



**HAL**  
open science

# Mise en voix et appropriation des textes littéraires en classe de sixième

Salomé Miteau

► **To cite this version:**

Salomé Miteau. Mise en voix et appropriation des textes littéraires en classe de sixième. Education. 2018. dumas-02082539

**HAL Id: dumas-02082539**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02082539v1>**

Submitted on 21 Sep 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.

## **Année universitaire 2017-2018**

**Diplôme Universitaire**

*Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Second degré*

*Parcours : Lettres modernes*

# Mise en voix et appropriation des textes littéraires en classe de sixième

**Présenté par Salomé Miteau**

**Écrit scientifique réflexif encadré par Marie-Sylvie Claude**

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	1
<b>PARTIE 1 : ÉTAT DE L'ART</b> .....	3
<b>1. Sujet lecteur et implication subjective</b> .....	3
1.1. La notion de sujet lecteur .....	3
1.2. L'implication du sujet lecteur dans la lecture littéraire .....	4
1.2.1. Le processus de reconfiguration du texte littéraire .....	5
1.2.2. Les différentes postures d'implication subjective .....	5
1.3. Le sujet lecteur dans les programmes, en particulier dans les activités orales .....	8
<b>2. La mise en voix des textes littéraires</b> .....	11
2.1. La lecture orale et la lecture à d'autres .....	11
2.2. L'opération riche mais complexe de la mise en voix .....	12
2.2.1. Une activité exigeante .....	12
2.2.2. Une activité qui aide à la compréhension fine du texte .....	13
2.3. La mise en voix et l'implication du sujet lecteur .....	14
<b>3. Problématique</b> .....	16
<b>PARTIE 2 : DISPOSITIF EXPERIMENTAL</b> .....	17
<b>1. Méthode</b> .....	17
1.1. Participants .....	17
1.2. Matériel et procédure .....	20
1.2.1. Le choix du texte .....	20
1.2.2. Dispositif 1 : l'approche distanciée avec questionnaire écrit .....	22
1.2.3. Dispositif 2 : l'approche subjective avec activité de mise en voix .....	24
<b>2. Résultats</b> .....	25
2.1. L'avis des élèves sur le texte et leur investissement affectif .....	25
2.2. L'appropriation du texte par les faibles lecteurs .....	29

<b>3. Discussion et conclusion</b> .....	31
3.1. Un dispositif de mise en voix collective permet-il de favoriser l'implication du sujet lecteur ? .....	32
3.2. Un dispositif de mise en voix collective permet-il de prendre en compte les bons comme les faibles lecteurs ?.....	34
3.3. Bilan, limites et perspectives .....	36
<b>Bibliographie</b> .....	38

# Introduction

En commençant à enseigner le français dans ma classe de sixième, j'ai pu m'apercevoir que les élèves rencontraient souvent des blocages lorsqu'on leur demandait ce qu'ils pensaient d'un texte, qu'ils n'arrivaient pas à verbaliser les émotions qu'ils ressentaient ou qu'ils ne parvenaient pas à expliquer les raisons pour lesquelles ils appréciaient ou n'appréciaient pas tel ou tel texte littéraire. Les phrases de Sébastien Ouellet issues de l'article « Un dispositif didactique pour favoriser l'appropriation de la littérature » ont alors particulièrement retenu mon attention : « En somme, deux conceptions s'opposent dans l'esprit de nombreux élèves : la lecture personnelle, source de plaisir, est confrontée à la lecture scolaire, sérieuse et obligatoire. Dans cette optique, sans appropriation, il apparaît peu probable d'attribuer un sens positif à une œuvre lue dans une situation d'apprentissage » (2016, p. 123-142). Dès lors, je me suis demandée comment favoriser l'appropriation d'un texte littéraire dans cette classe. L'intention qui m'animait tout particulièrement était de savoir comment faire pour qu'un texte étudié en classe n'apparaisse pas à leurs yeux comme un morceau de papier sans vie, sans intérêt et sans lien avec leurs propres expériences. Ainsi, je me suis interrogée sur la mise en voix comme moyen d'actualisation et de concrétisation des textes littéraires. Mon pari de départ était de supposer que le fait de prêter sa voix à des personnages ou à un narrateur, de s'interroger sur la manière dont un personnage pourrait dire telle ou telle phrase pouvait aider les élèves à mieux s'approprier le texte et à se projeter plus facilement dans la lecture.

Pour des élèves de sixième, les questions de mise en voix et d'appropriation subjective d'un texte présentent un intérêt tout particulier car ce sont encore de jeunes lecteurs avec des niveaux de lecture très divers et dont les réflexes de lecture ne sont pas toujours bien ancrés. Il me semblait donc intéressant de réfléchir à un dispositif permettant d'inclure les lecteurs performants comme les faibles lecteurs, tant du point de vue de l'implication subjective que de la compréhension des textes littéraires. Le dispositif testé consiste à proposer aux élèves de préparer la mise en voix d'un texte littéraire par groupe de trois ou quatre, d'en proposer une lecture aux autres élèves et de retravailler cette lecture en fonction des commentaires des camarades et des questions de l'enseignante censées guider les élèves vers une lecture subjective. Il s'agira alors de se demander dans quelle mesure un dispositif de mise en voix collective peut aider des élèves de sixième à s'approprier un texte littéraire.

Pour éclairer cette expérience, la première partie de notre étude proposera un tour d'horizon de la littérature consacrée à l'implication personnelle du sujet lecteur, avant de s'intéresser plus précisément à la question de la mise en voix, à sa spécificité et à son rôle dans l'appropriation des textes littéraires. A partir de là, nous poserons notre problématique. La seconde partie de notre étude présentera le dispositif expérimental mis en place auprès d'une classe de sixième. Les résultats nous permettront de savoir si le dispositif de mise en voix collective proposé permet une appropriation subjective du texte plus efficace que dans le cadre d'une approche plus « classique » avec questionnaire écrit et distance critique exigée face au texte.

# PARTIE 1 : ÉTAT DE L'ART

## 1. Sujet lecteur et implication subjective

### 1.1. La notion de sujet lecteur

La création de la notion de « sujet lecteur », mentionnée pour la première fois lors d'un colloque en 2004<sup>1</sup>, témoigne de cette place nouvelle accordée au sujet dans l'étude de la réception des textes littéraires. Ce questionnement a toute son importance pour notre travail qui s'interroge sur l'implication subjective de l'élève et sur son appropriation personnelle d'un texte.

La notion de sujet lecteur est particulièrement convoquée aujourd'hui en didactique, mais il convient de rappeler qu'elle s'est d'abord construite à partir de la critique littéraire qui a commencé à s'intéresser à la subjectivité du lecteur. Cette prise en compte débute notamment avec les théories de la réception, qui s'imposent dans les années 1970, grâce à des auteurs comme Hans Robert Jauss, Umberto Eco ou encore Wolfgang Iser. Elles ont permis de faire émerger l'idée d'un lecteur modèle, capable de coopérer et de combler les non-dits du texte. Le lecteur est alors conçu comme une instance indispensable à l'élaboration du sens. Ces théories donnent au lecteur un rôle déterminant dans l'expérience esthétique de la littérature, mais il s'agit encore d'un lecteur abstrait<sup>2</sup> qui ne recoupe pas le sujet réel, indéniablement porteur d'une sensibilité et d'une singularité propres.

A l'instar de Michel Picard, les critiques ont alors commencé à s'intéresser au rôle joué par ce sujet empirique dans l'activité de lecture. Selon Michel Picard (1986), la réception d'un texte doit être considérée comme un *jeu* qui implique la participation d'un lecteur triple, aussi bien personne physique (le *liseur*), qu'instance inconsciente qui s'abandonne aux émotions et s'investit dans le jeu de l'illusion référentielle (le *lu*), qu'instance intellectuelle qui prend de la distance pour interpréter ce qui est lu (le *lectant*). L'activité de lecture est conçue comme ce jeu subtil de participation et distanciation auquel se livre ce lecteur triplement impliqué. Cette conception tient ainsi compte d'un lecteur qui n'est plus tout à fait le lecteur modèle, programmé et construit par l'œuvre, dont il avait été question dans les premières théories de la

---

<sup>1</sup> Colloque retranscrit dans cet ouvrage : Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P.U.R.

<sup>2</sup> Ce lecteur prévu par le texte est nommé « lecteur implicite » chez Wolfgang Iser (1972) ou encore « lecteur modèle » chez Umberto Eco (1979).

réception. Dans les années 1990, ces réflexions ont été reprises et prolongées par de nombreux critiques comme Vincent Jouve (1993).

Toutefois, de la critique littéraire à la didactique, la prise en compte du sujet réel a été différée. En effet, comme le remarque Gérard Langlade (2004), l'enseignement de la littérature reste encore dans les années 2000 largement influencé par la linguistique textuelle et les courants structuralistes et demeure victime d'un formalisme et d'un technicisme qui laissent peu de place à l'expression de la subjectivité du lecteur. En effet, telle qu'elle a été étudiée par le structuralisme et telle que les programmes ont pu la considérer encore dans les années 1980, la littérature a longtemps été enseignée comme un objet de description, comme un support d'analyse et de discours autoréférencé. La littérature ainsi définie était prise à la fois comme objet et comme sujet. Ce technicisme a contribué à évacuer de l'enseignement de la littérature la question du lecteur en tant que sujet sensible et empirique.

En réaction, dès les années 2000, des didacticiens ont dégagé la nécessité de prendre en compte le lecteur réel dans l'enseignement de la littérature afin de combler cet écart entre les théories littéraires qui s'y étaient intéressées et sa prise en compte dans l'enseignement de la littérature. C'est sans aucun doute ce qui fait dire à Annie Rouxel que « si l'on reconnaît que l'investissement du lecteur comme sujet est incontournable et nécessaire à toute véritable expérience de lecture, il semble urgent de repenser le mode de fonctionnement de la lecture littéraire scolaire [...] en développant une “ didactique de l'implication ” du sujet lecteur dans l'œuvre » (2007, p. 26). La notion de sujet lecteur peut ainsi se comprendre à la lumière de cette phrase : la lecture doit être considérée comme une activité appelant une implication subjective, dans laquelle l'élève, en tant que sujet sensible et singulier, occupe un rôle déterminant. Les chercheurs en didactique s'emparent alors de la notion avec des perspectives et des conceptions différentes, ce qui témoigne de l'ouverture d'un champ d'étude particulièrement vaste pour la didactique du français. Dans l'introduction d'un article qui questionne cette notion et les enjeux qu'elle implique en didactique, Jean-Louis Dufays (2013) montre bien cette appropriation du sujet lecteur par les didacticiens depuis plusieurs années et identifie les différentes manières de le concevoir. Il n'empêche que cet intérêt pour l'implication du sujet dans la lecture a contribué à modifier une certaine conception de la lecture littéraire.

## **1.2. L'implication du sujet lecteur dans la lecture littéraire**

La place nouvelle accordée au sujet interroge son rôle dans la lecture littéraire et son enseignement. En effet, comme le souligne Gérard Langlade (2004), la « lecture méthodique »,



qui a longtemps été privilégiée dans l'enseignement de la littérature, a conduit à mettre la littérature « au service de l'acquisition programmée de compétences de lecture et d'écriture », ce qui revenait à nier son statut de discours particulier avec lequel le lecteur entretient un rapport singulier et original. Les travaux menés par Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier insistent sur cette participation nécessaire du sujet lecteur dans toute véritable lecture littéraire (Langlade, Fourtanier, 2007 ; Langlade, 2009).

### **1.2.1. Le processus de reconfiguration du texte littéraire**

Pour mieux comprendre le rapport créatif que tisse le lecteur avec une œuvre, Gérard Langlade parle d'« activité fictionnalisante » du lecteur qu'il définit comme étant « les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre. » (2009, p. 46). Quelles sont alors les différentes modalités par lesquelles un lecteur s'approprie personnellement une œuvre ? Avec Marie-José Fourtanier et Catherine Mazauric (2011), ils établissent ainsi cinq activités par lesquelles le lecteur s'empare de l'œuvre et la reconfigure de manière singulière :

- « La concrétisation imageante ou auditive » : lors de sa lecture, le lecteur élabore des images et des sons en complément de l'œuvre.
- « L'activité fantasmatique » : le lecteur scénarise ou re-scénarise les événements du récit en s'appuyant sur son propre imaginaire.
- « L'impact esthétique » : le lecteur réagit subjectivement à la dimension formelle de l'œuvre.
- « La cohérence mimétique » : le lecteur établit des liens entre les événements et les actions des personnages afin de construire la cohérence du récit.
- « La réaction axiologique » : cette activité correspond au jugement que le lecteur porte sur les actions des personnages.

