



**HAL**  
open science

# La lecture à haute voix, une interprétation personnelle du texte littéraire

Cassandra Natacha Berton

► **To cite this version:**

Cassandra Natacha Berton. La lecture à haute voix, une interprétation personnelle du texte littéraire. Education. 2022. dumas-03713990

**HAL Id: dumas-03713990**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03713990>**

Submitted on 5 Jul 2022

**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.

**MÉMOIRE DE MASTER 2**

*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*

Mention Second Degré – Parcours Lettres

**La lecture à haute voix, une interprétation personnelle du texte littéraire**

**Présenté et soutenu par**

Cassandra Natacha BERTON, n°39006773

**Année universitaire :**

2021-2022

**Sous la direction de :**

Caroline HERVÉ-MONTEL, professeure de Lettres

**Jury :**

Caroline HERVÉ-MONTEL, professeure de Lettres  
Sylvie FONTAINE, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Inspé de  
la Réunion

## Remerciements

Je tiens à remercier ma tutrice, Madame Allouche Cécile, pour son dévouement, ses conseils précieux et sa patience pendant cette première année en responsabilité.

Un énorme merci à Madame Hervé-Montel Caroline, ma directrice de mémoire, pour son aide, son dévouement et ses conseils essentiels pour la rédaction de ce mémoire, qui a été compliqué. Son aide, son écoute et son investissement pendant ma prise de fonction au sein de l'établissement ont été précieux également pour moi, je l'en remercie chaleureusement. Je remercie par la même occasion Madame Sylvie Fontaine, pour sa patience et sa volonté sans faille d'aider ses étudiants autant que possible.

Un immense merci également à mon père et ma petite sœur, sans qui cette année compliquée n'aurait pas été aboutie. Sans leur soutien, leur aide et leur compréhension dans les moments difficiles, mes réussites n'auraient pas été possible.

Et surtout, je tiens sincèrement à remercier ma classe de 1STI2D2, sans qui ce mémoire n'aurait pas abouti. Et surtout, un grand merci pour cette première année dans l'enseignement, qui a été belle et agréable à leurs côtés, malgré l'année scolaire compliquée.

## Table des matières

<b>1. Introduction .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Première partie : cadrage théorique.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1. Lire, qu'est-ce-que c'est ?.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2. En quoi consiste l'acte de « comprendre un texte » ?.....</b>	<b>8</b>
2.2.1. Le modèle de Kintsch et Van Dijk.....	9
2.2.2. Le modèle de Van den Broek.....	9
2.2.3. La notion d'inférence.....	9
<b>2.3. Le sujet lecteur.....</b>	<b>10</b>
2.3.1. Les instances qui définissent le lecteur selon Michel Picard.....	10
2.3.2. Les « postures de lecture » selon Dominique Bucheton.....	11
2.3.3. La notion de « lecture littéraire ».....	11
<b>2.4. Faire vivre le texte par la voix .....</b>	<b>12</b>
2.4.1. La lecture orale et la lecture visuelle, quelles différences ?.....	12
2.4.2. Une lecture à voix haute et une lecture à haute voix, une différence seulement dans l'ordre des mots ?.....	13
2.4.3. Mais qu'en est-il des élèves ? Peut-on vraiment distinguer ces deux types de lectures ?.....	13
<b>2.5. La mise en voix d'un texte : peut-on toujours les mettre en voix de la                 même manière ?.....</b>	<b>14</b>
2.5.1. Les particularités du texte théâtral.....	14
2.5.2. Les particularités du texte poétique.....	14
2.5.3. Les particularités du texte narratif.....	15
<b>2.6. Ancrage institutionnel.....</b>	<b>16</b>
2.6.1. Ce que disent les programmes sur la lecture à haute voix.....	16
2.6.1.1. <i>La lecture à voix haute en cycle 2</i> .....	16
2.6.1.2. <i>La lecture à haute voix en cycle 3</i> .....	16
2.6.1.3. <i>La lecture à haute voix en cycle 4</i> .....	17
2.6.1.4. <i>La lecture à haute voix au lycée</i> .....	18
2.6.2. Ce que proposent les portails pédagogiques des académies pour aider à l'apprentissage de la lecture à haute voix.....	19
2.6.2.1. <i>La lecture magistrale</i> .....	19

2.6.3. L'éloquence : une compétence nécessaire pour la lecture à haute voix.....	19
2.6.3.1. Le travail sur la voix.....	20
2.6.3.2. « L'éloquence du silence ».....	20
3. Formulation de la problématique.....	20
4. Présentation de la méthodologie de recueil de données.....	21
4.1. Les participants aux données.....	21
4.2. Le matériel.....	22
4.3. La procédure.....	22
5. Présentation des résultats.....	23
5.1. Expérimentation N°1 : La lecture expressive à partir de textes poétiques.....	23
5.2. Expérimentation N°2 : Questionnaire sur les ressentis des élèves sur la lecture à haute voix.....	25
5.3. Expérimentation N°3 : Améliorer sa lecture à haute voix des textes par des pratiques théâtrales.....	25
5.3.1. « Identification des éléments sur lesquels l'élève va pouvoir jouer pour faire une lecture expressive ».....	25
5.3.2. Les virelangues.....	26
5.3.3. Travailler son souffle.....	26
5.3.4. Remobilisation de ce qui a été abordé sur deux répliques théâtrales.....	26
6. Analyse des données.....	27
6.1. Analyse de l'expérimentation N°1 : La lecture expressive à partir de textes poétiques.....	27
6.1.1. Présentation et analyse de la lecture de Mathieu.....	28
6.1.2. Présentation et analyse de la lecture de Nathan.....	29
6.2. Analyse de l'expérimentation N°2 : le questionnaire.....	30
6.2.1. Le ressenti des élèves face à l'acte même de lire à haute voix.....	31
6.2.2. La définition d'une lecture expressive selon les élèves.....	33
6.2.3. Faire une lecture expressive après une étude linéaire, une bonne idée ?.....	34

<b>6.3. Analyse de l'expérimentation N°3 : Une séance sur la lecture expressive.....</b>	<b>35</b>
<b>6.3.1. Le travail sur l'intonation.....</b>	<b>35</b>
<b>6.3.2. Le travail sur la diction.....</b>	<b>36</b>
<b>6.3.3. Le travail sur le débit de lecture.....</b>	<b>37</b>
<b>7. Limites et perspectives du recueil de données.....</b>	<b>38</b>
<b>7.1. Les limites démontrées par le recueil de données.....</b>	<b>38</b>
<b>7.2. Comment envisager le travail sur la lecture à haute voix après ce travail de recherche ?.....</b>	<b>39</b>
<b>8. Conclusion.....</b>	<b>40</b>
<b>9. Bibliographie.....</b>	<b>41</b>
<b>10. Sitographie.....</b>	<b>42</b>
<b>11. Annexes.....</b>	<b>43</b>

## 1. INTRODUCTION

« La première lecture est au lecteur ce que l'improvisation est à l'orateur. » Cette citation d'Émile Faguet, tiré de son essai *L'Art de lire* (1923), éclaire bien la difficulté à laquelle nous sommes confrontés dès que nous lisons un texte pour la première fois. En effet, si l'improvisation est très difficile pour un orateur, qui doit préparer à l'avance son discours pour qu'il soit le plus convaincant possible, mais aussi que les mots choisis soient les plus justes, il en est de même pour la lecture. Lire un texte est un acte difficile, qui s'apprend depuis la maternelle jusqu'au lycée, où celle-ci fait l'objet d'une évaluation certificative dans le cadre des Épreuves Anticipées de Français. C'est pendant les différentes années de stage que j'ai pu effectuer en établissement pendant ma scolarité, mais surtout pendant cette année avec une classe en responsabilité au lycée que j'ai pu constater l'importance accordée à la lecture au sein des classes. C'est un exercice qui est compliqué, surtout pour des élèves qui « n'aiment pas lire et ne lisent pas », ce qui accentuent leurs difficultés lorsqu'il faut lire un texte à haute voix, mais aussi des difficultés de compréhension des textes. Lire un texte et le comprendre sont deux compétences différentes, et qui sont difficiles à acquérir. Pourtant, les deux compétences sont liées entre elles, car une bonne mise en voix d'un texte repose sur une bonne compréhension du texte, mais aussi du genre du texte littéraire, qui demande une lecture particulière en fonction si nous abordons une pièce de théâtre ou un poème, par exemple. Face à mes élèves de première technologique qui expriment de manière explicite « En même temps, on ne lit pas et on n'aime pas ça. », mais qui ont aussi des difficultés de compréhension des textes, je me suis questionnée sur le moyen de travailler avec eux la lecture oralisée d'un texte littéraire, afin de percevoir leur compréhension de ce texte.

De ce fait, ce mémoire se propose de travailler sur les méthodes et documents permettant de répondre à la problématique suivante : Comment améliorer la lecture à haute voix des textes littéraires, tout en améliorant la compréhension des élèves sur un texte ? Pour ce faire, à partir du cadrage théorique mis en place sur la lecture, et en particulier sur la lecture à haute voix, je présenterai par quels moyens j'ai tenté de répondre aux hypothèses énoncées en problématique, puis j'analyserai les résultats obtenus au cours des différentes expérimentations. En fonction des résultats, j'énoncerai les points positifs et les points à améliorer des différentes expérimentations menées, ainsi que les prolongements que l'on pourrait trouver à la problématique choisie.

## 2. PREMIERE PARTIE – CADRAGE THEORIQUE

### 2.1. Lire, qu'est-ce-que c'est ?

Lire est un savoir-faire. Cela implique donc une multitude de compétences afin de pouvoir réaliser cet acte. Marie Gausse, dans son dossier de veille de l'IFÉ N°101 *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*, explique que lire implique deux compétences à développer : la première consiste à « établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle. ». Mais lire, « c'est aussi la prise de connaissance du contenu d'un texte écrit. » Par conséquent, ces aspects de l'acte même de « lire un texte » reviennent à comprendre le sens d'un texte, mais c'est aussi apprendre à comprendre ce même texte. Michel Fayol, dans sa conférence à Paris IV « La compréhension : évaluation, difficultés et interventions », mentionne que l'objectif de la lecture d'un texte est de comprendre un texte. Pour ce faire, le lecteur doit faire deux traitements de l'information :

« Le traitement des mots écrits et la compréhension du contenu. La construction s'effectue par l'interprétation du point de vue du lecteur et de ses capacités à utiliser des inférences en fonction de ses expériences, ses connaissances. »

Le traitement des mots écrits est une compétence que l'on tente de faire acquérir aux enfants depuis l'école primaire. C'est une étape primordiale afin d'accéder pleinement à cette « compréhension du contenu. »

### 2.2. En quoi consiste l'acte de « comprendre un texte » ?

La compréhension d'un texte est une des capacités cognitives transversales qui nous permettent de percevoir le monde et de le comprendre. Les stratégies utilisées pour comprendre ces mécanismes sont au nombre de trois :

« Celles de pré-lecture (parcourir rapidement certains éléments clés d'un texte comme le sommaire, un résumé, éléments qui préparent la lecture), les stratégies associées à la construction des modèles de situation et les stratégies consécutives à la lecture qui permettent de critiquer, évaluer, résumer l'information retenue. » (Gausse, 2015)

Ces différentes stratégies ont été mises en langage par la méthode du « think aloud » avec les lecteurs experts, afin de mettre en place une métacognition sur le processus même de lire et sur les stratégies mises en place pour que moi, en tant que lecteur, je puisse accéder au sens explicite et implicite du texte. Finalement, cette méthode et ces mises en lumière métacognitives du processus de compréhension d'un texte ont permis de mettre en évidence deux phases : « la compréhension fondée sur des mécanismes mnésiques d'activation,



automatiques et implicites » et « la compréhension par l'interprétation ». Malgré cet accord trouvé entre les chercheurs, il y a des divergences dans la recherche sur la mise en œuvre de ces deux phases. Je vais prendre ici deux exemples de ces divergences.

### **2.2.1. Le modèle de Kintsch et Van Dijk :**

C'est le premier modèle stratégique proposé. Pour eux, la compréhension est une « activité de construction de sens », c'est-à-dire que le lecteur et le texte sont en interactions permanentes, sous formes de cycles. Dans chaque cycle est analysée une partie du texte afin d'en produire le sens, et au fur et à mesure que le lecteur avance dans le texte, les parties déjà analysées sont ajoutées aux précédentes afin que le texte soit, finalement, compris dans son intégralité. Les différentes parties du texte analysées sont la « structure de surface », « la base de texte » et « le modèle de situation ». Ce schéma est aisé à appliquer pour un lecteur régulier. Mais un lecteur qui n'est pas habitué à lire aura plus de difficulté à percevoir toutes les nuances.

### **2.2.2. Le modèle de Van den Broek :**

Ce modèle, un des modèles les plus modernes, se nomme « le landscape model. » Ce processus lie les deux phases, elles sont dépendantes l'une de l'autre. Ainsi, ce modèle consiste à représenter « le paysage conceptuel qui résulte de la compréhension. » Ce paysage est mouvant : il se modifie au fur et à mesure de la lecture, et des deux phases qui en résultent. Le résultat final de ce modèle est de construire une cohorte de concepts :

« Chaque fois qu'un concept est activé, une relation est établie entre celui-ci et les autres concepts activés en même temps que lui, quelle que soit l'origine de cette co-activation : co-occurrence dans le texte, concepts traités lors du cycle précédent, réactivation d'informations provenant de la représentation épisodique ou des connaissances d'arrière-plan. » (Van den Broek, 1996.)

Par conséquent, ce modèle montre une interaction entre les deux phases. Mais un processus est tout de même plus important, celui mnésique. C'est surtout ce processus qui est important pour la phase de compréhension d'un texte.

