



HAL
open science

Vox lectoris, lector in corpore... Lire à voix haute ou à haute voix favoriserait-il l'appropriation des textes littéraires ?

Claire Raffin-Duponteil

► To cite this version:

Claire Raffin-Duponteil. Vox lectoris, lector in corpore... Lire à voix haute ou à haute voix favoriserait-il l'appropriation des textes littéraires ?. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-04044300

HAL Id: dumas-04044300

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04044300>

Submitted on 24 Mar 2023

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.



*Vox lectoris,
lector in corpore...*

**Lire à voix haute ou à haute voix favoriserait-il l'appropriation
des textes littéraires ?**

**Claire
RAFFIN
DUPONTEIL**

Sous la direction de Bénédicte SHAWKY-MILCENT

Laboratoire : Litt&Arts

UFR LLASIC

Section Lettres

Mémoire de Master 2

Mention Arts Lettres Civilisation - 120 crédits

Parcours : Littérature Critique et Création

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Accoucher d'un mémoire de Master après plus de 25 ans d'enseignement relève d'un défi mais aussi d'une longue gestation professionnelle, d'un parcours d'enseignante, de formatrice, somme toute de « curieuse insatiable » qui est peut-être le propre de toute démarche de recherche. A l'instar de Socrate qui écrivait dans le Théétète¹ : “Mon art de maïeutique a les mêmes attributions générales que celui des sages-femmes. La différence est qu'il délivre les hommes et non les femmes et que c'est les âmes qu'il surveille en leur travail d'enfantement, non point les corps”, je peux dire aujourd'hui que j'ai accouché de ce travail. Si ce travail fut un engagement intellectuel indéniable, il a fallu que mon corps suive le mouvement de l'esprit, par les heures passées devant l'écran, les plongées dans les livres dans les positions les plus improbables, y compris sur mon tapis de yoga, par la vie de professeur-formateur-nomade au fil des mois, des salles de cours du lycée aux salles de cours de l'UGA ou aux formations. Ce fut aussi un cheminement émotionnel par les rencontres suscitées, les doutes, les peurs, les joies, mais également psychique, sorte de catharsis universitaire d'un DEA avorté il y a presque 30 ans.

A Bénédicte Shawky-Milcent, et ses collègues universitaires, j'adresse mes sincères remerciements pour avoir accueilli en leurs séminaires cinq « drôles de Dames » de plus de vingt-cinq ans, et prodigué soutien, encouragements ... et quelques aménagements essentiels. J'ai ainsi retrouvé au sein du département de Lettres de l'UGA l'engagement, l'exigence et la bienveillance qui animaient Bernadette Liou-Gille, maitre de conférences à la Sorbonne, Yves Maubant et Fabienne Henrot, mes tuteurs. Je leur dois mon engagement dans la carrière enseignante et leur suis reconnaissante de m'avoir guidée vers cette voie.

Ma gratitude va également vers Odette Turias, IA-IPR de Lettres, sans qui ce projet n'aurait pu voir le jour : qu'elle soit remerciée ici pour son soutien indéfectible, son engagement à expérimenter auprès des élèves et des enseignants, chercher, modéliser, partager, pour que chacun développe le meilleur de lui-même. Nos discussions et échanges de livres, son insatiable curiosité, nourrissent sans cesse mon activité professionnelle. J'associe à ces remerciements sa collègue Véronique Salvetat pour l'intérêt qu'elle porte à la lecture, l'énergie qu'elle déploie à en développer les dispositifs en milieu scolaire et la

¹ Platon *Théétète*, VII, traduit par 2Mile Chambry, Garnier, Flammarion, 1967, p 71.

porte qu'elle m'a chaleureusement ouverte pour intégrer le groupe T2L. Puisse notre collaboration à toutes les trois se poursuivre !

J'adresse d'amicales pensées à mes collègues de Master 2, Valérie, Amandine, Anne-Sophie et Mélanie. Sans vous je ne serais jamais allée au bout : le travail collaboratif, les fous rires et les pleurs aussi, les déjeuners-cafés à la Tab'verte, les échanges sur Whatsapp, les liens d'amitié qui se sont tissés, feront à jamais partie de ce qu'on appelle une expérience humaine.

Mes affectueuses pensées se tournent surtout vers François, mon mari avec qui je partage la curiosité, l'amour des livres, le bricolage, et nos trois enfants, déjà adultes, qui ont regardé d'un air toujours bienveillant et soutenant, quoique parfois amusé, ce projet de reprise d'étude. Sans leurs encouragements à trouver des interstices de travail universitaire et à consacrer une partie de l'été à la rédaction de ce mémoire, rien ne serait achevé.

Le mot de la fin sera pour mes élèves, parce que ce sont souvent eux qui m'apprennent combien la vie est précieuse et vaut la peine d'être vécue, quel que soit le chemin emprunté. Grâce à leurs doutes, leurs évitements, leurs fonctionnements, j'ai bricolé, cherché, essayé et nous nous sommes rencontrés par la littérature. Je les remercie de m'offrir cet espace de liberté créatrice et de renouvellement fécond.



DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Claire

NOM : RAFFIN-DUPONTEIL

DATE : août 2022

Sommaire

Introduction.....	9
Partie 1 Quelle(s) lecture(s) à l'école ? Enjeux, débats, consensus.....	13
Chapitre 1. La lecture à haute voix dans le parcours de l'élève	14
Préambule : la lecture, grande cause nationale.....	14
1. La maternelle : l'écoute des textes pour « embrasser le monde ».....	15
1.1. Autour de la lecture en maternelle, quelle place dans les programmes ?	15
1.2. Lire à haute voix pour préparer l'entrée dans l'écrit	16
1.3. Ecouter, Lire et faire lire, explorer sa voix : Bookinou	18
2. L'école élémentaire : à la conquête de l'autonomie, de la découverte de soi, du partage à d'autres.	20
2.1. La lecture à voix haute, manifestation d'une maîtrise du code.....	22
2.2. Construire un parcours de lecteur autonome	23
2.3. La lecture à haute voix comme acte de présence et de partage.....	25
3. Collège et lycée : soi et l'autre, lecture offerte, lecture partagée, lecture à l'examen.....	27
3.1. Lecture à haute voix en 6 ^e , expérimentation « des mots dans la voix », inter-cycle inter-	degrés. 27
3.2. Lecture en collège : de l'individu au collectif ... et vice versa	28
3.3. Lecture en lycée, à l'examen et puis ... ?.....	32
Chapitre 2. Lecture littéraire et participation du lecteur	38
1. Le tissage du texte	38
2. Entre dimension distanciée et participation active.....	38
3. Le jeu créatif et la diversité des pratiques.....	40
Chapitre 3. De la performance à l'émergence d'un lecteur-passeur	43
1. Défi ou engagement pour le lecteur ?	43
1.1. Inciter à la lecture à haute voix.....	43
1.2. Lecture et construction de soi : ça tisse... ..	46
2. S'engager est-ce s'oublier ou jouer ?	48
2.1. Corps, voix, texte.....	48
2.2. S'approprier pour mieux donner.....	50
Partie 2 De la difficulté au plaisir de lire, dire et se dire : l'élève à besoins éducatifs particuliers face à la lecture oralisée.	53
Chapitre 4. Des lycéens « sur les rives », quels besoins pour naviguer ?	54
Présentation des élèves de l'USE.....	54
1. Apprentissage et mobilisation des ressources	55
1.1. Les quatre piliers de l'apprentissage.....	55
1.2. Intention d'apprendre et mécanismes en jeu	57
2. « Quand nos émotions nous rendent fous »	59
3. Appréhender le monde autrement : le cas des TSA, lecture à voix haute et théorie de l'esprit ...	60
Chapitre 5. Gargantua, « littérature monde » et plaisir d'oralité	61
1. Traces écrites d'un monde en mouvement.....	62
2. Jubilation verbale et oralité.....	64
3. Discours sérieux et liberté du lecteur.....	65
Chapitre 6. Quel dispositif didactique ?	67
1. Présentation du dispositif didactique et mise en œuvre.....	67
1.1. Première séance : à l'écoute de Gargantua	67
1.2. Quatrième séance	70
1.3. Sixième séance	70
1.4. Huitième séance	70
1.5. Dixième et onzième séance	71
2. Analyse de l'expérience.....	71

2.1.	Un cadre ajusté : espace, personnes.....	71
2.2.	Dans la classe et hors la classe : corps et voix libérés	72
2.3.	Un chemin balisé.....	73
3.	Effets et limites.....	74
3.1.	Constats sur l'expérimentation	74
3.2.	Comment poursuivre la recherche ?.....	75
3.3.	Perspectives ouvertes.....	78
Partie 3 Enseigner la lecture « in corpore », quelle démarche et quelles pratiques ?		81
Chapitre 7. La lecture, un « art vivant » : les multiples facettes de la lecture à haute voix.		82
2.	L'Évènement de lecture.....	83
3.	Lecture chorale, en relais, lecture sonore.....	84
4.	Lecture en réseaux.....	85
Chapitre 8. <i>Vox et corpus lectoris</i>, comment former des professeurs ?.....		87
1.	Former à la lecture à haute voix	87
2.	Prendre conscience de son corps et de sa voix : de la communication à la lecture à haute voix. .	88
3.	Que faire des émotions ?	90
Chapitre 9. Élève confiant, élève conscient, élève lisant		93
1.	Élève confiant.....	93
2.	Élève conscient.....	94
3.	Élève lisant	96
Conclusion		98
Bibliographie :		101
Sitographie :		103
Table des annexes		106

**« A moi Rabelais ! A moi, Flaubert ! Dosto ! Kafka ! Dickens, à moi ! Gigantesques
brailleurs de sens, ici tout de suite ! Venez souffler dans nos livres ! Nos mots ont besoin
de corps ! Nos livres ont besoin de vie ! [...] Dès que la voix s'en mêle le livre en dit long
sur son lecteur, le livre dit tout. »**

