



Mettre en voix un texte poétique en CE2 : entre compréhension et interprétation

Marie Seguin

► To cite this version:

Marie Seguin. Mettre en voix un texte poétique en CE2 : entre compréhension et interprétation. Education. 2020. dumas-02882831

HAL Id: dumas-02882831

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02882831>

Submitted on 27 Jun 2020

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 MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire - Année universitaire 2019-2020

Mettre en voix un texte poétique en CE2 : entre compréhension et interprétation.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Rédigé et soutenu par Marie SEGUIN

Date de soutenance : le mercredi 17 juin 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

François SIMON, directeur de mémoire

Delphine de LAPASSE, membre de la commission

*Un jour Elsa mes vers en raison de tes yeux
De tes yeux pénétrants et doux qui surent voir
Demain comme personne aux derniers feux du soir
Un jour Elsa mes vers on les comprendra mieux*

(...)

*Un jour Elsa mes vers monteront à des lèvres
Qui n'auront plus le mal étrange de ce temps
Ils iront éveiller des enfants palpitants
D'apprendre que l'amour n'était pas qu'une fièvre*

Aragon, (1959) *Elsa*, « Un jour Elsa ces vers »

Remerciements

J'aimerais remercier mon directeur de mémoire, François Simon, enseignant chercheur et maître de conférence en didactique du français à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Nantes. Ses éclairages, tant lors des séminaires que des suivis individualisés ont été extrêmement précieux. Ses apports concernant notamment la problématisation et la compréhension-interprétation des textes littéraires m'ont aidée à développer mes compétences professionnelles dans ces domaines.

Je souhaiterais également remercier ma tutrice Marie-Agnès Gallier, Professeure des Écoles Maître Formatrice, pour ses conseils avisés lors des visites qu'elle a effectuées dans ma classe. J'ai pu, avec son aide, réfléchir à la question de la relation entre enseignant et élèves et prendre conscience de son importance dans ce métier.

Si la poésie est création et recreation, elle a aussi été, avant tout pour mes élèves, synonyme de récréation. Je les ai vu prendre plaisir à essayer et à s'essayer à dire, à créer grâce à leur voix. Je les remercie donc tous très chaleureusement de m'avoir accompagnée dans cette aventure qui n'aurait pas pu se faire sans leur motivation, leurs brillantes idées et leur envie constante de s'améliorer.

Je remercie aussi tous mes collègues de l'école Anne Frank à Carquefou. Ils ont été un réel soutien durant cette année riche en couleurs. Merci également à ma directrice et binôme Martine Giraudmailliet, pour son aide, ses encouragements et sa grande bienveillance.

J'éprouve aussi plus largement beaucoup de reconnaissance pour mes enseignants et professeurs de lettres qui ont su, tout au long de mon parcours scolaire, m'ouvrir chacun à leur manière au goût des mots et à l'envie de les dire. Aujourd'hui, je suis heureuse de pouvoir à mon tour transmettre ce qui m'a été donné.

Merci enfin à ma famille et à mes amis.

Table des matières

Introduction.....	1
I - La poésie en général.....	3
A. Une difficile définition.....	3
a) « La poésie, qu'est-ce que c'est ? ».....	3
b) « La poésie, à quoi ça sert ? ».....	4
c) « La poésie, qu'est-ce que ça veut dire ? ».....	5
B. La poésie, ce « langage autre ».....	6
a) Création et recreation sonore.....	7
b) Imitation et plaisir.....	8
c) Au-delà de la simple communication.....	10
II – La poésie aujourd'hui dans les classes.....	12
A. Récitation et mémoire.....	12
a) Les souvenirs de récitations.....	13
b) Pourquoi et comment permettre aux élèves de s'investir en poésie ?.....	14
c) De l'intérêt de continuer à mémoriser, mais différemment.....	15
B. Compréhension et interprétation : quels liens ?.....	16
a) Lecture oralisée, lecture à haute voix et mise en voix.....	16
b) Le (difficile) travail autour du sens.....	19
c) Poésie et émotions.....	22
C. Dire un poème, cela s'apprend.....	24
D. Le « spectacle de poèmes ».....	26
a) L'espace, le corps, la voix.....	27
b) La nécessaire question de l'auditoire.....	28
III – Quel dispositif de mise en voix ?.....	29
A. Mon projet de recherche.....	29
B. Description du dispositif mis en place.....	30
a) Quelles « capacités » nécessaires et visées ? Quel(s) parcours ?.....	30
b) Dispositif – entre apprentissage et pratique.....	32
c) L'idée plus large de « projet ».....	39
C. Description des données.....	40
a) La « séance zéro ».....	41
b) La « séance finale ».....	41
IV – Analyses, résultats et discussion.....	43
A. Analyse personnelle a priori et a posteriori.....	43
a) Analyse littéraire et intérêts pédagogiques des poèmes choisis.....	43
b) Analyse personnelle comparative des mises en voix proposées.....	48
B. La mise en voix des élèves et leurs justifications.....	60
a) Les différentes catégories d'inférences.....	60
b) Ce que les élèves disent de leurs propres choix.....	65
c) Ce que les spectateurs interprètent.....	72
C. Discussion des résultats et pistes de réflexion.....	78
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	84
Annexes.....	87
Résumé.....	127

Introduction

Lorsque l'on se met à parler de poésie, où se trouve-t-on et à quoi pense-t-on ?

Il aurait été intéressant de poser ces deux questions à des individus pris au hasard, adultes, enfants... – bien sûr – pour tenter, si ce n'est de comprendre, au moins d'apprendre quelles représentations de ce genre littéraire se font les femmes et les hommes du XXI^e siècle.

Pour le lieu, on peut penser qu'ils auraient pour beaucoup répondu « l'école ». Qui, à part les quelques poètes français et françaises contemporains encore à l'œuvre, écoute, lit, dit ou même écrit de la poésie ? Peu d'adultes, effectivement. En revanche, l'école est encore, je le crois, vecteur et témoin de découvertes poétiques, de la maternelle et ses comptines aux rythmes entêtants, au collège puis lycée, s'arrêtant sur des noms évocateurs, Ronsard, Apollinaire, Valéry..., en passant bien entendu par l'école élémentaire. Et à quoi pense-t-on alors, si l'on commence à jouer au jeu des souvenirs... ? Quels sont-ils en matière de poésie ? Pour certains, la joie de parler un autre langage que celui des mathématiques ou de la conjugaison. Mais pour beaucoup d'autres, hélas, l'inquiétude resurgirait sûrement aussi vite qu'elle les avait quittée lorsqu'ils ont inconsciemment balayés la poésie de leur vie après en avoir fini avec l'école. Inquiétude de « ne pas se rappeler », que leur mémoire leur fasse défaut, les abandonnent au pire moment, seul face à la classe, alors qu'ils avaient passé leur week-end à apprendre méticuleusement, mot pour mot, cette fable de Prévert ou ce poème de Baudelaire.

J'ai en effet pu faire le constat, par des lectures et par l'observation directe de ma classe et des méthodes de travail acquises par mes élèves, que l'enseignement de la poésie passe nécessairement par des activités de mémorisation et de récitation. Néanmoins, il ne semble pas y avoir de place laissée à l'interprétation et à l'expression personnelle. Or, l'école primaire promeut l'expression de ses sentiments, la confrontation de ses perceptions avec celles de ses pairs, le développement de capacités expressives et d'un esprit critique. De plus, il est important de donner envie aux élèves de s'investir dans des projets pour susciter leur motivation et leur permettre de trouver du sens à ce qu'ils vont apprendre, comprendre, entreprendre. Comme chaque élève est différent, il paraît donc contradictoire de proposer des activités qui gravitent autour d'un seul et même support / texte et qui ne consistent qu'à mémoriser pour redire. En outre, j'ai pu observer que les élèves ne savent pas ce que signifie « mettre le ton », lire ou dire de manière

expressive... J'en conclus qu'en matière de poésie, « dire des textes » doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

L'objet de mon mémoire se centre sur le postulat qu'il importe de réfléchir à la manière dont le genre poétique est aujourd'hui enseigné en classe et sur la manière dont on pourrait changer de perspective en poésie. Penser les choses autrement invite à commencer à s'interroger sur les compétences à développer chez les élèves. Qu'est-ce que l'on cherche à enseigner à des élèves lorsque l'on fait de la poésie en classe ? C'est la première question que je me suis posée.

« Pour moi, la poésie c'est le partage, c'est la vie qui s'inscrit dans le langage. La poésie est un son, elle est un rythme, elle est vivante et vibrante, elle est comme une parole de savoir et de mémoire qui traverse les siècles. Et c'est pour cette raison qu'elle doit se transmettre, qu'elle doit se dire, se clamer, se murmurer. Par l'oralité, la poésie doit résonner sur tous les murs, ceux des villes, du monde et surtout ceux de l'école. »

Amadou Elimane Kane est un poète et écrivain sénégalais résidant aujourd'hui à Paris où il travaille en tant qu'enseignant. Ses mots et réflexions jalonnent ce travail de recherche, notamment à travers deux de ses principaux ouvrages que sont *Enseigner le dire poétique : les compétences de l'oralité* et *Enseigner la poésie et l'oralité*. Par ses deux professions conjuguées : enseignant et poète, j'ai trouvé dans ses travaux des résonances à mes interrogations en matière de poésie et de dispositifs pédagogiques. Partant de là, j'ai souhaité qu'avec l'aide précieuse de mes élèves de CE2 nous nous questionnions ensemble sur la manière dont les mots pourraient être dits ainsi que sur la justification que chacun pourrait trouver à donner à ses propres choix.

La citation de Amadou Elimane Kane (2015) est inspirante car elle rappelle le caractère singulier de la poésie : cette véritable forme d'art qui a le pouvoir de transfigurer le langage quotidien tout en prenant appui sur la réalité des choses, des êtres et du monde. La poésie est mémoire et avenir et elle doit se dire car c'est à la fois notre héritage littéraire et nos lendemains langagiers, musicaux et artistiques. En nous ouvrant sur les autres et le monde, elle nous ouvre aussi sur nous-même. Et quel autre lieu, symbole d'ouverture, que celui de l'école ?

C'est tout ce que j'ai voulu exprimer à travers ce travail de recherche.

I - La poésie en général

Ce travail de recherche débute naturellement par une balade dans le vaste et intrigant monde de la poésie. Intrigant ? Justement parce que c'est un genre qui peine à être défini simplement, et qui semble échapper à tout hermétisme. Paul Valéry (1975) ironisera sur ce propos en affirmant : « Certains se font de la poésie une idée si vague qu'ils prennent ce vague pour l'idée même de la poésie. » La poésie, en somme, est un genre qui peut faire peur car il est difficile à appréhender. Mais comme derrière toute difficulté se cache en réalité une certaine promesse d'en apprendre un peu plus sur le sujet, osons quand bien même nous y aventurer.

A. Une difficile définition

a) « La poésie, qu'est-ce que c'est ? »

Georges Jean (1997) propose, comme beaucoup de poètes ayant écrit à propos de ce genre littéraire, de s'arrêter en premier lieu quelques instants sur l'étymologie du mot « poésie ». Il nous vient du verbe grec « *poiein* » qui signifie « fabriquer » au sens, non pas tant de ce qui sera « fait », mais plutôt de la dimension créative. Revenir à l'essence même du mot permet de considérer la poésie comme une construction plus que comme un simple produit ou résultat. Mais une construction de quoi ?

C'est la question posée par Freddy Bada et Christian Robinet dans leur ouvrage publié en 2014 et intitulé *Poésie et oralité : comprendre le texte poétique pour le dire*. Les deux auteurs invoquent les trouvères au nord et les troubadours au sud, ayant pour point commun la musique mais aussi l'étymologie latine « *tropare* » qui signifie trouver, composer, inventer. Georges Jean (1997) complète ces réflexions en expliquant : « Les textes de base, originaux, matriciels pourrait-on dire, sont repris pour être dits, dans les châteaux par exemple par les jongleurs, trouvères, troubadours, etc. » (p. 25). Par les textes de base, originaux, matriciels il entend par exemple *La chanson de Roland*¹, qui dès le début du XIIe siècle a concouru à l'émergence d'une poésie semi-orale, qui fixe peu à peu le vers, à la fois dans sa forme mais aussi et bien sûr dans les mémoires.

1 Ian Short, (1990) *La Chanson de Roland*, Hachette Livre, coll. « Le Livre de poche ». (*La chanson de Roland* est un poème épique et une chanson de geste du XIe siècle, attribuée, sans certitude, à Turol.)

Nous voyons bien là se dessiner les contours d'un art oratoire, qui dès les prémices de l'antiquité fut « histoire de sons et de musique ». Dans les différentes civilisations, grecques, égyptiennes, indiennes... on retrouve des traces de cette toute première expression littéraire faisant du rythme son élément phare, lié à la fois à la mémoire et à la transmission, à ce qui se retient, se dit et se redit.

b) « La poésie, à quoi ça sert ? »

C'est une question qui intrigue les élèves sans pour autant qu'ils osent souvent la poser. Par inquiétude sûrement, encore une fois, aussi peut-être par respect pour son enseignant ou son professeur... « La poésie, on en fait et c'est tout ». Mais ce lien à l'utile est d'autant plus prégnant dans nos sociétés modernes, et il nous arrive peu d'être encore confronté à faire quelque chose qui semble en définitive ne pouvoir rien nous apporter.

Il ne faut pas oublier que les poètes furent un jour exclus de la République par Platon². Considérés par la société bourgeoise comme de vulgaires parasites, le monde les rejeta violemment. Aujourd'hui, les médias font chaque année de la place aux romans, pas aux recueils de poésie. Et Georges Jean (1997) de souligner : « quand il est question de poésie (...) c'est à quelque chose d'indéfini que l'on pense. » De plus, lorsque les gens se mettent à essayer de penser à quelque chose d'indéfini, alors ils en concluent bien souvent par souci de synthèse et manque d'efforts que cette même chose ne sert à rien.

Il est aussi néanmoins intéressant de se tourner vers ce que dit Roger Caillois (1976), écrivain, sociologue et critique littéraire français, à propos de la poésie et plus spécifiquement du *vers* :

« Est vers tout ce qu'on désire garder tel quel dans le souvenir. Le reste n'est rien que paroles interchangeables, éphémères, approximatives, importantes seulement sur-le-champ et pouvant sans dommage retomber au néant aussitôt après avoir communiqué leur message. » (p. 140).

Ainsi, la poésie serait utile en cela qu'elle sert à retenir, à fixer dans les souvenirs et les mémoires un texte, de part les caractéristiques techniques intrinsèques à ce genre littéraire. Elle fut en effet marquée très tôt par l'oralité et la musicalité. Dans l'Antiquité

2 Platon, (1993) *La République*, Gallimard, Folio - Essais.

grecque, est qualifiée de poétique toute expression littéraire, qu'il s'agisse de l'art oratoire, du théâtre ou du chant. En effet, le poète est avant tout un « fabricant de textes » comme le rappelle l'étymologie. C'est la recherche de rythmes particuliers et la volonté de créer de véritables effets sonores qui furent le point commun de ces arts, à laquelle se rajouta la fonction « mnémotechnique », faisant du texte poétique dans son ensemble un objet destiné avant tout à être entendu bien plus qu'à être lu. La transmission orale fut donc, et ce pendant des siècles, un des principaux intérêts à donner à la poésie.

Or, tout ce qui touche au domaine de la communication a pour finalité quelque chose de non esthétique, relayé au rang de la pure et simple conservation. On peut donc en déduire que la poésie est plus que cela, car même si elle remplit encore cette fonction mnémotechnique (les études ont montré que la forme poétique en elle-même propose à la mémoire des points de repères stables) elle ne peut se résumer à cela. En effet, la poésie n'est pas faite uniquement pour exercer la mémoire. Car si l'âme se réjouit des formes harmonieuses et des sonorités, c'est que la poésie a également une existence esthétique. Et les élèves passent souvent des années à apprendre des poèmes, sans jamais vraiment en découvrir leur beauté.

c) « La poésie, qu'est-ce que ça veut dire ? »

Pour beaucoup, enfants comme adultes, la poésie demeure ce quelque chose d'indéfinissable et d'hermétique parce qu'il nous est difficile d'être en présence d'un texte dont on peine à saisir directement le sens. Question d'habitude, sûrement. Et l'habitude fait que bien souvent, la poésie ressemble à ce genre un peu mystique, gonflé d'un sens profond et caché qu'il faudrait découvrir mais qu'en même temps on ne pourra jamais percer car il ne serait le secret unique que de son auteur. Peut-être aussi parce que poésie narrative (comme *La chanson de Roland* qui est une épopée), descriptive (comme *Le rêve du Jaguar*, poème parnassien écrit par Leconte de Lisle) ou injonctive (comme *Pour faire le portrait d'un oiseau* de Prévert) sont des sous-genres en réalité peu connus ou du moins qui ne sont pas ce que les gens retiennent en premier de la poésie.

Paul Valéry (ibid) a très tôt insisté sur le fait que la poésie échappait aux normes et à l'image du langage courant :

« Le poète dispose des mots autrement que ne fait l'usage et le besoin. Ce sont les mêmes mots sans doute, mais point du tout les mêmes valeurs. (...) Les rimes, l'inversion, les figures développées, les symétries et les images, tout ceci, trouvailles ou conventions, sont autant de moyens de s'opposer au penchant prosaïque du lecteur (comme les " règles fameuses " de l'art poétique ont pour effet de rappeler sans cesse au poète *l'univers complexe* de cet art). »

Selon le poète, les mots, bien que similaires à ceux employés par la langue de tous les jours, sont dans le langage poétique ce qui permet la création d'un nouveau sens, par le fait même qu'ils y sont transfigurés : le poète leur confère une autre « valeur ».

Dans ce travail de recherche, je cherche justement à savoir si les élèves sont naturellement attentifs à « cette autre valeur des mots ». S'ils se questionnent sur la manière dont ils pourraient les dire, pourraient-ils pour autant parvenir à justifier leurs choix de mise en voix, au regard du « sens » qu'ils semblent percevoir et / ou interpréter après découverte d'un poème ?

B. La poésie, ce « langage autre »

Malgré tout, il convient d'être vigilant lorsque l'on parle de langage en poésie. La poésie est justement, nous l'avons vu, « ce langage autre », cette autre manière d'utiliser les mots de tous les jours. Pour Amadou Elimane Kane (2014), poète africain cité en introduction de ce mémoire, « la poésie, témoin culturel, propose un autre mode d'expression, loin des contraintes scolaires et de la communication, tout en concourant à la maîtrise de la langue » (p. 18). On voit presque un paradoxe se dessiner. Le langage poétique ne semble pas être un langage de communication au sens où il ne va pas permettre à celui qui le maîtrise de faire transiter des informations ou de transmettre des connaissances comme le langage courant nous permet de le faire quotidiennement. Pour autant, l'école élémentaire prend appui sur ce genre littéraire depuis des siècles et lui offre souvent plus de place que d'autres genres comme le genre théâtral ou épistolaire.

a) Création et recreation sonore

Amadou Elimane Kane (2015) pousse plus loin sa volonté d'esquisser les contours du genre poétique. Il souligne que c'est « un art du langage visant à exprimer ou à suggérer par le rythme, par le vers, l'harmonie et l'image ». Puis il poursuit en expliquant que la poésie est à la fois un art et un langage :

« Selon moi, la poésie est vraiment création, voire créativité, elle incarne l'expression totale qui cherche à symboliser une vision, qu'elle soit belle ou qu'elle soit dérangeante. La poésie est la continuité de la pensée humaine dans toutes ses dimensions : artistique, esthétique, symbolique, viscérale même. » (p. 17).

Le contenu créatif inhérent au genre poétique a longtemps été rattaché avant tout à l'accompagnement musical duquel il ne pouvait être dissocié. En effet, la poésie puise ses origines dans un univers avant tout oral et chanté, évoqué par l'image de la lyre d'Orphée ou encore de la flûte d'Apollon. L'expression poétique a toujours été traversée par le travail sur les rythmes (au travers des syllabes, du jeu sur les accents et les pauses, entre césures et enjambements notamment) et les sonorités avec la rime, ses dispositions (embrassées, suivies...) et ses richesses (pauvres, suffisantes...). Allitérations, assonances ou encore harmonie imitatives sont également des signes qui ne trompent pas en poésie car elles soulignent toutes à leur manière la même exigence de musicalité au sein d'un genre qui se veut profondément lié à l'action de dire, car avant tout fait de deux choses essentielles et indissociables : la musique et le son.³

La poésie est également synonyme de recreation puisque chaque lecture à voix haute, chaque mise en voix d'un poème sera profondément personnelle. Même si la pratique de la récitation tend à laisser penser le contraire, puisque chaque élève est bien souvent, et je l'ai observé dans ma propre classe, influencé par les choix faits par les prestations qui précèdent la sienne, chacun est pour autant unique et apportera au texte ses propres désirs d'interprétation à la hauteur de ses capacités. C'est justement cela qui m'a intéressé lorsque j'ai commencé à me préoccuper de l'enseignement-apprentissage de la poésie dans les classes.

3 Marie-Thérèse Denizeau et Daniel Lancon, (2000) *La poésie à l'École, de la maternelle au lycée : actes du séminaire de juin 1999 et autres contributions*, CRDP D'Orléans, p. 104.

b) Imitation et plaisir

Georges Jean (1997) rappelle que la poésie est à la fois *mimesis* – ou imitation - et rythme. Si on se plonge dans la *Poétique* d'Aristote⁴, on prend également conscience que ces deux critères sont en réalité les deux principales causes à l'origine de toute poésie.

La *Poétique* est un ouvrage portant sur l'art poétique et plus particulièrement sur les notions de tragédie, d'épopée et d'imitation. Il a profondément influencé la réflexion occidentale sur l'art, même s'il a été sujet à de nombreux débats. Georges Jean explique à travers les écrits d'Aristote qu'« imiter » est intrinsèquement lié à la nature humaine, et ce dès l'enfance. Les arts mimétiques sont à la base de l'apprentissage et c'est pour cette raison que l'être humain s'intéresse à l'imitation tout au long de sa vie. Pour Aristote, se sont les actions qui sont imitées bien plus que les caractères. Il prend de ce fait ses distances avec Platon qui considérait au contraire que l'art poétique était à critiquer⁵ (chapitres II et III de *La République*) car il promouvait, à travers la tragédie, l'imitation de caractères néfastes pouvant à terme déteindre sur l'acteur lui-même.

Aristote se demande dans son ouvrage d'où vient la poésie et surtout d'où vient que les hommes prennent plaisir à écrire et à entendre des poèmes. Deux causes semblent émerger. D'une part, imiter est propre aux hommes, ce qui semblent les distinguer des animaux. D'autre part, l'imitation étant source de connaissances, elle est également source de plaisir. On peut rappeler le paradoxe connu d'Aristote qui considère à juste titre que la vue d'un cadavre nous fait horreur mais que nous prenons plaisir à voir celui-ci représenté en peinture lors d'une scène de guerre. Georges Jean (1997) résume donc :

« Comme la tendance à l'imitation nous est naturelle ainsi que le goût de l'harmonie et du rythme (...) à l'origine, les hommes les plus aptes par leur nature à ces exercices ont donné peu à peu naissance à la poésie par leurs improvisations. » (p. 17-18)

La naturelle propension des hommes à l'imitation aurait donc permis l'émergence de la poésie dans le sens où imiter consiste à refaire quelque chose qui ressemble au plus

4 Pierre Pellegrin (dir.), (2014) *Aristote : Œuvres complètes*, Éditions Flammarion. (Trad. Pierre Destrée.)

5 Platon, (1993) *La République*, Gallimard, Folio - Essais, livres II et III. (Trad. Pierre Pachet.)

près à la réalité. Refaire donc, pour traduire mais également pour réinventer et non pas simplement copier. Ces réflexions rejoignent là l'idée de création mais également de recreation qui survient dans tout travail poétique et qui a été abordée un peu plus haut. Dès lors, si on s'attache à éclairer ces éléments du point de vue de la pédagogie, il est intéressant de voir que l'imitation ne peut être dissociée de l'enfance.

On peut citer sur ce sujet les travaux en psychologie du développement de Jean Piaget (1945 et 1947). Dans la période dite de « l'intelligence sensorimotrice », l'enfant imite déjà, au moyen de réactions circulaires, primaires puis secondaires, les gestes et actions de sa mère. Il y a accommodation des schèmes les plus fondamentaux. Par la suite, l'enfant va se décentrer de lui-même, et par le développement du phénomène d'intentionnalité, il va accroître ses imitations en y introduisant des variations afin de tester leurs effets. En ayant cette capacité, dès son plus jeune âge, à modifier volontairement ses comportements habituels pour observer l'effet produit sur son milieu et à reconnaître ce qui produit ces variations, on perçoit combien l'enfant qui va grandir peut être à même d'être à la fois imitateur et créateur.

Johan Huizinga (1951), spécialiste de l'histoire culturelle, affirme à juste titre que « la poésie est une forme essentielle de jeu ». Comme rappelé plus haut, la poésie est à la fois *imitation*, comme en somme toute littérature, et même plus largement tout art si on se réfère à Aristote, mais elle est également *rythme*. C'est un élément fondateur. Encore une fois dès leur plus jeune âge, les enfants y sont initiés, notamment grâce à l'école maternelle qui « joue un rôle décisif pour l'accès de tous les enfants aux univers artistiques »⁶. Le rythme est une des caractéristiques musicales à laquelle ils sont les plus attentifs. A travers les comptines et jeux de sonorités, ils exercent leur oreille mais également leur corps.

L'être humain a d'abord été qualifié d'*Homo sapiens* (homme qui sait), puis d'*Homo faber* (homme qui fabrique). L'expression *Homo ludens*, utilisée pour la première fois par Johan Huizinga (1951), souligne l'importance de l'acte de jouer. Dans son essai sur la fonction sociale du jeu, l'historien néerlandais poursuit en insistant sur les notions corrélées de jeu et de plaisir :

6 Ministère de l'Éducation Nationale, (2015) Programmes de l'école maternelle – cycle des apprentissages premiers, Eduscol.

« La forme poétique, bien loin d'être conçue comme la simple satisfaction d'un besoin esthétique, sert à exprimer tout ce qui est important et vital dans la vie de la communauté. Mais elle l'exprime en *jouant avec les mots*. A partir du

moment où s'introduisent au sein du langage la répétition des sons, le retour de groupes sonores semblables ou presque semblables que l'on choisit et que l'on dispose – pour la mémoire certes – mais aussi pour le plaisir de l'oreille, il y a jeu. Et toutes les combinaisons sont possibles. » (p. 209-210).

Par le travail autour de la mise en voix, un de mes objectifs aurait pu être de faire comprendre aux élèves que « lire un poème ne devrait jamais être une lecture *passive* » et que « tout vrai lecteur est créateur et même créateur de ce qu'il lit ». Mais s'ils ont déjà pris du plaisir à découvrir et à dire de la poésie ainsi qu'à jouer avec les mots, alors j'estime que mon principal objectif sera atteint.

c) Au-delà de la simple communication

Pour le poète, Georges Jean (1997), le langage poétique n'est bien sûr pas le langage de la communication puisque la communication n'a ni pour origine ni pour but la création. Pour autant, le genre poétique a sa place à l'école et ce dès les plus petites classes, car il existe un rapport très fort entre le monde de la poésie et le monde de l'enfance : « la conquête de la parole et du langage articulé, le rapport à l'imaginaire et à l'écrit, l'exploration du monde à travers celle du vocabulaire et de la syntaxe, la transgression des interdits... ». En effet, « la contradiction est forte entre l'affirmation que la poésie s'adresse aux sens à travers la matière sonore des mots et la place restreinte accordée à la lecture et à la diction »⁷. Paul Valéry et Georges Jean (1997) (reprenant les réflexions d'Yves Bonnefoy sur le sujet) sont d'accord sur ce point : la poésie utilise les mots autrement que ne le font l'usage et le besoin, justement parce qu'elle s'attarde sur quelque chose dont les finalités communicationnelles n'ont pas à se soucier : la forme sonore des mots.

En ce sens, Amadou Elimane Kane (2015) ajoute très justement que « la spontanéité langagière, si elle existe au quotidien, ne doit pas prendre le pas sur la maîtrise de l'oralité qui contient des règles que l'on doit nécessairement enseigner. » (p.

⁷ Marie-Thérèse Denizeau et Daniel Lancon, (2000) *La poésie à l'École, de la maternelle au lycée : actes du séminaire de juin 1999 et autres contributions*, CRDP D'Orléans, p. 106.

172). Il invite donc à bien distinguer les deux. Plus loin dans ce travail de recherche nous reviendront sur *l'oralité* mais il importe de faire comprendre aux élèves que « parler » ne revient pas à dire un texte ni à le mettre en voix.

Georges Jean (1997) estime ainsi que l'activité poétique est une activité de longue durée, à la fois régulière et provoquée. Selon lui, il est important de pouvoir écouter des poèmes mais aussi de pouvoir s'entraîner souvent à les lire et à les dire, pour les autres, certes et aussi plus simplement pour soi. (p. 121). Pour faire vivre la poésie dans les classes, il paraît donc nécessaire de commencer à oser aborder avec les élèves les éléments les plus constitutifs du genre poétique, à savoir le rythme, le travail sur la langue et la dimension symbolique.⁸(p. 72)

8 Marie-Thérèse Denizeau et Daniel Lancon, (2000) *La poésie à l'École, de la maternelle au lycée : actes du séminaire de juin 1999 et autres contributions*, CRDP D'Orléans, p. 72.

II – La poésie aujourd’hui dans les classes

Nous voyons, par les exemples suivants qui vont être présentés, que beaucoup d’auteurs et d’adultes aujourd’hui retiennent des cours de poésie de leur enfance un souvenir emprunt de l’angoisse de devoir se plier à ces deux injonctions que sont : retenir et réciter. Malgré tout, on ne peut sous-estimer l’importance de ces actions. Georges Jean (1997) paraît nostalgique d’une époque révolue où le système scolaire prônait l’apprentissage par cœur comme seul et unique gage de réussite :

« Il n’est pas rare d’entendre dire que (...) les enfants ont trop de choses à apprendre pour encore s’encombrer l’esprit et la mémoire de poèmes. » (p. 182).

S’il importe de continuer à réciter et à mémoriser des textes car ce seront des vecteurs de culture, il convient néanmoins sûrement de se questionner plus précisément sur la mise en place de ces activités dans les classes et les compétences qui y sont liées.

A. Récitation et mémoire

« J’insiste sur le caractère didactique et pédagogique de l’oralité en poésie car il s’agit de ne pas confondre réciter de la poésie et le dire poétique. Il est important de souligner les compétences majeures de l’oralité pour aider à construire la maîtrise de la langue. (...) Bien parler, bien lire, bien écrire sont les trois conditions pour accéder à la pleine citoyenneté. » (p. 171).

Si Amadou Elimane Kane (2015) insiste sur la distinction qui existe entre récitation et mémorisation, il évoque aussi avant tout la nécessaire existence conjointe des deux, car ouvrant chacune sur le développement de compétences permettant aux élèves de devenir de véritables citoyens, à la fois en pensées et en actes.

a) Les souvenirs de réceptions

Les activités de mémorisation et de récitation semblent depuis longtemps constituer l'essentiel du travail lié à la poésie dans les classes. Dans son ouvrage autobiographique *Chagrin d'école*, Daniel Pennac (2007) retrace ses souvenirs d'élève en détresse, incapable de comprendre ce que l'école et les enseignants attendent de lui. En matière de poésie, il évoque cette « embuscade » comme il la conçoit avec son regard d'adulte que les professeurs génèrent lorsqu'ils obligent leurs élèves à forcer le texte et les mots à rentrer dans leur mémoire :

« “ Évidemment Pennacchioni, on n'a pas appris sa récitation ! ” Mais si monsieur, je la savais encore hier soir, je l'ai récitée à mon frère, seulement c'était de la poésie hier soir, mais vous ce matin c'est une récitation que vous attendez, et moi ça me constipe, cette embuscade. »

De même, Guillaume Le Touze met en scène l'activité de récitation et les réactions que cette dernière engendre dans *On m'a oublié*, roman de littérature justement destiné à la jeunesse, publié en 1996 par L'école des Loisirs.

« La maîtresse annonce la poésie comme une confiserie qui serait notre récompense après les maths. Elle fait claquer le livre de calcul en le refermant, c'est sa façon de dire “ bon débarras ”. La maîtresse aime la poésie, elle nous l'a dit le jour de la rentrée. (...) Alors, comme d'habitude, la maîtresse est toute joyeuse de passer à la poésie. Nous, un peu moins. Dans quelques instants, l'un de nous sera désigné. Il se lèvera et montera sur l'estrade pour réciter devant tout le monde les histoires d'amour d'un poète. Il rougira en ne retrouvant pas les mots exacts qu'ils fallait apprendre. »

On voit se dessiner l'ambivalence entre ce sentiment de trouver dans le genre poétique quelque chose de neuf, qui intrigue et intéresse car semblant échapper aux autres activités ancrées dans l'ordinaire, et de l'autre, l'injonction systématique et vécue presque toujours avec violence de devoir apprendre par cœur et retenir. Injonction qui

semble même dès lors faire perdre instantanément toute envie, tout plaisir de faire de la poésie.

Mais ne pourrait-on pas faire de la poésie autrement ? Comment pourrait-on, en tant qu'enseignant, faire vivre la poésie à nos élèves en les libérant de ce sentiment d'inquiétude ? Comment leur permettre de se concentrer sur le texte avant tout, sur ce qu'il dit ou semble dire, sur ce qu'il transmet en terme d'émotions, de sensations, de souvenirs, sans être en premier lieu angoissés par l'idée que « ça y est, il va falloir apprendre par cœur et pire, venir seul devant la classe, réciter ces mots dans le bon ordre et, encore en plus, en y mettant *le bon ton* ! ».

b) Pourquoi et comment permettre aux élèves de s'investir en poésie ?

Quel peut alors être l'intérêt à faire de la poésie en classe, si les compétences liées à la diction, à l'écriture, à la lecture, sont déjà abordées avec le genre narratif par exemple ? Les chercheurs et pédagogues du séminaire d'Orléans (2000) se sont aussi posés la question et en sont arrivés à la réflexion suivante :

« Libéré de la langue de tous les jours (sic) que la poésie fait éclater, l'enfant s'investit dans des activités poétiques, car il a un sentiment de gratuité. » (p. 18).

En effet, l'école moderne prône très justement l'importance des activités ludiques. Le jeu, dès la maternelle, est en cela un levier. Lien entre jeu, plaisir et immédiateté est important pour tous les élèves, « et en particulier aux élèves de ZEP, trop pris dans une réalité immédiate pour rêver ». Les auteurs poursuivent en résumant que la poésie est à la fois le genre « qui peut apparaître comme le plus gratuit », le plus éloigné de la vie et des préoccupations des enfants (texte relativement statique, non narratif, qui n'apprend rien) et, cependant, « il dispose d'autres atouts » (texte court, qui traduit des émotions, jouant avec les mots et se laissant facilement imiter) (p. 18). Les chercheurs encouragent donc les enseignants du premier et du second degré à proposer à leurs élèves la découverte de poèmes en l'éloignant néanmoins et peut-être encore plus au début de la rencontre, des activités de lecture / compréhension à proprement parler.

Le but est de faire découvrir aux élèves un genre littéraire qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer. Il est donc intéressant de ne pas s'éloigner du rapport à l'expression – orale, écrite, mais aussi à l'expression de soi et de ses sentiments, qui passe d'abord, écrit

Elimane Kane (2014), par le fait d'avoir les moyens de devenir attentif à l'expression des sentiments d'autrui. « Et à chaque fois, ce même constat, oui la poésie, la lecture, l'écriture, et l'oralité peuvent contribuer à la transmission des savoirs, d'une manière transversale, et apportent la confiance en soi nécessaire aux élèves pour progresser. »

c) De l'intérêt de continuer à mémoriser, mais différemment

Georges Jean (1997) rappelle que la poésie est avant tout, aux origines, « le langage de la mémoire » (p. 24). Il a donc pour caractéristique de survivre à l'instant et non pas d'être lié à la précision de la dénotation des choses par les mots. De plus, La mémorisation de courts vers permet de se rassurer en tant qu'enfant sur ses capacités à enchaîner plusieurs mots les uns aux autres sans avoir à les chercher, « parce que la très vieille et archaïque fonction mnémotechnique de la poésie dispense dans un premier temps et provisoirement d'avoir à inventer sa parole » (p. 96).

Roger Caillois (1976) poursuit en expliquant que le langage poétique est particulier justement parce qu'il contient des particularités propres à solliciter à la fois la mémoire et les capacités de mémorisation :

« Cette langue, par essence, a d'autres visées que la seule signification. Elle apparaît soumise à des lois qui ne l'aident pas à nommer les choses avec précision, mais à domestiquer la mémoire. (...) Des règles presque arbitraires créent une attente, une nécessité. Le retour régulier des temps forts, le nombre des syllabes (...) imposent une cadence à laquelle l'oreille est bientôt asservie. De leur côté, le rythme, les rimes annoncent un écho qui, à la place promise, comble une délicieuse impatience. Rythme et harmonie sont les ressources ordinaires d'un discours jalonné où abondent les repères sonores. » (p. 165).

Il faut donc apprendre aux élèves à être attentifs à tous ces « repères sonores » lors des phases de mémorisation et de diction écrit Georges Jean (1997), car « dire un poème « par cœur » n'est pas le redire – c'est le réinventer pour soi. (...) Il ne s'agit plus de contrôler si la mémoire répétitive et absurde fonctionne bien, mais bien de respirer avec du langage, le sens et la construction *subtile* du sens. » (p. 168).

Georges Le Roy, acteur français, sociétaire de la Comédie-Française et professeur au conservatoire de Paris expose dans *Grammaire de la diction française* (1912) les éléments constitutifs de l'art de dire : respiration, prononciation, articulation, intonation, transmission de l'émotion, gestuelle et attitudes. Il explique que la mémoire joue malgré tout un rôle clé dans la confiance que le diseur aura de lui-même au moment de s'exprimer en public :

« Parler en public ou réciter devient un supplice pour qui n'est pas absolument sûr de sa mémoire ; la préoccupation des mots à trouver interdit toute spontanéité, toute sincérité ; et les auditeurs percevant fatalement cette torture du diseur, il se crée autour de celui-ci une atmosphère de crainte et de pitié extrêmement pénible, et qu'à tout prix il faut éviter. » (p. 122).

Néanmoins, s'éloignant un peu de la vision « extrême » de Le Roy, Robert Delieu (2000) convient qu'il faut essayer de retarder au maximum la mémorisation :

« Une mémorisation trop rapide risque de figer tes intonations, de réduire le sens du poème. (...) Retarde-là au contraire pour garder entière et la plus longtemps possible ta liberté d'exploration ».