### **2.2.3. La notion d'inférence**

Cette notion est définie par Marie Gaussel comme fondamentale pour la compréhension d'un texte. En effet, elle désigne le fait de se faire une image mentale d'un texte. Ainsi, le lecteur peut imaginer des individus, avec des relations qui les lient, des paysages, des actions,

etc. Cette notion d'inférence met en évidence un des éléments importants pour comprendre un texte :

« Un lecteur doit non seulement extraire le sens des mots, mais également constituer une représentation mentale du texte en utilisant des habiletés langagières communes à la compréhension orale et écrite. » (Gaussel, 2015)

Par conséquent, cette notion d'inférence permet de redéfinir ce qu'est la compréhension : « La construction d'une représentation situationnelle qui associe des éléments du texte à ceux stockés dans la mémoire à long terme du lecteur. » L'inférence peut renvoyer à quelque chose de simple, comme repérer les reprises pronominales cataphoriques par exemple, ou être complexe, comme utiliser un vocabulaire spécifique à un domaine qui ne pourra être compris que par des connaissances propres au lecteur, notamment des références culturelles ou historiques communes que le lecteur va reconnaître pendant sa lecture du texte. C'est avec cette notion que l'on peut déterminer le niveau d'un lecteur. Mais qu'importe le niveau du lecteur, il intègre des données explicites d'un texte pour ensuite pouvoir les remobiliser dans une autre lecture, qui sera alors améliorée grâce à la précédente.

### **2.3. Le sujet lecteur**

Le lecteur a été replacé au centre de la théorie sur la lecture au début des années 1980. Ce n'est donc plus le texte qui est central dans la critique, mais bel et bien le lecteur. En effet, un texte n'est rien sans un lecteur qui le lit (Jauss, 1976) : c'est le lecteur qui va donner vie et sens au texte. Umberto Eco, dans son essai *Lector in fabula*, souligne cette dimension du texte incomplet « tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir [...] qui vit sur la plus-value de sens qui est introduite par le destinataire. », texte qui doit être actualisé par un « lecteur modèle ».

#### **2.3.1. Les instances qui définissent le lecteur selon Michel Picard**

Michel Picard, dans son essai *La Lecture comme jeu*, définit trois instances qui vont définir le lecteur que nous sommes devant n'importe quel texte. Ces instances vont, par ailleurs, être dépendantes les unes des autres pendant la lecture du sujet lecteur, que Michel Picard appelle aussi « le lecteur triple. » Ainsi, les trois instances sont, d'abord, le « liseur » : c'est la personne, le sujet lecteur lui-même, qui est en contact avec le monde extérieur. Le « lu », c'est l'inconscient du lecteur, qui est pris dans la lecture, aussi bien dans la lecture même du texte mais aussi dans les émotions qu'il va ressentir pendant sa lecture. Enfin, le « lectant » est l'instance qui va au-delà du texte et qui a conscience qu'il est un sujet lecteur : cela va permettre au lecteur d'interpréter le texte. Ces trois instances servent aussi bien à la lecture visuelle qu'à

une lecture oralisée, puisque dans les deux cas, les objectifs d'une lecture sont non seulement de prendre plaisir à lire, mais aussi de permettre de mettre en voix l'interprétation qu'un lecteur peut faire du texte. En effet, en mettant en voix le texte, le lecteur peut s'assumer en tant que « liseur », mais aussi transmettre sa part de « lu » à un auditoire, mêlée au « lectant ».

### **2.3.2. Les « postures de lecture » selon Dominique Bucheton**

Selon Dominique Bucheton, l'élève-lecteur peut avoir cinq postures possibles. La première est « le texte tâche » : c'est une lecture ratée, où on peut constater des confusions dans la compréhension du texte et sa restitution dans la lecture. « Le texte action » est la lecture qui joue le jeu du texte, c'est-à-dire qu'il va retranscrire les émotions des personnages, actualise leurs pensées et leurs fantasmes mais sans pour autant confondre la fiction et la réalité. « Le texte signe » va retranscrire, lui, les idées de l'auteur : le lecteur va donc questionner et analyser les thèmes et enjeux montrés dans le texte. « Le texte tremplin » va aller au-delà du « texte signe » puisque le lecteur ne va pas chercher à retranscrire la vision de l'auteur, mais va partir du texte donné pour produire une réflexion personnelle sur le texte lu. Enfin, la dernière posture est « le texte objet », qui est celle attendue en fin de cycle 4 et au lycée : le lecteur est en dehors du texte et va analyser toutes les facettes du texte afin de percevoir les stratégies de l'auteur pour séduire le lecteur, mais aussi les significations du texte. La lecture à haute voix va demander plusieurs postures : en premier lieu, le « texte action », puisque la lecture du texte met en scène des personnages auxquels il faut donner vie pendant la lecture. Ensuite, l'autre posture que l'on attendrait pour une lecture à haute voix est « le texte objet » : l'auditoire doit percevoir que le lecteur a compris toutes les facettes et subtilités du texte littéraire lu.

### **2.3.3. La notion de « lecture littéraire »**

Cette notion a été employée d'abord par Michel Picard, est la désignation qui interroge l'acte même de lire au sein de la sphère scolaire : elle questionne non seulement le texte, mais aussi sa relation avec le lecteur. Elle a été fondée sur les problématiques qui lient les différentes postures de lecteur, puisque les différentes postures peuvent se superposer. Ainsi, l'enseignement se doit de prendre en compte l'investissement du sujet dans sa lecture et l'enseignant doit, dans son enseignement, prendre en compte tous ces aspects au moment de l'étude d'un texte.

## 2.4. Faire vivre le texte par la voix

### 2.4.1. La lecture orale et la lecture visuelle, quelles différences ?

François Richaudeau a réalisé deux schémas bien distincts afin de représenter les différences entre ces deux notions. Tout d'abord, la lecture visuelle est une lecture qui permet une lecture comprise sans obstacle, comparée à la lecture orale, c'est-à-dire que l'on accède tout de suite au sens du texte sans avoir à mobiliser d'autres intermédiaires pour accéder au texte. Dans ce type de lecture, le lecteur gagne en efficacité et en vitesse, puisque le lecteur fait l'économie de l'appareil phonatoire.

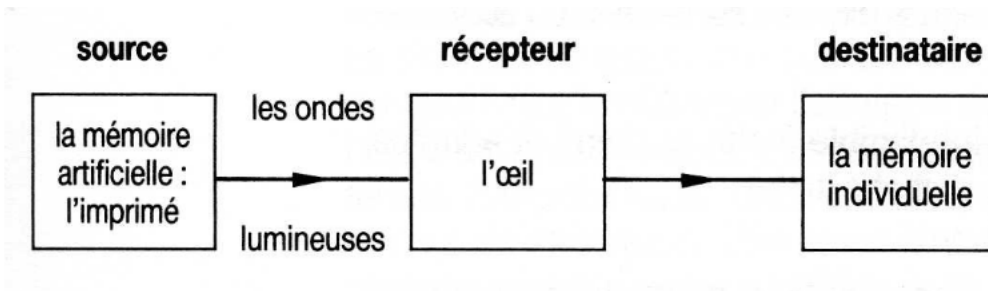


Figure 1 : Schéma reproduisant le fonctionnement d'une lecture visuelle, François RICHAUDEAU, extrait de l'article de Edmond BEAUME « La lecture à haute voix »

On oppose cette lecture à la lecture orale : cette lecture consiste à oraliser le texte par une transformation des signes écrits en « sons », et c'est en écoutant ces sons que le lecteur peut comprendre le sens du texte. Dans ce cas, le processus d'oralisation a un objectif précis : permettre la compréhension du texte littéraire.

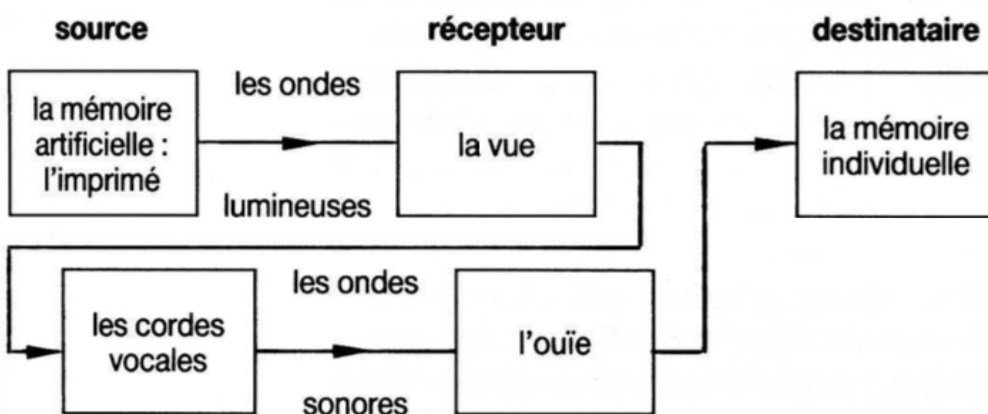


Figure 2 : Schéma reproduisant le fonctionnement d'une lecture orale par François RICHAUDEAU, extrait de l'article de Edmond BEAUME, « La lecture à haute voix. »

Même si on a tendance à comparer et opposer ces deux lectures, Edmond Beaume nous indique que la majorité des lecteurs français étaient des lecteurs intermédiaires, c'est-à-dire qu'ils ont tendance à chuchoter pendant leur lecture, pour s'assurer de la bonne compréhension du texte. Ainsi, à partir de ces constats, Edmond Beaume indique qu'ils permettent de fixer les objectifs pédagogiques qui permettront d'atteindre une lecture visuelle pleine.

#### **2.4.2. Une lecture à voix haute et une lecture à haute voix, une différence seulement dans l'ordre des mots ?**

Jean-Claude Lallias, dans sa conférence « Lire à Haute voix », définit la différence entre une lecture à voix haute, et une lecture à haute voix. Selon lui, une lecture à voix haute consiste à sonoriser un texte. Ce type de lecture est utilisé surtout pour soi-même, pour s'assurer de la bonne compréhension, ou d'approfondir sa compréhension du texte, mais aussi pour des lecteurs apprentis ou débutants, cela permet de déchiffrer certains mots inconnus et/ou incompris. La lecture à haute voix, elle, a deux niveaux : celle d'une lecture communication de texte et une lecture publique de textes à dimension esthétique.

Une « lecture communication » est une lecture qui a pour objectif de transmettre les éléments lus à un auditeur. C'est cet auditeur qui doit comprendre le texte oralisé par le lecteur. On comprend alors où se trouve la différence entre les deux types de lecture, puisque l'une doit servir à la compréhension du lecteur lui-même, alors que l'autre doit se faire comprendre par celui qui l'écoute. Le lecteur du texte ici devient alors un « passeur de sens ».

Une « lecture adressée » est une lecture interprétative. En effet, cette lecture a pour objectif de donner l'interprétation du lecteur à partir d'un texte à forte polysémie et variation de sens.

« Je m'adresse à l'auditeur « Comme si c'était moi... » qui avait ici et maintenant à dire aux autres ce que le texte convoque : sonorité, émotion, image, informations. »

Ce type de lecture demande une bonne maîtrise du savoir-faire qu'est la lecture, mais aussi des compétences relevant de l'oral pour pouvoir transmettre le plus clairement possible une lecture interprétative du texte.

#### **2.4.3. Mais qu'en est-il des élèves ? Peut-on vraiment distinguer ces deux types de lectures ?**

Les lecteurs collégiens, voire lycéens encore dans certains cas, sont considérés comme des lecteurs non experts. Par conséquent, Jean-Claude Lallias constate que ces deux lectures doivent dépendre l'une de l'autre : la lecture à haute voix doit être précédée de la lecture à voix haute, puisque l'élève doit pratiquer une première lecture pour lui-même pour qu'il prenne

confiance en lui, mais aussi travailler sa propre compréhension du texte. C'est seulement après que ces étapes sont franchies que le lecteur peut passer à une lecture à haute voix, destinée à un auditoire. Par ailleurs, Jean-Claude Lallias souligne la venue tardive de cet enseignement de la lecture à haute voix, qui, pourtant, est fondamentale pour certains constituants sonores de la langue. Par conséquent, ces modes de lectures ne doivent pas s'opposer mais être complémentaires et concomitants.

## **2.5. La mise en voix d'un texte : peut-on toujours les mettre en voix de la même manière ?**

### **2.5.1. Les particularités du texte théâtral**

Le texte théâtral « doit réaliser un équilibre, toujours fragile, entre l'écrit (qu'il est) et l'oral (dont il doit donner l'impression) ». Il peut donc paraître difficile d'en faire une lecture à haute voix, puisque le théâtre est la retranscription du langage oral. En effet, le texte théâtral met à l'écrit les paroles « comme surprises », c'est-à-dire tous les actes de langage présents à l'oral, cette parole que l'on utilise pour la communication dans la vie quotidienne. Par conséquent, lorsque l'élève doit produire une lecture à haute voix d'un texte théâtral, il doit prendre en compte cette dimension spécifique que possède le texte théâtral, qui est la mise en voix d'un dialogue. Pour aider l'interprétation du lecteur, le texte théâtral utilise les didascalies internes et externes, mais aussi la ponctuation du texte. Tous ces éléments aident à la mise en voix du texte théâtral, qui ne peut exister que parce que celui-ci est joué, et non lu. Une des particularités du texte théâtral est qu'il a surtout pour objectif d'être joué, représenté, non seulement avec la voix, mais aussi avec le corps. C'est pourquoi la mise en voix d'un texte théâtral est difficile : c'est un texte qui doit être vivant.

### **2.5.2. Les particularités du texte poétique**

Le texte poétique a également ses difficultés dans sa mise en voix.