D. Pennac, *Comme un roman*²

² Daniel Pennac, *Comme un roman*, ch. 9, Folio 1992, p 195

Introduction

Eloquence, Grand Oral, lecture expressive, ou à haute voix, débat participatif, on ne compte plus les propositions, parfois les prescriptions, autour de la parole à dire et à entendre. Malgré le « tintamarre des médias et le vacarme commercial »³ l'usage de la voix n'est pas nouveau : il suffit de convoquer les orateurs pour être convaincus de la primauté de la parole sur l'écrit. Le but ultime de la lecture à Rome était en effet la pratique de l'éloquence, et tout y concourrait, y compris la lecture expressive. Les poèmes homériques se transmettaient par la voix avant d'être transcrits, on en retrouve les marques dans la scansion, les esprits et accents, le rythme et les sonorités, la construction des vers, traces fixées dans la mémoire de l'aède et de l'auditeur. Le lecteur de *recitatio* fabriquait « du mémorable »⁴ à la manière de l'aède homérique, mais il n'était pas habité par une voix divine, il lisait un texte, celui d'un autre, ou le sien, et déjà Pline le Jeune⁵ se questionnait sur cette capacité à oraliser son propre texte, à adopter une posture juste alors qu'il fallait manier le *volumen*, face à un public et sans aucun enjeu de persuasion. Dans les siècles qui suivirent, trois phénomènes semblent avoir influencé la lecture en Occident : le remplacement du *volumen* par le *codex*, qui facilitait grandement l'usage du livre, la domination de l'Eglise et le développement de l'imprimerie. Le *codex* autorisait des allers et retours dans le texte, des anticipations là où le *volumen* imposait une lecture « en continu. » L'Église catholique dans ses rites et pratiques, diffusait les saintes écritures et les prières par des lectures à haute voix ou murmurées pour édifier l'esprit des fidèles. A partir du Moyen Âge, cette pratique de lecture est associée à la connaissance des textes et à la capacité de débattre et elle est très répandue à l'école. Ainsi Gargantua est-il éduqué par ses maîtres sophistes puis humanistes grâce à la lecture oralisée, mais Thubal Holoferne propose des lectures incohérentes alors que Ponocratès charge Anagnostes, un jeune page, de partager « à voix haute et claire, avec la bonne prononciation »⁶ les saintes écritures. Rabelais insiste également sur les pratiques de reformulation à haute voix des lectures entendues par le géant, afin que Ponocratès s'assure de la bonne compréhension de son élève et de la formation de son esprit. . Quant au développement de l'imprimerie, il favorisa l'essor

³ Michel Serres, *Petite Poucette*, Manifeste Le Pommier, 2012, p.53

⁴ Emmanuelle Valette-Cagnac, *La lecture à Rome*, Belin 1997, p. 116

⁵ Pline le Jeune, *Lettres*, IX,34

⁶ Rabelais, *Gargantua*, texte traduit par Gérard Poutingon, Hatier, Classique et Compagnie Lycée, ch 23, p148.

de la lecture individuelle et de la lecture silencieuse, qui préexistaient déjà, grâce à l’alphabétisation et l’entrée progressive dans l’écrit de diverses catégories sociales.

Chacun connaît aussi le travail acharné de Flaubert dans son « gueuloir » pour trouver, non pas le beau style, mais le « style juste », que « ça sonne à l’oreille »⁷, en pratiquant une lecture forcée et claire pour en traquer les dissonances. Cette voix auctorale était une vraie épreuve physique dénuée de la présence d’auditeur. Quelle pratique de lecture utilisait-il ? Le lecteur contemporain doit-il oraliser la prose s’il veut en retrouver le style ? Plus récemment, la romancière Maelys de Kérangal, affirme lire à voix haute ses écrits car elle cherche en première intention, à entendre son texte « *pour le stabiliser dans la manière dont il va s’entendre. C’était vraiment l’idée d’écrire à l’oreille.* »⁸ Mais elle constate qu’elle le lit également

« pour qu’il existe. Tant que je ne l’ai pas lu, finalement, il n’existe pas. Le dire, c’est comme le faire naître et c’est une façon d’inscrire la lecture dans l’écriture. Donc, je le lis et finalement, il existe et il existe déjà pour moi-même. »⁹ »

La démarche de la romancière diffère de celle du « gueuloir » flaubertien, car elle se place en lectrice de son texte plus qu’auditrice, elle en est à la fois l’énonciateur et le récepteur. L’acte d’écrire porte aussi en lui-même les germes du partage, de la diffusion. Dans le foisonnement éditorial contemporain, les auteurs multiplient les rencontres avec les lecteurs, et proposent des lectures à haute voix de leurs textes pour « se rendre visibles » nous expliquait Sophie Loubière, invitée du festival *L’Echappée Noire* en 2021¹⁰. D’autres personnalités, tel Fabrice Luchini, choisissent de partager oralement des œuvres littéraires comme celles de Céline, Flaubert ou La Fontaine, au théâtre, à la radio ou à travers les réseaux sociaux pendant le confinement de 2020¹¹.

⁷ Yvan Leclercq, [Flaubert et l’épreuve du "gueuloir" : crier pour mieux écrire ? \(radiofrance.fr\)](https://www.radiofrance.fr/fr/culture/15-04-2021-flaubert-et-l-epreuve-du-gueuloir-crier-pour-mieux-ecrire-?radiofrance.fr), France Culture, 15 04 2021.

⁸ Maély de Kerangal, *Master classe* du 30 04 2020, France Culture

⁹ *Ibid*

¹⁰ L’Echappée Noire est un festival organisé depuis 8 ans par l’association grenobloise Anagramme en partenariat avec la bibliothèque de centre ville <https://my.weezevent.com/lechappee-noire-2021> Nous y avons participé avec nos élèves de seconde en novembre 2021.

¹¹ Confinement 2020 Fabrice Luchini lisait les *Fables* de La Fontaine. Un spectacle est monté en novembre 2022 au théâtre du Montparnasse, <http://www.fabriceluchini.fr/>

Tous ceux qui retracent l'histoire de la lecture et de ses pratiques (Chartier 1985 – Manguel 1998 - Jean 1999) soulignent au cours des siècles l'alternance entre lecture oralisée et lecture silencieuse, lecture publique et lecture privée. Assisterait-on de nos jours à un renouvellement de la lecture orale dans notre société ? L'école, lieu de formation du citoyen, a-t-elle renouvelé ses pratiques au fur et à mesure de cette évolution ?

Notre cadre épistémologique sur la lecture a pour objet le sujet lecteur, dont la voix est l'un des aspects de l'appropriation, et le corps instrument et réceptacle. Ce travail s'inscrit dans un parcours d'enseignante en Lettres auprès de collégiens et lycéens, mais également de formatrice académique sur le rôle du corps et de la voix de l'enseignant en classe, la place de l'oralité et le déploiement de démarches de lecture. Parce qu'enseigner n'est pas un métier désincarné, parce que l'espace de la classe est le lieu de partage des esprits et des corps dans leurs dimensions charnelles, vocales, émotionnelles, il nous a semblé qu'un travail spécifique sur la lecture à haute voix y avait toute sa place, de la maternelle au lycée. Evelyne Charmeux considère que la lecture à haute voix implique une véritable situation de communication autour d'un texte, qu'elle advient lorsque « le lecteur est le médiateur du texte vers l'auditeur et [que] sa tâche est d'en assurer la transmission au mieux »¹². Les travaux de recherche sur l'oralisation menés par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly soulignent que lire à haute voix suppose une prise en compte de la situation de communication, une intelligence du texte et une expressivité vocale ». ¹³ On trouve ça et là les expressions « lecture à haute voix » ou « lecture à voix haute » sans que les différences entre ces termes soient communément très marquées. Jean-Claude Lallias, professeur de Lettres et conseiller théâtre auprès du Ministère de l'Éducation Nationale, est intervenu sur ce sujet en 2012 lors d'un séminaire¹⁴. Il distingue deux types de lecture oralisée : la lecture à voix haute et la lecture à haute voix. Les deux démarches ne s'excluent pas et sont analysées dans leur complémentarité : la lecture à voix haute désigne la lecture oralisée d'un texte, « du déchiffrage à la sonorisation », elle inclut la relecture pour soi, alors que la lecture à haute voix concerne la « lecture adressée pour autrui ». Nous partirons de ces deux acceptions de la lecture, dans leurs dimensions respectives, c'est dire des lectures à voix haute et des lectures à haute voix, réunies sous l'appellation lecture oralisée. Face à

¹² Evelyne Charmeux, « La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non ? », *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Nathan pédagogie, 1991.

¹³ Joachim Dolz et Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. ESF éditeur, 2002.

¹⁴ Jean-Claude Lallias, *La lecture à haute voix*, intervention lors du séminaire départemental de l'Aisne, 18/01/2011, réitéré en 2012-2013.

l'ampleur du champ d'investigation, nous avons choisi de commencer notre exploration par tâtonnement, expérimentation auprès d'un public particulier de lycéens en décrochage scolaire pour des raisons médicales, notamment des troubles psychiques. Car autour de la lecture, de la parole et du corps, ces vecteurs du rapport à l'autre, se cristallisent toutes sortes d'empêchements. On se demandera dans quelle mesure la lecture oralisée contribue à l'appropriation de la littérature d'idées, et si l'engagement corporel, vocal et émotionnel inhérent à cette pratique engendre un travail d'élaboration psychique autour des œuvres littéraires. Notre première partie explorera les lectures à voix haute et à haute voix à l'école, dans leurs aspects prescriptifs, quantitatifs et qualitatifs, en les articulant avec la recherche en didactique de la littérature et les expérimentations de terrain, dont les enjeux diffèrent mais s'éclairent mutuellement. Nous partirons, dans une deuxième partie, à la rencontre des élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur rapport à la lecture et analyserons un dispositif proposé à des élèves de 1^{ère} autour du *Gargantua* de Rabelais. Nous poursuivrons enfin notre recherche, dans une troisième partie, sur la construction d'un parcours d'accompagnement des enseignants à la prise en compte du corps et de la voix, fondement du métier d'enseignant mais surtout de toute lecture littéraire centrée sur le sujet-lecteur.