B. Compréhension et interprétation : quels liens ?

« Que faire devant un texte poétique dont on veut exprimer oralement le sens de manière personnelle, avec intelligence et sensibilité ? » (p. 5). C'est la grande question, déjà posée par Freddy Bada et Christian Robinet (2014) sur laquelle je me suis appuyée pour construire ma séquence d'apprentissage. J'ai en outre pu remarquer qu'en matière de poésie, les enseignants cherchent bien souvent, comme l'écrit Elimane Kane (2014), à d'abord vouloir expliquer le sens d'un poème avant de vouloir l'exprimer.

a) Lecture oralisée, lecture à haute voix et mise en voix

Lorsque l'on parle de lecture oralisée, on aborde forcément la notion de fluence, autrement dit le nombre de mots lus à la minute. Cette dernière est travaillée au cours de la scolarité à partir du moment où l'élève commence à quitter la voie indirecte, dite aussi voie d'assemblage, pour entrer progressivement vers la voie directe, dite d'adressage. La mise en correspondance grapho-phonologique est de plus en plus automatisée et l'aide de l'enseignant pour le découpage des syllabes est de moins en moins sollicitée. A la fin du cycle 2, l'élève doit donc être en mesure de mettre peu à peu en œuvre une lecture à la fois fluide et expressive⁹.

Les études ont montré dans ce domaine que de faibles résultats sur le plan de la fluidité conduisaient bien souvent à de faibles résultats dans le champ de la compréhension.

Lecture oralisée et lecture à haute voix sont à différencier notamment parce que l'élève maîtrise les capacités de lecture et a conscience d'entrer dans une véritable situation de communication. En effet, la lecture à haute voix prend son sens lorsqu'un auditoire se pose en « récepteur » de ce message qui a été compris par le lecteur et que ce dernier a pour objectif de transmettre. En pratiquant la lecture à haute voix, l'apprenant prend part à une véritable situation de communication car apprendre à lire un texte à haute voix, c'est en réalité apprendre à communiquer ce même texte à un auditoire.

Lorsque les élèves sont en situation de lecture à haute voix autour d'un même texte commun pour toute la classe, ils se rendent compte que chaque lecture est singulière. A la manière d'une interprétation musicale, une partition commune à tous ne garantit bien évidemment pas que le morceau joué par chaque musicien sera en tout point similaire. Les variations seront nombreuses, justement parce que les intentions ainsi que les capacités différeront. Les intentions sont à rattacher aux compétences d'interprétations et les capacités aux compétences de lecture à haute voix et de mise en voix. L'une et l'autre doivent faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

Lorsque l'on parle de « mise en voix » d'un poème, on désigne donc la lecture à haute voix de ce poème qui met en jeu des compétences de compréhension mais qui

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, (2018) Français – lecture et compréhension de l'écrit : lire à voix haute, Eduscol.

semble également laisser plus de place encore à l'interprétation, en poursuivant l'objectif de faire partager à un auditoire des émotions grâce à la mobilisation de techniques favorisant l'expressivité. Nous verrons plus loin dans ce travail de recherche de quelles techniques il peut s'agir, ainsi que les méthodologies de travail pouvant convenir pour travailler dans les classes la mise en voix de poèmes.

Plus largement, par le fait de dire le texte poétique, de le mettre en voix, il s'agirait, selon Robert Delieu (2000), d'aller plus loin que la lecture à haute voix en parvenant à faire « se redresser » le texte. Il évoque le poème dans sa forme tout d'abord écrite. Le poète est celui qui va coucher sur le papier un rythme et des sonorités créées par un agencement tout particulier des mots entre eux. Puis, le poème connaît ensuite un mouvement inverse. De la feuille de papier, il se transporte dans le corps, dans les gestes et aussi surtout dans la voix. L'orateur est donc celui qui aura pour importante mission de permettre au poème qu'il va dire de passer de l'horizontal à la verticale : « Le texte est couché, à toi de le mettre debout. »

Freddy Bada et Christian Robinet (2014) explicitent une démarche méthodologique en trois étapes (p. 72). Tout travail de mise en voix passe d'abord par le fait de s'appropriier le texte. Cela peut être construit à partir d'une lecture blanche, afin de focaliser son attention sur l'étude de la structure du texte et du sens. L'objectif final à poursuivre et qui constitue la troisième étape de ce travail est l'appropriation du texte, non plus par le lecteur ou diseur mais par le public auquel ce même texte va être destiné. L'expression orale prend alors ici toute sa dimension. Pour parvenir à cet objectif, qui semble être un critère de différenciation entre lecture à voix haute et mise en voix, il est donc nécessaire, nous disent les auteurs, de passer par une étape intermédiaire : la construction de l'interprétation orale, « la construction de l'interprétation orale, de la « mise en bouche » du texte, de la mise en évidence des mots importants et des espaces entre les mots ».

Une question reste malgré tout en suspens pour Bada et Robinet : où placer la mémorisation dans cette démarche progressive ?

Pour Georges Le Roy (1912), précédemment cité, il faut d'abord comprendre avant d'apprendre :

« (...) la mémoire des mots est haïssable. (...) Il faut voir (...) dans cette habitude fâcheuse qu'ont les enfants de retenir des mots sans se soucier des idées exprimées, une des causes de la mauvaise déclamation. Avant d'apprendre un texte, (...) il convient de le comprendre (...). Les textes appris lentement sont ceux dont le diseur se souvient le plus longtemps. » (p. 123).

Il importe donc, et cela va dans le sens des travaux de recherche de Bada et Robinet, de permettre aux élèves de travailler sur le texte, sur sa structure, ses rythmes... avant de leur demander de le mémoriser pour le dire. En soi, la mémorisation n'est pas une exigence du travail de mise en voix. Les élèves peuvent avoir le texte sous les yeux et, finalement, on pourra observer qu'ils finiront par s'en détacher naturellement à force de l'avoir travaillé. Dès lors, les angoisses d'avoir à faire face, en public, à ses capacités de mémorisation s'envolent. En permettant aux élèves de se concentrer sur leur travail de mise en voix en les libérant de cette injonction de mémoriser, on leur permet, je pense, de commencer à ressentir un certain plaisir dans cette activité. Et c'est finalement là le levier de toute situation d'apprentissage, qui garantit la nécessaire motivation sans laquelle les élèves ne se sentiront pas pleinement investis.

b) Le (difficile) travail autour du sens

Le travail autour du sens d'un texte poétique est compliqué, car la poésie s'adresse avant tout à nos capacités d'interprétation bien plus que de réelle compréhension.

La poésie est un texte particulier, nous l'avons dit, car elle a dès les origines été liée à la musique. Musicalité des textes dans leur ensemble, d'abord, qui de manière générale, comme expliqué plus haut, garantit à la poésie d'être justement bien distincte du genre narratif. Sonorité des mots, ensuite, qui dans leur utilisation et leur fonction semblent échapper aux habitudes communes et quotidiennes. Pour Federico García Lorca, un des plus grands poètes espagnols : « Le mot revêt une valeur plastique et sonore »¹⁰. Cela signifie que lorsque ces poètes expliquent que le langage poétique est nécessairement à définir comme « autre », ils veulent d'une certaine façon dire que les mots sont les mêmes que ceux du langage dit « communicationnel » mais que le poète leur donne un autre

¹⁰ Federico García Lorca cité par Marie-Thérèse Denizeau et Daniel Lancon, (2000) La poésie à l'École, de la maternelle au lycée : actes du séminaire de juin 1999 et autres contributions. CRDP D'Orléans, p. 106.

aspect, une autre importance. Ils n'existent désormais plus uniquement comme signifiés mais avant tout comme signifiants.

Signifiant et signifié sont les deux faces complémentaires du concept de signe linguistique, développé par Ferdinand de Saussure (1995). Pour résumer brièvement, le signifiant est l'image acoustique du mot tandis que le signifié représente le sens du mot dans sa globalité. C'est le concept dans son ensemble, la représentation mentale que l'on se fait de la chose (p. 21).

Pour en revenir à la poésie, et surtout essayer de commencer à se tourner plus précisément vers la poésie non plus en général mais dans les classes, les travaux de Marie-Thérèse Denizeau et Daniel Lancon sont particulièrement précieux. Un séminaire datant de juin 1999 a vu se réunir à Orléans chercheurs et pédagogues en université et instituts de formation. Dans ces interventions apparaît la préoccupation de scolariser la poésie la plus contemporaine grâce notamment à une didactique de l'œuvre intégrale et de l'oral. Est affirmé lors de ce séminaire que : « L'aspect sonore du mot est premier dans la comptine qui montre une certaine indifférence au sens (...) » (p. 104). Il est intéressant de repartir de la comptine, car c'est la toute première forme poétique à laquelle les enfants sont confrontés, et ce dès leur plus jeune âge. Jeu et plaisir, évoqués précédemment par Johan Huizinga (1951), permettent d'ancrer l'oralité dans une réflexion qui ouvre au domaine de l'école. En effet, selon Amadou Elimane Kane (2015), l'oralité est à la fois ancrée en chacun de nous depuis la naissance et constitue en même temps une réelle technique qui est nécessairement à enseigner et à apprendre.

Amadou Elimane Kane (2014) rappelle que le mot « oralité » provient du latin *oris* qui signifie *bouche*. Oralité : « qui se fait, se transmet par la parole / caractère oral de la parole, du langage et du discours » (p. 19). Plus largement, l'oralité fait référence à toutes les formes de discours transmises de la bouche à l'oreille. Elle est un véritable instrument de communication utilisé de façon permanente tout au long de sa vie. C'est également, au-delà, une qualité essentielle au développement de soi.

« Selon moi, l'oralité tient une place fondamentale dans l'expression humaine, elle parcourt chaque moment de nos vies tant la manière de prendre la parole est essentielle pour délivrer un message » (p. 19).

C'est pourquoi il convient de préciser qu'au cœur de tout cadre pédagogique, et ce de quelque nature qu'il soit, relier poésie et oralité prend expressément tout son sens. Nous avons vu que c'était déjà le cas en dehors du cadre pédagogique, puisque les poètes ont pensé depuis le début du commencement de la poésie cette dernière en relation étroite avec la musicalité d'un côté et l'action de dire de l'autre. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est justement la possibilité pour des non-initiés – des apprenants et pas seulement des élèves car les dispositifs pédagogiques qui ont été menés au sein de ma classe pourraient totalement être reproduits dans un autre cadre pédagogique et proposés à un autre public – d'appréhender l'action de dire en la corrélant au genre poétique.

Quelles compétences sont à développer / sont en jeu lorsque l'on s'entraîne à dire de la poésie ? D'une part, c'est une lecture ou plus précisément une mise en voix qui vont évidemment sous-entendre d'autres contraintes que celles du déchiffrement pur.

Les compétences en lecture semblent de ce fait constituer une exigence, mais cela reste à nuancer si l'on pense par exemple aux comptines, mises en voix par des élèves de maternelle qui ne savent pas encore lire. Ces derniers mobilisent des compétences de mémorisation et le schéma répétitif de ces rythmes musicaux, qu'ils soient mis en valeur par la voix de l'enseignant ou par des instruments, facilite cette mémorisation. De la même manière, la forme versifiée a, en partie, permis aux conteurs qui ne savaient pas lire de mémoriser des messages oraux ou des histoires pour les transmettre à un auditoire ou les faire voyager.

S'en suivront néanmoins des capacités de compréhension du texte lu et ou entendu. Une fois le déchiffrement global du texte effectué par l'orateur lui-même (ou par un tiers), et quelques éléments de compréhension en sa possession, ce dernier va vite être confronté à l'expression, qui passe par les critères évoqués plus haut : voix, gestion de l'espace et du corps et qui mobilise des connaissances et des compétences en terme d'articulation, d'intonation, de débit, de volume, de rythme... mises en place par l'apprenant.

« Dire de la poésie développe plusieurs compétences. Tout d'abord, l'oralité permet ici la lecture, une lecture particulière qui met en jeu d'autres contraintes que celles du déchiffrement. Ensuite, elle est l'expression de soi à travers la voix (...), la posture corporelle (...), et la gestion spatiale (...) que l'apprenant met en place. L'oralité transmet la poésie et communique à la fois de manière artistique, esthétique, littéraire en même temps qu'elle dit une

émotion, un message, un engagement, un sentiment qui implique celui qui dit et celui qui écoute. L'oralité se transforme alors et devient partage, apprentissage et signification. » (p. 171).

A travers ce qu'écrit Elimane Kane (2015), on perçoit que l'oralité est de ce fait « un instrument de communication inséparable de l'être social. Pour tout individu, maîtriser la parole est un atout majeur de l'environnement socio-culturel, personnel et professionnel. » (p. 23). C'est pourquoi apprendre à parler est fondamentalement un des apprentissages premiers de l'existence. Les enfants sont, dès leur plus jeune âge, habitués à entendre le discours oral qui les enveloppe dès les premières secondes de leur vie. Habitués à entendre, ils acquièrent progressivement la langue maternelle utilisée autour d'eux.

En définitive, il s'agirait donc bien de travailler à comprendre le texte poétique pour le dire. Mais l'intention, en premier lieu, a été, est sera toujours de dire.

c) Poésie et émotions

L'exploration de la maîtrise de l'espace, de la gestion de son corps et de sa voix ainsi que de son regard... Tout ceci confère à celui qui met en voix un texte une nécessaire confiance en soi ainsi qu'une certaine domination de sa propre expression orale. De ce fait, la « lecture » de poèmes au sens de récitation comme semble l'entendre Elimane Kane (2014) n'est dès lors plus suffisante (et ne l'a sûrement jamais été) puisqu'on ne poursuit tout simplement pas les mêmes objectifs.

« J'ajoute que l'oralité est “ lecture ” au sens plein du terme. Dans ce cadre, nous excluons la lecture classique du texte poétique, à la manière de la récitation, pour mettre en œuvre tout un travail autour du “ dire ” qui permet à l'élève de travailler en profondeur ses capacités orales et libère dans le même temps la compréhension didactique et renforce sa maîtrise de la langue. » (p. 12).

La récitation met en jeu des compétences de mémorisation qui sont également le but. On récite pour entraîner sa mémoire, et lorsque l'on récite, c'est que l'on a vraisemblablement mémorisé. En revanche, la mise en voix semble constituer une activité

plus large, qui peut également mettre en jeu des compétences de mémorisation mais sans pour autant que ces dernières ne constituent ici une fin en soi. F. Bada et C. Robinet (2014) expliquent qu'en apprenant à dire, « nous apprenons autant à écouter, à accepter d'autres cheminements intellectuels que les nôtres, d'autres sensibilités que la nôtre, en un mot, à accepter la diversité et donc, stimulés par elle, à demeurer créatifs. » (p. 170).

Apprendre à dire constitue donc un véritable champ d'apprentissage à part entière puisqu'il va inclure, selon les auteurs, la capacité à savoir analyser un texte pour pouvoir par la suite l'exprimer oralement, et ce tout en privilégiant une lecture plurielle, basée à la fois sur l'appréhension des sentiments et émotions vécus par le poète et complétée par les intentions de l'orateur, qui, grâce à sa mise en voix, s'approprie naturellement mais avec conviction le poème.

Ces réflexions ne sont pas sans rappeler le point de vue de Proust, qui expliquait que le livre n'est qu'un support qui permet au lecteur de se dévoiler personnellement en y puisant les éléments faisant écho à sa propre réalité ou en épousant, par sa lecture, les traits de sa propre existence.

« En réalité, chacun est, quand il lit, le propre lecteur de soi-même. L'ouvrage d'un écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que sans le livre il n'eût peut-être pas vu en soi-même. »¹¹

Les chercheurs du séminaire de juin 1999 sur la poésie à l'école expliquent quant à eux que la pratique de la poésie devrait pousser les enseignants et lycéens à rompre avec l'obsession constante du sens :

« L'obsession du sens, c'est-à-dire d'un vouloir-dire limpide que masquerait, qu'encombrerait en somme la forme poétique, est une obsession aussi répandue que dévastatrice. Parmi ses multiples effets pervers, il en est un auquel nous voulions tordre le cou : elle empêche finalement trop souvent nos élèves d'accéder au poème, c'est-à-dire à une joie, que nous souhaitons pourtant leur laisser. En cadeau. » (p. 36).

11 Marcel Proust, (1927) *À la recherche du temps perdu*, TOME VIII, *Le temps retrouvé*, Gallimard.

Ces réflexions permettent de relativiser cette obsession du sens pour ouvrir le spectre de l'interprétation. En effet, la poésie est affaire d'émotions et donc bien souvent de subjectivité. On pourrait dès lors se demander si les capacités d'interprétations des élèves sont réellement toujours reliées au sens du poème et à la compréhension *qu'il faudrait* en avoir. Nous savons qu'il y a forcément dans toute mise en voix une part d'interprétation du poème par l'interprète. Et justement, les travaux en lecture / compréhension sont particuliers en poésie car on doit accepter de laisser une plus grande part à l'interprétation et à la subsistance de certaines zones d'ombres (silences, non-dits...) en dépit d'un travail d'analyse poussé. Robert Delieu (2000) explique très justement en ce sens qu'une interprétation n'est jamais définitivement fixée, puisqu'elle appartient à la fois à un individu mais également à un instant :

« [Une interprétation] évolue avec le temps suivant ta propre évolution. N'oublie pas : la parole est liée à la personne. (...) Le poème écrit est un accomplissement. Il est rarement modifié par l'auteur. (...) Une interprétation n'est jamais aboutie, elle est une proposition. On peut creuser, toujours. » (p. 35).

Pour Georges Mounin (1974), professeur de linguistique et de sémiologie, le principe d'intonation en français a un réel rôle émotif. Tout un aspect de la poésie est lié à cette émotion véhiculée à la fois par l'interprète mais aussi sûrement par le poème lui-même. Paul Valéry (1960) rejoint ces considérations en affirmant qu'il y a autant de dictions que d'interprètes. « Chacun a ses moyens, son timbre de voix, ses réflexes, ses habitudes, ses facilités, ses obstacles (...) » (p. 125). Il ajoute que beaucoup d'enfants lisent bien souvent en réalité autre chose que ce qui est véritablement écrit en premier lieu par le poète puisqu'ils chargent de sens leur propre relation à ce texte qu'ils ne comprennent pas obligatoirement.

C. Dire un poème, cela s'apprend.

Elimane Kane (2015) souligne l'importance, en classe mais aussi bien évidemment en dehors de l'école, de savoir correctement s'exprimer. Plus largement, c'est donc la question de l'oralité qui se pose.

« Savoir s'exprimer correctement face à une classe, face à un professeur, face à un parent, traverse non seulement tous les savoirs scolaires mais aussi toutes les situations de vie quotidienne. C'est pourquoi je crois fondamental de travailler de manière approfondie la question de l'oralité. Cette qualité à s'exprimer est fondatrice d'une vie entière, elle devient un atout considérable quand elle est maîtrisée et surtout cela s'apprend. » (p. 19).

Dans les Instructions Officielles, le cycle des apprentissages premiers donne toute sa place à la découverte de notions telles que la rime, l'assonance, le rythme, le jeu de langage à travers comptines, poèmes et chansons. Puis, au cycle des apprentissages fondamentaux, les mêmes supports sont conservés, mais l'accent est davantage mis sur la mémorisation, notamment via la récitation, la mise en relation avec d'autres formes d'expression : musique, arts plastiques, théâtre... Le cycle des approfondissements accentue la mémorisation et la récitation, tout en élargissant de manière qualitative et quantitative le spectre des œuvres et poètes rencontrés. La création individuelle et collective prend également de l'importance.

En soi, on peut aisément se rendre compte que la poésie à l'école est donc surtout axée sur la mémorisation de textes, et l'on peine à savoir réellement si la diction – l'oralité dont parle Amadou Elimane Kane – est travaillée en elle-même. Néanmoins, il est bien inscrit dans les programmes de cycle 2 la compétence : « dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes » et dans les programmes de cycle 3 : « parler en prenant en compte son auditoire, utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier) ». ¹²

Malgré tout, « entre la « voix banche » dont parlait Gide et l'expressivité (...) qui infléchit, force parfois la réception du texte, il y a plus que des nuances. » ¹³ Ces nuances méritent d'être découvertes et approfondies en classe car lier l'oralité à la lecture et à l'écriture permet entre autres à l'élève de développer son propre fonctionnement cognitif et personnel. En outre, il s'agit de co-construire avec l'élève une part de son potentiel en lui donnant les outils nécessaires à l'oralisation des textes : articulation, intonation, posture, gestion corporelle et gestion spatiale. Selon Amadou Elimane Kane (2015), « c'est une phase fondamentale du cursus scolaire. » (p. 24). Comme l'articulation du « lire, dire et

¹² Ministère de l'Éducation Nationale, (2018) Programmes – cycle des apprentissages fondamentaux et d'approfondissement, Eduscol.

¹³ Marie-Thérèse Denizeau et Daniel Lancon, (2000) *La poésie à l'École, de la maternelle au lycée : actes du séminaire de juin 1999 et autres contributions*. CRDP D'Orléans, p. 86.

écrire » est au cœur de tous les programmes scolaires, apprendre à dire de la poésie c'est avant tout selon lui un acte profondément tourné vers l'avenir et ancré dans les programmes d'Éducation Morale et Civique puisque cela contribue, en façonnant un citoyen lucide et éclairé, à :

« se construire une identité scolaire, culturelle, sociale et future qui sera en adéquation avec les exigences d'une société qui célèbre toujours celui ou celle qui maîtrise la parole. »

Pour Patrick Joquel (2012), auteur d'un ouvrage de vulgarisation poétique à destination des enseignants, savoir dire et comprendre ce que signifie bien dire un poème, cela s'apprend. « Prendre le temps de dire, de lire le poème à voix haute, cela s'apprend. Et cela contribue à la compréhension des secrets du poème. » (p. 99). Dire et lire un poème à voix haute nécessite un apprentissage et participe grandement à sa compréhension. Il va donc s'agir d'être en mesure de donner des pistes pour faire découvrir et exploiter la poésie contemporaine dans les classes comme réel genre littéraire à part entière. Joquel propose ainsi de se focaliser sur des recueils de poésie afin d'initier les élèves à des lectures suivies.

Il met en garde en effet contre l'habitude pédagogique de compiler tout au long de l'année une dizaine de poèmes dans un cahier qui ne permet pas aisément d'ouvrir les élèves à des « chemins de lecture » qui devraient mélanger analyse de texte, ateliers d'écriture et de mise en voix. L'importance du recueil est aussi soulignée plus généralement par Agnès Perrin (2010) dans son ouvrage *Quelle place pour la littérature à l'école*.

D. Le « spectacle de poèmes ».

« Pour ce qui est du spectacle de poèmes, l'enjeu est double : d'une part redonner toute sa place au dire poétique ; d'autre part participer à l'élaboration d'une sorte d' "explication" (au sens étymologique) qui ne passerait pas par la lecture méthodique ou tout autre chemin analytique. Ces lectures à voix haute, ces mises en scène parfois, jouent un rôle clé. »¹⁴

14 Marie-Thérèse Denizeau et Daniel Lancon, (2000) *La poésie à l'École, de la maternelle au lycée : actes du séminaire de juin 1999 et autres contributions*, CRDP D'Orléans, p. 52.

Le spectacle de poème, ou « mise en voix et en scène conjugée », voilà sûrement, comme le présentent les chercheurs du séminaire de juin 1999 sur la poésie à l'école, le point qui semble lier la diction et la compréhension ainsi que l'interprétation.

a) L'espace, le corps, la voix

Les critères de réussite de l'oralité sont développés par Amadou Elimane Kane (2015, p. 49 et 61). Il mentionne la voix, la gestion spatiale ainsi que la gestion corporelle. Il précise en outre que ces critères sont dès lors inextricablement liés à trois grands groupes de « contraintes », ou plus exactement d'exigences et de compétences qu'il convient de développer et à terme de maîtriser.

La gestion de l'espace demande à l'orateur de travailler son regard et sa posture pour les autres. La gestion corporelle est liée à la posture pour soi, qui va permettre de manière physique de dire un texte, en se tenant droit, bien ancré dans ses appuis, dégagé de toute gêne vocale ou respiratoire. Enfin, la voix exige de maîtriser les critères d'articulation, d'intonation, de rythme, de respiration, de volume.

Voilà finalement ce qui pourrait sembler distinguer lecture à haute voix et mise en voix, même si il est clair que les deux activités sont très étroitement liées. La mise en voix ouvre sur un travail plus large de « mise en scène », se rattachant à des pratiques théâtrales. Il sera question de travailler sa relation à l'espace et la manière dont le corps et la voix vont progressivement pouvoir occuper ce même espace. De plus, la mise en voix exerce l'intentionnalité de l'orateur au sens où celui qui dit est avant tout celui qui a le projet, la volonté de partager quelque chose – des émotions, une histoire, du plaisir... – avec un auditoire.

Concernant les codes de cette oralité, ils peuvent être divisés en deux groupes : les critères de nature linguistique (liés par exemple à la typographie et à sa traduction par la voix) et les critères de nature interprétative (liés par exemple à l'interprétation des émotions).¹⁵ Ces critères du dire poétique sont, majoritairement : l'intonation, l'articulation, la respiration, le débit et le volume. Il est important de noter que ces deux derniers doivent

¹⁵ Catherine Tauveron, (2007) « Lecture d'un même texte au même moment dans trois cours préparatoires différents. Analyse comparative », in Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux (dir.) *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, Repères, p. 121 - 147.

être adaptés à l'intention de communication, c'est-à-dire à la fois aux choix du texte, du lieu ainsi qu'à l'auditoire.

b) La nécessaire question de l'auditoire

« Dans l'oral, il y a l'idée d'exercice scolaire, de prestation individuelle, alors que le terme d'oralité comporte les idées de transmission et de collectif. » (p. 49 et 61). Voilà ce qui distingue selon Amadou Elimane Kane (2015) l'oral de l'oralité. La mise en voix, elle, est un véritable spectacle au sens de représentation. Et toute représentation prend d'abord sens grâce au lien étroit qui se crée entre l'acteur et son public. On touche là bien évidemment des notions théâtrales qui se rapprochent expressément du travail à mener en poésie. Il s'agit, selon Freddy Bada et Christian Robinet (2014) de privilégier ce rapport spécifique entre l'interprète et son public en exigeant chez ce dernier une nécessaire « qualité d'écoute » (p. 116 et 137).

Malgré tout, ils précisent qu'il convient d'abord nécessairement d'être entendu avant de mériter d'être écouté. » En cela, les critères cités précédemment doivent faire l'objet à la fois d'un apprentissage mais aussi d'entraînements réguliers. Le volume de la voix, la prononciation, l'articulation permettent en effet d'éviter toute confusion dans le « message » qui sera délivré et, dans le cadre plus précis de la poésie, de laisser la pleine possibilité à l'auditoire d'entrer dans le vaste monde de l'interprétation. Ce « message » peut bien évidemment s'illustrer par sa pluralité au niveau sémantique (et il le sera presque systématiquement), mais il n'en restera pas moins unique dans sa matérialité, se rattachant toujours à la prestation « dans l'ici et maintenant » de son unique interprète. (p. 74).

Pour Robert Delieu (2000), ce dernier a également un rôle à jouer dans la qualité de l'écoute car c'est l'humeur choisie avant de dire le poème qui conditionnera celle-ci, dans un sens ou dans un autre (p. 115).

En définitive, voilà bien pourquoi les auteurs (2014) de *Poésie et oralité (...)* concluent leurs propos sur le rapport entre interprète et auditoire en rappelant, comme un conseil donné aux futurs jeunes artistes qui oseront véritablement se mettre en scène pour dire, clamer, chanter de la poésie :

« Tu ne dois pas craindre ton public, parce qu'il est a priori ton allié, parce que nulle interprétation ne peut se faire sans lui. » (p. 138).

III – Quel dispositif de mise en voix ?

A . Mon projet de recherche

Comment les mots peuvent être dits ? Pourquoi peuvent-ils être dits ainsi ?

Ces deux questions ont été à la fois mon point de départ dans ce travail de recherche mais également la ligne de mire que je me suis fixée.

J'ai choisi de proposer à mes élèves une séquence d'apprentissage de type projet, se déroulant d'octobre à mars, scindée en deux temps bien distincts. D'abord un enseignement – apprentissage des différents critères de lecture à voix haute et des techniques de mise en voix, les conduisant à effectuer des « brouillons de lecture » (F. Simon, 2020) et à s'entraîner. Puis une expérimentation libre de mise en voix en petits groupes à partir de courts textes poétiques provenant du recueil de Bernard Friot, *A mots croisés*.¹⁶ L'objectif final pour les élèves est de faire, en groupe, des choix de mise en voix et de les assortir d'une justification. L'objectif en tant qu'enseignante est de me questionner sur le lien entre compréhension et interprétation d'un poème, sur la manière qu'ont des élèves de huit ou neuf ans d'interpréter un poème en fonction de leur compréhension, partielle ou globale.

J'ai finalement pu aboutir à une question de recherche plus précise : Dans quelle mesure des choix autonomes et argumentés de mise en voix peuvent-ils être révélateurs d'une compréhension / interprétation d'un texte poétique ?

Mon recueil de données porte justement sur ces deux moments clés : les choix faits en groupe pour la mise en voix d'un poème et les pistes d'argumentation données par ces mêmes élèves sur ces choix. Les débats interprétatifs qui résultent de la comparaison entre groupes de différents choix de mise en voix sur un même poème sont aussi des données précieuses qu'il convient d'analyser et de discuter. L'intérêt de ces deux recueils complémentaires est d'analyser les justifications données pour voir en quoi elles traduisent ou non la compréhension initiale que les élèves ont eu du poème. Mon travail de recherche se focalise donc sur le lien, à la fois étroit et étendu, entre compréhension, expression et interprétation.

16 Bernard Friot et Elène Usdin (2004), *A mots croisés*, Milan poche junior poésie.

B. Description du dispositif mis en place

a) Quelles « capacités » nécessaires et visées ? Quel(s) parcours ?

Le document d'accompagnement des programmes publié en octobre 2003 s'intitulant « lire et l'écrire au cycle 3 » donne des repères intéressants pour organiser ces apprentissages, en particulier en ce qui nous concerne pour la lecture à haute voix.¹⁷

« La capacité de lire à haute voix pour autrui n'est pas une conséquence mécanique de l'apprentissage de la lecture, même lorsqu'on reconnaît bien les mots et que l'on comprend bien les textes. C'est une activité particulière, toujours seconde par rapport à l'acte de lecture silencieuse : il faut avoir lu et compris le texte pour pouvoir le lire à haute voix, il faut avoir décidé de ce que l'on veut faire comprendre, voire ressentir, à son auditoire. » (p. 10).

Capacités	Commentaires
À déchiffrer sans hésitation et sans erreur les mots du texte. À les articuler correctement. À réaliser les liaisons. À avoir une lecture fluide. À être audible.	Il faut pour cela reconnaître rapidement les mots, lire par groupes de mots, avoir repéré les signes de ponctuation.
À adapter, pour produire une intonation pertinente : – son débit de voix ; – son rythme de lecture ; – la modulation de sa voix.	Il faut pour cela prendre en compte le sens du texte, la valeur de la ponctuation, s'être donné une intention de lecture adaptée au texte, à son activité et à son auditoire.
À avoir de l'avance sur ce qu'il est en train de dire. À lever les yeux vers l'auditoire.	Ces deux compétences sont en cours de construction en fin d'école primaire.

Le document datant de 2003, le CE2 faisait encore partie du cycle 3. Il est donc intéressant de mettre en lumière ces indications avec mon contexte d'enseignement. On voit, comme expliqué précédemment (partie II - B. a) que la pratique de la lecture à haute voix nécessite d'avoir entrouvert les portes de la voie directe dite d'adressage, afin d'éviter la surcharge cognitive, qui irait contre les potentialités de l'élève dans ce domaine qu'il appréhende. En effet, déchargé des considérations liées au décodage, il peut dès lors s'attacher, à la fois au fond et à la forme du texte qu'il va travailler à l'oral. Ces

¹⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, *Lire et écrire au cycle 3 – Repères pour organiser les apprentissages tout au long du cycle*, collection École, CNDP, octobre 2003.

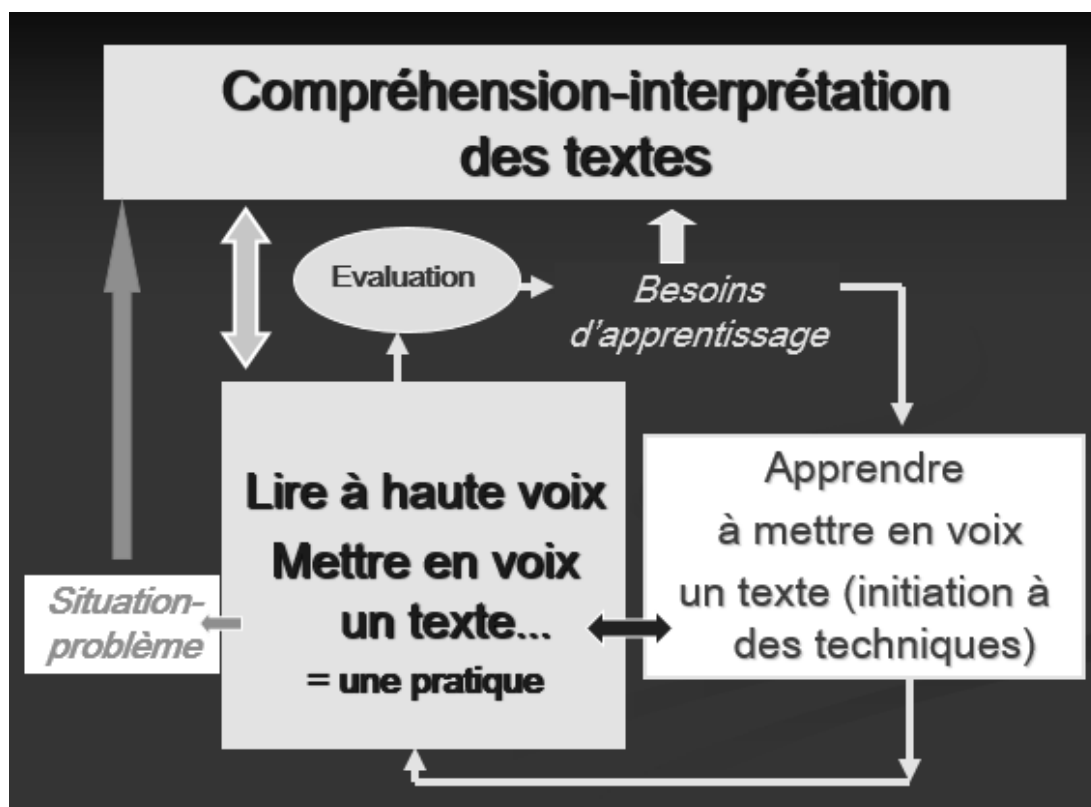
considérations rejoignent les recherches et les mises en évidences de F. Bada et C. Robinet (2014) qui signent un ouvrage au titre clair : *comprendre le texte poétique pour le dire*.

Néanmoins, et c'est là l'intérêt de ce travail de recherche, il est intéressant de se demander si la compréhension du texte intervient seulement en amont du travail de mise en voix ou s'il existerait une sorte de seconde compréhension, qui découlerait d'un autre travail plus approfondi touchant cette fois-ci à des capacités d'interprétation.

Les deux ateliers didactiques dispensés à l'INSPE de Nantes début 2020 par François Simon et intitulés *De la fluence à la lecture à haute voix* et *La mise en voix* ont eu une influence particulière sur ce travail de recherche. Ils m'ont en effet permis de prendre appui sur des exemples concrets de supports à utiliser en classe, tout en établissant, à l'intérieur d'un exemple de parcours d'enseignement, une distinction entre deux phases que sont l'apprentissage et la pratique.

Cette distinction sera abordée plus loin. Il convient malgré tout de préciser, et c'est ce que souligne la schématisation suivante, qu'un parcours d'enseignement de la lecture à haute voix se base sur deux phases à la fois distinctes et corrélées. L'apprentissage est le point de départ et permet, en partant d'un extrait ou d'un texte complet, de découvrir et de travailler spécifiquement un critère (le volume, le débit,...). L'enseignant confère aux élèves des « modèles » à reproduire, flèche et code le texte support et les encourage à élaborer des « brouillons de lecture » (Simon, 2020). La pratique est la phase qui va permettre aux élèves de prendre en charge eux-même le projet mis en place, en mobilisant à nouveau les critères et techniques qu'ils auront découverts et sur lesquels ils se seront entraînés. Le sens de la double flèche entre les deux blocs « apprentissage » et « pratique » souligne en cela l'interdépendance de ces deux phases ainsi que le rapport circulaire et non axial ou hiérarchique qu'il convient à l'enseignant de respecter et d'entretenir.

Schématisation du parcours d'enseignement de la lecture à voix haute réalisée par F. Simon (2020) pour l'atelier didactique *De la fluence à la lecture à haute voix*.



b) Dispositif – entre apprentissage et pratique.

J'ai cette année été affectée à mi-temps dans une classe de CE2 située dans une école à Carquefou. Malgré le niveau social assez favorisé de la ville, l'école accueille un public plutôt mixte. J'enseigne dans cette classe de 27 élèves tous les lundis, les mardis et un mercredi sur deux.

Dans un premier temps, j'ai mis en place depuis mi-novembre des activités de découverte et d'entraînements à la mise en voix de textes poétiques (avec plusieurs partages ponctuels). Puis, les élèves ont pu découvrir différents critères sur lesquels ils pouvaient jouer lors d'activités de mise en voix, en travaillant notamment la manière dont, en groupe, on peut se répartir un texte et les effets que cela produit sur l'auditoire. A deux reprises je leur ai proposé d'enregistrer leurs performances afin de constituer mon recueil de données pour ce travail de recherche. En petits groupes de 3 ou 4, ils ont dû mettre en voix un court texte poétique en faisant des choix parmi tous les critères de lecture à haute voix et techniques de mise en voix découverts, et tenter d'exprimer pourquoi ils avaient

décidé de faire ces choix précisément. Ces deux temps « d'enregistrements » ont eu lieu fin décembre pour la « séance zéro » et début mars pour la « séance finale ».