« Bien dire un vers, cela ne relève ni de l'humeur du moment ni de recettes artisanales. La psychologie n'y suffit pas, ni la fidélité aux traditions corporatives. L'essentiel recours est tout autre : c'est la langue prise en elle-même et pour elle-même. » (Milner, Regnault, 1987)

La mise en voix d'un texte poétique requiert donc une attention particulière à plusieurs critères : le *e* muet, les liaisons au sein du vers, les accents dans le vers et la diction de celui-ci. Si on prend le cas du *e* muet, on constate que c'est un phénomène phonologique qui importe au

vers pour deux raisons : le fonctionnement général du vers, d'abord, montre son instabilité, puisque celui-ci est tantôt présent, tantôt absent.

« Sa chute et son maintien obéissent, dans la langue, à des lois que la phonologie peut établir et il apparaîtra que son rôle métrique dans le vers – et, partant, de sa diction – se laissent expliquer par les mêmes lois. » (Milner, Regnault, 1987)

Ensuite, la seconde raison est liée à la diction : cela rend la lecture du texte poétique compliquée puisque cette question se ne pose pas dans l'oral de la vie quotidienne. En revanche, en poésie, le *e* muet participe à la métrique du vers, en fonction de sa présence et de son absence, puisque les vers classiques doivent tomber entre 8, 10 et 12 syllabes dans sa métrique. Si on prend aussi le cas de l'accentuation d'un vers, nous devons prendre en compte pendant la lecture l'accentuation guidée par l'évolution de la langue française, mais aussi les accents rythmiques du poème, régi par les césures à l'hémistiche, ou encore les enjambements, les rejets ou contre-rejets. Ce sont ces différents éléments qui rendent compliquée la mise en voix des textes poétiques, en plus de la structure même du poème, qui rend la compréhension des poèmes compliquée pour les élèves.

### **2.5.3. Les particularités du texte narratif**

Le texte narratif est un genre de texte difficile à lire puisque ce genre de texte a une structure particulière. En effet, un texte narratif est composé à la fois de passages narratifs et/ou descriptifs, mais aussi de dialogues entre les personnages de l'histoire racontée. La difficulté de mettre en voix ce genre de texte réside dans la capacité du lecteur à percevoir la structure du texte, mais aussi dans la manière dont il doit le mettre en voix pour que l'auditeur perçoive que le lecteur a compris le texte lu, mais aussi pour que l'auditeur comprenne les moments de narration, de description, mais aussi des interactions entre les différents personnages de l'histoire. Un autre élément qui rend compliquée la lecture de textes narratifs est dans la narration en elle-même : en effet, un narrateur peut être externe, omniscient ou interne. Dans le cas d'un narrateur interne, et qu'il participe pleinement à l'histoire racontée, il faut que le lecteur adapte la lecture à haute voix, afin que l'auditoire perçoive les moments de narration, mêlées aux prises de position du narrateur sur la situation décrite. Ce sont ces différentes nuances, qui peuvent inviter les élèves à conserver une voix monotone pendant la lecture des textes narratifs.

## **2.6. Ancrage institutionnel**

### **2.6.1. Ce que disent les programmes sur la lecture à haute voix**

#### *2.6.1.1. La lecture à voix haute en cycle 2*

La lecture à haute voix se travaille dès l'école élémentaire, et cela dès le cycle 2. En effet, la notion de « mise en voix de textes » est employée dans les ressources Eduscol pour l'évaluation de ce type de lecture. En effet, il est rappelé dans ce document que la lecture à voix haute fait partie du programme du cycle 2, dans la rubrique « Langage oral. » Ainsi, la lecture entre dans deux rubriques du programme : « Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes » et dans « lecture et compréhension de l'écrit. » Pour le cycle 2, cette évaluation a un objectif précis :

« La lecture à voix haute est une activité centrale pour développer la fluidité et l'aisance de la lecture. Cet exercice sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'articulation entre l'identification des mots écrits et la compréhension, et permet aux élèves d'aborder de manière explicite la syntaxe de l'écrit. » (EDUSCOL Cycle 2, 2019)

Au cycle 2, les élèves sont évalués sous trois grands critères : déchiffrage, mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase et le plan du texte. On constate alors d'ores-et-déjà que les attendus de fin de cycle au sujet de la lecture sont un mélange entre la lecture à voix haute et la lecture à haute voix.

#### *2.6.1.2. La lecture à haute voix en cycle 3*

Le cycle 3 est un cycle de transition. En effet, le cycle clôture l'école élémentaire et ouvre les années en collège. Par conséquent, on a une logique de continuité entre les deux cycles, mais aussi lorsque l'élève passe de l'école élémentaire au collège, en sixième.

« L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. A l'issue de ce cycle, tous les élèves doivent maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. » (EDUSCOL Cycle 3, 2019)

Ainsi, l'enjeu du cycle 3 est d'aller progressivement dans l'apprentissage de la lecture à haute voix, en nourrissant leur culture générale et littéraire. A la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis la fluence, puisque l'une des compétences en ce qui concerne la lecture est « lire avec fluidité ». Trois compétences sont évoquées : « Mémoriser la lecture de mots fréquents et irréguliers » ; « Automatiser le décodage » et « Prendre en compte les groupes syntaxiques (groupes de mots avec unité de sens), les marques de ponctuation, dans la lecture. » Au cours du cycle 3, les attendus de fin de cycle mettent en avant ce passage vers une lecture à



haute voix. En effet, dans la compétence « Parler en prenant en compte son auditoire », les attentes de fin de cycle montrent la volonté d'une évolution dans l'acte même de lire, puisque : En CM1, les élèves « mettent en voix, avec l'aide du professeur, de courts textes, en tenant compte de leurs caractéristiques. » En CM2, les élèves « mettent en voix, seuls ou à plusieurs, des textes plus complexes. » Et enfin, en sixième, les élèves « interprètent des textes poétiques et des extraits de théâtre en adaptant leur prise de parole aux genres littéraires. ». En définitive, le cycle 3 prépare l'élève à avoir une position de lecteur capable de faire une lecture à voix haute pour pouvoir aller vers une lecture à haute voix, et devenir, au fur et à mesure, un lecteur intermédiaire, niveau attendu pour le cycle 4.

### *2.6.1.3. La lecture à haute voix au cycle 4*

« Au cycle 4 se poursuit le travail amorcé au cycle précédent de construction de sens. Celle-ci s'opère par l'étude du lexique, de la syntaxe et de la cohérence textuelle, par l'élucidation de l'implicite et par l'aptitude à se représenter ce qui est écrit. » (BOEN n°31 du 30 juillet 2020, Cycle 4, Français.)

Ainsi, les objectifs de lecture et de compréhension de l'écrit sont de pouvoir avoir une approche plus fine du texte, même s'il est plus long et plus complexe que les textes étudiés aux cycles précédents. Ils sont plus complexes, dans le sens où les élèves apprennent à avoir accès à des interprétations plus fines avec l'étude des implicites et les références intertextuelles également. Par ailleurs, une nouvelle grande compétence dans le domaine de la lecture apparaît dans ce BOEN, qui est « contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome. » Cet intitulé montre la compétence visée pour la fin du cycle 4, et donc du collège : l'élève devient un lecteur autonome, qui peut prétendre à une lecture à haute voix des textes qu'il lira, dans le sens où il pourra proposer son interprétation du texte par sa lecture. Deux compétences montrent cet objectif : « Être capable d'adapter sa lecture à l'objectif affiché » et « Être capable de justifier son interprétation en s'appuyant précisément sur le texte. »

A la fin des différentes classes qui composent le cycle 4, on constate que les élèves, à la fin du cycle 4, doivent maîtriser « les ressources de la voix et de la gestuelle » au service du texte lu. En effet, en cinquième, les élèves « acquièrent une plus grande aisance dans la maîtrise des ressources de la voix et de la gestuelle. » En quatrième, les élèves « récitent un texte mémorisé de 15 à 20 lignes en utilisant les ressources de la voix et de la gestuelle. » Et en troisième, les élèves « récitent un texte mémorisé de 20 à 25 lignes, seuls ou à plusieurs, et maîtrisent les ressources de la voix et de la gestuelle. » Même si les programmes mentionnent la récitation, l'exercice de la récitation suppose que les élèves aient travaillé en amont la mise en voix de leur

texte, afin de produire une lecture à haute voix. Au final, l'élève, en fin de cycle 4, doit être un lecteur autonome, prêt à lire à haute voix son texte, pour montrer ses qualités d'expression orale et d'interprétation des textes.

#### *2.6.1.4. La lecture à haute voix au lycée*

Au lycée, l'exercice de la lecture s'inscrit dans la continuité des objectifs visés à la fin du cycle 4, dans le sens où les classes de seconde et de première vont approfondir cette formation à la lecture autonome. On constate d'ailleurs cela dans les BOEN pour les classes de seconde et première. En effet, les compétences visées sont, d'abord, d'« améliorer les capacités d'expression et de compréhension des élèves par un enseignement continué de la langue, et par la pratique fréquente et régulière d'exercices variés de lecture, d'écriture et d'expression orale », et de « faire lire les élèves et leur permettre de comprendre et d'apprécier les œuvres, de manière à construire une culture littéraire commune, ouverte sur les autres arts, sur les différents champs du savoir et sur la société. » (BOEN spécial N°1 du 22 janvier 2019.) Toutes ces compétences seront nécessaires et évaluées par une évaluation certificative en fin de première, en plus du contrôle continu pendant les deux premières années de lycée. Le lycée a comme objectif final les épreuves anticipées de français. Cette évaluation certificative a pour objectif d'évaluer les compétences de lecture des élèves, développées depuis le début de sa scolarité, et approfondies davantage au lycée. Les compétences évaluées pendant l'oral sont les suivantes :

« L'épreuve orale permet d'apprécier la qualité de l'expression orale ainsi que la capacité à développer un propos et à dialoguer. L'examineur évalue les connaissances du candidat et son aptitude à les mobiliser dans les deux temps successifs de l'épreuve, à la fois pour faire la preuve de ses compétences de lecture, d'analyse et d'interprétation des textes et des œuvres, et pour exprimer une sensibilité et une culture personnelles. »

Par conséquent, on constate une volonté d'avoir un lecteur autonome et expert à la fin de la classe de première. Pour ce qui est de la lecture à haute voix, l'examineur a un attendu précis, et évalue deux choses (Note de service n° 2019-042 du 18-4-2019.) Ce qui est attendu de la lecture de l'élève, c'est une « lecture correcte et expressive d'un texte déjà connu. » Les compétences évaluées sont la « capacité à faire entendre sa voix et à faire preuve dans sa lecture d'une intention de sens » et la « capacité à adresser sa lecture. » Pendant cet exercice, l'élève sera dans une « lecture adressée », qui sera à destination d'un auditeur et qui doit transmettre sa lecture du texte et son interprétation par ses intonations de voix, son rythme de lecture, etc.

## **2.6.2. Ce que proposent les portails pédagogiques des académies pour aider à l'apprentissage de la lecture à haute voix**

Par conséquent, les programmes des différentes classes et cycles mettent en avant l'importance d'une pratique régulière de la lecture à voix haute et à haute voix.

« Elle aide l'élève à accéder au sens, elle éveille son intérêt, elle suscite le plaisir du texte, elle donne voix et chair aux mots, elle est partagée et constitue un exercice technique qui mérite un entraînement spécifique et régulier. » (Gwenn-Aëlle Geffroy)

Pour cela, l'académie de Lille propose différentes aides pour travailler cette lecture. Les propositions sont notamment une lecture magistrale, une mise en voix des élèves pour travailler sur les sens du texte en demandant de justifier sa lecture.

### *2.6.2.1. La lecture magistrale*

La lecture magistrale est une lecture effectuée par l'enseignant à destination des élèves, qui se mettent en position d'auditeurs. « C'est une lecture interprétative ; le lecteur a pour objectif premier « d'accrocher » son auditoire. » C'est par cette lecture que les élèves peuvent non seulement accéder au sens du texte, mais ont aussi un modèle de la manière dont il faut mettre en voix le texte afin de transmettre une interprétation possible du texte. Par conséquent, faire une lecture magistrale est une bonne chose pour entrer dans l'étude d'un texte, et aussi préparer la lecture à haute voix des élèves.

## **2.6.3. L'éloquence : une compétence nécessaire pour la lecture à haute voix**

Stéphane de Freitas, dans son ouvrage *Porter sa voix*, rappelle la définition de ce qu'est l'éloquence :

« Derrière cette notion, on entend plusieurs choses : la capacité à bien prendre la parole, mais aussi la capacité à démontrer, séduire, émouvoir un auditoire, une combinaison nécessaire pour parvenir à convaincre une assemblée. » (Freitas, 2018, p.45)

Ces compétences, essentielles pour une prise de parole, le sont aussi pour une lecture à haute voix. En effet, une lecture à haute voix, pour qu'elle transmette une interprétation d'un lecteur, doit pouvoir séduire et émouvoir un auditoire, mais aussi justifier les raisons de cette lecture du texte, plutôt qu'une autre manière de lire. Il paraît donc judicieux également de travailler l'éloquence des élèves si on désire améliorer leur position de lecteur. Pour améliorer l'éloquence des textes, un travail sur la voix, mais aussi les silences, sont essentiels pour dynamiser la lecture et la rendre expressive.

### 2.6.3.1. *Le travail sur la voix*

Le travail sur la voix consiste à jouer sur son volume, c'est-à-dire, voir à quel moment le lecteur/orateur doit parler fort, ou celui-ci doit parler faiblement. Ces éléments permettent d'appuyer les intentions que l'on veut donner au texte lu. L'intonation est, elle aussi, essentielle :

« Elle doit être en accord avec le texte. Si l'on évoque un fait dramatique, la voix sera basse, grave. Si au contraire, on parle d'une victoire, l'intonation sera enjouée, enthousiaste. »  
(Freitas, 2018, p.347)

### 2.6.3.2. *« L'éloquence du silence »*

Stéphane de Freitas rappelle que la prise de parole n'amène pas à parler sans arrêt, bien au contraire. En effet, dans un texte, un silence est aussi important que les mots, puisque le silence a lui-même des significations fortes pendant une lecture. Il peut servir à la ponctuation du texte, les virgules ou les points par exemple, mais aussi à ralentir le rythme, rendre le texte plus intelligible, ou encore ménager des silences pour donner plus de suspens au texte par exemple. Par conséquent, un travail sur l'éloquence demande de se concentrer sur la voix de l'orateur, mais aussi sur ses silences.

