



HAL
open science

De alta vox : la mise en voix au service de l'interprétation

Timothy Bonastre-Rocheteau

► **To cite this version:**

Timothy Bonastre-Rocheteau. De alta vox : la mise en voix au service de l'interprétation. Education. 2022. dumas-03831079

HAL Id: dumas-03831079

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03831079>

Submitted on 7 Nov 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.



ict
ISFEC
MIDI-PYRÉNÉES



DE ALTA VOX

La Mise en Voix au Service de l'Interprétation

ANNÉE 2021-2022

MÉMOIRE PROFESSIONNEL EN INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Par Timothy BONASTRE-ROCHETEAU
Sous la direction de Mme Bénédicte GAZAGNE-ZAMORA



REMERCIEMENTS :

Je remercie mes élèves pour leur motivation et leur enthousiasme sans limite, sans eux, ce travail n'aurait pas de saveur.

Je remercie Madame Bénédicte GAZAGNE-ZAMORA pour son exigence, son écoute bienveillante et l'accompagnement tout au long de cette année. Merci également pour sa relecture attentive.

Je remercie Madame Pascale CHIRON, pour m'avoir permis de rencontrer Agrippa d'Aubigné et m'avoir transmis le goût et l'intérêt de la mise en voix durant mes années universitaires.

Je remercie mes collègues-stagiaires de l'ISFEC pour leur soutien, si nécessaire lors de cette année d'intégration dans le métier ainsi que l'ISFEC Midi-Pyrénées pour la formation et l'accompagnement prodigués.

Enfin, et non des moindres, je remercie Sandra DOMIC pour sa relecture ; et surtout pour m'avoir transmis la passion des Lettres et la passion du professorat, je ne serais pas là sans elle.

SOMMAIRE :

Remerciements :	2
Sommaire :	3
Contextualisation :	6
Ancrage Professionnel	6
Présentation de l'établissement de stage :	8
Motivations personnelles et professionnelles pour le choix du sujet	9
Articulation à la pratique professionnelle du professeur-stagiaire	10
Question de Départ	11
Cadre Théorique :	12
Préambule :	12
Introduction	13
I. La Lecture à Haute Voix, une Pratique Historique	14
A. Antiquité Gréco-Romaine	14
B. Moyen Âge	15
C. Époque Moderne (XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles)	16
D. Les XIXe et XXe siècles, la Lecture Silencieuse	18
II. La Lecture à Haute Voix À l'École	18
A. L'enseignement de la Lecture à Voix Haute avant 1960	19
B. L'enseignement de la Lecture à Voix Haute après 1970	20
C. Le BO de 2016, Vers une place nouvelle de l'Oral ?	22
III. La Lecture à Haute Voix, une Innovation Pédagogique Utile ?	26
A. L'affirmation du citoyen	26
B. ...Par L'amélioration des compétences de l'oral	27
C. Une compréhension plus fine des textes	29
IV. Problématique du mémoire et Hypothèses de Travail :	31
Cadre Empirique :	33
Participants à l'Étude	33
I. Première Étape du Dispositif Pédagogique	34

La lecture à Voix Haute pour commencer l'Année, Premiers Contacts	
Matériel :	34
Procédures :	34
Lecture Diagnostique :	34
La lecture-offrande	36
Résultats du Dispositif :	36
II. Deuxième Étape du Dispositif Pédagogique	38
Séance de lecture dont le bilan est une mise en voix	
« Le Soleil », Charles Baudelaire	
Matériel :	38
Procédure :	39
Résultats du Dispositif :	41
III. Troisième Étape du Dispositif Pédagogique	42
La Lecture à Haute Voix du texte Mystère	
« La Ville Tentaculaire », Émile Verhaeren	
Matériel :	42
Procédure :	42
Résultats du Dispositif :	44
IV. Quatrième Étape du Dispositif Pédagogique	45
La mise en voix comme évaluation sommative	
Matériel :	45
Procédure :	45
Résultats du Dispositif :	46
V. Cinquième Étape du Dispositif Pédagogique	48
La Lecture d'une Tragédie Classique : mission impossible ?	
Bajazet, Jean Racine	
Matériel :	48
Procédure :	49
La lecture collective :	49
Le Questionnaire :	50

Résultats du Dispositif :	51
VI. Dispositif Pédagogique Complémentaire	55
Questionnaire de fin d'Année	
Matériel & Procédure :	55
VII. Validation des Hypothèses (Discussion) :	58
Bilan Réflexif :	60
I. Limites de l'Étude et Remédiations Possibles	60
II. Réinvestissement Professionnel	62
Conclusion :	64
Bibliographie :	66
Essais théoriques sur la lecture :	66
Bibliographie :	66
Sitographie :	67
Résumé :	68
Abstract	68

CONTEXTUALISATION :

« Longtemps, longtemps, la *voix humaine* fut base et condition de la *littérature*. La présence de la voix explique la littérature première, d'où la classique prit forme, cet admirable *tempérament*. Tout le corps humain présent *sous la voix*, et support, condition d'équilibre de l'*idée*...

Un jour vint où l'on sut lire des yeux, sans épeler, sans entendre, et la littérature en fut tout altérée. »

— Paul Valéry¹

Ancrage Professionnel

En classe de Français, la lecture à haute voix est centrale. Dès le cycle 2, elle constitue la base de l'apprentissage de la lecture, par l'oralisation, le déchiffrement des sons, des lettres et des mots. Avant cela encore, l'écoute d'un texte lu à haute voix est souvent le premier contact qu'ont les enfants avec la littérature. Au cycle 4, elle permet à l'enseignant de faire entendre un texte proposé à l'étude, mais peut aussi faire l'objet de dispositifs pédagogiques dont il s'agit ici de faire état. Car la lecture à haute voix constitue sans doute un enjeu de taille aujourd'hui, prenant place dans la dominante orale, nouvellement rénovée. En effet, il semble que nos élèves ne lisent et n'écrivent que très peu ; face à ce constat inquiétant, l'oral peut représenter un élément de réponse. Malgré nos efforts acharnés pour leur transmettre ce goût, beaucoup d'entre eux considèrent la littérature comme un monde poussiéreux, abstrait ou bien silencieux. À cet égard, mettre un texte en voix pourrait être une solution pour réactualiser le goût des élèves pour la lecture, recréer du lien entre une pratique quotidienne, celle de la parole, les apprentissages fondamentaux et une pratique artistique et valorisante. Car lire, fréquenter la littérature patrimoniale, aiguiser un esprit critique lors de l'interprétation d'un texte littéraire et créer des liens entre ce texte et le monde sont bien les objectifs principaux dans la discipline du Français :

La discipline vise à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature, à encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont au cœur des humanités, pour favoriser chez les élèves une appropriation personnelle des œuvres. Elle permet ainsi l'acquisition de compétences fondamentales de compréhension et d'expression, de réflexion, d'interprétation et d'argumentation. Elle joue un rôle déterminant dans la formation de l'esprit, le développement de l'imagination et l'éducation de la sensibilité et du goût. À travers la fréquentation des œuvres et des textes de la littérature, elle contribue également à enrichir l'expérience

¹ Paul VALÉRY, *Œuvres*, Tome III.

des élèves, leur approche des questions éthiques, leur connaissance du monde et d'autrui. Elle prend ainsi sa place au carrefour des arts et des humanités. ²

Des initiatives du Ministère de l'Éducation Nationale vont en tout cas dans ce sens : le président de la République a fait de la lecture une grande cause nationale, édictant qu'une quinzaine de minutes soit consacrée à la lecture par semaine³. Le programme limitatif de lecture en classe de Première Générale est aujourd'hui prescrit par le Ministère, ce qui met la littérature patrimoniale au devant de la scène. L'acquisition des compétences orales et l'entraînement à la performance orale prennent une place de choix dans ces réformes de l'enseignement : si le Grand Oral de Terminale permet d'évaluer l'acquisition des savoirs et des compétences d'un lycéen dans ses enseignements de spécialité, il permet surtout d'évaluer la capacité du candidat à opérer une synthèse dans ses acquis et d'en rendre compte lors d'une performance orale convaincante :

L'épreuve permet au candidat de montrer sa capacité à prendre la parole en public de façon claire et convaincante. Elle lui permet aussi de mettre les savoirs qu'il a acquis, particulièrement dans ses enseignements de spécialité, au service d'une argumentation, et de montrer comment ces savoirs ont nourri son projet de poursuite d'études, voire son projet professionnel.⁴

L'Épreuve Anticipée de Français (EAF) s'inaugure toujours par une lecture expressive, importante dans le barème d'évaluation :

Le candidat propose d'abord une lecture à voix haute juste, pertinente et expressive du texte choisi par l'examineur, après l'avoir situé brièvement dans l'œuvre ou le parcours associé. Cette partie est notée sur 2 points.⁵

Le même texte officiel stipule :

L'épreuve orale permet d'apprécier la qualité de l'expression orale du candidat ainsi que sa capacité à développer un propos et à dialoguer avec l'examineur. Il évalue ses connaissances 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.⁶

Un des deux thèmes de l'enseignement de spécialité Humanités Littérature et Philosophie (HLP) est même consacré aux pouvoirs de la parole à travers le prisme de la rhétorique antique notamment :

² D'après le *BOEN* spécial n° 1 du 22 janvier 2019, le *BOEN* n° 18 du 30 avril 2020 et le *BOEN* n°40 du 22 octobre 2020

³ *Bulletin officiel* n°44 du 25 novembre 2021.

⁴ *Bulletin officiel* n° du 13 février 2020.

⁵ *Bulletin officiel* n°17 du 25 avril 2019.

⁶ *Ibid.*

La première partie de l'enseignement a pour objet le rôle du langage et de la parole dans les sociétés humaines. Elle porte sur : les arts et les techniques qui visent à la maîtrise de la parole publique dans des contextes variés, notamment judiciaires et politiques, artistiques et intellectuels ; les formes de pouvoir et d'autorité associées à la parole sous ses formes diverses ; la variété de ses effets : persuader, plaire et émouvoir.⁷

La réforme du collège de 2016 a, quant à elle, largement accentué l'attention portée à l'oral dans les programmes de l'enseignement du français :

Comprendre et s'exprimer à l'oral : Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes. S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire. Participer de façon constructive à des échanges oraux. Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole.⁸

Il en va de même pour le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture :

Sans que soient exigées de l'élève une correction absolue dans l'expression et une maîtrise complète des techniques de l'exposé et du débat, on attend de lui : qu'il soit capable d'une prise de parole continue d'une durée variable selon les types de discours (de cinq à dix minutes au maximum, si le propos croise narration, description, opinion et argumentation ; moins s'il s'agit d'une seule de ces composantes), avec quelques relances de la part du professeur si nécessaire ; qu'il puisse exprimer une impression, un avis, une opinion de manière raisonnée, en respectant les formes d'un oral codifié et socialisé ; qu'il sache faire preuve d'une relative liberté dans sa prise de parole par rapport à ses notes de préparation.⁹

Dès lors, nul enseignant de français ne peut ignorer cette compétence, qui m'a toujours beaucoup plu. J'ai ainsi souhaité en faire un élément central dans ma pratique.

Présentation de l'Établissement de Stage :

Après l'obtention du CAPES-CAFEP de Lettres Modernes en Juillet 2021, j'ai été nommé dans un collège toulousain. C'est une petite structure où nous accueillons trois classes par niveaux. Nous partageons notre enceinte avec une école maternelle et élémentaire : nous accueillons donc des enfants du cycle 1 au cycle 4. Le projet de l'établissement formule un souhait de réussite dans un climat d'enrichissement mutuel et à cet égard, la population d'élève est très hétérogène. Notre Chef d'Etablissement était fier de présenter un très bon taux de mixité sociale dans nos statistiques. En terme d'équipement, les élèves sont tous propriétaires d'une tablette, depuis la 6^e jusqu'à la 3^e, outil très utile pour innover, différencier ou organiser un enseignement fluide et ludique. Le numérique a une place de choix dans

⁷ *Bulletin officiel spécial* n° 1 du 22 janvier 2019.

⁸ *BOEN* n° 31 du 30 juillet 2020.

⁹ *Bulletin officiel* n°17 du 23 avril 2015

l'exercice d'oral, de lecture à voix haute où le texte peut très facilement devenir une partition. J'enseigne cette année dans deux classes, une classe de 4^e et une classe de 3^e. Le niveau y est plutôt convenable, les élèves sont motivés et enthousiastes ; l'inclusion est réelle depuis leur entrée en 6^e et les profils sont très variés. Certains présentent par ailleurs de profondes difficultés dans les apprentissages qui les empêchent de progresser, ou même de prendre part au cours de français, c'est en tout cas ce que j'ai constaté dès les premières semaines de septembre. En préparant ma progression annuelle, j'ai tâché, avec l'aide de la formation prodiguée à l'ISFEC, de préparer un enseignement inclusif, différencié et j'ai à ce moment entrevu le pouvoir de l'oral pour redonner goût aux élèves, les aider à s'engager dans les apprentissages, les pousser à s'améliorer dans les compétences orales. Dès les premières séances de l'année, j'ai entrevu les difficultés que pouvait poser la lecture à voix haute : refus de lire en public, peur de bégayer, lecture hésitante, ânonnée pour reprendre le mot de Paul Valéry :

« Allez donc entendre du La Fontaine, du Racine, récité dans une école quelconque ! La consigne est littéralement d'ânonner, et, d'ailleurs, jamais la moindre idée du rythme, des assonances et des allitérations qui constituent la substance sonore de la poésie n'est donnée et démontrée aux enfants.¹⁰

Ainsi, j'ai très vite souhaité améliorer cette compétence, la placer au cœur de ma pratique. Les élèves semblaient ne pas apprécier celle-ci, j'ai voulu changer cet état de fait, et leur transmettre le goût de la littérature par la mise en voix.

Motivations Personnelles et Professionnelles Pour le Choix du Sujet

En effet, la lecture à voix haute est un domaine qui me passionne personnellement, depuis toujours. Lorsque j'étais au collège, il me faut ici l'avouer honteusement, je n'aimais pas le français. Pourtant, je suis fier aujourd'hui de professer sous l'autorité des Lettres. Je ne comprenais pas ce que l'on me demandait, pourquoi je devais réfléchir et décortiquer une langue que j'avais tout simplement plaisir à parler. J'aimais lire, j'aimais écrire, mais je n'aimais pas cet instant pénible, assis, immobile, où nous étions astreints au ballet incessant des exercices assortis de corrections. Tout a changé quand j'ai intégré les murs du lycée. À cet instant j'ai réalisé que le cours de Français était autre chose. Que la littérature — son histoire, sa langue, ses images, ses sons — était une fenêtre ouverte vers mon monde, notre monde. J'ai réalisé que l'étude d'un texte pouvait être le point de départ de longues heures de débats, de réflexion, de méditation, d'échanges formulés à l'oral avant d'être couchés sur le papier Seyès. J'ai découvert par la même occasion le soin que l'on pouvait porter à la lecture à haute voix d'un extrait patrimonial fréquenté longuement, passionnément même intimement, lui ayant donné voix. C'est que chez moi, la maison était bruyante, mais bien silencieuse. En effet, mes parents sont tout deux atteints de surdité : ils n'ont jamais entendu le son de ma voix et m'ont signé des histoires délicieuses lorsque j'étais enfant, mais jamais

¹⁰ Paul VALÉRY, *Variété* 3, 1936, p. 280.

dites. Je suis donc né dans un contexte de bilinguisme où la langue que je pratiquais, et que je pratique encore quotidiennement, est la Langue des Signes Française ; le français n'est venu, lui, qu'après. C'est lorsque j'étais assis, à mon pupitre, en classe de maternelle que j'ai découvert les lettres, les mots, la langue et sa musique. À cet instant, une passion est sans doute née : parler pour ne jamais m'arrêter, comme pour combler le silence de mes parents. Ainsi, mon amour des lettres, de la langue et de sa littérature est né — je l'ai compris plus tard — d'une découverte : celle de ma propre différence aux autres, de mon rapport particulier à la voix. J'ai, sans m'en rendre compte, placé le motif vocal au cœur de ma vie. Lorsque j'ai entrepris mon cursus universitaire, mon parcours m'a mené à suivre des enseignements où la voix tenait une place centrale. Ainsi, j'ai pu lier mon amour des Lettres à ma passion de la voix lorsque j'ai commencé un mémoire de recherche en littérature, portant sur la place et l'usage de la voix dans la poésie au temps des guerres de religion¹¹ — chez Ronsard et d'Aubigné plus particulièrement. C'est donc l'année dernière, en même temps que je préparais mon concours d'entrée dans l'enseignement que j'ai opéré cette fusion : des lettres à la voix. Quand j'ai su que j'allais enfin réaliser mon rêve d'enseigner, j'ai voulu le faire avec toute ma personne car Jean Jaurès disait :

« On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. »¹²

Dès lors, j'ai souhaité que la voix, le geste, l'interprétation du texte comme une porte ouverte vers le monde soient au cœur de ma pratique. J'ai souhaité que les élèves améliorent leurs compétences orales au service de toutes les autres compétences de français et du socle et que nous nous offrions tous des instants gratuits, de lecture partagée, écoutée.

Articulation à la Pratique Professionnelle du Professeur-Stagiaire

Il m'a fallu dès lors me souvenir à quels moments précis on usait de la voix en Français : le moment de la lecture à haute voix et le travail de mise en voix me sont alors apparus comme des évidences. Pourtant, bon nombre de personnes avec qui j'ai échangé à ce propos en gardent un mauvais souvenir. Les uns se rappellent la peur : la gorge qui se noue, le regard des camarades qui pousse à déchiffrer pour ne surtout pas trébucher ; les autres, l'ennui, l'inattention, le désintérêt pour ce moment de découverte collective du texte littéraire. Ces mêmes personnes qui, confrontées à l'exercice une fois adulte, y prennent grand plaisir, tant à écouter qu'à dire. En effet, il nous arrive, nous autres jeunes adultes, bien conscients que nous passons trop de temps devant la lumière agressive de nos écrans, de vouloir nous échapper un instant dans un monde plus doux et d'écouter des mots, une voix, ou une histoire. Les élèves ressentent-ils le même besoin ? Y ont-ils accès ? Peut-être y a-t-il

¹¹ BONASTRE, T, *Modalités de Présence de la Voix dans la Poésie au Temps des Guerres de Religion*, sous la direction de Pascale Chiron, Université Toulouse II - Jean Jaurès. (En cours.)

¹² Jean JAURÈS, *Discours devant la Chambre des Députés*, 21 janvier 1910.

ici un plaisir freudien, renvoyant le sujet vers l'enfance, dans le souvenir d'un conte lu par un parent, pour s'endormir le soir ? Peut-être faut-il que la lecture à haute voix laisse plus de place à la liberté pour être expressive, fluide et intelligible ? Lorsque j'ai intégré les murs de mon établissement, au premier jour de septembre 2021, j'ai immédiatement voulu confronter cette appétence pour la voix à la réalité du terrain, à la vérité des apprenants. Dans le cadre de ce sujet de mémoire en innovation pédagogique, j'ai souhaité m'interroger sur les bienfaits de la mise en voix pour les élèves. Me questionner sur son efficacité à faciliter l'accès à l'implicite du texte par l'interprétation plus que personnelle qu'est la lecture à voix haute. Explorer également les avantages d'une pratique tournée vers l'oral : plus d'égalité entre les élèves¹³, plus de justesse dans l'évaluation. Il faut aussi rappeler ici que le Français est une matière qui cristallise parfois des traumatismes chez l'enfant : en tant que matière transversale par définition¹⁴, cette discipline peut provoquer chez l'élève un blocage, un refus à l'apprentissage par manque de confiance en soi : à ce sujet, l'oral et la lecture à voix haute ne peuvent-ils pas quelque chose ?

Question de Départ

C'est en prenant conscience de cette place nouvelle de l'art oratoire dans les programmes — et dans la vie active de nos jours — que j'ai décidé d'organiser ma pratique professionnelle autour de cette compétence si utile, si quotidienne, si transversale qu'est l'oral, plus en particulier à travers la lecture à haute voix. J'ai souhaité en faire tout à la fois un outil d'émancipation pour l'élève et de réduction des inégalités, comme un exercice aussi important que l'écrit ou la lecture, mais aussi comme un plaisir de joie partagée, une plus-value à la lecture.

Il s'agira ainsi de se demander ici comment la lecture à voix haute peut constituer une innovation pédagogique utile pour restaurer le goût des élèves pour la lecture et le français. Plus encore concernant la littérature patrimoniale où la mise en voix peut constituer une mise à la vie, rendant palpable le lien entre le présent de l'élève et le passé des textes. Tout cela m'a vite dirigé vers ma question de départ : *la lecture à voix haute permet-elle de faciliter l'accès au sens des textes patrimoniaux ?* Permet-elle de transmettre un réel goût et intérêt pour les Lettres ? Dans ce dessein, nous établirons premièrement une revue de la critique à ce sujet, ce qui nous mènera à exposer les différentes expériences mises en place. Il nous faudra enfin marquer un mouvement de recul sur ce projet, afin d'y déceler des dépassements, remédiations ou limites possibles.

¹³ je rejoins ici Cyril DELHAY qui considère, dans un entretien accordé au réseau Canopé, que l'oral est un enjeu de société : <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/oral/lapprentissage-de-loral-un-enjeu-de-societe.html>

¹⁴ j'entends ici que la maîtrise des compétences du Français est nécessaire pour toutes les autres disciplines.

CADRE THÉORIQUE :

L'esprit du texte, c'est le souffle donné par toi, lecteur:
l'action de ton haleine qui soulève les mots, trouve le
mouvement,
l'émotion, rassemble les pages, (...), redonne vie aux lettres
mortes
et fait du livre un seul corps dansant.

— Valère Novarina, *Lumières du corps*.