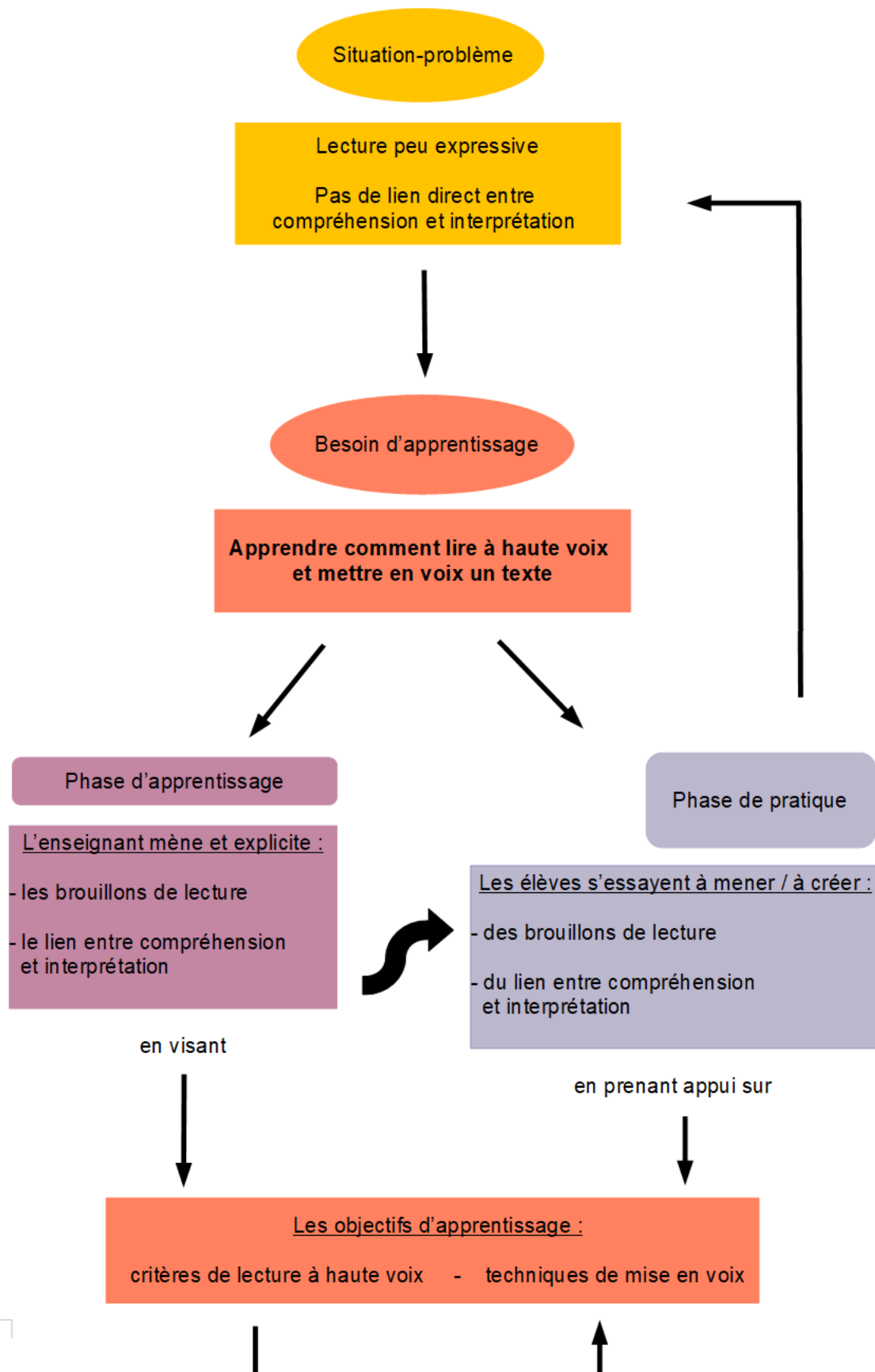
Tableau récapitulatif des séquences d'enseignement / apprentissage autour du projet de mise en voix de textes poétiques : (pour plus de détails, se référer à l'annexe 1 en fin de document).

Date / période	Phases d'apprentissage / de pratique
Du 25/11/19 au 03/12/19	Séquence 1 / Articuler clairement. (3 séances de 30 min).
Le 09/12/19	Séquence 2 / Contrôler le volume de sa voix. (45 min).
Le 10/12/19	Séquence 3 / Ajuster le ton de sa voix (intonations + émotions) (45 min).
Du 16/12/19 au 17/12/19	Premier recueil de données appelé « séance zéro ».
Le 13/01/20 et le 20/01/20	Séquence 4 / Exploiter les silences et les bruits. (2 séances de 30 min).
Du 03/02/20 au 05/02/20	Séquence 5 / Découverte des techniques de mise en voix concernant la répartition du texte – lecture-relais / lecture en écho / lecture en chœur. (3 séances de 45 min).
Du 02/03/20 au 10/03/20	Second recueil de données appelé « séance finale ». <u>Objectif</u> : mettre en œuvre un projet de mise en voix à plusieurs, le réaliser et le justifier en l'argumentant. (6 séances de 30 min, dont 3 séances de brouillons de lecture / entraînements et 3 séances d'enregistrements audios et vidéos.)

Forte des recherches théoriques menées sur le sujet de l'enseignement – apprentissage de la lecture à haute voix ainsi que de la mise en voix (références théoriques jalonnant mon travail et schématisation élaborée par F. Simon et présentée ci-dessus), j'ai moi-même élaboré une schématisation du parcours imaginé et mis en place au sein de ma classe de CE2.

Je pars du postulat et donc de l'hypothèse que les élèves ont besoin d'apprendre comment lire à haute voix et mettre en voix un texte car ils ont une lecture peu expressive et / ou ne parviennent pas à lier compréhension et interprétation. Je mets donc en place des activités centrées autour de critères de lecture ainsi que de techniques de mise en voix. Les élèves apprennent en étant guidé, puis sont encouragés, lors des phases de pratique, à remobiliser les compétences acquises au service d'un projet commun plus global, duquel l'enseignant n'est plus le principal meneur. Ces deux phases, comme expliqué plus haut, sont interdépendantes.

Schématisation du parcours d'enseignement de la lecture à haute voix / mise en voix imaginé et mis en place :



1. Phase d'apprentissage

Tableau récapitulatif des différents critères et techniques de mise en voix découverts et travaillés en classe lors de la phase d'apprentissage :

Critères de lecture à haute voix	Techniques de mise en voix
L'articulation	Lecture relais
Le volume / l'intensité	Lecture en écho
Le débit	Lecture en chœur
L'intonation (en lien avec les émotions)	Lecture relais en chœur
Les silences	Lecture relais en écho

Critères de lecture à voix haute (de fin novembre à fin janvier)

La phase d'apprentissage doit nécessairement être guidée par l'enseignant. Il va s'agir de flécher les lectures en donnant aux élèves des consignes précises sur la manière dont ils vont devoir lire.

Lors de la première partie de ce travail, de novembre à décembre, j'ai en tout premier lieu proposé à mes élèves de travailler sur de courtes phrases appelées virelangues. La particularité de ces phrases est de présenter des assonances et/ou des allitérations, ce qui en fait un très bon support afin de travailler l'articulation.

Puis, après avoir appris à contrôler leur respiration au moyen d'un exercice simple de respiration abdominale, les élèves se sont entraînés à faire varier le volume de leur voix en récitant un poème qu'ils avaient déjà appris en début d'année : « Écolier dans la lune » d'Alain Boudet (annexe 2). Ils devaient ainsi choisir s'ils souhaitaient utiliser un volume fort, moyen ou faible et sur quel passage du poème en particulier la variation devait avoir lieu. Ensuite, les élèves ont pu découvrir deux premiers poèmes tirés du recueil de Bernard Friot intitulé *A mots croisés* (annexe 3). L'objectif poursuivi a été de travailler à prévoir les silences en les matérialisant par un code en fonction de sa compréhension du poème puis de mettre en voix ce même poème en suivant les choix effectués.

A l'issue de ce travail, nous avons créé une affiche synthétisant les principaux critères sur lesquels ils peuvent jouer pour mettre en voix un texte (annexe 4). Cette

affiche a fonctionné comme aide visuelle et leur a aussi permis de s'approprier peu à peu le vocabulaire en le réemployant progressivement.

A la suite de ce premier mois de découverte et d'apprentissage des critères de lecture à haute voix, j'ai voulu mener avec mes élèves un premier recueil de données appelé « séance zéro ». Mon objectif était de voir s'ils se sentaient capables, face à un nouveau poème et par groupe de quatre, de choisir parmi les critères rencontrés ceux leur paraissant pertinents pour mettre en voix ce poème. J'ai aussi voulu me rendre compte par cette « phase de pratique » (que je détaillerai plus loin) comment il avaient pu commencer (ou pas) à essayer de comprendre ce que « justifier leurs choix » signifie ainsi que la manière de mettre en œuvre cette justification.

Techniques de mise en voix (début février)

Au début du mois de février, j'ai abordé avec les élèves des techniques qui concernaient plus spécifiquement la mise en voix. Ces dernières se rapprochent ainsi de la pratique théâtrale, notamment car elles mobilisent plus intensément le corps et interrogent indirectement les élèves sur leur rapport à l'espace. Les supports de travail ont été constitués de textes et de poètes plutôt éclectiques, et pour la plupart déjà codés. En effet, selon F. Bada et C. Robinet (2014) il est tout à fait pertinent de proposer des textes fléchés en premier lieu, car il est nécessaire d'être explicite avec les élèves concernant ce qu'ils vont concrètement devoir faire lorsque l'on aborde telle ou telle technique de mise en voix.

La lecture-relais a été découverte au travers de deux poèmes : « Le tamanoir » de Robert Desnos et « Le chameau » de Pierre Coran (annexe 5). Les élèves ont pu, par groupe de trois ou de cinq en fonction du poème, découvrir le texte avec comme consigne : « Changez de lecteur à chaque signe de ponctuation. Vous les entourez pour bien les repérer puis vous préparez votre mise en voix en faisant plusieurs essais. » Cette étape a permis de leur faire comprendre l'intérêt de produire des « brouillons de lecture » (Simon, 2020) puisque je leur ai demandé de changer l'ordre des lecteurs après chaque essai pour percevoir les différents effets produits. J'ai également cherché à leur faire prendre conscience que la mise en voix peut traduire la compréhension que l'on a du poème, en prenant l'exemple du poème « Le chameau » : trois lecteurs se relayent en écho pour illustrer le travail du temps qui use la bosse de l'animal et la chaleur qui augmente progressivement (« Il sua, / Sua, / Sua. / Une bosse s'usa, / S'usa / S'usa. ».)

La lecture en écho a donc pu être découverte à travers ce premier support, mais pour la travailler plus précisément, je leur ai proposé « Le chat ouvrit les yeux » (annexe 6). Ce court texte a la particularité d'être codé de manière à ce que chaque élève sache ce qu'il doit dire, quand est-ce qu'il doit le dire et comment. L'intensité vocale et la variation de volume sont ici retravaillées. L'écho permet de souligner le dernier mot et donne de la profondeur au poème, à la manière de la nuit qui est ici décrite.

Enfin, la troisième séance a permis d'aborder la lecture en chœur à partir d'un poème de Claude Roy intitulé « Chevaux : trois. Oiseau : un » (annexe 7). Trois élèves disent ensemble le texte écrit en gras et un élève seul complète en lisant l'autre partie en italique. En permettant à la classe d'écouter « les brouillons de lecture » de chaque groupe, chacun se rend compte qu'un des critères de réussite de la lecture en chœur est de respecter un rythme commun. Un élève se charge d'imaginer un signal de départ afin que le groupe commence à parler en même temps. J'ai ensuite ajouté la consigne suivante : « Amusez-vous à changer le soliste et à vous appliquer sur la qualité et la propreté du chœur. » Le contraste entre la pluralité et l'unicité souligne dans ce poème l'affection que l'on peut porter aux êtres qui ne sont ni grands ni forts mais qui peuvent aussi nous faire rêver, à la manière des ailes des oiseaux.

2. Phase de pratique

Cette phase, censée découler du travail d'apprentissage, s'est déroulée à deux reprises, en décembre pour la « séance zéro » et en mars pour la « séance finale ». Chaque séance a donné lieu à deux recueils de données distincts. L'objectif visé à travers le choix de mener une « séance zéro » à valeur de test était d'abord de permettre aux élèves de se familiariser avec les consignes de l'exercice final que je comptais leur présenter, à savoir : faire des choix et les justifier. De plus, cela m'a permis de tester mon dispositif expérimental afin d'y apporter en cours de route les modifications nécessaires. Enfin, cette volonté souligne également l'interdépendance des phases d'apprentissage et de pratique schématisée plus haut et concourt à rappeler l'importance et l'intérêt des apprentissages dits « en spirale ».

« Séance zéro » (16 et 17 décembre 2019 – 2 séances)

J'ai demandé aux élèves de former librement des groupes de quatre ou cinq. Je leur ai distribué un poème sur lequel nous n'avions jamais travaillé et que personne ne connaissait : « L'école est fermée » de Georges Jean (annexe 8).

Ils ont eu pour consigne de mettre en voix ce texte collectivement en choisissant sur quels critères, abordés lors des séances précédentes (phase d'apprentissage), ils souhaitaient jouer. Je leur ai laissé une séance d'entraînement et passais dans les groupes en m'obligeant à intervenir au minimum. J'ai malgré tout insisté sur une autre consigne de travail : la justification de leurs choix de mise en voix. Ils ont donc dû essayer de se mettre d'accord en groupe tout en gardant en tête les questions suivantes : comment a-t-on dit ce mot ou ce passage et pourquoi a-t-on voulu le dire de cette manière ?

Après s'être entraînés, trois groupes sont passés devant la classe pour présenter leur mise en voix et ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo. J'ai ensuite choisi de laisser les spectateurs réagir « à chaud », d'abord librement, puis en les guidant vers la mise en lumière progressive des choix opérés par le groupe. De plus, j'ai tenté de leur demander quelles émotions ils avaient pu ressentir face à cette mise en voix. En effet, nous avons en parallèle mené un travail sur les émotions, en prévision de notre représentation de fin d'année rassemblant toute l'école. J'ai donc trouvé judicieux de mettre en parallèle ces deux projets, ce qui s'est également révélé très motivant pour les élèves.

J'ai ensuite laissé la parole au groupe venant de passer. Tous ces échanges ont aussi fait l'objet d'enregistrements, cette fois-ci audios. Je les ai laissés réagir aux commentaires de leur camarades tout en aiguillant leurs réflexions en leur posant des questions pour les guider (pourquoi avoir décidé de dire ce passage (...) de cette manière (...) ?...).

« Séance finale » (du 2 au 10 mars 2020 – 6 séances)

Forte de ma première séance test (« séance zéro »), j'ai préféré constituer des groupes plus petits, de trois élèves, – contre quatre ou cinq en « séance zéro » – car j'ai pu noter que les choix à faire étaient sujets à beaucoup de débats, certes intéressants,

mais la contrainte « temps » obligeait malgré tout à restreindre au maximum les soucis organisationnels et relationnels dus à la constitution et à la gestion des groupes.

Les consignes données ont été les mêmes qu'en « séance zéro ». Néanmoins, les supports de travail ont été modifiés. J'ai sélectionné trois poèmes du recueil de Bernard Friot, *A mots croisés* (annexe 9). Nous avons rappelé ensemble ce que signifiait « justifier ses choix de mise en voix » et la manière dont on pouvait le faire. J'ai également présenté aux élèves la feuille de route qu'ils auraient à remplir en groupe (annexe 10). Celle-ci a été élaborée en prenant appui sur une feuille de route proposée aux étudiants de master lors de l'atelier didactique concernant la mise en voix. Je l'ai ici adaptée à mon projet et simplifiée pour la rendre accessible à des élèves de CE2.

Les élèves ont été libres de choisir avec qui ils souhaitaient travailler ainsi que leur texte, mais je me suis malgré tout assurée que chaque poème serait au moins sélectionné deux fois afin d'encourager les comparaisons de choix différents et, à terme, enrichir les débats interprétatifs.

J'ai ensuite insisté sur l'importance de tester leurs propositions lors des trois séances d'entraînement. Je leur laissais plus de temps que lors de la « séance zéro ». Ils auraient donc la possibilité d'essayer plusieurs manières de dire, pour finalement décider ensemble de garder le meilleur des essais, enrichi des critères et techniques les plus à même de mettre en valeur leur compréhension du poème et de la traduire par leur interprétation. Malgré tout, avant de se lancer tête baissée dans les « brouillons de lecture », j'ai rappelé la nécessité de lire seul et lentement le poème alors encore inconnu, avec cette question en tête : que semble-t-il raconter ?

Après s'être entraînés, les élèves sont passés devant la classe présenter leur mise en voix. S'en sont suivies des discussions ouvertes concernant la justification des choix donnée par les élèves du groupe ainsi que les retours des spectateurs. J'ai pu guider les élèves dans leurs échanges en les amenant à s'interroger sur leur compréhension du poème et sur la manière dont cette dernière avait (ou non) pu transparaître derrière leurs qualités interprétatives.

c) L'idée plus large de « projet »

J'ai eu envie d'inscrire le travail filé concernant mes recherches pour mon mémoire dans un projet plus large. En effet, je pense qu'il est intéressant de travailler en terme de projet car le sens à donner à des activités de mise en voix, le plaisir, la motivation, le

travail de représentation sont des qualités qui en feront émerger de nouvelles comme la connaissance de soi, l'estime de soi et la confiance en soi. Ces dernières sont, selon Amadou Elimane Kane (2014), des leviers nécessaires « pour installer l'apprenant en situation d'apprentissage. » Elles sont donc à la fois des pré-requis et constituent aussi en elles-mêmes des objectifs d'apprentissages. De plus, ces qualités sont à prendre en compte puisqu'elles jouent un rôle essentiel dans tout travail artistique. De ce fait, j'ai présenté aux élèves les entraînements réguliers de mise en voix en vue d'une représentation en fin d'année sur la scène du théâtre de la ville, et ce devant les familles. Cette représentation fait également plus largement partie un spectacle, crée et élaboré en conseil des maîtres durant toute l'année, et rassemblant toute l'école (10 classes) sur le thème des émotions.

Le travail produit qui servira pour ma formation fait donc également sens pour les élèves. Elimane Kane rejoint ainsi cette idée et valorise en même temps l'implication des élèves et de leurs enseignants dans des projets liés à l'oralité en expliquant :

« Je pense que ce type de projet met les apprenants en réelle situation d'épanouissement, de liberté et de réussite scolaire et personnelle. C'est la particularité magique de la poésie et de l'oralité. » (p. 88).

Serge Boimare (2012) complète cette vision en rappelant, dans *La peur d'enseigner*, les cinq besoins fondamentaux des élèves :

« Être intéressé par ce qui se fait dans la classe, être nourris par un apport culturel quotidien, être initiés et entraînés à l'activité réflexive par de l'entraînement au débat (oral et écrit), être confrontés à des savoirs qui prennent du sens et des racines en étant reliés à l'apport culturel ou au débat qu'il a suscité et enfin être intégrés à la classe grâce à la construction d'un patrimoine commun donné à tous avec la culture et avec le débat sur le temps de classe. » (p. 41).

En cela, la mise en projet permet véritablement d'agir sur la motivation du groupe classe et conjointement sur le sens à donner aux apprentissages visés.

C. Description des données

Pour rappel, mon recueil de données porte sur :

- La mise en voix proposée par un groupe d'élèves (enregistrements vidéos).
- Les justifications par ces mêmes élèves des choix opérés ainsi que le débat interprétatif résultant de la comparaison entre groupes de différents choix de mise en voix sur un même poème (enregistrements audios).

Je me concentrerai en priorité sur l'analyse des données recueillies lors de la « séance finale ». Malgré tout, certains éléments de la « séance zéro » pourront venir ponctuellement étayer mes propos. Chaque enregistrement vidéo a été suivi par un enregistrement audio. Sur 27 élèves, 26 ont participé aux enregistrements des séances « zéro » et « finale ». Leur prénom a été anonymisé de la manière suivante : dans l'ordre alphabétique, chacun a été désigné par une seule et unique lettre de l'alphabet.

a) La « séance zéro »

Lors de la « séance zéro », les enregistrements vidéos et audios ont concerné trois groupes de trois ou quatre élèves. Les autres élèves se sont aussi entraînés sur le même texte par groupe mais ne sont pas passés devant la classe et n'ont pas vu leur prestation faire l'objet d'un échange collectif.

Données vidéos

N° groupe	Élèves	Titre du poème	Durée mise en voix	Date mise en voix
Groupe 1	N / O / Y / C	L'école est fermée	47 secondes	17/12/19
Groupe 2	E / L / V	L'école est fermée	47 secondes	17/12/19
Groupe 3	X / A / B / I	L'école est fermée	41 secondes	17/12/19

Données audios

N° groupe	Élèves	Intervenants	Durée des échanges	Date des échanges
Groupe 1	N / O / Y / C	I / R / B / D	4 min 10 secondes	17/12/19
Groupe 2	E / L / V	A / J / N / X	3 min 16 secondes	17/12/19
Groupe 3	X / A / B / I	Z / D / L	3 min 17 secondes	17/12/19

b) La « séance finale »

Lors de la séance finale, les enregistrements vidéos et audios ont concerné la quasi-totalité des élèves de la classe (25 / 27). Sept groupes de 3 élèves et deux groupes de 2 élèves ont été constitué. Trois poèmes ont été proposés au choix. Il a été demandé que les groupes s'organisent pour qu'un poème soit choisi trois fois, de sorte que lors des échanges, les élèves puissent comparer les propositions de chacun sur un même texte.

Sur 25 élèves participants à la mise en voix, 14 sont intervenus lors des échanges sur une prestation à laquelle ils n'avaient pas participé (lettres en couleur dans le tableau ci-dessous) et 11 sont intervenus uniquement sur la prestation de leur propre groupe.

Données vidéos

N° groupe	Élèves	Titre du poème	Durée mise en voix	Date mise en voix
Groupe A1	B / N / F	A - Les bulles	29 secondes	09/03/20
Groupe A2	A / O / Y	A - Les bulles	57 secondes	09/03/20
Groupe A3	X / D / P	A- Les bulles	26 secondes	09/03/20
Groupe B1	W / Q / H	B - Non !	34 secondes	10/03/20
Groupe B2	R / Z	B - Non !	41 s / 36 s	10/03/20
Groupe B3	E / V	B - Non !	47 s / 31 s	10/03/20
Groupe C1	K / G / J	C - Les mots	33 secondes	10/03/20
Groupe C2	C / S / T	C - Les mots	38 s / 38 s	10/03/20
Groupe C3	U / M / I	C - Les mots	28 secondes	10/03/20

Données audios

N° groupe	Élèves	Intervenants	Durée des échanges	Date des échanges
Groupe A1	B / N / F	Y / A / P / X / Z	4 min 40 secondes	09/03/20
Groupe A2	A / O / Y	X / I / N / B	4 min 18 secondes	09/03/20
Groupe A3	X / D / P	Q / J / N / V	4 min 32 secondes	09/03/20
Groupe B1	W / Q / H	D / E / X / R / I	4 min 19 secondes	10/03/20
Groupe B2	R / Z	X	2 min 22 s / 2 min 13 s	10/03/20
Groupe B3	E / V	X / Z / R	3 min 53 secondes	10/03/20
Groupe C1	K / G / J	X / V / D / Z	4 min 7 s / 58 s	10/03/20
Groupe C2	C / S / T	I / X / Q / N / R	4 min 29 secondes	10/03/20
Groupe C3	U / M / I	Z / X / Y / B / N	5 min 22 secondes	10/03/20
Conclusion générale de la classe			6 min 8 secondes	10/03/20

IV – Analyses, résultats et discussion

L'analyse que j'ai décidé de mener et de discuter couvre deux axes distincts.

Dans un premier temps, je me baserai sur l'analyse que j'ai menée a priori, concernant les textes que j'ai choisi de donner aux élèves. J'analyserai aussi la prestation vidéo de chaque groupe tout en imaginant, a posteriori, les choix qu'ils auraient pu faire. C'est une analyse plus personnelle, au regard de mes projections en tant qu'enseignante mais aussi en tant que personne / individu unique avec son propre rapport aux textes et à la poésie.

Dans un second temps, je me focaliserai sur la mise en voix proposée par chaque groupe d'élèves et les tentatives d'argumentation données sur leurs choix. Le support sur lequel je compte m'appuyer est le corpus écrit, c'est-à-dire les retranscriptions des enregistrements audios (l'intégralité de ce corpus se trouve en annexe 15). Je vais tenter de faire émerger de grandes catégories pour démontrer le lien (ou non) entre compréhension et interprétation au travers de ce que les élèves ont véritablement fait et dit.

Enfin, je résumerai mon travail à la lumière des résultats obtenus, justifierai certains de mes choix et présenterai les points qui méritent une attention particulière et sur lesquels une réflexion pourrait être intéressante.

A. Analyse personnelle a priori et a posteriori

a) Analyse littéraire et intérêts pédagogiques des poèmes choisis

J'ai souhaité procéder à une analyse des quatre poèmes que j'ai choisis de donner aux élèves comme support de travail lors de la « séance zéro » et de la « séance finale ». En effet, me pencher plus précisément sur ces textes me permet de souligner les projections imaginées pour le travail des élèves. Cette double analyse, à la fois littéraire et pédagogique, a été réalisée au brouillon en amont et en aval des séances d'entraînements et des recueils de données.

Poème A - « Les bulles »

Ce poème est constitué d'une unique strophe, dix-huit vers et neuf phrases.

La première phrase instaure un rythme ternaire intéressant à travailler par groupe de trois. Chaque vers vient ajouter une bulle supplémentaire, mais c'est seulement à la fin du troisième vers, et donc de la première phrase, que l'on découvre le complément du nom « bulle », qui est lié à ce dernier par la proposition « de » et permet au lecteur de prendre connaissance de la nature de ces bulles. Ce sont des bulles de savon. Cette information supplémentaire permet à l'élève de se rattacher à un élément naturel, l'air, tout en s'éloignant de l'eau qui aurait pu être naturellement induite par l'image de la bulle. Cela renforce également l'inférence de liaison affirmée par le verbe « s'envoler » qui intervient au début de la troisième phrase.

Les vers 7 et 9 présentent une structure syntaxique quasiment similaire. Une chronologie s'installe pour le lecteur puisque avant qu'elles éclatent, les bulles se sont envolées. L'image mentale se construit autour de ces éléments et de ces quelques verbes d'action : « envolent », « éclatent », « restent », « ouvre », « attrape ». L'inversion entre le sujet et le verbe au vers 10 peut poser problème à des élèves de cycle 2 et potentiellement entraver une partie de leur compréhension globale du poème ou du moins la rendre moins immédiate. Malgré tout, ce poème reste très accessible car il ne présente pas de difficulté lexicale particulière. Les actions s'enchaînent de manière assez logique malgré l'in vraisemblance de la situation.

Le narrateur, qui s'adresse directement au lecteur à travers la deuxième personne du singulier, instaure un côté mystérieux, renforcé par la dernière phrase, qui est aussi le dernier vers. Qu'a-t-il compris ? Et nous, que comprenons-nous de ce poème sur les mots en suspend qu'il convient d'attraper pour remettre dans le bon ordre ?

J'ai justement choisi ce poème pour son ambivalence : il est à la fois facile de se créer une image mentale de la petite histoire (notamment parce que l'on imagine facilement le trajet de la bulle et du mot qu'elle renferme) mais on se heurte à une chute qui questionne.

J'imagine que les élèves, étant par groupe de 3, pourraient choisir une lecture-relais sur les trois premiers vers. L'ensemble du poème est en effet propice à ce type de lecture, car les vers présentent des enjambements qui ne sont pas des obstacles à la compréhension des phrases (changer de lecteur à chaque vers ne serait en soi pas un soucis).

Les élèves peuvent également très bien jouer avec le débit et le volume de leur voix en instaurant une variation faible / fort – lent / rapide sur les verbes « s'envolent » (volume faible, débit lent) et « éclatent » (volume fort, débit rapide).

Poème B - « Non ! »

Ce poème présente deux strophes : la première recense les différentes façons de dire « non » et la seconde, les différentes façons de dire « oui ».

L'intérêt de ce texte pour un travail de mise en voix réside selon moi dans l'accumulation des adjectifs qui flèchent la lecture et donnent une idée de l'émotion à jouer pour chaque passage. Le travail lexical est riche et pourrait d'ailleurs faire l'objet d'un travail spécifique à part entière (qu'est-ce qu'un « non grognon » ? Comment le différencier d'un « non furieux » ? « Coupant » et « tranchant » sont-ils des synonymes ? Comment faire entendre à l'oral la différence ?...).

L'autre intérêt de ce poème est la typographie, le travail de mise en page présent dans le recueil de Bernard Friot que je souhaité conservé dans le support de travail donné aux élèves. (J'ai d'ailleurs fait attention à respecter la mise en page spécifique de chaque poème.) Ici, la première façon de dire « non » est désignée par un changement de taille de police, une écriture en gras et trois points d'exclamation avant et après le mot. Chacun s'imagine aisément la manière qu'il aura de dire ce « non » là, et cela même à la toute première lecture du poème. De même, la seconde façon de dire « non » est induite par des choix typographiques : taille de police plus petite, points de suspension. Pour le « oui », le lecteur est, à la fin du poème, confronté à des polices différentes en taille et en aspect. Il est ainsi encouragé par le texte lui-même à faire preuve d'inventivité pour trouver différentes manières de jouer avec les mots. Le fond du poème est ici en totale adéquation avec sa forme. Cela peut rappeler aux élèves les entraînements au travail de mise en voix qui présentaient des « textes fléchés ». Ils sont ici en confiance car beaucoup d'idées de mise en voix sont suggérées, mais auront également la liberté d'appréhender ce texte comme ils le souhaitent. La richesse de ce dernier en fait un support extrêmement intéressant et propice à des réflexions poussées autour de l'interprétation.

Poème C - « Les mots »

Le troisième et dernier poème que j'ai choisi de donner aux élèves comme support de travail comporte une strophe de huit vers. Comme pour les précédents, j'ai souhaité conserver la mise en page du recueil, tout en sachant que pour ce poème-là en particulier, les élèves seraient désarçonnés par les crochets. En effet, en typographie française, le crochet ouvrant signale en poésie la continuité d'un vers trop long pour tenir sur une seule ligne.

Lors de ce choix de texte, un de mes objectifs a donc été de voir si les élèves étaient attentifs au sens derrière la mise en page. De mon point de vue, il serait en effet moins intéressant de changer de lecteur entre « mots bonbons à sucer » et « sur le bout de la langue ». Mais je me demande si les élèves vont y être attentifs, ou si justement la disposition particulière de cette fin de vers ne va pas plutôt les induire à changer de lecteur à ce moment-là. Surtout si on ajoute qu'ils travaillent par groupes de 3. Les quatre premiers vers suivent un schéma similaire.

Malgré tout, on peut aussi se demander si le choix d'insérer des crochets ne constitue pas plus largement une volonté du poète, qui souhaitait peut-être mettre en valeur de manière très visuelle ce « décrochage » qui donne à chaque vers un peu plus de précisions sur la nature de ces « mots », tour à tour « bonbons », « lames à raser », « ballons », et « de tous les jours ». Ces quatre fins de vers : « sur le bout de la langue », « qu'on enfonce en plein cœur », « qui s'en vont au vent », « à semer sur mon chemin » semblent résumer chaque champ lexical développé par chaque vers autour de cette entité linguistique unique qu'est « le mot ». A partir de cette unicité se développe en réalité un panel de possibilités, (à la fois rassurants, violents, rêveurs et quotidiens) que viennent englober ou résumer ces fins de vers quelque peu « décrochées », comme un peu en retrait.

Comme pour le poème « Non ! », « Les mots » présente un travail très intéressant concernant l'accumulation des adjectifs qui suggère aux élèves l'émotion à jouer pour chaque passage. La question est de savoir s'ils seront attentifs ou non à cela et s'ils auront réfléchi à une manière spécifique de dire justement ces mots-là. L'intérêt de ces poèmes est en effet de proposer une réflexion aux élèves sur la nature des mots et cela concorde avec le travail de mise en voix puisqu'ils apprennent à se questionner sur la manière dont les mots peuvent être dits et sur les effets que cela produit sur soi-même ainsi que sur son auditoire. En cela, c'est une analyse presque métalinguistique qui se

joue, à un niveau certes basique, mais qui permet toutefois aux élèves de réfléchir, à partir d'un projet concret, à ce qu'il font au moment où ils le font.

Poème - « L'école est fermée »

Le dernier poème que je présente et analyse est en réalité le premier qui a été proposé aux élèves lors du démarrage de ce travail de mise en voix. C'est aussi le seul qui n'est pas extrait du recueil de Bernard Friot, *A mots croisés*. Écrit par Georges Jean, (cité en première partie de ce travail) ce poème comporte quatre strophes. La première compte neuf vers, les trois autres cinq. C'est le seul poème sur les quatre qui semble réellement raconter une histoire. L'école est fermée, que s'y passe-t-il lorsque personne n'y va ? La compréhension est facilitée pour les élèves car le texte ne présente pas de difficulté lexicale particulière et le thème abordé leur est directement accessible.

Néanmoins, on peut supposer que les enjambements, nombreux dans ce poème, constitueront parfois un obstacle pour certains élèves. Je pense notamment aux vers 3, 4 et 5 (« Et les araignées / Dit-on, étudient / La géométrie ») qui deviennent difficiles à appréhender à l'oral si on associe à chaque fin de vers une pause. De plus, il serait peu intéressant pour ce poème de changer de lecteur à chaque nouveau vers. Or, les élèves ont tendance, lors de la fameuse « répartition du texte » (sujette, nous le verrons plus loin, à de grandes négociations), à se « distribuer les vers » sans forcément se demander si cette répartition permet de conserver le sens du poème et de permettre une compréhension facilitée aux auditeurs. C'est là une hypothèse importante qu'il conviendra de vérifier.

Lors de la phase d'entraînement, les élèves ont appris à faire varier le volume de leur voix. Ils devraient donc sûrement être encouragés à chuchoter sur les vers de la troisième strophe : « Les enfants sont là / Qui parlent tout bas ». J'attends de voir s'ils parviennent, sans l'intervention de l'enseignant, à associer à ce passage un certain choix de mise en voix mettant en valeur le contenu sémantique.

Les quelques projections qui sont soulevées ici pour les quatre poèmes et les analyses qui en sont faites sont le fruit de ma réflexion en tant qu'enseignante et qu'amatrice de poésie. Néanmoins, je sais que les élèves feront des choix que je n'aurai pas prévus et penseront à des justifications qui seront tout à fait recevables et me surprendront. C'est bien évidemment là tout l'intérêt de ce travail de recherche, et plus largement un des objectifs poursuivis par cet enseignement - apprentissage de la mise en voix.

b) Analyse personnelle comparative des mises en voix proposées

Cette analyse didactico-pédagogique des poèmes est à articuler à l'analyse des mises en voix proposées par les différents groupes. En prenant pour support les vidéos réalisées en classe, je compte mettre en parallèle mes projections imaginées a priori et le travail effectivement réalisé par les élèves. Je me focaliserai ici sur les choix réalisés par les élèves, sans entrer dans les justifications qu'ils donnent puisque les vidéos ne présentent pas ces données. Cette analyse servira à renforcer l'étude, lors de la partie B, de l'argumentaire construit par ces mêmes groupes et par les élèves de l'auditoire intervenants dans les échanges (données présentes dans les enregistrements audios).

Suite à l'analyse que j'ai menée des poèmes, il m'a semblé plus logique de repartir des textes et d'organiser mes analyses de la même manière, en fonction de ces derniers. C'est pourquoi, pour chaque texte, les prestations des trois groupes viendront tour à tour nourrir l'analyse, suivant les différents éléments que je souhaiterai spécifiquement comparer et mettre en valeur. Cette analyse comparative va graviter autour de trois points en particulier : la répartition du texte, le jeu des émotions et les critères / techniques utilisés par les élèves.

Pour mener cette analyse, j'ai repris chaque poème et l'ai annoté en suivant les choix qu'avait faits chaque groupe (en me focalisant sur les points points soulevés ci-dessus). Cela a eu l'avantage de pouvoir comparer plus distinctement les choix réalisés par les différents groupe sur un même poème.

Je ferai également référence à certaines annotations faites par les groupes eux-mêmes sur leur poème vierge lors des phases d'entraînement. Ces traces écrites sont très intéressantes à analyser puisqu'elles reflètent directement les choix effectués en amont et éclairent le cheminement de pensée des élèves (traces disponibles en annexes 11, 12, 13 et 14).

Poème A - « Les bulles »

Concernant la répartition du texte :

Des choix différents ont été réalisés. Les groupes A2 et A3 ont décidé de dire chacun un vers dans le début du poème. On peut faire l'hypothèse qu'ils ont associé chaque bulle à un membre du groupe en se basant sur le chiffre trois, dénominateur commun entre le nombre d'élèves du groupe et le nombre de bulles du poème. Le groupe

A1 en revanche semble avoir regroupé les vers trois par trois, ce qui fait qu'un seul élève dit les trois premiers vers jusqu'à « savon ».

Il est intéressant de noter que concernant la répartition du texte, le groupe A3 fait preuve d'un équilibre parfait. Sur les dix-huit vers que comptent le poème, les vers 1 à 3 sont dits par les trois élèves à tour de rôle, les vers 4 à 6 sont dits en chœur, les vers 7 à 9 sont à nouveau dits à tour de rôle, en conservant le même ordre de lecture, les vers 10 à 12 sont dits en chœur, 13 à 15 à tour de rôle et 16 à 18 en chœur. Cette alternance tous les trois vers entre lecture-relais et lecture en chœur crée à l'oreille quelque chose d'extrêmement mélodieux, dont le schéma répétitif fonctionne presque comme une comptine qui rassure par la permanence de sa forme.

Le groupe A2 décide de mettre en valeur le complément du nom « de savon » en passant d'une lecture individuelle à une lecture en chœur, ce qui a également pour effet d'augmenter le volume de diction. Cela semble être un mot important pour le groupe, car c'est l'élément commun aux bulles.

Les trois groupes ont voulu dire en chœur au moins le dernier vers. On peut se demander pourquoi quand on lit ce « je » assez mystérieux du poème qui ne désigne qu'une seule personne et qui s'adresse à ce « tu » également énigmatique. L'adresse qui est sous-entendue n'a pas été traduite par la mise en voix des groupes, ni par la voix, ni par les gestes ou les regards.

Concernant le jeu des émotions :

Le groupe A1 prend le parti de proposer sur les trois premiers vers une intonation très militaire, qui souligne très justement le rythme saccadé engendré par le comptage des bulles. Au contraire, le groupe A3 choisit une interprétation avec un effet de lassitude assez marqué. Ce dernier reviendra à la fin du poème, en alternance avec un passage emprunt de plus d'admiration lorsque « Les bulles s'envolent / et montent jusqu'au plafond. / Les bulles éclatent ». Ce contraste dans le choix des émotions traduit bien l'étonnement et le plaisir visuel que peut conférer le spectacle de bulles s'envolant haut dans le ciel. La voix est plus douce, presque rassurante. Au contraire, le groupe A2 présente à l'auditoire ce même passage en criant, avec un sentiment de peur et d'inquiétude, qui s'arrête net lorsque « Les bulles éclatent ». Comme une vague de soulagement à la libération des mots.

Concernant les critères / techniques utilisés :

Les trois groupes ont fait preuve de beaucoup d'inventivité. Les groupes A2 et A3 ont modifié le débit de leur diction en insérant volontairement des pauses à certains endroits du poème. Le contraste entre le bruit de la mise en voix et le silence soudain crée une attente pour l'auditeur, qui s'impatiente. On touche ici à la compréhension puisque les silences jouent sur cette dernière. Lorsque le groupe A2 choisit de laisser un temps significatif entre le vers 4 et 5 puis entre le vers 5 et 6 (Dans chaque bulle / *pause* / je glisse / *pause* / un mot », il attire l'attention de ceux qui l'écoutent. Cela est renforcé par le passage rapide de la lecture-relais (vers 4, chaque élève dit un mot du vers qui en compte trois) à la lecture en chœur (vers 5 et 6).