## **3. Formulation de la problématique**

Le sujet de la lecture à haute voix nous invite donc à nous questionner sur les méthodes d'enseignement à employer pour l'enseigner aux élèves. En effet, face à des élèves qui rencontrent des difficultés à lire un texte à voix haute, notamment à cause de difficultés de compréhension des textes, comment leur faire acquérir cette compétence de lecture à haute voix ? Il sera donc essentiel de voir, au cours des différentes expérimentations, les différentes manières possibles pour faire acquérir aux élèves une posture de « lecteur triple », où le texte devient un « texte objet » à partir de la lecture des élèves. On pourra donc supposer qu'avant d'assurer une lecture à haute voix expressive et d'un « texte objet », comme l'a défini Dominique Bucheton, il faudra d'abord s'assurer de la compréhension du texte par les élèves et repérer avec eux les difficultés à surmonter pendant la lecture de ce texte. C'est seulement après cette étape de consolidation des « inférences » que l'élève pourra accomplir une « lecture

communication » à haute voix, voire une « lecture publique », si celui-ci a pris confiance en lui, et a acquis suffisamment les codes de l'éloquence pour pouvoir interpréter lui-même le texte littéraire.

Il s'agira donc de partir de ces différents constats pour supposer les choses suivantes : les élèves peuvent s'améliorer à lire à haute voix si et seulement si, d'une part, un travail sur le sens et l'interprétation d'un texte est fait en amont d'une lecture expressive. D'autre part, la lecture à haute voix d'un texte ne peut être que meilleure si un travail sur l'éloquence est réalisé, c'est-à-dire travailler la diction, l'intonation et le débit de la voix. De plus, des entraînements à la lecture à haute voix à partir de textes littéraires pourront améliorer leur compétence, notamment en étant vigilant au genre littéraire et à ses spécificités. Une autre manière d'améliorer la lecture à haute voix est de rassurer les élèves sur leurs peurs et angoisses face à l'exercice même de « lire un texte devant un public ». Je tenterai de prouver ces différentes hypothèses à l'aide de données récoltées au sein d'une classe de première technologique.

#### **4. Présentation de la méthodologie de recueil de données**

Le sujet de la lecture à haute voix invite donc à travailler, dans un premier temps, la compréhension des textes étudiés : il faudra donc veiller à voir les différentes inférences d'un texte avec les élèves pour qu'ils aient accès à des textes qui peuvent leur sembler compliqués. Un point de vigilance sera mis sur le genre étudié, puisque l'on a vu que chaque genre a ses difficultés. Enfin, parce que prendre la parole est un acte difficile, il faudra voir comment on peut familiariser les élèves avec cette « lecture communication », demandée par les programmes des différentes classes et cycles, notamment dans le cadre des épreuves anticipées de français, où la lecture à haute voix, aussi appelée dans les programmes « lecture expressive », est évaluée. Trois expérimentations ont été menées à différents moments de l'année scolaire afin de voir l'évolution des élèves par rapport à la lecture à haute voix. Une de ces expérimentations a été menée en classe entière, et les deux autres en demi-groupes.

##### **4.1. Les participants aux données**

Les données récoltées pour les différentes expérimentations ont été réalisées avec une classe de trente élèves, qui ont entre 16 et 17 ans. Les élèves sont scolarisés au lycée général et technologique Lislet Geoffroy, et sont en classe de première STI2D. Le lycée est situé au sein

de la cité scolaire du Butor à Saint-Denis. Les élèves de cette classe viennent essentiellement d'un collège classé REP à Montgaillard, et le public d'élèves est plurilingue : la majorité de la classe parle essentiellement le créole réunionnais et le français. Les élèves de cette classe ont un niveau plutôt hétérogène : une majorité d'élèves sont en difficulté en écriture, et une partie des élèves ont encore du mal à lire un texte de manière fluide, et ont encore des difficultés de compréhension des textes.

#### **4.2. Le matériel**

Pour le recueil des données pendant les expérimentations, qui seront nommées et explicitées ultérieurement, un questionnaire de trois questions a été, tout d'abord, remis aux élèves sur leurs ressentis face à l'acte même de lire un texte devant la classe, ou une personne, mais aussi sur ce qu'ils pensent être une lecture expressive (cf. Annexe 1 : Questionnaire anonyme sur les ressentis des élèves). Ensuite, pour mener à bien la deuxième expérimentation, j'ai réalisé une séance décrochée afin de travailler la lecture expressive avec les élèves. Pour cela, une diapositive a été réalisée avec différents exercices à faire à l'oral. Ces différents exercices et la séance ont été inspirés d'une des activités proposées par Alexia Bonnet. Enfin, des lectures expressives ont été mises en place au cours de la séquence sur l'objet d'étude « La poésie du XIXe au XXIe siècle », pendant les heures en demi-groupes, composés de quinze élèves. Ces différentes lectures ont été enregistrées à l'aide d'un smartphone, et j'ai évalué ces lectures, à l'aide des élèves, grâce à une grille d'évaluation que j'ai élaborée (cf. : Annexe 2 : la grille d'évaluation des lectures expressives.) La séquence (cf. Annexe 3 : Tableau de séquence poésie « Baudelaire, l'alchimiste maudit des *Fleurs du Mal.*) a donc été à dominante orale, en particulier la lecture expressive. Pour étayer la lecture de textes poétiques, qui ont été montrés comme étant compliqués par les règles de versification notamment, les différents textes proposés à l'étude linéaire et à la lecture ont été annotés, de manière à mettre en avant les liaisons, et les « e » muets, ainsi que les « e » maintenus pendant la lecture (cf. Annexe 4 : Le texte poétique support N°1 : « l'Albatros » ; Annexe 5 : Le texte poétique support N°2 : « Le Soleil » ; Annexe 6 : Le texte poétique support N°3 : « Vénus anadyomène ».)

#### **4.3. La procédure**

Au début de l'année scolaire, suite aux différentes interventions de lecture des élèves, j'ai constaté, tout d'abord, une réticence des élèves à se porter volontaire à la lecture à haute voix des textes théâtraux. Puis, en interrogeant les élèves pour lire les textes, je me suis aperçue de la difficulté pour certains de lire le texte de manière fluide et leur lecture pouvait être perçue

comme un « texte tâche », comme l'a défini Dominique Bucheton. Il a donc été mis en place, dans un premier temps, dans la séquence « Baudelaire, l'alchimiste maudit des *Fleurs du Mal* », un rituel de lecture de poèmes au début de chaque séance en demi-groupes. Les élèves se sont donc prêtés à l'exercice de lire un texte poétique, avant d'entamer ou de continuer une lecture linéaire en cours. Pour pouvoir enregistrer les élèves, le smartphone a été placé devant l'élève lecteur du texte, et il lançait lui-même l'enregistrement lorsqu'il était prêt à lire, afin d'avoir une meilleure qualité de son et éviter certains bruits extérieurs pouvant gêner l'enregistrement. Trois textes poétiques ont été proposés à la lecture à haute voix, et ces trois textes ont été projetés au tableau pour aider à la lecture des élèves, puisque des éléments d'étayage ont été mis en place sur ces textes, notamment avec une mise en évidence des « e » muets et les « e » accentués, ou encore les liaisons à faire entre deux mots. Cet exercice a été évalué à l'aide d'une grille de lecture, exposée aux élèves avant la mise en place de ce rituel. Suite au passage de leur camarade, les élèves ont été invités à formuler leurs critiques vis-à-vis de la lecture de leur camarade, en donnant les points forts et les points faibles. Leurs avis ont donc été pris en compte pour l'évaluation de leur camarade. Par la suite, j'ai distribué un questionnaire aux élèves pour recueillir leurs ressentis au moment de lire un texte, afin de savoir si cela les gêne et pourquoi, mais l'objectif était également de savoir s'ils étaient capables de définir ce qu'est une lecture expressive. Il a été, enfin, mis en place une séance sur la lecture expressive, en se focalisant sur la manière de lire et interpréter un texte pendant une lecture à haute voix, en travaillant la diction, l'intonation et le souffle. Ces différents exercices ont eu pour objectif de travailler les différentes capacités nécessaires à la lecture à voix haute dans un premier temps, puis de voir comment les éclairages du texte, faits pendant la lecture linéaire des différents poèmes, peuvent améliorer cette lecture, pour qu'elle devienne une lecture à haute voix.

## **5. Présentation des résultats**

### **5.1. Expérimentation N°1 : La lecture expressive à partir de textes poétiques**

Cette première expérimentation a consisté à enregistrer différentes lectures des élèves, à partir d'un texte poétique étayé par le professeur. Cette expérimentation a été mise en œuvre dans les deux demi-groupes, sur trois textes poétiques. Le premier texte sur lequel les élèves sont passés en lecture linéaire est « l'Albatros », puis « Le Soleil, et enfin « Vénus anadyomène. » Elle a été mise en place sur plusieurs séances tout au long de la séquence : à chaque heure de demi-

groupe, trois élèves désignés au cours précédent lisent le texte devant leurs camarades, en lisant le texte étayé vidéoprojeté au tableau. Au préalable, le texte à lire est déposé sur Pronote, avec les annotations en couleurs, afin que la lecture expressive soit travaillée à la maison. Puis, à chaque début de séance, un rappel des codes couleurs et symboles, représentant les éléments d'étayage à la lecture, a été réalisé. Ensuite, une lecture magistrale du texte a été effectuée, afin de montrer un attendu de lecture pour le texte à lire pour cette séance. Enfin, les élèves passent un par un à la lecture expressive. Entre chaque passage, un débriefing avec le groupe classe est effectué, afin que les camarades construisent une critique constructive du passage de l'élève, en donnant les points forts et points faibles de l'oral, selon eux, en s'appuyant sur la grille d'évaluation de lecture expressive. Des conseils sont alors apportés, si nécessaire, par le professeur et on fait une focalisation sur les points à améliorer. Un temps de cinq minutes est accordé à chaque élève, en suivant le même processus. A la suite de cette remédiation, une note sur cinq est attribuée à l'élève. Le texte utilisé pour la lecture expressive reste le même pendant plusieurs séances, et un changement de texte support est réalisé uniquement au moment où la lecture linéaire du texte précédent est terminée. L'objectif de cette expérimentation est, dans un premier temps, de permettre à l'enseignant d'entendre tous les élèves à l'exercice de la lecture expressive et de les entraîner dans l'optique de l'épreuve orale des épreuves anticipées de français. Un autre objectif de cette activité est le suivant :

« Développer leurs compétences orales en lien avec les ressources créatives de la parole. Le travail de la lecture expressive permet en outre de travailler des compétences en compréhension de texte, en s'appuyant sur une approche interprétative des textes. » (Bonnet, 2021, p.124)

Un des aspects à travailler dans la lecture de ces textes est l'importance de l'intonation, mais aussi du débit de parole utilisé pour lire le texte à haute voix. De plus, avoir choisi des textes poétiques pour l'entraînement à la lecture expressive avait pour objectif de mettre en garde les élèves sur les spécificités de ce genre littéraire, et que ces spécificités doivent s'entendre pendant la lecture à haute voix du texte. Cet exercice a permis d'améliorer la lecture à haute voix des élèves, dans le sens où les différents passages des élèves ont permis de voir une évolution dans la lecture des élèves. En effet, certains élèves ont montré que les différents conseils et étayages ont permis une évolution. Mais pour certains élèves, cette expérimentation n'a pas été totalement concluante.



## **5.2. Expérimentation N°2 : Questionnaire sur les ressentis des élèves sur la lecture à haute voix**

Cette expérimentation a été réalisée vers la fin de l'année. Un questionnaire de trois questions a été distribué aux élèves au début d'une séance, et ils doivent répondre à ce questionnaire pendant les cinq-dix premières minutes de la séance. Cette expérimentation a pour objectif de savoir les ressentis des élèves face à l'exercice même de lire à haute voix un texte, et aussi expliquer les réticences de ceux-ci pour se porter volontaire à la lecture des textes. Un autre objectif est de savoir si les élèves sont capables de définir ce qu'est une lecture expressive, mais aussi les attentes d'une lecture expressive. Une des hypothèses attendues de cette expérimentation est que les élèves, après l'expérimentation n°1, aient cerné les attendus de l'exercice. Au vu des résultats de l'expérimentation, j'ai constaté qu'une partie des élèves n'ont pas cerné les attentes de l'exercice, et qu'il est toujours difficile pour eux d'être à l'aise pour réaliser une lecture à haute voix.

## **5.3. Expérimentation N°3 : Améliorer sa lecture à haute voix des textes par des pratiques théâtrales**

La dernière expérimentation mise en place a été pensée pour une séance en demi-groupe. Au cours de cette séance, il s'agit de faire travailler la voix de l'élève à travers différentes activités proposées dans un diaporama, qui enchaînent des activités pour travailler l'importance de l'intonation au cours d'une lecture, mais aussi l'articulation et le débit au cours d'une lecture.

### **5.3.1. « Identification des éléments sur lesquels l'élève va pouvoir jouer pour faire une lecture expressive »**

Pour ce faire, les élèves doivent travailler sur une phrase « Un marchand de tapis chinois » et ils devaient lire cette phrase, et comprendre, à travers la lecture, ce que doit caractériser l'adjectif « chinois » : comment lire cette phrase pour que l'adjectif « chinois » qualifie le marchand ? et le tapis ? L'objectif de cette première activité est de comprendre l'intérêt de rendre expressif un texte, c'est-à-dire de voir l'importance du volume de la voix, de l'articulation, de la variation de la prosodie, du rythme et de l'intonation pour retranscrire une émotion. La question est posée suite à cette activité, et les différentes réponses sont notées au tableau, dans l'encadré du diaporama destiné à cet effet. Cette activité a bien fonctionné avec les élèves et leur a donné confiance pour lire un texte : ils ont pu proposer différentes lectures de cette phrase, comme attendu lors de la conception de l'activité. Mais bien que l'activité ait

bien fonctionné, il a été difficile pour les élèves de comprendre les différents éléments importants pour faire une lecture expressive.