Partie 1

Quelle(s) lecture(s) à l'école ? Enjeux, débats, consensus.

9^e droit du lecteur : « le droit de lire à voix haute. »

Daniel Pennac, *Comme un roman*¹⁵

¹⁵ Pennac Daniel, *Comme un roman*, Gallimard, 1995.

Chapitre 1. La lecture à haute voix dans le parcours de l'élève

Préambule : la lecture, grande cause nationale

La lecture a été déclarée « grande cause nationale » le 17 juin 2021¹⁶. Cette annonce fait suite à une étude menée auprès de jeunes âgés de 16 à 25 ans effectuant leur journée nationale de la défense et de la citoyenneté (JDC). Les résultats ont de quoi surprendre les professionnels de l'éducation et les politiques : 22,4% de ces jeunes ne maîtrisent pas la lecture, dans le sens où la fluidité, la fluence¹⁷ n'est pas conforme aux attentes de leur âge et la compréhension se trouve limitée¹⁸. Par ailleurs les adolescents actuels sembleraient privilégier davantage la lecture courte et sur écran, notamment sur les réseaux sociaux, à la lecture longue et complexe. Dans ce document, nombre de vertus lui sont attribuées, on y relève les

« bienfaits [...] pour le développement cognitif et les apprentissages, la mise en place et le renforcement du lien intra familial, intergénérationnel et social, la construction ou la reconstruction de soi en tant qu'individu et citoyen. »¹⁹

Plusieurs actions pour développer la lecture sont ainsi proposées afin de favoriser l'accès au livre, notamment auprès d'un public fragile : le « plan bibliothèques », la rencontre avec des auteurs « dans tous les lieux de vie des jeunes » par exemple. La volonté de diffuser la lecture dès le plus jeune âge et au sein des familles est réaffirmée et l'achat de livres par les adolescents favorisé par le Pass' culture et l'opération « Jeunes en librairie ». Ces actions se complètent de propositions « d'évènements de lecture », terme utilisé par plusieurs didacticiens dont Bénédicte Shawky-Milcent²⁰ et sur lequel nous nous attarderons ultérieurement. Les Ministères de la Culture, de l'Éducation Nationale et le Centre National du Livre annoncent leur « soutien aux concours de lecture à voix haute », ces trois structures

¹⁶ <https://www.education.gouv.fr/l-apprentissage-de-la-lecture-l-ecole-1028>, Ministère de la Culture, *La lecture, grande cause nationale* 2021.

¹⁷ On appelle fluence de lecture ou fluidité, la capacité à lire correctement un texte en continu, au rythme de la conversation et avec une prosodie appropriée. Cette fluence est évaluée lors d'une pratique cadrée de lecture à voix haute. On s'appuiera sur les travaux du Laboratoire grenoblois de Psychologie et Neurocognition (LPNC) sous la direction de Sylviane Valdois.

¹⁸ Etude de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) menée en 2018

¹⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, Note de service du 16 11 2021.

²⁰ Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien !*, PUF, 2019

se disent « convaincues de l'efficacité de la lecture à haute voix, de l'approche ludique et de l'émulation qu'elle suscite pour développer le goût de la lecture chez les jeunes. » On prêterait donc à la lecture à voix haute, *in fine* à haute voix, la capacité à développer « le goût de lire » par une « approche ludique et stimulante » dévolue aux concours et autres compétitions sur le sujet. Ces formulations suscitent de nombreux questionnements auquel ce mémoire tâchera en partie d'apporter quelques pistes de réflexion à défaut de réponses. Qu'entend-on par « efficacité pour développer le goût de lire » ? Quelles approches ludiques peut-on proposer et à quel âge ? L'émulation est-elle la seule réponse pour engager les élèves dans la lecture à voix haute ? Nous entreprenons ce cheminement par une étude de la place accordée à la lecture oralisée dans les textes officiels de la maternelle au lycée et par l'analyse des dernières préconisations ministérielles.

1. La maternelle : l'écoute des textes pour « embrasser le monde ».

1.1. Autour de la lecture en maternelle, quelle place dans les programmes ?

La structuration des apprentissages en maternelle a été posée par la loi d'orientation de 1989 qui assure également les places respectives de l'école maternelle et de l'école élémentaire dans l'enseignement primaire. Puis le décret du 6 septembre 1990 est venu organiser les trois cycles pédagogiques : « le cycle des apprentissages premiers à l'école maternelle », « le cycle des apprentissages fondamentaux de la grande section dans l'école maternelle aux deux premières années de l'école élémentaire » ; « le cycle des approfondissements », correspond enfin aux trois dernières années de l'école élémentaire et à la 6^e. En 2007, la responsabilité affichée de l'école maternelle était double : « mener à bien les apprentissages premiers » et « engager » tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux, « sans laquelle l'entrée dans l'écrit ne saurait être réussie. »²¹ Le terme de lecture à haute voix n'apparaît pas dans les programmes ; on y trouve cinq domaines d'activité, en premier lieu le langage, centré sur l'oral, l'expérience de la communication, l'échange et la découverte de l'écrit « dans l'activité orale. « La plasticité des compétences auditives » et les capacités expressives » du jeune enfant sont évoquées pour encourager l'écoute de langues étrangères ou régionales. On relève également les expressions « dire un conte ou une histoire » ainsi que « l'art du conteur » pour appuyer

²¹ Bulletin Officiel n°5 hors-série, 12 04 2007.

l'importance de l'accès au langage et à l'évocation. La démarche invite à « adapter » un texte aux enfants, comme pourrait le proposer un conteur qui ne lit pas mais raconte. L'objectif affiché est donc très explicite : les textes doivent pouvoir être connus et reformulés par tous les élèves, le travail de mémorisation va de pair avec une lecture offerte.

1.2. Lire à haute voix pour préparer l'entrée dans l'écrit

Un changement majeur est opéré en 2015 puis par la note de service de 2019 et le Bulletin Officiel²² de 2021 qui instituent la maternelle comme « école du langage ».²³ Elle a pour objectif transversal la langue orale sous toutes ses formes afin de favoriser l'acquisition de vocabulaire, l'apprentissage de la structuration syntaxique qui permettent progressivement l'entrée dans la culture de l'écrit.

La lecture à haute voix par l'enseignant est quotidienne, en particulier d'histoires, de contes, de récits, qui permettent à l'élève « d'entendre du langage écrit », de développer sa capacité à écouter, à se projeter, à se représenter une situation.²⁴

Stanislas Dehaene apporte d'intéressantes précisions sur l'enfant de maternelle :

Au départ l'enfant prélecteur prête attention aux mots tout entiers. Or apprendre à lire demande de changer l'attention de niveau. [...] L'apparition de la conscience phonémique est l'une des étapes clés sur le chemin de la lecture. Or la recherche montre qu'on peut accélérer son acquisition en jouant à des jeux de langage dès le plus jeune âge. Les comptines, les rimes, les devinettes ("qu'est-ce qui se mange et qui commence par "pou" ?"), la recherche de mots qui se terminent par un certain son, etc. : tout ce qui fait manipuler la sonorité des mots prépare à la lecture.²⁵

A côté du langage parlé et de l'oral de communication sous toutes ses formes, l'écoute de textes lus par des adultes aux enfants est préconisé durant le cycle 1 : raconter des histoires ne suffit plus, on conseille de les lire à haute voix pour que le livre, comme support écrit, devienne l'élément central des apprentissages visés. L'approche des textes

²² BOENJS n° 25 du 24 06 2021

²³ Note de service n° 2019-084 du 28-5-2019

²⁴ Note de service n° 2019-084 du 28-5-2019

²⁵ Stanislas Dehaene, *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011, p 192

est, de fait, centrée sur la différence entre la langue de communication, orale, spontanée, et la langue écrite dans leur variété et leur complexité qui jalonnent le cycle de la maternelle.

Le rôle de l'adulte lecteur (enseignants, parents, bibliothécaires) est prépondérant pour favoriser l'écoute active des enfants. Par ailleurs la dimension affective et relationnelle de la lecture à haute voix, « acte intime et moment privilégié de plaisir partagé et d'échange » est autant valorisée que la fréquence, journalière, à laquelle les textes sont lus. La lecture de l'adulte se poursuit par un travail sur le vocabulaire, la compréhension, la syntaxe par un jeu de questionnements et d'explicitation afin de favoriser la compréhension. On perçoit dans cette approche le rôle de médiateur des adultes, notamment des professeurs des écoles, grâce au livre entendu. Ces temps quotidiens de lecture à haute voix s'organisent de manière structurée : il est conseillé en effet d'installer « un climat d'écoute et de sécurité en aménageant un espace dédié »²⁶. Le cadrage de l'activité s'appuie ainsi sur des règles explicites de vivre ensemble, d'écoute, et un lieu spécifique dans la classe. L'activité se poursuit par des consignes visant à préparer « une écoute active », ce qui signifie que l'enseignant a bien entendu préparé sa lecture en amont, par le choix des textes, des objectifs ciblés, des attentes dévoilées, afin de fixer l'attention des jeunes élèves sur une tâche à accomplir, comme repérer un moment de récit, le caractère d'un personnage ou tout autre élément susceptible d'éveiller la curiosité. La diversité des textes lus invite déjà à la reconnaissance de leurs différences. La lecture s'effectue d'un seul élan, la note de service insiste sur la nécessité de ne pas s'interrompre « afin de maintenir l'attention » comme si cette dernière dépendait uniquement de la continuité de la lecture à haute voix sans en envisager sa qualité et ses composantes, tels le rythme, la modulation, le volume sur lesquels nous reviendrons. Somme toute, l'accent est porté sur le maintien de l'attention des élèves, qui est une question prépondérante pour l'entrée dans les apprentissages et un sujet d'actualité : Stanislas Dehaene ou Jean-Philippe Lachaux, chercheurs en neurosciences, expliquent en effet que l'attention est l'un des « quatre piliers de l'apprentissage »²⁷. Ils distinguent diverses composantes : l'attention soutenue, assimilée à la concentration, l'attention sélective qui va de pair avec la limitation des distracteurs, et l'attention divisée, nécessaire en grandissant pour exécuter des tâches plus complexes, comme écouter en prenant des notes.