Le groupe A2 propose également une lecture en écho sur le vers 10 (« restent les mots ») en mettant en valeur : « mots » qui sera dit par un premier élève puis répété à tour de rôle et de moins en moins fort par les deux autres élèves. Cela souligne la compréhension du groupe puisque les mots sont dans ce poème ce qui subsiste finalement alors même que les bulles semblaient au début être l'élément clé. Les répéter en écho est donc peut-être une manière pour le groupe de montrer leur importance et leur persistance. Ici, les mots n'éclatent pas contrairement aux bulles.

Il y a aussi de la part du groupe A1 un choix intéressant à noter au niveau de l'intonation. Sur les vers 7 à 9, la lecture en chœur est associée à une variation notable du volume, selon un schéma qui semble tout d'abord monter, à la manière sûrement des bulles qui s'envolent, puis après avoir atteint un sommet redescendre en deux fois jusqu'à des tonalités plus graves lorsque qu'est dit le vers « Les bulles éclatent ». Sur leur poème / support de travail, on peut faire l'hypothèse que les élèves de ce groupe ont matérialisé cette variation par une sorte de « U » rose (se référer à l'annexe 11).

Concernant, plus précisément, le rôle de la trace écrite dans ce travail de mise en voix, ces élèves ont décidé, comme presque tous les groupes, de faire figurer sur leur poème la répartition du texte choisie, sûrement dans un souci de mémorisation. Le groupe A1 a également ajouté les émotions à jouer pour chaque passage. En cela, cet écrit de travail constitue, pour chaque groupe, à la fois un support de réflexion lors des temps de discussion ayant pour objectif de faire des choix, mais aussi une aide pour se souvenir de ces choix.

Ainsi, comme les groupes ont le droit d'utiliser leur feuille pendant la mise en voix, la charge cognitive est réduite. Ils peuvent donc se concentrer pleinement sur leur manière

de dire, sur leur posture et sur les autres membres de leur groupe, sans être stressés ou handicapés par cette injonction systématique de retenir et qui va contre le plaisir de dire de la poésie. (Ce point est plus longuement explicitée en fin de partie II - B. a.)

Poème B - « Non ! »

Concernant la répartition du texte :

Tous les groupes ont choisi de dire en chœur le vers 5 : « **!!! NON !!!** ». Cela se comprend si on prend en considération les indices typographiques sur lesquels les élèves se sont sans doute appuyés pour valider leurs interprétations : taille de la police, lettres majuscules, écriture en gras, trois points d'exclamation avant et après. Les trois groupes ont également mis en valeur ce mot précis en ne continuant pas la lecture en chœur au-delà de ce vers.

Sur le début du poème, le groupe B1 a décidé qu'un seul élève mettrait en voix le texte contrairement au groupe B3, où le changement de lecteur entre le premier et le second vers permet d'instaurer une pause et joue l'effet d'une reprise intéressante, comme si l'élève précisait ce que le premier venait d'annoncer. De même, au début de la seconde strophe qui annonce le « oui », lorsque les groupes B1 et B2 n'ont pas proposé de changement de lecteur sur ce passage, les mots « cent » et « mille » se sont enchaînés du fait d'un débit assez rapide, ce qui a permis d'entendre le chiffre « cent-mille ». Au contraire, le groupe B3 a changé de lecteur entre « cent » et « mille », ce qui a naturellement engendré une pause dans la mise en voix et a permis de bien distinguer les deux chiffres séparément. Ce choix concorde bien avec le choix fait en début du poème sur le même passage, et traduit peut-être une volonté consciente du groupe de souligner que s'il existait cent ou mille façons de dire un mot négatif, il existe en revanche cent-mille façons d'en dire un positif.

De plus, la forme du poème est intéressante car sur toute la première strophe, l'énumération des différentes manières de dire « non » fonctionne sur un schéma répétitif, reconnaissable grâce à l'anaphore « et d'autres » (vers 8, 10 et 12). Les vers 7 et 8, 9 et 10, 11 et 12 fonctionnent ensemble de la même façon : il y a « des non comme ci », et « d'autres comme ça » qui sont finalement toujours à l'opposé des premiers cités. Le groupe B3 a tenté une certaine alternance lors d'une lecture-relais. Comme chaque changement intervient sur les vers débutant par « et d'autres », on peut se demander si leur volonté n'a pas été de traduire par leur mise en voix ce contraste évoqué par les

différents types de « non », ce qui pourrait être une preuve de leur compréhension du poème. Le groupe B1 quant à lui a choisi de ne faire intervenir que deux élèves sur les trois quart du poème, tout en réservant le dernier quart au dernier élève. Les groupes B2 et B3 ont la spécificité de ne compter que deux élèves chacun, ce qui a également joué dans les choix de mise en voix.

Ainsi, concernant la toute fin du poème, les groupes ont là encore fait des choix différents. Dans le groupe B1, un seul élève a dit six « oui » de manière différente, alors que les deux autres groupes (qui comptent deux membres) se sont répartis chacun trois « oui ». Le groupe B2 a choisi qu'un élève en dise trois puis que l'autre en dise trois alors que le groupe B3 a alterné la mise en voix.

Les écrits de travail de ces groupes présentent exclusivement des indices concernant la répartition du texte (un exemple est à consulter en annexe 12) . Chacun a surligné ou entouré les parties de sa propre mise en voix sans indiquer, contrairement aux groupes des poèmes A et C, des éléments supplémentaires concernant les émotions ou d'autres critères / techniques utilisés pour la mise en voix.

Concernant le jeu des émotions :

Les trois groupes ont été attentifs aux mots du poème et à leur signification, même si elle restait parfois confuse pour certains. Quelques élèves m'ont demandé pendant les phases d'entraînement la définition de mots du poème. Je les ai encouragés à consulter un dictionnaire car je ne voulais pas interférer dans leur travail de compréhension.

Dans l'ensemble, ils sont tous parvenus à associer aux mots « grognons », « bougons », « furieux » et « hargneux » une émotion emprunte d'un mélange d'énervement et de colère. On pourrait souligner un manque de nuance dans l'interprétation, mais il faut garder en mémoire que les groupes étaient seuls face au texte. Le contraste a souvent été très bien marqué entre l'émotion négative soulevée par les vers 7, 9 et 11 et quelque chose de plus relâché, de moins violent, tant dans la hauteur de la voix que dans le débit, sur les vers 8, 10 et 12. En particulier sur le vers 12 : « et d'autres... euh... hésitants » les trois groupes se sont attachés à jouer le passage de manière vraiment hésitante. Cela a sûrement été encouragé par les indices typographiques (les points de suspension et l'interjection « euh ») rappelant très aisément le langage oral qu'ils ont tous pris plaisir à interpréter. Un élève du groupe B2 a même ajouté naturellement des mouvements de tête et des expressions de visage traduisant à merveille l'hésitation. Au contraire, sur le vers 10 : « et d'autres un peu honteux », les

groupes n'ont pas pris le temps de proposer une interprétation plus singulière de ce passage, certainement parce que leur attention a été en partie focalisée par le vers 12, se prêtant plus directement au jeu avec les mots et les sentiments.

Enfin, concernant la dernière partie du poème, les groupes ont fait finalement preuve de peu d'inventivité dans l'interprétation des différents « oui ». J'avais choisi de conserver la typographie proposée par le recueil de Bernard Friot (différentes polices et tailles de caractères) pour justement encourager les élèves à rechercher plein de façons différentes de dire le mot « oui ». Néanmoins, ils se sont plus concentrés sur les différences de volume que d'émotions. Seule la joie a émergé. Mais c'est peut-être là la preuve que les élèves ont compris et voulu transmettre le contraste négatif / positif entre le « non » et le « oui » dans ce poème.

Concernant les critères / techniques utilisés :

Les trois groupes ont joué avec le débit de leur diction, de manière plus ou moins consciente. La mise en voix du groupe B1 dure 34 seconde, quand le deuxième essai du groupe B3 dure seulement 31 secondes. Le débit était donc plutôt rapide, même si quelques pauses bien pensées ont été insérées. Par exemple, le groupe B1 a mis en valeur le mot « non » en créant un horizon d'attente pour le spectateur. C'est le cas lorsqu'il choisit de faire une pause juste après la fin du vers 4 : « Comme ça », juste avant d'envoyer en chœur l'énorme « **!!! NON !!!** ». De même sur le vers 15, la pause juste avant « non » rappelle que c'est l'élément clé du poème et le dénominateur commun de tous ces adjectifs.

Le groupe B3 a également joué sur le rythme, notamment par l'intermédiaire d'un des deux élèves qui a proposé une diction très saccadée, imitant presque une sorte de rap. Cela est très éclairant lorsqu'on sait qu'aux États-Unis, le rap a été défini comme le rétroacronyme de « rhythm and poetry » (« rythme et poésie »).

Un élève du groupe B2 a quant à lui traduit le mot « honteux » par un débit très accéléré sur ce vers là en particulier.

Tous les groupes ont choisi d'augmenter sensiblement de volume de leur voix (et même de crier pour B1 et B2) pour interpréter le « **!!! NON !!!** ». Les élèves du groupe B3 ont également sauté sur place, comme s'ils souhaitent faire le plus de bruit possible, pas seulement uniquement avec leur voix mais bien avec tout leur corps.

Enfin deux groupes sur trois (B2 et B3) ont jugé intéressant d'ajouter un titre au poème (« Non ! ») qu'ils ont dit en chœur avec la même énergie que pour le vers 5. Cela

permet de se rendre compte qu'ils ont déjà pleine conscience de dire le texte pour un auditoire. Ils comprennent l'importance de l'adresse, et ménagent leurs spectateurs en leur présentant le sujet de leur mise en voix ainsi que le dynamisme qui va émerger de cette dernière. (En partie II - D. b, j'ai développé le point de vue de Robert Delieu qui explique que c'est l'humeur choisie par l'orateur avant de dire le poème qui conditionnera la qualité d'écoute de l'auditoire.) En cela, on peut justement penser que les élèves sont pleinement entrés dans la poésie et dans un de ses objectifs premiers : dire et faire entendre.

Poème C - « Les mots »

Concernant la répartition du texte :

La répartition du texte choisie par les différents groupes a encore une fois été très éclairante à analyser. Le groupe C1 a choisi de « distribuer » chaque ligne du poème. La spécificité de ce poème résidait dans le fait qu'une ligne ne correspond pas à un vers. La présence des crochets a parfois été déroutante pour certains élèves et a influé dans leurs réflexions sur la mise en voix de ce poème. On voit que l'attribution de chaque passage du texte a été mûrement réfléchi par le groupe C1 car il en résulte un équilibre très juste : la fin du vers 1 est dite par l'élève J. Puis le début du vers 2 est repris par l'élève J. ainsi que par l'élève G. La fin du vers 2. est dite seulement par l'élève K. Puis le début du vers 3 est repris par l'élève K et par l'élève J, permettant ensuite à l'élève G. de prendre seul en charge la fin du vers 3, etc. Par la suite, les vers 5, 6 et 7 sont dits chacun par un élève du groupe.

Le groupe C3 a quant à lui procédé à une répartition peut-être moins « équilibrée » mais néanmoins encore plus fine puisque le changement de lecteur intervient plusieurs fois à l'intérieur d'un même vers (pour les vers 1 à 4). Cette précision est à noter puisque c'est la première et la seule fois sur l'ensemble du travail de mise en voix qu'un groupe s'autorise ce choix. Cela confère à leur mise en voix un rythme totalement nouveau et très surprenant. Chaque changement a lieu après une virgule ou à la fin d'une ligne. Le support de travail de ce groupe (à consulter en annexe 13) est en cela très éclairant. En décidant de souligner d'une couleur les passages de chaque membre, le groupe a fait le choix d'une plus grande lisibilité, ce qui lui a permis de ne pas s'éloigner, lors de la mise en voix, de ce qu'il avait prévu.

Les groupes C1 et C2 ont également décidé de lire en chœur le premier vers du poème, ce qui donne l'effet d'un titre. On peut voir dans ce choix la volonté, peut-être inconsciente, « d'introduire » le poème aux spectateurs ainsi que de « présenter » les membres du groupes en leur donnant tous la même importance. Ils sont là, ensemble, et c'est le groupe qui prévaut.

Il est aussi intéressant de noter que pour l'ensemble des groupes, les changements de lecteur s'effectuent systématiquement avant les crochets (vers 1 à 4). Cela est intrigant car ces passages font bien partie du vers qui ne peut simplement tenir sur une ligne. On peut donc se demander si les groupes ont réellement compris cette subtilité et choisi néanmoins d'en faire comme des précisions apportées par quelqu'un d'autre sur la nature de ces mots, ou si ce changement résulte simplement d'un manque de compréhension, d'une confusion entre vers, phrase et ligne. En effet, pour le groupe C2 par exemple, changer de lecteur avant les crochets et garder ce même lecteur pour le début du vers suivant modifie la compréhension orale des spectateurs qui n'ont pas le texte sous les yeux : on a presque l'impression finalement que le début de la phrase commence par ces fins de vers (Sur le bout de la langue : mots durs, cassants, blessants, mots lame à raser). Cela prouve bien que les choix des élèves influencent également, de manière consciente ou non, la compréhension des auditeurs.

Concernant le jeu des émotions :

Les groupes ont, dans l'ensemble, peu retranscrit des émotions au travers de leur mise en voix. Le groupe C3 est celui qui a été le plus dans la nuance, en proposant de la douceur sur le début du texte, puis en suggérant un contraste intéressant avec plus de dureté à l'annonce des mots « durs », « cassants », « blessants ». Pour ce faire, chaque première consonne du mot a été appuyée de manière significative. Le groupe C1 a procédé de la même manière pour « cassants » et « blessants ».

Sur le vers 4, le mot « tous » a également été mis en valeur par deux groupes sur trois (C1 et C3). Cela a été accompagné par une voix emprunte d'une certaine nostalgie, s'apparentant à une joie mesurée, fragile, qu'il conviendrait presque de ménager.

Enfin, le groupe C3 a aussi tenté de faire coïncider le signifiant et le signifié de mots tels que « grands » ou « ballons ». Ainsi, les élèves ont cherché à retranscrire l'image acoustique du mot en le liant à son sens. Ces mots ont alors été amplifiés par une sonorité « allongée » et la bouche plus ouverte. Il est donc aisé pour ceux qui entendent de se faire une image mentale précise des mots dits de cette manière, car le lien étroit entre signifiant

et signifié a cherché à être préservé et mis en valeur. Sur le support de travail (consultable en annexe 13) on peut voir qu'il est indiqué « haut long » avec un dessin de flèche vers le haut. Il en est de même pour d'autres passages du poème qui ont été codés, souvent sur la hauteur de la voix (« fort », « grave », « doux », « bas », « nor » sûrement sous-entendu « normal »). On voit donc par cet exemple que le support de travail a été pour ce groupe un outil essentiel dans le travail de mise en voix.

Concernant les critères / techniques utilisés :

Là encore, les groupes ont été très sensibles à créer un véritable rythme pour ce poème. Le groupe C2 propose un débit très accéléré sur le début et la fin du poème, sans pour autant que cela se fasse au détriment de l'intelligibilité. Une rupture intéressante du rythme établi intervient sur le début du vers 4 : « petits mots, de tous les jours, mots cailloux ». On peut se demander si le sens de ce passage a eu une influence sur le choix du groupe à ce moment précis. Ou peut-être que ce contraste ne résulte en fin de compte que de l'individualité de chaque élève, qui a sa manière de parler, plus ou moins rapide. Toujours est-il que l'effet est réussi : prendre son temps sur ces petits mots du quotidien, que l'on sème progressivement jour après jour pousse à croire que le groupe, sans forcément être capable de donner une justification, a été sensible au contraste entre l'abondance d'adjectifs violents et les simples « petits » « mots cailloux ».

De la même manière que le groupe C1, le groupe C2 a accéléré le débit de sa diction sur les vers 5 et 6 : « mots comme ci et mots comme ça / mots d'ici et mots de là-bas ». Il a aussi ajouté à ce passage un effet chanté, avec un débit rapide, des mouvements de tête et une intonation assez « percutante ». Le schéma répétitif de cette structure invite en effet à être inventif pour en retranscrire le sens, qui est lié à une sorte d'ambivalence. En cela, le groupe C3 a naturellement choisi les gestes, en pointant vers la gauche puis vers la droite en synchronisant ces derniers avec les mots énoncés. Ainsi, sur la fin du vers 1 : « sur le bout de la langue », on peut percevoir sur la vidéo qu'une élève de ce groupe tire légèrement la langue en même temps qu'elle dit le passage, comme si elle avait réellement ces mots-là sur le bout de sa langue. Elle fait dès lors émerger le sens propre de la phrase, qui était déjà sous-entendu par les « bonbons à sucer » que les mots imitent.

Enfin, concernant la lecture en écho, les groupes C1 et C2 ont utilisé cette technique sur deux passages différents. Le groupe C2 a souhaité, sur le vers 6, que T. répète une fois le mot « là-bas » que C. venait de dire. Mais T. ne s'est plus souvenu de ce

choix, ce qui a donné lieu à une discussion du groupe au milieu de la prestation et à un nouvel essai. On voit ainsi sur la vidéo C. donner un coup de coude à T. pour lui indiquer que c'est à lui. On peut penser que l'écho sur ce mot-là a été décidé par ces élèves en rapport avec l'idée de lointain. Le groupe C1 a quant à lui choisi de lire en écho le dernier vers du poème. Il a procédé à une variante intéressante en augmentant pour chaque lecteur la hauteur de la voix, allant du plus bas au plus élevé. Ce groupe est donc allé contre l'idée naturelle que l'on se fait de l'écho, dont le volume diminue progressivement. On peut voir sur leur support de travail (consultable en annexe 14) qu'en plus de préciser les initiales des prénoms, cette variation du volume sonore est soulignée par la taille des initiales en face du dernier vers : le G. est sensiblement plus grand que le J. qui est lui-même plus grand que le L. On peut également noter que ce choix éclaire le sens des deux mots. En effet, « à moi » se rapporte normalement à une personne. Or il y a trois élèves dans chaque groupe. Voilà peut-être pourquoi les groupes C2 et C3 ont choisi ce passage précisément pour une lecture en chœur et pourquoi le groupe C1 a finalement décidé d'avoir chacun son propre « à moi ».

Poème - « L'école est fermée »

Concernant la répartition du texte :

La mise en voix de ce poème est analysée en dernière mais en réalité c'est le premier texte qui a été proposé aux élèves lors de la phase de pratique. Il a en effet été le support du recueil de données engagé lors de la « séance zéro ». En cela, il est important de rappeler et de souligner que nous n'avons pas encore abordé en classe les techniques spécifiques de mise en voix, à savoir la lecture-relais, en écho et en chœur (consultez pour plus de détails « le tableau récapitulatif des séquences d'enseignement / apprentissage autour du projet de mise en voix de textes poétiques », partie III - B, b. Il est donc tout à fait intéressant de noter que sur les trois mises en voix différentes proposées par les groupes 1, 2 et 3, deux des groupes aient, d'eux-mêmes, choisi de mettre en place la lecture-relais et / ou la lecture en chœur.

Ainsi, le groupe 1 est celui qui propose la mise en voix qu'on pourrait qualifier de plus complète et complexe. Sur la première strophe qui compte 9 vers, chaque élève dit deux vers et le dernier est dit en chœur. On peut penser que le groupe a été attentif au fait que ce vers en particulier « Bien évidemment. » prenait toute son ampleur lorsqu'il était dit à plusieurs voix, et ce de manière très synchrone, alors même que l'on sait que c'est un

exercice difficile pour des élèves (qui plus est de cycle 2, qui n'ont pas été entraînés à cela et qui sont seuls face à ce texte). Sur les deuxièmes et troisièmes strophes, la même répartition est choisie et l'ordre dans les prises de parole est conservé. Visuellement sur la scène de la classe, le son se balade de la droite vers la gauche. Cette répartition est très égale. Les élèves ont sûrement trouvé dans la lecture en chœur, qui est à nouveau proposée sur l'ensemble de la dernière strophe, une solution pour conserver cette équité dans le partage de la parole sur l'ensemble du texte. Notons par ailleurs qu'il s'agit, tout poème confondu, du plus long passage proposé en lecture en chœur de tout le travail de mise en voix. L'indice grammatical de cette troisième personne du pluriel (« ils ») les a peut-être encouragés à multiplier les voix sur cette strophe précisément, d'autant plus que le chœur débute en réalité au vers d'avant et souligne à merveille le sens de la phrase « Les enfants sont là / Qui parlent tout bas ».

Le groupe 2, qui compte trois élèves, a choisi d'attribuer une strophe à chacun et de terminer sur la dernière par une lecture-relais, tandis que chacun des quatre élèves du groupe 3 a pu dire seul une strophe en entière. Cela prouve que le nombre d'élèves dans un groupe influence aussi naturellement les choix de mise en voix sur un support pour autant identique.

Concernant le jeu des émotions :

Si le groupe 2 n'a pas réellement joué d'émotions particulières, les groupes 1 et 3 en revanche ont mis en valeur, par leurs choix d'intonation, une réelle compréhension et interprétation du poème autour du sens à donner à cette phrase « l'école est fermée ». Il est d'autant plus intéressant de noter que je n'ai été attentive à cela qu'au moment où les groupes sont revenus sur leurs choix pour les expliciter. Je n'avais en effet pas pris conscience de cela lors de l'analyse des poèmes, ni de l'enregistrement des passages ou après visionnage. C'est pourquoi je développerai plus précisément ce point en B. b de cette partie IV, lorsque j'aborderai à nouveau ce poème.

Par ailleurs, le groupe 3 a proposé quelque chose d'assez théâtralisé très intéressant, qui n'est retranscrit que grâce à la vidéo, ce qui me permet de justifier ce choix dans mon recueil de données. Ainsi, pour accompagner un sentiment fort de joie sur le vers 10 : « L'école est fermée », une élève lève le poing en l'air tandis que sur le vers 20 : « Et dans la lumière » un autre saute sur place. Les interprétations sont dès lors beaucoup moins figées, et cela démontre que les élèves ont à la fois su s'emparer de ce

texte de manière personnelle et pris plaisir à l'interpréter, ce qui rend le travail d'autant plus agréable, tant pour eux que pour moi.

Concernant les critères / techniques utilisés :

Enfin, je peux encore affirmer que les élèves ont été attentifs au sens de certaines phrases puisque leurs choix reflètent et soulignent ce dernier. Ainsi, les trois groupes ont sensiblement baisé le volume de leur voix sur le vers 19 du poème : « Qui parlent tout bas » afin de retranscrire l'idée de ces enfants qui ne sont plus là mais dont le souvenir de leur présence continue à habiter cette école maintenant déserte.

Les choix entre chaque groupe concernant le débit sont également intéressants à analyser : le groupe 2 choisit une diction assez lente sur toute la première strophe, quand le groupe 1 propose au contraire quelque chose de beaucoup plus rapide et incisif dès le début du poème. De plus, ce groupe crée sur la dernière strophe quelque chose d'assez captivant : la lecture en chœur déjà bien pensée est mise en lumière par une accélération croissante du débit jusqu'à arriver au pic des deux derniers vers, dont le sens concorde justement avec ce choix : « L'année qui passa / Et qui s'en alla ».

Des pauses ont également été introduites à plusieurs endroits, et ce souvent après le vers jouant le rôle d'un refrain pour ce poème : « L'école est fermée », ce qui a contribué à le mettre en valeur. On peut néanmoins se questionner, concernant la compréhension des élèves, sur un passage dont je savais qu'il poserait peut-être des questions. Les vers 3 à 9 ont ceci de particulier que les enjambements peuvent gêner cette compréhension, voire même transformer le sens de la phrase. C'est le cas du groupe 2 qui a dit le passage comme s'il s'agissait des araignées qui s'expriment : Et les araignées disent « on étudie la géométrie pour améliorer l'étoile des toiles... ». Cela est dû à la fois à l'enjambement qui gêne les élèves car ils pensent souvent qu'un vers correspond à une phrase, et à la forme avec inversion sujet / verbe « dit-on », peu rencontrée, dont la liaison n'est pas évidente. On voit donc que la mise en voix proposée traduit bel et bien la compréhension qu'ont les élèves du texte et souligne également leur interprétation.

B. La mise en voix des élèves et leurs justifications

Après m'être penchée spécifiquement sur la mise en voix des différents groupes je vais maintenant analyser les différentes pistes d'argumentation qui ont été construites par ces mêmes élèves, ainsi que par l'auditoire lors des phases d'échanges. A partir du corpus écrit, j'ai travaillé à faire émerger et à catégoriser les justifications des élèves en partant du côté du concept d'inférence. En effet, forte de la première analyse menée ci-dessus, je me suis aperçue que la compréhension en matière de poésie était forcément à rattacher à la capacité des élèves à inférer, étant donné que les inférences recourent nécessairement à l'interprétation.

Je vais ainsi commencer par développer plus précisément les différentes catégories d'inférences que j'ai retenues et qui, je pense, sont les plus à mêmes d'éclairer dans ce travail le lien entre compréhension et interprétation. Puis je présenterai sous forme de tableau des exemples tirés du corpus et les commenterai au regard de ces catégories. Beaucoup de choix qu'ont souhaités aborder les groupes ont déjà été développés précédemment. Malgré tout, ils ont l'avantage d'être ici explicités et justifiés par les élèves, ce qui en fait une matière de travail vraiment intéressante car foisonnante.

a) Les différentes catégories d'inférences

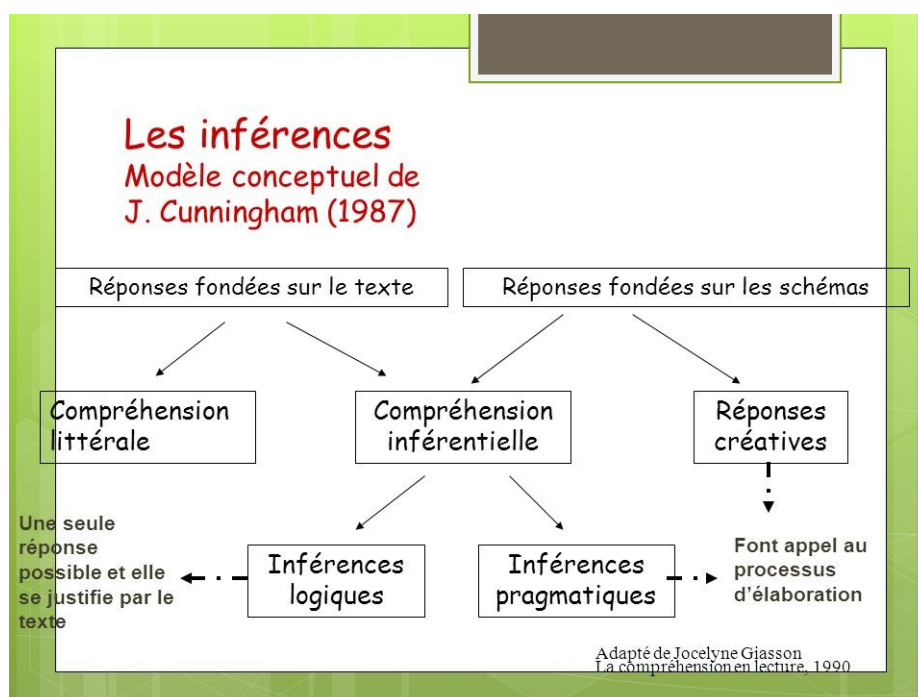
Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), organisation française mettant en ligne des données linguistiques, l'inférence est une opération qui consiste à admettre une proposition en raison de son lien avec une proposition préalable tenue pour vraie. En pragmatique linguistique, l'inférence est considérée comme un mécanisme cognitif qui met en jeu un message avec un contenu propositionnel ainsi qu'un récepteur. Ce dernier procède à une interprétation qui conduit à créer une signification plus grande que le contenu du message énoncé car il y ajoute des éléments de contexte intra- et extra-textuels. C'est-à-dire que l'inférence met en jeu l'interprétation du lecteur car il y rajoute toujours une information supplémentaire à celle déjà existante et cette information provient de son univers de référence, qui est lui-même plus ou moins éloigné du contenu propositionnel de départ.

C'est à l'école primaire que les élèves vont peu à peu développer leur capacité à « lire entre les lignes », c'est-à-dire à trouver de nouvelles informations suggérées mais

non directement dites dans un texte. En cela, ils apprennent à élaborer une réflexion sur ce qu'ils lisent et sur ce qu'il comprennent de ce qu'ils lisent.

Lorsque les élèves vont procéder à l'élaboration d'une argumentation pour justifier leur choix sur un passage de mise en voix, ils vont donc naturellement passer par une interprétation du texte dit. A cela va s'ajouter la création de cette nouvelle information supplémentaire qui sera plus ou moins en lien avec l'information de départ.

L'académie de Nantes a mis à jour en septembre 2015 une fiche repère intitulée « identifier les types d'inférences mises en jeu dans les textes au cycle 2 ». Ce document permet de comprendre la notion d'inférence comme étant au service de la compréhension et de l'interprétation des textes. Il y est expliqué que l'inférence nécessite de la part de l'élève un véritable raisonnement. Ce dernier est caractérisé par la capacité à mettre en relation des informations. Les inférences ont fait l'objet de différentes classifications et définitions selon les auteurs. Jocelyne Giasson (1990, p. 61) retient un modèle élaboré par Cunningham en 1987 qui écrivait : « pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale du texte, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce que ce qui est présent en surface du texte. »



La classification qu'elle met en place sépare l'inférence de la **compréhension littérale**. Cette dernière correspondrait à une formulation qui serait « sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, ce qui peut être démontré à l'aide de la grammaire, de la syntaxe et de la connaissance des synonymes », alors que l'inférence

consiste en une véritable interprétation de mises en relations de la part du lecteur. Ces mises en relations ne sont pas toujours internes au texte : elles peuvent faire plus ou moins appel au processus d'élaboration du lecteur qui crée alors de nouvelles informations. Cunningham ajoute que réaliser des inférences touche plusieurs types d'opérations cognitives assez complexes. Ainsi, le lecteur s'appuie sur les éléments du texte et/ou sur ses connaissances personnelles antérieures mais, entre les deux, une ligne de démarcation nette reste compliquée à établir. L'auteur distingue alors trois grands types d'inférences : logiques, pragmatiques et créatives.

Selon la fiche repère de l'Académie de Nantes, **les inférences logiques** sont communes à l'ensemble des lecteurs. Elles sont assez faciles à élaborer car fondées sur le texte et l'information sous-entendue est généralement contenue dans la phrase puisque cette inférence renvoie à des éléments déjà évoqués, notamment par le biais de reprises anaphoriques. Ce sont celles qui semblent le plus guider le lecteur et l'aider dans sa compréhension.

Les inférences pragmatiques aussi communes à l'ensemble des lecteurs mais seulement possiblement vraies. Elles sont fondées sur des connaissances et des expériences personnelles. Celui qui lit met en relation ses propres schémas de pensée avec des informations prélevées dans le texte pour en déduire une réponse. Elles se situent à la frontière entre compréhension et interprétation.

Enfin, **les inférences créatives** sont aussi possiblement vraies mais particulières à quelques lecteurs. Elles se situent clairement du côté de l'interprétation car une plus grande part est accordée au lien avec les expériences individuelles du lecteur. Les inférences pragmatiques et créatrices relèvent presque toujours de l'interprétation du texte. L'élève agit sur ce dernier avec une liberté plus ou moins grande, ce qui peut parfois conduire vers une des dérives de l'inférence qui consisterait en une sorte de « délire interprétatif » (l'interprétation proposée est complètement déconnectée du texte et n'a vraiment aucun rapport avec le contenu propositionnel précédemment cité ou évoqué).

Pour exemple, les textes des manuels de français en cycle 2 font appel pour la grande majorité à des inférences logiques. Les inférences pragmatiques sont plus rares quand les inférences créatives sont presque inexistantes.

On peut aussi se baser sur un compte-rendu intitulé « La compréhension inférentielle » et publié par l'Inspection Académique de Clermont-Ferrand. Il a été mené par Pierre Oktonikoff, conseiller pédagogique de circonscription. Son document se base

notamment sur les travaux de M. Fayol. Dans un de ses ouvrages (1992) concernant le passage de l'automatisme au contrôle lors de la compréhension de textes, M. Fayol explique :

« [...] La signification n'est pas donnée par le texte dont elle serait simplement extraite, elle est construite par le lecteur et varie donc autant en fonction de la base de connaissances et des stratégies du lecteur-compreneur qu'en fonction de l'information apportée. »

Puis il ajoute :

« Lire est un processus dont l'objectif est la construction d'une représentation, interprétation qui, à la fois, respecte ce que l'auteur du texte a effectivement rédigé et oblige le lecteur à faire appel à ses connaissances conceptuelles et langagières, celles-ci étant mobilisées en fonction des objectifs poursuivis. »

Ces extraits sont significatifs car ils permettent de prendre conscience du rôle actif du lecteur dans l'élaboration du sens du texte. Il importe de se créer une « image mentale », la construction de cette représentation dont parle Fayol, qui est nourrie des intentions de l'auteur ainsi que de l'univers personnel du lecteur.

Il a en outre été montré que les compreneurs performants et en difficulté n'ont pas des processus de compréhension qui diffèrent réellement. Ceux en difficulté vont également réaliser des inférences mais il le feront de manière inefficace et chronophage (P. Van den Broek *et al.*, 2009). Ainsi selon l'auteur, ces compreneurs en difficulté peuvent être séparés en deux sous-groupes distincts : les « explorers » et les « plodders ». Les « explorers » ont tendance à produire des inférences interprétatives (ou pragmatiques et créatives) très éloignées du texte, quitte à se rapprocher parfois du « délire interprétatif ». Cela est notamment assez visible lors des situations d'anticipation de récit par exemple. Les « plodders », quant à eux, arrivent difficilement à se détacher du texte, de ses détails et de son contenu littéral. Ils ont donc du mal à produire des inférences de liaison (ou logiques) et n'arrivent jamais à aller du côté des inférences interprétatives (ou pragmatiques et créatives).

L'analyse que je mets en place va donc se baser sur les verbalisations recueillies des élèves. J'ai pu, en m'appuyant sur les éléments théoriques explicités

ci-dessus, relever trois grands types de stratégies d'argumentation mis en place par les différents groupes :

(Bien évidemment, on précisera que ce choix est personnel et qu'il aurait été possible, compte-tenu des multiples définitions et classifications selon les auteurs et les époques, de procéder à d'autres catégorisations pour cette analyse.)

- l'argumentation basée **directement sur le texte**, traduisant une compréhension littérale. Souvent, les élèves se sont appuyés sur des indices typographiques concernant la mise en page du poème et/ou sur des indices se rapportant directement au sens (formulation sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, démonstration à l'aide de la grammaire, de la syntaxe ou encore de la connaissance des synonymes). C'est une analyse intra-textuelle très localisée.
- l'argumentation basée sur **des inférences logiques** qui renvoient à des éléments clairs déjà évoqués. Elles soulignent la compréhension du lecteur qui réussit par exemple à s'emparer du sens d'un mot pour le traduire à l'aide d'une intonation particulière liée à une émotion.
- l'argumentation basée sur **des inférences pragmatiques et / ou créatives** à partir desquelles on perçoit que les élèves ont réellement « basculé » du côté de l'interprétation. Les images mentales construites sont plus ou moins éloignées du sens. Ce sont des inférences extra-textuelles, créées et nourries par l'univers de référence personnel de l'élève et par son imaginaire.

J'ai tenu à distinguer dans l'analyse d'un côté ce que les élèves disent de leurs propres choix (b), et de l'autre ce que les spectateurs comprennent et / ou interprètent des choix qu'ils perçoivent (c). Je pense en effet que, si certaines remarques se recoupent, il est néanmoins intéressant d'aborder les deux visions. Cela va me permettre d'insister sur le fait que les élèves ont parfois des idées qui n'appartiennent qu'à eux, construites à partir d'une réflexion de groupe sur plusieurs séances et qui, par conséquent, est plus difficile à appréhender par les spectateurs.

J'ai regroupé les points soulevés par les élèves et les pistes d'argumentation en fonction des poèmes que j'ai traités indépendamment les uns des autres. L'ordre choisi dépend de la progression interne au texte afin de conserver une certaine logique.

b) Ce que les élèves disent de leurs propres choix

Précisions sur la présentation, l'organisation et la lecture des tableaux ci-dessous :

Chaque poème est présenté indépendamment des autres. Pour rappel, 3 groupes se sont succédé pour proposer leur mise en voix à la classe. Les parenthèses : (v. ...) indiquent le numéro du vers du poème. La colonne « Choix réalisé » signale la catégorie du choix (cf. analyse personnelle comparative des mises en voix proposées, partie IV – A. b : répartition du texte / jeu des émotions / critères, techniques de mise en voix spécifiques. La couleur de la case « Stratégie mise en place / Justification donnée » correspond quant à elle au grand type de stratégie d'argumentation sur lequel il semblerait que le groupe se soit basé : l'argumentation basée **directement sur le texte**, l'argumentation basée sur **des inférences logiques**, l'argumentation basée sur **des inférences pragmatiques et / ou créatives**. Les commentaires entre parenthèses sont des précisions ajoutées personnellement concernant les choix expliqués par les élèves. Enfin, il est fait mention des numéros de prise de parole qui sont à retrouver dans le corpus en annexe 15 (chercher le numéro du groupe puis le numéro de la prise de parole correspondant).

Après chaque poème suit un commentaire sur les éléments importants soulevés et explicitant le lien (ou pas) mis en lumière par et pour les élèves entre compréhension, interprétation et expression. Ce dernier donne des pistes pour répondre à ma question de recherche que je rappelle : « Dans quelle mesure des choix autonomes et argumentés de mise en voix peuvent-ils être révélateurs d'une compréhension / interprétation d'un texte poétique ? »

Poème A - « Les bulles »

Gp	Passage du poème	Choix réalisé	Stratégie mise en place / Justification donnée
A1	« Dans chaque bulle / je glisse / un mot. » (v. 1-3)	Émotion : tristesse + peur.	« on a un petit peu l'impression que c'est un étranger qui nous le demande alors... on a un petit peu peur... » (6)
A2	« Une bulle / deux bulles / trois bulles de savon. » (v. 1-3)	Répartition du texte : lecture-relais (« une bulle chacun ») puis en chœur (pour : « de savon »).	« on s'est dit (lecture-relais) comme on était trois et après « de savon » on s'est dit ensemble parce que sinon la troisième ce serait pas juste qu'elle dise « de savon » en plus... » (2)
A2	« Je glisse » (v. 5)	Accélération du débit.	- « on devait le faire vite et lent (...) pour pas éclater la bulle en vol » (17) - « parce qu'elle (la bulle) glisse et du coup ça

			va vite ! (19)
A3	Attrape-les / ils sont pour toi (v. 12 -13)	Émotion : déception (« il (l'élève qui le disait) avait l'air vaincu. » (2))	« - c'est parce que après les bulles elles éclatent et... on voulait pas. » (6) - et « ils sont pour toi » on a dit « bon bah tiens j'te les donne voilà. » (7) déçus car : « on lui avait promis (de lui donner) mais dans notre tête » (9)
A2	« Mets les dans l'ordre » (v.15)	Articulation exagérée.	« - on l'articulait (...) » - parce que sinon elles éclateraient d'un coup. » (45)
A3	Pas de passage précis.	Brouillon de lecture non réalisé : imiter une voix de bébé.	« C'est les bébés qui font des bulles » (36) Intérêt à faire cette voix « parce qu'ils (les bébés) aiment bien les bulles » (37) « Non ! Moi j'aime bien les bulles alors que je suis pas un bébé hein ! » (38) (→ Débat spéculatif au sein du groupe.)