### **5.3.2. Les virelangues**

Les parties qui vont suivre vont développer trois compétences essentielles pour réaliser une bonne lecture expressive. Un des premiers points travaillés avec les élèves est l'importance de la diction lors de la lecture des textes. Pour ce faire, quatre virelangues ont été proposés aux élèves pour s'entraîner à articuler, mais aussi à prendre le temps de lire la phrase pour s'assurer que l'auditeur comprenne ce qui est lu. Il est demandé aux élèves d'essayer un par un de lire les différents virelangues, pour qu'ils puissent s'entraîner à articuler. Les virelangues ont bien fonctionné avec la majorité des élèves, qui ont montré leurs qualités de diction.

### **5.3.3. Travailler son souffle**

Ensuite, un travail sur le souffle des élèves est effectué, et cela de manière ludique. En effet, dans un premier temps, j'ai proposé aux élèves de lire un extrait de l'incipit de *La Route des Flandres* de Claude Simon. Ce texte, qui comporte très peu de ponctuation, a pour objectif de montrer aux élèves qu'il est important de gérer son souffle pour pouvoir respecter la ponctuation mise en place par l'auteur. Afin de s'entraîner à mieux gérer son souffle, un autre exercice tiré de la pratique théâtrale a été utilisé :

« Imaginer une bougie se tient devant eux. Après avoir gonflé le bas du ventre, on leur demande de souffler sur la bougie, en cherchant à vaciller la flamme sans l'éteindre. » (Bonnet, 2021, p.127)

Une subtilité de l'exercice est de voir qui parvient à tenir le plus longtemps, afin de motiver les élèves à faire l'exercice. Il est proposé aux élèves de tenter une seconde fois, afin d'améliorer leur temps, et d'améliorer leur souffle. L'activité a pour objectif d'apprendre aux élèves à mieux gérer leur débit de lecture, souvent beaucoup trop rapide. Les différentes activités ont attiré les élèves et ils se sont tous essayés à l'exercice, mais la mise en œuvre de l'exercice a été difficile et les objectifs de l'activité n'ont pas été totalement compris.

### **5.3.4. Remobilisation de ce qui a été abordé sur deux répliques théâtrales**

En guise de bilan de la séance, mais aussi pour retravailler la lecture expressive sur des textes déjà vus au cours de l'année, deux répliques d'Arlequin tirées de la scène 1 de *l'Île des Esclaves* ont été choisies pour lire de manière expressive. Pour ces deux répliques, il a été demandé de lire ces deux répliques en transmettant plusieurs émotions : d'abord le désespoir,

puis l'ironie et la joie. Ces lectures, proposées par les élèves, ont montré que la séance menée a été plutôt concluante : les élèves ont pu proposer des lectures de la réplique qui correspondaient aux émotions demandées.

## **6. Analyse des données**

Les trois expérimentations décrites ci-dessus ont donc permis, dans un premier temps, de comprendre les difficultés et facilités des élèves face à l'exercice demandé. Puis, cela a permis aux élèves de prendre conscience de ce qu'est une lecture à haute voix et les compétences à mobiliser pour en réaliser une. Il s'agira donc, maintenant, de se concentrer sur certaines données récoltées au cours des différentes expérimentations et de les interpréter, afin de savoir si les différentes activités proposées ont permis aux élèves d'améliorer leur lecture à haute voix. Je procéderai comme la partie précédente, en présentant, dans un premier temps, les données utilisées, puis j'analyserai chacune de celles-ci.

### **6.1. Analyse de l'expérimentation N°1 : La lecture expressive à partir de textes poétiques**

Les enregistrements audios effectués ont été réalisés à partir de deux textes poétiques proposés en étude linéaire : « l'Albatros » et « Vénus anadyomène ». Les deux enregistrements sélectionnés montrent deux lectures à un même moment de la séquence : les deux lectures expressives des deux poèmes ont été faites une fois que la lecture linéaire correspondant au texte a été effectuée. Il s'agira donc de voir ici si l'étude linéaire d'un texte littéraire aide à la lecture expressive d'un texte poétique. Afin de mettre en relief les qualités et les points à améliorer de la lecture enregistrée, j'appliquerai la légende suivante pour symboliser différents paramètres de la lecture :

/ : Une pause courte

// : Une pause longue

U—n : Un mot prononcé longuement

Ø : absence de pause

e : muet

**e** : prononcé

[...] : Liaison

### 6.1.1. Présentation et analyse de la lecture de Mathieu

Mathieu a été évalué et enregistré sur le poème de Arthur Rimbaud « Vénus anadyomène » (cf. : Annexe 7 : Lecture du poème réalisée par Mathieu). Avant sa lecture, un rappel des codes couleurs qui étayent la lecture expressive, ainsi qu'une lecture magistrale du poème, ont été réalisés. Pendant la lecture, l'élève nous propose une lecture avec un débit qui varie : le débit est un peu rapide au début de la lecture et ralentit au fur et à mesure de la lecture. Cette rapidité dans le débit de parole entraîne d'ailleurs des erreurs dans la versification du poème, notamment dans le respect du découpage des vers, comme :

« Comme d'un cercueil vert en fer blanc, / une tête ø De femme à cheveux bruns fortement pommadés // »

L'exemple pris dans deux premiers vers lus par Mathieu montre que son débit était trop rapide : il n'a pas pris le temps de faire une pause courte à la fin du vers 1, pause qui souligne le fait qu'on passe au deuxième vers, mais cette pause reste courte puisqu'il faut marquer, pendant la lecture, le contre-rejet. Un autre exemple d'erreurs concernant la versification se constate dans l'oubli d'accentuer certains « e » du poème, afin de respecter le nombre de syllabes du vers :

« Et tout ce corps remue et tend sa large croupe //  
Belle hideusement / d'un ulcère à l'anus. »

L'exemple des deux derniers vers du poème montre que l'élève pense, à certains moments de la lecture, à accentuer les « e ». Mais cette règle de versification n'est pas encore totalement acquise, puisque, par exemple, le « e » de « Belle » doit être accentué pour respecter le nombre de syllabes du vers pour former un alexandrin. L'élève a donc, ici, des difficultés de lectures portées en grande partie sur les spécificités du texte poétique. Mais certaines difficultés relèvent aussi de la compréhension de certains mots, comme en témoigne la lecture du vers 9 notamment :

« L'ëssie est un peu rouge, / et le tout sent u—n goût »

Ici, le mot « échine » a été déformé à la lecture, ce qui laisse supposer que l'élève n'a pas compris le sens de ce mot au cours de la lecture. De plus, le fait d'avoir insisté sur l'article indéfini « un » au cours de la lecture montre une hésitation pendant la lecture, témoignant d'une tentative de déchiffrement des mots suivants, et de les mettre en lien avec ce qui a été vu précédemment. La lecture de cet élève témoigne donc d'une compréhension partielle du texte littéraire, que l'étude linéaire a éclairé partiellement, mais celle-ci n'a pas suffi, puisque les particularités du texte poétique n'ont pas été bien assimilées, et d'autre part, les hésitations au

cours de la lecture montrent que certains mots ou strophes du poème n'ont pas été totalement compris, ce qui rend la lecture expressive compliquée pour l'élève. Malgré ces difficultés, on remarquera tout de même un effort dans l'intonation utilisée pendant la lecture, puisque la tonalité de sa voix varie au cours de la lecture, rendant la lecture vivante. L'élève lit donc bien le texte à haute voix, mais il peine encore à passer de la « lecture communication », comme l'a définie Jean-Claude Lallias, à la « lecture adressée ». Par conséquent, pour cet élève, l'étude linéaire du texte n'a pas suffi à améliorer totalement sa lecture : elle a tout de même permis à l'élève d'essayer la « lecture adressée », mais elle n'a pas été suffisamment intégrée pour permettre à l'élève de s'améliorer pleinement. Les particularités du texte poétique, notamment les règles de versification, mais aussi la structure des phrases au sein des vers, a rendu la « lecture adressée » difficile, puisque l'élève semble hésiter à quelques moments de la lecture, ce qui peut témoigner d'une tentative de compréhension par le lecteur lui-même de ce qu'il lit.

### 6.1.2. Présentation et analyse de la lecture de Nathan

Tout comme Mathieu, Nathan a été évalué et enregistré au cours de la lecture d'un poème, mais le poème choisi, cette fois, est « l'Albatros ». Tout comme son camarade, cette lecture a eu lieu une fois la lecture linéaire terminée (cf. Annexe 8 : Lecture expressive de Nathan.) Pour cette lecture, on constate que l'élève a un débit plutôt rapide, mais l'élève a conscience que la ponctuation appelle à une pause plus ou moins longue en fonction du signe de ponctuation.

« Ce voyageur ailé, / comme il est gauche et veule ! //  
Lui, / naguère si beau, / qu'il est comique et laid ! // »

On constate avec les vers 9 et 10 que l'élève fait des pauses adaptées non seulement à la ponctuation, mais aussi au vers, puisque l'élève fait des pauses longues à la fin du vers, et des pauses courtes aux virgules, afin de faire entendre aux auditeurs la structure du poème. Malgré l'effort constaté pour ces deux vers, le respect des pauses à la ponctuation n'est pas automatique.

« Souvent, ø pour s'amuser, / le[s ho]mmes d'équipage /  
Prennent de[s al]batros, / vaste[s oi]seaux des mers, // »

L'exemple des vers 1 et 2 montre que le respect de la ponctuation n'est pas automatique : la lecture de Nathan débute trop rapidement, il ne prend donc pas le temps de marquer les différentes pauses que demande le poème. Ce commencement trop rapide pourrait s'expliquer par le stress de l'élève, un peu paniqué de lire à haute voix devant tout le monde, mais aussi le stress d'être enregistré. En revanche la pause proposée par Nathan à la fin du vers

1 est une interprétation intéressante du texte. En effet, étant donné qu'il y a un enjambement entre ces deux vers, cela suppose que la phrase continue au vers suivant. Mais le vers se terminant, il faut tout de même marquer la fin de celui-ci par une pause. Le fait de faire une pause courte au lieu d'une longue pause est un bon compromis afin de montrer la continuité de la phrase, mais aussi la fin du vers. L'élève a donc compris les particularités du texte poétique, mais il n'a pas encore totalement assimilé à quel moment on accentue le « e » d'un mot ou non.

« Qui suivent, / indolents compagnons de voyage,  
Le navire glissant sur les gouffres [s a]mers. / »

Le « e » est correctement accentué au dernier, mais le « e » final à la fin du vers ne devrait pas être accentué initialement. Les liaisons sont, elles, bien respectées au cours de la lecture, comme le montre le groupe nominal à la fin du vers 4. L'élève a donc assez bien assimilé les particularités du texte poétique. De plus, l'élève est parvenu à rendre la lecture de son texte expressive grâce aux différentes intonations qu'il prend au cours de sa lecture. En effet, certains passages du texte sont lus de manière plus accentuée que d'autres, comme invitent à le faire la ponctuation du poème, mais aussi le sens même des vers.

« Ce voyageur ailé, / comme il est gauche et veule ! // »

Le point d'exclamation à la fin du vers 9 invite à monter la voix vers la fin du vers, ce que Nathan a proposé lors de sa lecture. On comprend qu'il a voulu imiter une prise de parole « des hommes d'équipage » à travers sa lecture, essayant de retranscrire la moquerie des hommes d'équipage envers les albatros. Sa voix montante le souligne, mais l'intonation de la moquerie n'est pas encore assez accentuée. Dans ce cas précis, la lecture manquait légèrement de théâtralité pour mettre davantage en avant l'interprétation de ce vers par Nathan. Dans le cas de cet élève, la lecture linéaire a permis d'améliorer la lecture à haute voix du texte, puisque les particularités du texte poétique ont été globalement assimilées, tout comme le sens global du texte. Ce qui manquerait à cette lecture pour qu'elle soit améliorée, c'est un approfondissement des connaissances sur les spécificités du texte poétique, mais aussi un travail sur une lecture théâtrale du texte poétique. Mais la lecture de Nathan montre que la lecture linéaire d'un texte peut permettre d'améliorer une lecture à haute voix d'un texte, justement parce que le texte a été compris, autant dans son explicite que dans son implicite.

## **6.2. Analyse de l'expérimentation N°2 : le questionnaire**

Ce questionnaire a été réalisé à la fin de l'année scolaire, au début d'une séance décrochée qui précède une séance sur la lecture expressive. Le questionnaire comporte trois questions. L'enquête était destinée à l'ensemble de la classe, mais sur les trente élèves de la

classe, seul dix-huit élèves étaient présents ce jour-là. Par conséquent, dix-huit élèves ont pu répondre à l'enquête présentée et analysée ci-dessous.