Ces cinq activités permettent de rendre compte de la mobilisation de l'imaginaire du lecteur au cours de sa lecture et de saisir la part d'investissement subjectif qui intervient au cours de la lecture.

### **1.2.2. Les différentes postures d'implication subjective**

Dans sa thèse « Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel » (2014), Stéphanie Lemarchand Thieumel identifie quatre postures de lecteur à partir de réponses écrites par des élèves après un premier contact avec une

œuvre (*L'Étranger* de Camus). Ces postures peuvent évoluer et dépendent de l'implication de chacun des élèves.

- La posture d'extériorité : l'élève a compris le texte mais est incapable de formuler un avis. L'intérêt est porté à l'enchaînement des événements et les élèves ne manifestent pas d'empathie pour les personnages, ils sont très peu impliqués dans leur lecture. Leurs remarques s'arrêtent à quelques mots (« Le livre est bien ») ou à des éléments très formels (taille du livre, de l'écriture etc).
- La posture axiologique : l'émotion éprouvée à la lecture du texte est forte et se traduit à l'écrit (onomatopées « beurk ! », réactions vives telles que le dégoût, la surprise, le malaise). Selon S. Lemarchand Thieurmél, ces élèves se livrent à une « reconfiguration axiologique du texte » (2014, p. 239). Ce type de posture peut conduire au rejet catégorique, à l'adhésion ou encore à la perplexité, mais il s'agit plus de positionnement moral que d'une implication affective.
- La posture d'empathie : les élèves prêtent des émotions aux personnages et s'impliquent dans la lecture au point de vouloir quasiment intervenir dans l'histoire. Ce régime est dominé par l'adhésion à l'illusion référentielle, c'est la prédominance du *lisant* (Jouve, 1993). Ce type de posture peut reposer sur l'identification totale au personnage, il lit la situation à la lumière de sa propre expérience et s'intéresse à un aspect précis du texte qui lui parle plus personnellement. Mais cette posture peut aussi reposer sur la reconfiguration du texte par l'activité fantasmatique (Fourtanier & Mazauric, 2011) avec la conscience qu'il s'agit bien d'une fiction. L'empathie participe alors d'une démarche plus distanciée.
- La posture impliquée et distanciée : les élèves éprouvent de l'empathie pour les personnages, proposent des réactions très personnelles, mais leur particularité est qu'ils interrogent le texte de manière plus complexe (ils font des liens entre les événements, le titre etc). Ces élèves sont conscients des effets de lecture et sont à la recherche du sens, ils sont souvent très sensibles à la dimension symbolique du texte. Ils mettent en lien le texte et leur vécu et cherchent à savoir ce que l'œuvre peut leur apprendre de leur propre rapport au monde.

Ces quatre postures sont intéressantes pour envisager les diverses modalités de l'implication du sujet lecteur. La dernière posture peut notamment permettre de rappeler que lecture distanciée et lecture impliquée peuvent participer d'une même posture. Ces lecteurs savent très bien se livrer au *jeu* auquel nous convie la littérature. Cette posture se rapproche alors de la posture de

lecteur expert que les programmes engagent à développer, en prenant aussi bien en compte les éléments d'analyse littéraire que l'expression du sujet lecteur.

A la lumière de ces travaux, on comprend aisément que, pour de nombreux didacticiens et enseignants, tout l'enjeu de l'enseignement actuel de la lecture littéraire demeure lié à cette tension entre une lecture critique, distanciée et une lecture personnelle laissant une place à la subjectivité. Sylviane Ahr et Patrick Joole (2010) témoignent notamment de cette hésitation dans l'enseignement de la littérature entre une approche qui privilégie le « pôle texte (lecture analytique) » et une approche qui privilégie le « pôle lecteur (lecture cursive) ». Il n'est pas anodin de retrouver dans leurs recherches cette idée de va-et-vient, déjà présente chez Picard, entre différentes postures de réception. Les programmes ont notamment été marqués par cette tension : ils insistent à la fois sur la nécessité d'encourager une lecture distanciée mais aussi personnelle. Ils précisent toutefois que les méthodes et les outils d'analyse ne sont pas une fin en soi, mais qu'ils doivent être « au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens » (Projet de programme pour la classe de sixième, 2009). Mais comme le notent Ahr et Joole, en l'absence de dispositifs didactiques précis, les enseignants risquent de continuer à distinguer nettement les deux types de lecture, distanciée ou impliquée. Annie Rouxel formulait déjà cette nécessité de favoriser chez les élèves l'expression de leur subjectivité tout en précisant qu'« [i]l ne s'agit pas pour autant de renoncer à l'étude de l'œuvre dans sa dimension formelle et objectivable, mais en accueillant les affects des élèves de favoriser chez eux la découverte d'enjeux personnels à la lecture » (2007, p. 69). Cette place laissée à l'expression du sujet lecteur ne permet que mieux de promouvoir l'élève au rang de lecteur expert. Ainsi, selon elle, « [l]a lecture littéraire analytique se nourrit [...] du pluriel des expériences et s'élabore dans l'intersubjectivité sans exiger l'abandon total des intuitions singulières » (2007, p. 73).

Les programmes en vigueur demeurent dans cette même dynamique, puisqu'on peut lire dans le BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015 à propos de l'enseignement du français en sixième que les « éléments d'analyse ne sont pas une fin en soi et doivent permettre d'enrichir la lecture première des élèves sans s'y substituer ». L'analyse plus précise du programme de cycle 3 nous permettra justement de voir dans quelle mesure l'enseignement du français intègre le sujet lecteur. Mais attardons-nous auparavant sur les diverses postures d'implication subjective, ce qui nous permettra de mieux analyser les réactions des élèves dans notre expérimentation.

### **1.3. Le sujet lecteur dans les programmes, en particulier dans les activités orales**

Dans le cadre de notre travail, l'analyse des programmes sera centrée sur le cycle 3, et en particulier sur ce qui intéresse l'oral et la mise en voix des textes. Le BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015 indique que l'enseignement du français doit s'articuler autour d'activités d'oral, d'écriture et de lecture complétées par des activités d'étude de langue. Quelle place semble être accordée à l'expression du sujet lecteur dans cet enseignement, notamment en ce qui concerne la dominante orale ? Pour éclairer et discuter cette question, nous proposons d'évoquer quatre pistes de réflexion tirées de l'analyse du programme de cycle 3 :

- La place générale du sujet lecteur dans l'enseignement du français au cycle 3
- L'expression du sujet lecteur à l'oral dans le cadre de la classe
- Le langage oral comme moyen de manifester sa compréhension et son appropriation du texte
- La place du sujet lecteur dans les activités de mise en voix

De manière générale, le sujet lecteur paraît être convoqué lorsqu'il est question de littérature. Le BO souligne en effet le rapport intime que le lecteur entretient avec les œuvres littéraires, puisque l'imagination, le rapport au monde et la construction de soi sont mis en avant : « La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi ». La lecture littéraire renvoie ainsi à la construction de l'identité du sujet et fait appel à des enjeux personnels. En lecture, il est à noter que c'est d'abord sur la compréhension qu'il s'agit d'insister, plus que sur le sujet lecteur : « En lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit être poursuivi, en confrontant les élèves à des textes et des documents plus complexes ». Comme le notaient déjà Ahr et Joole dans un article publié en 2010, une distinction semble demeurer entre compréhension et interprétation, la première étant l'objectif visé afin de permettre l'interprétation. Or, des travaux de recherche ont bien montré que la compréhension et l'interprétation étaient deux composantes indissociables dans la lecture littéraire (Falardeau, 2003). Une appropriation personnelle de l'œuvre ne paraît pouvoir se faire que si les deux composantes sont mobilisées. Toutefois, si le programme insiste sur la compréhension des textes, il ne néglige pas pour autant la dimension interprétative de la lecture littéraire, puisqu'après avoir mentionné la poursuite de l'apprentissage de la compréhension, il stipule bien que l'enjeu du cycle 3 réside également dans le développement de « compétences d'interprétation ».

Par ailleurs, la prise en compte du sujet lecteur transparait dans l'attention portée au langage oral. Il est vrai que le programme met en avant l'importance de maîtriser l'oral et, à travers lui, l'expression d'un point de vue qu'il faut apprendre à confronter avec celui des autres élèves de la classe. L'oral permet ainsi d'affiner sa pensée grâce aux relations intersubjectives. La compétence « comprendre un texte littéraire et l'interpréter » est ainsi liée à des « activités permettant de partager ses impressions de lecture, de faire des hypothèses d'interprétation et d'en débattre, de confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix ». Ce type d'activité est censé permettre aux élèves d'exprimer des points de vue, des impressions tout en les appelant à argumenter et à affiner leur propre pensée en se nourrissant des interactions entre pairs. Certains chercheurs ont bien montré comment les débats permettaient de redonner une place à la voix de l'élève (Ahr, Joole, 2010). La compétence orale « parler en prenant en compte son auditoire » intègre justement l'expression d'une subjectivité, puisqu'elle est formulée ainsi :

Parler en prenant en compte son audition

- **pour partager un point de vue personnel, des sentiments, des connaissances**
- pour oraliser une œuvre de la littérature orale ou écrite
- pour tenir un propos élaboré et continu relevant d'un genre de l'oral

Concernant cette compétence, le BO propose quelques activités et situations d'apprentissage comme la formulation de réactions à propos d'œuvres de différentes natures ou encore le partage d'un ressenti, d'émotions, de sentiments. L'objectif semble être de faire appel à la spontanéité du sujet lecteur tout en formant les élèves à argumenter, étayer, clarifier, faire évoluer, approfondir leur pensée grâce à de multiples activités. Ainsi, l'enseignement de l'oral dans les programmes laisse une place relative à l'expression de la subjectivité tout en concourant à la construction d'une culture commune au moyen d'un cheminement collectif. Nous verrons que notre expérimentation tire justement parti de ce principe de co-construction de la lecture étant donné que nous avons proposé aux élèves de préparer en petit groupe la mise en voix d'un texte, ce qui contribue à faire émerger des choix de lecture, des effets de sens et des partis pris sur le texte. C'est dans la discussion qui suit chaque lecture que se construisent les premiers repères de compréhension-interprétation.

Si l'oral sert à manifester des émotions, un ressenti, il est aussi conçu par les programmes comme un moyen d'exprimer la compréhension d'une œuvre. On remarque alors que certaines activités proposées permettent de laisser une part relative à l'appropriation singulière que les élèves ont pu faire d'une œuvre. En effet, dans les activités proposées pour manifester la compréhension, le BO propose à plusieurs reprises de pratiquer la reformulation

orale, ou bien de s'exercer au rappel d'un récit (aussi nommé « racontage »), ou encore de faire un dessin à partir d'un texte entendu. La part de reconfiguration que ces activités supposent peuvent permettre de prendre en compte les cinq modalités par lesquelles un lecteur investit subjectivement un texte (Langlade, Fourtanier, Mazauric, 2011). L'activité imageante est ainsi mobilisée grâce au dessin, l'activité mimétique peut être mobilisée lors du « racontage » d'un récit. Les activités orales faisant appel au partage d'hypothèses de lecture sont aussi un moyen d'envisager la manière dont les élèves se projettent dans l'œuvre. Toutes proportions gardées, on peut dire que ces activités laissent une place relative à la reconfiguration de l'œuvre par le lecteur et permettent l'élaboration de représentations mentales qui font appel à la compréhension-interprétation. L'oral apparaît ainsi, dans le programme, comme un domaine particulièrement fructueux pour impliquer le sujet lecteur

Enfin, de manière plus spécifique, évoquons un dernier aspect intéressant pour notre étude : la place accordée au sujet lecteur dans les activités de mise en voix. Le BO souligne à plusieurs reprises l'importance de lire à voix haute les textes littéraires, ne serait-ce que pour renforcer la fluidité de lecture (un enjeu encore majeur au cycle 3). En ce qui concerne la mise en voix, deux activités sont proposées : la lecture à haute voix d'un texte après préparation et la récitation d'un texte de mémoire. Cependant, telles qu'elles sont formulées d'entrée de jeu par le BO, ces deux activités ne mettent pas l'accent sur l'expression du sujet lecteur. Deux objectifs sont visés : la mise en voix intervient en complément de la compréhension d'un texte ; la récitation de mémoire sert à constituer un stock de lexique et d'expressions réutilisables (fonction linguistique). Voici ce qu'on lit en effet dans le BO :

La préparation de la lecture à haute voix ou de la récitation de textes permet de compléter la compréhension du texte en lecture tandis que la mémorisation de textes constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques à réutiliser.