²⁶ *Ibid*

²⁷ Stanislas Dehaene [dir.] *Apprendre à lire, Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob 2011

La lecture à haute voix en maternelle est essentiellement associée au développement de la compréhension dont on nous dit que le dispositif proposé « produit rapidement des progrès dans ce domaine. » sans que ceux-ci soient pour autant explicités. A l'écoute succède un temps d'échange ainsi que des allers retours pour valider ou pas « les hypothèses, interprétations, points de vue ». Par ailleurs, le lien avec l'écrit est progressivement étoffé et en fin de maternelle « les élèves prennent aussi conscience que l'adulte peut dire ce qui est écrit et qu'il peut écrire ce qui est dit, en utilisant un code qu'ils ne connaissent pas. »

Enfin les domaines « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » conduisent les jeunes élèves à « développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et, la pensée et le langage oral et écrit ». Cette dernière phrase met en exergue le corps de l'élève et son rôle dans les apprentissages en le reliant aux activités de langage. L'entrée dans le langage et, on peut aisément le supposer, la lecture, serait, de fait, perçue comme une participation globale de l'élève en tant que « sujet se mouvant », le corps et l'esprit reliés, loin des approches purement cognitives précédentes. De plus, l'école maternelle est le lieu des explorations ludiques et la dimension corporelle et vocale est signifiée dès 2015²⁸ puis en 2021 : les mots « chuchotements, cris, respirations, bruits, imitations d'animaux ou d'éléments sonores de la vie quotidienne, jeux de hauteur » sont autant d'éléments permettant de jouer avec la voix et de sentir son fonctionnement, ses possibilités. Le corps est également perçu comme instrument résonnant au même titre que diverses percussions, la voix devient musique, rythme, et le corps instrument.

On mesure l'évolution de l'approche de la lecture en maternelle, et notamment le rôle de la lecture à haute voix comme outil d'imprégnation langagière et d'enrichissement du vocabulaire et de l'imaginaire. Ces derniers sont du reste le fondement de l'entrée dans l'écrit car ils favorisent le développement de l'élève « auditeur » puis « lecteur », dans ses différentes dimensions, cognitive, affective mais aussi corporelle et vocale.

1.3. Ecouter, Lire et faire lire, explorer sa voix : Bookinou

Si entendre et écouter du langage écrit, lu par un tiers, permet de développer plusieurs compétences, et que les professeurs des écoles sont incités à pratiquer cette lecture

²⁸ BO 18 02 2015

à haute voix de manière quotidienne, force est de constater que la répétition de cette écoute est un facteur favorisant, mais que les adultes ne sont pas toujours disponibles pour endosser ce rôle de lecteur. Au fil de nos recherches, nous avons découvert une démarche pédagogique intéressante autour d'une « conteuse numérique », une application sur smartphone appelée « Bookinou ». La conteuse numérique a succédé aux 45 tours, cassettes, CD, en cela rien d'original au premier abord, si ce n'est que l'application pour enregistrer les textes est gratuite donc facile d'accès ; en revanche, le boîtier qui reste en classe reste payant. L'usage qui en est proposé à l'école semble particulièrement fécond : les histoires sont enregistrées par la maîtresse, l'ATSEM, les parents ou même des élèves plus âgés²⁹. Chaque histoire est associée à une « gommette » que l'enfant pose sur la conteuse numérique afin d'entendre le texte enregistré. La conseillère pédagogique³⁰ Emilie Léauté qui relate cette expérimentation, explique que les élèves de maternelle peuvent se poser au coin écoute lors du temps d'accueil ou d'ateliers libres pour développer la capacité à « Comprendre des textes sans autre aide que le langage entendu ». Ils peuvent « garder une trace » sous forme d'un dessin et réécouter à plusieurs reprises le livre. Cette écoute peut être complétée par des activités en lien avec l'écriture : les élèves peuvent à leur tour enregistrer une histoire élaborée à l'aide d'un « canevas » ce qui permet de travailler la syntaxe, la cohérence textuelle et l'oralisation d'un texte écrit. La compréhension fait l'objet d'une activité spécifique : des extraits d'album enregistrés au préalable et des illustrations découpées sont à associer, le geste est ainsi lié à l'écoute et au collectif puisque des images « parasites » sont introduites afin que les enfants justifient leur choix. La dernière activité proposée concerne plus spécifiquement la démarche de lecture à haute voix : cette fois, ce sont les élèves de l'école élémentaire (CE2-CM1) qui enregistrent des livres à destination des petits de maternelle. Les activités proposées autour de cette lecture à haute voix sont les suivantes :

Mettre en voix un texte travaillé en classe, l'enregistrer pour qu'il soit écouté par d'autres élèves, notamment de jeunes élèves. Écouter et lire en même temps "silencieusement". Lire à voix haute, s'enregistrer et s'écouter. Lire à l'unisson : lire en même temps que le texte enregistré, à voix haute.

²⁹ D'un point de vue RGPD, l'Éducation Nationale via la commission Edu Up, a validé cette pratique en juin 2021.

³⁰ <https://ww2.ac-poitiers.fr/dsden86-pedagogie/spip.php?article2400> et présentation au format pdf en annexe

Dans cette expérimentation, nous constatons que l'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire est intéressante à plus d'un titre : les lectures oralisées donnent lieu à un partage, au sein d'un groupe d'élèves d'une même classe mais aussi auprès de plus jeunes ; le lien entre les textes lus et l'écrit est réaffirmé, la lecture silencieuse et la lecture oralisée ne sont plus séparées, enfin le travail sur l'écoute, mais aussi sur la voix de l'élève, sont encouragés. Nous pouvons dès lors poursuivre par l'étude des cycles 2 et 3 dans les textes officiels et les programmes, afin de voir quelle place occupe la lecture à voix haute et celle à haute voix dans le parcours de l'élève lecteur. Cet âge correspond à l'apprentissage et au développement de la lecture autonome.

2. L'école élémentaire : à la conquête de l'autonomie, de la découverte de soi, du partage à d'autres.

Revenons un instant sur les programmes de 2007, dont on notera les différences d'organisation des cycles - la GS était rattachée aux CP et CE1 dans le cycle 2, le CE2 et les CM formaient le cycle 3, alors que la répartition actuelle regroupe les trois classes de maternelle sous la bannière du cycle 1, les CP, CE1 et CE2 dans le cycle 2 et les CM1 et CM2 ainsi que la 6^e au sein du cycle 3-. Les préconisations insistent sur « la Maîtrise du langage et langue française » mais « la part relative de l'oral et de l'écrit »³¹ s'inverse de la maternelle à l'élémentaire. La lecture oralisée y occupe une large place à travers deux activités bien différenciées : d'une part une lecture de « textes [en grande partie] appris par cœur », qui « n'intervient que comme moyen d'activer la mémoire », et met l'accent la compréhension, d'autre part un travail dit « d'alphabétisation », dont l'objectif est seulement « de parvenir à rétablir l'accentuation des groupes de mots (en français, l'accent porte sur la dernière syllabe du groupe) ainsi que la courbe intonative normale de la phrase pour en retrouver la signification. » Ces deux démarches très différentes montrent la complexité de la lecture à haute voix : elle demande à la fois une maîtrise de l'acte de lire, dans sa composante phonologique, mais aussi du côté de la musique du langage appelée prosodie. On peut donc penser que la lecture à voix haute est prédominante car elle permet la sonorisation de fragments ou morceaux de textes, elle est également une « lecture orale pour

³¹ B.O. N°5 12 AVRIL 2007

soi, activité cognitive d'identification des mots » et fait intervenir la mémoire par la relecture de fragments entendus ou lus. Le Bulletin Officiel se conclut ainsi :

La lecture à haute voix, parce qu'elle donne à entendre ce que le lecteur a lu, permet dialogue et contrôle. Elle est le meilleur instrument de l'apprentissage.

Mais il est accordé encore peu de place à la lecture centrée sur l'interprétation et le partage auprès d'un auditoire. L'instauration du livret personnel de compétences en 2011 promeut, aux côtés de la lecture silencieuse, les deux types de lectures oralisées, celle pour soi-même et celle pour autrui. Cette oralisation est, du reste, évaluée dans trois dimensions : la maîtrise du code, la capacité à identifier les éléments significatifs du texte, la capacité à les mettre en valeur par une lecture orale (segmentation, vitesse, intonation, expression, interprétation du texte). La dimension interprétative de la lecture et les moyens d'y parvenir sont ainsi explicités, elle est citée e nouveau dans le Bulletin Officiel de 2015³² concernant les apprentissages fondamentaux ; lire à haute voix est inscrit dans les domaines 1 et 5, « Des langages pour penser et communiquer » et « Les représentations du monde et l'activité humaine ». Ce dernier point a particulièrement attiré notre attention car il articule production et réception, découverte des œuvres patrimoniales et de littérature de jeunesse. Quant au premier point, la question de l'adresse à un auditeur y est centrale, que ce soit pour présenter des textes ou pour les mettre en voix. Cinq axes de travail sont proposés :

- Prise en compte des récepteurs ou interlocuteurs.
- Mobilisation de techniques qui font qu'on est écouté (articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité...).
- Organisation du discours.
- Mémorisation des textes (en situation de récitation, d'interprétation).
- Lecture (en situation de mise en voix de textes).