### 6.2.1. Le ressenti des élèves face à l'acte même de lire à haute voix

La première question est centrée sur le point de vue des élèves au moment de lire un texte à haute voix, afin de savoir s'ils sont à l'aise ou non avec la lecture à haute voix, et de dire les raisons qui pourraient créer un blocage au moment de la lecture ou, au contraire, les rend à l'aise avec la lecture à haute voix. La réponse à la première question est la suivante :



Fig.3 : Diagramme représentant les ressentis des élèves face à la lecture (Étude effectuée sur 18 élèves)

Avec ce diagramme, on peut se rendre compte qu'une majorité des élèves interrogés se sentent à l'aise avec le fait de lire à haute voix devant leurs camarades, ou d'autres personnes. Mais parmi ces élèves, certains expriment tout de même des appréhensions. En effet, deux élèves soulignent qu'ils éprouvent de la gêne à cause de certains paramètres, notamment des bégaiements au cours de la lecture, ou alors des hésitations qui surviennent au cours de celle-ci, mentionnées par l'élève comme étant « des petits trous ». Au contraire, certains mentionnent une aisance à lire un texte à haute voix pour la raison suivante : « parce que ça me dérange pas d'être jugé et j'ai pas honte le faire. » (cf. Annexe 9 : Questionnaire de Raoul.) Cet aspect mentionné par le questionnaire revient dans ce qui empêche d'autres élèves d'être à l'aise avec la lecture à haute voix. En effet, beaucoup des élèves ayant répondu « non » à la question justifient ce malaise, en particulier devant des gens qu'ils ne connaissent pas. On a alors une véritable peur du jugement chez les élèves. Parmi les justifications données, certains ont refusé

de donner les raisons du malaise ou de la non-gêne. Mais voici les trois justifications données par les élèves :



Fig.4 : Diagramme qui donne les raisons qui montre ce qui gêne ou non les élèves pour lire à haute voix

On constate alors que dans la majorité des réponses, il y a un malaise dans le fait de lire pour les élèves, et ce malaise est dans la peur d'être jugé par autrui, que ce soient les camarades de classe ou encore une personne extérieure, comme le professeur par exemple. On peut d'ailleurs constater que le malaise est présent chez les élèves qui se sentent à l'aise, mais ceux aussi qui ne se sentent pas à l'aise. Ainsi, on peut supposer que pour un élève, lire à haute voix est une manière de s'exposer devant les autres, et cela est vu comme un danger pour certains, qui montrent une peur. Parmi les réponses données par les élèves, un élève a mentionné l'importance de s'entraîner à lire à haute voix, puisqu'il dit être à l'aise pour lire, mais « le fait de ne pas lire tout le temps qui fait mon gêne. » Par conséquent, une des solutions pour pallier cette gêne est de s'entraîner régulièrement, mais cet entraînement doit se faire dans un environnement serein, sans peur du jugement d'autrui. Pour aider à la lecture à haute voix, il faut donc bien rassurer les élèves sur leurs craintes, mais un autre élément est important : il faut travailler sur les points faibles des élèves pour qu'ils prennent confiance et s'améliorent. Mais dans certains cas, cette tâche restera complexe, puisque certains élèves n'aiment pas lire à cause d'une timidité naturelle chez eux. Cette timidité est surmontable, mais cela demande alors



davantage qu'un entraînement sur l'éloquence par exemple. Il faudrait alors aussi un travail sur la manière d'être d'une personne.

### 6.2.2. La définition d'une lecture expressive selon les élèves

La deuxième question de l'enquête invite les élèves à définir eux-mêmes ce qu'est une lecture expressive. Voici les réponses obtenues :

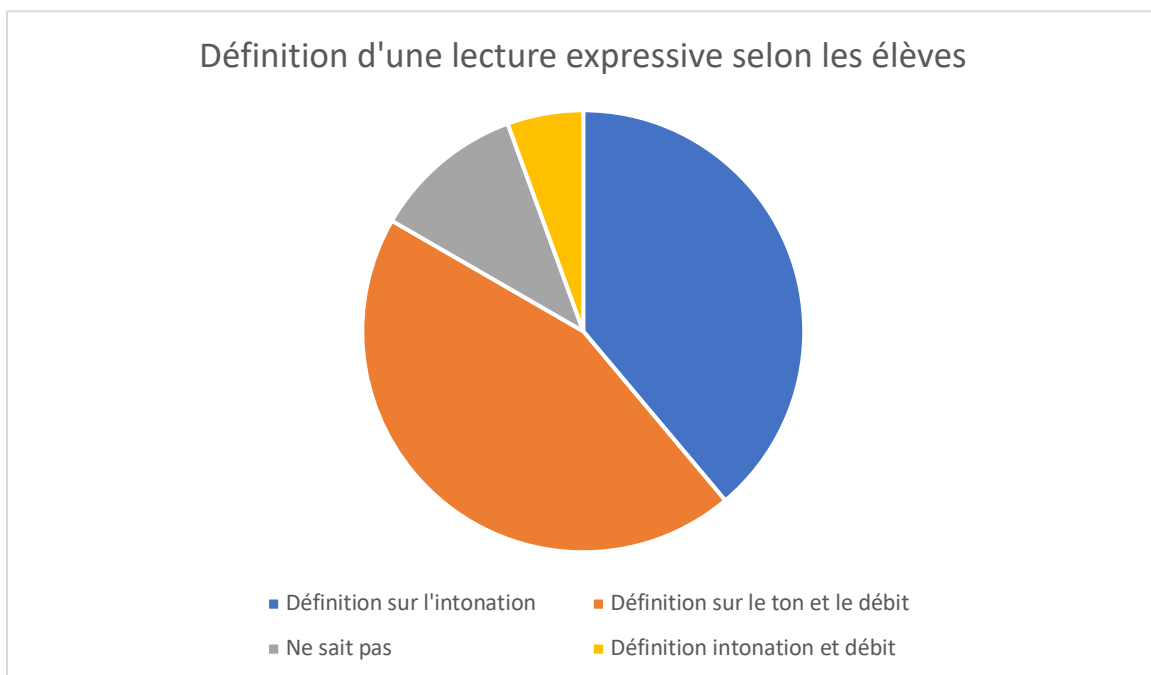


Fig.5 : Diagramme qui montre les différentes définitions proposées par les élèves

On constate donc que les élèves n'ont pas conscience de toutes les compétences que mobilise la lecture expressive. Les élèves ne voient, souvent, que quelques aspects de la lecture expressive, et on le voit clairement dans ce diagramme. En effet, on constate que la majorité des élèves pensent que la lecture expressive ne consiste qu'à « transmettre des émotions » ou ne consiste qu'à lire « avec un bon ton et de respecter la ponctuation. ». Seul un élève a su percevoir que ces deux aspects de la lecture sont complémentaires et que ces deux aspects réunis rendent une lecture expressive. Par conséquent, comment les élèves peuvent-ils lire à haute voix s'ils ne comprennent pas ce qu'est lire un texte à haute voix ? Finalement, faire une lecture linéaire au préalable, cela aide, certes, les élèves, mais comment peuvent-ils être à l'aise avec la lecture expressive s'ils ne savent pas les attendus de l'exercice ? Une autre des solutions que l'on pourrait apporter pour améliorer la lecture à haute voix d'un texte est d'explicitier les attentes de l'exercice, de redéfinir ce qu'est une lecture à haute voix avant de se lancer dans des entraînements divers et variés.

### 6.2.3. Faire une lecture expressive après une étude linéaire, une bonne idée ?

Dans la troisième et dernière question de l'enquête, il s'agit de récolter les avis des élèves sur la lecture à haute voix d'un texte après une étude linéaire : cela est-il plus simple pour eux, ou alors cela revient au même qu'avant la lecture linéaire ? Voire pire, est-ce-que cela rend cette lecture encore plus difficile ? Voici les réponses données par les élèves :



Fig.6 : Diagramme montrant la proportion d'élèves trouvant l'étude linéaire d'un texte comme aidant à une lecture expressive d'un texte littéraire.

On constate donc qu'une la majorité des élèves est d'accord avec le fait qu'une étude linéaire d'un texte aide grandement à la lecture à haute voix d'un texte. La justification de cela est unanime : « le fait de lire le texte et de faire l'étude linéaire nous permet de bien comprendre le texte. », « cela rassure d'avoir étudié et lu le texte en avance. » Dans la majorité des cas, l'étude linéaire est alors bénéfique pour les élèves : elle rassure les élèves dans leur interprétation du texte, puisqu'elle lève les incompréhensions qu'il peut y avoir dans le texte. Mais pour certains élèves, comme c'est le cas d'une des réponses apportées à l'enquête, l'élève trouve que la lecture linéaire n'aide pas à la compréhension puisque « je me perds parfois et je ne comprends pas. » Dans ce cas de figure, on constate que l'élève n'a pas compris le texte une première fois, et lorsque celui-ci fait l'objet d'une étude linéaire, il n'est toujours pas compris, voire cela aggrave les incompréhensions de l'élève. Par conséquent, la lecture donnée n'est pas une « lecture adressée », comme le veut une lecture expressive, mais une lecture à voix haute, qui, avant de lire pour un auditoire, va lire pour elle-même afin de déchiffrer et tenter de comprendre le texte lu. On constate alors que dans ce premier cas, l'étude linéaire d'un texte

ne suffit pas pour aider tous les élèves à lire de manière expressive un texte. L'autre raison donnée par les élèves qui ne trouvent pas que l'étude linéaire d'un texte est une aide, est la suivante : « on ne saura jamais ce que l'auteur voulait dire. » Dans le cas de ces élèves, on constate qu'ils n'ont pas compris les attendus d'une lecture expressive, puisque pour eux, pour faire une lecture expressive, il faudrait savoir l'interprétation de l'auteur du texte afin d'en faire une bonne lecture à haute voix. L'élève reste donc dans le « texte signe », comme l'a défini Dominique Bucheton, et n'arrive à aller au-delà de cette lecture, puisqu'il n'a pas encore compris tous les enjeux d'un texte littéraire. L'élève n'est pas encore dans la posture du « texte tremplin », et encore moins dans la posture du « texte action » : il peine à être dans cette posture puisqu'il n'arrive pas à voir le texte littéraire comme étant un support à une réflexion personnelle, en plus d'être une vision du monde proposée par l'auteur.

### **6.3. Analyse de l'expérimentation N°3 : Une séance sur la lecture expressive**

Cette séance décrochée a été proposée à la fin de l'année, avec un des deux demi-groupes. L'effectif de ce groupe est de quinze élèves, et le fait d'avoir réalisé ce travail en demi-groupe permet aux élèves de faire les différentes activités proposées de manière plus individuelle, où chaque élève peut prendre le temps d'essayer l'exercice proposé. L'objectif de cette séance est de permettre aux élèves de redéfinir ce qu'est une lecture expressive, étant donné que les élèves n'avaient pas réellement en tête les différentes compétences à mobiliser pour une lecture expressive. Cette séance a donc été élaborée à la suite des réponses des élèves à l'enquête menée en expérimentation n°2, un travail a été mené à partir des différentes compétences à avoir pour une prise de parole avec éloquence, comme définie par Stéphane de Freitas. Pour ce faire, les différents diaporamas se sont proposés de travailler l'intonation, mais aussi la diction et le débit.

#### **6.3.1. Le travail sur l'intonation**

Le travail sur l'intonation a été réalisé à partir d'une phrase, qui marque l'importance d'accentuer sur un groupe de mots plutôt qu'un autre afin de donner son interprétation de la phrase. La phrase choisie est « Un marchand de tapis chinois. » Cette phrase peut avoir un sens double : soit le marchand est de nationalité chinoise, soit le tapis a été confectionné en Chine. Dans ce cas, il s'agit de voir avec les élèves comment on peut percevoir les deux sens grâce à une lecture à haute voix. Le travail avec les élèves a donc consisté à mettre en avant le fait que

si on accentue sur l'un des deux mots, ce sera sur ce mot-là que portera l'adjectif. Les élèves se sont donc essayés à l'exercice et ils ont rapidement compris comment lire cette phrase pour indiquer leur interprétation de celle-ci. Ils ont, par exemple, lu de la manière suivante pour la majorité : « Le marchand / de tapis chinois », et ont interprété leur manière de lire, en disant qu'ils insistent sur le marchand dans leur lecture, grâce à la pause qu'ils font pendant la lecture, et dans ce cas, le marchand est de nationalité chinoise. Stéphane de Freitas perçoit d'ailleurs les silences comme étant le moyen de rendre le texte plus intelligible, donc le travail sur une des possibilités d'emploi du silence est un bon moyen de débiter le travail sur la lecture expressive. Un autre travail a été fait sur les différentes intonations que l'on peut prendre pour la lecture d'un texte, à partir d'une réplique d'Arlequin, tirée de *l'Île des Esclaves*. Ce travail a donc permis de revenir sur les particularités du texte théâtral, et de travailler la lecture expressive comme moyen de transmettre une ou des émotions à l'auditoire. Pour ce faire, un jeu de mise scène de la réplique a été proposé aux élèves : les deux répliques d'Arlequin devaient être jouées avec différentes émotions : la tristesse, la moquerie et la joie. Les lectures proposées ont donc joué non seulement avec les mots, qui ont été accentués ou non à certains moments pour transmettre l'émotion, mais aussi avec le corps, puisque les élèves mimaient les expressions faciales correspondantes avec l'émotion demandée. Les différents exercices ont proposé un travail sur un des éléments importants de l'éloquence : l'intonation. Par ailleurs, le travail sur deux répliques a été proposé en fin de séance, afin de mettre à profit tous les éléments essentiels à l'éloquence, et par conséquent à la lecture à haute voix d'un texte littéraire.

### **6.3.2. Le travail sur la diction**

Un autre point qui est souligné comme important pour l'éloquence par Stéphane de Freitas est la diction. Pour travailler cela, des virelangues ont été proposés aux élèves, afin qu'ils prennent l'habitude de bien articuler chaque mot d'une phrase. Au vu des difficultés de certains à prononcer certaines phrases, ces élèves ont été invités à lire lentement la phrase, en prenant le temps de bien prononcer les mots. L'essentiel de l'exercice est d'insister sur l'importance de bien articuler lorsque l'on lit afin que la lecture soit intelligible pour ceux qui l'écoutent. Les élèves ont même pu proposer eux-mêmes des virelangues, et ils se sont entraînés avec les virelangues proposés sur le diaporama, mais aussi avec les virelangues proposés par les camarades. Au moment de la phase de métacognition sur l'activité, les élèves ont alors compris l'objectif de cette activité : ils ont pu clairement énoncer que travailler avec des virelangues permettait de mieux lire un texte, puisque articuler correctement une phrase rend la phrase plus facile à comprendre pour celui qui écoute. Au cours de l'activité finale de la séance, une

attention particulière a été portée à la diction du texte, essentielle pour comprendre le texte énoncé.