Toutefois, une seconde mention de la mise en voix intervient en lien avec la compétence « comprendre un texte littéraire et l'interpréter » et paraît participer de la même dynamique que les débats interprétatifs. Pour comprendre et interpréter un texte, le BO propose en effet des « activités permettant de partager ses impressions de lecture, de faire des hypothèses d'interprétation et d'en débattre, de confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix. » En résumé, dans le programme de cycle 3, la mise en voix n'est pas présentée à part entière comme une activité d'appropriation des textes littéraires. En revanche, si elle trouve sa place au côté d'activités comme le débat interprétatif ou les cercles de lecture, c'est en tant que dispositif didactique

permettant l'échange d'impressions et de jugements sur un texte, et donc l'expression du sujet lecteur.

## **2. La mise en voix des textes littéraires**

A la lumière d'une première partie qui présente des apports théoriques et des textes officiels utiles pour concevoir et interroger la notion de sujet lecteur ainsi que la part d'implication subjective intervenant dans la lecture littéraire, intéressons-nous à présent à la mise en voix. Nous ferons référence à divers travaux qui lui ont été consacrés afin d'en préciser la définition, d'interroger son rôle dans l'appropriation des textes littéraires et de l'envisager comme dispositif didactique laissant place au sujet lecteur.

### **2.1. La lecture orale et la lecture à d'autres**

La mise en voix d'un texte littéraire relève d'une activité orale et notamment de la lecture à haute voix. Mais pour bien comprendre ses enjeux, il convient tout d'abord de distinguer la lecture orale et la lecture à d'autres, car elles ne relèvent pas de la même conception de la lecture à voix haute. Mais ces deux aspects ont leur intérêt concernant la mise en voix.

Rappelons d'abord que la légitimité de la lecture à haute voix a longtemps été remise en question en raison du primat accordé à la lecture individuelle et silencieuse. La lecture à haute voix s'arrêtait alors bien souvent au simple contrôle du décodage d'un texte par des lecteurs débutants et était parfois considérée comme une activité distincte de la compréhension. Des travaux didactiques ont contribué à faire évoluer cette conception. Edmond Beaume (1987) montre certes que l'oralisation précède souvent la compréhension notamment chez les lecteurs débutants, mais il ajoute aussi qu'elle permet d'y parvenir. Autrement dit, en transformant les signes en sons, un jeune lecteur peut construire le sens du texte en s'écoutant le prononcer. Ainsi, il oralise pour comprendre. Beaume nomme ce type de lecture à haute voix la « lecture orale ». Mais on peut identifier un autre type de lecture dont la particularité est d'être avant tout destinée à un public.

La lecture orale peut ainsi être distinguée de ce que Joaquim Dolz-Mestre et Bernard Schneuwly appellent la « lecture à d'autres » (1996). A la différence de la lecture orale, la lecture à voix haute est conçue comme un acte de communication. L'élève qui lit à voix haute occupe alors un rôle de « médiateur social », il est chargé de partager et de faire comprendre le texte à un public. Les deux auteurs font bien remarquer que cette conception est à distinguer d'une pratique de lecture à voix haute « décontextualisée » et « à tour de rôle » telle qu'elle a longtemps été instaurée dans les pratiques scolaires. Ce type de lecture a notamment été critiqué

dans les années 1980 par Stendal (1982) et Johnson (1982). Il ne s'agit donc aucunement d'une lecture à voix haute visant à vérifier le niveau de lecture de l'élève ni d'une lecture découverte qui serait le premier contact de l'élève avec le texte. Au contraire, elle est le fruit de l'appropriation d'un texte que l'élève a compris et dont il propose une interprétation expressive dans le but de partager sa lecture avec un public. Ainsi, l'activité de lecture à d'autres nécessite une compréhension initiale du texte qui doit précéder toute oralisation. Joaquim Dolz-Mestre et Bernard Schneuwly résument ce qu'est la lecture à d'autres en indiquant les trois dimensions nettement distinctes qu'elle convoque :

- La compréhension du sens du texte : l'élève qui lit à voix haute doit d'abord avoir une compréhension minimale du texte.
- L'analyse de la structure discursive et syntaxique du texte : l'élève doit par exemple avoir repéré les différents marqueurs de paroles, avoir saisi l'organisation générale du texte, avoir identifié les structures syntaxiques employées.
- La performance en présence du public : l'élève propose sa lecture à la classe.

Ainsi, la mise en voix des textes littéraires telle qu'elle est mentionnée dans le programme de cycle 3 (mise en voix d'un texte après préparation, mise en voix avec justifications) relève davantage de la « lecture à d'autres ». Mettre en voix un texte supposerait d'accomplir un acte de communication et demanderait un temps de préparation et de réflexion. Etudions avec plus de précision les mécanismes sur lesquels repose la mise en voix d'un texte.

## **2.2. L'opération riche mais complexe de la mise en voix**

### **2.2.1. Une activité exigeante**

Edmond Beaume (1987) explique bien la difficulté d'apprendre et d'enseigner la lecture à voix haute. Qu'elle soit pour soi ou pour autrui, elle engage un processus assez complexe. Il identifie ainsi trois opérations qui se succèdent et se chevauchent dans le temps, ce qui explique aussi leur difficile synchronisation :

- Une opération de lecture visuelle silencieuse : cette première phase correspond au décodage visuel et à la compréhension d'un morceau de texte inférieur ou égal à une phrase.
- Une opération de diction : c'est phase où l'on lit et dit ce qu'on a compris.
- Une opération de rétroaction : cette phase correspond à la prise en compte de l'effet produit par la lecture à voix haute sur soi-même (lecture pour soi) ou sur son auditoire (lecture pour autrui).



Cette analyse laisse aisément deviner qu'une lecture à voix haute performante et intelligible est une tâche extrêmement complexe et difficile qui nécessite de l'entraînement ainsi qu'un bon niveau de lecture.

Joaquim Dolz-Mestre et Bernard Schneuwly (1996) soulignent entre autres l'un des prérequis de la lecture à d'autres : la bonne capacité de décodage de l'élève lecteur. Ils mettent en garde contre le risque de décourager les jeunes lecteurs par un tel travail alors qu'ils n'ont pas le niveau de lecture suffisant.

Il n'empêche que la mise en voix des textes littéraires demeure une activité particulièrement riche à travailler étant donné qu'elle développe de multiples compétences (des qualités de diction, d'articulation, d'intonation, maîtrise des effets de sa parole sur un auditoire etc).

### **2.2.2. Une activité qui aide à la compréhension fine du texte**

Si certains peuvent penser que la lecture à haute voix n'amène pas à la compréhension, on peut justement se demander si, au contraire, la mise en voix ne peut pas être un moyen d'entrer dans le travail de compréhension et d'interprétation des textes. Comme le soulignait Edmond Beaume à propos de la « lecture orale », la mise en voix d'un texte pourrait être une manière de le comprendre en le lisant à haute voix, et autrement qu'en en faisant une lecture silencieuse.

Dans un article mis en ligne sur le site de l'Institut Français d'Education, Danielle Dubois Marcoin, responsable de l'équipe en projet « Littérature et enseignement » à l'Université d'Artois en arts du spectacle, met en évidence le fait que la mise en voix est une aide à la construction du sens chez l'apprenti lecteur. Selon elle, la recherche du ton du texte est une manière d'en saisir sa portée. Elle raconte notamment ce qu'elle a pu observer dans une classe de CP lors de la lecture d'un album de Bernard Friot, *Les escargots n'ont pas d'histoire* (1988). Plusieurs élèves ont ainsi pu passer à côté du sens de l'expression « c'est le bouquet ! ». Après leur avoir proposé de s'entraîner à mettre en voix ce passage, les élèves ont progressivement mis le ton et accéléré la diction en procédant par tâtonnement et répétition successive. En entendant « c'est l'bouquet », les élèves ont immédiatement reconnu la fameuse expression familière. La mise en voix comporte également l'avantage de mettre au jour les contresens. En effet, en prononçant un texte, on peut se rendre compte qu'on utilise un ton ou une diction inappropriés pour une phrase ou un segment syntaxique, ce qui permet d'identifier un passage mal compris ou une construction syntaxique mal identifiée. Michelle Ros-Dupont

(1999), qui s'intéresse au rôle de la lecture à haute voix du CP au CM2, va elle aussi dans le sens d'un accès à la compréhension fine à travers la mise en voix. Pour elle, c'est justement lors du travail de lecture à haute voix que l'apprenti lecteur ou le lecteur plus expérimenté construisent par tâtonnement, répétition et réajustement le sens du texte.

### **2.3. La mise en voix et l'implication du sujet lecteur**

Jusque-là, peu de travaux ont été consacrés à la prise en compte du sujet lecteur dans les activités de mise en voix des textes littéraires. En 2017, Isabelle De Peretti rappelle que la question est bien présente dans les esprits mais qu'elle est encore à peine explorée : « L'importance de la mise en voix des textes dans la lecture littéraire, dans l'implication du sujet-lecteur, est mise en évidence de longue date dans la didactique de la littérature, même si elle est peu pratiquée et si les recherches dans ce domaine sont peu nombreuses » (De Peretti, 2017). Un état des lieux des principaux articles en ligne consacrés à la mise en voix et à son rôle dans l'implication subjective du lecteur montre que la question a surtout été abordée sous deux aspects : la construction du jeune sujet lecteur à travers l'écoute de contes ou d'œuvres de littérature jeunesse, et la place du sujet lecteur dans les activités de mise en voix des textes de théâtre en classe. Dans le premier cas, la mise en voix est faite par l'enseignant ou par des intervenants (conteurs, bibliothécaires...) et non par les élèves eux-mêmes, c'est pourquoi nous nous intéresserons plutôt au second aspect.

Il est vrai que l'intérêt de la mise en voix a notamment pu être mis en avant par les travaux didactiques sur les textes de théâtre et certains auteurs se sont intéressés à la prise en compte du sujet lecteur dans ce travail. Alors que le texte théâtral avait longtemps été étudié sous l'angle de l'écrit, dans les années 1970 et 1980, le renouvellement des esthétiques théâtrales a notamment pu amener à une reconfiguration de son statut. Il s'agissait d'accentuer l'importance du jeu et du spectacle. A la fin des années 1990 et au début des années 2000, l'intérêt pour le sujet lecteur a également pu conduire les didacticiens à s'intéresser à la voix du lecteur. Des travaux comme ceux de Marie Bernanoce (2013 ; 2015) ou encore d'Annie Rouxel (2006) s'intéressent désormais au rôle de la mise en voix dans la relation du sujet lecteur au texte.