Préambule :

Avant d'aller plus loin, il convient tout d'abord de prendre le temps de définir chacune des notions qui sont en jeu dans ce mémoire. La lecture est l'une des principales notions abordées ici : elle est une des dominantes de la discipline du Français, sans doute celle qui revêt la plus grande importance au cycle 2, au moment de son apprentissage, c'est finalement le premier contact des jeunes élèves avec la langue, les mots, la littérature. Par la suite, la lecture est progressivement affinée pour tendre vers la lecture autonome : l'élève doit, le temps passant, être capable de formuler ses impressions de lecture de façon de plus en plus précise. Cette formulation peut passer par l'oral, c'est même le meilleur truchement pour que les élèves explicitent leurs hypothèses de lecture, leurs émotions et sensations. La lecture à haute voix, quant à elle, est une des manières de lire : très plébiscitée à l'école primaire, elle se réduit parfois à une simple étape au collège, plus encore au lycée. Pourtant, c'est une compétence importante, notée à l'oral du Baccalauréat de Français de Première (EAF), mais aussi un rapport à la littérature très ancien, comme nous l'allons voir tout à l'heure. Enfin, la littérature patrimoniale est définie par Brigitte Louichon comme « un ensemble d'objets patrimoniaux, de « lieux de mémoire » constitués par les textes¹⁵ » autrement dit, nos œuvres classiques les plus connues, celles qui trouvent une place de choix dans nos bibliothèques, parfois délaissées par les enseignants de Français au profit d'une littérature plus contemporaine. La fréquentation de cette littérature patrimoniale est un enjeu de notre programme, il s'agit d'habituer les élèves à lire des œuvres anciennes, dites « résistantes », qui s'ancrent dans une époque, un mouvement, une esthétique, des valeurs particulières. Dès lors, la question que nous soulevons est celle de la médiation et de l'étude de cette littérature, où la voix et la lecture oralisée peuvent sans doute beaucoup.

¹⁵ Louichon, B. « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », Tréma, n°43, 2015.

Introduction

L'oral, la rhétorique et la voix sont en vogue. Des livres audio, aux podcasts, en passant par les chaînes YouTube décryptant des interventions de personnalités publiques où l'analyse du discours parlé semble se hisser au premier rang des domaines de compétences plébiscités par la population (au détriment de l'écrit et de la lecture), cette prédominance de l'oral semble se confondre avec une certaine rapidité de notre société : à l'heure du numérique, de la circulation incroyable de l'information, l'oral répond à la vitesse par l'instantanéité. Après plusieurs centaines d'années de supériorité de la médiation écrite de l'information et du savoir, l'oral tend aujourd'hui à prendre le dessus, à reprendre son droit si nous osons le dire ainsi. Citons ici l'excellente introduction de Gilles Siouffi et Bénédicte Louvat-Molozay à l'ouvrage *Les Mises en Scènes de la Parole aux XVI^e et XVII^e siècles* :

« C'est un fait désormais bien connu : l'une des caractéristiques majeures de la fin du XX^e siècle, dans les sociétés occidentales, aura été la médiatisation de la parole — outre celle, évidente, de l'image. Après plusieurs siècles d'un règne écrasant de l'écrit dans la diffusion des idées, des opinions, des prises de décision, nous devons nous habituer, aujourd'hui, à ce que la parole médiatisée (par la télévision, la radio, etc.) soit l'outil privilégié — et parfois unique — d'accès à ces mêmes connaissances pour des millions de personnes. »¹⁶

Il en va de même de la lecture — qui depuis l'Antiquité et jusqu'au XVI^e siècle au moins — était pratiquée à haute voix, avant de disparaître progressivement au profit d'une lecture silencieuse, secrète, rapide. Aujourd'hui, et depuis la refonte des programmes de 2016, elle tend, à travers les compétences de l'oral, à avoir une place nouvelle, plus importante, au même titre que les compétences de l'écrit ou de la lecture. Ce retour à l'oral s'explique sans doute par la mutation de notre société, par la lassitude à l'égard de l'objet-livre remplacé par les lectures audio, ou plus encore par la lente Histoire de la lecture à haute voix, de son enseignement, et de son intérêt redécouvert pour le Français, qu'il s'agira d'expliquer ici. Si dans un premier temps nous chercherons à établir un historique général de la lecture à haute voix, nous nous appliquerons ensuite à expliquer sa place dans les programmes de l'enseignement du Français, avant de détailler plus précisément l'intérêt d'une telle pratique dans l'enseignement du français.

¹⁶ Louvat-Molozay, B. & Siouffi, G. *Les Mises en Scènes de la Parole aux XVI^e et XVII^e siècles*, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2007, p. 5.

I. La Lecture à Haute Voix, une Pratique Historique

L'oral, la voix ou la lecture à haute voix ne sont pas choses nouvelles. Des siècles durant, la médiation de notre littérature s'est faite à voix haute comme le rappellent Cavallo et Chartier : « Dans le monde Antique, au Moyen Âge, aux XVI^e et XVII^e siècles encore, la lecture implicite mais aussi effective de nombreux textes est une oralisation, et leurs « lecteurs » sont les auditeurs d'une voix lectrice. Ainsi adressée à l'oreille autant qu'à l'œil, le texte joue avec des formes et des formules aptes à soumettre l'écrit aux exigences propres de la « performance » orale. ¹⁷ » En effet, bon nombre de textes sont conçus pour être dits, souvent accompagnés de musique. De l'aède grec, psalmodiant la gloire du peuple hellène, à Louis XIV appréciant d'écouter les vers de Racine dans les bosquets du château de Versailles, en passant par le troubadour chantant la *fin'amor* à la cour occitane : la civilisation s'est souvent groupée autour d'une voix, d'un texte oralisé pour s'unir, pour se constituer en société. Ne dit-on pas qu'au commencement était le Verbe ? L'on trouve d'ailleurs des traces de l'oralité partout dans les textes de notre littérature, à tel point qu'un mouvement récent de la critique considère désormais le texte comme un porte-voix, comme un témoin silencieux d'une voix qui jadis, tonnait ou chantait¹⁸ et qui ne peut exister que s'il est réactualisé par une mise en voix. Dès lors, mettre en voix un texte littéraire, c'est lui redonner vie, lui permettre de réactualiser son objectif premier : faire sens en communauté, s'ancrer dans une réalité en s'incarnant dans un corps vivant. C'est à ce moment que les Lettres rassemblent, lient les Hommes ; que la littérature arbore fièrement son statut d'art vivant qui malheureusement s'oublie bien trop souvent.

A. Antiquité Gréco-Romaine

Dans l'Antiquité, la parole et la voix étaient partout. La littérature était conçue pour l'oral, réalisée par lui. La naissance même de notre littérature occidentale se fait autour d'un feu, par le chant des exploits des héros grecs, récités par l'aède, qui place la voix, l'oralité au cœur de sa pratique. Il paraît même logique — faute de preuves, nous ne pouvons que le supposer — que les premiers lecteurs grecs pratiquaient la lecture à haute voix, car la culture hellénistique « valorise la parole parlée [...], l'écriture n'a d'intérêt que dans la mesure où

¹⁷ Cavallo, G. & Chartier, R. *Histoire de la Lecture dans le Monde Occidental*, Éditions du Seuil, 1997, p.11.

¹⁸ L'on peut à cet égard citer trois ouvrages collectifs de référence à ce sujet :

Rosenthal, O. (dir.), *À haute voix. Diction et prononciation aux XVI^e et XVII^e siècle*, Paris, Klincksieck, 1988.

Louvat-Molozay B. & Siouffi, *Les Mises en Scènes de la Parole aux XVI^e et XVII^e siècles*, op-cit.

Bouton-Touboullic, A-I. (dir.), *Magna voce. Effets et pouvoirs de la voix dans la philosophie et la littérature antiques*, Paris, Classiques Garnier, 2020.

elle vise une lecture oralisée. » (Cavallo & Chartier, 1997, p.52.) On peut donc supposer que la lecture à voix haute était la forme initiale de lecture. Plusieurs verbes grecs renvoient à la lecture, mais l'un d'entre eux retient l'attention de Cavallo & Chartier, c'est le verbe « némein », qui signifie « distribuer », en ce sens que la lecture est une distribution du lecteur à lui-même et aux autres, où la voix joue un rôle d'instrument déchiffrant les séquences graphiques pas toujours précises dans la Grèce Archaïque. En effet, l'écriture n'était pas encore fixée (elle ne le sera d'ailleurs vraiment jamais, la langue est vouée à se métamorphoser de siècle en siècle), mais dans la Grèce Antique — et nous le verrons, à Rome — l'écriture doit être déchiffrée à voix haute, sans quoi le sens du texte est perdu. Enfin, c'est aussi parce que la lecture n'est pas destinée à un usage solitaire, mais bien à la collectivité que la voix est nécessaire, le lecteur étant un porte-voix du texte. Si la lecture silencieuse est pratiquée, c'est pour déchiffrer en vue de mettre en voix, ou dans une infime partie de la population fréquentant de nombreux textes (à la bibliothèque d'Alexandrie par exemple.)

À Rome, la littérature se consulte sur des *volumen*, c'est-à-dire des rouleaux de parchemin et est écrite en *scripto continua*, c'est-à-dire un texte sans espaces, sans signes de ponctuation et même saturé d'abréviations complexes. Le Romain devait oraliser ces écrits pour déchiffrer, et comprendre ce qu'il lisait : « la pratique de la lecture à voix haute, la plus fréquente, parfois debout et avec des gestes et mouvements du corps » (Cavallo & Chartier, 1997, p. 92.) À Rome, c'est aussi l'intrication entre rhétorique et écriture littéraire qui explique cette prééminence de l'oral. La littérature se construisait comme la rhétorique : « l'un des grands procédés des Romains aura été la lecture publique » (Cavallo & Chartier, 1997, p.9) où la littérature revêt une dimension sociale, collective, même politique, la lecture devait être fortement expressive, pour rendre compte de l'intention de l'auteur. Il fallait que la langue soit claire, concise, élégante et que le texte fasse écho, touche, ait une résonance forte chez les auditeurs, exactement comme l'art oratoire (Quintilien, Cicéron). C'est sans doute le format même de la littérature, inscrite sur des rouleaux, en *scripto continua*, pendant toute l'Antiquité qui a permis ce règne sans partage de la lecture à haute voix, puisque ces rouleaux offraient une grande liberté aux lecteurs, libres de segmenter le texte à leur choix, et le texte était lui-même conçu comme la parole : libre, sans bride, continue. C'est l'arrivée du *codex*, ancêtre de notre livre moderne, qui a segmenté cette parole, qui a peu à peu imposé une lecture fractionnée, réglée par le rythme des rubriques.

B. Moyen Âge

En effet, le *codex* imposait un découpage du texte, aidé par la ponctuation, qui n'existait pas encore à l'Antiquité : « l'Antiquité appréciait avant tout la déclamation du texte (une lecture orale attentive à rendre le sens et le rythme de l'écrit), parce que l'art oratoire occupait à ses yeux la place la plus haute : pour elle, la lecture silencieuse ne servait qu'à l'étude préliminaire du texte, destinée à comprendre parfaitement. Au haut Moyen Âge, l'art

ancien de la lecture à voix haute ne survivait que dans la liturgie. » (Cavallo & Chartier, 1997, p.117) Même si la littérature lyrique ou épique (et même dramatique) continue de connaître une médiation orale, la lecture à voix haute se rencontre surtout dans les abbayes, où les clercs lisent collectivement pour apprendre le latin. Mais peu à peu, cette lecture est remplacée par la lecture silencieuse, plus discrète, ne dérangeant pas les autres clercs. Le Moyen Âge, comme le rappelle Petrucci, comptait trois types de lecture : la lecture silencieuse, *in silentio* ; la lecture à voix basse appelée *ruminatio* et la lecture à voix haute qui exigeait des techniques particulières — d'annotation notamment, le Moyen-Âge étant l'époque d'invention de la partition et de la notation musicale. Ces lectures s'inscrivent dans l'enseignement scolastique médiéval, fait de lectures expliquées, commentées dans le cadre de l'exégèse. Il n'y avait pas donc de lecture publique au sens Antique, mais des lectures à huis-clos, dans le secret des Abbayes, le peuple se contentant des farces et autres soties¹⁹ données à jouer dans les villes, ou des fables populaires, transmises de bouches à oreilles, avant d'être couchées sur le parchemin (l'on peut citer à cet égard le *Roman de Renart*.) La lecture à haute voix persiste donc dans les milieux lettrés du clergé et de la noblesse, en cohabitant avec la lecture silencieuse, tandis que l'oralité est encore totale dans toute la population.

C. Époque Moderne (XVI^e, XVII^e et XVIII^e Siècles)

Marc Fumaroli rappelle, dans *l'Âge de l'Éloquence - Rhétorique et Res Litteraria de la Renaissance à l'Époque Classique*²⁰ à quel point la littérature du XVI^e siècle s'entrevoit à travers le prisme de l'éloquence. Le travail de traduction des textes Antiques opéré par l'Humanisme s'accompagne d'une prise de conscience : l'art oratoire est au cœur de la création littéraire à l'Antiquité. En effet, dès le V^e siècle avant J.-C., la rhétorique est théorisée par des écrits d'Aristote : la *Rhétorique* et la *Topique* où sa pratique est liée à l'émergence de la démocratie. Elle revêt donc un rôle éminemment politique, juridique et vise à convaincre un auditoire en faisant appel aux figures qui se retrouveront par la suite dans les œuvres dites littéraires de la Renaissance. Cette importance de l'art oratoire se fait d'autant plus grande dans la Rome Antique, pendant laquelle Cicéron ou Quintilien font la synthèse de ce qui constitue la *bene dicendi scientia*²¹. Celle-ci suppose des « moments », des étapes pour l'articuler (*inventio* ; *dispositio* ; *memoria* ; *elocutio* et *actio*²²) ; des partenaires (orateur ; interlocuteur ; contradicteur) ; des genres (épidictique ; délibératif ; judiciaire) et des finalités

¹⁹ les farces et soties sont des formes théâtrales comiques médiévales, la plupart du temps donnée à voir au public dans les villes, sur les places, par des troupes itinérantes.

²⁰ FUMAROLI, M. *L'âge de l'éloquence - Rhétorique et des litteraria de la Renaissance à l'époque classique*, Genève, Droz, 1980

²¹ science de bien dire, autrement dit, art oratoire.

²² invention, disposition, mémoire, élocution et action.

(*placere ; docere ; movere*²³). La rhétorique est ainsi théorisée et enseignée à toute une génération de jeunes lettrés, notamment par l'oral. L'intention de cette génération d'Humanistes est de tisser le lien qui les unit aux Anciens, de s'en emparer et d'en infuser la substance dans les écrits contemporains. Grâce, notamment, au traité d'Érasme, *De duplici copia verborum ac rerum*, la rhétorique est enseignée dans une éducation repensée, réformée. Cet enseignement se fait par l'imitation et l'interprétation des deux traités phares de la rhétorique humaniste : le *De oratore* de Cicéron et l'*Institution oratoire* de Quintilien où les tropes abondants sont copiés — selon le mot de T. Cave²⁴ — augmentés, réinterprétés lors de thèmes, de versions, de débats écrits mais aussi oraux. Son enseignement est ainsi largement diffusé par l'imprimerie, par les precepteurs et pédagogues humanistes qui imaginent cette instruction sur le plan oral. De nombreux textes sont alors conçus pour être lus à voix haute, citons par exemple la préface de la *Franciade* de Ronsard, où le poète exhorte le lecteur à lire en donnant de la voix :

« Je te suppliray seulement d'une chose, lecteur, de vouloir bien prononcer mes vers et accomoder ta voix à leur passion, et non comme quelques uns les lisent, plustost à la façon d'une missive, ou de quelques lettres royaux, que d'un poëme bien composé.²⁵ »

Au XVII^e siècle, cette pratique se poursuit : « pour un contemporain de Louis XIV, lire, c'est, avant tout, entendre une lecture faite par un autre, à voix haute.²⁶ », l'on peut même trouver des témoignages attestant de lectures effectuées par les auteurs eux-mêmes, chez Madame de Sévigné par exemple : « Il (Corneille) nous lut l'autre jour une comédie chez M. de La Rochefoucauld, qui fait souvenir de la Reine mère ²⁷» ou encore « M. de La Rochefoucauld voulait que j'allasse chez lui entendre lire une comédie de Molière ²⁸»

Mais entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, la concurrence entre la lecture à haute voix et la lecture silencieuse s'accroît, augmentée par la diffusion plus rapide des livres *via* l'imprimerie. Peu à peu, la lecture silencieuse est privilégiée, offrant une plus grande liberté d'imagination au lecteur, un rapport plus intime à la lettre, qui correspond à une nouvelle manière de consommer la littérature : plus privée, plus solitaire, en témoigne l'émergence, à cet même époque, du roman. Le XIX^e siècle finira d'enterrer cette pratique²⁹ comme plus importante que la lecture à voix haute, jugée scolaire, sinon archaïque.

²³ plaire, instruire, émouvoir.

²⁴ Cave, T. *Cornucopia : Figures de l'Abondance au XVI^e siècle : Érasme, Rabelais, Ronsard, Montaigne*, trad. G. Morel, Paris, Macula, 1997.

²⁵ Ronsard, P., *La Franciade* in *Œuvres Complètes I*, éd. J. Céard, D. Ménéger, M. Simonin, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1993, préface.

²⁶ Dumonceaux Pierre. La lecture à haute voix des œuvres littéraires au XVII^e siècle : modalités et valeurs. In: *Littératures classiques*, n°12, janvier 1990. La voix au XVII^e siècle. pp. 117-125

²⁷ Madame de Sévigné, Lettre du 15 janvier 1671.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ notons tout de même que bon nombre d'auteurs, poètes surtout, ont continué de pratiquer des lectures oralisées à la façon de Victor Hugo dans son cénacle ou encore Baudelaire qui a rédigé ses *Fleurs du Mal* en ayant sans cesse recours à la mise en voix.

D. Les XIX^e et XX^e Siècles, la Lecture Silencieuse

Ainsi, la lecture silencieuse est vite privilégiée, considérée comme plus intelligente, plus rapide. La lecture à haute voix ne se rencontre guère plus que dans des situations particulières : « Elle [la lecture silencieuse] autorise, aussi, des utilisations différenciées du même livre, lu à haute voix, pour les autres ou avec d'autres, lorsque la sociabilité ou le rituel l'exigent³⁰, et lu en silence pour soi-même, dans la retraite du cabinet, de la bibliothèque ou de l'oratoire. » (Cavallo & Chartier, 1997, p.35), il semblerait, en somme, que cette pratique de la lecture corresponde à une affirmation de l'individu, largement consommée au XIX^e siècle, le « nous » de l'auditoire laissant la place au « je » du lecteur. Elle correspond aussi à l'émergence d'un genre, le roman, plus long, plus solitaire, moins propice aux lectures publiques (en tout cas pas autant que la poésie ou le théâtre.) Cette pratique devient générale, et s'accroît avec la consommation du livre au long du XX^e siècle, notamment par le livre de poche. La lecture pour les autres a laissé la place à une lecture pour soi, qui est plébiscitée dans les programmes scolaires, l'oralisation n'étant, elle, qu'une étape pour accéder à la lecture silencieuse, rapide, seule considérée comme efficace et maîtrisée, c'est en tout cas ce que nous allons voir.

II. La Lecture à Haute Voix à l'École

Avant d'aborder la question de la lecture à haute voix à l'école, il est important de dresser ici une définition de l'exercice, qui n'est pas aussi simple qu'il y paraît. Après nos lectures, il apparaît qu'il s'agit là d'un exercice complexe, car très complet ; méjugé car polymorphe. En effet, la lecture à haute voix fait appel à de nombreuses compétences que nous détaillerons ci-après, à une posture particulière de « performance » et à un travail préalable de déchiffrage, de compréhension pour réaliser une bonne interprétation. Dès lors, elle est assez peu enseignée ou du moins par elle-même, car elle nécessite un véritable travail de préparation, d'entraînement et d'évaluation. C'est que la lecture à voix haute souffre d'avoir été mise de côté pendant des années, face à la prééminence de l'écrit dans l'enseignement. En effet, elle a souvent été confinée aux seuls enseignements de primaire,

³⁰ on peut citer ici le groupe de Médan, cercle d'auteurs naturalistes partageant et créant des textes communs, ou encore les lectures publiques de Victor Hugo, dans son salon de la place des Vosges ou Baudelaire qui préconise toujours la voix pour proférer la poésie, s'y adonnant lui-même.

souvent dans le seul cadre de l'apprentissage de la lecture, comme étape avant la maîtrise de la lecture rapide et silencieuse, si plébiscitée en 1970. Le système scolaire s'est même parfois inquiété que le déchiffrage et l'oralisation du texte n'entravent la compréhension. Pourtant, de nombreux didacticiens ont montré depuis que la lecture à voix haute était justement une compréhension, et qu'elle est même totalement impossible sans compréhension préalable, dès lors que l'oralisation aura été distinguée de la lecture expressive, mouvement adopté par les programmes depuis. C'est de cette évolution qu'il s'agit de rendre compte ici.

A. L'Enseignement de la Lecture à Voix Haute Avant 1960

L'enseignement de l'oral, ou de la lecture à voix haute, n'est pas absent des programmes jusqu'en 1960, mais il est bien moins important que l'étude de la langue ou l'écriture ; seul le « parler » des élèves est évoqué (Dolz & Schneuwly, 2002.) L'enseignement était centré sur les compétences de l'écrit, soumis à ses normes, l'oral lui étant subalterne. Cette hiérarchie se constate également dans les travaux demandés : rédaction et composition écrites, l'oral ne servant, lui, qu'à restituer les leçons apprises par cœur, et correctement dites (Buisson, 1883.) Les leçons étaient construites sur le format magistral, ou frontal et l'élève n'avait que très peu d'espace et de temps pour assumer sa parole, si petite face à celle du professeur. Il s'agissait que l'élève apprenne à écrire, lire, restituer, sans trop de place pour la liberté. La prise de parole était quant à elle cantonnée à la vérification de la bonne mémorisation des leçons, l'oral devenant le « principal outil d'évaluation des élèves. »³¹ ; les compétences d'élocution étant considérées comme un « exercice secondaire par rapport à la rédaction ou à la composition » qui n'est qu'une « démarche particulière pour travailler sur la langue envisagée uniquement comme moyen de représentation de la pensée. » (Dolz & Schneuwly, 2002, p.12.) Aucune place pour la créativité, ou une interprétation personnelle, si chères aux enseignants de Lettres aujourd'hui. L'oral était donc soumis à l'écrit, et n'était jamais travaillé en tant que tel : « il ne s'agit pas alors d'enseigner l'oral pour l'oral : c'est l'amélioration des pratiques d'écriture qui est explicitement visée, par exemple dans les « Conférences sur l'enseignement de la langue française » de l'Inspecteur général Irénée Carré (1887) »³²

Sans doute qu'à cette époque, nul ne pressentait le besoin d'entraîner les élèves à la parole ou à la lecture à haute voix, qui paraissait acquise, maîtrisée comme le montrent les IO du 20 Août 1857 : « il s'agit d'obtenir d'abord que la lecture soit faite avec aisance et naturel, et en général sur le ton de la conversation. » En 1873, la lecture à haute voix est une épreuve du certificat d'étude « pour vérifier une lecture intelligente et accentuée. » (Le Bars, 2012) Ainsi, la lecture à voix haute est restée longtemps une simple étape dans l'apprentissage de la lecture, qui une fois maîtrisée devenait muette, pour laisser la place à l'écriture :

³¹ Dolz, J. & Schneuwly, B. *Pour un enseignement de l'oral*, ESF éditeur, 2000, p.11

³² Chervel, A. « L'école peut-elle enseigner la langue maternelle », *Histoire de l'Éducation*, n° 22, mars 1984, p. 89.