Les jeux de voix et l'expression des émotions dans la lecture apparaissent donc pour la première fois au cycle 2. La lecture à haute voix d'un texte d'une demi-page avec préparation est attendue à la fin du cycle et se poursuit tout au long du cycle 3 où la dimension interprétative est renforcée. Si lire de manière orale constitue l'une des compétences du cycle

³² BO n°11 du 26 11 2015

2 dès 2011 et au-delà, voyons plus en détail quels aspects sont privilégiés dans le parcours de l'élève.

2.1. La lecture à voix haute, manifestation d'une maîtrise du code

Au cours du cycle 2, l'apprentissage de la lecture occupe une large place, et la maîtrise du décodage reste centrale. La lecture à voix haute a longtemps été utilisée comme un outil de vérification et bon nombre d'écopiers se souviennent encore de leur passage devant les autres, avec les conséquences parfois dommageables sur l'image de soi que cela engendrait. On n'ose imaginer Charles Bovary soumis à cet exercice, et Flaubert aurait pu ironiser sur un tel épisode. Cette dimension de contrôle en disait long sur le rapport du maître à ses élèves, sur le climat de la classe mais surtout sur le droit à l'erreur en période d'apprentissage. Le ministère de l'Éducation Nationale a élaboré deux documents consacrés à la lecture à voix haute, l'un centré sur le cycle 3 en 2017, et l'autre sur le cycle 2 en 2018. On relève dans celui de 2018 les mots « régulation de l'erreur » et « automatisation du déchiffrage » dans une démarche qui se veut beaucoup moins contrôlante qu'au préalable et moins interventionniste. Le terme « d'autorégulation » est largement employé et la démarche proposée est progressive, respectueuse du rythme de l'élève. Si le mot évaluation est bien employé, c'est pour que l'enseignant puisse apprécier la fluence de l'élève et proposer des remédiations si besoin. Des recherches sur la lecture expliquent ainsi la fluence et les moyens de l'entraîner :

La fluidité de la lecture en contexte indique une automatisation du décodage qui libère des ressources cognitives pour la compréhension.

Les chercheurs nous apprennent que la fluidité de lecture orale ou fluence est un prédicteur direct de la bonne compréhension en lecture (les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension).

Elle se développe par un entraînement à la lecture à voix haute à partir de mots isolés au moment des premiers apprentissages puis des textes préparés.³³

³³ *La lecture à voix haute*, Français cycle 2, lecture et compréhension de l'écrit, Lire à voix haute, Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse, Novembre 2018, edusco.l.education.fr

La fluence est ainsi évaluée sur des mots et sur des textes dont la longueur et la complexité augmentent au fur et à mesure de l'année et tout au long du cycle. En fin de cycle, les textes sont variés, les pratiques de lecture à voix haute s'intensifient, à la fois dans une perspective individuelle mais aussi collective et dans une dimension participative. La compréhension se développe également puisque l'automatisation du décodage que l'on peut mesurer à l'aide des échelles de fluence permet de libérer des ressources cognitives pour la compréhension.

2.2. Construire un parcours de lecteur autonome

La découverte de textes de plus en plus longs et complexes jalonne l'école élémentaire depuis le Bulletin Officiel Spécial n°3 du 05 avril 2018 et la note de service du 16 novembre 2021 qui mettent l'accent sur la construction du « parcours d'un lecteur autonome ». On relève les termes de « bons lecteurs », « lecteurs actifs ayant le goût de la lecture », « accéder au sens et au plaisir », injonctions générales auxquelles chacun ne peut que souscrire, et qui mettent en avant la dimension subjective de la lecture : le lecteur est celui qui s'engage, comme l'indique le mot « actif », celui qui accède au sens du texte et surtout éprouve du plaisir, c'est-à-dire une émotion positive. Pour lire de manière fluide et aisée, l'acquisition d'automatismes et une maîtrise des mécanismes de la lecture est un préalable nécessaire et c'est là l'objectif du cycle 2. La recherche vient éclairer le prescriptif et montre que la compréhension, qui nécessite la maîtrise des codes, est également favorisée par l'oralisation car elle offre à l'élève un appui mélodique³⁴.

La dimension interprétative des textes nécessite elle aussi un travail spécifique comme l'a bien démontré Séverine Tailhandier dans son expérimentation, appelée ISIS, menée auprès d'enseignants de cycles 3 et 4³⁵. La chercheuse s'intéresse, en effet, à la manière dont les enseignants pratiquent dans leur classe l'activité de lecture, compréhension et interprétation d'un texte littéraire. Elle cherche à démontrer comment, par la formation et à la lumière des travaux de Jean-Louis Dufays sur la lecture littéraire³⁶, on peut déconstruire l'image de

³⁴ On se référera aux travaux d'Erika Godde, ingénieure de recherche en expérimentation, pôle Pégase, Université Grenoble Alpes (UGA). Elle s'intéresse au développement de la prosodie et son lien avec la compréhension.

³⁵ Séverine Tailhandier « Pour un enseignement explicite de la lecture interprétative...Oui mais comment ? » dans *Le français aujourd'hui* 2018/3 n° 202. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-3-page-39.htm>

³⁶ Jean-Louis Dufays. *Pour une lecture littéraire . 1 . Approches historique et théorique : propositions pour la classe de français*. De Boeck-Duculot, 1996.

l'enseignant lecteur, expert, dépositaire de l'interprétation des textes pour redonner à l'élève son autonomie et une place de lecteur actif. La démarche proposée se déroule en quatre temps : deux lectures à haute voix du texte par le professeur, un questionnement individuel sur le texte, puis échanges avec les pairs en groupe d'apprentissage ; enfin un échange entre les pairs et l'enseignant en groupe classe.

Cette pluralité des modes de travail, [nous dit la chercheuse], tout en faisant prendre conscience de la diversité des lectures possibles d'un même texte littéraire, favorise par là même l'élaboration et « l'épaississement » du sens, les retours au texte motivés par les échanges.³⁷

Elle insiste également sur les trois formes de compréhension de l'écrit à l'œuvre dans la lecture de textes littéraires : « la lecture décodage » la « lecture compréhension » centrée sur le sens du texte et « la lecture interprétative » personnelle et subjective. En s'intéressant à l'évolution des programmes, on remarque que les enseignants sont invités à travailler ces trois formes tout au long du parcours de l'élève avec une attention particulière à chacune d'entre elles et une prépondérance de la dernière au fur et à mesure que l'élève devient un expert en lecture. Mais l'intérêt de son travail porte surtout sur l'articulation des trois formes de lecture qu'elle tire des travaux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. La démarche ISIS qu'elle a initiée propose ainsi quatre approches stratégiques

- la stratégie expérientielle : s'identifier, ressentir, mettre en lien avec son vécu, ses souvenirs ;
- la stratégie culturelle : mettre en lien le texte avec une autre œuvre artistique, ses connaissances générales, l'actualité ;
- la stratégie textuelle : observer, être sensible à la forme, à sa spécificité, à ses effets ;
- la stratégie de distance critique : prendre de la hauteur pour interroger les intentions d'auteur, les valeurs véhiculées, l'acte de lire, faire des choix de lecture.

Or, la lecture à haute voix intervient dans la première étape de la démarche puisque l'enseignant se charge de faire découvrir le texte par une première lecture oralisée, pendant que les élèves adoptent une position d'écoute. Cette première lecture est complétée par une deuxième au cours de laquelle les élèves sont invités à fermer les yeux et à utiliser les quatre

³⁷ Séverine Tailhandier, *op cit.*, p 6.

stratégies susnommées. La découverte du texte s'effectue donc par la voix du professeur, les représentations mentales sont sollicitées par sa lecture oralisée du texte, comme si l'on voulait décharger l'auditeur de la partie « décodage » pour cibler davantage les capacités mémorielles, de représentations mentales, et réflexives. Puis un support est proposé pour accompagner le temps réflexif individuel autour de ces quatre stratégies. On propose par la suite une démarche d'échanges verbaux collectifs (en sous-groupe puis en classe entière) et de débat interprétatif autour du texte littéraire. Cette expérience et l'analyse des résultats montrent que les enseignants prennent peu à peu conscience qu'ils ne sont pas dépositaires d'un savoir à transmettre sur un texte mais qu'ils guident les élèves dans une élaboration progressive et personnelle. Le lecteur devient peu à peu autonome face à un texte, ce qui rejoint les préconisations de 2018 puis 2021 sur la lecture. Plusieurs témoignages insistent sur le caractère non discriminant de cette approche du texte littéraire : les élèves les plus en difficulté dans le décodage du texte (élèves dys- ou primo arrivants inscrits en FLE) arrivent eux aussi à entrer dans la lecture interprétative, ce qui rejoint nos hypothèses de recherche pour ce travail. Il faudrait néanmoins s'interroger sur la pertinence de l'interprétation, qui n'est donnée que par l'enseignant, pour éviter que le travail des élèves aboutisse *in fine* à une simple validation de la proposition enseignante.