Tout d'abord, la mise en voix apparaît comme une bonne manière de créer des représentations mentales chez le lecteur en lui permettant de s'approprier progressivement le texte et de s'imaginer les relations entre personnages (A. Brillant-Annequin, C. Stanislavski). On peut dire qu'elle participe de l'activité de reconfiguration du texte par le lecteur. La mise en

voix l'aide notamment à concevoir les sentiments des personnages en l'impliquant physiquement et physiologiquement dans la lecture. La mise en voix permet d'expérimenter et de donner corps à des sentiments, et ainsi de les rendre audibles/sensibles pour soi et pour les autres. Grâce à la mise en voix, activité proche de la mise en scène, le lecteur peut mettre à l'épreuve la représentation qu'il se fait du texte. En effet, pour Isabelle De Peretti, la mise en jeu du corps ou de la voix « accompagne les phénomènes d'identification et de compréhension des émotions et des états mentaux des personnages par des concrétisations imageantes » (2017). Or, cette reconfiguration peut encourager l'appropriation personnelle d'un texte. Elle évoque par exemple comment un travail théâtral sur une œuvre de Racine a permis à des élèves de seconde de s'investir fantasmatiquement dans l'univers fictionnel. Certains élèves qui pouvaient avoir du mal avec le texte ont alors fait des remarques montrant qu'ils prenaient parti pour tel ou tel personnage, qu'ils faisaient des liens avec leur expérience personnelle. Un élève a même évoqué avoir changé d'avis au sujet de *Britannicus*. C'est seulement après avoir travaillé la mise en voix puis la mise en jeu de la pièce qu'il s'est mis à l'apprécier : « elle m'a semblé beaucoup moins ennuyeuse car j'ai aimé le caractère de Néron face à Britannicus et face à Junie. Cette méchanceté et cette haine que l'on ne perçoit pas lors de la lecture [silencieuse] ». Il ajoute même que ce travail lui a permis de s'approprier le texte : « on se l'approprie en ajoutant des gestes et des exclamations [...] on est dans l'action, on voit les sentiments des personnages ».

Si la mise en voix semble donc avoir un intérêt pour l'implication du sujet lecteur, au même titre que la mise en jeu, c'est sans doute parce qu'elle permet d'accompagner le processus d'appropriation des textes. L'activité de concrétisation imageante paraît effectivement encourager l'investissement affectif des élèves. On peut dire que le travail de la voix installe les élèves dans un rapport très intime avec le texte : ils le répètent, ils essaient des intonations, ils s'écoutent (eux-mêmes ou les uns les autres) et se rendent attentifs au texte. Toutefois, Isabelle De Peretti rappelle bien que l'implication subjective, l'identification aux personnages et l'immersion fictionnelle prennent des formes et des degrés divers selon les élèves. Mais il n'empêche que la mise en voix ou en jeu tisse un lien tout particulier entre le texte et le lecteur, et à défaut de l'impliquer affectivement, elle l'invite à faire une expérience empirique de la lecture et le conduit peut-être à vouloir parler, réagir à son tour. C'est notamment ce désir, cette pulsion de parole qu'Isabelle De Peretti tient à rappeler en citant Pierre Yerlès. Pour lui, le pouvoir de la voix consiste dans la possibilité d'activer des énergies pulsionnelles comme intellectuelles et d'exciter « sourdement le désir de parler (en l'occurrence, du texte ou au

texte) » (Yerlès, 1996, p. 106). S'il n'y a pas d'investissement affectif, le partage d'une lecture à haute voix semble tout du moins interdire l'indifférence et le silence.

### **3. Problématique**

Notre état de l'art a permis de mettre en évidence l'enjeu que représente la prise en compte du sujet lecteur dans l'enseignement du français. De nouvelles pratiques sont étudiées par les didacticiens et font leur entrée dans les programmes à l'exemple des débats interprétatifs et des cercles de lecture. A cet égard, on a pu voir que les activités de mise en voix pouvaient elles aussi s'inscrire dans cette dynamique et permettre l'implication subjective du lecteur. Toutefois, la question mériterait d'être creusée davantage dans le champ didactique comme le note Isabelle De Peretti. On a également soulevé plusieurs aspects qui pourront nourrir notre réflexion quant au travail de mise en voix : la complexité de cette activité et les limites que cela pourrait supposer avec des élèves de sixième.

Dans ce contexte théorique, il m'a paru intéressant de poser la question du rôle de la mise en voix dans l'appropriation d'un texte littéraire par les élèves. La problématique à laquelle tente de répondre mon étude est de savoir dans quelle mesure la mise en voix des textes littéraires permet une implication subjective des élèves en classe de sixième. Il me semble que cette question a tout son intérêt dans le sens où elle concerne des élèves de sixième. En effet, en fin de cycle 3, les niveaux de lecture sont bien souvent encore très hétérogènes. La fluidité de lecture et l'efficacité du décodage demeurent des enjeux à travailler régulièrement avec les élèves. C'est également un moment important dans la scolarité puisque les programmes invitent les enseignants à proposer des textes de plus en plus difficiles et à renforcer la compréhension et l'interprétation de l'implicite. J'ai été particulièrement sensible à la distinction entre la lecture orale et la lecture à d'autres, ce qui m'a motivée vouloir tester la mise en place d'un dispositif qui, selon moi, pouvait prendre en compte les deux types de lecture. Mon hypothèse vis-à-vis des faibles lecteurs est alors qu'un processus de mise en voix collectif, c'est-à-dire incluant un temps de préparation collectif de la lecture à haute voix puis un temps de partage des lectures et de discussion sur les choix de lecture, peut permettre une implication subjective tout en les aidant à se forger une bonne compréhension du texte.

En résumé, mon étude se fonde sur deux hypothèses qui découlent de mon questionnement de départ :

- Un travail collectif de mise en voix encourage l'investissement subjectif des élèves

- Ce dispositif peut permettre de prendre en compte aussi bien les lecteurs performants que les lecteurs malhabiles.

## **PARTIE 2 : DISPOSITIF EXPERIMENTAL**

### **1. Méthode**

#### **1.1. Participants**

Mon expérimentation a été effectuée avec une classe de sixième du collège Pré-Bénit de Bourgoin-Jallieu dont j'avais la charge cette année. La classe est composée de 28 élèves entre 11 et 12 ans, comprenant 16 filles et 12 garçons. La plupart des élèves arrivent de différentes écoles primaires des communes voisines situées aux alentours du collège. Deux élèves originaires de Mayotte sont arrivés en cours d'année, à la fin du premier trimestre.

Pour notre étude, il peut être intéressant de préciser le niveau de lecture des élèves afin de mesurer si mon expérimentation a eu le même impact sur les bons lecteurs et les faibles lecteurs, étant donné les difficultés évoquées par les auteurs précédemment cités pour leurs analyses du mécanisme de lecture à voix haute. Pour ce faire, je m'appuierai sur des données issues d'un test effectué en début d'année par l'ensemble des professeurs de français du collège Pré-Bénit avec leurs classes de sixième. Il s'agit du test ROC, outil de Repérage Orthographique Collectif, conçu pour les enseignants de CM2, 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> dans le but d'identifier les élèves en difficulté de lecture et d'orthographe. Il permet dans un premier temps de mettre en lumière les élèves ayant des difficultés en orthographe afin de leur proposer, dans un second temps, un test de lecture à haute voix servant à établir le nombre de Mots Correctement Lus par Minute (MLCM). Ce test s'appuie sur des études qui établissent une corrélation entre faible niveau orthographique et faible niveau de lecture<sup>3</sup>. Les résultats du test sont interprétés à la lumière d'un niveau moyen en orthographe et en lecture établi pour un élève de sixième. Les élèves qui obtiennent un faible score en orthographe sont alors testés en lecture afin que l'on puisse établir leur score MCLM, c'est-à-dire le nombre de Mots Correctement Lus par Minute.

Dans ma classe, six élèves ont été testés en lecture. En sixième, les élèves qui obtiennent en-dessous de 97 MCLM sont considérés comme étant en difficulté de lecture.

Tableau 1 : résultats du test de lecture sur le texte « Le Géant égoïste » :

Niveau des élèves	Score MCLM	Nombre d'élèves
Elèves en difficulté de lecture	< 97	4
Elèves en-dessous du score moyen sur ce texte	97 < MCLM < 135	2
Elèves au-dessus du score moyen sur ce texte	< 135	0

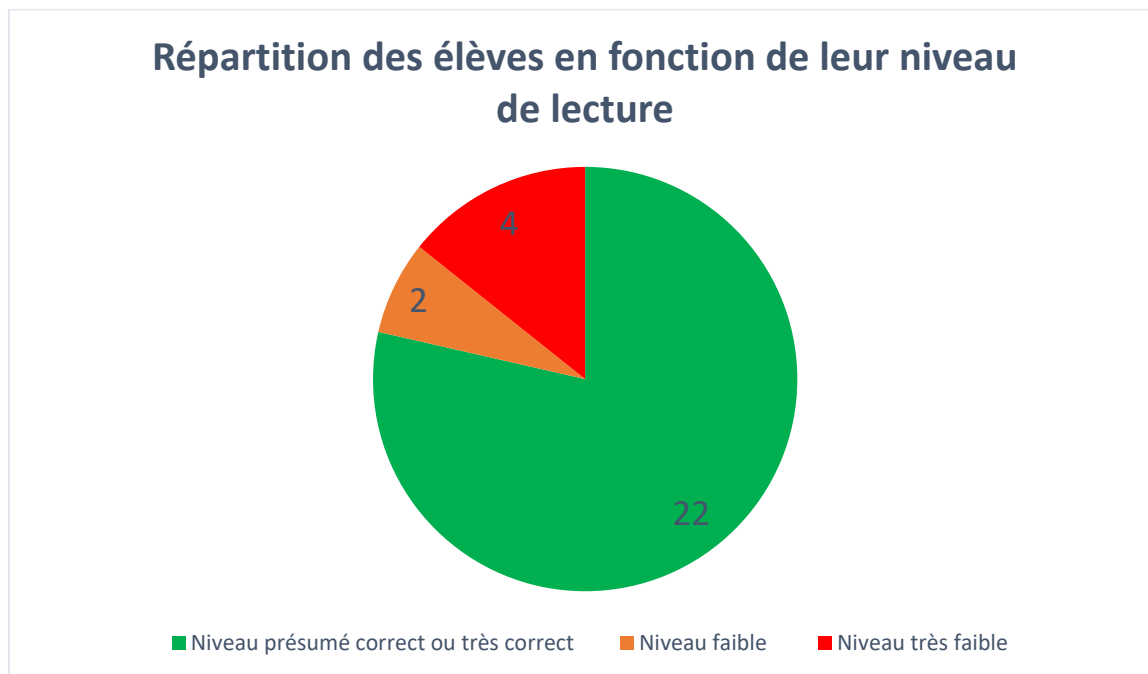
Le test de lecture nous a permis d'identifier les élèves en difficulté et le tableau ci-dessus (tableau 1) montre que le niveau minimal attendu en lecture en sixième n'est pas encore atteint par quatre élèves de la classe. A partir des résultats du test ROC, on peut établir une répartition approximative des élèves de la classe en fonction de leur niveau de lecture, résultats d'ailleurs

---

<sup>3</sup> Le test ROC est une ressource présentée sur le site de différentes académies. Le test et les études sur lesquelles il s'appuie peuvent être consultés à cette adresse : <http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/reperage-orthographique-collectif>

souvent confirmés dans l'année lors de lecture à voix haute de textes, de consignes et lors d'activités de compréhension de texte.

Figure 2 :



Ce diagramme propose de répartir en trois catégories les élèves de la classe en tenant compte de leurs résultats au test ROC. Ainsi, les élèves de niveau très faible se caractérisent par un score MCLM bas (< 97), leur lecture à haute voix est lente, hésitante, ils buttent ou se trompent sur plusieurs mots, ils ne se corrigent pas toujours. Les élèves de niveau faible se caractérisent par une rapidité de lecture légèrement supérieure, ils buttent encore sur quelques mots mais ils se corrigent plus souvent. Les élèves ayant un niveau correct voire au-delà sont ceux qui n'ont pas eu à effectuer de test de lecture, c'est donc la raison pour laquelle je précise un niveau présumé. Il n'empêche que nombre d'entre eux ont prouvé lors des séances de cours une bonne capacité de lecture. Ce groupe majoritaire est constitué de lecteurs habiles, dont le rythme et la fluidité de lecture sont bons. Parmi eux, on trouve des lecteurs particulièrement habiles qui apprécient souvent lire à voix haute les textes étudiés en classe. Ces derniers mettent le ton, buttent peu souvent sur les mots et se reprennent presque toujours en cas d'erreur.