« Au fil des siècles, c'est principalement dans les petites écoles de l'Ancien Régime puis à l'école élémentaire de la République que la lecture à voix haute s'est le plus sclérosée du fait de ses usages d'une totale ineptie selon Jean (1999)³³. La description d'une leçon de lecture qu'il en fait dans son essai consistait à épeler et mémoriser les graphèmes et les phonèmes dans le but de répéter à haute voix ce qui venait d'être lu. Le deuxième type de travail de l'élève exigeait de lire à haute voix des textes médiocres puisés dans les manuels de lecture tandis que les autres camarades suivaient du doigt la lecture de ce texte. La lecture à voix haute était alors dépourvue de sens et non partagée. »³⁴

c'est en partie ce qui explique la confusion entre lecture orale et lecture à voix haute, expressive, où l'oralisation est perçue comme une étape dans la compréhension, même une entrave, comme une sorte de babillage, de restitution de la voix intérieure qui opère le déchiffrement des mots, alors que la lecture rapide, muette, comprise, était considérée comme l'aboutissement, la finalité de cet apprentissage. Pourtant, Edmond Beaume nous rappelle que les deux pratiques ne peuvent être confondues : « les signes écrits sont transformés en « sons » et c'est à partir de l'écoute de ces sons que le lecteur construit le sens. (...) L'oralisation précède et permet la compréhension.³⁵ », la lecture à voix haute expressive n'intervenant qu'après.

In fine, même si la pratique de la lecture à haute voix est ancienne, même centrale dans l'enseignement, elle a souvent été réduite à une ruminant, où le lecteur en devenir, du Moyen Âge au XVII^e siècle, lit sans parfois comprendre, ânonne des syllabes, puis récite des mots : « L'objectif était de permettre aux enfants de devenir lecteurs dans les offices liturgiques et de se préparer à la cléricature. La lecture apprise était à base de psalmodie dite ou chantée.³⁶ » Au XIX^e siècles, l'essor de l'école laïque va de pair avec une alphabétisation de la société, et avec une généralisation des programmes, qui mettent en avant un apprentissage de la lecture par l'oralisation ; mais jamais n'est fait mention d'une lecture à voix haute habitée par l'élève, proposée après une interprétation construite depuis le sens du texte. Tout cela est laissé à la charge du professeur, qui profère sa lecture magistrale, modèle irréprochable et surtout inatteignable par les élèves.

B. L'Enseignement de la Lecture à Voix Haute Après 1970

C'est lors de la rénovation de l'enseignement du français de 1970 que l'oral devient un domaine d'enseignement propre au français : « l'objet de l'enseignement du français [...] est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui

³³ Jean, G. *La lecture à haute voix*, Éditions de l'Atelier, 1999.

³⁴ Sarr, R. *Entraînement à la fluence de lecture à l'école primaire : recherche sur les effets et les déterminants de la performance*. Thèse soutenue en Linguistique. Université de Nanterre, 2019, p.163.

³⁵ Beaume, E. La lecture à haute voix, *Les actes de lecture*, n°18, 1987, p.1.

³⁶ Beaume, E. *L'apprentissage de la lecture par la méthode feuilleton*, 1989, p.89.

est dit et écrit » (Dolz & Schneuwly, 2002, p.14.) L'oral devient alors un biais d'apprentissage, un dispositif pédagogique plébiscité par les programmes, notamment lors de moments de dialogue avec la classe, pour construire le savoir. La lecture à voix haute, quant à elle, conserve son rang des années 60. Il semblerait que ce soit la pratique de la lecture à voix haute comme biais d'apprentissage du déchiffrage puis de la lecture, ainsi que de la confusion entre lecture orale et lecture expressive, que naît le tournant de la lecture silencieuse, imposé par les IO de 1970 : « La grande affaire est la conquête de la lecture silencieuse. Dans la lecture courante, la compréhension devance l'énonciation mentale ou sonore. » (Beaume, 1989, p.14.) Plusieurs didacticiens théorisent les bienfaits de la lecture silencieuse, à la manière de Jean Foucambert qui avance en 1976 que la lecture est un processus idéo-visuel, parfaitement silencieux. La lecture à haute voix étant réduite à une lecture silencieuse qu'on sonorise bien loin de l'art oratoire antique donc. C'est l'âge d'or de la lecture visuelle, où le mot doit être lu, vu et non plus entendu et décomposé en syllabes. L'apprentissage de la lecture se fait dès lors silencieusement ; les recherches des années 80 sur la lecture rapide vont d'ailleurs dans ce sens, la lecture à voix haute ne servant alors qu'à montrer que l'élève maîtrise la lecture : « On ne peut lire intelligemment que si l'on embrasse rapidement des yeux le texte qu'on va lire. On ne peut lire à haute voix correctement les mots d'une phrase, couper cette phrase aux silences imposés par le sens, accentuer exactement les syllabes significatives, que si l'on a, par avance, saisi le sens de la phrase dans son ensemble. La voix est nécessairement devancée par les yeux. » (Beaume, 1989, p.12-13.) Dans le même temps, est mise en avant une utilisation de l'oral pour communiquer avec les élèves, la pédagogie de l'oral se construisant autour de deux pôles : la liberté de parole de l'élève et la structuration de la langue orale. Ce n'est pourtant qu'autour des années 1990 que l'oral est vraiment interrogé comme objet d'enseignement, avec des contenus définis, organisés selon une programmation.

La lecture à voix haute est alors divisée en trois étapes par Beaume : la lecture visuelle et silencieuse d'un extrait duquel on dégage le sens rapidement, au fil de la lecture, une opération de diction qui doit être claire, intelligible et une opération de rétroaction, c'est-à-dire une prise en compte de l'effet du texte sur soi-même, ou sur l'auditoire (Beaume, 1987.) Dès lors, lire c'est comprendre, et même faire comprendre dans le cadre d'un échange, d'une communication entre élèves. Évelyne Charmieux écrit : « lire à haute voix n'est donc pas une lecture, mais une communication ou une exploitation de la lecture ; c'est une activité qui porte sur la lecture, mais qui n'en est pas et qui ne peut pas en être, puisqu'on ne peut pas, dans la même opération, produire des significations et les communiquer ou les utiliser. ³⁷ » Le lecteur devient alors, non plus un déchiffreur, mais un médiateur entre son auditoire et son texte (Dolz et Schneuwly, 1998) et la lecture à voix haute devient un activité de maîtrise de la lecture, et plus encore de démonstration des capacités d'analyse de cette lecture, notamment par l'élaboration d'une interprétation. D'un exercice à un art mettant en avant une esthétique à la portée des élèves, selon Michelle Ros-Dupont, le pas est franchi : la lecture à voix haute « est considérée comme LA lecture, dans la mesure où elle représente l'aboutissement de

³⁷ Charmieux, E. « La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non. », *La lecture, Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Nathan Pédagogie, 1991, p.213.

l'apprentissage, la maîtrise technique et même « un art. »³⁸ Une telle évolution dans la façon de percevoir l'exercice a naturellement poussé les enseignants à innover, et les programmes à s'adapter.

C. Le BO de 2016, Vers une Place Nouvelle de l'Oral ?

L'oral occupe désormais une place de choix dans les programmes d'enseignement en classe de français, et ce, dès le plus jeune âge. Ainsi, au BO du cycle 2³⁹, il est fait mention d'une lecture « à voix haute », de l'utilisation de l'oral pour être « entendu et compris », selon le même BO, « la lecture à haute voix, la diction ou la récitation de textes permettent de compléter la compréhension du texte en lecture. » ce qui entérine définitivement les travaux de Beaume, Charmieux ou Ros-Dupont. Le programme propose même d'habituer progressivement les élèves à des exercices ciblés de lecture à voix haute, de différents types, pour accéder à l'interprétation maîtrisée attendue au cycle 4 :

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève : séances de travail visant à développer la vitesse et la fluidité de la lecture, à distinguer de celles qui portent sur l'expressivité de la lecture ; situations de lecture à voix haute n'intervenant qu'après une première découverte des textes, collective ou personnelle (selon le moment du cycle et la nature du texte) ; entraînement régulier à la lecture à voix haute ; entraînement à deux ou en petit groupe homogène (lire, écouter, aider à améliorer, etc.) ; enregistrements (écoute, amélioration de sa lecture) ; pratiques nombreuses et fréquentes sur une variété de genres de textes à lire et selon une diversité de modalités de lecture à voix haute (individuellement ou à plusieurs) à partager avec d'autres (récitation et interprétation d'un texte littéraire).

Le but de ces exercices est d'acquérir les compétences suivantes : « savoir décoder et comprendre un texte ; identifier les marques de ponctuation et les prendre en compte ; montrer sa compréhension par une lecture expressive. » L'on commence ici à entrevoir les multiples possibilités qu'offre un enseignement complet de la lecture à voix haute pour l'élève, elles sont d'ailleurs explicitées plus loin, dans la partie consacrée à l'apprentissage de la lecture : « 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. », il y a donc ici une utilité de compréhension, d'apprentissage du lexique et de la syntaxe qui peut être rendu plus aisé par la lecture à haute voix.⁴⁰ Le cycle 2 est d'ailleurs celui qui développe le plus ces compétences de l'oral et de la lecture à haute voix, je regrette de n'avoir pas trouvé autant d'informations pour le cycle 4, dans lequel j'enseigne moi-même.

³⁸ Ros-Dupont, M. *La lecture à haute voix : du CP au CM2*, Bordas, 1999, p.14.

³⁹ D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 - Cycle 2.

⁴⁰ nous nous proposons d'explorer cette piste dans la partie suivante.

Par exemple, une ressource d'accompagnement Éduscol⁴¹ cite Martine Lorimier, du SCEREN⁴² :

« Lire à haute voix est une activité particulière : il faut avoir lu et compris le texte pour pouvoir le lire à haute voix. Il faut avoir décidé de ce qu'on veut faire comprendre et faire ressentir à son auditoire. La lecture à voix haute nécessite une écoute attentive. On laissera donc toujours un temps d'appropriation personnelle du texte avant la lecture à haute voix. La lecture à voix haute ouvre la voie à des perspectives didactiques passionnantes à condition que l'enseignant renonce à l'idée que la lecture à voix haute sert avant tout à vérifier des compétences de lecteur. En revanche, elle doit devenir un objet d'apprentissage en soi et au-delà le support d'une expérience esthétique. La lecture à voix haute n'est pas une étape vers la lecture silencieuse mais elle suppose déjà une parfaite maîtrise de la lecture ; elle ne permet pas d'apprendre à lire, elle suppose qu'on sait lire. Dans les pratiques sociales de la lecture à voix haute, celui qui lit à haute voix ne se contente pas de lire. En réalité, il communique aux autres oralement, la lecture qu'il a faite auparavant »

Au cycle 3, la lecture à haute voix s'additionne d'une prise en compte de l'auditoire : « Parler en prenant en compte son auditoire⁴³ » qui suppose une compréhension de l'intention du texte, une maîtrise de la lecture préalable. L'élève doit :

Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris ; Organiser et structurer le propos selon le genre de discours ; mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés (conte ou récit, compte rendu, présentation d'un ouvrage, présentation des résultats d'une recherche documentaire ; description, explication, justification, présentation d'un point de vue argumenté, etc.). Utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier). Utiliser les techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés.

Le même BO indique qu'il faut poursuivre, en les élargissant à d'autres supports et d'autres disciplines, les enseignements du cycle 2 en lecture à haute voix : « l'entraînement à la lecture à haute voix et à la lecture silencieuse doit se poursuivre. Cet entraînement est quotidien à l'école élémentaire et au collège ; au collège, il s'appuie sur les pratiques des différentes disciplines. » Car lire un texte à haute voix, ce n'est pas seulement fréquenter la littérature, c'est travailler une compétence importante, transversale, utile à toutes les disciplines du collège. L'on demande aussi à l'élève de travailler sa posture d'écoute, afin de vraiment réaliser la finalité communicationnelle de la lecture à haute voix voulue par Charmieux :

Porter attention aux éléments vocaux et gestuels lors de l'audition d'un texte ou d'un message (segmentation, accentuation, intonation, discrimination entre des sonorités proches...) et repérer leurs effets. Mobiliser son attention en fonction d'un but. [...] Repérer et prendre en compte les caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation, etc.), le lexique et les références

⁴¹ *La mise en voix de textes. La lecture à haute voix au cycle 2.* MEN 2016.

⁴² Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale.

⁴³ D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 - Cycle 3.

culturelles liés au domaine du message ou du texte entendu. [...] Exercer une vigilance critique par rapport au langage écouté.⁴⁴

Ici, c'est la compétence d'interprétation qu'il s'agit de maîtriser, sans laquelle la lecture à haute voix n'est qu'une oralisation, un déchiffrage. Il s'agit donc que l'élève puisse opérer des lectures expressives après en avoir entendu régulièrement afin d'habituer l'œil et l'oreille. Il y a donc une réelle progression entre les cycles 2 et 3, où le premier introduit la lecture à voix haute comme biais d'apprentissage de la lecture, peu à peu augmenté, maîtrisé, pour se diriger vers une lecture plus habitée, plus expressive souhaitée au cycle 3, considérant que la première est maîtrisée : « Automatiser le décodage. » L'autoévaluation est même proposée, pour que l'élève puisse jauger sa progression, corriger ses erreurs : « Prendre en compte les critères d'évaluation explicites élaborés collectivement pour les présentations orales. Être capable d'autocorrection après écoute (reformulations). » Tous ces efforts de planification, d'accompagnement des enseignants dans la création des dispositifs pédagogiques et dans l'évaluation témoignent d'un réel intérêt apporté à la lecture à voix haute, pratiquée dans le cadre de la dominante orale ; l'approche par compétences invite d'ailleurs l'enseignant à travailler la lecture à voix haute avec plus d'intensité, plus de régularité.

Au cycle 4, l'élève chemine d'une maîtrise des compétences de compréhension, de communication, d'expression écrite ou orale vers une maîtrise de l'esprit critique, une connaissance plus fine, notamment en culture littéraire et artistique :

L'enseignement du français au cycle 4 constitue une étape importante dans la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui seront nécessaires au lycée.⁴⁵

L'enseignement du français doit alors mettre en avant les liens entre Art, Histoire et Littérature, notamment dans le cadre de la littérature dite patrimoniale, afin de construire une solide culture littéraire et artistique, nécessaire à la réussite au lycée, il s'agit d'établir « des liens entre les arts du langage, les autres arts et l'histoire. » En ce sens, la lecture orale est définitivement remplacée par une lecture expressive, créative : « Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole » et maîtrisée, fluide : « S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire. » L'on remarque ici que les trois étapes de lecture à voix haute avancée par Beaume sont appliquées à la progression par cycle, l'aboutissement étant cette lecture interprétative, collective, dans le sens où le lecteur cherche à créer l'émotion de l'auditoire, et là est la littérature ! D'ailleurs, pour qu'il n'y ait pas de confusion, le BO utilise le terme « mise en voix », qui est pertinent car il souligne l'aspect artistique de la performance⁴⁶. L'élève doit utiliser les ressources créatives de la parole pour faire sonner un texte : « Savoir utiliser les ressources de la voix, de la respiration, du regard, de la gestuelle, pour : lire ; dire de mémoire ; interpréter une scène de théâtre, un poème, etc. ; donner du

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 - Cycle 4.

⁴⁶ c'était d'ailleurs l'appellation utilisée dans la maquette pédagogique d'UT2J lorsque j'y ai suivi un module de lecture à haute voix. Le terme est repris dans le BO du cycle 4, ce qui est engageant.

relief à sa propre parole lors d'une prestation orale. » Notons ici qu'à la mise en voix, s'ajoute la mise en jeu, en espace ou en geste propre au genre théâtral. Pour travailler ces compétences, le BO propose ceci :

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève : lecture à haute voix et mémorisation de textes. Mise en voix et théâtralisation. Exposés, comptes rendus, etc.
Techniques associant textes, sons et images. Usage des technologies numériques pour enregistrer la voix, pour associer sons, texte et images.

Il y a donc, du cycle 2 au cycle 4 une réelle nécessité d'organiser une progression dans les compétences de l'oral, et de la lecture à haute voix. Cette progression peut et doit être ambitieuse, car on attend de l'élève qu'il habite peu à peu sa parole, afin de le préparer au lycée, où l'oral revêt, depuis la réforme de 2018, une place de choix.

En effet, au lycée, l'élève doit aller vers l'acquisition d'une plus grande autonomie face au textes littéraire. Il doit être capable de mener son interprétation seul. Il faut donc « former le sens esthétique des élèves et cultiver leur goût, en favorisant l'appropriation de leurs lectures et en renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation. »⁴⁷ En cela, la lecture à haute voix peut être d'un grand secours, notamment pour préparer les épreuves orales du Baccalauréat où la lecture expressive est notée sur 2 points à l'EAF :

Le candidat propose d'abord une lecture à voix haute juste, pertinente et expressive du texte choisi par l'examineur, après l'avoir situé brièvement dans l'œuvre ou le parcours associé. Cette partie est notée sur 2 points.⁴⁸

Mais plus encore pour améliorer les compétences de l'oral, notamment pour le Grand Oral, évaluant le candidat sur sa capacité à opérer une synthèse intelligente de ses différents enseignements de spécialité, car mettre en voix un texte littéraire patrimonial c'est s'entraîner à habiter une parole sensée, construite, esthétique :

L'épreuve permet au candidat de montrer sa capacité à prendre la parole en public de façon claire et convaincante. Elle lui permet aussi de mettre les savoirs qu'il a acquis, particulièrement dans ses enseignements de spécialité, au service d'une argumentation, et de montrer comment ces savoirs ont nourri son projet de poursuite d'études, voire son projet professionnel.⁴⁹

On regrette néanmoins que l'approche par compétences ne soit pas élargie au lycée, ce qui aurait permis de vraiment pointer la compétence de lecture à haute voix. Ainsi, l'on peut imaginer, à partir des nombreuses indications proposées par les réformes du collège et du lycée toutes les utilités d'une lecture expressive bien menée, correctement accompagnée et travaillée avec les élèves.

⁴⁷ D'après le BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019 et le JORF du 8 octobre 2020 — Seconde GT.

⁴⁸ *Bulletin officiel* n°17 du 25 avril 2019.

⁴⁹ *Bulletin officiel* n° du 13 février 2020.

III. La Lecture à Haute Voix, une Innovation Pédagogique Utile ?

La lecture à haute voix expressive est désormais plébiscitée par les programmes. Mais quelle utilité a-t-elle ? Quelle dépassement permet-elle ?

A. L’Affirmation du Citoyen...

Ainsi, la question de l’oral en classe de français est à lier avec la volonté de réduire les inégalités. En effet, bien souvent, les élèves dits « scolaires », le sont car notés à l’écrit ; alors que les élèves dits « moins scolaires » excellent bien souvent dans leurs prises de parole. Travailler ces compétences, c’est donc offrir une chance de différencier l’évaluation, les supports, afin de laisser leur chance à tous les élèves. Lorsqu’un élève prend confiance dans sa prise de parole, il améliore bien souvent ses compétences écrites, car l’oral est plus aisé pour donner, ou redonner confiance. De plus, entraîner tous les élèves à prendre parole, c’est leur permettre de devenir des citoyens actifs, ancrés, comme l’avance Cyril Delhay :

Un élément très intéressant du point de vue de l’évolution de la société – peut-être lié au numérique – est que l’on voit émerger depuis une dizaine d’années une floraison de concours d’éloquence et de prises de parole en dehors des cadres institutionnels (notamment chez les youtubeurs). La nouvelle génération veut prendre la parole et n’attend pas qu’on la lui donne. Peut-être est-ce lié au fait que concomitamment, pour reprendre une expression fameuse, « la maison brûle ». La demande sociale est très puissante, historique. Il y a donc une vraie audace politique des pouvoirs publics à transmettre la maîtrise de cet oral, en donnant plus d’autonomie à tous les élèves pour mieux assumer leur parole citoyenne, au lieu de la cantonner à quelques privilégiés. Je sais que cela peut être provoquant de le dire, mais je le crois intimement. C’est une mesure digne de la gauche en 1981 ou du Front populaire. Chacun peut être auteur de sa parole, interprète, citoyen et artiste, quels que soient les parcours scolaires. Cette parole peut s’exercer dans l’interprétation d’une poésie, d’une fable, d’une chanson, de son histoire, autant que dans une construction argumentative, ou dans d’innombrables contextes particuliers.⁵⁰

Dès lors, travailler l’oral, par la mise en voix notamment, c’est combattre les inégalités, donner des outils aux élèves pour s’exprimer car habiter un texte c’est habiter ses mots, les comprendre et les faire siens. Cette perspective permet de combattre une certaine violence dans les rapports qu’entretiennent les élèves entre eux, en partie liée à un vocabulaire de plus en plus pauvre, qui ne permet guère d’exprimer toutes les émotions ou les idées qui les traversent. C’est ce que Sylvie Cèbe⁵¹ tente d’expliquer, en donnant quelques pistes pour aider à l’interprétation des textes par les élèves, notamment *via* les « états mentaux », car un élève ne peut comprendre un texte que s’il perçoit l’implicite, les

⁵⁰ Delhay, C. Entretien accordé à Canopé, <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/oral/lapprentissage-de-loral-un-enjeu-de-societe.html>

⁵¹ Cèbe, S. « La compréhension de textes n’est pas un jeu d’enfants », *82e congrès national de l’AGEEM*, 2009, p.1-66.

sentiments, les émotions. Il faudra alors l'aider à acquérir ce lexique, puis lui proposer un espace sécurisant où faire sonner les mots : la lecture à haute voix.