Commentaires sur les éléments importants soulevés et explicitant le lien (ou pas) mis en lumière par et pour les élèves entre compréhension / interprétation / expression : Sur ce poème, les inférences pragmatiques et créatives ont dominé (en bleu). En effet, le poème, comme précisé lors de l'analyse (IV - A.) se prête volontiers à la création, par le travail d'interprétation, d'images mentales assez foisonnantes. Les liens et explications imaginées font parfois sens (débit rapide pour imiter la bulle et peut-être inconsciemment le savon qui glisse, lien entre le bébé et les bulles...) mais sont également, à d'autres reprises, beaucoup plus personnelles, liées au ressenti de l'élève exacerbé par l'émotion. C'est le cas de cette peur qui a été traduite par l'imagination de cet étranger prenant la parole dans le poème (A1). L'image de cet inconnu revient également dans l'explication du groupe A3 qui met en lumière un destinataire fictif à qui les bulles et/ou les mots (confusion au niveau de la compréhension que j'ai cherchée à éclaircir par mes relances) sont apparemment destinés.

Même si l'interprétation a dominé, un groupe, stressé par la contrainte du temps, a d'abord justifié ses choix par le hasard avant de se baser sur des indices typographiques. Il a ensuite compris, par l'aide de mes relances, que la chose commune aux bulles était le complément du nom « de savon ». Ainsi, leur argumentation a pris une dimension plus importante (même si elle semblait quelque peu improvisée au départ) puisqu'elle a également permis à l'auditoire d'avoir pleine conscience des trois bulles, désignées chacune par la voix d'un élève.

Enfin, le groupe A3 a entamé par ses échanges un débat spéculatif autour des bulles destinées ou non aux bébés, ce qui a contribué à souligner leur engagement dans la compréhension et l'interprétation du texte en se demandant précisément d'où viennent

ces bulles. Néanmoins on peut se demander s'ils n'ont pas trop laissé de côté l'aspect savonneux, mais cela est logique que les groupes se soient focalisés sur certains détails ayant attiré leur attention et leur imaginaire.

Poème B - « Non !

Gp	Passage du poème	Choix réalisé	Stratégie mise en place / Justification donnée
B1	« Non !!! » (v. 5)	Répartition du texte : lecture en chœur (ensemble du groupe).	« on trouvait que le non il allait bien pour le dire à trois puisque là il y avait trois points d'exclamation alors on s'est dit que comme on était trois... » (32) (indices typographiques).
B2	« nn... non » (v. 6)	Volume faible et voix hésitante.	« Sur « nn... non » on l'a fait tout petit... » (40) (Pas de justification donnée, mais sous-entendent l'appui sur l'indice typographique.)
B2	Un des « oui » à la fin du poème.	Émotion « de maman » selon l'élève (intonation descendante et imitant les reproches).	Pas de justification donnée par le groupe.
B3	« des non furieux, hargneux » (v.9)	Émotion en accord avec le mot « furieux ».	« Furieux j'ai fait : je suis furieux ! (presque crié) » (19)
B3	Pas de passage précis.	Répartition du texte : deux vers chacun.	« On faisait deux lignes chacun. Parce qu'au début V. il a dit : on fait : on fait une ligne mais j'ai dit : mais non faut pas faire comme ça autrement on va mettre trop de temps et on va pas essayer... on va pas arriver à faire des émotions. » (34)

Commentaires : Contrairement au poème A, ce poème a été propice à beaucoup plus de stratégies d'argumentation basées directement sur le texte et sur des inférences logiques. Ainsi, cela peut traduire et prouver une compréhension très littérale de la part des élèves de ces groupes. Les élèves ont su très naturellement être attentifs aux indices typographiques particuliers de ce poème (changement de police, variation de la taille, ajout de points d'exclamation ou de suspension) pour chercher une manière de les traduire oralement grâce à leur voix. De la même manière, la prolifération des adjectifs qualificatifs se rapportant à l'adverbe « non » présenté ici comme non commun a encouragé les élèves à chercher, si ce n'est toujours leur définition, du moins la charge émotionnelle qu'ils semblaient véhiculer (comment est-on lorsqu'on est hargneux, ou bougon ?). L'interprétation était donc aussi en jeu et ils ont su, au travers de leurs choix, révéler son importance.

L'intérêt des « brouillons de lecture » a également été mis en valeur, comme on peut le voir pour le groupe B3 qui, lors de la répartition du texte, s'est rendu compte après essai qu'il fallait laisser plus de temps de parole continu à un même élève pour lui permettre de « faire des émotions » (pour reprendre l'expression du groupe). Cela prouve leur compréhension qu'un poème touche aux émotions d'un lecteur / orateur / auditeur.

Les échanges entre les membres du groupe B2 ont quant à eux prouvé que les élèves manifestaient parfois des difficultés à argumenter leurs choix. Néanmoins, on peut noter qu'ils sont conscients qu'à partir de nombreuses possibilités de mise en voix, il convient en groupe de faire un choix, de se décider sur une proposition (« il y avait d'autres façons mais on a choisi celle-là ! », B2, 16). Cela n'est pas évident pour des enfants de cet âge d'accepter de finalement laisser de côté un effet essayé en brouillon de lecture mais la réflexion de ce groupe traduit ici d'une belle évolution dans des compétences d'organisation et de travail en groupe. De même, ce groupe explique (B2, de 51 à 56) avoir eu recours à l'improvisation durant le passage devant la classe (« j'ai un peu accéléré parce que R. il a fait lentement... Mais on s'était pas mis d'accord sur ça ! »). Cela souligne l'implication des membres du groupe qui ont su être attentifs spontanément à ce qu'ils étaient en train de faire ainsi qu'à leurs camarades. Ainsi, Z. a ici pris l'initiative en direct de proposer une variation du débit pour contraster intelligemment avec le rythme plus lent qu'avait instauré son camarade R.

Poème C - « Les mots »

Gp	Passage du poème	Choix réalisé	Stratégie mise en place / Justification donnée
C2	« Mots doux, sucrés, mots bonbons à sucer » (début du v. 1)	Répartition du texte : lecture en chœur.	« c'est que y'a des parenthèses (des crochets, indice typographique) au début donc on s'est dit qu'on devait commencer tous ensemble. » (31)
C3	« Mots doux, sucrés, mots bonbons à sucer » (début du v. 1)	Voix douce, qui murmure et intrigue.	« - Quand j'ai dit « sucré » c'était pour faire envie de manger du sucre ! - ...là on l'a dit un peu comme ça, d'une façon douce. »
C3	« durs, cassants, blessants, mots lame à raser » (début du v. 2)	Choix d'une tonalité plus grave sur ces mots durs cassants blessants mots lame à raser → déception + colère.	« - on a fait un peu grave... - parce que « mots durs ! », et « cassants »... - blessant » (répété avec la même émotion un peu triste et froide). - (...) c'est... t'es déçu. - Ouais... un peu... en colère un peu. » (de 30 à 35)
C3	« qui s'en vont au vent » (fin du v. 3)	Volume de voix plus bas.	« je l'ai dit bas parce que... le vent c'est doux... » (20)
C2	La première partie du	Répartition du texte :	« - on s'est dit que T. commençait. Ensuite C.

	poème (fin du vers 1 jusqu'au début du vers 4)	lecture-relais.	Ensuite moi parce que moi je voulais bien faire le dernier, y'a rien qui me dérangeait. » (28) (...) on s'est dit aussi que vu que les autres... enfin vu que T. commençait trois lignes (sous-entendu si il commençait par lire trois vers) et ben on se disait que ça se ferait pas. Parce qu'il lirait trop. » (33)
C3	« mots comme ci et mots comme ça » (v. 5)	Gestes avec les bras et les mains indiquant des directions (gauche puis droite).	Pas de justification donnée mais le groupe se rend compte que la structure du vers suivant (« mots d'ici et mots de là-bas ») est similaire. Il essaye donc ces mêmes gestes sur ce passage (apparemment non prévu par le groupe).
C2	« mots comme ci et mots comme ça / mots d'ici et mots de là-bas » (v. 5 et 6)	Passage chanté.	« - On a fait plusieurs essais et après on a décidé qu'on le faisait en chantant. (16) - On trouvait que ça rendait bien alors... (17) - Et en fait on a essayé en mode rock mais non ça le faisait pas (...) (18) »
C2	« là-bas » (fin du vers 6)	Répartition du texte : lecture en écho.	« - On a aussi fait là-bas (lecture en écho) parce qu'aussi c'est comme ci on était dans un trou en fait et que... si on est très haut et qu'on parle ou qu'on crie et ben heu ça fait de l'écho. » (24)
C1	« à moi » (v. 8)	Répartition du texte : lecture en écho qui entraîne une variation du volume. Volume ascendant en fonction de la taille croissante des élèves.	« quand on a fait « à moi » je me suis dit, comme K. elle est un peu la plus petite ben elle ferait « à moi » (voix chuchotée). Après G. comme elle est plus grande que K. je crois et ben elle fait « à moi » normal et moi comme je suis le plus grand ben j'ai fait « à moi » (en criant). » (20)
C3	« à moi » (v.8)	Répartition du texte : lecture en chœur.	« c'est le mot de la fin donc on s'est dit qu'on allait le faire tous ensemble » (15)
C3	Sur l'ensemble du poème. Se référer aux commentaires ci-dessous.	Répartition du texte.	Le silence en réponse à la question de la répartition du texte (60) traduit un problème de communication au sein du groupe, ce qui a été sujet à débats. → « - on n'arrivait pas à se répartir (...) si quelqu'un disait « cassants, blessants » bah fallait pas qu'il dise « mots lame à raser » et fallait pas que ce soit trop proche et on arrivait pas à... - à se décider. (55, 56) - (...) en fait L. à un moment elle voulait dire « mots comme ci mots et comme ça » et « tout un tas de mots / à moi » sauf qu'on l'avait déjà laissé faire plein de choses qu'elle avait choisies. Du coup c'était un peu à nous de choisir. » (60)

Commentaires : Ici encore, ce poème a été propice à beaucoup d'inférences pragmatiques et créatives, comme sur le poème A. Les élèves ont fait preuve d'une

interprétation très intéressante et plus ou moins personnelle. Ainsi, le groupe C3 justifie le choix d'une voix murmurante et douce, ressemblant, comme le noteront très justement certains élèves auditeurs, à une pub (« En fait M. elle a dit ça comme dans une pub ! », C3, 43), en expliquant qu'ils souhaitaient donner envie de manger du sucre. Cela prouve leur conscience éveillée de se produire devant et pour un public, quelqu'un qui les écouterait et justifierait leur présence ici. Comme expliqué en partie II - D. b, et éclairé par l'ouvrage de F. Bada et C. Robinet (2014), la mise en voix reste un spectacle au sens d'une représentation. Et cette dernière prend d'abord sens par le lien particulier qui se crée entre l'acteur et son public car « nulle interprétation ne peut se faire sans [un public] ».

De même, l'analyse de la parole précise des élèves permet de mettre en lumière ces inférences pragmatiques et parfois mêmes créatives. Quand le groupe C2 explique son choix de lecture en écho, il dit bien « c'est comme ci » pour amener l'image du trou qui, relié au mot « là-bas » est dans leur imaginaire directement lié à l'écho et traduisible par ce dernier.

Enfin, les groupes C2 et C3 affirment parfois que la répartition du texte est uniquement liée à une question d'égalité entre les membres du groupe et que c'est cette idée qui a dominé durant tout le travail d'entraînement (se référer aux échanges retranscrits dans le tableau ci-dessus). Cela est repris par plusieurs groupes qui sont d'accord pour estimer qu'il a parfois été compliqué de travailler ensemble, mais de mon point de vue, j'ai également pu noter que de belles interprétations et pistes d'argumentations avaient été construites grâce à une cohésion qui se renforçait de plus en plus à mesure des séances de travail.

Poème - « L'école est fermée »

Gp	Passage du poème	Choix réalisé	Stratégie mise en place / Justification donnée
Gp1	« L'école est fermée » (v. 1)	Émotion joyeuse.	« - Et aussi pour « l'école est fermée », on était souvent joyeuses ! - (parce que) ben on n'a pas école. » (44 et 46)
Gp3	« L'école est fermée » 3x (v. 1 puis v. 10 puis v. 15)	Variation de l'intonation pour traduire différentes émotions : tristesse / joie / tristesse.	« - Au début j'étais un petit peu triste et après j'étais heureuse. - (...) Pourquoi au début tu étais triste et ensuite tu as décidé de le faire de manière plus enjouée ? - Ben parce que y'a l'école est fermée mais moi j'aime bien l'école... - Ben parce que au début c'est bien ! - Et surtout après y'avait « le tableau s'ennuie » alors on a fait un air triste (voix

			triste) (...) - En fait c'est surtout que moi je m'en fichais (...) donc on a fait deux fois (voix triste) et une fois (voix heureuse). » (de 16 à 30)
Gp1	« Bien évidemment. » (v. 9)	Débit accéléré + articulation exagérée	« - on a dit assez... en articulant et en allant plus vite. - BIEN E-VI-DE-MMENT. - (...) parce que c'est un mot un peu long. » (de 39 à 43).
Gp3	« Qui parlent tout bas » (v. 19)	Variation du volume - plus bas, chuchoté.	« Ben pour « qui parlent tout bas » et ben ils disent qu'ils parlent tout bas donc on a chuchoté. (13)
Gp1	« Et qui s'en alla. » (v. 24)	Variation du débit – accélération. Intonation montante.	« - Ben en fait on voulait faire un peu lent pour « qui passa » et « qui s'en alla » on voulait faire un peu plus vite et plus monter le ton. (24) (Les élèves pensent aux grains de poussière sans parvenir à les relier à leur interprétation. Relance (PE) : « vous avez eu envie de les traduire comment avec votre voix (...) vous aviez quelle image dans votre tête ? - Ben qui s'en va vite un peu ! »)
Gp2	Sur l'ensemble du poème.	Émotion joyeuse + chant (peu voire pas réalisé au niveau du chant).	« - on voulait le dire en chantant ! - Ben oui au début on voulait le faire un peu triste mais après (sous-entendu : finalement) on a décidé joyeusement. - (...) ben oui parce que l'école est fermée ! (18 à 21)

Commentaires : Ce poème avait été proposé en « séance zéro », c'est-à-dire près de trois mois avant la « séance finale ». Certains critères et techniques de mise en voix n'avaient donc pas encore été abordés avec les élèves. Malgré tout, j'ai été agréablement surprise de voir que les groupes, motivés par l'exercice, ont été très créatifs dans leurs choix.

Ils m'ont étonnée notamment sur le jeu instauré par deux groupes (Gp 1 et Gp 3) concernant les vers « L'école est fermée » (v. 1 puis v. 10 puis v. 15). Ainsi, ce passage est l'un des plus révélateurs de ma question de recherche car il prouve bien que des choix autonomes et argumentés de mise en voix révèlent une compréhension et une interprétation de ce poème. Compréhension dans un premier temps car les élèves comprennent le sens de ce que signifie la phrase « L'école est fermée ». Interprétation ensuite car ils chargent cette phrase d'une intention qui leur est personnelle : certains considèrent que lorsque l'école est fermée ils ressentent de la joie car ils n'aiment pas vraiment aller à l'école (c'est le cas du groupe 1). D'autres au contraire éprouvent de la

tristesse car ils adorent s'y rendre (l'exemple du groupe 2 est en cela intéressant car il présente plus de nuance). Cela aide donc également à comprendre les problèmes d'entente au sein des groupes qui ont pu émerger : en effet, on perçoit par ces analyses que l'interprétation touche à un ressenti qui est finalement assez (voire même très) personnel. Il est donc logique que les groupes aient cherché (et réussi avec plus ou moins de facilité et de diplomatie) à trouver des compromis dans leurs choix. C'est le cas du groupe 2 qui a proposé, sur les trois vers « L'école est fermée » fonctionnant comme un refrain, de jouer tour à tour la tristesse (il ajoute que le début du poème où « le tableau s'ennuie » fait d'ailleurs pencher distinctement vers la tristesse), puis la joie, et enfin à nouveau la tristesse. C'est cette dernière qui l'emporte, et le groupe en est bien conscient, même si une élève avoue qu'elle n'a pas trop d'avis sur la question (« je m'en fichais », Gp 2, 30), ce qui rappelle à la fois le caractère subjectif et sujet aux compromis de ce travail de mise en voix.

Enfin, on peut aussi noter par cette analyse que les élèves sont également conscients de pouvoir, par leur voix, traduire ces émotions et donc faire comprendre (après avoir compris eux-mêmes) à l'auditoire leur interprétation de ce passage. C'est une prise de position, un acte fort donc, auquel ils apprennent à avoir accès uniquement grâce à leur voix. Voilà pourquoi Amadou Elimane Kane, longuement cité tout au long de ce travail, explique que « par l'oralité, la poésie doit résonner sur tous les murs, ceux des villes, du monde et surtout ceux de l'école. »

c) Ce que les spectateurs interprètent

Il m'a également semblé intéressant d'analyser de manière approfondie le point de vue de l'auditoire qui prend dans ce travail de mise en voix et de recherche une place, nous le voyons, primordiale.

Lors des échanges qui ont suivi les prestations des groupes, la classe a ainsi pu s'exprimer librement sur ce qu'elle venait de voir et d'entendre. Cela a été un moyen pour moi en tant qu'enseignante de pousser les élèves à dépasser le simple jugement de valeur assez peu constructif pour aller vers une justification plus approfondie de ce qui avait pu retenir leur attention, leur plaire ou leur déplaire, les surprendre... Ces échanges ont été nettement enrichis par les groupes qui avaient pu travailler sur le même poème et qui, par conséquent, ont souvent découvert des choix auxquels ils n'avaient pas pensé et ont été inspirés par des argumentations qu'ils ont parfois reprises en partie ou en totalité pour leurs propres justifications. Néanmoins, cela semble être resté assez minoritaire

puisque chaque groupe avait en amont réfléchi à la manière dont il pourrait expliquer ses choix à la classe.

Poème A - « Les bulles »

Gp	Passage du poème	Choix réalisé	Stratégie mise en place / Justification donnée
A1	Pas de passage précis.	Répartition du texte : lecture en chœur.	« je pense qu'elles font bien le « en chœur » ! (...) je trouve que c'est beau. » (45) « Oui ! Des bulles qui arrivent et après on se rend compte que ça fait UNE bulle ! » (51) (+ gestes avec les bras pour dessiner une énorme bulle.)
A2	« Et je sais : tu as compris. » (v.16)	Rire forcé.	« De la peur et aussi... faire semblant de la rigolade parce que c'est comme ci il y avait un autre ami... il y avait quelqu'un... c'était un inconnu... » (voix inquiétante). (59) (Influencé par l'image de l'inconnu élaborée par le gp A1 ?) « Ben c'est le même ! Il s'appelle Jean-Jacques (rires). » (61)

Commentaires : Sur ce poème, les élèves ont été nombreux à réagir. Les auditeurs ont réagi d'abord de manière assez spontanée. Ils ont été attentifs au fait que la mise en voix proposée ne correspondait pas avec ce qu'ils avaient eux-mêmes imaginé. Cela a permis de rappeler l'intérêt de laisser plusieurs groupes travailler sur un même texte.

Certains élèves ont vite dépassé le jugement subjectif pour entrer directement dans le détail de ce qui leur avait plus ou moins plu, ce qui m'a plutôt étonnée car je pensais qu'ils auraient eu plus de mal à dépasser ce jugement souvent peu argumenté (« c'est beau », « ça rend bien »). Ainsi, un élève a analysé de lui-même, lors du passage du groupe A3, l'émotion que semblait jouer les orateurs : « quand ils ont dit : « prends les bulles elles sont pour toi » c'était un peu de la déception, il avait l'air vaincu... » (A3, 2). Cette analyse se révèle qui plus est assez juste puisque le groupe confirme dans la suite des échanges que leur lecture du texte les a amenés à penser que les mots et/ou les bulles (on perçoit une certaine hésitation due une compréhension qui se révèle partielle pour certains membres du groupe) devraient être donnés à quelqu'un, ce qui pouvait ici se traduire par ce sentiment de déception. Mais on peut aussi penser que c'est la remarque de cet auditeur qui a influencé la construction de cette argumentation par le groupe. De même, à plusieurs reprises lors des échanges, on peut parfois se demander si les commentaires des spectateurs ne sont pas aussi influencés par les justifications élaborées sur d'autres poèmes (comme c'est le cas par exemple avec l'image de cet inconnu qui est

présent dans les justifications des spectateurs à la fois pour le passage des groupes A1 et A2). De toute manière, il est bon de rappeler que la richesse des échanges se trouve justement dans ces allers-retours entre le groupe et le reste de la classe.

Parfois, il est arrivé que les spectateurs s'approprient vraiment les propositions du groupe et les enrichissent réellement grâce à leurs interprétations. C'est le cas de l'exemple décrit dans la première ligne du tableau ci-dessus. La lecture en chœur est justifiée par un auditeur comme correspondant à l'image de la bulle, qui grossit de la même manière qu'un chœur qui accueillerait de plus en plus de membres. La puissance des voix associées traduit ainsi l'unicité de la bulle, perçue peut-être comme étant la réunion de plusieurs petites bulles. Cette analyse assez étonnante de par sa finesse traduit bien que les spectateurs se sont aussi emparés, de manière active, d'une partie de la compréhension et de l'interprétation du poème.

Poème B - « Non !

Gp	Passage du poème	Choix réalisé	Stratégie mise en place / Justification donnée
B1	« Il y a des non grognons, bougons » (v.7)	Émotion en accord avec le mot « grognon ».	« Grognon tu grognes ! (...) un mot « grognon » c'est quand tu grognes ! (34 et 36)
B3	« Il y a des non grognons, bougons » (v.7)	Émotion en accord avec le mot « grognon ».	« On dirait qu'il était Captain America ! » (23)
B2	« des non coupants, tranchants » (v.11)		« - tranchants, coupants, j'ai trouvé... j'avais une image dans ma tête, c'est un enfant (...) il court parce qu'il y a des choses qui veulent le trancher et qui veulent le couper alors je pense qu'il veut s'échapper pour pas se faire couper. (60 et 62) « - Oui ! Pour pas se faire trancher et se faire manger par un géant ! » (63)
B2	« et d'autres... euh... hésitants » (v. 12)	Émotion hésitante soulignée par la pause dictée par les points de suspension.	« j'ai trouvé quand il avait dit : hésitant, il avait dit d'abord... comme s'il hésitait à dire une réponse. » (1) Réponse de l'élève : « Je l'ai même pas fait exprès ! » (3)

Commentaires : Sur six intervenants, trois faisaient partie d'un des trois groupes B1, B2 ou B3 et trois n'avaient pas travaillé sur ce poème. Les élèves qui étaient spectateurs pour ce poème sont parvenus à construire une argumentation basée à la fois sur des inférences logiques et des inférences pragmatiques voire même créatives. Ainsi, ils ont été attentifs aux adjectifs permettant de qualifier les différentes manière de dire « non » et ont bien su percevoir le lien avec les émotions proposées par les différents

orateurs. De cette manière, on voit que les élèves commencent à s'emparer précisément des mots en cherchant à lier signifiant et signifié (se référer à l'explication donnée en partie II - B. b sur le sujet).

En ce qui concerne les autres inférences, on perçoit que les élèves ont « basculé » du côté de l'interprétation. Les images mentales construites sont plus ou moins éloignées du sens du texte. Ces inférences extra-textuelles sont créées et nourries par l'univers de référence personnel de l'élève et par son imaginaire, comme c'est le cas par exemple lorsqu'un élève mentionne « Captain America » en voyant un autre élève jouer l'énervement pour traduire le mot « grognon ». Ainsi, cette remarque est un bon exemple du degré existant entre compréhension et interprétation. Certains élèves vont se contenter de paraphraser le texte (« un mot « grognon » c'est quand tu grognes ! » B1, 36) et ainsi prouver, en surface, leur compréhension (on ne sait pas si l'élève sait réellement ce que « grogner » signifie) quand d'autres vont aller beaucoup plus loin dans une interprétation très personnelle (inférence créative).

On retrouve également dans les commentaires des spectateurs les mêmes expressions traduisant la création d'une représentation par le biais d'une image mentale (dont parle M. Fayol) propice à l'élaboration d'un des sens du texte. C'est le cas de cet élève qui invente une véritable histoire simplement à partir des mots « coupants » et « tranchants » (B2, 60 à 62). On voit d'ailleurs que son histoire attire l'attention puisqu'un autre élève s'empare à son tour de cette image mentale pour lui ajouter des éléments tirés de son propre univers de référence (B2, 63) (se référer à l'annexe 15 et/ou aux échanges résumés aux lignes 2 et 3 du tableau ci-dessus).

Poème C - « Les mots »

Gp	Passage du poème	Choix réalisé	Stratégie mise en place / Justification donnée
C3	« Mots doux, sucrés, mots bonbons à sucer » (début du v. 1)	Voix douce, qui murmure et intrigue.	« En fait M. elle a dit ça comme dans une pub ! (...) ça donne envie parce que maintenant j'ai faim moi ! » (43 et 45).
C1	« Mots doux, sucrés, mots bonbons à sucer sur le bout de la langue » (v. 1)		« Moi ça m'a fait pensé à un diablo menthe parce qu'ils ont dit... « menthe sucrée » (10)
C1	« Mots doux, sucrés, mots bonbons à sucer sur le bout de la langue » (v. 1)		« Ben « le mot » on dirait que c'était un bonbon parce que au début il dit heu « à la menthe », sucré » et « sur la langue » alors ça m'a fait pensé à un bonbon... » (8)
C3	« mots durs,	Choix d'une tonalité	Arrive à dépasser seul le simple « c'était

	cassants, blessants » (début du v. 2)	plus grave sur ces mots durs cassants blessants mots lame à raser → déception + colère.	bien » → il réussit, pendant l'écoute, à relever / retenir un choix qui le marque : ici, l'élève insiste avec sa voix sur « cassants » et tente de reproduire cette même insistance vocale sur un autre mot qui n'est pas dans le poème : « craquants ». (4)
C2	La première partie du poème (fin du vers 1 jusqu'au début du vers 4)	Répartition du texte : lecture-relais.	Un élève reprend la justification (basée sur la taille) donnée par le groupe d'avant (C1) sur le même passage concernant le choix de la lecture-relais organisée de cette manière : « Parce que c'était le plus grand... » (29)
C2	« mots comme ci et mots comme ça » (v. 5)	Débit rapide, mouvements de la tête, intonation « percutante ».	« Moi j'ai bien aimé le passage (...) → il était marrant ! » (11 et 13)
C3	« mots d'ici et mots de là-bas » (v. 6) et « à moi » (v. 8)	Répartition du texte : lecture en chœur	« Moi j'ai trouvé que c'était bien parce que j'aimais bien quand elles le faisaient ensemble. » (64)
C2	Sur l'ensemble du poème.		« nous on a le même (poème) mais en fait... on s'attendait pas du tout à ça ! (...) je savais pas trop comment ils allaient faire alors... ça m'a surpris ! » (4 et 8)

Commentaires : Dès le début des échanges concernant ce poème, sur le passage du premier groupe (C1), la première prise de parole a été celle d'un élève qui s'est exclamé : « Ah ça change le thème là » (C1, 1). Cela prouve qu'ils ont été réellement attentifs, même à l'oral, au sens des textes. On peut se demander si l'élève a pensé en disant « thème » au sujet du poème ou plutôt à l'interprétation qu'en a faite ce groupe.

Malgré tout, on peut voir que les élèves arrivent plus ou moins facilement et instinctivement à dépasser le simple jugement de valeur subjectif pour entrer dans une argumentation plus construite. Ainsi, un élève assistant à la prestation du groupe C2 explique qu'il a aimé le passage car il l'a trouvé marrant. Puis plus loin ce même élève arrive à relever un choix fait par le groupe C3 qui l'a marqué et tente de le reproduire sur un autre mot ressemblant mais qui n'est pas présent dans le poème.

Parfois, les justifications en rapport avec l'avis personnel porté sur le passage d'un groupe sont élaborées à partir de détails qui ont retenu l'attention des spectateurs par leur côté novateur. C'est le cas des gestes proposés par le groupe C3 qui ont pris beaucoup d'importance pour l'auditoire alors que cela semblait finalement avoir été fait de manière assez inconsciente par ces élèves (C3, 6 à 11).

Certains s'accordent néanmoins pour dire que cela reste parfois bien difficile d'expliquer pourquoi on a bien aimé telle ou telle représentation (C3, 62 par exemple).

Enfin, les échanges concernant ce poème révèlent une fois de plus une certaine lucidité des spectateurs qui ont bien compris que les groupes ont chacun procédé à des choix pouvant vraiment différer d'un poème à un autre. Et lorsque je leur demande pourquoi cela selon eux, ils répondent : « on n'a pas les mêmes idées sur les poèmes » / « (...) on pense pas dans la tête de l'autre » / « (...) on est différent » / « et on n'est pas magicien ! » (C2, 45 à 53).

Poème - « L'école est fermée »

Gp	Passage du poème	Choix réalisé	Stratégie mise en place / Justification donnée
Gp1	« Qui parlent tout bas / Et dans la lumière, (...) Et qui s'en alla. » (v. 19 à 24)	Répartition du texte : lecture en chœur.	« Quand elles parlaient ensemble, y'en avait pas un(e) de décalée. (4)
Gp1	« Qui parlent tout bas » (v. 19)	Variation du volume - plus bas, chuchoté.	« Les enfants sont là qui parlent tout bas, elles ont parlé en chuchotant. » (16)
Gp1	« Et qui s'en alla. » (v. 24)	Accélération du débit.	« Le débit (change) à la fin pour « qui s'en alla » elles l'ont dit un peu vite. » (22)

Commentaires : Pour ce poème, analysé en dernier mais qui a été un des premiers supports de travail des élève, j'ai une fois de plus été étonnée que les élèves parviennent à s'approprier si rapidement les différents critères et techniques de mise en voix ainsi que le vocabulaire assez spécifique. Ils ont ainsi été attentifs à la lecture en chœur et à sa belle réalisation (« y'en avait pas un(e) de décalée »), à la variation du volume (« elles ont parlé en chuchotant ») ou encore au débit (« elles l'ont dit un peu vite »).

Même si ces remarques restent plus descriptives que pour d'autres poèmes, elles soulignent par ailleurs que les élèves avaient déjà bien compris dès décembre (période de réalisation de la « séance zéro ») les premières séances sur lesquelles nous avons travaillé ces points. Ils avaient d'ailleurs à leur disposition une affiche que nous avons réalisée en classe synthétisant les principaux critères sur lesquels ils pouvaient jouer pour mettre en voix un texte (annexe 4). Cette aide visuelle a permis aux spectateurs, lors des échanges, de fonctionner comme une sorte de point de repère. Ainsi j'ai vu certains élèves passer en revue cette liste des yeux pour se remémorer les choix faits par les groupes. De plus, l'affiche leur a aussi permis de s'approprier peu à peu le vocabulaire en le réemployant progressivement.

Pour conclure, on peut dire que cette double analyse, menée à la fois par les élèves ayant fait des choix autonomes de mise en voix et par les spectateurs, a permis de pointer précisément des comportements révélateurs d'un travail très riche de compréhension et d'interprétation des poèmes.

C. Discussion des résultats et pistes de réflexion

L'objectif que je me suis fixé durant tout ce travail de recherche a été de mettre en valeur la manière dont des choix autonomes ainsi que des réflexions sur la construction d'une argumentation soulignant ces choix pouvaient être révélateurs d'une compréhension et d'une interprétation de courts textes poétiques.

Par mes lectures et mes recherches qui ont jalonné mon travail, ainsi que par les apports des ateliers didactiques suivis à l'INSPE, j'ai pu me rendre compte que l'enseignement-apprentissage de la compréhension pose des questions d'ordre didactique et pédagogique assez complexes. Si une émergence d'outils didactiques « clé en main » semble avoir permis de donner aux enseignants des pistes d'action concrètes dans les classes qui, pour la plupart, ne sont pas à remettre en question, il reste néanmoins problématique que cela n'encourage pas une réflexion en profondeur sur le sujet.

Lorsque j'ai eu envie de m'intéresser à la compréhension au cycle 2, et par extension à l'interprétation, j'ai donc pensé qu'il serait pertinent de partir d'un genre littéraire précis. La poésie m'est apparue assez naturellement d'abord, mais l'intérêt de ce choix n'a fait que se renforcer au fil des mois. Je me suis ainsi demandée comment, à partir d'un genre et même d'un recueil en particulier (l'importance d'une lecture suivie est soulignée par Agnès Perrin (2010) en partie II – C.) je pourrais enseigner la compréhension / interprétation à des élèves de CE2. Mettre la focale sur les textes de Bernard Friot a donc été un choix qui s'est révélé assez passionnant, tant pour la richesse des poèmes, que j'ai longuement présentée et justifiée tout au long de ce travail (en particulier en partie IV - A. a) que pour la logique suivie d'un point de vue pédagogique.

De plus, j'ai pu me rendre compte que les textes étudiés à l'école primaire ne faisaient appel que très rarement à l'élaboration d'inférences créatives. Or, en poésie, elles sont finalement beaucoup plus nombreuses, justement parce que chacun se retrouve confronté à l'inconnu. Inconnu car on ne peut se rattacher à un schéma de compréhension

plus classique que l'on aurait appris à développer sur des textes littéraires mettant l'accent sur des difficultés autres (repérer les lieux, les personnages, l'enchaînement et la chronologie des actions...). Ici, poussés par un genre peu connu et assez opaque, nous sommes obligés de déployer de nouvelles stratégies pour apprendre à « parler sur les textes ». Dès lors, l'interprétation semble prendre une dimension toute autre, et c'est pour cela que j'ai souhaité partir de cette dernière pour analyser les prises de paroles et les justifications construites par les différents groupes (IV, B.) Il m'a paru intéressant finalement d'étudier l'interprétation des élèves (soulignée par des expressions telles que « ça m'a fait penser à », « c'est comme ci », « on dirait que ») pour étudier les liens avec leur compréhension du texte. Ma vision de départ s'en est donc trouvée modifiée. J'ai ainsi pu me rendre compte que lire ne peut se résumer à résoudre des difficultés de compréhension. C'est aussi analyser les problèmes d'interprétation qui pourraient se poser.

Néanmoins, je suis consciente que, même si le genre poétique présente les avantages que j'ai développés plus haut, il engendre également des freins dans cette étude. Il paraît dès lors presque « normal » finalement que la compréhension et l'argumentation soient difficiles en poésie, justement parce que c'est de la poésie ; un genre haut en couleurs qui s'adresse avant tout aux capacités d'adaptation de l'élève qui doit reconstruire un sens plus ou moins dissimulé. Il importe malgré tout en tant qu'enseignant de baliser cette construction ou reconstruction en se prémunissant de trop frôler le délire interprétatif. Par moments, le texte permet à son lecteur d'imaginer ce qu'il souhaite, d'user largement de ses capacités d'interprétation, mais par d'autres moments, il y a quelque chose de plus précis à bien comprendre et il faut veiller à ce que les élèves ne passent pas à côté. C'est tout le travail d'analyse qui doit être fait en amont, et que j'aurais finalement voulu mener un peu plus en profondeur avant de lancer mes élèves dans ce projet de mise en voix. De même, analyser en amont des échanges les données recueillies m'aurait permis je pense de mieux mener et guider les interactions entre les différents groupes.

Cette large part laissée à l'interprétation a aussi été mise en lumière par les échanges succédant chaque mise en voix. Les élèves se sont parfois livrés à des débats qui ont été très riches et ont contribué à prouver leur implication dans le travail ainsi que leurs capacités de compréhension et d'analyse. On peut citer en exemple un débat délibératif (A2, 5) autour du complément du nom commun aux bulles : il n'existe qu'une réponse puisqu'elles sont toutes « de savon ». Au contraire, certains débats étaient

spéculatifs (A2, 56) comme lorsque ces élèves se demandent à la fin du poème A : « qu'est-ce qu'il a compris ? » dans le dernier vers : « Et je sais : tu as compris. » Ici ni le poème ni le poète ne donnent la réponse. Ces deux natures différentes de débats traduisent bien ce que j'explique au début de ce travail (en partie I) : le genre poétique présente une volonté de s'amuser à transfigurer la valeur et le sens des mots. De ce fait, le travail autour du sens d'un poème reste compliqué, car la poésie s'adresse avant tout à nos capacités d'interprétation bien plus que de réelle compréhension (se référer à la partie II - B. b, concernant justement ce difficile travail autour du sens).

On pourrait y voir ici une piste qui expliquerait pourquoi certains élèves ont éprouvé des difficultés à entrer dans le travail d'interprétation. Pour reprendre les catégories énoncées par P. Van den Broek (2009) en partie IV - B. a, ces compreneurs en difficulté ont avant tout été les « plodders », qui ont eu beaucoup de mal à se détacher du contenu littéral du texte pour produire des inférences. Il aurait peut-être fallu, pour ces élèves, passer plus de temps en amont à expliquer les textes lors des phases d'entraînements. Il aurait sûrement fallu insister sur le fait que ces textes là sont justement particuliers car leur sens n'est pas directement donné mais reste à construire, et que cette construction peut plus ou moins varier en fonction de chacun. J'ai en cela noté que certains élèves ont été perturbés par l'ensemble de ce travail de mise en voix car ils n'étaient pas habitués à exercer leurs capacités d'interprétation et à faire des choix personnels. Lors des phases d'entraînements et pendant la découverte des critères et techniques, ils demandaient si leurs propositions étaient justes, s'ils avaient « eu bon », ressentant un certain stress à penser qu'ils étaient peut-être très éloignés de mes projections. Même si on peut dire qu'ils ont moins été habitués que les autres à faire valoir leur propre liberté de pensée (finalement très à l'œuvre dans le travail que j'ai mis en place), il s'agit également de ma part d'une série d'écueils dans mes gestes professionnels qui sont en construction lors de cette année en tant que professeur des écoles stagiaire.

J'ai ainsi conscience qu'il serait intéressant de revoir mon travail à la lumière d'une réflexion sur ma place d'enseignante et la place au sens propre que j'ai occupée durant ces quelques mois de travail.

De ce fait, il ne faudrait alors finalement pas repenser les textes mais plutôt les méthodes pédagogiques. Par exemple Elimane Kane, cité de nombreuses fois en parties I et II de ce mémoire, insiste sur l'importance de montrer aux élèves les erreurs à ne pas commettre lorsqu'on lit ou dit un poème afin qu'ils puissent se rendre compte par la suite de leur propre oralité. Dans le prolongement de cette idée, je ne leur ai pas assez permis

de réécouter leurs « brouillons de lecture » et également leurs versions finales. Or, c'est en ayant la possibilité de se réécouter personnellement que l'on prend conscience de nos propres réussites (important pour la motivation à court et à long terme) ainsi que de ce qu'il reste à améliorer (dans un objectif constant de progression).