Il convient toutefois de souligner que le test a été effectué en début d'année. Depuis, les élèves ont progressé en lecture. J'ai notamment proposé aux élèves en difficulté de lecture des séances d'accompagnement personnalisé réservées au renforcement de la fluidité de lecture. Une lecture à voix haute chronométrée sur un autre texte m'a d'ailleurs permis de voir que pour ces élèves le nombre de Mots Correctement Lus par Minute avait augmenté en quelques mois.

Pour les besoins de mon expérimentation, j'ai voulu constituer deux groupes-test comprenant chacun 14 élèves. Je souhaitais deux groupes représentatifs de l'hétérogénéité des niveaux de lecture dans la classe. J'ai donc défini les groupes à partir du diagramme ci-dessus (figure 2). Voici la composition des deux groupes-test lors de l'expérimentation :

Tableau 2 : composition des groupes-test en fonction du niveau de lecture :

	Demi-groupe 1 (avec questionnaire écrit)	Demi-groupe 2 (avec mise en voix)
Faibles ou très faibles lecteurs	3	3
Bons ou très bons lecteurs	10	11
Elèves absents	1	0
<b>EFFECTIF TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>14</b>

## **1.2. Matériel et procédure**

L'objectif de mon expérimentation est d'observer dans quelle mesure un travail collectif de mise en voix permet l'implication subjective des élèves dans la lecture d'un texte littéraire. Afin d'étudier les effets de l'activité de mise en voix, j'ai choisi de tester deux dispositifs différents pour l'étude d'un même texte. Le premier dispositif a été mis en place sur une séance avec un premier groupe-test : il s'agissait de proposer une approche du texte qui favorisait plutôt une lecture distanciée prenant appui sur un questionnaire écrit, séance plutôt classique du point de vue de l'étude de texte au collège. Ce dispositif 1 va servir d'étalon de comparaison pour le dispositif 2. Le second dispositif mis en place sur une séance était une activité de mise en voix visant à favoriser l'implication subjective des élèves. Les élèves avaient à préparer par groupes de 3 ou 4 la mise en voix d'un texte, de faire leur lecture devant les autres et de la retravailler en fonction des commentaires des camarades et des questions du professeur. La comparaison de ces deux dispositifs permettra de voir comment les élèves se sont approprié le texte pour chaque de type de séance.

### **1.2.1. Le choix du texte**

J'ai décidé de faire travailler les deux groupes sur le même texte afin de pouvoir comparer la manière dont les élèves de chaque groupe se l'étaient appropriés.

Le texte choisi : « Dame Trude » des frères Grimm :



Il était une fois une petite fille extrêmement têtue et imprudente qui n'écoutait pas ses parents et qui n'obéissait pas quand ils lui avaient dit quelque chose. Pensez-vous que cela pouvait bien tourner ?

5 Un jour, la fillette dit à ses parents : « J'ai tellement entendu parler de Dame Trude que je veux une fois aller chez elle : il paraît que c'est fantastique et qu'il y a tant de choses étranges dans sa maison, alors la curiosité me démange. »

Les parents le lui défendirent rigoureusement et lui dirent : « Ecoute : Dame Trude est une mauvaise femme qui pratique toutes sortes de choses méchantes et impies<sup>1</sup> ; si tu y vas, tu ne seras plus notre enfant ! »

10 La fillette se moqua de la défense de ses parents et alla quand même là- bas.

Quand elle arriva chez Dame Trude, la vieille lui demanda :

– Pourquoi es-tu si pâle ?

– Oh ! dit-elle en tremblant de tout son corps, c'est que j'ai eu si peur de ce que j'ai vu.

15 – Et qu'est-ce que tu as vu ? demanda la vieille.

– J'ai vu sur votre seuil un homme noir, dit la fillette.

– C'était un charbonnier<sup>2</sup>, dit la vieille.

– Après, j'ai vu un homme vert, dit la fillette.

– Un chasseur dans son uniforme, dit la vieille.

20 – Après, j'ai vu un homme tout rouge de sang.

– C'était un boucher, dit la vieille.

– Ah ! Dame Trude, dans mon épouvante, j'ai regardé par la fenêtre chez vous, mais je ne vous ai pas vue : j'ai vu le Diable en personne avec une tête de feu.

25 – Oh oh ! dit la vieille, ainsi tu as vu la sorcière dans toute sa splendeur ! Et cela, je l'attendais et je le désirais de toi depuis longtemps : maintenant tu vas me réjouir.

Elle transforma la fillette en une grosse bûche qu'elle jeta au feu, et quand la bûche fut bien prise et en train de flamber, Dame Trude s'assit devant et s'y chauffa délicieusement en disant : « Oh ! le bon feu, comme il flambe bien clair pour une fois ! »

Jacob et Wilhelm Grimm, « Dame Trude », *Contes*, 1857

(traduit de l'allemand par A. Guerne, Flammarion, 1967)

1. **Impies** : contraires à la religion.

2. **Charbonnier** : homme qui fabrique du charbon ou travaille dans des mines de charbon.

Plusieurs critères ont présidé au choix de ce texte. Tout d'abord, le texte me semblait d'un niveau de compréhension accessible pour des élèves de sixième. Le vocabulaire employé relève principalement de termes connus, les mots supposés moins connus ont été mis en note. L'univers du conte et des histoires de sorcière participe également d'un imaginaire connu par la plupart des élèves. Ce conte me semblait aussi comporter quelques difficultés, et se révélait en cela intéressant. En effet, dans le dialogue avec Dame Trude, la jeune fille raconte avoir vu

plusieurs hommes sur le seuil de la sorcière. Les explications données par cette dernière revêtent une part de mystère et la mention finale du Diable n'est vraiment développée ou expliquée. L'interprétation de l'implicite peut ainsi trouver sa place avec ce texte.

J'ai également sélectionné ce texte pour des raisons pratiques. En effet, il me fallait un texte d'une longueur raisonnable afin que la préparation de la mise en voix et l'écoute ne soient pas trop fastidieuses. Il me fallait un texte sur lequel petits groupes aient le temps de s'entraîner avant de partager chacun leur lecture en une heure de cours. C'est aussi l'appartenance au genre du conte qui a motivé mon choix, il s'agit en effet d'un genre dont la forme et l'histoire ont à voir avec l'oralisation. De plus, la répartition de la parole pouvait se faire aisément entre les membres de chaque petit groupe : un narrateur, les parents, la jeune fille et la sorcière. La quantité de lecture était variable d'un personnage à l'autre, ce qui permettait aux élèves de choisir la quantité de texte à lire. Par exemple, les parents ne prononcent qu'une seule longue phrase.

J'ai enfin été motivée par des questions de cohérence. J'ai en effet choisi un texte intégral et non un extrait de texte parfois difficile à recontextualiser pour les élèves. Ce texte est également en lien avec un des grands thèmes du programme de sixième : « Le monstre aux limites de l'humain ». Dans l'année, nous avons déjà abordé avec la classe des personnages monstrueux moralement. Par certains aspects, Dame Trude pouvait ainsi rappeler une autre figure vue précédemment : la magicienne Circé.

### **1.2.2. Dispositif 1 : l'approche distanciée avec questionnaire écrit**

Ce dispositif va nous servir de point de repère, il nous permettra de voir comment les élèves vont s'appropriier le texte sans sollicitation subjective ni de la part du professeur ni dans le questionnaire proposé aux élèves.

Nous avons choisi de proposer aux élèves d'étudier le texte à partir d'un questionnaire de lecture. Les questions sont volontairement formulées de manière neutre et objective de manière à ne pas solliciter spécialement l'implication affective des élèves. En revanche, la dernière question permet de voir comment les élèves se sont approprié le texte et comment ils se sont investis dans leur lecture.

- **Le questionnaire**

Le questionnaire utilisé comprenait sept questions :

1) Résume en quelques lignes cette histoire.
--

- 2) Qui sont les personnages qui prennent la parole dans ce texte ?
- 3) Que savons-nous du caractère de la petite fille au début du texte ?
- 4) Au début du dialogue (à partir de la ligne 12), Dame Trude vous semble-t-elle menaçante ?
- 5) Qu'arrive-t-il à la petite fille à la fin du texte ?
- 6) Quelle leçon peut-on tirer de cette histoire ?
- 7) Donne ton avis en quelques phrases : qu'as-tu pensé de cette histoire ? l'as-tu appréciée ?

La plupart des questions sollicitent surtout l'observation distanciée du texte et moins l'imaginaire. Il ne s'agit pas de demander aux élèves comment ils imaginent tel ou tel personnage ni les sentiments ou les émotions que suscitent chez eux la lecture de ce texte. La dernière question appelle davantage l'implication subjective puisqu'il s'agit de donner son avis en précisant si le texte a plu ou déplu, mais nous allons voir qu'elle n'intervient que dans un second temps.

- **Le déroulement de la séance**

J'ai établi la séance sur la durée d'une heure de cours (55 min).

- 1) Distribution du texte aux élèves et première lecture silencieuse et individuelle (10 min).
- 2) Lecture à haute voix par le professeur (quelques minutes).
- 3) Explication et explicitation des questions auxquelles ils allaient devoir répondre (5-10 min)
- 4) Réponse au questionnaire par écrit de manière individuelle, uniquement de la question 1 à 6 (15 min)
- 5) Mise en commun et correction des réponses à l'oral (15 min)
- 6) Réponse à la dernière question « donne ton avis » (5 min).

Dans cette séance, deux modes de lecture sont proposés aux élèves : la lecture silencieuse (pour la première lecture puis pour la réponse aux questions) et une lecture orale faite par le professeur (pour permettre à certains élèves d'avoir accès à un mode de compréhension oral du texte et de bien identifier les paroles de chaque personnage). La lecture que j'ai proposée se voulait plutôt neutre, je ne souhaitais pas accentuer outre mesure les sentiments des personnages ni jouer sur les ressorts d'une lecture expressive et impliquante.

La majeure partie de la séance est consacrée au questionnaire favorisant la lecture distanciée du texte : une demi-heure au total en comptant les 15 min de travail individuel et les 15 min de mise en commun des réponses. Précisons que ce temps de correction et de mise en commun se fait à l'oral à partir des propositions des élèves. La dernière question a volontairement été réservée pour la fin de la séance afin de mesurer si, après ce type de travail sur le texte, les élèves se sont tout de même investis subjectivement dans leur lecture.

### **1.2.3. Dispositif 2 : l'approche subjective avec activité de mise en voix**

Cette séance a également été établie sur la durée d'une heure de cours (55 min). Les tables sont disposées en îlots et les élèves sont répartis par petits groupes de 3 ou 4. J'ai pris soin de veiller à ce que leur répartition soit globalement équilibrée, les élèves faibles lecteurs étaient avec des camarades plus habiles.

Les différents rôles de lecteurs étaient proposés au tableau (le narrateur, la jeune fille, les parents, Dame Trude) afin que le temps de préparation de la lecture soit davantage consacré à l'entraînement à la lecture à haute voix, aux discussions sur le texte au sein du groupe.

- 1) Distribution du texte et lecture individuelle et silencieuse (10 min).
- 2) Explication de l'activité et des enjeux de la séance : préparer par petits groupes la mise en voix du texte, proposer sa lecture aux autres groupes et en discuter (5 min).
- 3) Répartition des rôles de lecture entre les différents membres du groupe.
- 4) Préparation de la lecture en petits groupes.
- 5) Passage des groupes les uns après les autres, suivi d'un temps de commentaire puis d'un temps de concertation après chaque passage.
- 6) Réponse à deux questions :
  - Question 1 : Résume en quelques lignes cette histoire.
  - Question 2 : Donne ton avis en quelques phrases : qu'as-tu pensé de cette histoire ? L'as-tu appréciée ?