De plus, l'aspect social, communicationnel d'une lecture à haute voix permet d'accentuer l'effet groupe classe, d'atteindre une certaine fraternité entre les élèves. En effet, ceux-ci sont souvent pris dans la compétition, galvanisante pour les uns, anxiogène et peu sécurisante pour les autres. Une lecture à haute voix est un moment partagé entre le lecteur et son auditoire, un moment de calme et d'écoute attentive, et permet d'interroger la place de l'individu dans la société :

Le chemin d'apprentissage est aussi celui d'une maturation individuelle, d'une exploration de la langue, de la construction d'un *ethos*. En cela, l'oral tel qu'il doit être enseigné à l'école est plus ambitieux que de simples exercices de communication ou des joutes oratoires. Il est adossé à un corpus, à une façon d'interroger le monde et notre place dans le monde. Qui suis-je ? Pour dire quoi ? À qui ? L'oral se nourrit ainsi du goût de la langue, de la pertinence du propos, des lectures et des rencontres et les aiguise en retour.⁵²

Mais cette visée n'est possible que dans une ambiance de classe sereine, pour laquelle la lecture à haute voix peut aussi beaucoup. En effet, la lecture à voix haute permet d'instaurer une ambiance de classe paisible, où prime le plaisir de la lecture. La lecture à haute voix « ne vise plus la modélisation mais le plaisir, le partage culturel, l'appétence pour le texte et le livre » (Ros-Dupont, 1999, p.21-22), elle permet de donner du sens à la littérature qui est parfois perçue comme un vieux monde, fermé et élitiste par les élèves. Mettre en voix, c'est ranimer, incarner une parole au présent dans le cadre d'un exercice très complet : « maîtrise du texte, prononciation, articulation, intonation, restitution du sens du texte, interprétation, les qualités propres à la lecture à haute voix lui donnent un statut et une place de premier plan » (Ros-Dupont, 1999, p.13.) Il y a dans cette pratique une sorte de satisfaction du partage d'un moment d'art, d'expression de notre humanité : « comme le chant, la musique, la danse, le théâtre, ce mode de lecture est une forme d'expression qui satisfait le producteur qui trouve ainsi à se réaliser, à se donner à entendre, à voir. » (Ros-Dupont, 1999, p. 66.) « Se réaliser », n'est ce pas là l'objectif de notre système scolaire ? Offrir une chance à chaque enfant de s'accomplir, de devenir citoyen ?

B. ...Par l'Amélioration des Compétences de l'Oral

La lecture à voix haute semble donc constituer un cadre idéal pour travailler les compétences de l'oral, en effet, l'élève peut se concentrer sur la maîtrise de la voix, de la posture puisque le contenu est défini par le texte qu'il lit. Le texte, parfois lieu de peur pour l'élève, devient ici un cadre pré-construit, réconfortant, à partir duquel il peut construire son verbe et sa parole : « la lecture à haute voix présente des particularités susceptibles d'aider à la prise de parole. Le texte, bien connu, offre un support sécurisant. » (Ros-Dupont, 1999,

⁵² Delhay, C. *Op-cit.*

p.64.) Dès lors, il est aisé de différencier les supports, pour permettre à chaque élève de se concentrer sur sa voix, alors que la mise en voix d'un écrit personnel est certes fort valorisante, mais parfois très complexe pour certains élèves. Le texte lu à haute voix constitue un périmètre gardé, où l'élève est en sécurité, et libre. C'est que dans les BO, l'oral correspond à différentes approches, toutes liées : le langage oral comme acte de communication dans la classe, lors de moments dialogués par exemple ; l'approche discursive, où l'oral sert à apprendre, à accéder à la connaissance du monde dans toutes les matières et l'approche intégrée, où l'oral est l'objet de l'apprentissage, pas le biais : débats, récitations, récit oral, exposé, lecture à haute voix⁵³. Dès lors, travailler l'une de ces composantes, c'est travailler tout le reste, car à force de pratique, l'élève assimile les compétences de l'oral, les fait dialoguer en spirale pour les maîtriser ; c'est en tout cas ce qu'il faut souhaiter.

La lecture à haute voix ne doit d'ailleurs pas être seulement effectuée dans le cadre de textes littéraires, elle doit fréquenter de multiples supports⁵⁴ (presse, articles, textes documentaires, sites internet, etc.) C'est à partir de cette multiplicité des supports que l'élève pourra appliquer le soin donné à une lecture à toutes les autres disciplines, car reprenant confiance en son expression, l'élève peut prendre confiance en lui, se sentir légitime d'affirmer son propos. C'est d'ailleurs la principale difficulté rencontrée cette année : les élèves peinent à prendre confiance, se sentant écrasés par un système qui leur demande beaucoup, sans leur donner les outils pour le faire ; en cela, l'oral et la lecture à haute voix permettent de pallier cet écueil. Notamment grâce à une adaptation du niveau d'exigence, permettant de donner une perspective d'évolution à l'élève. La lecture à haute voix permet aux élèves qui ont des difficultés d'accéder à la parole, en contournant le repli sur soi, qui est à la source de bon nombre d'échecs.

Les apports de la lecture à haute voix ne se limitent pas pour autant à l'oral : une lecture bien effectuée est celle qui fait entendre les structures du texte, la « respiration sémantique d'un texte difficile, opaque » (Jean, 1999, p.13), ce que Chomsky appelait les « structures profondes » du texte. Ces structures naissent de l'organisation syntaxique et sémantique de l'extrait : à force, l'élève apprend à les repérer car il se concentre sur la compréhension de l'auditoire. Ainsi, la lecture à haute voix permet-elle aux élèves d'accéder plus aisément au sens implicite et subtil des textes, à leurs structures grammaticales ?

⁵³ MEN 2016. *Les trois entrées didactiques*. Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/96/6/RA16_C2_FRA_1_entrees_didactiques_594966.pdf

⁵⁴ « lire des textes non-littéraires » : compétence citée par le BO du Cycle 4.

C. Une Compréhension Plus Fine des Textes

Ainsi, la lecture à haute voix permet de découvrir les structures sous-jacentes du texte, c'est en tout cas ce qu'affirme Georges Jean :

Il me semble cependant que nous assistons de nos jours à une résurgence de la lecture à haute voix conçue comme une pratique très différente de la lecture scolaire répétitive que nous décrivions, mais qui redonne son intérêt au caractère convivial et de socialisation que la lecture à haute voix n'a jamais tout à fait perdu. En outre, je suis persuadé que la lecture à haute voix par le maître, le professeur, le comédien, l'animateur, est une manière de pénétrer et de faire pénétrer les « écoutant », comme disait Montaigne, dans la complexité de certains textes anciens et de texte moderne dans l'écriture masque les structures sémantique.⁵⁵

Cette idée primordiale n'est pas nouvelle, Ernest Legouvé, inspecteur général de l'éducation nationale écrivait déjà en 1898 :

« En quoi consiste le talent du lecteur ? À rendre les beautés des œuvres qu'il interprète ; pour les rendre, il faut nécessairement les comprendre. Mais voici qui va vous étonner : c'est son travail pour les rendre qui les lui fait mieux comprendre ; la lecture à haute voix nous donne une puissance d'analyse que la lecture muette ne connaîtra jamais »⁵⁶

Ce parti pris est fort intéressant pour notre sujet de mémoire⁵⁷ : ainsi, la lecture à haute voix, qui est en elle-même une interprétation, permet d'accéder à l'implicite du texte, d'en dire les subtilités esthétiques, à condition d'en respecter les étapes : déchiffrage, compréhension, diction (Beaume, 1989)

Il s'agit alors de construire les outils permettant de réaliser une telle lecture, ce que Ros-Dupont appelle les « outils référents »⁵⁸ qui doivent être co-construits avec les élèves afin de dégager les tournures syntaxiques et lexicales du texte. Divers dispositifs d'évaluation de ces lectures sont proposés par Éduscol⁵⁹, notamment pour le cycle 2, applicables aux autres cycles. Nous en rendons compte ci-dessous :

On peut retenir neuf critères pour une évaluation globale de la lecture à voix haute. Critères liés au déchiffrage : La fluidité de la lecture. L'articulation des mots. Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase. Les groupes rythmiques. La respiration. La fin des phrases. Critères liés au plan du texte Les pauses (entre les parties du texte). La variation du débit (utilisée pour mettre en évidence l'organisation sémantique du texte). L'intonation expressive. Les autres formes de marquage du plan : - hauteur ; - intensité ; - couleurs de la voix ; - alternance des parties narratives et dialoguées ; - alternance des parties narratives et des commentaires.

⁵⁵ Jean, G. *Op-cit*, p. 14.

⁵⁶ Legouvé, E. *L'Art de la lecture*, Hetzel, 1977, p. 88 (relatant une conversation avec Sainte-Beuve).

⁵⁷ il aura d'ailleurs été un maître-mot tout au long de l'année.

⁵⁸ Ros-Dupont, M. *Op-cit*, p. 63.

⁵⁹ MEN 2016. *La mise en voix de textes. La lecture à haute voix au cycle 2 : pistes pour l'évaluation*. Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/20/6/RA16_C2_FRA_langageoral-lecture-hautevoix-2pistes-eval_617206.pdf

Toutes ces pistes aident à constituer un enseignement logique, progressif, passant de l'évaluation formative à sommative, pour faire acquérir des compétences multiples en un seul exercice : utiliser les ressources expressives et créatives de la parole, lire un texte et l'interpréter en autonomie, dégager le sens, produire une interprétation personnelle, étudier les structures du langage. Car la lecture à haute voix est un apprentissage très complet : « Le lecteur [doit] se mettre un instant à l'écoute de sa lecture et des retentissements qu'elle produit en lui. [...] En découvrant [le texte], le lecteur, quel qu'il soit, puise dans toutes les particularités expérientielles, émotionnelles et intellectuelles qui sont les siennes. »⁶⁰

⁶⁰ Shawky-Vincent, B. *La Lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, Paris , PUF, 2016, p. 44.

IV. Problématique du Mémoire et Hypothèses de Travail :

In fine, la lecture à haute voix s'inscrit dans une perspective de société, liée à l'histoire du livre, de la lecture mais également à l'histoire de l'enseignement. Elle pose la question de ce qui fonde notre humanité : la parole, et en cela, elle pose une question centrale dans la pratique professionnelle de l'enseignement aujourd'hui : faut-il revenir à l'origine de la littérature ? Faut-il redonner le pouvoir à la voix, à la parole ? C'est en tout cas ce qu'avance Marc Fumaroli dans la préface du numéro 12 de *Littératures Classiques* :

Vaste sujet que celui de la voix, même si l'on reste enfermé, si j'ose dire, dans la période qui va de la Renaissance à la Révolution. Je ne peux ici que faire quelques suggestions. J'insisterai néanmoins sur le fait que toute la culture qui remonte à l'Antiquité classique et qui se poursuit même encore au XIXe siècle, et je parle là de la culture savante, passe même après l'invention de l'imprimerie, par la voix. La seule tradition orale n'est pas la tradition populaire. La tradition savante elle-même accorde à la voix un privilège, et même un privilège social, sur l'écrit, qui dans l'Antiquité était un travail servile. Pour toute la tradition donc qui remonte à l'Antiquité, la voix est le domicile naturel et libéral de la parole. C'est là que la parole est chez elle, c'est là qu'elle peut véritablement s'adresser d'une façon vivante et libre à l'Autre. Elle est en quelque sorte l'émanation de tout l'être, corps et âme, et elle s'adresse à tout l'être de l'autre, corps et âme. L'écrit n'est jamais qu'un simple relais de la parole, il est en quelque sorte une aide mnémotechnique qui de génération en génération soutient la transmission, le fil de la parole, mais celle-ci n'est jamais vraiment chez elle que lorsqu'elle est articulée par la voix vivante dans un dialogue vivant.⁶¹

Dès lors, ne faut-il pas penser l'enseignement autour de ce thème, notamment à travers la lecture à haute voix ? Cette état de l'art invite à considérer la lecture à haute voix comme une activité fort intéressante, fort complète dans l'enseignement du français. **Ainsi, comment intégrer la lecture à haute voix dans l'enseignement du français, plus particulièrement dans une pédagogie qui viserait à aider l'élève à accéder au sens implicite des textes ?** Permet-elle d'améliorer les compétences orales des élèves, d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages ? En somme, permet-elle de redonner goût aux lettres, à la lecture d'œuvres patrimoniales notamment ?

À l'aube de notre analyse, il semblerait qu'elle soit efficace pour acquérir de nombreuses compétences du programme de français, notamment en lecture. Elle permet aussi de nourrir l'écrit, l'étude de la langue qui se mettent au service de l'oral. Enfin, elle pousse l'élève à s'affirmer, à habiter une parole assumée, intelligible et construite à l'aune des textes de notre littérature patrimoniale. Il s'agira dès lors de tester différents dispositifs pour vérifier nos hypothèses : la lecture à haute voix permet sans doute d'évaluer le niveau de compréhension des élèves, d'une part ; de les pousser à s'engager dans l'interprétation, d'autre part. De même, permet-elle d'améliorer les compétences de l'oral de façon plus

⁶¹ Fumaroli M. & Goémé C. « La parole vive au XVIIe siècle » (entretien avec Christine Goëme). In : *Littératures Classiques*, n°12, janvier 1990. *La voix au XVIIe siècle*. pp. 7-11

générale ? Est-elle une façon efficiente d'évaluer les élèves de façon différenciée ? Nous formulons l'hypothèse qu' :

- une lecture à haute voix favorise l'accès au sens profond, parfois implicite des textes, notamment patrimoniaux,
- elle permet d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages,
- elle constitue une interprétation personnelle de l'élève, témoignant de son engagement,
- elle peut représenter une façon efficace de différencier la notation, pour réduire les inégalités,
- elle aide à travailler les compétences de l'oral.

CADRE EMPIRIQUE :

Participants à l'Étude

Les dispositifs pédagogiques sur lesquels ce mémoire s'appuie ont été mis en place avec ma classe de quatrième, comptant 28 élèves : 13 filles et 15 garçons âgés en moyenne de 14 ans. C'est une classe plutôt hétérogène, certains élèves ont des lacunes ou de grandes difficultés quand d'autres présentent une grande maturité, et une réelle intuition littéraire. L'inclusion y est réelle, un élève a un PPS et est équipé d'un cartable électronique pour l'aider dans le cadre de son TSA, deux autres ont un PAP pour adapter les enseignements à leurs troubles (multi-dys.) L'atmosphère qui règne dans la classe est bienveillante, sympathique, studieuse et sereine. Cela a donc été un joie de mettre en place ces différents dispositifs avec cette classe qui s'est volontiers prêtée au jeu, étant très curieuse et motivée. Certains des élèves avaient déjà pratiqué la lecture à voix haute, avec une de mes collègues de Lettres Modernes, qui avait mis en place un projet éloquence et lecture à haute voix dans sa classe.

J'ai choisi d'organiser ici les différents dispositifs testés de façon chronologique, puisque cette recherche s'est construite au fur et à mesure de l'année, au fil de mes observations. J'ai, en effet, commencé par une pratique plutôt traditionnelle de la lecture à haute voix (lecture magistrale, textes « à offrir », lectures-relais) pour me diriger ensuite vers une lecture à haute voix au coeur de l'apprentissage des élèves, comme moteur des séquences afin de tester mes différentes pistes, afin de vérifier son efficacité dans l'enseignement du français, avant de terminer l'année avec une séquence-projet, portant sur une tragédie du XVII^e siècle, où la lecture à voix haute a été complétée par la mise en jeu, en gestes. Finalement, j'ai construit cette programmation en mimant la progression des cycles 2 à 4 dans les IO.

La proposition d'étude proposée ici est non-généralisable, car la population étudiée est trop peu nombreuse. Nous nous garderons donc d'avancer des statistiques absolues, mais plutôt des tendances.

I. Première Étape du Dispositif Pédagogique

LA LECTURE À VOIX HAUTE POUR COMMENCER L'ANNÉE, PREMIERS CONTACTS

Matériel :

Cette première étape du dispositif s'inscrit dans le premier thème étudié cette année : « La Fiction pour interroger le Réel », décomposé en deux séquences. L'une portant sur *la Parure* de Guy de Maupassant, et sur la littérature réaliste du XIX^e siècle ; l'autre sur le fantastique, aux XIX^e et XX^e siècles. L'ensemble des textes étudiés s'inscrivait dans le genre romanesque, de la nouvelle plus précisément, où l'écriture est menée par un narrateur, donnant à entendre une intrigue, un cadre spatio-temporel et des personnages. Quoi de mieux pour commencer l'année par la lecture à haute voix que le genre du récit, du temps long ?

Procédures :

Lecture Diagnostique :

Dès le premier cours de l'année, j'ai souhaité évaluer la lecture des élèves, leur compréhension du texte, leur maîtrise du déchiffrage et de l'élocution. Lors de la première séance de rentrée, après m'être présenté, après avoir donné le sommaire et le planning de lecture de l'année, j'ai distribué aux élèves la première partie de *la Parure*⁶², que nous allions étudier dès le lendemain. C'est au moment de préparer cette séance que j'ai voulu, dans mon minutage, avoir le temps de proposer une lecture, dès le premier cours de l'année, pour placer mon enseignement sous le signe de la lecture à haute voix. L'extrait lu par mes soins était l'incipit de *la Parure* et a fait l'objet d'un court moment d'échange avec les élèves, pour qu'ils formulent leurs premières impressions. J'ai à ce moment là pu observer quels élèves suivaient attentivement la lecture (tant avec les yeux qu'à l'oreille) et quels élèves ne suivaient pas, ou partiellement. J'ai également pu constater que les élèves étaient prompts à donner leur avis sur la lecture, ce qui était engageant pour la suite. À la fin de la séance, j'ai indiqué aux élèves qu'ils allaient relire ce texte le lendemain, et que nous allions l'étudier.

Le lendemain, j'ai organisé une « lecture-relai », souhaitant ici établir une première idée du niveau de lecture et de compréhension de la classe. Quelques minutes après l'installation en classe, j'ai donné la consigne aux élèves : tout le monde allait lire une partie du texte. Un élève allait commencer à lire, autant qu'il le voulait, avant de donner la parole à un camarade, qui lui même allait lire, autant qu'il le voulait, avant de donner la parole et ainsi de suite. J'ai expliqué aux élèves que je voulais prendre connaissance de leur lecture, les

⁶² annexe 1 — Guy de Maupassant, *La Parure*, 1884.

entendre pour la première fois (je n'ai donc jamais prononcé le mot évaluation, qui les aurait figés.) J'ai souhaité à ce moment adapter le test fluence que mes collègues faisaient passer à leurs élèves de sixième à ce moment de l'année : une lecture à haute voix pour évaluer le niveau de lecture, de compréhension du texte lu :

Le test de fluence permet de connaître la capacité des élèves à lire correctement un texte à voix haute. Cette compétence, travaillée dès le cycle 2, doit en effet faire l'objet d'une attention particulière et d'un enseignement explicite de la part des professeurs des cycles 3 et 4.⁶³

À la seule différence que je n'ai ni chronométré les élèves, ni n'ai indiqué qu'il fallait lire vite comme exigé pour le test fluence :

La fluence de l'élève est mesurée par sa vitesse de lecture à voix haute et par sa précision (nombre d'erreurs). Elle est ici évaluée à partir d'un texte ne posant pas de problème de compréhension sur une durée d'une minute. Il s'agit ainsi de mesurer le nombre de mots correctement lus par minute et non de mesurer l'interprétation orale.⁶⁴

J'ai voulu adapter ces consignes, en évaluant la lecture elle-même certes, mais aussi l'engagement interprétatif. À ma grande surprise, les élèves ont lu avec entrain, et nous avons consacré au moins vingt minutes à cette lecture. Pendant que les élèves lisaient, j'évaluais, à l'aide d'une notation simple (Acquis, En Cours d'Acquisition, Non Acquis) la lecture des élèves, afin d'avoir une première idée de leur maîtrise de l'exercice. Une fois la lecture achevée, je n'ai pas commenté la mise en voix, et nous avons poursuivi avec la formulation des impressions de lecture et la trace écrite.

Puis, tout au long de cette séquence sur Maupassant, j'ai généralisé ce mode de lecture, afin de pouvoir lisser mes observations, et avoir une vue plus générale du niveau de maîtrise de la lecture à haute voix. Les élèves, s'étant vite habitués à l'exercice, ont pu lire à de nombreuses reprises, se corriger quand ils en sentaient le besoin. J'ai moi-même effectué une mise en voix, celle du dernier extrait de la nouvelle, le moment de la chute, que j'avais gardé secret. À la fin d'une séance, j'ai indiqué aux élèves qu'ils pouvaient ranger leurs affaires, s'installer confortablement et écouter. J'ai alors lu l'extrait, avant que la sonnerie ne retentisse. Ils ont découvert le fin de mot de l'histoire à l'instant où la sonnerie a retenti : les élèves ont quitté la salle en s'exclamant à propos du texte, de la chute, de l'attitude du personnage principal. J'avais réussi ma mission : les surprendre, leur offrir un moment de calme et d'écoute, et leur transmettre un peu de mon goût pour la littérature.

⁶³ *Fluence, document technique pour les établissements, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN, 2021, p.2.*

⁶⁴ *Ibid.*

La Lecture-Offrande

J'ai d'ailleurs souhaité généraliser cette pratique, lire un texte à haute voix en fin de séance, soit pour opérer un retour au calme, soit pour faire entendre un texte complémentaire à celui étudié en classe. La séquence sur le fantastique s'y prêtait très bien, les textes mettant en avant le frisson, le doute, la peur ou simplement un rythme idéal pour la lecture expressive, comme *La Nuit*⁶⁵ (*Cauchemar*) de Maupassant. La lecture était effectuée par mes soins, en fin d'heure, souvent en fin de journée, pour clore la séance dans le calme. Après que les élèves ont lu leurs lectures cursives⁶⁶, j'ai indiqué qu'ils pouvaient, sur la base du volontariat, proposer une lecture à leurs camarades : trois d'entre eux l'ont fait, ce qui m'a réjoui fortement. Le genre étudié était très adapté à cette pratique : les genres narratifs (roman, nouvelle, conte) sont des genres où la lecture est lente, fluide⁶⁷. J'ai voulu instaurer cet état d'esprit dans ma gestion de classe dès les premières semaines de l'année, où pas une séance n'a pas fait résonner la voix d'un lecteur, que ce soit moi ou mes élèves. De façon plus générale, alors que beaucoup d'enseignants de français préfèrent positionner la lecture silencieuse comme premier contact avec l'extrait proposé à l'étude, j'ai fait le choix de toujours proposer d'abord une mise en voix⁶⁸, soit la mienne, soit celle d'un élève, ou de plusieurs à la suite, suivie d'une étape de dialogue, de formulation des premières impressions à chaud ; la relecture silencieuse n'intervenait qu'après. Ainsi, je souhaitais que la lecture à voix haute soit quasiment quotidienne, automatique dès que l'on propose un extrait. Il m'est arrivé de ne pas le faire dans l'année, et les élèves me le rappelaient immédiatement, le rituel était bel et bien installé.