De plus, le lien avec le corps serait à repenser au travers d'une approche peut-être plus théâtrale. Forme d'expression qui prend sens en lien avec l'oralité, le théâtre travaille beaucoup d'éléments nécessaires à la mise en voix et fait réfléchir au rapport au corps, qui peut aussi permettre de communiquer et d'interpréter. Quelques séances de travail plus spécifiques autour de cet art me paraissent donc tout à fait envisageables car elles permettraient sûrement aux élèves d'ouvrir les possibles en s'autorisant encore plus de choses dans leurs choix de mise en voix et en leur donnant une dimension plus scénique.

Enfin, j'aurais aimé privilégier par moments le travail en petits groupes comme lorsque j'ai pu, début mars, proposer une séance d'Accompagnement Pédagogique Complémentaire sur la mise en voix. De réels progrès ont été perçus sur un groupe d'élèves un peu en difficulté, et cela en seulement une séance (échanges retranscrits en fin d'annexe 15). J'ai donc à cœur de penser que, même si les apports du groupe classe sont indispensables, travailler avec un effectif réduit contribuerait à chercher ensemble des pistes de réponse à une question qui a découlé de tout ce travail et qui restera encore à étudier : Comment apprendre à argumenter à des élèves tout en privilégiant leur liberté d'expression ?

Conclusion

Ce travail de recherche est né de mon intérêt certain pour la poésie. Cette année, j'ai eu pour la première fois la responsabilité d'une classe. J'ai ainsi eu l'envie de m'intéresser plus particulièrement au rapport qu'entretiennent des élèves de CE2 avec ce genre littéraire si particulier. Il s'est avéré que pour la plupart, la poésie se résumait, tout comme les souvenirs qu'en ont les adultes, auteurs, et même les enseignants eux-mêmes, à mémoriser et réciter des textes plus ou moins longs, chacun son tour, devant un public, dont l'attention diminue à mesure que les interprétations se succèdent. Car c'est là je crois le point important : lorsque l'on pratique ce genre en classe, nous restons trop souvent ancrés dans d'anciennes pratiques qui ne correspondent plus à ce que l'école est en train de devenir.

Si, nous l'avons vu, la mémorisation, la présence d'un auditoire sont des éléments stables, il convient néanmoins de réfléchir à la place de l'orateur, singulier en tant qu'individu. Dès la fin des années 70, l'émergence des sciences de l'éducation influence la pédagogie et permet de reconsidérer, au sein du système éducatif, la place de l'élève. La loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 entérine l'idée que ce dernier doit être considéré comme acteur de sa propre scolarité et de son orientation. En cela, la place et le rôle de l'enseignant sont aussi réfléchis. Plutarque (1995) dans son traité *Comment écouter* insistait déjà au I^{er} siècle sur cette idée reprise par de nombreux auteurs : « Car l'esprit n'est pas comme un vase qu'il ne faille que remplir. A la façon du bois, il a plutôt besoin d'un aliment qui l'échauffe, qui fait naître en lui une impulsion inventive ».

Voilà ce que j'ai modestement tenté, avec l'aide de ma classe de CE2, de mettre en lumière. La poésie est un bon levier pour permettre à l'élève de développer sa subjectivité au travers de cette « impulsion inventive » que l'enseignant peut déclencher et permettre d'entretenir. Par elle, il découvre ainsi que la compréhension est nécessairement reliée au vaste monde de l'interprétation. Et peu à peu, au fil des mois, c'est un autre rapport aux textes et à la lecture qui se construit progressivement. C'est aussi une appétence pour la lecture à voix haute qui se développe peu à peu à travers ces compétences en mise en voix.

J'ai vu mes élèves se sentir de plus en plus légitimes de proposer des idées de mise en voix. J'ai été étonnée de découvrir d'autres personnalités, d'autres facettes, motivées pour s'exprimer, prendre part aux échanges alors même que ce n'était pas dans leurs habitudes. J'ai souri devant cette élève qui s'est mise à pleurer lorsqu'elle a dit son

texte devant la classe et qui, le lendemain m'a annoncée qu'elle souhaitait réessayer pour faire mieux. Et cet autre qui a pris confiance de semaines en semaines et qui aurait finalement, contre toute attente, bien voulu présenter avec son groupe leur texte devant tous les parents sur la scène du théâtre de la ville...

En cela, je crois que ce travail est allé au-delà de la simple (mais pour autant complexe) réflexion sur la compréhension et l'interprétation. Évidemment, j'ai pu montrer en quoi ces choix autonomes et argumentés ont été révélateurs de ces deux dimensions. Les groupes se sont attribués de manière collective et personnelle les textes et sont parvenus à lier à ce qu'ils avaient compris du poème leurs décisions concernant la façon dont ils souhaitaient le dire pour un public. J'avoue qu'ils m'ont vraiment surprise car je sais combien justifier ses idées peut être un exercice compliqué, même pour des adultes. Et même s'ils n'ont pas toujours réussi (parfois les mots ne suffisent pas pour expliquer), ils ont fait preuve d'une grande implication pour faire de leur mieux.

Mais ce que je retiens et aimerais souligner, c'est le plaisir qu'ils ont manifesté durant tout ce travail. Plaisir d'essayer et de s'essayer à, de créer... finalement plus que d'argumenter. Plaisir et envie d'offrir des textes, de présenter sa propre vision des choses. Plaisir, bien dissimulé derrière l'énorme objectif sous-jacent concernant le travail en groupe, de parvenir enfin à s'entendre, au propre comme au figuré. Et j'ai eu le sentiment que tout cela prenait pour les élèves une plus grande importance que le travail constant sur la compréhension et l'analyse. Leurs mots sont d'ailleurs sûrement les plus éclairants. A la question : « si vous deviez résumer en un seul mot le travail de mise en voix, que diriez-vous ? », ils répondent : « travail », « poèmes », « ensemble », « lecture », « apprendre », « temps libre » ou encore « aimer ».

Je terminerai par d'autres mots d'une élève de CM1-CM2, Mathilde,¹⁸ qui continuent d'illuminer l'importance de la mise en voix et de la lecture à haute voix, dans les classes bien sûr, mais, surtout peut-être, en dehors : « J'adore lire, je crois bien que c'est ma passion. Je crois que lire, ça sert juste à se faire plaisir : on prend une lecture, on s'installe, et Bouh, on se retrouve dans un autre univers. Je pense que je préfère lire aux autres car on entraîne les autres avec nous. »

Se faire plaisir et entraîner les autres avec nous, dans le monde de la poésie ou ailleurs, en voilà finalement une vaste et passionnante idée.

18 *Extrait de : Osons, osez l'oralité ! Pourquoi et comment construire une culture littéraire par l'oralité. Action -Etude – Recherches appliquées – équipe pluricatégorielle de l'IUFM des Pays de la Loire.*

Bibliographie

Corpus - séquence

Friot, B. et Usdin, E. (2004) *A mots croisés*, Milan poche junior poésie.

Ouvrages

Bada, F. et Robinet, C. (2014) *Poésie et oralité : comprendre le texte poétique pour le dire*, De boeck.

Boismare, S. (2012) *La peur d'enseigner*, Dunod.

Caillois, R. (1976) *Approches de la poésie*, Gallimard.

Delieu, R. (2000) *Le plaisir de dire : Carnet de notes*, Mémory Press.

Fayol, M. (1992) Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle, in M. Fayol, J. E.

Gombert, P. Lecocq et al.(Edit.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 73-105.

Fayol, M et Gaonnac', D. (2003) *Aider les élèves à comprendre*, Hachette éducation.

Giasson, J. (1990), *La compréhension en lecture*, De Boeck.

Jean, G. (1997) *Comment faire découvrir la poésie à l'école*, Retz.

Joquel, P. (2012) *La poésie contemporaine à l'école – Pistes pour les enseignants*, Éditions du jasmin.

Jorro, A. & Crocé-Spinelli, H. (2010). « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques*, (145/146), 125-140. (coord. Halté & Petitjean). Metz : CRESEF.

Huizinga, J. (1951) *Homo ludens*, Gallimard.

Kane, A. E. (2014) *Enseigner la poésie et l'oralité*. Lettres de Renaissances.

Kane, A. E. (2015) *Enseigner le dire poétique : les compétences de l'oralité*, Lettres de Renaissances.

Le Roy, G. (1912) *Grammaire de la diction française*, réédité en 2016 – Grancher.

Mounin, G. (1974) *Dictionnaire de la linguistique*, PUF article « mélodie ».

Pellegrin, P. (dir.), (2014) *Aristote : Œuvres complètes*, Éditions Flammarion. (Trad. Pierre Destrée.)

Perrin, A. (2010) *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Retz.

Piaget, J. (1945) *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Delachaux et Niestlé.

- Piaget, J. (1947) *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin.
- Platon, (1993) *La République*, Gallimard, Folio - Essais, livres II et III, trad. Pierre Pachet.
- Plutarque, (1995) *Comment écouter*, Rivage poche #150, trad. Pierre Maréchaux.
- Saussure, F. de. (1995) Cours de linguistique générale, « Grande bibliothèque Payot », Paris.
- Short, I. (1990) *La Chanson de Roland*, Hachette Livre, coll. « Le Livre de poche ». (*La chanson de Roland* est un poème épique et une chanson de geste du XI^e siècle, attribuée, sans certitude, à Tuold.)
- Tauveron, C. (2007) « Lecture d'un même texte au même moment dans trois cours préparatoires différents. Analyse comparative », in Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux (dir.) *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, Repères, p. 121 - 147.
- Valéry, P. (1975) *Cahiers 1894-1914, édition intégrale*, (12 vos), Paris: Gallimard/ coll. « blanche ».
- Valéry, P. (1960) « De la diction des vers », *Œuvres, t. II*, Gallimard, la pléiade.

Romans

- Le Touze, G. (1996) *On m'a oublié*, L'école des loisirs.
- Pennac, D. (2007) *Chagrin d'école*, Gallimard.
- Proust, M. (1927) *À la recherche du temps perdu*, TOME VIII, *Le temps retrouvé*, Gallimard.

Recueils poétiques

- Aragon (1959) *Elsa*, Collection Poésie / Gallimard.

Séminaires et conférences

- Denizeau, M. T. et Lancon, D. (2000) *La poésie à l'École, de la maternelle au lycée : actes du séminaire de juin 1999 et autres contributions*, CRDP D'Orléans.
- Osons, osez l'oralité ! Pourquoi et comment construire une culture littéraire par l'oralité. Action -Etude – Recherches appliquées – équipe pluricatégorielle de l'IUFM des Pays de la Loire.

Ateliers didactiques

Simon, F. (2020) *De la fluence à la lecture à haute voix*, atelier didactique de 3 heures, dispensé à l'INSPE de Nantes le 16 janvier 2020.

Simon, F. (2020) *La mise en voix*, atelier didactique de 3 heures, dispensé à l'INSPE de Nantes le 30 janvier 2020.

Mémoires de maîtrise

Lepape, E. (2012 – 2014), *Aborder la poésie autrement à l'école primaire*, 1^{er} Degré, site de Nantes.

Documents officiels

Ministère de l'Éducation Nationale, *Lire et écrire au cycle 3 – Repères pour organiser les apprentissages tout au long du cycle*, collection École, CNDP, octobre 2003.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2015) Programmes de l'école maternelle – cycle des apprentissages premiers, Eduscol.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2018) Programmes – cycle des apprentissages fondamentaux et d'approfondissement, Eduscol.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2018) Français – lecture et compréhension de l'écrit : lire à voix haute, Eduscol.

Documents numériques

Oktonikoff Pierre, (2008) *La compréhension inférentielle* – Compte-rendu publié par l'inspection Académique de Clermont-Ferrand.

Académie de Nantes, (maj. septembre 2015) fiche repère : « identifier les types d'inférences mises en jeu dans les textes au cycle 2 ».

Annexes

Annexe 1. Fiche Séquence / lecture à voix haute et mise en voix autour du genre poétique.

Annexe 2. Le poème « Écolier dans la lune » de Alain Boudet, support de travail lors de la séquence 2. Recopié et illustré par G. sur son cahier d'arts.

Annexe 3. Les deux poèmes extraits du recueil *A mots croisés* de B. Friot. Supports de travail lors de la séquence 4 - séances 1 et 2.

Annexe 4. Affiche réalisée en classe, à destination des élèves, synthétisant les différents critères et techniques de mise en voix découverts.

Annexe 5. Les deux poèmes supports de travail pour l'enseignement /apprentissage de la lecture-relais lors de la séquence 5 - séance 1.

Annexe 6. Texte support « Le chat ouvrit les yeux » pour l'enseignement / apprentissage de la lecture en écho lors de la séquence 5 – séance 2.

Annexe 7. Poème support « Chevaux : trois. Oiseau : un » de Claude Roy pour l'enseignement / apprentissage de la lecture en chœur lors de la séquence 5 – séance 3.

Annexe 8. Poème « L'école est fermée » de Georges Jean. Support de travail pour le premier recueil de données lors de la « séance zéro ».

Annexe 9. Trois poèmes (« Les bulles », « Non », « Les mots ») tirés du recueil *A mots croisés* de Bernard Friot. Supports de travail pour le second recueil de données lors de la « séance finale ».

Annexe 10. Feuille de route distribuée aux élèves – une par groupe – et à remplir lors des trois temps d'entraînement de la « séance finale ».

Annexe 11. Support de travail groupe A1 annoté par l'élève B. durant l'entraînement.

Annexe 12. Support de travail groupe B2 annoté par l'élève Z. durant l'entraînement.

Annexe 13. Support de travail groupe C3 annoté par l'élève I. durant l'entraînement.

Annexe 14. Support de travail groupe C1 annoté par l'élève G. durant l'entraînement.

Annexe 15. Tapuscrit / retranscription des enregistrements audios de la séance « zéro » et de la séance « finale ».

Annexe 1. Fiche Séquence/lecture à voix haute et mise en voix autour du genre poétique.

Séquence « Lecture à voix haute et mise en voix » – CE2 Lecture / compréhension	
Objectifs : découvrir les critères de lecture à voix haute et des techniques de mise en voix à partir de courts textes poétiques. <u>Dans quelle mesure des choix autonomes et argumentés de mise en voix peuvent-ils être révélateurs d’une compréhension / interprétation d’un texte poétique ?</u> Compétences : <u>Lire à voix haute.</u> - montrer sa compréhension par une lecture expressive (récitation → « mise en voix » et interprétation d’un texte littéraire). <u>Savoir contrôler sa compréhension.</u> - savoir justifier son interprétation (...), s’appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées (techniques de mise en voix et leurs potentiels effets) / confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses. <u>Participer à des échanges dans des situations diverses.</u> - prendre conscience et tenir compte des enjeux. - utiliser le vocabulaire mémorisé. <u>(arts plastiques) Mettre en œuvre un projet artistique.</u> - montrer sans réticence ses productions et regarder celles des autres. - mener à terme une production (collective) dans le cadre d’un projet accompagné par le professeur. <u>S’exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs (...).</u> - exprimer ses émotions et sa sensibilité en confrontant sa perception à celle d’autres élèves. AFC : « Lire à voix haute avec fluidité (...) / participer à une lecture dialoguée après préparation. » « (...) participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément, etc). »	

Séquence	Résumé
Séquence 1	Articuler clairement ARTICULATION (3 séances).
Séquence 2	Contrôler le volume de sa voix VOLUME (1 séance).
Séquence 3	Ajuster le ton de sa voix (INTONATION + ÉMOTIONS) (1 séance).
Séquence 4	Exploiter les silences et les bruits SILENCE (2 séances).
Séquence 5	Lecture-relais / en écho / en chœur RÉPARTITION du texte (3 séances / 5 prévues).
Séquence 6	Recueil de données (partie 1 - techniques LHV et partie 2 - techniques MEV) partie 1 (3 séances) / partie 2 (6 séances).

Séquence 1 - Articuler clairement ARTICULATION.

Lundi 25/11 S1	Pour entendre un texte il faut articuler. Découverte des virelangues. Par groupe de 4, s’entraîner à dire ensemble (en chœur) de courtes phrases en (sur)articulant.
--------------------------	--

Lundi 02/12 S2	Reprise du travail sur l'articulation. Découverte de différents virelangues. Seul cette fois-ci, chuchoter sa phrase en articulant.
Mardi 03/12 S3	Nouveau virelangue (13 différents pour 26 élèves donc chacun a son double dans la classe). But : retrouver l'élève qui chuchote la même phrase. Articuler ET écouter. → articuler : à la fois mieux se faire comprendre et créer un univers particulier dès lors que c'est exagéré.

Séquence 2 - Contrôler le volume de sa voix VOLUME.

Lundi 09/12 S1	Apprendre à contrôler sa respiration : poser une main sur sa poitrine et l'autre sur son diaphragme (au milieu du corps, en bas des côtes, au niveau de l'estomac). – Leur demander de contrôler le rythme de leur respiration en faisant ce qui suit : • inspirer par le nez profondément en comptant jusqu'à 4 (l'inspiration est réussie lorsque l'élève inspire profondément en poussant l'air si loin dans ses poumons qu'il peut faire bouger la main posée sur son diaphragme); • expirer complètement par la bouche en comptant jusqu'à 8. – Répéter l'exercice quelques fois en faisant une pause entre chaque série de respirations. – Inviter ensuite les élèves à prononcer des voyelles en augmentant progressivement le volume en expirant comme s'ils faisaient des vocalises. A partir du poème « Écolier dans la lune », demander à chacun de choisir un petit passage et de le mettre en voix en contrôlant le volume de sa voix (chuchoter, parler fort sans hurler, varier le volume plus ou moins rapidement).
--------------------------	---

Séquence 3 - Ajuster le ton de sa voix (intonation + émotions).

Mardi 10/12 S1	A partir de petites étiquettes émotions / humeur / action, les élèves repensent à une phrase « petit rien » (cf autre séquence en production d'écrit au début de l'année) et doivent la dire conformément à ce qui est écrit sur l'étiquette. Le but du jeu est que les autres élèves devinent la manière dont la phrase devait être dite. Laisser les élèves s'entraîner dans leur tête puis en chuchotant, concentrés sur eux-mêmes puis → expérimenter chacun son tour. A la fin de chaque passage, je donne un exemple de la manière dont on aurait aussi pu faire (cela fait partie de cette phrase d'entraînement où les élèves essayent eux-mêmes mais on a aussi besoin de pouvoir se référer à un modèle expert).
--------------------------	---

Séquence 4 - Exploiter les silences et les bruits SILENCE.

Lundi 13/01 S1	Sur un texte inconnu et non ponctué, prévoir les silences en fonction de sa compréhension / interprétation. Découverte de deux textes de B. Friot. Lecture silencieuse. -> qu'est-ce qui est particulier dans ce texte / poème ? (peu de signes de ponctuation, cf le poème « Écolier dans la lune »). Au crayon, 5min pour imaginer la ponctuation du texte (points, virgule, point d'exclamation...) Mise en voix individuelle selon la ponctuation imaginée (plusieurs exemples). Présentation de mes projections. Expliquer qu'en poésie : expression personnelle importante et donc choix personnels ou collectifs à propos des silences -> où les
--------------------------	---

	placer et qu'est-ce que ça produit comme effet ? <i>Remarques post séance : entrée un peu trop grammaticale (privilégier des essais libres) → mieux vaut coder le texte avec un code crée pour cela (barres, doubles barres...) pour ne pas avoir le pb des erreurs de ponctuation et pour que les élèves aient un guide visuel. Mais avant de coder, ils doivent essayer eux-mêmes ! Faire plusieurs « brouillons de lecture » pour ensuite ne garder que le ou les brouillons convaincants, les coder pour les garder en mémoire et pouvoir par la suite les retravailler.</i>
Lundi 20/01 S2	Reprise des deux textes de B. Friot – expérimentation libre par groupes de 2 et passages devant la classe. (V. pense à s’asseoir, – fruit du hasard qui produit quelque chose d’intéressant – F. prend peur lorsque je la pousse à parler en voix vraiment projetée mais me dit le lendemain qu’elle veut réessayer car elle s’est entraînée chez elle, changement de lecture – alternance – sur « entre toi et moi ».

Séquence 5 - Lecture-relais / en écho / en chœur RÉPARTITION du texte.

Lundi 3/02 S1	<u>Lecture-relais</u> « Le tamanoir » (Desnos) (3 groupes de 5). « Le chameau » (Pierre Coran) (4 groupes de 3). Mise en groupe et découverte du poème avec comme consigne : "changez de lecteur à chaque signe de ponctuation. Vous les entourerez pour bien les repérer puis vous préparerez votre mise en voix en faisant plusieurs essais / brouillons de lecture. Essayez ensuite de changer l'ordre des lecteurs pour repérer les différents effets produits." → Il faut leur montrer que la mise en voix souligne ici la compréhension / interprétation du poème ! Ex avec le chameau : trois lecteurs en écho pour illustrer le travail du temps qui use la bosse et la chaleur qui augmente progressivement.
Mardi 4/02 S2	<u>Lecture-relais en écho</u> « Le chat ouvrit les yeux... » (9 groupes de 3). Constitution des groupes et distribution du poème. "Vous allez dire ce poème en écho, c’est-à-dire en répétant la fin des mots deux fois en baissant de plus en plus le volume et en changeant de lecteur. Ensuite, vous pouvez vous amuser à changer l'ordre et à jouer sur les critères déjà vus (cf affiche) par exemple écho de plus en plus fort, rapide, lent..." → l’écho souligne le dernier mot et donne de la profondeur aux phrases et à ce qui est dit. Cf profondeur de la nuit ici dans ce poème.
Mercredi 5/02 S3	<u>Lecture en chœur</u> « Chevaux : trois. Oiseau : un » (Claude Roy) (7 groupes de 4). "Trois élèves disent ensemble le texte écrit en gras et un élève seul complète en lisant l'autre partie du texte. Attention, il faut que l'un d'entre vous instaure un rythme et un point de départ pour que vous commenciez bien tous en même temps. Ensuite, amusez-vous à changer le soliste et à vous appliquer sur la qualité et la propreté du chœur." → La pluralité vs l’unicité, la grandeur vs l’affection que l’on porte aux êtres qui ne sont ni grands ni forts mais qui peuvent aussi nous faire rêver (cf ailes des oiseaux et tout ce qu’elles ouvrent).
S4 pas faite.	<u>Lecture-relais / lecture en chœur</u> « Acrobatie » (J. et C. Held) (4 groupes de 3).

S5 pas faite.	« Qui commence ? » (Bernard Friot) (7 groupes de 2). "Vous allez suivre les indications des changements de lecteurs données sur le texte. Veillez à ne pas aller trop vite et à bien mémoriser la phrase ou le groupe de mots que vous allez prononcer ainsi que celle ou celui qui vient avant afin de pouvoir vous préparer. Puis amusez-vous à changer l'ordre des lecteurs". → En chœur pour souligner quelque chose de très important, donner du poids à certains mots qui auraient pu passer pour des détails. → En relais, ici : énumération qui devient rythmée. <u>Entraînement libre (3 techniques)</u> Reprise des poèmes précédents et essais libres. Parcours de l'ensemble des poèmes rencontrés ces derniers jours (les 4 séances précédentes) et choix de mises en voix libres (idée : préparer le travail d'après les vacances sur un nouveau poème et des choix libres et justifiés).
--------------------------	--

Séquence 6 - Recueil de données (partie 1 - techniques LHV et partie 2 - techniques MEV)

Lundi 16/12 S1	Découverte d'un nouveau poème « L'école est fermée ». Constitution par les élèves de groupes de 4 ou 5. Lecture en groupe et choix collectifs sur la manière de mettre en voix ce poème à partir des critères abordés les séances précédentes (articulation / volume / ton). Phase d'entraînement. Je passe dans les groupes pour insister sur le fait de pouvoir justifier ses choix de mise en voix.
Mardi 17/12 S2 (matin) et S3 (après-midi)	Rappel du projet par les élèves. Insister sur le fait de devoir se mettre d'accord par groupe et sur le fait d'être capable de justifier ses choix en répondant aux questions suivantes : comment on a dit ce mot ou ce passage et pourquoi on a voulu dire ce mot ou ce passage de cette manière ? Temps laissé pour l'entraînement par groupes (matin). Enregistrements vidéos et audios pour le passage de trois groupes d'élèves. Après chaque passage, je laisse les spectateurs « réagir à chaud ». On essaye de dépasser le simple commentaire « c'était bien » pour aller vers la mise en lumière des choix opérés : → Quels choix ont-ils faits ? (ils arrivaient à peu près à répondre) → Quels effets avez-vous ressentis en tant que spectateurs ? (assez dur encore comme question) Puis je laisse la parole au groupe d'élèves qui vient de passer : → Pourquoi avez-vous décidé de dire ce mot / ce passage de cette manière à ce moment-là ? • « fermée » : triste ou joyeux en fonction du rapport personnel du groupe à l'école, parfois alternance du ton sur l'ensemble du poème. • « les enfants sont là qui parlent tout bas » : volume de la voix qui baisse • « l'année qui passa » : débit qui ralentit. • et qui s'en alla : débit qui accélère + effet point d'exclamation à la fin <u>Difficultés :</u> • pour certains se mettre d'accord par groupes (répartition de la parole – vouloir que se soit équitable plutôt que de réfléchir au sens). • lecture en chœur. • problèmes de lecture / lexicale (ils butent sur certains mots inconnus). • problèmes de ponctuation / segmentation des phrases (influencés par la mise en forme en vers du poème).

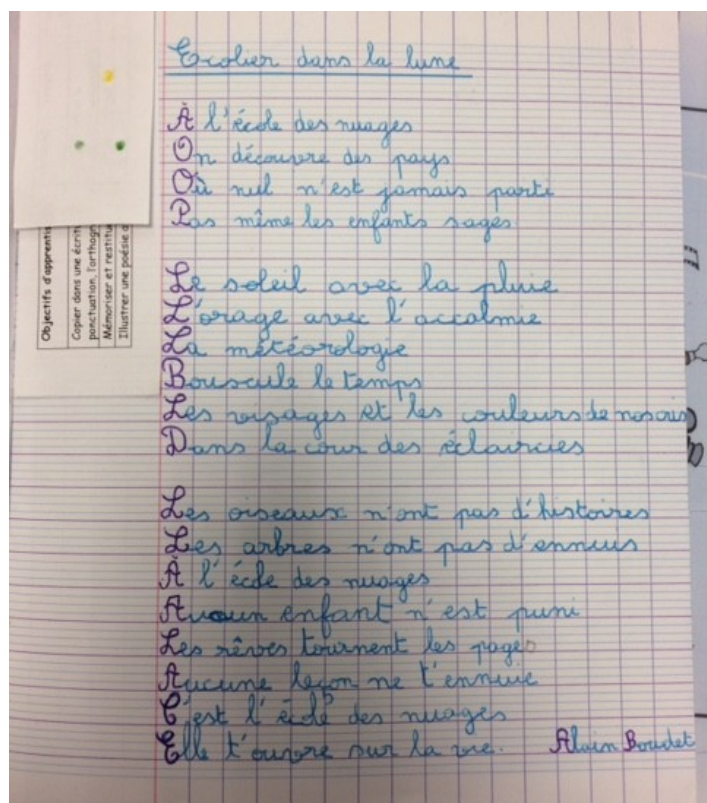
Mettre en œuvre un projet de mise en voix à plusieurs, le réaliser et le justifier en l'argumentant.	
Lundi 02/03 S1 (45min)	→ avant : rappel du travail sur la mise en voix et des différentes techniques à repasser en revue (+POSITION corporelle) (5min) → rappel de la manière de justifier ses choix en prenant des ex. concrets (le chameau avec le temps qui use la bosse et la chaleur qui augmente, l'école est fermée : plutôt joyeux ou triste, Q / R, plusieurs = plus (+) d'importance, seul aussi car mise en lumière...) en fonction des critères retenus (IMPORTANT) (5min) → Présenter la feuille de route à remplir sur l'ensemble des 2 séances d'entraînement + celle-ci ! (5min) → découverte des 3 textes (laisser de la place autour et entre chaque vers et encourager à annoter !) - choix et constitution des groupes de 3 (9x3) (chaque poème choisi au moins deux fois) (10min) <u>Bernard Friot</u> Les mots Non / oui Les bulles → 20min entraînements. AVANT de faire des brouillons de lecture : lire le texte et essayer de le comprendre - qu'est-ce qu'ils semblent raconter ?
Mardi 03/03 S2 (20min)	Entraînements + feuille à remplir par groupe.
Mercr 04/03 S3 (20min)	Entraînements + feuille à remplir par groupe.
Lundi 09/03 S4 (30min)	Enregistrements + échanges avec les spectateurs. (3gp) <u>données à recueillir</u> - enregistrements vidéos des mises en voix (9) - enregistrements audios des échanges (9) - feuilles de routes (9) - feuilles supports poèmes / traces écrites (9) (laisser de la place autour et entre chaque vers et encourager à annoter !) Je dois analyser en amont les poèmes et émettre des hypothèses de mise en voix ! → données personnelles à comparer en aval avec les données recueillies.
Mardi 10/03 S5 et S6 (30min x2)	Enregistrements + échanges avec les spectateurs. (le matin) Enregistrements + échanges avec les spectateurs. (3gp) (l'après-midi) FIN DU PROJET.
(Lundi 17/03)	Séance supplémentaire en cas de besoin pour finaliser le projet.

Spectacle Fleuriaye le 25 mai 2020 / Classe de CE2, présentation d'extraits du projet de mise en voix :

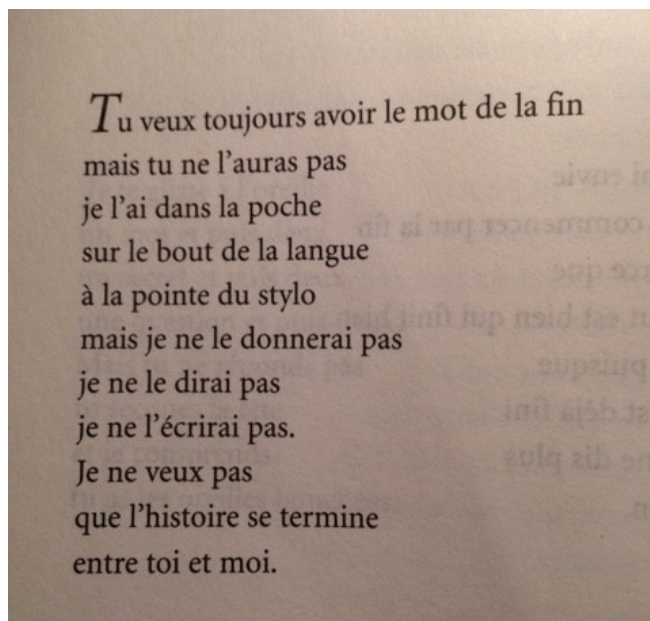
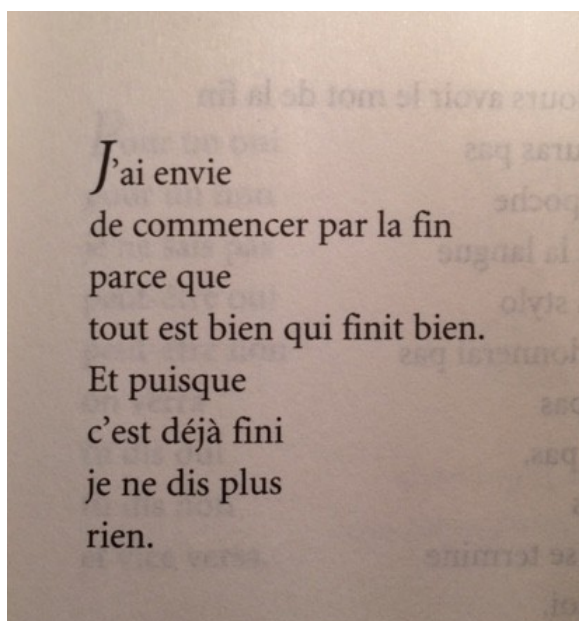
- **Flow petits riens dits à la suite (13)**
- Poème Les bulles (3)
- Poème Qui commence ? (B. Friot) (2)
- **Flow petits riens dits à la suite (13)**
- Poème Mots doux (3)
- Poème Non / Oui (B. Friot) (3 + la classe)

Idée temps : 15min

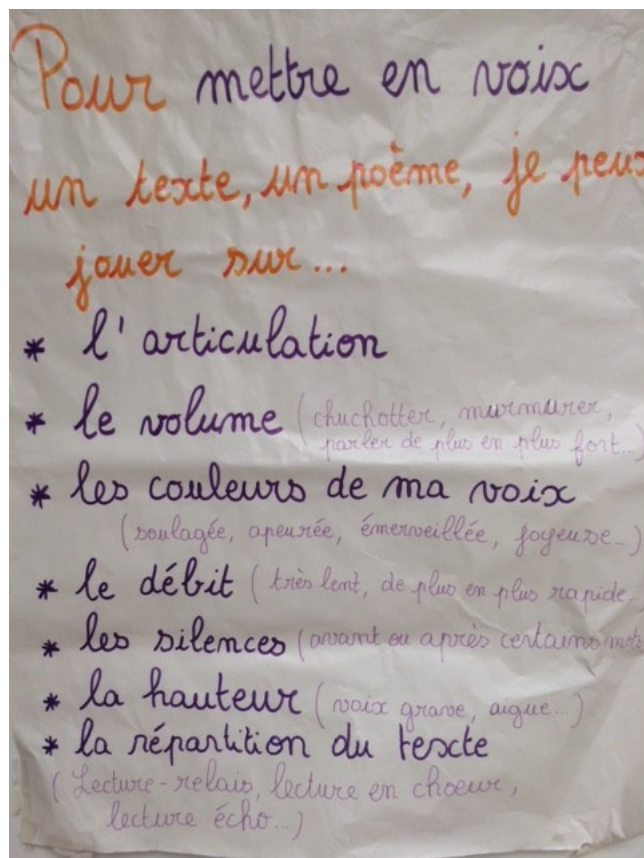
Annexe 2. Le poème « Écolier dans la lune » de Alain Boudet, support de travail lors de la séquence 2. Recopié et illustré par G. sur son cahier d'arts.



Annexe 3. Les deux poèmes extraits du recueil *A mots croisés* de B. Friot. Supports de travail lors de la séquence 4 - séances 1 et 2.



Annexe 4. Affiche réalisée en classe, à destination des élèves, synthétisant les différents critères et techniques de mise en voix découverts.



Annexe 5. Les deux poèmes supports de travail pour l'enseignement /apprentissage de la lecture-relais lors de la séquence 5 - séance 1.

Le Tamanoir

Robert DESNOS
 Recueil : "Chantefables"

— Avez-vous vu le tamanoir ?
 Ciel bleu, ciel gris, ciel blanc, ciel noir.
 — Avez-vous vu le tamanoir ?
 Œil bleu, œil gris, œil blanc, œil noir.
 — Avez-vous vu le tamanoir ?
 Vin bleu, vin gris, vin blanc, vin noir.

Je n'ai pas vu le tamanoir !
 Il est rentré dans son manoir,
 Et puis avec son éteignoir
 Il a coiffé tous les bougeoirs.
 Il fait tout noir.

Le Chameau, Pierre Coran

Un chameau entra dans un sauna.
 Il eut très chaud,
 Très chaud,
 Trop chaud.

Il sua,
 Sua,
 Sua.

Une bosse s'usa,
 S'usa
 S'usa.

L'autre bosse ne s'usa pas.

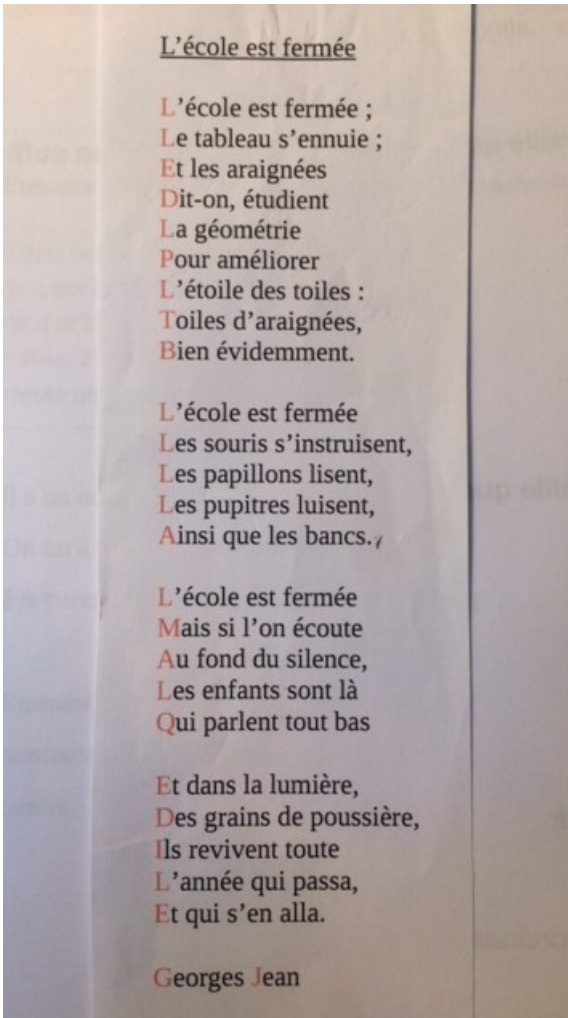
Que crois-tu qu'il arriva ?

Le chameau dans le désert
 Se retrouva dromadaire.

Annexe 6. Texte support « Le chat ouvrit les yeux » pour l'enseignement / apprentissage de la lecture en écho lors de la séquence 5 – séance 2.

Voix forte	Voix normale	Chuchotement
Le chat ouvrit les yeux, Le soleil y entra. Le chat ferma les yeux, Le soleil y resta. Voilà pourquoi le soir, Quand le chat se réveille, J'aperçois dans le noir Deux morceaux de soleil.	Les yeux Y entra Les yeux Y resta Le soir Se réveille Le noir De soleil	Yeux Entra Yeux Resta Soir Veille Noir soleil

Annexe 7. ci-dessous à gauche - Poème support « Chevaux : trois. Oiseau : un » de Claude Roy pour l'enseignement / apprentissage de la lecture en chœur lors de la séquence 5 – séance 3.

<i>Chevaux : trois. Oiseau : un, Claude Roy</i> J'ai trois grands chevaux courant dans mon ciel. <i>J'ai un seul oiseau, petit, dans mon champ.</i> Trois chevaux de feu broutant les étoiles. <i>Un oiseau petit qui vit d'air du temps.</i> Trois chevaux perdus dans la galaxie. <i>Un petit oiseau qui habite ici.</i> Les chevaux du ciel, c'est un phénomène. <i>Mais l'oiseau d'ici, c'est celui que j'aime.</i> Les chevaux du ciel sont de vrais génies. <i>L'oiseau dans mon champ, c'est lui mon ami.</i> Mais l'oiseau du champ s'envole en plein ciel, Rejoint mes chevaux, et je reste seul. <i>J'aimerais bien avoir des ailes.</i> <i>Ça passerait le temps. Ça passerait le ciel.</i> [Chœur ; soliste]	
--	---

Annexe 8. ci-dessus à droite - Poème « L'école est fermée » de Georges Jean. Support de travail pour le premier recueil de données lors de la « séance zéro ».