La séance repose sur un premier temps de préparation de la lecture en petit groupe, puis sur des temps de passage (lecteurs) ou d'écoute (auditoire), des temps de discussion puis un temps pour faire évoluer la lecture. Mon rôle était de guider les élèves au fur et à mesure de leur passage vers une lecture de plus en plus personnelle et expressive. Il s'agissait pour moi de poser des questions aux lecteurs mais aussi aux auditeurs : quelle voix peut avoir la sorcière ? comment l'imaginez-vous physiquement ? quelles peuvent être les émotions des parents, de la

fillette ? quelles émotions fait ressortir telle ou telle façon de lire ? quels gestes imaginer ? J'ai pu également faire des commentaires sur les différents passages (m'engageant plus ou moins personnellement parfois) : je trouve que tu as bien rendu tel ou tel aspect du texte, je pense que tu pourrais accentuer tel ou tel effet de lecture, cette manière de lire dégage telle ou telle émotion, Dame Trude a l'air très dangereuse ou au contraire plutôt vieille et affaiblie. Certains groupes ont pu passer plusieurs fois. Les dernières minutes de la séance ont été consacrées à un moment d'écriture pour répondre aux questions individuellement. La question 2 me permet de mesurer l'implication subjective, tandis que la question 1 allait me servir dans l'idée à voir si les élèves avaient bien compris le texte afin d'identifier peut-être les limites du travail de mise en voix.

## 2. Résultats

Il s'agira de présenter les données quantitatives et qualitatives qui nous permettront de mesurer l'implication des élèves dans la lecture et de voir si les élèves identifiés comme faibles lecteurs ont pu être pris en compte dans le dispositif de mise en voix. Il convient de préciser que les données recueillies sont le fruit d'une expérimentation à petite échelle : les groupes constitués ne comptent que 13 ou 14 élèves. Il faudrait donc vérifier les données quantitatives auprès d'un plus grand nombre de classes avant de tirer des conclusions trop générales. Les chiffres serviront néanmoins à représenter avec plus de précision les résultats de notre expérimentation et à en tirer quelques conclusions pour la classe testée.

### 2.1. L'avis des élèves sur le texte et leur investissement affectif

A partir des réponses à la question « Donne ton avis en quelques phrases : qu'as-tu pensé de cette histoire ? L'as-tu appréciée ? », nous proposerons pour chaque dispositif une typologie des raisons données par les élèves pour justifier leur avis positif ou négatif. Les quelques exemples de formulations permettront d'observer le vocable employé et s'il exprime une part d'investissement affectif.

Tableau 3 : les différentes raisons données par les élèves pour le dispositif 1 :

	Types de raisons données par les élèves	Exemples de formulations
	J'apprécie ce genre d'histoire	« J'ai bien aimé car j'aime bien les contes » « J'ai beaucoup aimé cette histoire car 'est une histoire fantastique et j'adore tout ce qui est magie et sorcellerie »

Avis positifs	J'apprécie les personnages ou je m'identifie à eux	« elle est bien car on dirait moi et mes parents »
	J'aime cette histoire car elle fait peur	« j'ai apprécié parce que ça fait peur »
	Je tire une leçon de cette histoire	« elle était bien car elle nous apprend qu'il faut écouter ses parents » « Je l'ai appréciée car il faut pas aller chez des inconnus et désobéir à ses parents » « cette histoire donne des leçon »
Avis négatifs	L'histoire est trop courte	« je trouve qu'elle est un peu courte, que la fin va trop vite car moi j'aurais pensé qu'il y aurait une suite »
	Le texte est difficile	« un peu dur »

On peut d'ores et déjà distinguer des réponses fondées sur des remarques très formelles : les élèves qui n'ont pas aimé le texte mentionnent la longueur de l'histoire et la difficulté du texte. Les élèves qui l'ont apprécié se divisent en deux catégories : ceux qui évoquent un ressenti (identification aux personnages, sentiment de peur) et ceux qui se justifient par des remarques également formelles (le genre de l'histoire) ou axiologiques (la morale de l'histoire). La même distinction peut être opérée pour les élèves du groupe 2, il faudra donc fournir des données chiffrées pour savoir si les proportions sont différentes.

Tableau 4 : les différentes raisons invoquées par les élèves pour le dispositif 2 :

	Types de raisons données par les élèves	Exemples de formulations
Avis positifs	J'apprécie l'action racontée	« L'histoire était bien car y avait beaucoup d'action, beaucoup de personnages » « C'était bien, il y avait du suspense »
	J'apprécie les personnages	« j'ai bien aimé le dialogue des personnages »
	J'aime cette histoire car elle fait peur	« Je l'ai appréciée car j'aime cette histoire un peu terrifiante » « elle est captivante et fait un peu peur à la fois »
	Le texte est facile à comprendre et peu long	« le texte était pas très long, le texte n'était pas trop difficile »
	Je n'aime pas ce genre d'histoire	« ça ne m'a pas trop plu car je n'aime pas les histoires comme ça » « j'aimais bien les histoires des cultures passées » « j'ai pas aimé car je préfère les histoires d'aventures »

Avis négatifs	L'histoire est trop courte ou je n'aime pas la fin de l'histoire	« j'aurais aimé que l'histoire continue (qu'il y ait une autre fin) ».
	Je n'aime pas l'un des personnages	« non, il est trop bizarre [le texte] parce qu'il y a une sorcière »

Dans le groupe 2, là encore, on peut remarquer que les élèves qui n'ont pas aimé le texte se fondent sur des remarques formelles (le genre littéraire, la longueur du texte) ou axiologiques (rejet violent du texte à cause de la présence d'une sorcière). Les élèves qui ont apprécié se divisent encore une fois en deux catégories : ceux qui donnent des raisons formelles (difficulté du texte) et ceux qui donnent des raisons liées au ressenti (le suspense, identification aux personnages, sentiment de peur).

Les tableaux 3 et 4 nous ont permis de faire émerger les grands types de raisons données par les élèves. On remarque que ces raisons peuvent tout à fait s'inscrire dans l'une ou l'autre des postures de lecteurs proposées par Stéphanie Lemarchand-Thieurmel (2014), à savoir la posture d'extériorité, la posture axiologique, la posture empathique ou la posture impliquée et distanciée. Dans notre cas, il faudra tout de même adapter ces catégorisations. Etant donné qu'il s'agit de réponses courtes (une ou deux phrases tout au plus), il sera difficile d'observer la posture impliquée et distanciée, plus facilement repérable chez des élèves de lycée qui ont développé et expliqué plus longuement leurs réponses. Il sera néanmoins possible de classer les réactions des élèves en fonction de trois postures :

- La posture d'extériorité : le lecteur est faiblement impliqué dans sa lecture. Il est difficilement capable de développer ce qu'il a aimé ou non, il se limite à des remarques formelles ou à des phrases très courtes comme « j'ai aimé », « l'histoire est bien ». Nous classerons dans cette catégorie les remarques sur la composition du texte (« trop court », « j'aurais aimé une suite »), sur sa difficulté, sur le genre littéraire (références au conte ou à d'autres genres), mais aussi les réponses sans justifications (« j'ai aimé », « je n'ai pas aimé »).
- La posture axiologique : les élèves réagissent au texte non pas en s'investissant affectivement dans la lecture mais plutôt en se positionnant moralement par rapport à ce qui est raconté. Nous prendrons en compte toutes les remarques sur la morale de l'histoire et les réactions vives de rejet ou d'adhésion face au texte (« le texte est bizarre parce qu'il y a une sorcière »).

- La posture d'investissement affectif : les élèves manifestent de l'empathie pour les personnages et sont captivés par l'histoire. Ils sont sensibles aux émotions suscitées par le texte. Dans cette catégorie, nous intégrerons les remarques sur les personnages et leurs émotions, sur le suspense de l'histoire, sur les émotions ressenties à la lecture (peur, tristesse).

Dans chaque dispositif, nous allons donc voir quelle posture est la plus représentée.

Tableau 5 : les postures des élèves face au texte :

	Dispositif 1 : approche distanciée avec questionnaire écrit	Dispositif 2 : approche subjective avec activité de mise en voix
Posture d'extériorité	6	5
Posture axiologique	3	1
Posture d'investissement affectif	2	8
Aucune réponse	2	0
<b>EFFECTIF TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>14</b>

Il est intéressant de noter que dans le dispositif d'approche subjective avec activité de mise en voix, le nombre d'élèves manifestant une posture d'investissement affectif est bien plus élevé que dans le dispositif 1. En effet, huit élèves ont répondu en mentionnant des éléments liés à leur ressenti, tandis qu'il n'y en a que deux qui en témoignent dans le dispositif distancié avec questionnaire écrit. Le nombre d'élèves avec une posture d'extériorité reste cependant presque le même dans l'un ou l'autre dispositif : la différence entre les deux séances se situe donc au niveau de la posture axiologique et de l'absence de réponse. En effet, deux élèves n'ont pas donné leur avis dans le dispositif 1, tandis que tous les élèves ont joué le jeu dans le second dispositif. Je suis allée questionner les deux élèves qui n'ont pas répondu et ils m'ont avoué ne pas avoir d'avis sur le texte parce qu'ils le trouvaient « un peu difficile » ou « pas intéressant ».

Pour résumer l'implication subjective des élèves dans le dispositif 2, les résultats montrent que dans le cadre de l'approche subjective avec activité de mise en voix, la part d'investissement affectif est accrue (un peu plus de la moitié des élèves). Les chiffres témoignent en effet de la diminution des réactions axiologiques et de l'implication subjective d'un plus grand nombre d'élèves.



## 2.2. L'appropriation du texte par les faibles lecteurs

Interrogeons-nous à présent sur l'implication des faibles lecteurs. Se sont-ils approprié subjectivement le texte ? Cette appropriation est-elle assortie d'une bonne compréhension du texte ? Rappelons que le nombre de faibles lecteurs se limite à trois élèves dans chaque groupe. Il faut donc interpréter les résultats de l'expérience à l'échelle d'un demi-groupe. Du reste, il est intéressant de se poser la question de la compréhension car nous avons montré dans l'état de l'art qu'il s'agissait d'une tâche extrêmement complexe : la qualité d'une mise en voix doit s'appuyer sur une bonne compréhension du texte. Nous allons ainsi pouvoir mesurer si le dispositif d'approche subjective avec activité de mise en voix collective a permis une prise en compte des faibles lecteurs.

De manière générale, la plupart des élèves ont bien compris le texte et leurs résumés en témoignent : ils ont repris les différentes étapes de l'histoire, ils ont parlé des différents personnages, le dialogue avec la sorcière est compris (la petite fille raconte ce qu'elle vu), la fin est comprise (la petite fille est transformée en bûche). Toutefois, quelques élèves ont eu du mal à écrire un résumé, quelques erreurs sur les événements ou les personnages en témoignent.

Tableau 6 : nombre d'élèves ayant compris ou non le texte :

	Dispositif 1 : approche distanciée avec questionnaire écrit	Dispositif 2 : approche subjective avec activité de mise en voix
Nombre d'élèves sans difficulté de compréhension	11	12
Nombre d'élèves en difficulté de compréhension	2 - dont faibles lecteurs : 2	2 - dont faibles lecteurs : 0
EFFECTIF TOTAL	13	14

Comme le montre le tableau 6, les élèves ayant eu du mal à comprendre le texte sont peu nombreux (deux dans chaque groupe). Mais il est intéressant de noter que dans le cadre du dispositif 1, les deux élèves en difficulté de compréhension sont deux élèves identifiés en début

d'année comme faibles lecteurs, tandis que dans le dispositif 2, les deux élèves en difficulté de compréhension ont un niveau de lecture correct. J'ai pu interroger ces élèves bons lecteurs qui n'avaient pas compris le texte à la fin de la séance de mise en voix et ils m'ont dit ne pas s'être attachés à le comprendre avant de le lire à haute voix. Ils ont seulement cherché à bien réaliser le travail de mise en voix : bien lire tous les mots, articuler, parler assez fort... La mise en voix a mobilisé toutes leurs ressources et la lettre du texte est passée au second plan. Ces deux élèves ne se sont d'ailleurs pas investis subjectivement dans la lecture puisque l'élève 1 a montré une posture axiologique, un rejet vif et catégorique lié à la présence d'un personnage qu'il n'aime pas : « *Non, le texte est trop bizarre parce qu'il y a une sorcière* ». L'élève 2 a montré une posture d'extériorité en mentionnant le genre d'histoire sans entrer dans le détail : « *Ca ne m'a pas trop plu car je n'aime pas les histoires comme ça* ».