Résultats du Dispositif :

Le premier test de lecture de l'année (lecture-relai) a donné les résultats suivants :

- Acquis : 8 élèves
- En Cours d'Acquisition : 15 élèves
- Non Acquis : 5 élèves

Ces résultats ont ensuite tendu à se lisser :

- Acquis : 8 élèves

⁶⁵ annexe 2 — Guy de Maupassant, *La Nuit (Cauchemar)*, 1887.

⁶⁶ il s'agit des lectures qui accompagnent les séquences, effectuées en autonomie par l'élève.

⁶⁷ a la différence de la poésie qui demande une formation préalable à la versification ; ou au théâtre qui exige de penser tant à la voix qu'aux gestes et à la mise en scène. Le genre narratif est, depuis le plus jeune âge, le genre de la lecture oralisée.

⁶⁸ pendant laquelle ceux qui ne lisent pas suivent, évidemment, le texte en même temps.

- En Cours d'Acquisition : 18 élèves
- Non Acquis : 3 élèves

Pour la lecture-offrande, le résultat n'est pas quantifiable. Son utilité se ressent dans l'ambiance de classe, plus sereine, plus calme. Aussi, la lecture à haute voix aide sans doute les élèves à participer, car les premières séances de l'année ont été très vivantes, les élèves n'ont pas eu de mal à participer, dialoguer.

J'ai aussi remarqué que donner la place à l'élève de lire le texte étudié avait un effet sur sa prise de parole au moment de l'analyse du texte, qui était plus engagée.

J'ai enfin noté que certains élèves avaient de grandes difficultés : soit pour déchiffrer le texte au moment de la lecture, en inversant des mots, en confondant les sonorités ; soit au niveau de la diction, qui pour deux élèves en particulier était très problématique.

II. Deuxième Étape du Dispositif Pédagogique

SÉANCE DE LECTURE DONT LE BILAN EST UNE MISE EN VOIX

« *Le Soleil* », Charles Baudelaire

Matériel :

Cette séance s'inscrit dans la Séquence 3 : « Paris, Laboratoire de la Modernité » qui s'intègre dans le questionnement complémentaire « la Ville, Lieu de tous les Possibles ? » où il s'agit d'interroger l'espace urbain comme lieu d'inspiration littéraire, d'expérimentations :

« Montrer comment la ville inspire les écrivains - poètes, auteurs de romans policiers, grands romanciers des XIX^e et XX^e siècles, etc. - et les artistes qui la représentent dans sa diversité, sa complexité et ses contradictions ; s'interroger sur les ambivalences des représentations du milieu urbain : lieu d'évasion, de liberté, de rencontres, de découvertes, mais aussi lieu de « perdition », de solitude, de désillusion, de peurs ou d'utopies. »⁶⁹

La séquence est préparée comme un itinéraire virtuel, une flânerie littéraire dans Paris, grâce à la plateforme *Padlet*, où un *board* a été créé, sous forme de carte de la ville⁷⁰, ponctuée d'arrêts sur image, de musique, de textes littéraires ou de vidéos documentaires. Certains textes ont fait l'objet d'une étude collective, dans le cadre de la séquence, pour cheminer vers le bilan, lieu de réponse au questionnement initial : *Comment la ville de Paris inspire-t-elle les auteurs & comment les auteurs inspirent-ils Paris ?* Ces étapes, ces arrêts sont l'occasion de réaliser des séances de lecture.

La séquence propose aux élèves de travailler les dominantes de la lecture et de l'oral. En effet, la construction de l'itinéraire est collective, les élèves devaient, à partir de la lecture d'une anthologie poétique⁷¹ pour la séquence suivante (« Dire l'Amour en Vers »), ajouter des poèmes où ils rencontraient la ville à la carte de Paris, certains ont même fait des recherches au CDI ou sur internet pour ajouter d'autres textes, images ou chansons. Il y a donc là un objectif de fréquentation de la littérature, de lectures personnelles des élèves et de partage de celles-ci. Également, toute la séquence a proposé de passer de la lecture personnelle, *a priori* silencieuse, à une lecture oralisée, partagée, permettant dès lors de travailler puis d'évaluer les compétences de l'oral. La Tâche Finale de la séquence consistait en une capsule vidéo/audio, où l'élève devait mettre en voix un texte de son choix, puis en établir un compte-rendu de lecture, après y avoir été préparé tout au long de la séquence. En somme, cette séquence résume tout le questionnement de ce mémoire de stage : comment la lecture à haute voix permet-elle d'accéder au sens implicite du texte ? Comment permet-elle d'assurer la pratique de l'oral, de partager la littérature, patrimoniale notamment ? Elle aura donc été l'occasion de tester les dispositifs imaginés, notamment lors de séances de lecture.

⁶⁹ D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, p.

⁷⁰ annexe 3

⁷¹ *30 Poèmes pour dire l'Amour*, coll. Déclic.

Procédure :

L'une d'elles s'est concentrée sur un texte de Charles Baudelaire⁷², « Le Soleil », où le poète ère dans des faubourgs inquiétants, puis dans une campagne luxuriante, avant de clamer, sous forme d'énigme, la mission et le pouvoir du poète : transformer le laid en beau. Ce poème correspond aux directives du programme et au questionnement du thème : « On peut étudier des textes proposant une vision singulière et poétique de la ville. » Sur le plan didactique, j'ai choisi ce texte car il est organisé de façon thématique, en trois strophes présentant chacune une idée ce qui a permis de faciliter la compréhension du texte par les élèves ; mais aussi parce qu'il est « résistant », le sens doit être découvert après un travail d'enquête. Il n'est, en effet, pas possible d'engager les élèves sur une activité de lecture à voix haute avant d'avoir dégagé le sens du texte.

Avant la séance, j'ai demandé aux élèves qu'ils lisent le texte seuls, à la maison, si possible à voix haute. Ils devaient répondre à une petite question préparatoire avant la séance : « que raconte ce poème ? »

Puis, j'ai mis en place la séance. Elle s'intitulait « Paris, laboratoire poétique » et avait pour objectif : « mettre en voix le poème de Charles Baudelaire. », elle a duré deux heures. Les élèves savaient donc que la finalité de cette séance était d'effectuer une lecture expressive du poème et même que cette lecture allait remplacer le bilan écrit. Nous avons, plus tôt dans la séquence, fait une leçon de versification, pré-requis nécessaire à la lecture de textes poétiques. De mon côté, sur le plan didactique, il s'agissait de passer de la lecture oralisante, de déchiffrage, à la lecture expressive, en effectuant un travail préalable de compréhension et d'interprétation du texte ; sur le plan pédagogique, il s'agissait que les élèves s'engagent dans l'analyse du texte, par la lecture à haute voix. La séance s'est organisée ainsi :

- 5 min : lecture du texte par l'enseignant, de façon volontairement neutre.
- 5 min : échange dialogué avec les élèves : impressions de lecture. Fabrication d'un tableau thématique, correspondant aux étapes du poème⁷³. Ma posture était ici accompagnante, je pilotais les échanges, posais des questions ciblées pour accompagner la compréhension du texte, perçu par les élèves comme difficile.
- 30 min : travail en binôme. Les élèves devaient remplir le tableau en enquêtant dans le texte, en reformulant, en recopiant des citations. À cet instant, ma posture s'est effacée, je ne suis intervenu qu'auprès des élèves qui levaient la main, pour une question ou une autre. Souvent, les questions posées concernaient l'interprétation de tel ou tel élément du texte, preuve que les élèves étaient véritablement engagés.

⁷² annexe 4 — Charles Baudelaire, « Le Soleil », *Les Fleurs du Mal*, 1857.

⁷³ annexe 5

- 15 min : mise en commun des hypothèses de lecture, construction du tableau commun. À ce moment, j'ai recueilli les idées des élèves, qui avaient projeté au tableau leurs productions grâce à leurs tablettes et au partage d'écran. J'ai repris une posture de pilotage des débats. Il s'agissait ici de laisser les élèves mener la lecture du texte, et même, l'organisation de la trace écrite et de la séance.
- J'ai ensuite indiqué la consigne pour la deuxième heure : il fallait maintenant préparer une lecture à haute voix. Mais comment ? Quels outils mettre en place ? J'ai ici voulu construire les outils avec les élèves, comme le préconise Michelle Ros-Dupont. J'ai exposé cette situation-problème aux élèves, avant qu'ils ne quittent la salle pour la récréation.
- 15 min : création d'une légende pour la mise en voix. Les élèves, toujours par binômes⁷⁴ devaient inventer une légende pour annoter le texte dans l'objectif de le mettre en voix. J'ai repris ma posture effacée, j'ai proposé à quelques binômes une aide. Lors de la mise en commun, j'ai complété les propositions des élèves en m'appuyant sur les pistes d'évaluation proposées par Éduscol. Ainsi, nous avons ainsi créé une légende⁷⁵
- 30 min : j'ai ouvert la salle adjacente, pour avoir plus de place et d'espace, et j'ai indiqué aux élèves qu'ils pouvaient aller et venir librement : il était temps de faire sonner le texte, de s'essayer à la mise en voix. J'ai alors pris une posture d'observateur, me gardant bien de donner mon avis sur les lectures car ce n'était ni l'endroit, ni le moment. Lors de mon observation, j'ai pu constater que les élèves étaient globalement très engagés dans l'exercice, qu'ils s'écoutaient et commentaient leurs performances respectives. J'ai néanmoins observé quelques élèves qui étaient en retrait, ne souhaitant pas, sans doute, être entendus des autres, j'ai alors proposé à ceux-ci de sortir un instant dans le couloir, pour prononcer au moins un vers, une strophe, souhaitant que tous, à leur échelle, donnent de la voix.
- Pour les dernières minutes de la séance, j'ai donné aux élèves une grille d'autoévaluation⁷⁶ et leur ai demandé d'effectuer la lecture à haute voix à la maison, devant un proche. J'ai également souhaité opérer un échange métacognitif avec la classe : « qu'avez-vous pensé de cette séance ? », « la mise en voix est-elle une activité qui vous plaît ? », « avez-vous mieux compris le texte de Baudelaire après l'avoir fait sonner ? » J'ai enfin, comme au début de l'année, effectué des lectures-offrandes, pour le retour au calme, d'autres poèmes de Baudelaire traitant de la ville.

⁷⁴ si je passe par cette configuration, c'est que le professeur principal a préparé un plan de classe, connaissant bien les élèves, mêlant élèves en difficultés et élèves plutôt scolaires, pour favoriser l'entraide ; j'ai donc souvent fait confiance à ce plan pour les travaux de groupe.

⁷⁵ annexe 5

⁷⁶ annexe 6

Résultats du Dispositif :

Ce travail constituait la première étape vers la lecture expressive. Après la lecture-déchiffrage ou lecture-écoute des premières séquences, il s'agissait ici de commencer le travail de lecture expressive, d'abord très encadré. En effet, nous avons ici pris le temps (deux heures) d'expliquer le texte, j'ai accompagné les élèves sur l'interprétation avant de les laisser face à une situation-problème : comment préparer une lecture à voix haute ?

À la question posée en début de séance, les élèves ont pour deux tiers⁷⁷ répondu qu'ils n'avaient compris le poème que partiellement. J'ai reposé la question après la mise en commun du tableau et, déjà, la compréhension semblait mieux maîtrisée. Enfin, à l'issue du travail de lecture à haute voix, la plupart des élèves avaient perçu le propos du texte, son message, ses émotions ou ses respirations.

Il s'agissait aussi d'observer les élèves travailler cette compétence. J'ai noté que lorsque j'ai indiqué que nous n'allions pas rédiger de bilan écrit, la classe s'est montrée très enthousiaste. J'ai aussi pu voir les élèves faire sonner le texte, s'adresser les uns aux autres en proposant leur lecture, validée ou non par les pairs. Enfin, j'ai pu constater qu'ils avaient une bonne perception de l'exercice car la légende proposée était cohérente, et les points indiqués sur la grille d'autoévaluation leur paraissaient logiques et cohérents.

⁷⁷ environ, je n'ai pas effectué de questionnaire, j'ai posé la question au groupe classe, sur la modalité orale.

III. Troisième Étape du Dispositif Pédagogique

LA LECTURE À HAUTE VOIX DU TEXTE MYSTÈRE

« *La Ville Tentaculaire* », Émile Verhaeren

Matériel :

Cette séance s'inscrit, elle aussi, dans la Séquence 3 « Paris, Laboratoire de la Modernité » et fait suite à la séance de lecture à haute voix du poème de Baudelaire. Il s'agit ici d'établir une progression. Après avoir encadré l'interprétation des élèves, j'ai souhaité les laisser plus libres, plus autonomes avec ce nouvel extrait « La Ville tentaculaire » du poète belge Émile Verhaeren⁷⁸. Avant la séance, j'ai découpé le texte en plusieurs fragments — fragments de sens — et j'ai proposé ce texte aux élèves pour un exercice de lecture à haute voix.

Procédure :

Cette séance s'est déroulée au CDI, lieu idéal pour les travaux de groupes car il y a de l'espace et les tables y sont disposées en îlots (ce qui est matériellement impossible dans ma salle de 4^e, qui est minuscule). L'objectif de la séance était identique à celui de la séance sur Baudelaire, à la seule différence que j'ai ajouté la notion de travail en complète autonomie : « mettre en voix le poème d'Émile Verhaeren en autonomie. » Sur le plan didactique, je souhaitais que les élèves s'entraînent à proférer une interprétation personnelle, après avoir été confrontés à une situation-problème : un texte fragmentaire et quelque peu hermétique. Sur le plan pédagogique, je souhaitais que les élèves travaillent en totale autonomie, mais surtout qu'ils collaborent pour créer une mise en voix collective. En effet, le bilan de la séance consistait en une lecture-chorale, c'est-à-dire une lecture à plusieurs voix : chaque groupe allait élire un porte-voix, qui allait mettre en voix l'extrait étudié. Les lectures de chaque extrait, par chaque porte-voix, mises bout à bout, allaient révéler à la classe entière le poème retrouvé, réunifié. Je voulais en ce sens recréer les situations de lectures publiques de l'Antiquité, où le texte se découvrait par l'auditoire, à l'écoute d'une voix lectrice. La séance s'est organisée ainsi :

- 3 min : deux élèves volontaires ont lu « le Soleil », abordé à la séance précédente et préparé à la maison. Ne souhaitant pas encore évaluer, ni même commenter, pour ne pas rompre le plaisir ou la progression, j'ai demandé aux autres élèves d'évaluer les mises en voix, notamment à l'aide de la grille. Cela m'a permis d'observer le réinvestissement des acquis.

⁷⁸ annexe 8 - Émile Verhaeren, « La Ville Tentaculaire », *Les Campagnes Hallucinées*, 1982.

- 5 min : constitution et installation des groupes par affinités. J'ai voulu, dans le cadre de cette séance, que les élèves constituent 5 groupes de 5-6 élèves, par affinité, afin que la collaboration soit plus efficace, et que l'interprétation soit assumée. Il est en effet malaisé de produire une interprétation personnelle, sensible voire intime dans un groupe où l'on ne se sent pas à l'aise ; or je souhaitais ici que les élèves construisent une lecture expressive, habitée, donc sensible, émotive. Puis, j'ai indiqué dans chaque groupe qu'il fallait d'abord distribuer les missions, les tâches :
 - Un « porte-voix » (ou « orateur », ou « rapporteur ») chargé de mettre le texte en voix. Je n'ai pas souhaité, après mes premières observations, forcer tous les élèves à lire à haute voix, mais plutôt inviter tous les élèves à aider les porte-voix.
 - Un ou deux « scribe(s) » (ou « secrétaire ») chargé(s) de prendre en note les débats, les observations (l'un sur le texte, l'autre dans le cahier.)
 - Un « pilote » chargé d'organiser la prise de parole, les débats, de suivre le minutage.
 - Un ou deux « enquêteur(s) » chargé(s) de lire le texte, de chercher le lexique, de repérer des éléments utiles à l'interprétation.
- 2 min : consignes. Les élèves devaient donc préparer une mise en voix. J'ai d'abord commencé par scénariser la séance, faire poindre le mystère d'un texte fragmentaire, l'intérêt de le lire à haute voix pour le découvrir. J'ai d'ailleurs demandé aux élèves de jouer le jeu, de garder leur fragment secret jusqu'à la dernière minute, ce qu'ils ont fait avec enthousiasme. Puis, j'ai demandé à ce qu'ils réutilisent la légende conçue la séance précédente, ainsi que la grille d'autoévaluation.
- 30 min : travail en totale autonomie. J'ai alors lancé les élèves en activité, et me suis effacé. Je passais dans les groupes, d'abord pour vérifier que les tâches avaient été distribuées, et que la collaboration était en place. Pour un groupe notamment, cette étape a été très compliquée. J'ai donc, pendant un instant, été pilote avant de laisser ma casquette à un élève volontaire. Puis, j'ai écouté les propositions des élèves, sans jamais les invalider car il n'y a proprement pas de bonne ou de mauvaise réponse.
- J'ai ensuite attribué à chaque orateur son ordre de passage et ai demandé au reste du groupe de retirer des éléments de la grille d'autoévaluation pour pouvoir évaluer la lecture d'un camarade.
- 10 min : lectures. Puis, les élèves porte-voix se sont alignés devant les autres, à qui j'ai demandé d'évaluer leurs camarades. Ils ont procédé à la lecture, et le texte a été entendu en entier par la classe. J'ai ensuite distribué le texte intégral à la classe, qui m'a demandé de le lire à haute voix, ce que j'ai fait. Nous avons ensuite échangé à propos du texte, et de l'interprétation des orateurs. Pour la séance suivante, j'ai demandé aux élèves de s'entraîner à lire le texte à haute voix à la maison, toujours en s'aidant de la grille d'autoévaluation.

Résultats du Dispositif :

Ainsi, j'ai souhaité passer de l'encadrement à l'autonomie d'une séance à l'autre, toujours avec l'objectif de mettre en voix d'une part, de les observer travailler d'autre part. Et la séance a été, à cet égard, très fructueuse. En effet, j'ai pu observer les élèves s'arrêter sur des problématiques de sens, avant de mettre en place des stratégies pour les contourner. J'ai entendu des interprétations excessivement pertinentes. Une élève a par exemple proposé de dire l'extrait de plus en plus fort, de plus en plus vite, pour montrer que la ville est partout, rapide, entêtante. Elle remarquait dans les vers la succession rapide des verbes d'action, le champ lexical des transports dans les vers suivants :

Des ponts s'ouvrant par le milieu,
Entre les mâts touffus dressent un gibet sombre
Et des lettres de cuivre inscrivent l'univers,
Immensément, par à travers
Les toits, les corniches et les murailles,
Face à face, comme en bataille.
Par au-dessus, passent les cabs, filent les roues,
Roulent les trains, vole l'effort,
Jusqu'aux gares, dressant, telles des proues
Immobiles, de mille en mille, un fronton d'or.⁷⁹

Une autre a proposé de lire en insistant lourdement sur le son [ʁ]⁸⁰ car elle observe, sans avoir à le formuler, l'allitération dans les vers suivants :

Les rails ramifiés rampent sous terre
En des tunnels et des cratères
Pour reparaître en réseaux clairs d'éclairs
Dans le vacarme et la poussière.
C'est la ville tentaculaire.⁸¹

De plus, j'ai été agréablement surpris de l'efficacité des élèves dans les travaux de groupes, dans la distribution des tâches et dans la réalisation de l'exercice demandé. Le texte semblait compris ou, en tout cas, intégré par des lectures habitées, pensées, construites à partir de leurs interprétations personnelles.

⁷⁹ Émile Verhaeren, *Op-cit.*

⁸⁰ r français, différent du [r], r roulé à l'espagnole.

⁸¹ *Ibid.*

IV. Quatrième Étape du Dispositif Pédagogique

LA MISE EN VOIX COMME ÉVALUATION SOMMATIVE

Matériel :

Ainsi, les objectifs de cette séquence auront été d'inviter les élèves à fréquenter de nombreux textes, des genres variés — tous patrimoniaux — autour de la thématique de Paris et de les entraîner véritablement et progressivement à la lecture à haute voix. Dès lors, la finalité de la séquence était d'évaluer l'acquisition de cette compétence. Après avoir jaugé l'évolution des élèves lors des séances, il me fallait procéder à une évaluation dans le cadre de la tâche finale.

Il est à noter que les élèves avaient un recueil très varié : l'anthologie poétique⁸² sur le thème de la séquence suivante, les textes sur le *padlet*, et les textes de la séquence.

Procédure :

- La consigne de la tâche finale orale était la suivante : « Vous devez réaliser un compte-rendu de lecture personnelle. Il s'agira de poursuivre la méthode abordée en classe pour parler de ses impressions de lecture. Votre oral devra comporter deux parties : une partie où vous établirez un « bilan » de votre lecture personnelle, et une autre où vous devrez mettre en voix le texte. Pensez qu'une mise en voix se prépare, ainsi, votre compte-rendu est la porte d'accès vers cette interprétation, où vous mettrez à l'épreuve du son ce que vous aurez trouvé dans le silence de la lecture. »
- Il est à noter que la méthode du bilan de lecture personnelle avait été construite, puis appliquée en classe. Pour ce qui est des lectures à voix haute et de l'oral : il s'agissait là de la dominante de la séquence. Tout convergeait vers cette évaluation.
- L'évaluation est aussi pensée pour donner chance aux élèves plus timides de se faire entendre grâce au format capsule audio/vidéo. En effet, il est plus facile pour certains de lire à haute voix, dans l'intimité de la maison. Il m'a aussi fallu adapter mes exigences pour cet exercice. Par exemple, mon élève TSA ne devait pas donner ses impressions de lecture lors du bilan personnel, seulement lire le texte à haute voix.
- J'ai alors essayé de construire, grâce à la formation sur l'évaluation prodiguée en didactique disciplinaire, deux types de grille d'évaluation, pour les deux exercices. Celle pour le bilan de lecture est une échelle descriptive⁸³, celle pour la lecture une échelle qualitative.⁸⁴

⁸² 30 Poèmes pour dire l'Amour, coll. Déclic.