Annexe 9. Trois poèmes (« Les bulles », « Non », « Les mots ») tirés du recueil *A mots croisés* de B. Friot. Supports de travail pour le 2nd recueil de données (« séance finale »).

Une bulle
deux bulles
trois bulles de savon.
Dans chaque bulle
je glisse
un mot.
Les bulles s'envolent
et montent jusqu'au plafond.
Les bulles éclatent
restent les mots.
Ouvre la main
attrape-les
ils sont pour toi.
Et maintenant
mets-les dans l'ordre.
Voilà.
Tu me regardes, tu souris.
Et je sais : tu as compris.

Mots doux, sucrés, mots bonbons à sucer
[sur le bout de la langue
mots durs, cassants, blessants, mots lames à raser
[qu'on enfonce en plein cœur
grands mots, ronflants, gonflés, mots ballons
[qui s'en vont au vent
petits mots, de tous les jours, mots cailloux
[à semer sur mon chemin
mots comme ci et mots comme ça
mots d'ici et mots de là-bas
tout un tas de mots
à moi.

Il y a cent
il y a mille
façons de dire non.
Comme ça :
!!! NON !!!
mais aussi comme ça : nn... non
Il y a des non grognons, bougons
et d'autres tout nets et bien ronds
des non furieux, hargneux
et d'autres un peu honteux
des non coupants, tranchants
et d'autres... euh... hésitants.
Il y a cent
il y a mille
façons de dire non.

Il y a aussi
cent
mille
façons de dire oui :

oui **oui**

oui

oui

Annexe 10. Feuille de route distribuée aux élèves – une par groupe – et à remplir lors des trois temps d'entraînement de la « séance finale ».

Feuille de route pour la mise en voix en groupe d'un poème – CE2 (mars 2020)

Prénoms des élèves du groupe :

Poème choisi :

1. Quels sont les mots, groupes de mots ou phrases du poème que vous voulez mettre en valeur par votre mise en voix ?

2. Pourquoi les trouvez-vous importants ? Essayez de justifier vos choix.

3. Comment imaginez-vous les mettre en valeur ? (Faites des essais de mise en voix).

Annexe 11. à gauche - Support de travail groupe A1 annoté par l'élève B. durant l'entraînement.

Annexe 12. à droite - Support de travail groupe B2 annoté par l'élève Z. durant l'entraînement.

colère

Une bulle
deux bulles
trois bulles de savon.

tristesse

Dans chaque bulle
je glisse
un mot.

ensemble

Les bulles s'envolent
et montent jusqu'au plafond.

volume

Les bulles éclatent.
restent les mots.

la joie

Ouvre la main
attrape-les
ils sont pour toi.

Et maintenant
mets-les dans l'ordre.

Voilà.

Tu me regardes, tu souris.

Et je sais : tu as compris.

ensemble
peur

4 !! NON !!!

Il y a cent
il y a mille
façons de dire non.

Comme ça :

!!! NON !!!

mais aussi comme ça : nn... non

Il y a des non grognons, bougons
et d'autres tout nets et bien ronds
des non furieux, hargneux
et d'autres un peu honteux
des non coupants, tranchants
et d'autres... euh... hésitants.

Il y a cent
il y a mille
façons de dire non.

Il y a aussi
cent
mille
façons de dire oui :

oui **oui**

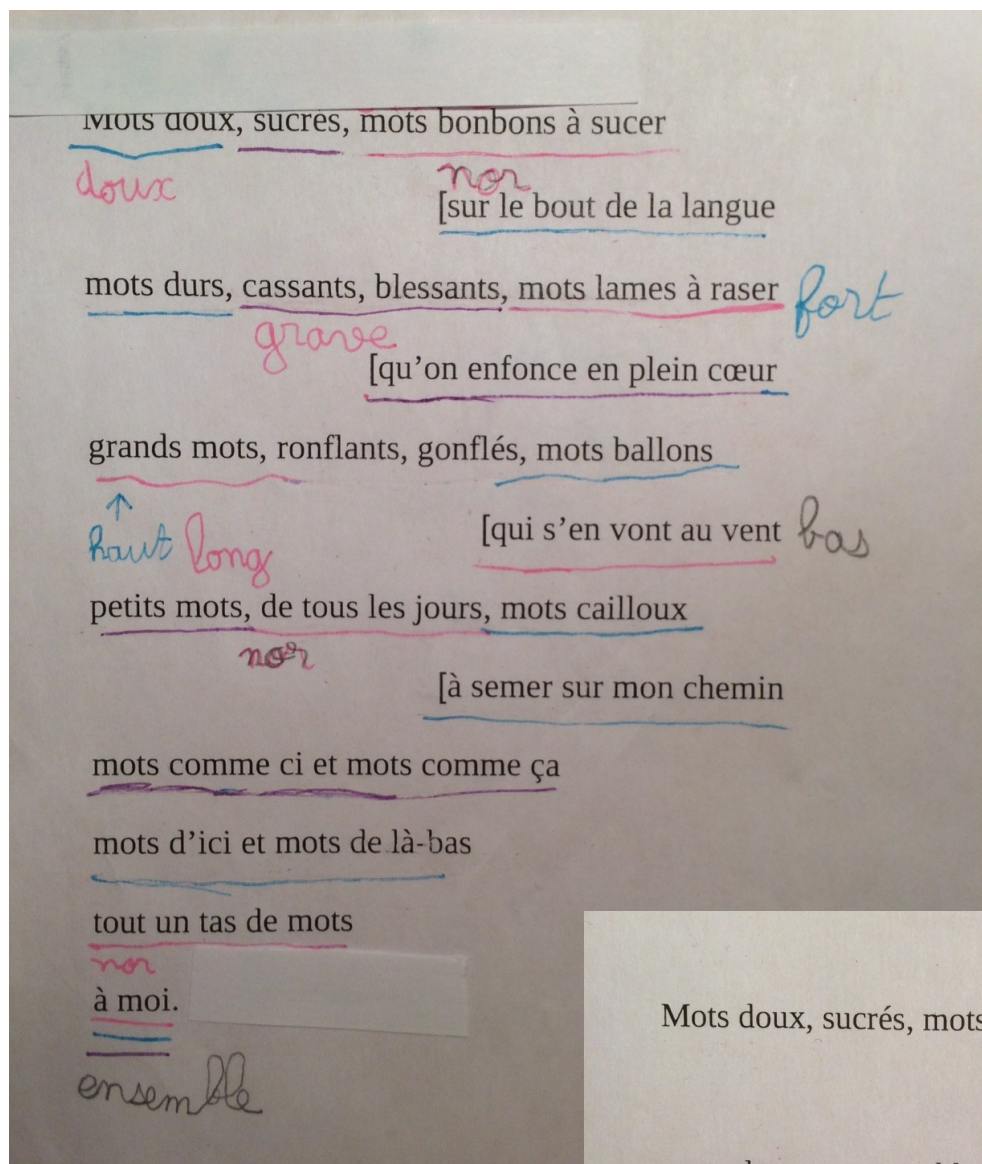
oui

oui *oui*

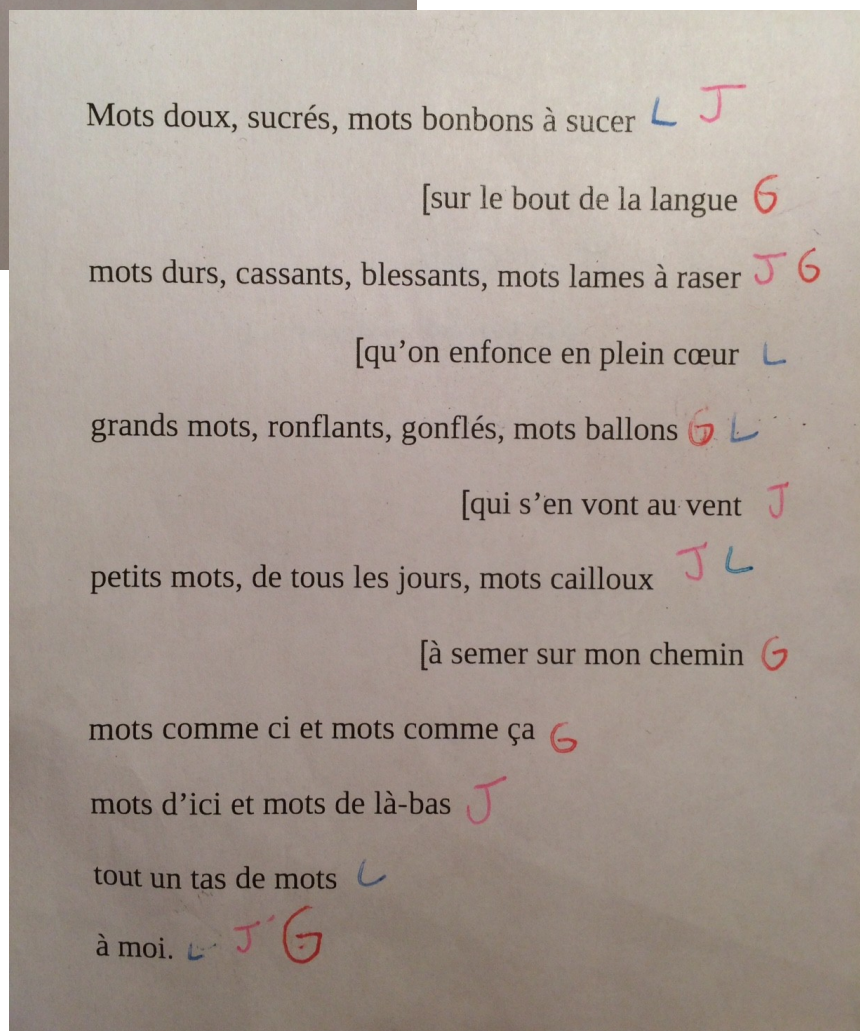
oui *oui*

Annexe 13. Support de travail groupe C3 annoté par l'élève I. durant l'entraînement.

Annexe 14. Support de travail groupe C1 annoté par l'élève G. durant l'entraînement.



Annexe 13.



Annexe 14.

Annexe 15. Tapuscrit – corpus des enregistrements audios séance « zéro » et « finale ».

Poème - Les bulles (09.03.20)

Groupe A1 : B / N / F (1 essai) + intervenants : Y / A / P / X / Z / N

PE	Alors maintenant... Les filles restez-là... Est-ce que vous pouvez essayer de nous expliquer un petit peu ce que vous avez décidé de faire, comment vous avez décidé de le faire... ? La parole est à vous, allez-y.	1
B	Ben... Au début, on a fait de la colère parce que ben on dirait que on dit « une bulle » mais après on en a marre de dire « deux bulles, trois bulles de savon ».	2
PE	D'accord.	3
N	Euh bah... Pour la tristesse et ben « on glisse un mot » du coup on est... on a un peu peur et triste...	4
PE	D'accord, le « glisse un mot »... « glisse »... C'est le mot « glisse » qui vous fait penser à de la tristesse et à de la peur un peu ?	5
B	Oui et en fait on a un petit peu l'impression que ben c'est un étranger qui nous le demande alors... on a un petit peu peur...	6
PE	D'accord ! « glisse un mot » vous ne savez pas qui vous le dit dans le poème...	7
B	Non...	8
PE	Donc vous avez pensez à un étranger... très bien !	9
B	Et après ben on l'a fait ensemble et en fait on a... au début à la première phrase on a mis... euh à la première ligne on a mis du volume après on a un petit peu descendu et on a remis un petit peu de volume.	10
PE	Vous avez joué sur le volume...	11
B	Oui.	12
F	Et puis... on a fait la joie après parce que...	13
B	Parce qu'on voulait faire un peu toutes les émotions.	14
PE	D'accord, parce que vous trouviez que c'était un poème qui se prêtait à faire toutes les émotions ?	15
B	Oui.	16
PE	Qu'est-ce que vous avez compris de ce poème ?... Qu'est-ce qu'il semble raconter ?	17
B	Ben... qu'en fait y'a plein de bulles et que ils se glissent dans un mot et que après elles éclatent.	18
N	Elles s'envolent et après elles éclatent.	19
B	Oui et après elles éclatent.	20
PE	(Un temps). Vous voulez nous dire quelque chose d'autre ou c'est bon ?	21
B	Euh oui, et après y'a un dernier paragraphe et on l'a fait toujours ensemble et on a fait la peur.	22
PE	Sur la dernière strophe vous avez fait la peur ?	23
B	Oui.	24
PE	Pourquoi la peur à la fin ? (Un temps.) Sur laquelle, sur « Et maintenant / mets-les dans l'ordre. / Voilà. / Tu me regardes, tu souris. / Et je sais : tu as compris. » ? Pourquoi la peur ?	25
N	Ben parce que... ben...	26
B		
PE	Vous savez pas trop ?... Vous vouliez faire toutes les émotions ?	27

B N F	Oui.	28
PE	D'accord. Les autres, des commentaires sur la prestation des filles ? Notamment ceux qui ont le même poème, ça pourrait être intéressant... Alors ? (<i>Y. lève la main.</i>) Y ?	29
Y	Bah, en fait ce qu'on disait avec A. c'est que c'est un peu... Ah je sais pas trop...	30
A	Ben en fait... en fait elles ont fait beaucoup de phrases avec le même son.	31
PE	D'accord, c'était peut-être pas assez modifié ?	32
A	Ouais.	33
PE	Ou c'était peut-être un effet qui durait trop longtemps ?	34
A	Oui ! Et aussi à la fin je dirais à la fin la peur et la tristesse ça se ressemblait un peu... à la fin j'ai cru aussi que c'était de la tristesse.	35
PE	D'accord. Ok. (<i>P. lève la main.</i>) Oui ?	36
P	Aussi avec X et Z on s'attendait pas à ça parce qu'on a fait différemment, on avait le même poème.	37
N	Oui nous aussi on s'attendait pas trop à ça !	38
PE	Vous aviez le même poème et vous ne vous attendiez pas à ça, vous avez été surpris !	39
PC	Ouais ! (<i>rires</i>).	40
Z	Ouais on a été bien surpris là.	41
PE	D'accord super c'est intéressant ! (Aux autres.) Qu'est-ce que vous avez ressenti ou compris quand elles ont fait le poème avec ces émotions là, un peu triste, un peu mélancolique, un peu colérique... ?	42
X	Ben ça fait rien...	43
PE	C'était agréable à entendre ?	44
Z	Maîtresse en fait moi je pense qu'elles font bien le « en chœur » !	45
PE	Ah oui c'est vrai que ça on n'en a pas parlé mais la voix faite en chœur...	46
Z	Oui elles font bien ! Moi je trouve que c'est beau.	47
PE	Et ça rendait bien dans ce poème là en particulier pourquoi ?	48
Z	Parce que en fait dans « bulle » ça fait bien ça rend bien.	49
PE	Avec la notion de bulle ? Le fait que ce soit quelque chose comme ça ? (<i>gestes avec les mains et les bras pour imiter la formation d'une énorme bulle</i>).	50
N	Oui ! Des bulles qui arrivent et après on se rend compte que ça fait UNE bulle !	51
PE	Ah plein de bulles qui arrivent et qui forment une grosse bulle ! Donc la notion de chœur oui, effectivement très bonne idée ! Je vous vois faire le mouvement des bulles là, c'est bien !	52
Z	Buuuuuuuuuulles, les buuuuulles... (<i>Voix exagérée</i>).	53

Groupe A2 : A / O / Y (3 essais) + intervenants : X / I / N / B

PE	Alors les filles expliquez-nous ce que vous avez voulu faire sur votre poème, allez-y.	1
A	Alors ! Au début, y'avait « une bulle, deux bulle et trois bulles »... et ben du coup on s'est dit que comme on était trois et après « de savon » on s'est dit : ensemble, parce que sinon la troisième ce serait pas juste qu'elle dise « de savon » en plus...	2
Y	Mais comme y'avait... à chaque fois on dit : trois bulles et que dans l'ordre c'est pour ça...	3

A	Puis une bulle deux bulle trois bulle !	4
PE	Et puis c'est quoi la chose commune aux bulles ?	5
Y	C'est bulle ?	6
I	Elles sont toutes « de savon » !	7
PE	De savon, voilà.	8
Y	Oui.	9
A	Et « dans », normalement... non on l'a pas fait parce qu'on était en fou rire (<i>rires</i>) mais...	10
Y	Si moi je l'ai un petit peu fait mais normalement elle disait fort « dans »...	11
A	Moi je disais fort : DANS (voix criée)...	12
Y	Après O. elle disait « chaque » (voix normale) et moi « bulle » moins fort...	13
PE	D'accord.	14
Y	Après normalement « je glisse un mot » on devait faire vite et lent : je glisse (<i>débit rapide</i>)... un mot (<i>débit ralenti</i>)	15
PE	Pourquoi aller un petit peu vite sur « je glisse » ?	16
X	Ah je sais ! Parce que ben pour pas éclater la bulle en vol d'abord ! Pour pas éclater la bulle !	17
A	Il glisse vite !	18
N	Ben moi je pense que c'est parce qu'elle glisse et du coup ça va vite !	19
PE	Quand on glisse ça va vite oui très bien ! Sur la suite ?	20
A	Heu on est où... ah voilà ! « Les bulles s'envolent » on a voulu faire...	21
A	La colère !	22
Y		
X	Hein ?!	23
A	Mais j'ai éclaté de rire... (<i>rires</i>)	24
X	Moi j'avais compris la tristesse !	25
A	O. elle voulait faire la tristesse...	26
Y	Et moi je voulais faire la joie.	27
O	Oui enfin on a décidé ensemble !	28
A	Et reste les mots normalement c'était : « reste les mots »...et après « mots ».	29
PE	Ah en écho ?	30
A	Oui !	31
Y		
O		
PE	Alors pourquoi en écho sur « mots » ?	32
A	Ben parce que y'avait trois mots...	33
O	Et que après c'est marrant aussi de changer !	34
PE	Trois mots et aussi trois quoi ?... Dans le poème ?...	35
I	Trois bulles !	36
X		
PE	Trois bulles oui !	37
Y	Oui et comme on était trois...	38
PE	D'accord.	39

A	Nous sommes où déjà ? Ah oui, et après « Ouvre la main / attrape-les / ils sont pour toi » j'ai éclaté de rire mais c'était sur l'articulation (<i>sous-entendu : que nous avons joué</i>).	40
Y	Oui et chacun avait un bout. et normalement après c'était	41
A	Et on l'articulait : « mets-les dans l'ordre » (<i>articulation très exagérée</i>).	42
PE	Et pourquoi à ce moment là articuler plus que d'habitude ?	43
A	Ben... je sais pas.	44
I	Parce que sinon elles éclateraient d'un coup.	45
O	Pour changer un peu de ce qu'on faisait avant.	46
Y	Et à la fin...	47
A	Sur « je sais que tu as compris » on a rigolé en vrai mais en faux on devait.	48
PE	Vous deviez rigoler ?	49
A	Oui en faux mais en vrai aussi du coup (rires)	50
O	En fait normalement à la fin dans la dernière phrase on devait rigoler mais en étant toutes un peu décalées !	51
Y	Oui on devait rire, elle commençait, c'était O. qui commençait ensuite moi et on faisait : « et... je... glisse... » (<i>voix très saccadée</i>).	52
PE	Et pourquoi rigoler sur la fin du poème alors que les filles (<i>l'autre groupe</i>) nous l'ont fait en colère quand même hein ? Alors, pourquoi ?	53
B	Non, plus peur et triste...	54
PE	Colère, peur, triste, oui... Pourquoi vous avez décidé de rigoler à la fin ? Qu'est-ce que vous avez compris du poème justement ?	55
A	Ben à la fin... Il a compris !	56
PE	Il a compris quoi ?	57
A	Ben... Il a compris heu... Je sais pas moi.	58
X	Ah moi j'ai compris ! De la peur et aussi de la... faire semblant de la rigolade parce que c'est comme ci il avait un autre un autre ami... il y a avait quelqu'un... c'était un inconnu... (<i>voix inquiétante</i>).	59
PE	D'accord on retrouve un peu l'inconnu de tout à l'heure.	60
X	Ben c'est le même ! Il s'appelle Jean-Jacques. (<i>rires</i>).	61

Groupe A3 : X / D / P (1 essai) + intervenants : Q / J / N / V

PE	Alors... ? Ah oui Q. tu voulais dire quelque chose...	1
Q	Quand ils ont dit : « prends les bulles elles sont pour toi » c'était un peu de la déception, il avait l'air vaincu...	2
PE	C'était ça les garçons ?	3
X	Oui.	4
D		
P		
PE	Pourquoi décider de faire de la déception à ce moment-là ?	5
X	Ben c'est parce que... c'est parce que après les bulles et ben elles éclatent et... on voulait pas.	6
P	Et « ils sont pour toi » on a dit « bon bah tiens j'te les donne voilà ».	7

PE	Alors vous êtes déçus de lui donner les bulles ?	8
D	Oui parce qu'on lui avait promis. On lui avait promis mais dans notre tête.	9
PE	Vous lui aviez promis de quoi ? De donner les bulles ?	10
D	Ouais, et puis en fait après on était déçu...	11
PE	Vous vouliez les garder ?	12
P	Oui, parce qu'en fait quand on était dans l'atelier, vu qu'il y avait la trousse de....	13
X	Mais non... C'est les mots qu'on donne... C'est les mots qu'on donne ! C'est pas les bulles ! Elles ont éclaté au début !	14
PE	Et alors quoi avec cette trousse ?	15
P	En fait on avait entouré ensemble, enfin on a souligné ce qu'on devait dire tout seul, on a entouré ce qu'on voulait dire ensemble et le rouge et le bleu au feutre et ben c'était la joie ou la colère...	16
D	Ou la déception...	17
PE	D'accord. (<i>Un temps.</i>) Quels choix vous avez faits sur le poème et pourquoi vous avez décidé de faire ça comme ça ?	18
X	Moi je sais pas... hum on était stressé alors... on a mis n'importe comment !	19
PE	Non quels choix vous avez faits, vous avez bien fait des des choix, vous étiez d'accord...	20
D	Oui !	21
PE	Pas forcément là où vous vous êtes décidés au dernier moment mais sur ce que vous avez décidé...	22
D	Ben on a décidé que P. il passe en premier, moi je passe en deuxième et X. il passe en troisième et après on a fait avec d'autre, on a changé nos...	23
P	On a changé nos rôles et on s'est dit y'a pas eu de problème du coup on s'est dit... Moi j'étais plus à l'aise sur le premier et lui sur le deuxième et X. sur le troisième.	24
X	Oui en fait on n'a pas changé quoi.	25
PE	D'accord, quoi d'autre ?	26
X	Ben... moi j'en sais rien...	27
PE	Sur quel autre point vous avez joué ?	28
E	X. a joué sur le bébé !	29
P	Ouais il a voulu tester le bébé mais ça a pas marché !	30
PE	Ça a pas marché ?	31
P	Pas du tout !	32
PE	Ça rendait pas bien ? Pourquoi ça rendait pas bien ?	33
P	Ben parce que en fait il a dit qu'il allait pas le faire du coup on lui a dit ça servait à rien de tester si il veut pas le faire !	34
PE	Et surtout est-ce que ça avait un intérêt pour le poème là ? Ça vous faisait penser à quoi par rapport à cette voix-là ?	35
X	C'est les bébés qui font des bulles...	36
P	Ben parce qu'ils aiment bien les bulles...	37
D	Non ! Moi j'aime bien les bulles alors que je suis pas un bébé hein !	38
PE	Donc vous avez eu cette discussion un petit peu là, sur « est-ce que les bulles c'est pour les bébés ou pas ? ». Les autres, est-ce que quelqu'un à quelque chose à dire sur la prestation des copains ?	39
J	Quand vous avez dit « une bulle deux bulles trois bulles de savon » X. il a fait le dernier et ensuite il a refait.	40

PE	Oui c'est lui qui a repris. C'est vrai. Ça rendait bien ça. N. ?	41
N	Moi je trouvais que c'était pas mal, je m'attendais pas du tout à ça...	42
PE	Par rapport à ce que vous vous aviez imaginé. Oui V. ?	43
V	J'ai trouvé que c'était très bien dit.	44
PE	Très bien dit ? Pourquoi c'était très bien dit ?	45
V	Parce que ça allait bien de le dire ensemble.	46
PE	Et ils partaient au même moment. Pour ceux qui avaient le même texte, qu'est-ce que vous avez retrouvé de commun avec ce que vous vous aviez fait ?	47
N	Ben avec B. et F. on avait décidé de faire ensemble aussi.	48
PE	D'accord. (<i>Un temps.</i>) Les garçons sur la fin du poème, qu'est-ce que vous aviez à dire ?	49
X	On a fait ensemble.	50
P	Ben en fait on a fait normal parce que c'était le dernier moment et t'as dit de venir et du coup ben on n'a rien trouvé.	51
X	Non... Non mais ils veulent aller tous au spectacle de fin d'année sur la scène et... mais moi je veux pas !	52
PE	Pourquoi tu veux pas ?	53
X	Ben je suis trop timide !	54
D	Mais t'as vu si t'étais timide t'aurais pas fait ici...	55

Poème – Non ! (10.03.20)

Groupe B1 : W / Q / H (2 essais) + intervenants : D / E / X / R / I

D	Bravo !	1
PE	Alors, bravo les garçon. D'abord je vous laisse la parole et ensuite on en discutera avec les autres. Qu'est-ce que vous avez décidé un peu de faire ?	2
Q	Ben d'abord on a décidé que W. il fasse jusqu'à là, H. jusqu'à là et moi jusqu'à là. Et après on a changé.	3
PE	Vous avez essayé plusieurs façons ?	4
Q	Oui. Et moi j'ai joué sur... heu... la voix de plus en plus... je sais plus là...	5
PE	Le volume ? La voix de plus en plus forte ?	6
Q	Oui. W. il a joué sur le débit je crois.	7
W	Oui !	8
Q	Et toi ? (à H.)	9
H	Ben moi j'ai joué sur... (<i>silence</i>).	10
PE	(<i>Un temps</i>). Alors pourquoi ?	11
Q	Moi je trouvais que jouer sur plus en plus fort pour les « oui » à la fin ça allait être intéressant.	12
PE	Alors de moins en moins fort du coup, parce que c'était l'inverse.	13
Q	Oui. H. ?	14
H	(<i>Silence</i>).	15
Q	Ben c'est à toi d'expliquer hein.	16
PE	H. pourquoi sur « et d'autres heu... hésitants » t'as fait un pause comme ça ?	17

H	Hésitant, parce que y'a trois petits points !	18
W	Bah parce que y'a écrit.	19
PE	Quand est-ce que tu as parlé toi, au début W. ?	20
W	Oui... Au début, « non », j'avais dit de le dire hyper fort, comme on a fait.	21
PE	Hyper fort et aussi... ? (<i>Un temps.</i>) Et quoi d'autre ? Vous l'avez dit très fort donc vous avez joué sur le volume et également, qu'est-ce que vous avez fait d'autre sur le gros « non » ?	22
W	La vitesse ?	23
Q	Heu... non... le volume ?	24
H	Le débit ?	25
PE	Qui l'a dit le gros « non » ?	26
Q	Heu, nous deux !	27
W	Non ! Nous trois !	28
PE	Vous trois ! Tous ensemble ! Vous l'avez dit à trois.	29
D	En chœur !	30
PE	Pourquoi vous avez décidé de le dire à trois, en chœur ?	31
Q	Ben en fait puisque c'était bien, on trouvait que le non il allait bien pour le dire à trois puisque là y'avait trois points d'exclamation alors on s'est dit que comme on était trois...	32
PE	D'accord, très bien. Les autres, qui ont entendu le poème, quels sont les mots que vous avez reconnus, qu'est-ce qu'il semble expliquer un peu ce poème ? (E. lève la main). Oui ?	33
E	Ben moi j'ai trouvé, ben « grognon » tu grognes !	34
PE	Ah oui effectivement ! Donc ce que vous avez fait aussi les garçons... c'est quoi ? Vas-y réexplique E....	35
E	Ben un mot « grognon » c'est quand tu grognes !	36
PE	Donc ils ont essayé de dire les mots du poème... de la manière dont ils étaient...	37
E	Dits.	38
PE	Écrits, de ce que ça voulait dire.	39
X	Au début j'ai compris...	40
PE	Grognon vous l'avez dit comment ?	41
W	Grognon.	42
H	En étant honteux !	43
Q		
W	Non ! Moi j'ai pas fait en étant honteux...	44
X	Moi j'avais compris qu'en fait comme au début il y avait W. qui avait dit « il y a plusieurs façons de dire non » et ben j'ai compris que les autres ils allaient dire « NON !!! Il n'y a pas plusieurs façons de dire non !	45
PE	Ah d'accord ! (<i>Aux autres</i>), vous avez compris ce qu'il dit X. ?	46
R	Heu non...	47
PE	Il a dit que comme W. avait dit « il y a plusieurs façons de dire non », vous après comme vous disiez tous ensemble : « NON !!! » c'était : « non, il n'y a PAS plusieurs façons de dire non ».	48
W	Ah...	49
PE	Alors que vous vous aviez compris quoi d'autre ?	50
W	Ben, comme ça : NON !!!	51

Q	Que c'était une des façons de dire non.	52
PE	Donc deux compréhensions un peu différentes là.	53
W	Mais en fait y'a écrit : « comme ça : NON !!! »	54
PE	Mais parce que vous vous l'avez travaillé, alors que pour X., qu'est-ce que c'est la différence avec vous ?	55
I	Ben il l'a pas travaillé !	56
PE	Oui il travaillé sur un autre texte, donc il l'a juste entendu pour la première fois aujourd'hui.	57

Groupe B2 : R / Z (2 essais, pas à la suite) + intervenant : X

PE	Alors, qu'est-ce que vous avez décidé de faire et pourquoi vous avez décidé de faire ça comme ça ?	1
R	En fait, quand on avait travaillé on avait mis de l'intonation mais...	2
PE	Ah vous n'avez pas réussi à vraiment le retranscrire ?	3
Z	R., il en a pas trop mis.	4
PE	Pourquoi ?	5
Z	Parce que c'était pas son couplet.	6
R	Heu... j'avais pas... En fait Z. l'a dit mais c'était à moi.	7
PE	Ah vous vous êtes un petit peu trompés ?	8
Z	Oui...	9
R		
PE	D'accord. Quoi d'autre ?	10
R	On a décidé de dire tous les deux le titre, on a décidé de mettre un titre. On l'a dit ensemble.. Normalement on avait décidé que moi je le dise fort, Z. il le dise bas.	11
Z	Oui.	12
PE	Pourquoi ?	13
Z	Ben... Parce que... Moi je trouvais ça beau et bien.	14
PE	D'accord, parce qu'il y avait plusieurs façons aussi peut-être justement...	15
Z	Oui il y avait d'autres façons mais on a choisi celle-là ! (<i>Un temps.</i>) Et après moi je me suis rendu compte à la dernière phrase que c'était à R. ! Mais... après ben du coup on s'est rien dit (<i>rires</i>).	16
PE	Ah ça c'est bien, comparé à l'autre groupe tout à l'heure...	17
Z	Parce que je sais pas si R. il m'a regardé ! R. tu m'as regardé, quand j'étais en train de dire le tiens ?	18
R	Hum... (<i>Silence.</i>)	19
Z	Ben j'étais fixé sur mon texte alors...	20
PE	Ah donc peut-être se retirer un peu de sa feuille et regarder le copain pour voir quand est-ce que c'est à lui ou quand est-ce que vous devez partir en même temps, ça aide peut-être plus...	21
Z	Oui !	22
PE	C'est une piste qu'on peut donner aux autres groupes qui vont passer après ?	23
Z	Oui, on peut.	24

PE	Comparé au groupe d'avant sur le « Non », est-ce qu'ils ont modifié leur manière de dire les mots ? « Hargneux », « honteux », « furieux », etc ?	25
X	Ben ils l'ont dit normal !	26
PE	Il l'ont dit de manière oui assez neutre c'est vrai.	27
X	Neutre ?	28
PE	Neutre c'est sans donner d'émotions.	29
Z	Oui c'est sans donner d'émotion.	30
R	Ben c'est quand on avait travaillé on en avait mis.	31
PE	Ah et pourquoi vous l'avez pas refait là ?	32
Z	Ben... on avait oublié !	33
R		
PE	Ah ! Est-ce que vous voulez repasser une fois ?	34
Z	Heu... Ouais ! On va le refaire !	35
PE	Très bien !	36

Z	On s'est pas trompés !	37
R	Après on a mis de l'intonation, on a mis des émotions !	38
PE	Des émotions oui effectivement sur les différents mots. Sur quel mot vous avez mis quelle émotion ?	39
R	Sur « nn... non » on l'a fait tout petit...	40
Z	Mais par contre R. t'as oublié de faire : « mais aussi comme ça : nn... non ». Faut pas faire comme ça, faut faire comme ça	41
PE	Vous avez essayé c'est bien ! Sur le petit oui comme il était écrit en petit c'est vrai. Et toi aussi tu as joué sur quelque chose d'autre à un moment...	42
Z	Oui j'ai joué sur l'émotion heu... Je sais plus... De « maman » je crois, non ?	43
PE	(Rires de la classe.) C'est-à-dire ?	44
Z	Ben de « maman » quoi... « Oui ... ! » (<i>Voix qui descend, ton imitant les reproches.</i>)	45
PE	Ah oui d'accord ! Comme un reproche un peu ?	46
Z	Oui !	47
PE	Et sur le débit aussi, tu as accéléré, comparé à R.	48
Z	Oui sur le débit.	49
PE	Alors pourquoi accélérer à ce moment-là ? Les « non coupants, tranchants »... ?	50
Z	Ben j'ai un peu accéléré parce que R. il a fait lentement... Mais, on s'était pas mis d'accord sur ça ! D'ailleurs, en fait R. il devait dire ça... hum je sais pas... pas vite mais... entre les deux ? Mais il a dit ça lentement donc du coup moi...	51
PE	Donc tu t'es dis, en direct, sans avoir préparé... ?	52
Z	Faut que j'aille un peu plus vite, comme ça ça donnera un peu plus...	53

R	Ça sera encore plus mieux.	54
PE	Ça sera mieux parce que justement il y aura eu une...	55
Z	Une différence de voix !	56
R		
PE	Une différence oui.	57
Z	Y'a une différence de voix !	58
PE	(X. lève la main). Oui ?	59
X	Et aussi, « tranchants », « coupants » j'ai trouvé... j'avais une image dans ma tête, c'est un enfant...	60
Z	Ah bon ?!	61
X	Il court parce qu'il y a des choses qui veulent le trancher et qui veulent le couper alors je pense qu'il veut s'échapper pour pas se faire couper.	62
Z	Oui ! Pour pas se faire trancher et se faire manger par un géant !	63
PE	Pour pas se faire manger manger par un géant, oui on peut aussi imaginer une petite histoire dans sa tête. Et l'histoire est mise en valeur par votre mise en voix, votre interprétation.	64
Z	Oui !	65

Groupe B3 : E / V (L. absent) (2 essais, pas à la suite) + intervenants : X / Z / R

X	J'ai trouvé quand il avait dit : « hésitant » il avait dit d'abord... comme si il hésitait à dire une réponse.	1
PE	Oui c'est vrai !	2
E	Je l'ai même pas fait exprès !	3
PE	Ah c'est vrai ? C'était involontaire ?	4
E	Oui !	5
PE	Super ! Ben très bien tu vois ! Ça t'a induit à le faire comme ça !	6
E	C'est que je me suis dit je vais essayer... ben comme je savais plus c'était quel groupe mais il s'était arrêté là et du coup bah j'ai fait pareil et ça a fait ça.	7
PE	Ah oui tu as aussi été influencé par ce qu'on fait les autres groupes ?	8
E	Oui !	9
PE	Oui et bien c'est normal, on prend des idées aussi des autres groupes ! (<i>Un temps.</i>) Alors qu'est-ce que vous avez décidé de faire et pourquoi vous avez décidé de faire ça ?	10
E	Ben au début on avait décidé L. comme c'est le plus jeune, et après c'est V. et après moi mais « non » on voulait le dire bah ensemble parce que... parce qu'on est trois et y'a trois lettres dans « non ».	11
PE	D'accord trois lettres.	12
E	Mais comme L. il était pas là et ben on a décidé : là comme on a fait du plus jeune on va commencer par le plus vieux du coup j'ai commencé par « il y a cent » et... on a fait et...	13
V	Et normalement y'a un truc qu'on devait dire ensemble.	14
E	Oui mais là on devait dire ensemble...	15

V	(V. à E.) C'est toi qui l'a pas dit en même temps que moi...	16
E	Mais d'où ? Mais toi... au début on avait dit celui-là c'est toi qui dit « oui » et après on fait ensemble. Bon pas grave ! Et heu...	17
V	Y'a rien d'autre.	18
E	Ah si ben « furieux » j'ai fait : « je suis furieux ! » (<i>presque crié</i>).	19
PE	Oui et t'as même fait le geste !	20
X	Ah c'est ça que je voulait dire ! « Grognon » aussi !	21
PE	« Grognon » oui il l'a fait aussi en étant grognon, avec son visage on voyait même ! Les gestes et le visage on peut voir aussi que ça a de l'importance.	22
V	On dirait qu'il était Captain America !	23
X	Ah tu ferais ça sur la scène, tu serais comédien !	24
PE	Effectivement... Où est-ce que vous avez séparé le texte là ? Parce que le groupe d'avant ils avaient fait : un bloc, ensuite ils avaient changé ils avaient fait un autre bloc et ensuite le troisième bloc.	25
Z	Oui c'est ça !	26
PE	Là c'était ça aussi ou pas ?	27
Z	Non, pas trop. Non... c'était presque pas ça !	28
PE	Alors, c'était quoi, à l'inverse ?	29
R	C'était par ligne !	30
X	Par vers !	31
Z	Nous on avait fait par vers !	32
PE	C'était ça les garçons ? A chaque vers vous avez changé de lecteur ?	33
E	Non... Ben deux lignes. On faisait deux lignes chacun. Parce qu'au début V. il a dit : on fait une ligne mais j'ai dit : mais non faut pas faire comme ça autrement on va mettre trop de temps et on va pas essayer... on va pas arriver à faire hum... des émotions.	34
PE	Ah y'aura pas assez de temps pour essayer de faire des émotions ? Ce serait trop court ?	35
E	Oui.	36
PE	D'accord oui très bonne information.	37
V	Le truc c'est que t'as dit ça, ça, ça et heu ça... et ensuite moi j'ai dit ça.	38
E	Non !	39
V	Si t'as dit ça, ça, ça, et ensuite t'as dit ça et ensuite j'ai dit...	40
E	Non moi j'ai pas dit « et d'autres heu tout nets et bien ronds » !	41
V	Ah oui c'est vrai c'est moi qui ai dit ça !	42
PE	(Aux autres.) Est-ce qu'ils ont fait vraiment plein de « oui » différents ? Ou est-ce que leurs « oui » se ressemblaient un petit peu ?	43
X	Il se ressemblaient ! A la fin ils disaient : « oui », « oui », « oui », et à la fin... au début un peu moins fort mais après... « oui », « oui », « oui » (<i>volume de moins en moins fort</i>).	44
PE	Oui, le volume descendait...	45