Voyons ce qu'il en est de la posture des trois élèves faibles lecteurs et de leur compréhension du texte dans chacun des deux dispositifs :

**Tableau 7 : compréhension du texte et posture des élèves faibles lecteurs dans le dispositif 1 :**

	Compréhension du texte	Posture de l'élève	Réponse de l'élève
Elève 1	mal compris	aucune réponse	-
Elève 2	mal compris	posture d'extériorité	« Bien mais un peu dur »
Elève 3	bien compris	posture axiologique	« J'aime pas ce livre car il faut pas se moquer de ses parents »

Lors de la séance avec questionnaire écrit, les trois élèves faibles lecteurs ne se sont pas du tout investis subjectivement dans la lecture : soit ils n'ont pas donné leur avis personnel, soit ils ont seulement mentionné la difficulté du texte, soit ils se sont positionnés moralement contre le personnage. Ils sont deux à ne pas avoir manifesté une bonne compréhension du texte : l'élève 1 n'a pas bien compris ce qui arrive à la jeune fille à la fin, l'élève 2 pensait que la jeune fille parlait avec les personnages qu'elles voyaient et non pas avec la sorcière.

**Tableau 7 : compréhension du texte et posture des élèves faibles lecteurs dans le dispositif 2 :**

	Compréhension du texte	Posture de l'élève	Réponse de l'élève
Elève 1	bien compris	posture d'extériorité	« Je n'aime pas trop bien. Mais j'aimais bien les histoires des cultures passées »
Elève 2	bien compris	posture d'investissement affectif	« Oui je l'apprécie, ça parle d'une sorcière qui fait peur parce qu'elle transforma la fillette en une grosse bûche »
Elève 3	bien compris	posture d'investissement affectif	« Oui, j'ai bien aimé le dialogue entre les personnages »

Dans le dispositif 2 avec activité mise en voix, les résumés des élèves témoignent d'une bonne compréhension du texte. Leur lecture s'est d'ailleurs avérée de bonne qualité, ils avaient choisi une petite quantité de texte à lire (la réplique des parents) et ils ont bien travaillé leur passage avec une mise en voix bien articulée et expressive (changement de la voix et intonation fâchée). Ils se sont montrés très à l'écoute lors des passages des camarades et ont également conseillé les autres élèves dans leur lecture. Un seul élève a manifesté une posture d'extériorité.

Pour résumer la situation des faibles lecteurs dans chaque dispositif, on peut dire que lors de la séance d'approche distanciée avec questionnaire écrit, les élèves ont moins bien compris le texte et ne se sont pas du tout investis dans la lecture. En revanche, lors de la séance d'approche subjective avec activité de mise en voix, les élèves faibles lecteurs ont tous bien compris le texte et se sont montrés majoritairement impliqués dans la lecture. Les faibles lecteurs se sont donc mieux approprié le texte dans la séance avec mise en voix, tant au niveau de la compréhension que de l'implication subjective. Les difficultés de compréhension ont paradoxalement concernés deux bons lecteurs, qui ne se sont d'ailleurs ni l'un ni l'autre investis subjectivement dans la lecture.

### 3. Discussion et conclusion

Mon expérimentation reposait sur la comparaison de deux types de séances : l'une fondée sur une approche distanciée d'un texte littéraire au moyen d'un questionnaire écrit et l'autre sur une activité de mise en voix collective de ce même texte avec guidage de l'enseignante vers une lecture subjective. Il s'agissait de vérifier deux hypothèses : 1° un travail

collectif de mise en voix encourage l'investissement subjectif des élèves, 2° ce dispositif peut permettre de prendre en compte aussi bien les lecteurs performants que les lecteurs malhabiles.

L'état de l'art avait permis de montrer tout l'intérêt et en même temps toute la difficulté de cette question de la mise en voix en lien avec l'implication du sujet lecteur. En effet, des auteurs soutiennent que la mise en voix des textes littéraires est un bon moyen de faire place au sujet lecteur en classe dans la mesure où cette activité accompagne la formation des représentations mentales, l'identification aux personnages et la compréhension de leurs états d'âme. Mais certains auteurs rappellent également que la mise en voix est une activité de lecture à d'autres reposant sur un mécanisme complexe de lecture visuelle, de diction et de prise en compte de l'auditoire. Elle peut permettre d'accéder à une compréhension fine du texte à condition qu'une compréhension minimale soit déjà bien assurée. La compréhension est donc un enjeu majeur et pouvait constituer une limite pour mon expérience. L'intérêt de mon expérimentation était justement de voir si un dispositif de mise en voix encourageant l'investissement subjectif allait permettre à une classe de sixième, composée non pas uniquement de bons lecteurs, de basculer vers la bonne compréhension du texte et vers l'implication affective d'une majorité de lecteurs, ou si au contraire elle allait être un frein à ces deux aspects. A première vue, mes hypothèses n'étaient donc pas jouées d'avance. Nous allons voir que les résultats permettent des conclusions très nuancées et qu'ils demandent bien évidemment d'être vérifiés à plus grande échelle.

### **3.1. Un dispositif de mise en voix collective permet-il de favoriser l'implication du sujet lecteur ?**

Les résultats ont montré que le type de séance avec activité mise en voix a permis l'investissement subjectif d'une petite majorité des élèves de la classe. La plupart des élèves se sont montrés subjectivement impliqués dans la lecture et ont bien compris le texte. La mise en voix semble avoir permis d'accompagner les représentations mentales du texte et les élèves ont pu plus facilement s'identifier aux personnages ou se projeter dans l'histoire. Il faut bien préciser que la mise en voix est une part du dispositif et qu'il y a aussi le guidage de l'enseignant qui joue un rôle. La mise en voix a permis de servir de support à des questionnements subjectifs sur le texte (comment parle la sorcière ? quelle émotion ressent la petite fille en disant cela ? etc), elle a encouragé les élèves à aller dans le sens d'une lecture subjective et les a pousser à travailler sur les émotions et sur la mise en avant de certains effets textuels (faire peur, attrister le lecteur, le captiver). Les questions de l'enseignante ont pu attirer l'attention des élèves sur ces aspects en partant de leur lecture personnelle et non pas en s'appuyant sur une lecture

distanciée et objective du texte. En ce sens, ce dispositif repose sur une place importante laissée au sujet lecteur.

Toutefois, ce dispositif n'a pas permis d'influer véritablement sur le nombre d'élèves en posture d'extériorité. En effet, ce nombre reste sensiblement le même dans les deux types de séance (6 élèves dans le dispositif 1 contre 5 élèves dans le dispositif 2). De ce point de vue, l'impact de l'approche subjective avec activité de mise en voix est donc à nuancer. On peut proposer quelques pistes d'interprétation. Peut-être que l'accent mis sur le travail de mise en voix a constitué un obstacle à la compréhension du texte. Certains élèves, à l'instar des deux bons lecteurs qui m'ont avoué avoir mal compris le texte, se sont sans doute lancés dans le travail de mise en voix sans avoir consacré beaucoup d'importance à la compréhension du texte lors de la première lecture silencieuse et lors des multiples lectures durant la séance. Un autre facteur a peut-être été déterminant : il est probable que certains élèves aient concentré leurs efforts sur les aspects techniques de la mise en voix. En sixième, les élèves semblent avoir une approche de la lecture à haute voix fondée sur des aspects très pratiques et formels : je lis assez fort, je prononce bien tous les mots, je pense à baisser ma voix en fin de phrase... L'expressivité de la lecture est un aspect à travailler pour certains élèves et l'intonation est plus liée à la ponctuation finale qu'à une recherche d'expressivité liée à la compréhension des effets du texte. Il n'empêche qu'un réel travail sur la voix et l'expressivité a été accompli par certains élèves et que cela a pu les pousser à mieux se représenter le personnage, à s'en forger une représentation personnelle. D'autre part, un facteur de stress a pu jouer en défaveur d'une implication subjective dans la lecture. En effet, certains élèves ont pu être très préoccupés par leur passage à l'oral devant les autres. Ils se sont alors sans doute plus concentrés sur leur propre performance que sur l'écoute des autres lecteurs. Cette série de remarques me permet de dire que ce dispositif de mise en voix implique physiquement et socialement tous les élèves (chacun passe à l'oral devant les autres) mais que cela ne va pas de pair avec une implication subjective. Le mécanisme complexe dont relève la mise en voix (aspects techniques d'oralisation, prise en compte de l'auditoire etc) peut constituer un véritable frein à l'implication subjective de certains élèves, qu'ils soient stressés par l'oral ou accaparés par les aspects techniques de l'oralisation.

Si l'approche subjective avec activité de mise en voix a un impact, c'est plutôt au niveau des réactions axiologiques. En effet, les élèves du dispositif 2 n'ont pas exprimé de jugement moral quant à la désobéissance de la jeune fille. Un seul élève a exprimé un rejet moral du texte à cause de la présence d'une sorcière, personnage stéréotypé bien souvent méchant et repoussant. Il s'agit d'ailleurs de l'élève qui m'a avoué avoir concentré toute son attention à la

lecture à haute voix et très peu à la compréhension du texte. Son avis s'est donc certainement fondé sur un critère facilement repérable et permettant de donner spontanément un avis. En revanche, les autres élèves ont été bien plus sensibles aux conséquences malheureuses que cette désobéissance a impliquées pour la pauvre fillette transformée en bûche. Le travail collectif de mise en voix et les questions posées aux élèves ne les n'ont pas conduit à porter un jugement sur les actions de tel ou tel personnage. La posture demandée était plutôt celle de se mettre à la place des personnages pour savoir comment dire leurs répliques avec justesse. Les lecteurs chargés de lire la narration ont quant à eux insisté sur le suspense. Les élèves ont d'ailleurs été quatre à évoquer l'aspect captivant de l'histoire dans leur avis personnel. Il semble donc que le travail de mise en voix collectif avec questions et commentaires de l'enseignante a permis de mettre en exergue certains aspects du texte axés davantage sur le ressenti et les effets produits sur le lecteur. De plus, ces aspects ont été mis en avant de manière progressive, collective et non directive : ce sont les élèves qui ont eux-mêmes accentué tel ou tel aspect du texte et l'enseignante les a ensuite poussés à creuser ces questions pour retravailler leur lecture. Il n'est alors pas anodin d'en trouver des échos dans les avis personnels.

Un autre point d'impact du dispositif d'approche subjective avec activité de mise en voix a été l'implication de tous les élèves dans les activités effectuées, qu'il s'agisse de la mise en voix, des questions posées à l'oral aux différents groupes après leur passage devant les autres ou encore des réponses écrites aux questions sur le texte (résumé et avis personnel). En effet, dans la séance avec le groupe 1, deux élèves n'ont pas donné leur avis personnel en raison d'une mauvaise compréhension ou d'un désintérêt pour le texte, tandis que tous les élèves du groupe 2 ont donné leur avis. Il semble donc que, contrairement à une séance classique avec lecture silencieuse et questionnaire, les élèves soient moins enclins à se décourager ou à rester passifs face à un texte et ses questions. Il faut sans aucun doute lier cette participation active de chacun à la constitution de demi-groupes. L'enseignante est plus présente, les élèves sont plus souvent sollicités et les passages à l'oral sont encouragés par une ambiance plus intime. Les résultats permettent d'ailleurs de voir que ces changements impactent particulièrement les faibles lecteurs.