2.3. La lecture à haute voix comme acte de présence et de partage

Les pratiques traditionnelles de la lecture en classe ont pendant longtemps éludé la question de la lecture à haute voix, bien que de nombreux professeurs des écoles partagent de manière empirique leur expérience de lecture publique. Cette activité était donc essentiellement dévolue au lecteur expert incarné par l'enseignant, comme si elle relevait d'un niveau de maîtrise hors d'atteinte des lecteurs novices en école élémentaire. De plus un document de 2016 concernant des élèves de cycle 3 souligne l'intérêt mais aussi les limites de la simple lecture « offerte ». Cette dernière en effet, serait propice à la promotion de la littérature mais favoriserait peu l'activité et l'engagement des élèves : peu d'inférences faites à l'issue de la lecture, peu de prélèvements d'informations textuelles, excepté pour des lecteurs déjà avancés. Bien que réitérant la place de la lecture par un tiers adulte, à des fins essentiellement de compréhension, les nouveaux programmes invitent à un travail d'oralisation des textes mené par les élèves. Ce dernier s'articule avec le débat interprétatif d'une part et la volonté de transmission à un auditoire d'autre part. Ainsi lit-on dans les programmes,

« les élèves apprennent peu à peu à améliorer leur articulation, et le volume de leur voix, à varier les intonations, à utiliser la posture, le regard, la mimique et la gestuelle, pour capter l'attention de l'auditoire. »

Cette lecture à haute voix dite « socialisée », qui invite à la prise en compte du corps de l'élève et de sa voix, nécessite un entraînement progressif : la perspective semble centrée sur « l'effet à produire sur l'auditoire » et l'amélioration de « l'expressivité » du lecteur. Trois axes de recherche et de formation sont précisés : « travailler la fluidité de lecture et la récitation, travailler le rythme et la projection de la voix, utiliser le langage corporel ». Au cycle 3, la lecture « à haute voix de manière à ce qu'il [le texte] soit compris par d'autres »³⁸ est un axe de travail décrit précisément dans le document d'accompagnement personnalisé de mai 2017³⁹. En conclusion d'une séquence sur *Le Petit Prince*, le travail d'évaluation de la lecture à haute voix, sur un extrait de deux minutes environ, met à jour la complexité de l'activité présentée, un « exercice plus complexe qu'il n'y paraît » du fait des nombreuses compétences qu'il demande. On notera parmi celles-ci, une capacité à lire de manière « fluente » un texte, la « faculté du lecteur à anticiper sur le sens du texte » qui elle-même dépend de la compréhension fine du texte. On entend par compréhension un processus global qui recouvre à la fois « les mots du texte », « l'organisation syntaxique de la phrase », les sentiments des personnages, les émotions de l'auteur et la capacité à anticiper la suite du texte. A cela s'ajoute la dimension pragmatique de la lecture à haute voix, c'est-à-dire la prise en compte de l'adresse, de l'auditeur et toutes les composantes de la mise en voix destinées à favoriser la compréhension mais aussi à produire un effet. La musique de la voix, appelée prosodie, comporte plusieurs éléments : « le phrasé permet de découper le texte pour mieux le comprendre », « l'expressivité, c'est-à-dire le volume, intensité et rythme de la voix » produit sur l'auditeur divers effets, du maintien de son attention au partage des émotions.⁴⁰ La tâche s'avère donc complexe et nécessite une solide préparation, dont

³⁸ eduscol.education.fr/ressources-2016

³⁹ *Lire un texte de manière à ce qu'il soit compris par d'autre*, accompagnement personnalisé, Ministère de l'Éducation Nationale, mai 2017

⁴⁰ Erika Godde, « lire un texte à haute voix aide-t-il à le comprendre ? », *The conversation*, 21 01 2022.

Pour aller plus loin, voir aussi ses travaux sur une nouvelle échelle de fluence prenant en compte la prosodie : GODDE Erika, BOSSE Marie-Line, BAILLY Gérard, « Échelle multi-dimensionnelle de fluence : nouvel outil d'évaluation de la fluence en lecture prenant en compte la prosodie, étalonné du CE1 à la 5^e », *L'Année*

la lecture silencieuse est posée comme un préalable. Un certain nombre de prérequis s'impose également, le rôle de la ponctuation, de la syntaxe, l'anticipation du sens, le jeu sur les composantes de la voix souvent méconnues des élèves -volume, intensité, hauteur, articulation- sans oublier l'expression des émotions et l'utilisation du corps pour interpréter le texte lu.

Ce n'est qu'une fois ces composantes travaillées de manière dissociée puis conjointes, que l'activité de lecture à haute voix prend son sens et que « lire est une activité qui lie et relie aux autres et au monde ».⁴¹

3. Collège et lycée : soi et l'autre, lecture offerte, lecture partagée, lecture à l'examen.

3.1. Lecture à haute voix en 6^e, expérimentation « des mots dans la voix », inter-cycle inter-degrés.

L'expérimentation proposée sur la lecture à haute voix en 2021-2022 par Leïla Methnani, enseignante et formatrice dans l'académie de Grenoble, accompagnée de ses collègues Thierry Fauquembergue, professeur des écoles, et Edith Pommaret, professeure documentaliste, est née d'un constat au retour du confinement de 2020 : les élèves de cycle3 présentaient des résultats très disparates aux tests de fluence ; par ailleurs, les compétences prosodiques révélaient également une difficulté de placement et de maîtrise de l'instrument voix dans la lecture. Un défi lecture a donc été proposé par les enseignants autour d'une plate-forme numérique et de podcasts déposés sur celle-ci.⁴² L'originalité du travail réside dans le fait qu'il s'est déroulé à distance : les élèves ont échangé leurs travaux par l'intermédiaire d'un mur collaboratif. Ils ont écouté les textes lus, évalué les lectures selon des critères communs, et correspondu autour des textes proposés. Les enseignants ont rapidement repéré que deux points particuliers étaient à cibler dans le travail auprès des élèves : « le volume sonore et l'importance et la place du silence dans les lectures expressives ».⁴³ Il n'est pas surprenant que ces deux aspects aient fait l'objet de difficulté

psychologique, 2021/2 (Vol. 121), p. 19-43. DOI : 10.3917/anpsy1.212.0019. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique-2021-2-page-19.htm>

⁴¹ Guide *La compréhension au cours moyen*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2022

⁴² <https://view.genial.ly/616cf47ecf37fa0de6efba10/interactive-content-defi-lecture-2021-2022>

⁴³ Expérimentation Heures Numériques, académie de Grenoble, 2020-2021, <https://lettres-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/article/des-mots-dans-la-voix-faire-de-la-lecture-voix-haute-un-espace-inter-degre-cycle-3>

pour les élèves. La lecture à haute voix est en effet intimement liée à la question de l'adresse, c'est-à-dire du destinataire, de l'auditoire. Lorsqu'un élève travaille sur un support numérique, il n'a pas en face de lui d'interlocuteur. Or la voix, notamment le volume, s'adaptent automatiquement par le regard et l'appréciation de la distance entre le lecteur et son auditoire, c'est le cerveau qui effectue cette opération de manière inconsciente. La posture corporelle, la détente ont également un impact direct sur le volume selon que le locuteur utilise ou pas ses résonateurs, tête, bouche, mâchoire. La voix résulte ainsi d'un fonctionnement global, que nous étudierons plus en détail dans la 3^e partie, et les expressions « parler plus fort » ou « parler moins fort » que l'on trouve dans les documents proposés, sont souvent des réponses erronées aux difficultés des élèves et de tout un chacun. En effet, l'élève n'est pas en mesure de mettre en œuvre des stratégies de régulation de la parole, cette difficulté à « parler plus ou moins fort » peut relever de plusieurs paramètres, comme une posture non verticalisée, un souffle peu ou trop soutenant, ou encore une mâchoire qui entrave la résonance. D'autres projets intergénérationnels, proposant à des collégiens de lire à haute voix des textes aux élèves des écoles maternelles et élémentaires, se sont mis en place dans plusieurs académies. Ces projets sont intéressants à plus d'un titre car ils s'inscrivent dans la dimension participative de la littérature, le partage entre pairs, ils invitent à la transmission et à l'expérience collective.

3.2. Lecture en collège : de l'individu au collectif ...et vice versa

Le cycle 4 qui démarre en classe de 5^e et se poursuit jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, insiste sur « la construction d'une pensée autonome » et le « développement de l'esprit critique. » La lecture est liée à la compréhension ; l'interprétation et l'élargissement de tout type d'œuvres, qu'elles soient littéraires ou non, patrimoniales ou de jeunesse, sont favorisées. On attend également de l'élève qu'il sache « mobiliser » ses connaissances, c'est-à-dire mettre en lien, ce qu'il a vu, lu, entendu au service de l'interprétation d'un texte. Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 30 juillet 2020⁴⁴ stipule parmi les attendus de fin de cycle que les élèves doivent pouvoir

- Comprendre et interpréter des discours oraux élaborés (récit, exposé magistral, émission documentaire, journal d'information, etc.).

⁴⁴ www.eduscol.education.fr, page 14 du document.

- Élaborer et prononcer une intervention orale continue de cinq à dix minutes (présentation d'une œuvre littéraire ou artistique, exposé des résultats d'une recherche, défense argumentée d'un point de vue).
- Participer à un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre.
- Lire un texte à haute voix de manière claire et intelligible ; dire de mémoire un texte littéraire ; s'engager dans un jeu théâtral.