E	Ben au pire on peut refaire le moment !	46
V	On va le dire lentement.	47
PE	Alors allez-y réessayez juste le « oui ».	48
E	(E. à V. en montrant sur la feuille.) Celui-là on le dit ensemble. Toi tu commences.	49
V	Oui !	50
E	Oui.	51
V	Ah mince, désolé. Oui !	52
E	Oui.	53
E	Oui.	54
V		
V	Ouiiiiiiii... (intonation montante).	55
E	Ouiii... (intonation descendante).	56
V	Oui !	57
E	What ?	58
X	« What » ? (rires de la classe).	59
PE	Yes ! « Yes » en anglais !	60
X	Ben t'étais dans le... c'était dans la poésie là ?!	61

Poème – Mots (10.03.20)

Groupe C1 : K / G / J (1 essai) + intervenants : X / V / D / Z

X	Ah ça change le thème là.	1
PE	Des réactions, peut-être d'abord du public avant de passer sur eux ? (V. lève la main). On écoute V.	2
V	G. il parlait le plus fort.	3
PE	C'est vrai que J. il parlait le plus fort. C'était fait exprès ou pas ?	4
J	Heu... non. Enfin si à la fin ! Mais... c'est que quand j'ai dit ça j'ai voulu faire : « mots comme ci, mots... comme ça !!! » (volume ascendant, débit rapide et gestes des bras).	5
PE	Ah avec les gestes ? Pourquoi tu l'as pas fait ? T'as oublié ?	6
J	Ben parce que j'étais concentré et j'ai pas eu le temps de faire...	7
X	Ben « le mot » on dirait que c'était un bonbon parce que au début il dit heu « à la menthe », « sucré » et « sur la langue » alors ça m'a fait pensé à un bonbon...	8
PE	En même temps il le dit, mot bonbon à sucer... (D. lève la main.) D ?	9
D	Moi ça m'a fait penser à un diabolo menthe parce qu'ils ont dit... « menthe sucrée ».	10
PE	Un diabolo menthe ? Est-ce que vous avez dit : « menthe sucrée » ?	11
J	Non on a dit : « mots doux, sucrés, mots bonbons à sucer » ! Enfin heu moi je suis pas là, c'est elles qui l'on dit.	12

PE	C'est elles qui l'ont dit mais tu as entendu et ça t'as fait penser à un bonbon, très bien.	13
X	Une sucette !	14
PE	Quels choix le groupe là vous avez fait sur votre poème, expliquez-nous.	15
J	Heu ben en fait là au départ et ben c'était fait exprès parce qu'on a fait ça (<i>J. donne un petit coup sur le pied de sa voisine K qui elle même donne un petit coup sur le pied de sa voisine G.</i>) C'était le but en fait.	16
PE	Ah oui ! Vous vous êtes donné un petit coup sur le pied pour savoir quand est-ce que vous partiez, c'est ça ?	17
J	Oui, comme ça. Et là elles partaient.	18
PE	Très bien, c'est une bonne idée oui pour partir tous en même temps. Quoi d'autre ?	19
J	Ben quand on a fait « à moi » je me suis dit, comme K. elle est un peu la plus petite ben elle ferait « à moi » (<i>voix chuchotée</i>) Après G. comme elle est plus grande que K. je crois et ben elle fait « à moi » normal et moi comme je suis le plus grand ben j'ai fait « à moi » (<i>en criant</i>).	20
PE	Donc vous avez changé de volume en fonction de la taille, de votre taille ?	21
X	A moi la République !	22
J	Ben c'était mon idée à moi, elles elles le savaient pas.	23
PE	D'accord, et pour autant c'est ce que vous avez fait.	24
J	Ben en fait c'était... presque tout c'était mon idée.	25
PE	Les autres, quand est-ce qu'ils ont changé de personne qui lisait ? Vous avez remarqué ou pas les autres ?	26
J	Ben maîtresse, en fait là on voulait... moi je voulais que ça soit deux fois G., après deux fois moi, après deux fois K. et... du coup là bah c'était ça.	27
PE	Et pourquoi vous avez décidé de faire ça ?	28
J	Ben... enfin ben... j'en sais rien. Je ne sais pas trop.	29
PE	Les filles ? (<i>Un temps.</i>) Votre avis sur votre passage ? Qu'est-ce que vous avez décidé de faire un petit peu et pourquoi ?	30
G	Ben en fait c'était un peu bien.	31
J	Heu c'était « un peu » bien ? C'était bien oui parce que « un peu » bien...	32
G	De faire avec deux personnes comme ça...	33
J	Hé mais tu m'as volé mon idée là !	34
G	Mais non...	35
J	Si c'est moi qui disais ça, c'est moi qui ai dit ça.	36
	Un temps plus long pendant lequel je suis occupée à autre chose - on entend sur l'enregistrement J. dire : « ce serait bien qu'on inverse si on le refaisait... Oh j'aurais dû dire comme ça : A MOIIIIIIIIIII !!! » Puis X. et Q. en chœur et en modifiant exagérément leur voix : « A MOIIIIIIIIIII LES BONBONS !!!! » Puis X. à son groupe : « Oh on aurait dû mettre un titre ! On aurait dû mettre un titre ! » Et J. à son groupe : « Mais en vrai c'était mon idée ça ! » G. répond mais on ne l'entend pas assez distinctement sur l'enregistrement.	
PE	Oui J., qu'est-ce que tu voulais rajouter ?	37
J	Ben en vrai c'est plus moi qui a fait le travail.	38

PE	Hum je pense que vous êtes un groupe donc vous avez travaillé ensemble non ?	39
G	Ben oui !	40
J	(J à G.) Pas vraiment parce que regarde, j'ai fait ça, j'ai fais ça, j'ai fais ça, j'ai fais ça.	41
PE	Est-ce que c'est parce que tu as plus parlé que tu as plus travaillé ?	44
Z	Ben non !	43
J	Ben... c'est plus que j'ai fait les idées, et du coup elles ont répété.	44
PE	Les filles, est-ce que vous avez proposé des idées aussi ? Je pense !	45
G	Oui !	46
PE	Qu'est-ce que vous avez proposé comme idées ?	47
J	Bon après oui c'est vrai qu'elles étaient pas nulles tes idées mais après qu'on ait choisi ça tu m'as dit... t'as dit oui pour ça et t'as dit oui pour ça donc...	48
PE	Qu'est-ce que t'as décidé de faire G. par exemple là ?	49
G	Heu... je sais plus...	50
J	En gros elle voulait...	51
PE	Laisse G. parler un peu ! Elle sait parler aussi.	52
G	Ben je sais plus... Ah oui en fait on a fait moi, ensuite K. et ensuite J.	53

Groupe C2 : C / S / T (2 essais) + intervenants : I / X / Q / N / R

PE	Alors vos choix, ce groupe ?	1
I	Maîtresse...	2
PE	Ah oui I. ?	3
I	Ben c'est qu'en fait nous on a le même mais en fait... on s'attendait pas du tout à ça !	4
PE	Ah tu ne t'attendais pas du tout à ça ! D'accord tu as été surprise ?	5
I	Oui !	6
PE	Pourquoi tu as été surprise ?	7
I	Ben parce que je savais pas trop comment ils allaient faire alors... ça m'a surpris !	8
X	Maîtresse...	9
PE	Oui ?	10
X	Moi j'ai bien aimé le passage où il dit « mots comme ci mots comme ça » (<i>rythme rapide, tente de reproduire ce qui vient d'être fait par le groupe, gesticule sur la chaise</i>).	11
PE	Oui, alors pourquoi ce passage comme ça là ?	12
X	Il était marrant ! (<i>rires</i>).	13
PE	Le groupe ? Pourquoi ce passage comme ça ?	14
T	Ben... on a fait plusieurs essais avec... On a fait normalement avec la même vitesse, puis chanté...	15

C	On a fait plusieurs essais et après on a décidé qu'on le faisait en chantant.	16
S	On trouvait que ça rendait bien alors...	17
T	Et en fait on a essayé « en mode rock » mais non ça le faisait pas « en mode rock » (<i>rires</i>).	18
Q	C'est quoi le « mode rock » ?	19
X	MOTS COMME CI MOTS COMME CA ! (<i>Voix forte.</i>)	20
PE	Qu'est-ce que vous avez décidé de faire d'autre ?	21
S	Ben... (<i>Silence.</i>)	22
PE	Il y a plein de choses qui ont été faites là. !	23
S	On a aussi fait « là-bas » parce qu'aussi c'est comme ci on était dans un trou en fait et que... si on est très haut et qu'on parle ou qu'on crie et ben heu ça fait de l'écho.	24
PE	Donc vous avez retranscrit l'écho par rapport à ce que vous pensiez du poème ? « Là-bas » ça vous a fait penser à un trou... D'accord, super ! (<i>Un temps.</i>) Comment vous vous êtes réparti le texte ?	25
C	A la fin on a fait tous ensemble... et au début.	26
PE	C'était sur quoi tous ensemble ?	27
S	Ben « mots doux, mots sucrés mots, bonbons à sucer ». Ensuite on s'est dit que T. commençait. Ensuite C. Ensuite moi parce que moi je voulais bien faire le dernier, y'a rien qui me dérangeait.	28
X	Parce que c'était le plus grand...	29
PE	Et pourquoi commencer tous ensemble en même temps ?	30
S	Ben parce que... sinon c'est que y'a des parenthèses au début donc on s'est dit qu'on devait commencer tous ensemble.	31
PE	A cause des parenthèses ?	32
S	Non pas que mais c'est que aussi on s'est dit que vu que les autres... enfin vu que T. commençait trois lignes et ben on se disait que ça se ferait pas. (<i>Un temps.</i>) Parce qu'il lirait trop.	33
PE	Il y aurait trop de quoi ?	34
X	Ben si toi tu lis trois lignes ensuite C et après vous dites tout ensemble.	35
PE	Quoi d'autres, les mots là vous les avez dits avec une certaine émotion ? Vous les avez dits comment ?	36
S	Ben... (<i>silence.</i>)	37
T		
C		
PE	Vous savez pas trop ?	38
S	Enfin... un peu de joie.	39
PE	Un peu de joie ? C'est ce que vous inspirait le poème ? Il vous inspirait de la joie ? Quand vous l'avez lu vous avez pensé à quoi ? Au tout début des entraînements ?	40
S	(<i>Long silence.</i>)	41
T		
C		
PE	Vous savez pas trop ?	42
S	Non... Non, non.	43

T C		
PE	Les autres ? Un commentaire sur le poème ?	44
I	Ben c'était bien !	45
N	Je m'attendais pas du tout à ça moi non plus.	46
PE	Pourquoi tu t'attendais pas à ça ?	47
N	Ben parce que on avait déjà pas le poème, et on n'a pas les mêmes idées sur les poèmes.	48
PE	Tu avais le même poème toi ou pas ?	49
N	Heu non mis ça m'a surprise quand même.	50
PE	Effectivement, ça t'as surprise et ce que tu as dit c'est très intéressant : on n'a pas les mêmes idées sur les mêmes poèmes et sur les poèmes différents. Pourquoi on n'a pas les mêmes idées ?	51
I	Parce qu'on pense pas dans la tête de l'autre !	52
R	Parce qu'on est différent !	53
PE	Parce qu'on pense pas dans la tête de l'autre et parce qu'on est tous différents, effectivement !	54
X	Et on n'est pas magicien !	55

Groupe C3 : U / M / I (1 essai) + intervenants : Z / X / Y / B / N

PE	Alors réactions ? (Z. lève la main). Oui ?	1
Z	C'était bien ! En fait moi j'aime bien quand M. elle a dit : « cassants » (<i>tente de reproduire ce qui vient de faire M.</i>). « Craquants » !	2
PE	« Cassants ! »	3
X	« Craquants »...	4
PE	« Craquants »... (Y. lève la main). Oui ?	5
Y	Et aussi à un moment elle avait montré.	6
Z	Mots d'ici ! Mots de là-bas !	7
PE	Elle a fait des gestes oui ! C'est vrai que les gestes sont importants !	8
PE	Oui c'est vrai ! C'était fait exprès ça ?	9
M	Non.	10
X	Hein ?!	11
PE	Alors, qu'est-ce que vous aviez décidé de faire et que vous avez fait ?	12
I	Ben « à moi » on avait décidé de le faire tous ensemble.	13
PE	Pourquoi ?	14
I	Hum, c'est le mot de la fin et donc on s'est dit qu'on allait le faire tous ensemble.	15
U	Ah mais oui on n'a pas mis de titre...	16
I	C'est pas grave y'a pas de titre...	17

PE	Y'a pas vraiment de titre. Et puis, « à moi » c'est...	18
U	Ben c'est « à moi » du coup c'est terminé c'est...	19
I	Donc on le disait tous ensemble... Et après, « qui s'en vont au vent » je l'ai dit bas parce que... le vent c'est doux...	20
PE	Le vent c'est doux, oui. (<i>Un temps.</i>) Quoi d'autre ?	21
M	Moi quand j'ai fais : « mots d'ici, mots de là-bas » (<i>gestes reproduits comme pendant le passage – montre avec son doigt d'un côté, puis de l'autre.</i>)	22
PE	Pourquoi tu as décidé de faire des gestes ?	23
M	Je sais pas.	24
PE	Par rapport « à ici », et « là-bas »... ?	25
I	Ben c'est que... « Mots d'ici » (<i>montre à gauche</i>) et « mots de là-bas » (<i>montre à droite</i>). Ah non c'est : « mots comme ci mots comme ça » du coup elle a dit : « mots comme ci » (<i>gestes</i>) et « mots comme ça » (<i>gestes</i>).	26
PE	D'un côté et de l'autre côté.	27
I	Et puis par exemple : « Mots d'ici » (<i>montre à gauche</i>) et « mots de là-bas » (<i>montre à droite</i>).	28
PE	C'est vrai que ça soulignait le propos.	29
U	Et à « mots durs, cassants, blessants, mots lames à raser » on a fait un peu grave	30
PE	Pourquoi grave à ce moment-là ?	31
I	Ben parce que « mots durs » et « cassants »... « blessants »...	32
PE	Ça vous fait penser à quoi : « cassants », « blessants », « durs » ?	33
I	Ben c'est... t'es déçu.	34
U	Ouais un peu... en colère un peu.	35
PE	Colère, déception... d'accord. Et... au contraire, à un moment où vous étiez pas du tout dans la même émotion...	36
U	« Mots doux, sucrés ».	37
M	Quand j'ai dit « sucré » c'était pour faire envie de manger du sucre !	38
PE	Ça donnait envie oui !	39
U	(<i>U à I</i>) « Mots doux, sucrés, mots bonbons à sucer »... on l'a dit un peu comme ça, d'une façon douce.	40
Z	Maîtresse !	41
PE	Oui ?	42
Z	En fait M. elle a dit ça comme dans une pub !	43
PE	Ah oui c'est vrai que ça faisait un peu comme dans une pub ! Et M. a dit qu'elle voulait donner envie...	44
Z	Ah oui ben ça donne envie parce que maintenant j'ai faim moi !	45
PE	Voilà, comme dans la pub.	46
U	Et mots doux on voulait le dire d'une façon douce.	47
PE	Oui ! Chut... Levez la main si vous avez des informations à donner, c'est très intéressant.	48

X	C'est pas des informations ça...	49
PE	Des explications, plutôt, oui. (<i>Un temps.</i>) Comment vous vous êtes répartis le texte un petit peu là ?	50
U M I	(Silence.)	51
PE	C'était un peu compliqué ? Je passais dans le groupe en entraînement et c'était un peu compliqué... Est-ce que finalement vous avez trouvé un terrain d'entente ou est-ce que ça a toujours été compliqué ?	52
U	Ben on a trouvé un terrain d'entente mais...	53
I	Ben c'était un peu compliqué de se mettre d'accord.	54
U	Parce qu'on n'arrivait pas à repartir. Parce que après c'était... à un moment ben... si quelqu'un disait : « cassants, blessants » bah fallait pas qu'il dise « mots lames à raser » et fallait pas que ce soit trop proche et on arrivait pas à...	55
I	À se décider.	56
PE	Ah parce que vous vouliez pas que la même personne dise deux mots d'affilée, ou que ce soit des mots trop proches ?	57
M	Oui.	58
U	On voulait que ce soit réparti...	59
I	Ben en fait L. à un moment elle voulait dire « mots comme ci et mots comme ça » et « tout un tas de mots » sauf qu'on l'avait déjà laissé faire plein de choses qu'elle avait choisies. Du coup c'était un peu à nous de choisir...	60
PE	D'accord... Donc pas facile de s'entendre mais finalement vous avez quand même réussi à trouver des compromis. Très bien les filles, beau travail de groupe. (<i>Un temps.</i>) Les autres, sur la prestation des filles ? D'autres choses à dire ? (<i>Silence.</i>) Les élèves qu'on n'a pas trop entendu parler là... W. ? H. ?... Qui d'autre avait ce poème-là ? Vous ? Alors C ?...	61
C	C'était bien.	62
PE	C'était bien ? Pourquoi c'était bien ? (<i>Silence.</i>) Tu sais pas dire ? (<i>B. lève la main.</i>) Oui B ?	63
B	Moi j'ai trouvé que c'était bien parce que j'aimais bien quand elles le faisaient ensemble.	64
PE	Le chœur était bien fait oui c'est vrai, vous partiez bien ensemble. Tous en même temps. (<i>N. lève la main.</i>) Oui ?	65
N	Moi j'ai bien aimé les gestes qu'elle a fait.	66
PE	D'accord, les gestes. Super.	67

Conclusion du travail de mise en voix (10.03.20)

PE	Sur le travail de mise en voix plus général là, si vous deviez résumer un petit peu ce qu'on a fait et ce que vous avez appris, vous diriez quoi ?	1
I	Ben on a appris à mettre un poème en valeur.	2
PE	Oui, à mettre des mots en valeur, oui.	3
I	Par exemple, les dire en chœur, le volume, le débit...	4
PE	Très bien.	5

U	« Grands mots », on l'a fait long... Graaaaands mots !	6
PE	Graaaaands mots !	7
X	Graaaaands mots !	8
I	« Qu'on enfonce en plein cœur », on l'a fait un peu plus bas...	9
PE	C'est la question que j'ai posée tout à l'heure mais je la repose... Est-ce que tout le monde à la même façon de dire le même poème ?	10
I	Non !	11
Z		
PE	Pourquoi on avait dit ?	12
Z	Parce qu'on n'a pas les mêmes cerveaux !	13
PE	(Rires.) Plus simplement, comment on pourrait dire ?	14
Z	On n'a pas la même imagination !	15
N	On est tous différents, on n'a pas les mêmes idées.	16
PE	On n'a pas le même imaginaire, pas la même idée, pas les mêmes envies, oui ! C'est pour ça que c'est compliqué de travailler en groupe mais en même temps ben... C'est quoi l'avantage de travailler en groupe sur ce genre de travail ?	17
Z	C'est pour apprendre à se mettre d'accord !	18
N	Ben pour un petit peu discuter avec le copain aussi.	19
PE	Oui et quand on discute avec le copain et qu'on partage nos idées, qu'est-ce que ça fait ?	20
Z	Ben ça donne du plaisir !	21
PE	Ça donne du plaisir.	22
B	Ça nous améliore.	23
PE	Ça améliore oui nos compétences. Pourquoi ça améliore nos compétences ?	24
Z	Ça améliore nos compétences en mise en voix parce qu'on met sa voix en...	25
B	Ben en fait si quelqu'un donne une idée et qu'on l'avait pas ben ça nous améliore. Ça nous améliore parce que si quelqu'un nous dit une idée et ben après on s'améliore parce que on ne savait pas cette idée.	26
PE	Exactement ! Qui veut rajouter quelque chose, ou dire ce qui a été dit d'une autre manière ? C'est intéressant aussi ! Oui ?	27
J	Pourquoi on doit faire ça en fait ?	28
PE	Pourquoi on travaille ça en fait, oui c'est une bonne idée... ?	29
J	Parce que peut-être y'en a qui ont pas envie de faire ça...	30
Y	Ben aussi quand on fait un texte, à chaque fois on essaye de répondre aux questions : « comment on a essayé de faire le texte ? »	31
PE	Est-ce que ça a été facile dans les groupes de répondre à la question : comment ou pourquoi on a décidé de faire ça ?	32
Y	Oui !	33
Z	Pas trop ! Pas trop...	34
X		

I		
PE	Pourquoi vous pensez que c'était compliqué de savoir pourquoi on fait les choses ?	35
X	Parce que nous on a pris le poème euh... en faisant pas beaucoup d'émotions. Parce qu'il y avait pas beaucoup d'émotions.	36
N	Ben on décide des choses et on trouve que ça fera bien mais on sait pas forcément comment l'expliquer.	37
Y	C'est juste que moi pour la question de tout à l'heure : « ça sert à quoi la mise en voix ? »...	38
PE	Tiens J. écoute parce que N. elle a peut-être une idée !	39
N	Ben moi pour le spectacle de la Fleuriaye le 25 mai et ben moi la mise en voix ça me donne confiance et c'est pour ça que je me suis proposée.	40
PE	Ah... N. ça l'a mise en confiance pour le spectacle parce que quand j'ai dit qu'on pouvait potentiellement peut-être les dire sur la scène, elle s'est dit : « oulà moi je suis peut-être pas très à l'aise alors le faire en classe ça me met en confiance... » Comme quand on fait des exercices de maths qu'on ne sait pas trop faire ! Ça met en confiance !	41
Z	Et c'est comme ça qu'on apprend !	42
J	Encore en classe entière ça va mais... devant je sais pas combien de parents ben moi je suis désolé mais...	43
X	Je vais m'évanouir !	44
PE	Ah je suis d'accord ! Je suis d'accord que c'est pas la même chose ! (Un temps.) Est-ce que vous avez bien apprécié ce qu'on a fait en mise en voix ?	45
R	Oui.	46
X	Attend c'est déjà terminé la mise en voix ?!	47
PE	Et bien là on a fini le gros du travail oui... on va continuer à s'entraîner pour le spectacle mais... tous les groupes sont passés. Si il y avait des choses à modifier dans le travail, qu'est-ce qu'on ferait, qu'est-ce que vous proposeriez de faire différemment ?	48
Y	Nous on trouve qu'en fait on avait pas très bien réussi...	49
Z	Mais vous arrêtez pas de rire en même temps...	50
PE	Pourquoi ? Vous étiez pas assez concentrées ? Peut-être un peu stressées ?	51
A	On pourra le refaire ?	52
Z	Elles étaient pas stressées ! C'est juste qu'elles ont éclaté de rire !	53
PE	Vous pourrez réessayer, oui.	54
X	Sur scène, vous faites pas ça hein !	55
Z	Heu non hein...	56
PE	Si vous deviez maintenant attention, et là je parle à toute la classe, c'était déjà le cas avant mais tout le monde ne m'écoutait pas forcément... Si vous deviez résumer en un seul mot le travail de mise en voix qu'on a fait là, depuis octobre, vous diriez quoi comme mot ?	57
J	Ben... on a fait du bon travail !	58
PE	Ah « bon travail » c'est deux mots !	59
J	Non !	60
PE	Si, « bon » et « travail » (rires).	61

J	Ben... travail.	62
W	Poèmes !	63
Z	Cool !	64
N	Ensemble.	65
U	Parfait.	66
B	Temps libre.	67
Q	Lecture.	68
I	Apprendre.	69
X	Aimer.	70
C	Bien.	71
Z	Encore cool ! Parce que c'était trop cool !	72
N	Parfait !	73
Z	Intéressant !	74

MEV sur le poème Acrobatie

Gp K / R / G (séance APC – mardi 10.03.20)

K	Et y'a pas de plancher ?	1
G	Ben ensuite il dit « quand je marche, c'est le plancher ». (Un temps). J'ai compris qu'il est dans une maison sans portes, sans fenêtres, sans plancher.	2
K	J'ai compris pareil que toi.	3
PE	Alors c'est une maison sans portes, sans fenêtres, sans plancher ?	4
G	Oui... Et le lecteur 1 il dit « la porte » et le lecteur 3 il dit « je veux bien m'en passer » donc ça veut dire qu'il s'en fiche.	5
PE	Il s'en fiche qu'il n'y ait pas de porte...	6
R	Parce que c'est facile pour lui, il a pas besoin de clefs pour rentrer. Et... quand il est pressé pour faire pipi ben... voilà, pas besoin de porte ! (<i>Rires.</i>)	7
PE	Donc, le lecteur 1 il veut bien se passer de quoi ?	8
G	Il veut bien se passer... Ah mais non c'est le lecteur 3 !	9
PE	Ah pardon le lecteur 3 ! Il veut bien se passer de...	10
G	La porte.	11
R	Oui mais quand on est poursuivi, si il a pas de porte comment on fait ? Il peut toujours rentrer...	12
PE	Ah oui c'est vrai (<i>rires</i>).	13
R	On barricade ! On met le canapé, on met les chaises, on met la table...	14
PE	Ah oui on pourrait ! Le lecteur 3 là, il veut bien se passer de quoi aussi ?	15
K	De la fenêtre !	16

PE	De la fenêtre, mais... ? Qu'est-ce qu'il dit à la fin ?	17
G	Il dit : « ce qu'il manque le plus, quand je marche, peut-être... c'est le plancher ! »	18
R	Oh c'est pratiquement comme chez ma marraine en Guadeloupe, y'a pas de porte !	19
PE	Ah oui ?	20
R	Y'a juste un volet qu'ils referment la nuit parce qu'il y a pas de porte. C'est normal, ils sont en Guadeloupe du coup il fait pratiquement tout le temps chaud !	21
PE	Ah ben oui c'est sûr ! (Un temps.) Donc maintenant que vous l'avez lu une première fois, vous allez pouvoir vous entraîner : quelqu'un va faire le lecteur 1, quelqu'un va faire le lecteur 2 et quelqu'un va faire le lecteur 3.	22
K	Lecteur 3 !	23
G	Hum... je vais faire le lecteur 2.	24
R	Bon ben... Et là, c'est nous trois en chœur.	25
PE	En chœur oui, à trois en chœur. Quand vous voulez.	26
R	Ma maison n'a pas de porte.	27
G	Ma maison n'a pas de fenêtre.	28
K	Ma maison n'a pas de plancher.	29
R	La porte,	30
K	Je veux bien m'en passer.	31
G	La fenêtre,	32
K	Je veux bien m'en passer.	33
R	Ce qui manque le plus,	34
G	peut-être,	35
K	quand je marche,	36
R	c'est le plancher !	37
K		
G		

Poème - L'école est fermée (17.12.19)

Gp 1 : N / O / Y / C + intervenants : I / R / B / D

PE	Alors, oui I. ?	1
I	Ben moi j'ai trouvé que c'était bien !	2
PE	D'accord. Oui ?	3
R	Ben quand elles parlaient ensemble, y'en avait pas un de décalé.	4
PE	Y'en avait pas une de décalée ! C'est vrai qu'elles ont fait une technique qu'on n'a pas encore vue mais qui s'appelle la lecture en chœur. La lecture en chœur c'est quand on décide de lire certains passages tous ensemble. Oui A. ?	5
A	Mais à un moment elle a dit...	6

I	« dit-on, étudiant »...	7
X	Mais c'est pas grave !	8
PE	Oui « dit-on » et c'est « <u>étudiant</u> », mais c'est pas grave. Alors quelles petites techniques qu'on a vues sur l'affiche elles ont utilisées ? Est-ce que vous les avez repérées, est-ce que vous pouvez nous les dire ? (B. lève la main.) B. ?	9
B	Le volume.	10
PE	Le volume ! Quand est-ce qu'elles ont changé leur volume ?	11
D	Ah les couleurs de ma voix !!!	12
PE	Attends on écoute B.	13
B	Ben... elles ont changé...	14
PE	Sur quel passage ?	15
I	« Les enfants sont là qui parlent tout bas » elles ont parlé en chuchotant.	16
PE	Alors les filles, est-ce que vous pouvez nous expliquer pourquoi vous avez décidé sur cette phrase de parler en chuchotant ? (N. lève la main.) Oui N. ?	17
N	Ben parce que « qui parlent tout bas » on s'est dit que ça a un rapport de parler tout bas en chuchotant.	18
PE	Oui, O. tu veux rajouter quelque chose ?	19
O	Oui c'est la même chose.	20
PE	Alors qu'est-ce qu'elles ont utilisé d'autre ? Sur quoi elles ont joué également ? (I. lève la main.) Oui I. ?	21
I	Le débit à la fin pour « qui s'en alla » elles l'ont dit un peu vite.	22
PE	Alors les filles pareil... ?	23
Y	Ben en fait on voulait faire assez lent pour « qui passa » et « qui s'en alla » on voulait faire un peu plus vite et plus monter le ton.	24
PE	Parce que par rapport à la compréhension du poème... Qu'est-ce que vous pouvez nous dire par rapport à ce que vous avez compris, sur la fin ?	25
Y	Ben... (Silence).	26
N	Ben, (un temps) y'a des grains de poussière.	27
PE	Ah, alors les grains de poussière... Vous avez eu envie de les traduire comment, avec votre voix, les grains de poussière ?	28
D	Vite ! Oui parce que « les grains de poussière » ! (Débit plus rapide.)	29
Y	Ben... oui un peu vite.	30
PE	D'accord, parce que vous aviez quelle image, peut-être dans votre tête, des grains de poussière ?	31
I	Ben qui s'en va vite un peu !	32
Y		
PE	Oui, qui s'éparpillent ?	33
I	Oui !	34
PE	D'accord. Est-ce que vous avez d'autres choses à nous dire sur d'autres choix que vous avez faits ?	35

N	Ben à chaque... au dernier paragraphe...	36
PE	A la dernière strophe oui...	37
N	A la dernière strophe, au dernier vers et ben on le disait tous ensemble.	38
Y	Et pour « bien évidemment » on a dit assez... en articulant et en allant plus vite.	39
PE	En articulant et en séparant un peu les syllabes ?	40
O	BIEN E-VI-DE-MMENT.	41
PE	Et alors pourquoi vous avez choisi de faire ça, sur « bien évidemment » ?	42
Y	Ben parce que c'est un mot un peu long.	43
N	Et aussi pour « l'école est fermée », on était souvent joyeuses !	44
PE	« L'école est fermée » vous étiez joyeuses parce que... ?	45
N	Ben on n'a pas école.	46
PE	Parce que vous avez pas école et que vous êtes contentes, très bien. Vous avez d'autres choses à nous dire ?	47
O	L'école est fermée ! Ouais !	48
Y	Et « ainsi que les bancs » aussi on avait fait « ainsi que les bancs » (joyeux, affirmatif, intonation montante).	49
PE	Donc qu'est-ce que vous avez modifié là ? Vous savez ?	50
N	La vitesse ?	51
PE	La vitesse et puis aussi ? Quand on remonte la voix à la fin ?	52
Y	Le ton ?	53
PE	Oui le ton, l'intonation.	54

Gp 2 : E / L / V + intervenants : A / J / N / X

A	Ben ils ont, pareil, la même remarque qu'avant mais ils ont dit « les pupitres lisent »...	1
PE	« Les pupitres <u>lisent</u> », oui. C'est parce qu'on la connaît pas encore très bien.	2
J	C'est quoi les pupitres ?	3
PE	Les pupitres c'est comme des tables. Un peu plus inclinées.	4
A	Pour mettre des partitions !	5
PE	(N. lève la main.) Oui N. ?	6
N	Ben y'avait le débit.	7
PE	Le débit a été modifié, oui. Est-ce que tu te rappelles quand est-ce qu'il a été modifié le débit ? (Silence.) Le débit on peut passer de très lent à de plus en plus rapide, ou l'inverse.	8
N	Hum... Sur « les grains de poussière » ?	9
PE	« Les grains de poussière », est-ce que vous avez voulu changer le débit de votre voix sur « les grains de poussière » ?	10
E	Mais moi je sais pas parce que c'est V. normalement qui devait...	11

V	Mais on l'a fait timide.	12
PE	Est-ce que c'était voulu de faire un petit peu timide ?	13
L	Non c'était pas voulu... Normalement c'était moi qui faisait le deuxième mais...	14
PE	D'accord, ben c'est pas très grave parce qu'il peut se passer des choses intéressantes même qui n'ont pas été prévues !	15
E	Ben ouais...	16
PE	Alors est-ce que vous aviez quelques petites choses sur lesquelles vous aviez fait des choix ?	17
V	Oui, on voulait le dire en chantant !	18
L	Ben oui au début on voulait le faire un peu triste mais après on a décidé joyeusement.	19
PE	Alors pourquoi joyeusement, sur un ton plutôt joyeux ? Sur l'ensemble du poème le ton plutôt joyeux ?	20
E	Ben oui parce que joyeux l'école est fermée ! Et au début ben c'était prévu, au début V. il devait lire ça le premier, L. le deuxième et moi le troisième et au début ben on était avec H. du coup H. lisait ça mais...	21
V	Vu qu'il a quitté le groupe...	22
E	Ben oui, du coup on a fait chacun son tour : V. en premier normalement, après L., après moi, et comme moi je devais lire en dernier du coup comme je lisais moins et ben j'ai lu le titre.	23
PE	D'accord, (<i>aux autres</i>) et vous avez vu qu'ils ont changé de lecteur à chaque strophe au début, et ensuite ils ont changé de lecteur à chaque vers sur la dernière strophe. C'est bien ça ?	24
E	Oui.	25
L		
PE	Pourquoi vous avez décidé ça, vous savez le dire ou pas ?	26
E	Ben pour partager, pour que tout le monde lise !	27
PE	Oui mais par rapport à la compréhension que vous avez eue du poème, à ce que vous avez lu ?	28
E	Ben... (<i>Silence.</i>)	29
PE	Vous savez pas trop ? (<i>Silence.</i>) Les autres, est-ce que ça vous a fait penser à quelque chose la manière qu'ils ont eue de... Est-ce que les autres, le choix qu'ils ont fait de changer de lecteur sur les deniers vers là, l'alternance rapide, de dire un vers chacun, est-ce que ça vous a fait penser à quelque chose, est-ce que vous avez une réaction, est-ce que... ?	30
	(<i>Silence.</i>) Non...	31
X	Moi je dis que c'était bien, voilà.	32
PE	D'accord.	33

Gp 3 : X / A / B / I + intervenants : Z / D / L

PE	Oui Z. ?	1
Z	Hum, c'était bien !	2
PE	D'accord. Oui N. ?	3
N	B. elle a monté le ton à un moment.	4

PE	Où est-ce qu'elle a monté le ton ?	5
D	« Géométrie ! »	6
X		
N	A la première strophe.	7
PE	Sur la première strophe elle a monté le ton un petit peu... Elle a insisté sur « géométrie » tu a raison D. ! (<i>L. lève la main.</i>) Oui L. ?	8
L	A la fin X. il était un peu déconcentré il était pas... « Georges Jean », il a juste dit « Jean »...	9
X	Mais c'est parce que je suis timide, c'est normal !	10
F	J'ai quand même trouvé que c'était bien !	11
PE	D'accord, et moi ce qui m'intéresse rappelez-vous, c'est... comme on a dit que vous aviez modifié le ton et l'intonation et les silences, expliquez-nous un peu pourquoi vous avez décidé de faire ça.	12
I	Ben pour « qui parlent tout bas » et ben ils disent qu'ils parlent tout bas donc on a chuchoté.	13
A	Et moi, normalement je me suis trompée mais je devais dire « les pupitres luisent »...	14
PE	D'accord, et par rapport à ce que B. a fait aussi ?	15
B	Au début j'étais un petit peu triste et après j'étais heureuse.	16
PE	Pourquoi tu as changé ta couleur de voix ? Pourquoi au début tu étais triste et ensuite tu as décidé de le dire de manière plus enjouée, plus joyeuse ?	17
B	Ben parce que y'a l'école est fermée mais moi j'aime bien l'école...	18
I	Ben parce que au début c'est bien !	19
I	Et surtout après y'avait le tableau s'ennuie alors on a fait un air triste (<i>voix triste</i>). Et après à la deuxième strophe, pour « l'école est fermée » on a fait joyeusement, et à la troisième on a fait tristement...	20
A	Et en fait c'est surtout parce que moi je m'en fichais qu'on dise « l'école est fermée » (<i>voix triste</i>) ou « l'école est fermée » (<i>voix heureuse</i>) donc on a fait deux fois et une fois.	21
PE	D'accord, donc vous avez vu finalement, sur le même vers « l'école est fermée », les filles nous l'ont dit de manière joyeuse et les garçons avant nous l'avaient dit de manière triste.	22
I	Mais non nous on l'a dit deux fois de manière triste et une fois de manière joyeuse !	23
PE	Oui, en fonction de la compréhension qu'ils avaient eue du poème. Et alors pourquoi vous avez décidé deux fois et une fois après ? La dernière fois c'était joyeux ?	24
X	Ben comme ça.	25
I	Non c'était : triste / joyeux / triste.	26
PE	Et alors pourquoi finir par triste ? Parce que quand même... ?	27
A	Parce qu'on serait tristes si l'école était fermée.	28
I		
PE	Donc finalement ce qui l'emporte c'est ?	29
I	La tristesse.	30

Résumé

Ce travail de recherche aborde les liens étroits entre compréhension, interprétation et expression à partir d'un projet de mise en voix poétique en classe de CE2. Les élèves ont découvert et se sont initiés aux critères de lecture à haute voix ainsi qu'aux techniques de mise en voix. Ils se sont entraînés dans le but de mettre en voix, par groupe, un texte poétique. Mon objectif est de mettre en lumière la manière dont des élèves de CE2 parviennent ou ne parviennent pas à faire des choix autonomes de mise en voix puis à les justifier, en se basant sur leur compréhension initiale du texte. La poésie joue un rôle clé dans ce travail de recherche car la compréhension et l'interprétation sont peu souvent travaillées au regard de ce genre. Plus largement, cet écrit propose, en questionnant la place de la poésie aujourd'hui dans les classes et son enseignement, un voyage dans le vaste monde de l'oralité.

Mots-clés : poésie – oralité – mise en voix – lecture à haute voix – compréhension – interprétation – expression – inférence – auditoire – mémoire.

Summary

This study focuses on the links that exist between comprehension, understanding and self-expression through a project of poetic « mise en voix » in CE2. My pupils have discovered and were initiated to specific reading aloud skills. They have also practiced reciting poems in groups during several months. The aim I pursue is to underline how pupils succeed or fail in making and justifying independent choices about poetic « mise en voix » and to what extent such choices can highlight their comprehension of the poem. Poetry plays a crucial part in this study because pupils are not used to developing text comprehension and interpretation skills in relation with this literary genre. Last but not least, by questioning the place and importance of poetry at school nowadays, this research takes us through the fantastic world of oral proceedings.

Key words : poetry – orality – « mise en voix » – reading aloud – comprehension – understanding – self-expression – causal inference – audience – memory.