⁸³ annexe 9

⁸⁴ annexes 10

- Également, j'ai voulu savoir si l'évaluation était perçue comme punitive par l'élève, ou s'il arrivait à percevoir les perspectives d'évolution. J'ai donc souhaité organiser aussi la remise des notes en créant deux questions, accompagnées d'un champ de réponse libre à découper après remise des grilles corrigées :
 - Que devez-vous améliorer pour votre lecture à haute voix ?
 - La préparation de votre lecture à haute voix vous a-t-elle aidé à comprendre le texte ?

Résultats du Dispositif :

La Tâche Finale a globalement été bien réussie. La moyenne (sur 10) pour la mise en voix est de 8,34/10 ; celle du compte-rendu est de 7,98. Les résultats sont les suivants :

Score	4,5	6,5	7/7,5	8/9	10	Abs	Disp
Effectif	1	3	6	7	8	2	1

On remarque donc que la classe est, à 0,5 près, au dessus de la moyenne et que de nombreux élèves (le chiffre va croissant) ont excellé à l'exercice.

Concernant le questionnaire, voici quelques une des réponses obtenues :

« Ce que je dois améliorer : le temps, la vitesse, l'intensité de ma voix. Préparer la mise en voix du texte m'a aidé à comprendre car, la voix que l'on donne au texte doit bien aller avec les émotions du texte. Donc préparer la mise en voix de ce texte m'a aidé à comprendre comment Charles Baudelaire voit Paris. »

« Mon côté, je trouve qu'il faut améliorer mon intonation de lecture et ma vitesse. C'est vrai que mettre en voix permet de mieux comprendre un texte. À mon goût, la mise en voix est un très bon exercice. »

« Je dois améliorer un peu tout globalement. Avoir lu plusieurs fois le texte oralement de différentes manières m'a permis de bien le comprendre. »

« Je pense que je dois améliorer ma mise en voix. J'ai très bien compris le texte. »

« Il faut que j'améliore la construction de mon oral, qu'il y ait un moment défini pour chaque étape. Je ne sais pas si la mise en voix m'a aidé à comprendre le texte car on l'avait déjà étudié et détaillé en classe, mais je suppose que ça peut aider à comprendre certains textes. »

« Effectivement préparer une mise en voix du texte m'a aidé à mieux le comprendre surtout grâce à l'intonation. »

« Je devrais formuler un avis de lecture construit. J'ai adoré interpréter le texte grâce à la mise en voix et je l'ai bien compris. »

« Je devrais améliorer mon intonation, ma vitesse de lecture, l'intensité et surtout l'émotion : comme si je vivais le texte. »

L'élève est donc capable d'analyser sa performance, d'une façon bien plus efficace que pour un exercice écrit. Après s'être écouté, il peut pointer avec la même exactitude que l'enseignant les points à améliorer. Son regard (ou plutôt son écoute) est même parfois plus critique, mais aussi légitime que celui de l'enseignant dans la mesure où il n'y a pas de mauvaise réponse, mais une performance plus ou moins convaincante, touchante ou juste.

Également, la construction des grilles, conduite par une échelle, met l'élève en situation de réussite, ce qui peut être motivant face à une note plus décevante à l'écrit, à condition que les dominantes soient équilibrées.

V. Cinquième Étape du Dispositif Pédagogique

LA LECTURE D'UNE TRAGÉDIE CLASSIQUE : MISSION IMPOSSIBLE ?

Bajazet, Jean Racine

Matériel :

Ce dispositif s'inscrit dans la Séquence 6 portant sur l'étude d'une œuvre intégrale : *Bajazet*, de Jean Racine. Le choix de cette œuvre, de cet auteur est un défi, que j'ai vivement souhaité mettre en place pour confronter mes hypothèses à la réalité du terrain. C'est une œuvre dont l'intrigue est complexe, dont l'esthétique est complexe (celle du Classicisme) et dont la langue et le phrasé sont complexes. Elle me permettait donc de vraiment savoir si la lecture à haute voix élucidait le sens. Elle s'inscrit dans deux thèmes, *Dire l'Amour et Individu et Société, une Confrontation de Valeurs*, pour lesquels le BO propose d'étudier une tragédie du XVIIe siècle : « On peut aussi étudier une tragédie du XVIIe siècle. »

La séquence a donc pour objectifs, suivant les recommandations du BO :

- comprendre les nuances du sentiment amoureux et quelques-unes des raisons qui en font un thème majeur de l'expression littéraire et artistique
- découvrir, à travers des textes relevant des genres dramatique et romanesque, la confrontation des valeurs portées par les personnages ;
- comprendre que la structure et le dynamisme de l'action dramatique, ou romanesque, ont partie liée avec les conflits, et saisir quels sont les intérêts et les valeurs qu'ils mettent en jeu ;
- s'interroger sur les conciliations possibles ou non entre les systèmes de valeurs mis en jeu.

J'ai souhaité organiser la séquence comme un projet scénarisé⁸⁵. Le temps de la séquence, nous n'étions plus une classe, mais une troupe de théâtre : « Les Troubadours » et nous avons la mission de monter une représentation de *Bajazet*.⁸⁶ La consigne donnée aux élèves était la suivante :

Bajazet fut très peu jouée, nous l'avons découverte. Nous avons effectué une lecture collective à haute voix. Comme une troupe, une compagnie de théâtre, nous avons découvert le texte. Maintenant, il faut préparer la représentation. Notre objectif est de présenter une idée de mise en scène à notre directeur. C'est sa décision qui permettra de la jouer : gageons d'être inventifs ! Le Théâtre est un genre du spectacle. Il n'est pas fait pour être lu en silence. Lorsque le dramaturge écrit, le metteur en scène prépare la représentation. Celui-ci ne travaille pas seul, plusieurs équipes l'aident, pour la lumière, le son, les décors, le placement sur scène. Ainsi, au fil de notre lecture de la pièce, nous découvrirons les différents aspects de la mise en scène. Parallèlement à ce travail collectif

⁸⁵ Voir annexe 11 — diaporama de la séquence.

⁸⁶ il n'était malheureusement pas possible d'en faire une vraie représentation cette année, mais nous avons tout de même beaucoup réfléchi à la mise en scène.

sur les extraits, chaque équipe devra préparer un exposé de ce qu'il souhaite mettre en place pour jouer la pièce.

Il y avait donc un double objectif : à la voix, ajouter les gestes ou les déplacements ; aider à la compréhension d'une œuvre patrimoniale difficile par la lecture à haute voix. Le dispositif que je m'apprête à développer ici est donc seulement celui de la lecture collective, en début de séquence.

Procédure :

La Lecture Collective :

- Avant le début de la séquence, j'ai demandé aux élèves de lire seuls l'Acte I, jugeant qu'il aurait été inefficace de leur demander de lire la pièce intégralement en autonomie. Nous avons également fait une petite séance décrochée de présentation de l'auteur, de son siècle ainsi que de la pièce que j'ai présentée comme étant la moins connue et la moins jouée de Racine⁸⁷. Il me paraissait important d'inscrire les œuvres intégrales dans leurs époques et leurs contextes, d'autant plus quand il s'agissait d'une œuvre patrimoniale.
- Puis, au moment de commencer la séance, j'ai organisé une sortie dans le parc, adjacent au collège, où j'avais repéré une sorte de petit amphithéâtre. J'avais aussi lu à propos des bienfaits de l'école à l'extérieur⁸⁸ et je voulais mettre les élèves en situation, regroupés autour d'un lecteur, debout, tandis qu'eux étaient en cercle, comme dans le théâtre d'Épidaure.
- Nous avons procédé à une longue lecture à haute voix de la pièce, scène par scène, avec des élèves volontaires (et ils ont été plutôt nombreux) et mon aide de temps à autre. Dès qu'un élève ne comprenait pas, il pouvait interrompre la lecture, et nous prenions le temps de commenter, de reformuler. C'est ici une transposition de la lecture antique : une lecture qui déchiffre au fur et à mesure une écriture complexe (autrefois la *scripto continua*, aujourd'hui la langue de Racine.)
- Nous y avons consacré une séance de deux heures en extérieur, et une autre séance d'une heure en classe à l'issue de laquelle j'ai proposé aux élèves d'élire les extraits dont nous avons besoin pour monter le projet de mise en scène. Dès lors, nous pouvions commencer la séquence.

⁸⁷ ce qui me permet dès lors de commencer à présenter le projet de la séquence.

⁸⁸ notamment ici : enseignerdehors.ca

Le Questionnaire :

Afin de juger de la compréhension de la pièce avant et après la lecture collective à voix haute, j'ai créé un questionnaire qualitatif de 10 questions :

Des questions pour juger de la compréhension avant la lecture en classe :

1. Lors de la première lecture individuelle de la pièce, avez-vous compris l'intrigue ? (à la maison) *réponses possibles : oui, partiellement, pas du tout*
2. Lors de la première lecture individuelle de la pièce, avez-vous lu à haute voix ? (à la maison) *réponses possibles : oui, partiellement, pas du tout*
3. Trouvez-vous le style de Jean Racine compliqué à comprendre ? *réponses possibles : oui, neutre, non*

Des questions concernant la lecture collective :

4. Lors de la lecture collective de la pièce, avez-vous été volontaire pour lire à haute voix ? (au parc) *réponses possibles : oui/non*
5. Lors de la lecture collective de la pièce, avez-vous compris l'intrigue ? (au parc) *réponses possibles : oui, partiellement, pas du tout*
6. Entendre la pièce être lue à haute voix par vos camarades vous a-t-il permis de mieux la comprendre ? *réponses possibles : oui, partiellement, pas du tout*

Une question sur le déroulement de la séquence :

7. Travailler la mise en voix de certaines scènes vous a-t-il permis de mieux comprendre la pièce ? *réponses possibles : oui, partiellement, pas du tout*

Des questions d'appréciation de l'œuvre au regard du travail effectué :

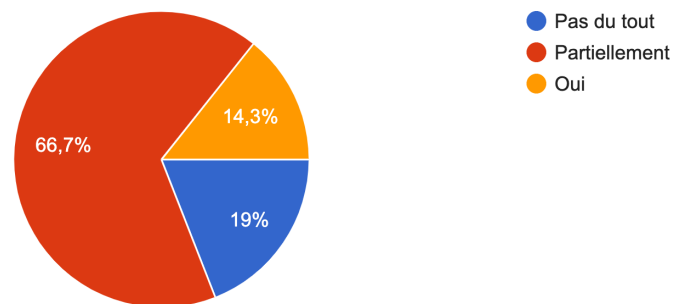
8. Avez-vous changé d'avis sur la pièce ? *réponses possibles : oui, partiellement, pas du tout*
9. Vous a-t-elle plu ? *réponses possibles : oui/non*
10. Vous sentirez-vous plus à l'aise la prochaine fois que vous lirez une pièce de Jean Racine ? *réponses possibles : oui/non*

Il est à noter que seuls 21 élèves ont répondu au questionnaire.

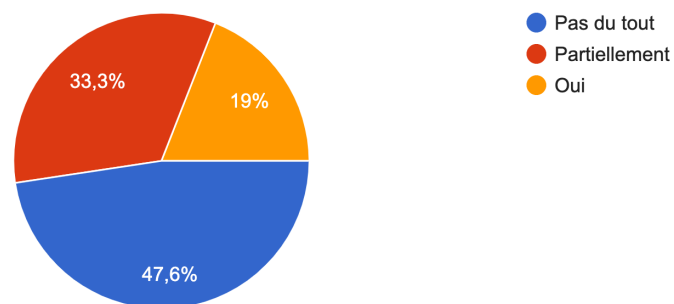
Résultats du Dispositif :

En voici les résultats :

Lors de la première lecture individuelle de la pièce, avez-vous compris l'intrigue ? (à la maison)
21 réponses

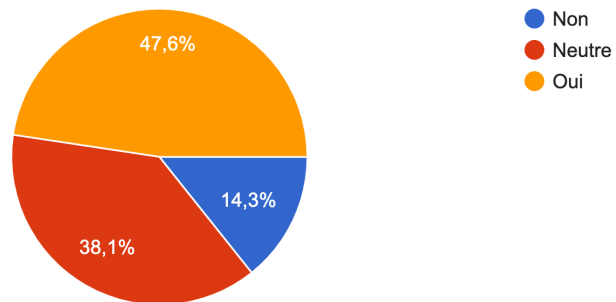


Lors de la première lecture individuelle de la pièce, avez-vous lu à haute voix ? (à la maison)
21 réponses



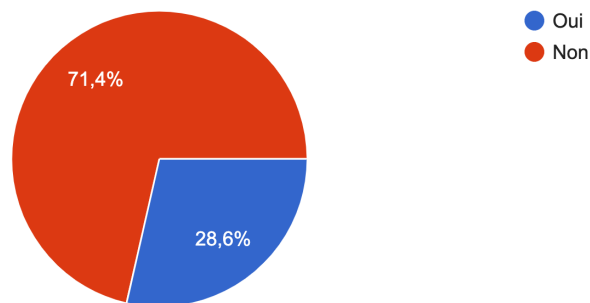
Trouvez-vous le style de Jean Racine compliqué à comprendre ?

21 réponses



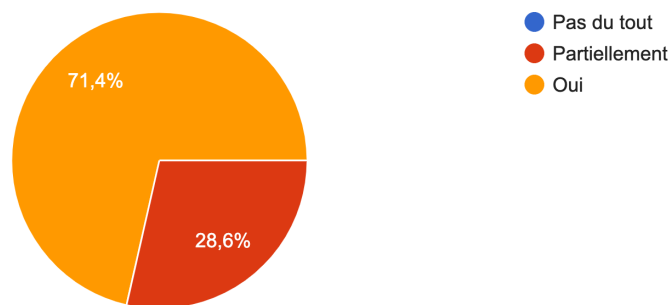
Lors de la lecture collective de la pièce, avez-vous été volontaire pour lire à haute voix ? (au parc)

21 réponses



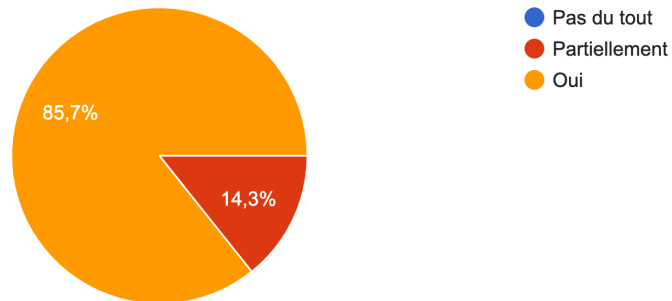
Lors de la lecture collective de la pièce, avez-vous compris l'intrigue ? (au parc)

21 réponses



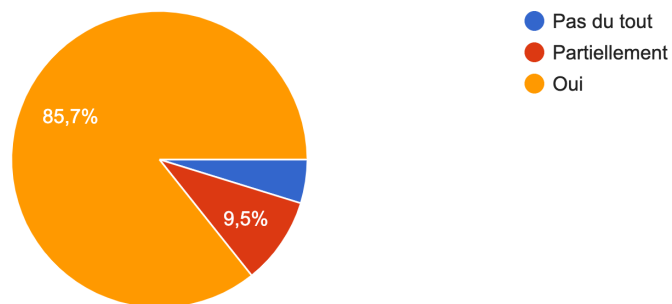
Entendre la pièce être lue à haute voix par vos camarades vous a-t-il permis de mieux la comprendre ?

21 réponses



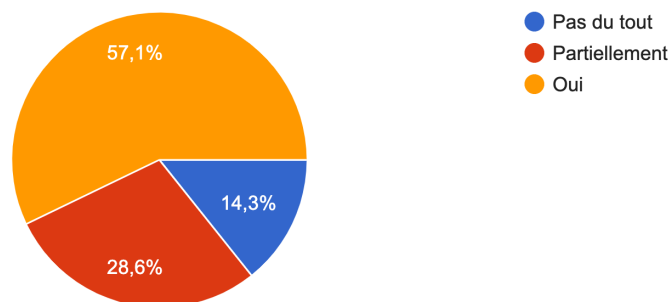
Travailler la mise en voix de certaines scènes vous a-t-il permis de mieux comprendre la pièce ?

21 réponses



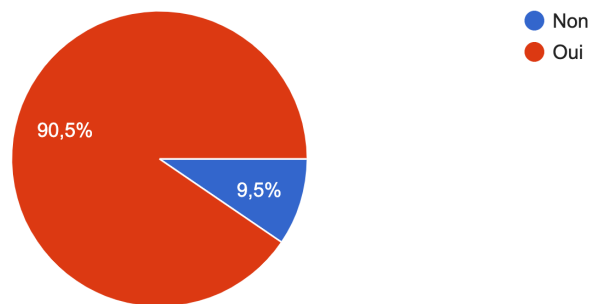
Avez-vous changé d'avis sur la pièce ?

21 réponses



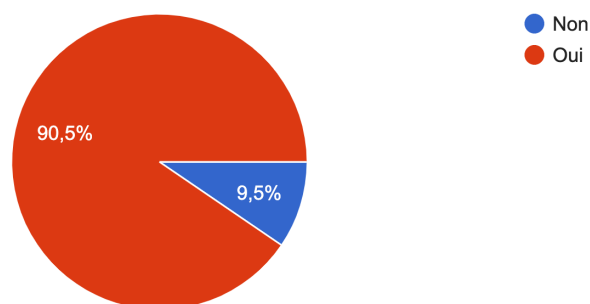
Vous a-t-elle plu ?

21 réponses



Vous sentirez-vous plus à l'aise la prochaine fois que vous lirez une pièce de Jean Racine ?

21 réponses



L'on peut remarquer ici des chiffres qui confirment certaines de nos hypothèses. La pièce, difficile nous l'avons dit, a été mieux comprise après la lecture collective, après une oralisation appliquée. Également, il est à noter que certains élèves ont lu la pièce seuls, à haute voix (ou partiellement) à la maison : ce qui pourrait constituer une tendance, l'élève considère-t-il cette pratique comme efficace ? L'appliquera-t-il à la lecture en général ? En tout cas, certains l'ont fait, ce qui est encourageant. De plus, les élèves semblent rassurés après la lecture à haute voix d'une pièce classique, patrimoniale : 90,5 % indiquent qu'ils seront plus à l'aise la prochaine fois qu'ils croiseront Jean Racine dans leur scolarité.

Pour autant, il faut aussi souligner que seul 28% des élèves ayant répondu au questionnaire ont été volontaire pour lire à haute voix, il y a donc encore du travail à faire de ce côté là.

VI. Dispositif Pédagogique Complémentaire

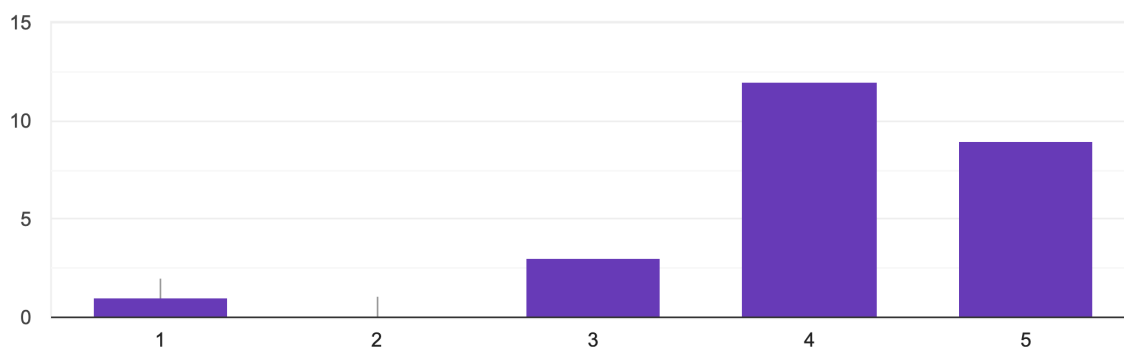
QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNÉE

Matériel & Procédure :

Afin de juger l'efficacité de la lecture à voix haute, j'ai créé un questionnaire permettant de valider ou non mes hypothèses, 25 élèves sur 28 y ont répondu. Il est conçu comme une sorte de bilan et invite l'élève à opérer une réflexion rétroactive, métacognitive sur ses compétences et sur l'année. J'ai conçu un questionnaire avec une échelle de 1 à 5, de *Pas d'accord* à *D'accord*. En voici les résultats :

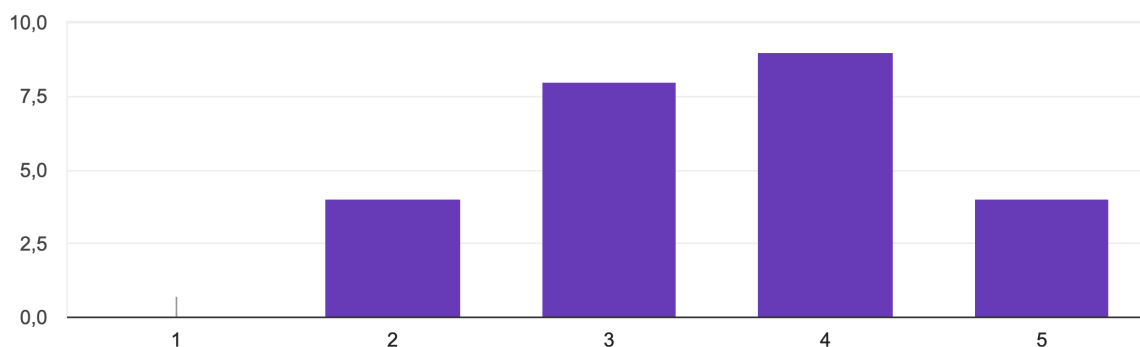
Avez-vous l'impression d'avoir travaillé la lecture à voix haute cette année ?