La lecture à haute voix est citée dans son aspect communicationnel et technique, l'expression « de manière claire et intelligible » met l'accent sur la réception du message, la capacité à rendre le texte lu audible et compréhensible par celui qui l'écoute. A la page suivante, les compétences et connaissances associées portent sur le corps et la voix comme « ressources » pour « lire, dire de mémoire, interpréter une scène de théâtre, un poème, donner du relief à sa propre parole lors d'une prestation orale. »⁴⁵ On donne des exemples de situations d'activités, et d'outils pour les élèves, on encourage l'usage de « technologies numériques » associant sons et images ainsi que des exercices de « mise en voix ». Le Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN) réitère ces propositions dans la rubrique « exploiter les ressources expressives et créatives de la parole. » On notera une volonté de développer les compétences orales des élèves à travers la dimension expressive qui passe par la voix, le corps, le regard et la gestuelle. Or le corps de l'adolescent est encore peu pris en compte comme élément central dans les apprentissages scolaires, alors que cette période de la puberté est justement celle de la transformation physiologique, et dure environ trois ans. Marie Gaussel, chargée d'étude et de recherche au service de veille et d'analyse de l'Institut français de l'éducation (IFE), explique que le corps est soumis à la fois à la biologie et à la physiologie mais aussi aux « interactions sociales et aux représentations symboliques qu'elles véhiculent. »⁴⁶ S'appuyant sur de nombreux travaux de recherche sur le corps, dans l'héritage de Marcel Mauss et Pierre Bourdieu⁴⁷, elle évoque le peu de considération accordé à la place du corps à l'école, notamment dans l'espace contraint de la classe. A l'adolescence, le corps se construit en même temps que la personnalité, une prise de conscience de soi et de l'image que renvoie son corps à l'autre s'effectue peu à peu. L'enfant se construit à travers sa relation à soi-même et aux autres, alors que dans le même temps le corps vit des

⁴⁵ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 30 juillet 2020, p 15, www.eduscol.education.fr

⁴⁶ Marie Gaussel, *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille Institut Français de l'Éducation, Novembre 2018.

⁴⁷ Ces deux hommes, respectivement philosophe et sociologue, considéraient que l'être humain devait être abordé en tant qu'entité globale.

transformations majeures sous l'effet des hormones sexuelles et des expériences physiques et affectives. Il s'agit donc d'une période de fragilisation de l'individu qui doit progressivement retrouver « ses potentiels, sa force, son équilibre » et qui s'accompagne souvent d'une perte de « l'estime de soi »⁴⁸ face à la confrontation entre le corps réel et le corps idéalisé. Le dossier de l'IFE met en exergue la difficulté de nombreux enseignants à prendre en compte la dimension corporelle en classe, notamment au collège, alors que dans un même temps, les programmes avancent l'intérêt d'un travail spécifique sur le corps et la voix. Elle cite une recherche récente expliquant que

« Les dimensions vocales et corporelles de l'apprentissage sont rarement abordées dans les recherches et apparaissent souvent secondaires par rapport à d'autres éléments didactiques, d'autant plus que les enseignant.e.s ne semblent pas à l'aise avec ces deux dimensions. Le manque d'expertise et de formation de type artistique sont deux freins fréquemment cités (Gagnon & Doltz, 2017)⁴⁹. »

On a donc d'un côté une réelle prise en compte de la dimension corporelle et vocale de l'élève, notamment à travers la lecture à haute voix, qui demande à développer les dimensions relationnelles et interprétatives, et de l'autre une difficulté des professeurs à proposer des activités répondant à cette injonction.

Nous avons évoqué précédemment le projet « des mots dans la voix » en classe de 6^e, nous souhaitons maintenant présenter deux expériences pédagogiques menées par Stéphanie Lokoli, enseignante auprès d'une classe de 5^e dans l'académie de Grenoble. Ces deux projets essaient précisément d'introduire un travail spécifique sur le corps, la voix et l'image de soi en lien avec la lecture à voix haute. Le premier projet s'intitule « Lectures plurielles, lectures sportives, Proposition de dispositif hybride pour enseigner la lecture expressive à haute voix en l'articulant à la pratique sportive et à l'usage du numérique. »⁵⁰ Il développe une démarche originale inspirée du parcours sportif autour de la lecture expressive d'un texte oralisé. Quatre parcours différenciés et une échéance finale sont proposés afin de s'adapter

⁴⁸ *Ibid*, p16

⁴⁹ Pour aller plus loin : Roxane Gagnon et Joaquim Dolz, « Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? » *Le français aujourd'hui*, 2017 n°195, p. 63-76

⁵⁰ https://www.canva.com/design/DAFCnMyeUfo/zhfBtRsIEvQZuxrKfMIN7w/view?utm_content=DAFCnMyeUfo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton#12

à chaque élève, dont certains sont accompagnés par l'Institut National des jeunes sourds (INJS de Cognin) et présentent donc un handicap qui touche la sphère auditive et vocale. La démarche s'appuie sur un auto-positionnement de départ qui cible la posture corporelle, le volume, l'articulation, le débit, la prosodie, le rythme et l'usage du silence. La première épreuve dite « de la langue fourchue » est une invitation à travailler l'articulation à partir de vire-langues et de l'usage du numérique avec enregistrement sur smartphone. La deuxième activité dite de « lecture podcast à bras le corps » met en exergue les différences de lecture selon la position du corps, assise, debout les pieds « ancrés dans le sol », en se déplaçant. La troisième activité s'intitule « écoute à l'aveugle » et est une écoute de sa propre voix lisant un texte, avec activité réflexive. On peut retirer de cette expérience plusieurs aspects : d'abord l'intérêt porté par l'enseignante au travail de la voix en classe et avec un public spécifique, ensuite la différenciation des parcours qui invite à l'auto-positionnement et au progrès, sans jugement, enfin l'utilisation de l'outil numérique qui confère l'autonomie et préserve une forme de confidentialité. Les limites que l'on peut relever, en se fondant sur le descriptif que nous avons pu obtenir, concernent le choix des formulations, telles dans la grille d'auto évaluation les termes « articulation soignée », « vitesse appropriée », « audible », et la progression proposée. Il n'est en effet nulle part fait mention d'une explication préalable aux élèves du fonctionnement vocal, même sommairement, et de la nécessaire interdépendance du corps et de la voix. Les deux fonctionnent ensemble et ce préalable nous paraît indispensable à expliquer aux élèves. Les exercices ciblés n'en auront ensuite que plus de sens. Par ailleurs cette séquence d'entraînement sportif sur le corps et la voix serait à relier dans un premier temps à une lecture silencieuse, et dans un deuxième temps, à une lecture oralisée devant des pairs, pour que la prise de conscience et le travail menés par l'élève puissent s'éprouver « in situ ». Elle pourrait de même être précédée d'une activité de débat interprétatif sur les textes choisis afin de découvrir la variété de lectures possibles sur un même texte. Une autre démarche a été initiée par cette enseignante pour « conscientiser la voix et le corps des élèves »⁵¹ à l'aide du numérique et d'un miroir. Là c'est le corps tout entier qui est impliqué en plus de la voix. L'élève est invité à soutenir son image et à travailler la manière dont son corps se présente lors de la lecture à voix haute. Les trois possibilités offertes à chacun pour visionner leur prestation (seul chez soi, seul avec l'enseignante ou en binôme) garantissent le respect de soi et de l'autre. Les aspects positifs

⁵¹https://www.canva.com/design/DAE7xlBu2sg/aZBOC13JO4CO7v7v0ajdnw/view?utm_content=DAE7xlBu2sg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton#17

résident également dans les progrès des élèves, la prise de confiance en soi, les limites dans la répétition et la difficulté à porter un regard critique, au sens étymologique de discernement, sur soi. Il ressort toutefois de ces deux expériences qu'elles peuvent contribuer au développement des compétences de lecture oralisée par la prise en compte du corps de l'élève et un travail spécifique mené sur la voix. La grille d'observation⁵² élaborée par les élèves est à ce titre révélatrice des dimensions de la lecture non plus à voix haute mais à haute voix : quatre niveaux de maîtrise ont été choisis (insuffisant, fragile, satisfaisant, très bien) dans quatre domaines (mobilité du corps, voix, expressivité et intonation, fluidité). Ces derniers à travers les mots « expressivité, émotions, appropriation, coordonné » correspondent aux formes de lecture pour autrui, interprétative, ce qui corrobore l'idée d'un travail spécifique et progressif vers la maîtrise de la lecture à haute voix durant la période elle aussi spécifique du collège. Jean-Claude Lallias⁵³ écrit à ce sujet :

Avec les lecteurs non experts (majorité des cas jusqu'au collège au moins...), la lecture pour autrui devrait toujours être pratiquée après une première lecture du texte (lecture pour soi) et par des explorations (une préparation collective et/ou individuelle). C'est une activité qui implique une première maîtrise de la lecture, mais aussi une capacité de maîtrise sonore de la langue pour élaborer un projet d'action sur les auditeurs, donc des compétences de parole orale, un entraînement collectif, et la capacité enfin d'utiliser ces compétences pour réaliser un projet de lecture publique.

3.3. Lecture en lycée, à l'examen et puis ... ?

Dans la continuité du parcours de l'élève et de la construction de soi, nous allons maintenant aborder la lecture en lycée, qu'il soit professionnel, général ou technologique. Ce qui caractérise le public des lycéens est la diversité des élèves, à la fois dans leur parcours individuel et scolaire, mais aussi dans leur rapport à la lecture, comme l'ont montré les travaux de Stéphanie Lemarchand⁵⁴. La lecture d'une œuvre littéraire intégrale demeure un objet très complexe notamment pour les élèves de lycée professionnel. Le document du Ministère de mars 2021, *Lire une œuvre intégrale en lycée professionnel*, explicite les

⁵² Cf Annexe

⁵³ Jean-Claude Lallias, *Op. cit.*, page 2

⁵⁴ Stéphanie Lemarchand-Thieurmél, et Annie Rouxel, *Devenir lecteur : l'expérience de l'élève en lycée professionnel*. Presses universitaires de Rennes, 2017.

difficultés que peuvent rencontrer les professeurs en didactique disciplinaire lorsqu'ils étudient une œuvre : il faut sans cesse renouveler les dispositifs pour accompagner et « apprendre à lire une œuvre longue voire apprendre à lire tout simplement dans les cas les plus extrêmes. » Nous voilà prévenus mais le renoncement n'est pas de mise : l'enseignant en lettres cherche justement des expériences à proposer. Échanges en classe, co-intervention, pédagogie de projet utilisant les réseaux sociaux, lectures collectives sont autant de suggestions permettant au lecteur de s'impliquer, gage d'une véritable activité réflexive sur la littérature. Des activités créatives de toutes sortes sont proposées, « création d'affiches, de vidéos, de bandes annonces. » La lecture à haute voix et l'enregistrement font partie de ces activités qui « donnent à la lecture un enjeu social et culturel ». Lire avec les autres, lire pour soi et pour les autres est un « moyen de s'approprier une œuvre » nous dit-on et de « donner goût à la lecture. »