### **3.2. Un dispositif de mise en voix collective permet-il de prendre en compte les bons comme les faibles lecteurs ?**

Comme on a pu le dire, tous les élèves se sont impliqués dans les activités proposées dans le dispositif 2 (activités de mise en voix et de rédaction de réponses). Il est vrai que les faibles lecteurs se sont tous prêtés au jeu de la lecture à voix haute alors que ces mêmes élèves

refusent bien souvent de lire lors de séances traditionnelles en classe entière. L'impact du dispositif a donc été positif en termes d'investissement dans la séance, mais aussi en termes d'appropriation du texte, tant au niveau de la compréhension que de l'implication subjective. En effet, les résultats montrent que le texte a été bien compris par les trois élèves habituellement en grande difficulté de compréhension. On peut sans doute l'expliquer par trois facteurs : l'écoute des autres lecteurs, les discussions entre pairs et les interventions de l'enseignante. Le texte a effectivement été entendu plusieurs fois, la préparation de la mise en voix a permis de laisser place à des questions et des discussions entre élèves sur le texte, les interventions de l'enseignante ont aussi permis de reformuler certains passages. On aurait pu penser qu'étant donné la complexité de l'opération de mise en voix, les faibles lecteurs auraient pu être handicapés par une mauvaise compréhension du texte et des difficultés de décodage. Toutefois, ces élèves ont pu spontanément compensés d'éventuelles difficultés de compréhension par une ou plusieurs stratégies évoquées précédemment. De plus, ils ont choisi tous les trois de lire un passage de texte très court (la réplique des parents) : était-ce une auto-censure ? était-ce une manière de se mettre à l'abri d'éventuelles critiques ? était-ce le fait d'apprécier jouer le rôle des parents ? Il n'empêche qu'ils ont réalisé une lecture de bonne qualité et qu'ils ont vraiment joué sur l'expressivité (intonation, modification de la voix et même des gestes pour l'un des élèves). Il faut d'ailleurs remarquer que deux élèves faibles lecteurs ont exprimé le désir de repasser à l'oral en proposant de changer de rôle et de lire une plus grande quantité de texte, ce qu'on a pu faire pour l'un des deux seulement, par manque de temps. Ces deux élèves se sont révélés en posture d'investissement affectif et particulièrement actifs pendant la séance.

En effet, le dispositif mis en place avec le groupe 2 semble avoir encouragé non seulement une bonne compréhension du texte, mais aussi l'implication subjective des élèves faibles lecteurs. Dans le premier groupe, l'un d'eux n'avait tout bonnement pas émis d'avis personnel tandis qu'ils ont tous répondu dans le groupe 2. Dans le cadre de l'approche subjective avec activité de mise en voix, ils sont deux sur trois à s'être montrés investis subjectivement dans la lecture. Leur avis personnel est positif et ils ont dit avoir aimé les personnages, leurs actions ou leurs répliques. Un seul élève semble ne pas s'être beaucoup impliqué dans l'histoire et est resté en posture d'extériorité. Il s'est contenté d'une remarque formelle en précisant le genre de texte qu'il préférait. Il a néanmoins manifesté une bonne compréhension du texte.

Là où les résultats peuvent sembler plus inattendus, c'est que les difficultés de compréhension se sont déplacées vers des élèves habituellement bons lecteurs. Il est vrai qu'il

n'y a que deux élèves qui n'ont pas bien compris le texte dans le groupe 2, et que ces deux élèves sont généralement de bons lecteurs. En m'appuyant sur leurs propres paroles, je peux avancer que c'est justement le travail de mise en voix qui les a détournés de l'activité de compréhension. Pour ces élèves, il semble que la qualité d'une lecture à haute voix ne dépende pas de la bonne compréhension d'un texte. L'un d'eux m'a dit après notre travail de mise en voix collectif : « Je n'arrive pas à résumer le texte, je n'ai rien compris, je n'ai pas cherché à comprendre ». On peut supposer que leur conception de la lecture à voix haute repose simplement sur la maîtrise de critères techniques qu'on a déjà évoqués. Pendant la séance, j'ai d'ailleurs remarqué que les commentaires et les réactions de cet élève se concentraient uniquement sur les aspects formels de la mise en voix (tel élève n'a pas parlé assez fort, n'a pas assez articulé) et moins sur le ton adopté pour créer tel ou tel effet. Pour ces élèves, je retiens qu'il faut bien expliciter le lien entre bonne compréhension du texte et bonne lecture expressive. Néanmoins, mon expérimentation reposait justement sur ce pari : le fait d'écouter les autres lecteurs (lecture à d'autres) et le fait de s'entendre lire (lecture orale) peut aider à la compréhension du texte. Cela s'est avéré juste pour les faibles lecteurs. On peut donc conclure que pour des élèves ayant une certaine conception de la lecture à haute voix ou pour des élèves très scolaires désireux de bien faire, l'opération de mise en voix est très prenante, et que les critères techniques d'oralisation concentrent l'essentiel des efforts. Pour éviter cette surcharge cognitive, il faudrait donc avoir bien travaillé en amont les critères d'une bonne mise en voix, avoir parlé de la manière de réaliser une bonne lecture expressive et de la nécessité d'avoir déjà bien compris le texte avant de préparer une mise en voix.

Pour résumer, on peut dire que l'approche subjective avec activité de mise en voix permet véritablement de prendre en compte les faibles lecteurs, qu'il s'agisse d'éviter une forme de passivité face au texte, de les rendre acteurs de la séance, de les investir subjectivement dans la lecture ou tout simplement de leur offrir des stratégies de compensation en cas d'éventuelles défaillances de compréhension. En revanche, ce dispositif a pu mettre en difficulté de compréhension certains élèves habituellement bons lecteurs dans la mesure où il détourne les efforts de compréhension vers les aspects purement techniques de l'oralisation.

### **3.3. Bilan, limites et perspectives**

En conclusion, de nombreux bénéfices sont à tirer d'une telle expérimentation pour les élèves et pour ma propre pratique. L'un des points positifs à retenir est qu'un tel dispositif de mise en voix collectif permet d'encourager les élèves à parler du texte en partant d'impressions et de lectures personnelles. Mon expérimentation a permis de montrer qu'une activité de mise



en voix collective pouvait servir de support, de point d'appui pour accompagner et guider les élèves vers une appropriation subjective d'un texte littéraire en sixième. De plus, des élèves peu impliqués d'ordinaire et/ou des élèves faibles lecteurs ont eu beaucoup moins de mal à se projeter dans l'histoire plutôt que dans le cadre d'une lecture visuelle, individuelle et silencieuse. D'autre part, un tel dispositif permet à des lecteurs en difficulté de compréhension de mettre en place des stratégies de compensation.

Les limites d'un tel dispositif résident toutefois dans l'obstacle que la mise en voix peut constituer pour la compréhension dans le cas de certains élèves, mais aussi dans le fait qu'il change assez peu la proportion d'élèves en posture d'extériorité. Paradoxalement, le dispositif mis en place encourage l'investissement subjectif mais il n'empêche qu'un nombre constant d'élèves semble avoir du mal à s'impliquer subjectivement dans la lecture d'un texte littéraire en sixième. Il faut alors bien prendre en compte que les élèves de ce niveau sont encore des lecteurs en apprentissage et que les mécanismes d'implication et de distanciation ne sont pas toujours clairs et évidents. L'activité demanderait sans doute d'être réitérée plus de fois dans l'année. Mais il me semble néanmoins intéressant de les mettre dans une posture qui encourage à la fois l'implication subjective et la mise en évidence d'aspects textuels observables objectivement. Une perspective à creuser pourrait être de savoir comment adapter ce genre de travail en classe entière.

D'autre part, les conclusions de mon étude se sont fondées sur un classement des élèves en fonction de trois postures. La brièveté de leurs réponses et les diverses capacités de rédactions de chacun des élèves ne rendent peut-être pas tout à fait justice à leur implication subjective réelle. Pour m'assurer de certaines réponses et de certaines réactions, j'ai ressenti le besoin de questionner les élèves à l'oral de manière informelle pendant la séance ou à la fin du cours. Il serait peut-être bon de réaliser un nouveau test en les encourageant à développer un peu plus leurs avis personnels, voire de proposer des entretiens enregistrés afin de confirmer avec plus certitude le classement en fonction de l'une des trois postures. Il n'empêche que les quelques discussions que j'ai pu avoir pendant la séance ou à la fin du cours ont toutes confirmé les réponses données dans les avis personnels. Elles m'ont même permis de comprendre les raisons pour lesquelles certains élèves n'avaient pas répondu ou avaient eu du mal à répondre à telle ou telle question. Il est clair que la constitution de demi-groupes a également pu m'aider à m'assurer de la validité des résultats et à interpréter certaines données.

## Bibliographie

Ahr, S., Joole, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège, *Le français aujourd'hui*, 168, 69-82.

Bernanoce, M. (2013). Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques, *Le français aujourd'hui*, 180, 27-38.

Bernanoce, M. (2015). Le répertoire de théâtre jeunesse : des esthétiques contagieuses, *Recherches et travaux*, 87, 23-38.

Cèbe, S., Goigoux R., Thomazet S. (2003). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités, *Lire-Écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO.

De Peretti I. (2017). Pour une recherche interdidactique autour du théâtre, *Pratiques*, 175-176.  
Repéré à : <http://journals.openedition.org/pratiques/3637>.

Dolz-Mestre, J., Dufour, J., Haller, S., Schneuwly, B. (1996). La lecture à d'autres: un oral public à partir de l'écrit, *Tranel : travaux neuchâtelois de linguistique*, 25, 51-68.

Dubois-Marcoin, D. (2011). Mise en voix, en espace et appropriation du texte poétique, site : *Institut français de l'éducation*. Repéré à : <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/recherches/histoire-de-la-recherche/poesie/mise-en-voix-en-espace-et-appropriation-du-texte-poetique>.

Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?, *Recherches et travaux*, 83, 77-88.

Falardeau E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 673-694.

Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In : E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard, N. Sorin (dirs.). *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*, (pp. 101-123), Québec : Presses de l'Université de Laval.

Fourtanier, M.-J., Mazauric, C., Langlade, G. (2011). *Le texte du lecteur*, Bruxelles : Peter Lang.

Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels, *Le français aujourd'hui*, 145, 85-96.

Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire, *Figura*, 20, 45-65.

Lemarchand Thieurmél, S. (2014). Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel, Thèse de doctorat Université Rennes 2, Littératures.

Ouellet, S. (2016). Un dispositif didactique pour favoriser l'appropriation de la littérature. Mise à l'essai d'activités de lecture-écriture au Québec et en France, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 123-142.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*, Paris : Les éditions de minuit.

Ros-Dupont, M. (1999). *La lecture à haute voix : du CP au CM2*. Paris : Bordas.

Rouxel, A. (2006). Le rapport au texte créé par l'oralisation. In : Clermont, Ph. & Schneider A. (dirs), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, (pp. 141-152). Strasbourg : CRDP d'Alsace.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?, *Le français aujourd'hui*, 157, 65-73.



## **Année universitaire 2017-2018**

### **Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

**Mention : Second degré**

**Parcours : Lettres modernes**

**Titre du mémoire : Mise en voix et appropriation des textes littéraires en classe de sixième**

**Auteur : Salomé Miteau**

**Résumé** : La recherche menée pose la question du rôle que peut jouer la préparation d'une mise en voix collective dans l'appropriation personnelle d'un texte littéraire par des élèves de sixième. Il s'agit de tester un dispositif fondé sur un travail de mise en voix par groupes de trois ou quatre, accompagné par des questions de l'enseignant censées guider les élèves vers une lecture subjective. De là découlent deux questionnements : un dispositif de mise en voix collective favorise-t-il l'appropriation personnelle d'un texte littéraire ? ce dispositif permet-il de prendre en compte aussi bien les lecteurs performants que les faibles lecteurs ? Les résultats sont intéressants car nuancés, ils permettent de mettre en exergue les particularités de jeunes lecteurs de sixième. Si l'implication subjective est effectivement accrue et que le dispositif a de nombreux bénéfices notamment auprès des faibles lecteurs, certains bons lecteurs peuvent tout de même rencontrer des difficultés pour s'approprier et bien comprendre le texte.

**Mots-clés** : enseignement du français ; cycle 3 ; sixième ; mise en voix ; sujet lecteur ; lecture subjective ; appropriation personnelle

**Summary** : The study's subject is the reading aloud and its influence on personal appropriation of literary texts in the first year of secondary education. The experimentation's goal is to test on a class a reading aloud activity promoting subjective reading: in groups of 3 or 4 the pupils have to prepare a reading aloud, then to read in front of the others and with their classmates' comments and their teacher's questions the groups are asked to rework their reading. From this experimentation two questions arise: does a collective work of reading aloud promote personal appropriation of literary texts? does this activity include strong and weak readers? The results are interesting because they represent the special features of young readers in first year of secondary education (decoding and understanding difficulties). And according to the results, the conclusions must be qualified: the emotional involvement has increased and the activity has had a positive impact in particular on weak readers, but it was paradoxically more difficult for some strong readers to appropriate and understand the text.

**Key-words** : french teaching ; third cycle ; first year of secondary education ; reading aloud ; subject reader ; subjective reading ; personal appropriation