25 réponses



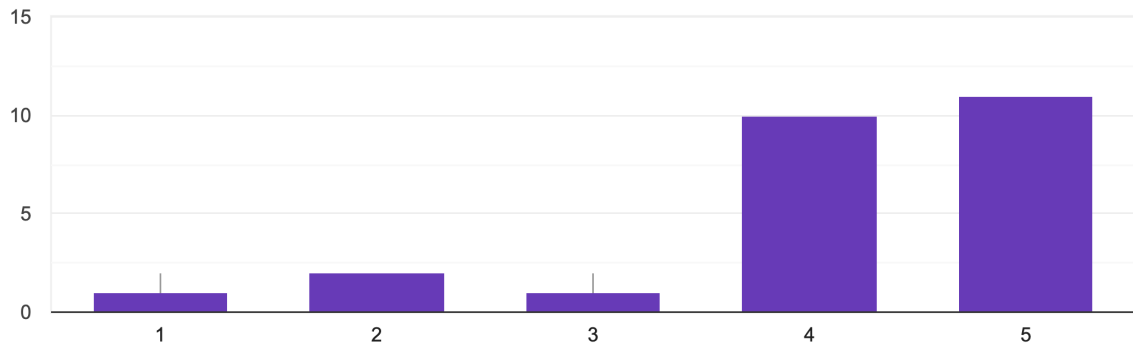
Avez-vous le sentiment d'avoir progressé en lecture à voix haute ?

25 réponses



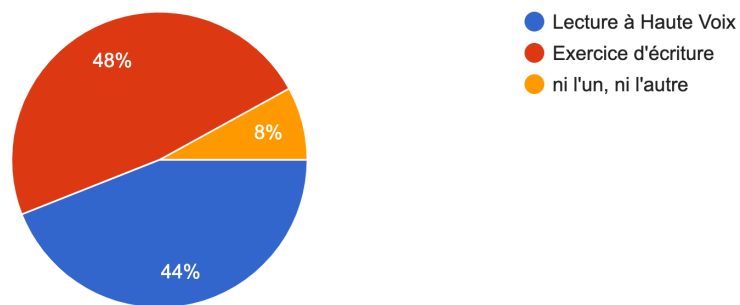
Pensez-vous que lire un texte à haute voix permet d'en comprendre le sens plus facilement ?

25 réponses



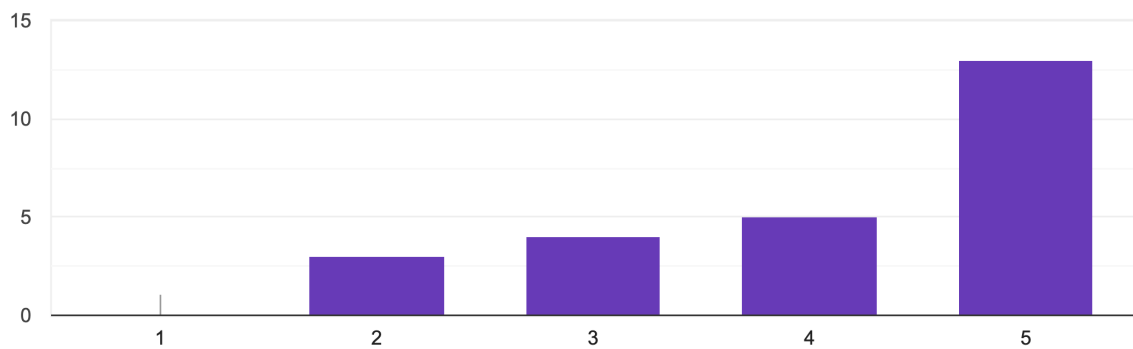
Préférez-vous être évalués sur une lecture à haute voix ou sur un exercice écrit ?

25 réponses



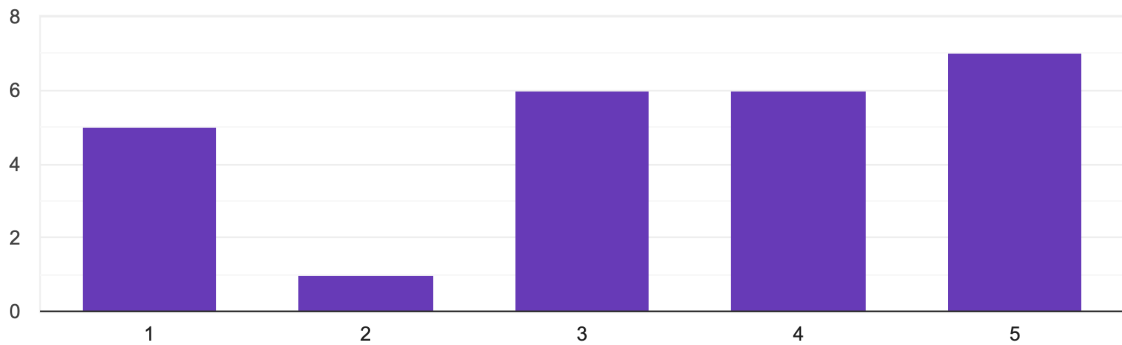
La lecture à voix haute vous semble-t-elle permettre de s'améliorer à l'oral ?

25 réponses



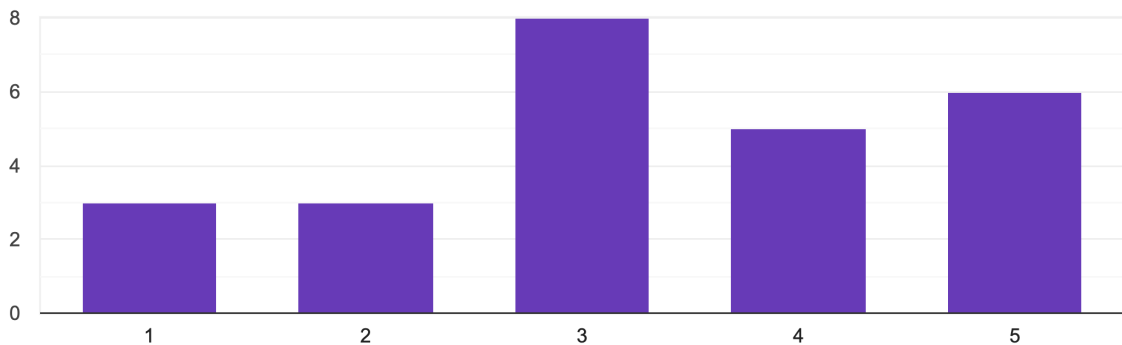
À l'avenir, vous sentirez-vous capables d'effectuer une lecture à voix haute devant un public ?

25 réponses



La lecture à voix haute vous a-t-elle "réconcilié" avec le français ? Avec la lecture en général ?

25 réponses



Les graphiques montrent bien ici que la lecture à haute voix a été perçue comme centrale dans la programmation de l'année, notamment par l'organisation spiralaire et progressive des enseignements, les élèves l'ont majoritairement compris. De même, une grande partie de la classe a le sentiment d'avoir progressé en lecture à haute voix. Tout comme 84 % des élèves estiment que la lecture à haute voix permet d'accéder plus facilement (ou avec plus de plaisir) au sens du texte, à mieux le comprendre ; il en va de même pour le lien entre pratique de la lecture à haute voix et amélioration des compétences de l'oral (52% des élèves.)

Pour autant, le groupe classe reste très partagé concernant l'évaluation de l'oral, et de la lecture à haute voix : 48% des élèves préfèrent l'écrit, contre 44% pour la mise en voix, 8% ne se prononcent pas. Ce chiffre est peut-être lié au sentiment de l'élève face au groupe, puisque la classe est aussi partagée sur la capacité à parler devant un public, même si la balance pèse pour l'amélioration de cette compétence.

Pour finir, la dernière question nous offre une piste de poursuite de la réflexion autour de la question de la lecture à haute voix, plus largement de l'oral en classe de Français : 44% des élèves estiment que la mise en voix les a « réconcilié » avec le Français, 32% restant neutre sur le sujet. Voilà un score engageant pour cette pratique si plaisante et valorisante pour l'élève. Ces quelques données statistiques, certes peu représentatives, compte-tenu de l'effectif, dégagent tout de même des tendances significatives pour notre sujet de mémoire. Il paraît indéniable que la lecture à haute voix peut quelque chose pour rénover l'enseignement du français, en le tournant davantage vers les lectures patrimoniales et la pratique de l'oral, à travers la mise en voix. Il s'agit d'en rendre compte immédiatement :

VII. Validation des Hypothèses (Discussion) :

Les différents dispositifs mis en place dans le cadre de ce mémoire cette année nous auront permis de vérifier bon nombre des hypothèses que je m'étais fixées.

D'abord, la lecture à haute voix est indéniablement une bonne façon d'instaurer une ambiance de classe propice aux apprentissages. Ros-Dupont écrivait que « comme le chant, la musique, la danse, le théâtre, ce mode de lecture est une forme d'expression qui satisfait le producteur qui trouve ainsi à se réaliser, à se donner à entendre, à voir. » (Ros-Dupont, 1999, p. 66.) et il est vrai que les séances durant lesquelles nous nous sommes concentrés sur les lectures à voix haute ont souvent été des séances d'une très grande liberté, des séances où le groupe classe s'est unifié, dans une perspective fraternelle. Nous ne pouvons nous empêcher d'y voir une réminiscence de ce qu'était la littérature dans l'Antiquité, au XVI^e ou au XVII^e siècles : un moment de partage, d'échange, de civilisation. Cette dimension civilisationnelle nous semble particulièrement pertinente ajoutée à celle de la littérature patrimoniale, qui vise à créer des points de repères de patrimoine, de civilisation dans l'Histoire Littéraire.

D'autre part, la lecture à haute voix semble permettre d'améliorer grandement les compétences de l'oral, car « la lecture à haute voix présente des particularités susceptibles d'aider à la prise de parole. Le texte, bien connu, offre un support sécurisant. » (Ros-Dupont, 1999, p.64), mais je n'irai pas plus loin que cette tendance, car je n'ai pas pu étudier précisément cette question, qui aurait trop élargi mon sujet.

Ensuite, la lecture à haute voix permet, et c'est là le cœur de notre mémoire, d'aider les élèves à accéder au sens des textes, de formuler une interprétation habitée par la performance orale. Ernest Legouvé avait donc vu juste : « En quoi consiste le talent du lecteur ? À rendre les beautés des œuvres qu'il interprète ; pour les rendre, il faut nécessairement les comprendre. Mais voici qui va vous étonner : c'est son travail pour les rendre qui les lui fait mieux comprendre ; la lecture à haute voix nous donne une puissance d'analyse que la lecture muette ne connaîtra jamais » en ce sens que la lecture à voix haute permet d'accomplir l'objectif de la discipline du Français : engager les élèves dans une

lecture active, personnelle ; les préparer à devenir citoyen par la lecture, la culture littéraire et artistique et l'oral.

Enfin, l'oral, qui a été la dominante dévaluation de plus d'un tiers des tâches finales de l'année, permet d'améliorer les résultats des élèves, de différencier l'évaluation. La lecture à voix haute peut dès lors s'inscrire dans ces évaluations, et permettre d'évaluer les élèves autrement, comme l'avancéait Cyril Delhay :

Si beaucoup se font dans un esprit de jeu et de bienveillance à la maternelle et à l'école élémentaire, de tels entraînements semblent beaucoup plus inégalement menés à partir du collège, qui fonctionne trop souvent comme une chausse-trape de l'oral. Ce moment de la construction de l'individu est évidemment délicat et représente un défi pour tout pédagogue. Il est aussi décisif, car bien des blocages trouvent leur source dans ces années-là. Comment développer et affermir les pratiques de l'oral dans les études secondaires, de manière régulière et concertée ? C'est un enjeu majeur que de proposer plus de travail en équipe aux élèves grâce à l'oral, de jeux de rôle, par exemple en SVT avec des expériences scientifiques, ou bien des débats en langues vivantes, ou d'inciter les élèves à fréquenter un club de lecture : ce lieu sanctuarisé, nourri par la lecture, est un véritable atout ; il donne la possibilité d'avoir un propos très libre, une parole personnelle au sein d'un groupe protégé.⁸⁹

Pour autant, nous l'avons vu, il y a encore du travail à faire sur ce point (qui est par ailleurs un point de tension pour les élèves, qui soit craignent la note, soit ne pensent qu'à elle), car certains élèves préfèrent encore le confort silencieux de l'écrit ; à nous de trouver les moyens de les engager pour qu'eux aussi aient l'espace de faire sonner leurs voix.

⁸⁹ Delhay, C. *Op-cit.*

BILAN RÉFLEXIF :

I. Limites de l'Étude et Remédiations Possibles

Ce travail aura permis de poser la question de la lecture à haute voix dans le cadre bien précis du master MEEF, visant à opérer le va-et-vient entre lectures savantes et applications pratiques en classe. En cela, il a été fort utile, afin de définitivement inscrire la mise en voix au cœur de ma pratique professionnelle. Pour autant, ce travail prend place dans une année déjà fort éprouvante, où il a été très difficile de se projeter, de piloter au long terme tant l'entrée dans le métier peut être difficile. Si j'ai tenté d'établir une progression, que j'ai tâché de penser au regard de la progressivité proposée par les BO, elle aurait pu être plus aboutie, encore plus séquencée, avec une progression annuelle consacrée à la seule lecture à haute voix. Les expériences proposées ici me paraissent, en effet, trop resserrées : les unes dans la séquence sur Paris, les autres dans celle sur *Bajazet* ; j'aurais aimé pouvoir présenter un dispositif par séquence, pour pouvoir étudier l'évolution dans la maîtrise de la mise en voix avec davantage de précision.

Il en va de même pour les statistiques, qui ne sont pas significatives. En effet, j'ai choisi, à ma grande déception, ne pas utiliser les dispositifs mis en place avec ma classe de troisième, où la motivation était moindre ; mais surtout où j'ai davantage concentré mes efforts sur la préparation à l'oral, notamment pour l'oral du Brevet — et, évidemment, aux épreuves du DNB. La pression était autre, une classe à examen impose de repenser les progressions dans la perspective de l'épreuve, sans trop de place pour la liberté. Cette question mériterait d'ailleurs d'être posée au lycée, en première plus particulièrement. De plus, il s'agissait d'une classe assez difficile sur le plan de la gestion de classe et où les difficultés étaient trop grandes, nécessitant une remédiation chronophage. Cela m'aura permis d'entrevoir un écueil de la lecture à haute voix : l'ambiance de classe. Car cette pratique n'est possible que dans un cadre défini, avec une classe engagée, ce qui était un véritable défi en troisième.

La limite que j'ai aussi vu poindre est la limite du temps : le temps consacré à ce mémoire, que j'aurais souhaité pouvoir méditer plus longuement et nourrir d'un travail testé et testé à nouveau. Car préparer dans le même temps l'ensemble des séquences et séances de l'année, en tâchant d'équilibrer les dominantes, les activités, les dispositifs pédagogiques, n'a pas laissé beaucoup de place à ce sujet ; même si la pratique de la lecture à haute voix a, quant à elle, été quotidienne. Également, le temps consacré à cette activité en pratique. Car si j'ai souhaité « prendre le temps » de lire *Bajazet* intégralement en classe, et à voix haute, c'est sans doute au détriment d'une autre activité, ou d'une autre dominante — aussi utile la lecture fut-elle ; je ne peux m'empêcher de me demander ce qu'il en est pour une classe de lycée. C'est donc le temps après lequel nous courrons toujours qui représente ici une limite importante.

Une autre limite est mon propre rapport à la lecture à haute voix, que je pratique régulièrement, que je perçois comme un exercice formidable pour les élèves. J'aurais donc, surtout après avoir mis en place ce projet, de la difficulté de déceler des inconvénients liés à cette activité ; mon regard est fortement positif et influencé par ma motivation d'enseignant-débutant. Sans doute qu'avec le temps, recul aidant, mon regard sera plus nuancé et plus réfléchi. Car si j'ai perçu de la motivation ou de l'enthousiasme chez les élèves c'est peut-être parce que je l'étais fortement moi-même. Mais si je dois avancer ici des inconvénients ou limites liées à la lecture à haute voix, c'est aussi la question du refus de l'élève de participer à l'activité, qui s'observe systématiquement, quoique nous fassions. Comment le contourner ? Le transformer ? Une élève m'a présenté un jour un certificat de son psychologue m'interdisant — ou en tout cas, me prescrivant — de ne pas la faire lire à haute voix devant ses camarades, voilà qui peut être démotivant. J'ai proposé à l'élève qu'elle fasse une capsule audio, mais la magie de la lecture collective n'a pas opéré, la compétence n'est toujours qu'à demi-pratiquée. La limite est ici celle de ma maîtrise de la différenciation, que l'on continue d'essayer d'améliorer à chaque séance, à tâtons. Avec l'expérience, j'espère pouvoir m'adapter plus efficacement à cette limite. Parfois, des exemples de réussite m'ont réjoui, comme celui d'un élève bègue, ne participant pas, qui, après une année de lecture à haute voix (sans doute, je l'espère) participe désormais à chaque cours. Mais c'est un seul élève, dans une seule classe : l'étude doit être généralisée. Des lectures en neurosciences ou en psychologie m'auraient peut-être permis de nourrir cette question, d'agrandir le champ d'action et de réflexion, notamment pour varier les dispositifs pédagogiques.

Cette question de la lecture à haute voix mériterait par ailleurs d'être explorée en équipe. J'entends ici que ma vision de la lecture à haute voix n'est peut-être pas la même que mes collègues, et nos visions conjuguées permettraient sans doute d'affiner la réflexion, de varier et d'échanger les dispositifs et surtout, les résultats. Le même dialogue pourrait avoir lieu entre les cycles, pour faire de la lecture une compétence qui lie vraiment ceux-ci entre eux. Enfin, je regrette aussi de n'avoir pas élargi la question de la mise en voix à l'étude de la langue, question si problématique pour les élèves. J'ai rapidement abordé l'effet de la lecture sur la segmentation des unités lexicales et syntaxiques dans le cadre théorique, sans doute aurait-il été pertinent d'étudier son effet sur la grammaire, sa perception par l'élève à travers la mise en voix, sa réussite. De même pour le lexique, le vocabulaire, où un relevé d'occurrences des mots appris par la mise en voix dans la chaîne parlée de l'élève aurait pu permettre d'étudier l'impact de la lecture sur le discours.

II. Réinvestissement Professionnel

Les prochaines années, il faudrait que je parvienne à établir une progression annuelle indépendante et uniquement réservée à la mise en voix et à la mise en espace de textes littéraires, parallèlement à la progression annuelle relative à l'enseignement des notions présentes dans le programme. Ainsi, je pourrais mettre en place un dispositif expérimental plus abouti que durant cette année. Considérons donc ce premier écrit de recherche comme une ébauche de notre questionnement sur la valeur de la mise en voix des textes littéraires dans une classe de français, et une première tentative de mise en place d'un dispositif pédagogique, qui m'a déjà permis de dévoiler quelques écueils à éviter et quelques pistes à approfondir, pour confirmer que la mise en voix de textes littéraires est l'un des moyens de redonner de la vitalité à l'enseignement du français, mais aussi une aide précieuse pour aider les élèves à interpréter en autonomie.

Ce sujet, qui me passionne, m'accompagnera longtemps : ce travail de recherche a ouvert une porte. Je compte continuer de réinvestir les lectures effectuées cette année, ainsi que certains dispositifs mis en place — telle la progression appliquée entre la première mise en voix et la seconde ; ou encore le texte fragmentaire et la lecture chorale. D'autres dispositifs méritent des ajustements, à la manière de la séquence sur *Bajazet*, qui peut être plus aboutie, revêtir une allure de véritable projet de mise en scène. J'ai aussi très envie de tester ces dispositifs au lycée, en les conjuguant avec une interprétation plus fine des textes, en faisant appel à la boîte à outil du commentaire : registres, figures de style, connotations, sonorités, type de texte, etc. Allier une pratique de respiration, de plaisir qu'est la lecture à voir haute à la technicité de l'enseignement au lycée sera un véritable défi.

Plus généralement, j'ai très envie de continuer à explorer le sujet de la voix, dans une perspective universitaire, pour nourrir mon enseignement d'un savoir toujours actualisé. Ce travail de mémoire professionnel me pousse à aboutir davantage le mémoire que j'ai commencé sur la voix au XVI^e siècle, en y ajoutant les idées que j'ai pu glaner cette année. Continuer aussi à explorer le domaine de la rhétorique, qui pourrait constituer une révolution dans l'enseignement. Quel visage aurait le français si nous ne préparions les élèves qu'à la rhétorique, si l'étude de la langue, l'écrit, la lecture, la culture littéraire et artistique n'étaient là que pour nourrir le discours ? C'est une perspective que je souhaite explorer, à mon échelle, notamment dans le cadre de la spécialité HLP en première, spécialité que j'espère pouvoir un jour enseigner.

Ce travail m'invite aussi à considérer le numérique dans mon enseignement. Je l'ai rappelé en introduction, le numérique peut beaucoup, au même titre que l'oral, pour réconcilier les élèves à la matière. J'ai eu la chance d'enseigner dans un établissement où le numérique est fort bien développé, ainsi, nombre de mes supports ont été réalisés sur ce format, et nombre des dispositifs ont gagné en fluidité, en efficacité par ce biais. En me projetant, j'imagine un établissement où le numérique serait moins développé (et en discutant

avec les collègues de l'ISFEC, nous nous sommes rendus compte qu'il y avait, à cet égard, de grandes inégalités) et où il me faudrait tout adapter : voilà une autre perspective excitante !

CONCLUSION :

Au crépuscule de notre étude, où nous nous sommes demandé si la lecture à haute voix pouvait constituer une innovation pédagogique utile pour faciliter l'accès au sens des textes, surtout patrimoniaux, les dispositifs testés cette année ont permis de constater qu'*in fine* la mise en voix des textes littéraires patrimoniaux constituait un moyen de redonner vie, corps, souffle à la littérature, de créer une atmosphère fraternelle et plaisante dans la classe mais aussi de rendre une part de légitimité au travail de l'élève dans le cadre de l'évaluation. Relire les textes en donnant de la voix sera donc souhaitable au sein d'une classe de français et plus largement au sein de toute notre société. Comme le note Patrick Laudet :

Notre temps serait en manque d'Histoire (on a même annoncé « la fin de l'Histoire ») et -est-ce lié ? - en manque d'histoires. Dans les classes, nous cadastrons beaucoup la littérature, mais savons-nous encore raconter ? N'est-il pas urgent de retrouver cet outil d'humanité, l'art de raconter des histoires, qui rappelle à l'homme qu'il n'est pas qu'un consommateur, mais un tissu de fables héritées. [...] Beaucoup de nos élèves, malgré les casques et les écouteurs, sont pourtant prêts à tendre l'oreille, à condition qu'on leur parle. Non pas qu'on les fasse lire, pieuse injonction souvent, mais qu'on leur raconte les livres, pour leur raconter le monde et l'homme.⁹⁰

Raconter une histoire, ouvrir une fenêtre, partager, pas pour la note, pas pour le dossier scolaire, pas pour l'examen ou pour son *curriculum vitae* ; pour lire, voilà tout. Car lire n'est pas cantonné à l'utilité, voilà bien ce que notre société néo-contemporaine, utilitariste et rentable, semble de plus en plus nous faire oublier : la gratuité, la joie de partager des moments ensemble, d'écouter, d'interpréter, de jouer. La lecture à haute voix, pour reprendre l'expression de Patrick Laudet, « se transmet sur le mode d'un compagnonnage humain »⁹¹ Elle est utile car elle fait entendre des histoires :

Raconter des histoires n'est pas une concession un peu facile à la jeunesse des enfants, c'est une activité profondément humanisante, puissamment civilisatrice, qui constitue une première initiation, décisive, au sentiment de la durée humaine⁹².