### **6.3.3. Le travail sur le débit de lecture**

Le débit de parole des élèves est un des éléments importants pour une lecture à haute voix, et c'était un des points faibles révélés au cours des lectures effectuées dans la séquence poésie. Pour cela, il a été proposé aux élèves le début de l'incipit de *la Route des Flandres* de Claude Simon. Une lecture a été demandée aux élèves, en prenant garde de bien respecter la ponctuation du texte, chose rare dans le roman proposé pour l'exercice. Une élève a essayé de lire le texte, mais elle et ses camarades ont constaté qu'il était difficile de respecter la ponctuation du texte, justement parce que les propositions sont trop longues, et qu'il y a trop peu de virgules, donc pas assez d'opportunités de faire des pauses. Les élèves ont donc pris conscience de l'importance de prendre son temps pour lire un texte, et de reprendre sa respiration aux ponctuations proposées, et donc de ne pas hésiter à faire des silences pendant la lecture. Un exercice sur le souffle a alors été proposé aux élèves, pour travailler la gestion du souffle pendant une lecture à haute voix. L'activité proposée n'a pas fonctionné : les élèves devaient imaginer devant eux une bougie et ils devaient souffler le plus longtemps possible, en travaillant la respiration ventrale. Sauf qu'ils n'ont pas compris la manière dont il fallait souffler : une explicitation de la consigne aurait été nécessaire pour s'assurer de la réussite de l'exercice. De plus, les élèves n'ont pas compris les objectifs de l'exercice proposé, si ce n'est faire une compétition entre eux pour savoir qui soufflera le plus longtemps. Il aurait alors fallu expliciter les objectifs de l'exercice, chose qui n'a pas été suffisamment faite au moment de réaliser cette activité. Il aurait aussi fallu passer plus de temps sur cette activité, afin que les élèves prennent réellement conscience de l'importance de la gestion du souffle dans le débit de parole, et que lire d'une traite un texte ne veut pas dire bien lire un texte à haute voix, bien au contraire.

## 7. Limites et perspectives du recueil de données

### 7.1. Les limites démontrées par le recueil de données

Ce recueil de données a permis, certes, de valider bon nombre d'hypothèses, qui ont été formulées au début de cette étude, mais aussi d'en remettre en question d'autres. Ce recueil de données auraient pu être amélioré, notamment sur les points suivants :

- Pour l'expérimentation n°1, il aurait été judicieux de faire un suivi de trois élèves, ayant un profil de lecteur différents, afin de montrer les améliorations d'une lecture à l'autre, et cela grâce aux divers entraînements faits en classe. De plus, enregistrer chacune des lectures des élèves auraient permis de faire une meilleure sélection d'exemples à analyser dans le cadre de cette étude, et de les comparer d'une séance à l'autre. Mais le recueil de données s'étant fait tard dans la séquence à cause du contexte sanitaire (qui a entraîné beaucoup d'absences d'élèves ou de fermeture de la classe à plusieurs reprises), il n'a pas été possible d'enregistrer plusieurs fois les élèves, ni de les faire passer plusieurs fois. De plus, un autre point d'amélioration pour l'expérimentation n°1 aurait été de proposer à l'étude une lecture sur un seul et même texte, et de pouvoir faire une étude comparée entre les trois profils d'élèves, afin de mettre en évidence les points à améliorer, mais aussi les points forts de chaque profil. Une autre difficulté rencontrée est qu'une des élèves que je voulais enregistrer et étudier n'a pas accepté d'être enregistrée en train de lire, à cause d'une grande timidité, mais aussi une certaine honte de lire car elle a des difficultés pour lire à haute voix des textes.
- Pour l'expérimentation n°2, l'enquête aurait pu être proposée à deux moments clés de l'année : en tout début d'année, avant de travailler une première fois sur la lecture expressive, et ensuite à la fin des différentes séances proposées dans cette étude afin de voir l'évolution des ressentis et présupposés des élèves sur la lecture expressive. On aurait alors pu faire une étude comparative de ces deux données, et voir s'il y a un changement ou non.
- Pour l'expérimentation n°3, cette séance aurait pu être réalisée avant la séquence poésie, afin que l'évaluation formatrice des différentes lectures linéaires bénéficie des conseils et activités réalisées au cours de cette séance. Cela aurait permis d'évaluer plus facilement et plus pertinemment les acquis de cette séance. Dans ce cas, deux évaluations formatrices auraient pu être proposées : une première avant cette séance, et une après, afin de comparer les deux et confirmer l'hypothèse suivante : l'éloquence permet d'améliorer la lecture expressive d'un texte littéraire.

## **7.2. Comment envisager le travail sur la lecture à haute voix après ce travail de recherche ?**

Ce travail de recherche a permis de confirmer mes hypothèses de départ sur la manière de travailler la lecture à haute voix, mais cela a aussi changé mes présupposés sur ce que pensent les élèves de la lecture à haute voix. En effet, travailler la lecture à haute voix d'un texte suppose de travailler d'abord sur les inférences du texte, mais aussi sur les particularités de chaque genre littéraire afin que, d'une part, la lecture de l'élève soit plus fluide et intelligible, que ce soit pour lui comme pour ceux qui écoutent cette lecture, mais aussi pour que l'élève puisse adapter sa lecture au genre du texte qu'il lit, puisqu'un poème ne se lira pas de la même manière qu'un extrait de pièce de théâtre. La lecture à haute voix suppose aussi un travail sur l'éloquence, chose à laquelle je n'aurais pas pensé au premier abord. En effet, un travail sur la diction, le débit et l'intonation sont essentiels pour assurer une lecture à haute voix d'un texte, quel que soit le genre du texte lu. Ce travail m'a alors poussée à voir le travail de la lecture à haute voix avec une méthode de différenciation. En effet, puisque les élèves ont montré un niveau hétérogène pour ce qui est de la capacité à lire un texte, il faudrait diviser la classe en différents groupes, où des élèves de différents niveaux travaillent ensemble afin qu'ils puissent s'améliorer entre pairs. De plus, en fonction de la personnalité des élèves, il faudrait favoriser le travail en petit groupe, afin que l'élève le moins à l'aise avec la prise de parole puisse lui aussi s'exercer à la lecture à haute voix, avec moins de malaise que si un travail était réalisé avec le groupe classe entier.

## 8. Conclusion

Ce travail de recherche sur la lecture à haute voix a donc permis de voir d'expérimenter différents moyens d'améliorer la lecture à haute voix des élèves. Suites aux différentes hypothèses formulées, nous pouvons dire que :

- la lecture expressive d'un texte après une lecture linéaire est utile pour un bon nombre d'élèves car ils sont plus à l'aise avec le sens littéral mais aussi l'interprétation à donner à celui-ci pendant la lecture. Mais en fonction du profil de lecteur de l'élève, la lecture linéaire avant la lecture à haute voix ne suffit pas pour produire une lecture expressive, puisque les enjeux du texte ne sont pas forcément compris totalement.
- Un travail sur l'éloquence des élèves est important puisque cela permet de redéfinir les attentes d'une lecture à haute voix, qui ne sont pas forcément claires pour les élèves. De plus, l'élève comprend sur quels critères il est jugé lorsqu'il lit un texte à haute voix.
- Les élèves n'ont pas forcément des craintes et appréhensions au moment de lire à haute voix : cela dépend alors beaucoup de la personnalité de l'élève, en particulier de sa confiance en lui et de ses capacités à lire un texte à haute voix. Malgré tout, les élèves sont gênés de certaines choses lorsqu'ils lisent à haute voix, puisqu'ils ont tendance à voir davantage leurs défauts que leurs qualités lors d'une prise de parole, et cela les laisse penser qu'ils se font constamment juger par les autres dès qu'ils font une erreur.

Par conséquent, ce mémoire a été le moyen de travailler autrement la lecture à haute voix d'un texte, en travaillant certes sur des compétences ciblées de l'éloquence, mais aussi sur les pré-supposés des élèves, ainsi que leurs ressentis face à l'exercice, qui ont montré qu'ils n'étaient pas forcément ceux émis en hypothèse.



## Bibliographie :

- BEAUME, Edmond, (1987) « La lecture à Haute voix », *Les actes de lecture* n°18.
- BOEN spécial N°1, Classe de seconde et première, 22 janvier 2019 et le JORF du 8 octobre 2020, Préambule.
- BONNET, Alexia, (2021), *Enseigner l'oral*, Génération5.
- BUCHETON Dominique, (1999) « Les postures du lecteur », in Demougin et Massol, coord., *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble.
- ECO, Umberto, (1979), *Lector in fabula*, BOUZAHER, Myriam (trad.), Editions Grasset.
- FREITAS, Stéphane de, (2018), *Porter sa voix*, Paris, Le Robert.
- GAUSSEL, Marie, (2015), « Lire pour apprendre, lire pour comprendre », *Dossier de veille de l'IFÉ n°101*.
- GEFFROY, Gwenn-Aëlle, « Quelle place donner à la lecture à voix haute ? », Lycée Montbello Lille, Académie de Lille.
- JAUSS, Hans Robert, (1976), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- LACOMBE, Stéphane, (2021), Repères annuels de progressions, Cycle 4, Français, MENJ.
- LALLIAS, Jean-Claude, « Lire à Haute voix », Séminaire.
- MILNER, REGNAULT, (1987), *Dire le vers, Court traité à l'intention des acteurs et amateurs d'alexandrins*, Paris, Édition SEUIL.
- PICARD, Michel, (1986), *La Lecture comme jeu*, Paris, Collection « Critiques », Les éditions de Minuit.
- ROUXEL Annie, LANGLADE Gérard dir., (2004) *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, P.U.R.
- SCHWEBEL, Xavier, (2020), Repères annuels de progression, Cycle 3, Français, MENJ.
- Vade-mecum de l'EAF de l'académie de la Réunion, 2021
- VAN DIJK, T.A., & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego: Academic Press.
- VAN DEN BROEK P., RISDEN K., FLETCHER C.R., & THURLOW R. (1996). « A 'Landscape' view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation ». In B.K. Britton & A.C. Graesser (dir.), *Models of understanding text*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates

- VIALA, A., MESGUICH, D., (2011), *Le théâtre*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », p.48
- VIBERT, Anne, (2011), « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », Ressources EDUSCOL pour le collège et le lycée.

### **Sitographie :**

- Portail pédagogique de l'académie d'Aix-Marseille, 20 avril 2012, « Lecture magistrale à haute voix », consulté le 1<sup>er</sup> juin 2022.  
<http://www.maitrise-langue-84.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article51>

## Sommaire des annexes :

- Annexe N°1 : Questionnaire anonyme sur les ressentis des élèves.....44
- Annexe N°2 : La grille d'évaluation des lectures expressives.....45
- Annexe N°3 : Tableau de séquence « Baudelaire, l'alchimiste maudit des *Fleurs du Mal*).....46
- Annexe N°4 : Le texte poétique support N°1 : « l'Albatros » .....49
- Annexe N°5 : Le texte poétique support N°2 : « le Soleil ».....50
- Annexe N°6 : Le texte poétique support N°3 : « Vénus Anadyomène » .....51
- Annexe N°7 : Transcription de l'enregistrement de la lecture de Mathieu.....52
- Annexe N°8 : Transcription de l'enregistrement de la lecture de Nathan.....53

## **Annexe n°1 : Le questionnaire sur les ressentis des élèves**

### Questionnaire :

- 1) Êtes-vous à l'aise avec le fait de lire à voix haute un texte devant vos camarades de classes ou d'autres personnes ? Pourquoi ?
- 2) Pour vous, en quoi consiste une lecture expressive ? Que faut-il faire pour lire de manière expressive ?
- 3) Trouvez-vous plus simple de lire un texte après une étude linéaire ? Si oui, en quoi cela vous aide pour votre lecture ? Si non, quels obstacles rencontrez-vous ?

## **Annexe n°2 : Grille d'évaluation de la lecture expressive**

- L'intonation : est-ce que ma lecture met en avant une interprétation du texte ? Ma lecture transmet-elle des émotions ? /3
- Le débit : Est-ce que ma lecture est fluide ? Est-ce qu'elle n'est pas trop rapide ? Est-ce que je prends le temps de faire des pauses dans ma lecture, en respectant la ponctuation ? /3
- La diction : est-ce que je lis le texte de manière intelligible ? Est-ce-qu'on comprend ce que je lis ? /3
- Est-ce que je propose une lecture personnelle du texte ? /1

**Annexe n°3 : Tableau de séquence « Baudelaire, l'alchimiste maudit des *Fleurs du Mal*. »**

**Séquence 2 : Baudelaire, l'alchimiste maudit des *Fleurs du Mal*.**

Objet d'étude : La poésie du XIXe au XXIe siècle.

Parcours : Alchimie poétique, la boue et l'or

Lecture cursive : *Le parti pris des choses*, Francis Ponge

**Problématique : Comment Baudelaire devient-il, grâce à ses mots, magicien ? Comment transforme-t-il la boue en or ?**

Compétences :

- Savoir lire et interpréter un texte littéraire
- Maîtriser la « poésie de la modernité »
- Savoir rédiger un commentaire composé sur la poésie
- Savoir contracter un texte

A la fin de la séquence, les élèves devront

- maîtriser le commentaire composé (concentration sur la rédaction d'un axe de commentaire, ainsi que l'introduction).
- Comprendre le fonctionnement d'une contraction de texte

**Séquence à dominante écriture et lecture.**

**Séance 1 : Découvrons ce qu'est la poésie (groupes)**

Problématique de séance : Qu'est-ce-que la poésie ?