⁹⁰ LAUDET (Patrick), « Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège », dans Les nouveaux programmes de français au collège, Séminaires interacadémiques dans les académies de Paris, Lyon, Bordeaux et Lille, janvier-mars 2009, p. 6.

⁹¹ *Ibid.* p. 10

⁹² *Ibid.* p.7

Mais plus encore pour apprécier la parole, la voix de ceux qui nous ont précédés, encore sensible dans les textes ; pour fréquenter collectivement, sans honte ou peur, les œuvres résistantes, plus généreuses quand manipulées, lues, écoutées à plusieurs. Elle permet d'élever l'élève, de lui offrir un espace, un temps, une attention particulière pour faire entendre sa voix, sa vision du monde, sa sensibilité lors d'une interprétation presque toute musicale. Car d'aucuns l'oublient, nous avons en chacun de nous un instrument puissant : notre voix ; qui bien agencée, bien habitée devient parole : à cet instant nous sommes humains. Utilisons cet instrument, poussons les élèves à l'utiliser pour créer un avant-goût de la cité, leur offrir la légitimité de confronter leurs idées à celles des autres. Osons, osons l'oralité ; parlons, lisons à l'unisson.

BIBLIOGRAPHIE :

Essais Théoriques sur la Lecture :

BARTHES, Roland, *Le Bruissement de la langue*, Seuil, Paris, 1984.

BARTHES, Roland, *Le plaisir du texte*, Seuil, Paris, 1982.

FOURTANIER, Marie-José, « Le texte est comme une partition musicale », *Fabula / Les colloques, L'héritage littéraire de Paul Ricœur*, 2013.

GENETTE, Gérard, *Fiction et Diction*, Seuil, Paris, 1992.

NOIROT, Corinne,, « Le texte et la voix », *Acta fabula*, vol. 8, n° 2, Mars-Avril 2007.

ZUMTHOR, Paul, *La lettre et la voix*, Seuil, Paris, 1987.

Bibliographie :

ALLIE Marie & RUBIN Christophe, « Mise en voix et interprétation des textes », *NRP* n°16, septembre 2005.

BEAUME, Edmond, « Lecture orale et lecture à voix haute », dans *Communication et langages*, N°72, 2^{ème} trimestre, 1987.

BOUTON-TOUBOULIC, Anne-Isabelle (dir.), *Magna voce. Effets et pouvoirs de la voix dans la philosophie et la littérature antiques*, Paris, Classiques Garnier, 2020.

CHARMEUX, Eveline, « La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non », *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Nathan pédagogie, 1991.

CORMANSKY, Alex, *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, Paris, Hachette FLE, 2005.

DELALANDE, Hélène & FONTAINE, Sylvie (dir.), *Osons, Osez l'oralité ! Pourquoi et comment construire une culture littéraire par l'oralité*, Collection Ressources, n° 14 – IUFM des Pays de la Loire – février 2010.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. ESF éditeur, 2002.

FREITAS (De), Stéphane, *Porter sa Voix, S'affirmer par la Parole*, Paris, Le Robert, 2015.

JEAN, Georges, *Lire à Haute Voix, Histoire, fonctions et pratiques de la "lecture oralisée"*, Les Éditions de l'Atelier, Paris, 1999.

LAUDET, Patrick, « Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège », dans *Les nouveaux programmes de français au collège*, Séminaires interacadémiques dans les académies de Paris, Lyon, Bordeaux et Lille, janvier-mars 2009,

LAVRÉDRINE, Claire, *Comment enseigner l'oral aux élèves ? Se former pour mieux former à la prise de parole*, Pratiques Pédagogiques, De Boeck Supérieur, 2021.

LEGOUVE, Ernest, *L'art de la lecture*, Paris, J. Hetzel, 4^eed. , 1877.

LOUVAT-MOLOZAY, Bénédicte & SIOUFFI, Gilles, *Les mises en scène de la parole aux XVI^e et XVII^e siècles*, Presse Universitaire de la Méditerranée, 2017.

PICARD Michel, *La Lecture comme jeu*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1986.

RIGOLOT, François, « La voix : oralité, musique, poésie » in *Poésie et Renaissance*, Points, Seuil, 2002.

ROS-DUPONT, Michelle, *La lecture à haute voix : du CP au CM2*, Paris, Bordas Pédagogie, 1999.

ROSENTHAL, Olivia (dir.), *À haute voix. Diction et prononciation aux XVI^e et XVII^e siècles*, Paris, Klincksieck, 1988.

SIMEON, Jean-Pierre, « Pour en finir avec la vieille récitation », dans *Lire et écrire à l'école*, CRDP Grenoble, 2002.

Sitographie :

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO), *Accompagnement personnalisé en 6e –Français : Lire un texte à haute voix de manière à ce qu'il soit compris par d'autres*, http://eduscol.education.fr/https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Accompagnement_personnalise_6e/34/7/7_AP_Lire_un_texte_a_haute_voix_446347.pdf

<https://www.reseau-canope.fr/notice/atelier-de-lecture-a-haute-voix-avec-robin-renucci.html>

<https://www.preac-ara.fr/litterature/lecture-chorale-comment-mettre-en-voix-les-textes-litteraires-a-plusieurs-au-sein-de-la-classe/>

http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/lecture_haute_voix/index.php?num=723

<http://www.slate.fr/story/195197/les-bienfaits-de-la-lecture-voix-haute>

MARTIGNONI Hélène, « Vers la lecture expressive niveau 3e (baladodiffusion) », 28 déc. 2014 (mise à jour 9 déc. 2016), <https://pedagogie.ac-reims.fr>

VIBERT Anne, « faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », Intervention en séminaire national, mars 2011, eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf, p.22

CR de l'intervention d'Anne VIBERT, « l'oral comme entrée dans la lecture littéraire », in conférence *Les Enjeux de l'oral dans nos classes, de la maternelle à la fin du collège*, pp. 6 à 15 <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2016-06/.pdf>

RÉSUMÉ :

En Europe, cela fait mille ans que nous lisons à haute voix : sur le forum à Rome, à la cour d'Aliénor d'Aquitaine, dans les bosquets de Versailles, ou dans les salles de classes de l'école de Jules Ferry, la voix de l'Homme s'est souvent confondue avec la voix de la littérature. La lecture à haute voix est une étape évidente du cours de Français : qui ne souvient pas ces après-midi passées le doigt sur la page, suivant des yeux les mots qui touchent l'oreille ? Qui ne se souvient pas s'être surpris par l'effet de sa lecture sur soi, et sur les autres ? Qui ne se souvient pas des histoires entendues à la lampe du soir ? Dans un temps où tout va vite, où le monde est bruyant, même assourdissant, prenons un temps pour lire avec plaisir, gratuitement. Voilà ce que j'ai proposé à mes élèves, espérant que cette pratique les aiderait à améliorer leur maîtrise du français, et par leurs lectures à haute voix, ils semblent engagés sur la bonne voie.

Lecture à Haute Voix ; Oral ; Littérature ; Français ; Innovation Pédagogique

ABSTRACT

In Europe, we have been reading aloud for a thousand years : on the forum in Rome, at the court of Eleanor of Aquitaine, in the groves of Versailles, or in the classrooms of Jules Ferry's school, the voice of Man has often been confused with the voice of literature. Reading aloud is an obvious step in teaching French : who doesn't remember those afternoons spent with their finger on the page, following with their eyes the words that touched the ear ? Who doesn't remember being surprised by the effect of their reading on themselves, and on others ? Who doesn't remember the stories read out loud by the evening lamp ? In a time when everything moves fast, when the world is noisy, even deafening, let us take time to read with pleasure, for free. This is what I offered to my students, hoping that this practice would help them improve their mastery of French, and through this method, I have noticed they seem to be on the right track.

Reading Aloud; Oral; Literature; French; Educational Innovation



ict
ISFEC
MIDI-PYRÉNÉES



DE ALTA VOX

La Mise en Voix au Service de l'Interprétation

ANNEXES

Par Timothy BONASTRE-ROCHETEAU
Sous la direction de Mme Bénédicte GAZAGNE-ZAMORA

SOMMAIRE :

Sommaire :.....	2
Notice d'Utilisation des Annexes	3
Annexes :	4
Annexe 1 : Guy de Maupassant, La Parure, 1884, extrait 1	5
Annexe 2 : Guy de Maupassant, La Nuit, 1887.....	7
Annexe 3 : Padlet Board — Paris, Laboratoire de la Modernité	8
Annexe 4 : Charles Baudelaire, « Le Soleil », Les Fleurs du Mal, 1857	9
Annexe 5 : Tableau d'Aide à l'Interprétation — « Le Soleil ».....	10
Annexe 6a : Idées de Légende pour la Lecture à Haute Voix.....	11
Annexe 6b : Légende co-construite pour la Lecture à Haute Voix	12
Annexe 7 : Grille d'Autoévaluation — Lecture à Haute Voix.....	13
Annexe 8 : Échelle Descriptive — Bilan Oral de Lecture.....	14
Annexe 9 : Échelle Qualitative — Lecture à Haute Voix	15
Annexe 10 : Diaporama de Séquence — Bajazet.....	16

NOTICE D'UTILISATION DES ANNEXES

Les extraits littéraires proposés ci-dessous ont été exploités pour effectuer des mises en voix ; ils ne sont donc pas voués à être lus en silence : faites sonner les textes, écoutez-les.

ANNEXES :

Annexe 1 : Guy de Maupassant, *La Parure*, 1884, extrait 1

C'était une de ces jolies et charmantes filles, nées, comme par une erreur du destin, dans une famille d'employés. Elle n'avait pas de dot, pas d'espérances, aucun moyen d'être connue, comprise, aimée, épousée par un homme riche et distingué ; et elle se laissa marier avec un petit commis du ministère de l'Instruction publique.

Elle fut simple, ne pouvant être parée, mais malheureuse comme une déclassée ; car les femmes n'ont point de caste ni de race, leur beauté, leur grâce et leur charme leur servant de naissance et de famille. Leur finesse native, leur instinct d'élégance, leur souplesse d'esprit sont leur seule hiérarchie, et font des filles du peuple les égales des plus grandes dames.

Elle souffrait sans cesse, se sentant née pour toutes les délicatesses et tous les luxes. Elle souffrait de la pauvreté de son logement, de la misère des murs, de l'usure des sièges, de la laideur des étoffes. Toutes ces choses, dont une autre femme de sa caste ne se serait même pas aperçue, la torturaient et l'indignaient. La vue de la petite Bretonne qui faisait son humble ménage éveillait en elle des regrets désolés et des rêves éperdus. Elle songeait aux antichambres muettes, capitonnées avec des tentures orientales, éclairées par de hautes torchères de bronze, et aux deux grands valets en culotte courte qui dorment dans les larges fauteuils, assoupis par la chaleur lourde du calorifère. Elle songeait aux grands salons vêtus de soie ancienne, aux meubles fins portant des bibelots inestimables, et aux petits salons coquets, parfumés, faits pour la causerie de cinq heures avec les amis les plus intimes, les hommes connus et recherchés dont toutes les femmes envient et désirent l'attention.

Quand elle s'asseyait, pour dîner, devant la table ronde couverte d'une nappe de trois jours, en face de son mari qui découvrait la soupière en déclarant d'un air enchanté : « Ah ! le bon pot-au-feu ! je ne sais rien de meilleur que cela... » elle songeait aux dîners fins, aux argenteries reluisantes, aux tapisseries peuplant les murailles de personnages

anciens et d'oiseaux étranges au milieu d'une forêt de féerie ; elle songeait aux plats exquis servis en des vaisselles merveilleuses, aux galanteries chuchotées et écoutées avec un sourire de sphinx, tout en mangeant la chair rose d'une truite ou des ailes de gélinotte.

Elle n'avait pas de toilettes, pas de bijoux, rien. Et elle n'aimait que cela ; elle se sentait faite pour cela. Elle eût tant désiré plaire, être enviée, être séduisante et recherchée.

Elle avait une amie riche, une camarade de couvent qu'elle ne voulait plus aller voir, tant elle souffrait en revenant. Et elle pleurait pendant des jours entiers, de chagrin, de regret, de désespoir et de détresse.

Annexe 2 : Guy de Maupassant, *La Nuit*, 1887

J'aime la nuit avec passion. Je l'aime comme on aime son pays ou sa maîtresse, d'un amour instinctif, profond, invincible. Je l'aime avec tous mes sens, avec mes yeux qui la voient, avec mon odorat qui la respire, avec mes oreilles qui en écoutent le silence, avec toute ma chair que les ténèbres caressent. Les alouettes chantent dans le soleil, dans l'air bleu, dans l'air chaud, dans l'air léger des matinées claires. Le hibou fuit dans la nuit, tache noire qui passe à travers l'espace noir, et, réjoui, grisé par la noire immensité, il pousse son cri vibrant et sinistre.

Le jour me fatigue et m'ennuie. Il est brutal et bruyant. Je me lève avec peine, je m'habille avec lassitude, je sors avec regret, et chaque pas, chaque mouvement, chaque geste, chaque parole, chaque pensée me fatigue comme si je soulevais un écrasant fardeau.

Mais quand le soleil baisse, une joie confuse, une joie de tout mon corps m'envahit. Je m'éveille, je m'anime. À mesure que l'ombre grandit, je me sens tout autre, plus jeune, plus fort, plus alerte, plus heureux. Je la regarde s'épaissir, la grande ombre douce tombée du ciel : elle noie la ville, comme une onde insaisissable et impénétrable, elle cache, efface, détruit les couleurs, les formes, étreint les maisons, les êtres, les monuments de son imperceptible toucher.

Alors j'ai envie de crier de plaisir comme les chouettes, de courir sur les toits comme les chats ; et un impétueux, un invincible désir d'aimer s'allume dans mes veines.

Je vais, je marche, tantôt dans les faubourgs assombris, tantôt dans les bois voisins de Paris, où j'entends rôder mes sœurs les bêtes et mes frères les braconniers.

Ce qu'on aime avec violence finit toujours par vous tuer. Mais comment expliquer ce qui m'arrive ? Comment même faire comprendre que je puisse le raconter ? Je ne sais pas, je ne sais plus, je sais seulement que cela est. — Voilà.

Annexe 3 : *Padlet Board* — Paris, Laboratoire de la Modernité



Paris, Laboratoire de la Modernité

Code d'accès : *paronomase*

<https://padlet.com/bonastretimothy/g2pvx7i9o5a5ddi4>

Annexe 4 : Charles Baudelaire, « *Le Soleil* », *Les Fleurs du Mal*, 1857

Le long du vieux faubourg, où pendent aux mesures
Les persiennes, abri des secrètes luxures,
Quand le soleil cruel frappe à traits redoublés
Sur la ville et les champs, sur les toits 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,
Eveille 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 coeur 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 les hôpitaux et dans tous les palais.

Annexe 5 : Tableau d'Aide à l'Interprétation — « Le Soleil »

Exercice : Pour s'entraîner à produire des interventions orales de qualité, essayez d'expliquer ce texte à un proche. Commencez par le présenter brièvement (Introduction), puis lisez-le de façon expressive. Ensuite, produisez une sorte de « bilan oral » de notre lecture du poème, faite en classe. Pour cela, utilisez le tableau ci-dessous, qui sert de canevas, de brouillon à cet oral. C'est le tableau que nous avons construit par groupes lors de la dernière séance. Finissez par une conclusion où vous résumez rapidement ce qui vient d'être dit, avant de donner – si vous le souhaitez – un avis personnel.



Les Faubourgs et la Ville, Lieux cruels	La Campagne, Lieu de Vie et de Beauté	Baudelaire, Poète de la Modernité

Annexe 6^a : Idées de Légende pour la Lecture à Haute Voix









Exemple 1 - Un texte annoté en vue de sa mise en voix (Tom)
















Exemple 2 : Travail sur la mise en page du texte pour préparer la mise en voix (Nesma, Mathilde et Julie)

Les élèves ont utilisé ici un code couleur pour préciser les changements de lecteurs. L'utilisation des majuscules et des caractères gras ainsi que la taille des lettres donnent une indication quant au volume sonore. La conjonction de subordination « parce que » est mise en valeur par le choix de la couleur rouge et sa disposition particulière sur la page : elle apparaît dans le poème d'Hugo sous la forme d'une anaphore et sera répétée avec force par les trois élèves lors de la lecture chorale.

De l'interprétation à la mise en voix, de la mise en voix à l'interprétation découvert sur : <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1647>

Légende (exemple de codage)	
Mot	: Mots accentués
Syllabe.	: Syllabes scandées
 	: ralentir (début et fin)
 	: accélérer (début et fin)
	: de moins en moins fort
(d)	: doucement
	: de plus en plus fort
(f)	: fort
/	: les arrêts

		
Ironie	Doute	Certitude
		
Acclamation	Autorité	Amour
		
Indignation	Appréciation	Exécution
		
Exclamatif	Poésie	
		
Vigile d'interrogation	Vigile d'exclamation	

Annexe 6^b : Légende co-construite pour la Lecture à Haute Voix

- Œil : regarder l'auditoire
- Traits verticaux :
 - un trait : courte pause
 - deux traits : longue pause
- Flèche horizontale: syllabe à prolonger
- Flèche vers le haut : lever la voix
- Soulignement : scansion
- Surligneur : liaison
- + : accélérer
- - : ralentir
- Smileys : émotions
- *ff* : élever la voix
- *pp* : baisser la voix (idées des pianistes de la classe.)

Annexe 7 : Grille d'Autoévaluation — Lecture à Haute Voix

GRILLE DE NOTATION : LA LECTURE EXPRESSIVE			
NOM :	<i>Texte lu :</i>	<i>Note :</i>	
Prénom :			
Classe :			
Remarques :	Critères évalués	Oui.	Non.
.....	J'ai d'abord lu le texte silencieusement ?		
.....	J'ai repéré les mots et expressions difficiles ?		
.....	Je me suis entraîné à les dire plusieurs fois ?		
.....	J'ai réussi à articuler tout le texte ?		
.....	J'ai repéré la ponctuation et les arrêts ?		
.....	J'ai repéré les liaisons à prononcer ?		
.....	Je me suis entraîné à mettre le ton ?		
.....	Je me suis entraîné à parler fort ?		
.....	J'ai réussi à changer ma voix en fonction des personnages (s'il y en a) ?		
.....	Quelqu'un m'a écouté lire ou je me suis enregistré ?		
.....	J'ai essayé de lire en levant régulièrement les yeux ?		
.....	J'ai respecté les vers si le texte en comporte ?		
.....	Je fais vivre mon texte ?		
.....	J'adapte ma vitesse de lecture ?		

Annexe 8 : Échelle Descriptive — Bilan Oral de Lecture



Compétences évaluées :

- Contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome.
- Élaborer une interprétation de textes littéraires.
- S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire.
- Lire des œuvres littéraires et fréquenter des œuvres d'art.

La présentation du texte		0 Le texte lu et analysé n'est <u>pas</u> <u>présenté</u> .	0,5 Le texte est présenté <u>partiellement et/ou de façon erronée</u> .	1 Le texte est présenté <u>efficacement</u> .
Le bilan	1 Le compte-rendu est <u>très court</u> et n'établit <u>pas de bilan</u> de la lecture.	2 Le compte-rendu est <u>court</u> , et consiste en une <u>répétition du texte</u> .	3 Le compte-rendu parvient dresser un bilan du texte mais ne propose <u>pas assez d'éléments d'interprétation</u> .	4 Le compte-rendu est <u>construit</u> et opère un <u>va-et-vient entre le texte et l'interprétation</u>
L'avis de lecture		0 <u>Aucun avis</u> de lecture n'est formulé.	0,5 L'avis de lecture n'est que <u>partiellement</u>	1 Un avis de lecture <u>construit</u> est formulé.
La structure		0,5 L'oral n'est <u>pas structuré</u> .	1 L'oral semble structuré, mais cette construction ne <u>s'entend pas</u>	2 L'oral est <u>structuré</u> , et cette construction <u>s'entend</u> à l'oral.
La performance		0,5 Le propos est <u>peu clair</u> , parfois <u>confus</u> . L'élève <u>lit ses notes</u> .	1,5 Le propos est <u>engagé</u> , mais l'élève <u>peine à se détacher de ses notes</u> .	2 Le propos est <u>clair, audible & convainquant</u> . L'élève semble <u>détaché de ses</u>
	Total :		Appréciation	

Annexe 9 : Échelle Qualitative — Lecture à Haute Voix



Compétences évaluées :

- Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole.
- S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire.
- Lire des œuvres littéraires et fréquenter des œuvres d'art.

	Non Atteints	Partiellement Atteints	Atteints	Dépassés
J'ai lu le titre et l'auteur	0	0,5	1	
J'ai varié l'intensité	0	0,5	1	1,5
J'ai varié la vitesse	0	0,5	1	1,5
J'ai varié le ton	0	0,5	1	1,5
J'ai mis de l'émotion	0	0,5	1	1,5
J'ai respecté les vers (ou la ponctuation)	0	0,5	1	1,5
J'ai articulé	0	0,5	1	1,5
J'ai lu sans me tromper	0	0,5	1	1,5
J'ai pris mon temps	0	0,5	1	1,5
J'ai lu assez fort	0	0,5	1	1,5
	Total		Appréciation	

Annexe 10 : Diaporama de Séquence — Bajazet



Jouer Bajazet

[https://www.canva.com/design/DAE-cMrSV_Q/xZaqt1B7tQGSwPlgBrk7wQ/view?
utm_content=DAE-
cMrSV_Q&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAE-cMrSV_Q/xZaqt1B7tQGSwPlgBrk7wQ/view?utm_content=DAE-cMrSV_Q&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)