Objectif : -Amener l'élève à revoir le vocabulaire de la poésie

-Amener l'élève à réactiver ses connaissances sur la poésie

Support : « Le langage poétique »

- 1) Carte mentale pour faire leur pré-définition de la poésie
- 2) Distribution de la fiche + faire l'activité
- 3) Correction
- 4) Sélectionner des textes/corpus pour appliquer les règles. (A terminer à la maison si pas terminé).

**Séance 2 : Baudelaire et les *Fleurs du Mal* (classe entière) -> Exposé**

Problématique : Qui est Baudelaire ?

Objectif : Amener l'élève à comprendre comment qui est Baudelaire et ce qui a motivé sa création des FDM.

Support : Fiche sur Baudelaire

- Distribuer la fiche aux élèves
- Lecture de l'ensemble de la fiche aux élèves
- Exposé + questions des élèves
- Correction de la fiche

### **Séance 3 : Découvrons Francis Ponge ! (classe entière) -> Exposé**

Problématique : Quelles sont les particularités de l'écriture poétique de Ponge ?

Objectif : -Amener l'élève à aborder la lecture cursive

-Amener l'élève à approfondir ses connaissances littéraires

Support : <https://sites.google.com/site/courslettres1eles20172018/home/lpreuve-orale-du-baccalaurat/les-textes-de-posie-de-cette-anne/oeuvre-complte-le-parti-pris-des-choses-de-francis-ponge>

-Présentation de Francis Ponge

-Présentation brève du recueil

-Présentation d'un poème

DM : A la manière de Francis Ponge, décrire un objet du quotidien. A rendre pour le 03/12.

Devoir à la maison : QUESTIONNAIRE DE PREPARATION A LA LECTURE LINEAIRE + QUESTION DE GRAMMAIRE.

### **Séance 4 : Le poète majestueux (Lecture linéaire N°4 : « L'Albatros ») (groupes)**

Problématique : En quoi l'Albatros est-il le symbole du poète ?

Objectif : Amener l'élève à lire et interpréter un poème dans l'objectif de l'EAF

Compétence : Produire une lecture linéaire d'un poème et justifier ses interprétations

Support : « L'Albatros », FDM, Baudelaire.

-Faire une question de grammaire à partir de l'extrait. (Proposition subordonnée relative)

### **Séance 5 : Versification et métrique (classe entière)**

Problématique : Comment fonctionne la métrique et la versification ?

Objectif : Amener l'élève à revoir des éléments de métrique et de versification pour perfectionner leur vocabulaire

Support : Éléments de métrique et de versification

-Faire un état des lieux des connaissances en interrogeant les élèves

-Distribution de la fiche

-Lecture de l'ensemble de la fiche

-Mise en activité

-Correction

Devoir à la maison : QUESTIONNAIRE DE PREPARATION A LA LECTURE LINEAIRE + QUESTION DE GRAMMAIRE :

### **Séance 6 : « Le Soleil » (Lecture linéaire N°5) (groupes)**

Problématique : Comment passe-t-on de la beauté de la femme au monstre hideux ?

Objectif : Amener l'élève à lire et interpréter un poème dans l'objectif de l'EAF

Compétence : Produire une lecture linéaire d'un poème et justifier ses interprétations

Support : « Le Soleil », Baudelaire

### **Séance 7 : Séance de grammaire : la négation (classe entière)**

Support : fiche d'exercice + « Le Soleil »

Exercices d'applications à faire à la maison.

### **Séance 8 : Le procès des FDM -> exposé (classe entière)**

Problématique : Pourquoi les FDM ont-ils menés Baudelaire, tout comme Flaubert avec Madame Bovary, à un procès ?

Objectif : Amener l'élève à comprendre les raisons de la réédition du recueil et acquérir un aspect important de l'histoire littéraire du XIXe siècle.

Support : Distribution de la fiche sur le procès.

- Projection de la reproduction du procès
- Lecture de la fiche
- Projection de la couverture et laissez des élèves faire les trois questions
- Correction

Devoir à la maison : A partir de l'axe du texte suivant, trouver des éléments qui constituerait un axe de commentaire composé. Pour cela, questionnaire de lecture qui dégagerait des axes et sous-parties du commentaire.

### **Séance 9 : Exercice à la rédaction d'un axe de commentaire (classe entière)**

Problématique : Comment rédiger un axe de commentaire ?

Objectif : Amener l'élève à comprendre la méthodologie du développement d'un commentaire composé

Support : « Métamorphose du vampire »

- Contrôle de connaissance (QCM) + Analyse grammaticale
- Proposer l'étude de l'axe 1 du commentaire sur « Métamorphose du vampire » :
  - 1) Demander ce qu'il y a dans un axe de commentaire
  - 2) Correction de l'exercice à la maison et construction de l'axe d'un commentaire.
  - 3) A partir de cet axe, essayer d'en développer au moins une sous-partie.

### **Séance 10 : Évaluation (classe entière)**

-Rédaction d'un axe de commentaire (axe N°2)

Devoir à la maison : QUESTIONNAIRE DE PREPARATION A LA LECTURE LINEAIRE + QUESTION DE GRAMMAIRE.

### **Séance 11 : Transformer l'or en boue : Rimbaud, « Vénus anadyomène » (Lecture linéaire N°6) (groupes)**

Problématique : Comment Rimbaud parvient-il à parodier la figure de Vénus ?

Objectif : Amener l'élève à lire et interpréter un poème dans l'objectif de l'EAF

Support : « Vénus anadyomène », Rimbaud

DONNER Méthodologie à lire POUR ETUDE A LA MAISON.

### **Séance 12 : Préparation à la contraction de texte (classe entière)**

Objectif : Amener l'élève à appréhender la contraction d'un texte

Support : L'épreuve de contraction (texte d'Umberto Eco)

- Demander aux élèves leurs questions au sujet de la contraction de texte
- Exercice



## L'ALBATROS

Souvent, pour s'amuser, le[s ho]mmes d'équipage  
Prennent de[s al]batros, vaste[s oi]seaux des mers,  
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,  
Le navire glissant sur les gouffres a]mers.

A peine le[s ont]-ils déposés sur les planches,  
Que ces rois de l'azur, maladroit[s et] honteux,  
Laissent piteusement leurs grande[s ailes] blanches  
Comme de[s a]vions traîner à côté d'eux.

Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule !  
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid !  
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,  
L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait !

Le Poète est semblable au prince des nuées  
Qui hante la tempête et se rit de l'archer ;  
Exilé sur le sol au milieu des huées,  
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

**Annexe n°5 : Le texte poétique support N°2 : « Le Soleil »**

**LE SOLEIL**

Le long du vieux faubourg, où pendent aux masures  
Les persiennes, abri des secrètes luxures,  
Quand le soleil cruel frappe à traits redoublés  
Sur la ville et les champs, sur les toit[s et] les blés,  
Je vais m'exercer seul à ma fantasque escrime,  
Flairant dans tous les coins les hasards de la rime,  
Trébuchant sur les mots comme sur les pavés,  
Heurtant parfois des vers depuis longtemps rêvés.

Ce père nourricier, ennemi des chloroses,  
Éveille dans les champs les vers comme les roses ;  
Il fait s'évaporer les soucis vers le ciel,  
Et remplit les cerveaux et les ruches de miel.  
C'est lui qui rajeunit les porteurs de béquilles  
Et les rend gais et doux comme des jeunes filles,  
Et commande aux moissons de croître et de mûrir  
Dans le cœur immortel qui toujours veut fleurir !

Quand, ainsi qu'un poète, il descend dans les villes,  
Il ennoblit le sort des choses les plus viles,  
Et s'introduit en roi, sans bruit et sans valets,  
Dans tous le[s hô]pitaux et dans tous les palais.

**Légende :**

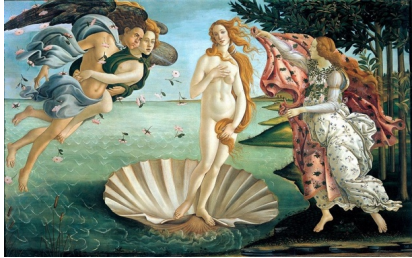
**e :** ce sont les e muets, ils ne seront pas à prononcer pendant la lecture.

**e :** ce sont les e accentués, il faut les mettre en évidence pendant votre lecture [s amers] :

[...] : Faire la liaison.

## Annexe n°6 : Le texte poétique support n°3 : « Vénus anadyomène »

PARCOURS « ALCHIMIE POÉTIQUE : LA BOUE ET L'OR » / RIMBAUD, Cahier de Douai, 1870 /  
Explication linéaire n°6



Botticelli, *La Naissance de Vénus*



Alexandre Cabanel, *La Naissance de Vénus*

### Vénus Anadyomène

Comme d'un cercueil vert en fer blanc, une tête  
De femme à cheveux bruns fortement pommadés  
D'une vieille baignoire émerge, lente et bête,  
Avec des déficits assez mal ravaudés ;

Puis le col gras et gris, les large[s o]moplastes  
Qui saillent ; le dos court qui rentre et qui ressort ;  
Puis les rondeurs des reins semblent prendre l'essor ;  
La graisse sous la peau paraît en feuilles plates ;

L'échine est un peu rouge, et le tout sent un goût  
Horrible étrangement ; on remarque surtout  
Des singularités qu'il faut voir à la loupe...

Les reins portent deux mots gravés : Clara Venus ;  
– Et tout ce corps remue et tend sa large croupe  
Belle hideusement d'un ulcère à l'anus.

Arthur Rimbaud

Légende :

**e** : ce sont les e muets, ils ne seront pas à prononcer pendant la lecture.

**e** : ce sont les e accentués, il faut les mettre en évidence pendant votre lecture [s amers] :

[...] : Faire la liaison.

Annexe n°7 : Transcription de l'enregistrement de la lecture de Mathieu

**Vénus Anadyomène**

Comme d'un cercueil vert en fer blanc, / une tête ø De femme à cheveux bruns  
fortement pommadés //

D'une vieille baignoire émerge, ø lente et bête, //  
Avec des déficits / assez mal ravaudés ; //

Puis le col gras et gris, // les large[s o]moplastes ø Qui saillent ; / le dos court qui  
rentre et qui ressort ; //

Puis les rondeurs des reins / semblent / semblent prendre le l'essor ; //  
La graisse sous la peau paraît en feuilles plates ; //

L'ésie est un peu rouge, / et le tout sent u—n goût ø Horrible étrangement // ;  
on remarque surtout Des singularités qu'il faut voir à la loupe... //

Les reins / portent deux mots gravés // : Clara Venus ; //  
– Et tout ce corps remue et tend sa large croupe //  
Belle hideusement / d'un ulcère à l'anus.

Annexe n°8 : Transcription de l'enregistrement de la lecture de Nathan

L'ALBATROS

Souvent, ø pour s'amuser, / le[s ho]mmes d'équipage /  
Prennent de[s al]batros, / vaste[s oi]seaux des mers, //  
Qui suivent, / indolents compagnons de voyage, /  
Le navire glissant sur les gouffres a]mers. /

A peine le[s ont]-ils déposés sur les planches, /  
Que ces rois de l'azur, / maladroit[s et] honteux, /  
Laisent piteusement les leurs grande[s ailes] blanches ø Comme de[s a]virois /  
traîner à côté d'eux. //

Ce voyageur ailé, / comme il est gauche et veule ! //  
Lui, / naguère si beau, / qu'il est comique et laid ! //  
L'un agace son bec avec un brûle-gueule, /  
L'autre mime, / en boitant, / l'infirmé qui volait ! //

Le Poète / est semblable / au prince des nuées /  
Qui hante la tempête et se rit de l'archer ; /  
Exilé sur le sol au milieu des huées, /  
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

## **Résumé :**

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de la seconde année du master MEEF second degré, en lettres modernes. En partant du constat que les élèves ont de plus en plus de difficulté à lire un texte à haute voix, et que par conséquent les élèves sont réticents à lire à haute voix en classe, il s'agit dans cette étude de voir les raisons de cette réticence, mais aussi de voir comment améliorer la lecture à haute voix des élèves. Par conséquent, plusieurs hypothèses sont avancées et il s'agit de les confirmer ou non : la lecture à haute voix implique que le texte lu soit compris par l'élève, donc il faut faire la lecture linéaire en amont de cette lecture à haute voix pour lever toutes les ambiguïtés du texte. Les élèves ayant des difficultés et réticences à lire sont dues à des angoisses face à la prise de parole à l'oral. Il s'agira donc de travailler sur l'éloquence et la définition même de lecture expressive pour comprendre les attentes de l'exercice. Le mémoire se subdivise en quatre temps : il expose les termes et notions clés pour comprendre toutes les subtilités de la lecture à haute voix, puis il s'agira de faire une étude de différentes activités menées pour travailler la lecture à haute voix et de voir si ces activités ont été concluantes et pourquoi, afin de confirmer ou non les hypothèses précédant cette étude.

**Mots clés : Lecture à haute voix – posture du lecteur – mise en œuvre didactique – lecture expressive – éloquence**

This thesis is part of the second year of the second degree MEEF master's degree in modern literature. Starting from the observation that pupils have more and more difficulty reading a text aloud, and that consequently pupils are reluctant to read aloud in class, this study aims to see the reasons for this reluctance, but also to see how to improve students' reading aloud. Consequently, several hypotheses are put forward and it is a question of confirming them or not: reading aloud implies that the text read is understood by the student, so it is necessary to do linear reading before this reading aloud to remove any ambiguities in the text. Students with difficulties and reluctance to read are due to anxieties about speaking. It will therefore be a question of working on eloquence and the very definition of expressive reading to understand the expectations of the exercise. The thesis is divided into four parts: it sets out the key terms and concepts for understanding all the subtleties of reading aloud, then it will be a question of making a study of different activities carried out to work on reading aloud and to see whether these activities were conclusive and why, in order to confirm or not the hypotheses preceding this study.

**Keywords: Reading aloud – posture of the reader – didactic implementation – expressive reading – rhetoric**