3.3.1. La lecture en lycée professionnel, lire pour soi, pour l'autre, écouter pour aller vers le texte

Le programme⁵⁵ fixe trois objets d'étude en CAP : « Se dire, s'affirmer, s'émanciper », « S'informer, informer, communiquer », « Rêver, imaginer, créer ». À ces objets d'étude s'ajoute une perspective d'étude transversale en co-intervention, « Dire, écrire, lire le métier. La lecture à haute voix est inscrite dans la partie « pratiques d'expression orale ». Elle est définie comme « lire pour autrui, lire à voix haute pour relire (...) Lire et relire ses propres écrits permet de revenir sur son écriture et de l'améliorer. » on retrouve ici le double emploi de la voix dans la lecture : lire à voix haute, donc pour soi, pour sonoriser son propre écrit afin d'entendre « sa » voix et lire à haute voix, pour l'autre dans une démarche de sujet-lecteur-auditeur. Cette dernière dimension rejoint la volonté « penser le rapport à l'autre et à soi, s'ouvrir à d'autres mondes (réels ou imaginaires) et à d'autres cultures », pour laquelle la littérature est essentielle.

En seconde, première et terminale professionnelle, on cherche progressivement à ce que l'élève devienne « un lecteur compétent et critique », et qu'il adapte « sa lecture à la diversité des textes. » On trouve trois objets d'étude en classe de seconde : « Devenir soi : écritures

⁵⁵ Pour la 2nde professionnelle voir le Bulletin Officiel spécial n° 5 du 11 avril 2019.
Pour la première et la terminale professionnelle voir le Bulletin Officiel spécial n° 1 du 6 février 2020

autobiographiques » ; « S’informer, informer : les circuits de l’information » ; « Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l’éloquence ». Ce dernier thème préconise la mise en place d’un travail spécifique sur la voix, par ailleurs, la lecture et l’écriture viennent s’articuler autour de l’oral. Prononcer des discours, réciter des poèmes fait travailler la voix, le ton, le débit, le souffle et le rythme. Il n’est pas précisé si les discours sont plutôt lus que mémorisés et récités. On peut aisément imaginer qu’un double mouvement d’aller et retour sur le texte écrit et le texte lu puis récité s’effectue. En classe de première, la lecture est associée à l’interprétation. Toutes deux « prennent appui sur des activités d’expression et de réflexion, tant à l’oral qu’à l’écrit, qui peuvent tirer profit des apports du numérique avec la mise en voix des textes pour des enregistrements personnels, des illustrations sonores. » On soulignera la progressivité nécessaire à l’accompagnement dans la lecture d’œuvres littéraires tout au long du parcours de l’élève de lycée professionnel.

Emmanuelle Goulard, IEN Lettres-histoire dans l’académie de Noumea, s’est intéressée à l’usage du livre audio en lycée professionnel⁵⁶ et se demande, dans un article qu’elle publie sur le site de l’académie à la rubrique « ressources pour le lycée professionnel » , si ses « vertus pédagogiques » permettent de développer des compétences de lecteur, voire incitent à aller vers le texte ou à aller vers sa propre lecture orale du texte. Le mode audio permet de simplifier l’accès au texte, en supprimant le déchiffrement visuel coûteux en ressources cognitives. Sans ce délestage, les faibles lecteurs n’auraient plus la capacité à accéder aux tâches de haut niveau comme la compréhension ou l’interprétation qui est requise dans la lecture à autrui. Le livre audio ne remplace pas la lecture, il est un support au même titre que d’autres et ne se suffit pas à lui-même, il permet en revanche de cibler des compétences à travailler auxquelles certains n’auraient pas accès s’ils devaient lire par eux-mêmes. Pour les lecteurs experts, et il y en a, cette activité d’écoute peut être l’occasion d’affiner son esprit critique et de réfléchir aux qualités prosodiques de la lecture entendue. Celles-ci, souligne Mme Goulard, sont en effet très diverses parmi les livres audios, surtout s’ils sont gratuits. Pourquoi ne pas imaginer que ces lecteurs puissent vivre ce que Denis Podalydès a lui-même expérimenté et que l’IEN transcrit dans sa communication écrite :

« J’ai toujours écouté les livres autant que je les ai lus. J’aimais qu’on me lise des pages, cela depuis l’enfance, comme tout le monde. Mais ça a continué bien au de-là de

⁵⁶ <https://lettres-hg-lp.ac-noumea.nc/spip.php?article76>, mai 2020

l'enfance. C'est ainsi que je me suis fait une idée concrète de la littérature : ce qui s'entendait dans les livres, et qu'une voix traduisait. »

Les possibilités d'usage du livre audio semblent en tout cas multiples y compris leur réalisation dans le cadre de la classe. Le travail de lecture à voix haute sur le propre texte de l'élève allie la dimension orale et l'écrit pour améliorer les compétences rédactionnelles, tandis que la lecture à haute voix développe la dimension subjective et interprétative du lecteur. Cet outil est donc une ressource intéressante car il est une réponse à une « entrée en lecture » face à la diversité des publics accueillis en lycée professionnel.

3.3.2. *La lecture en lycée général*

Le développement des capacités d'expression écrites et orales et de compréhension est au cœur des programmes d'enseignement du français en lycée général. Ils sont définis par le Bulletin Officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019, modifié par arrêté du 10-4-2020. La lecture et l'appropriation des œuvres ainsi que l'autonomie font également partie des finalités recherchées. On peut lire que

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.

Pourtant, la lecture oralisée de textes littéraires, ou lecture à haute voix, n'apparaît pas telle quelle dans les programmes de seconde ou première générale et technologique, alors que la lecture d'œuvres intégrales ou cursives, choisies parmi des objets d'étude prescrits, les jalonne. On y trouve les termes de lecture en lien avec l'interprétation, les exercices variés de lecture et d'expression orale ou encore les « pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture ». Le terme de « lecture expressive » est utilisé pour l'objet d'étude sur la poésie : on nous invite à porter « une attention particulière à la restitution des valeurs rythmiques et sonores du vers » ; il l'est également pour le théâtre, invitation « à l'expression des intentions, au rythme et à l'enchaînement des répliques. » En classe de première, dans l'objet d'étude sur le récit et le roman, la lecture oralisée d'extraits de formes différentes, récit, dialogue, description, commentaire du narrateur est clairement conseillée. On peut légitimement s'interroger sur le peu de place fait dans les programmes de 2019 à la

dimension oralisée d'un texte, alors que cette lecture est évaluée lors de l'oral des épreuves anticipées de français :

Il s'agit également pour les lycéens de révéler leur capacité à lire un texte et une oeuvre, depuis la lecture expressive d'un extrait jusqu'à la manifestation de leur appropriation d'une lecture complète d'un livre étudié en classe ou découvert dans le cadre d'une lecture cursive, sans oublier l'explication attentive d'un passage en en suivant la progression linéaire.⁵⁷

On pourrait nous reprocher de ne pas prendre en compte le document de 2021 intitulé « la lecture grande cause nationale » qui présente dans la rubrique « lire à voix haute », deux concours en faveur de la lecture à haute voix, dont l'un pour les lycéens. De surcroît, le document de septembre 2020, intitulé « entraînement à la lecture expressive », relate une expérimentation dans l'académie de Normandie. Cette dernière instaure une démarche en deux temps autour de la lecture expressive : le premier consiste à engager avec les élèves une « réflexion sur l'acte de lecture dans une dimension pragmatique » pour qu'ils s'impliquent et en perçoivent la nécessaire préparation ; le deuxième met en place l'usage d'outils numériques : on travaille d'abord sur les représentations des élèves, puis on écoute des textes lus par des comédiens et écrivains et on élabore une grille de critères élaborée en ensemble ; ensuite, la mise en voix en classe termine ce travail. Après un premier oral blanc en novembre, un travail d'entraînement a été proposé sur un texte commun grâce aux supports numériques divers. Les travaux sonores ont servi de base à une analyse collective. L'inscription au concours de lecture à haute voix semble avoir été un levier de motivation pour la classe engagée dans ce travail. Des allers et retours sur l'écoute des enregistrements, la mise en voix ont permis une distanciation critique apparemment fructueuse. L'autonomie des élèves ainsi que l'articulation du travail individuel à la maison, et collectif en classe semble prégnant mais la démarche manque de précision, notamment sur la prise en compte du travail du corps, du souffle, la gestion du stress à l'examen qui nécessairement amène des transformations dans la voix, les conseils donnés pour améliorer les paramètres de l'expressivité vocale.

⁵⁷ *Accompagner les élèves de première dans la préparation orale de l'épreuve de français* Fiche 1, Ministère de l'Éducation Nationale, septembre 2020.

Ainsi au terme de ce premier volet, nous avons exploré la place de la lecture oralisée dans le parcours de l'élève, de la maternelle au lycée, nous avons spécifié la différence entre lecture à voix haute ou à haute voix et étudié différentes injonctions et propositions didactiques disponibles. La dynamique impulsée pour lier la recherche et les salles de classe, selon les principes de « l'evidence based education »⁵⁸ et la multiplication des propositions en ce sens, nous conduisent à poursuivre notre réflexion par un état des lieux des recherches en didactique de la lecture et de la littérature. Comment les chercheurs prennent-ils en compte la dimension oralisée de la lecture dans leurs travaux ? Quels apports et quels éclairages peuvent-ils proposer pour faire évoluer les pratiques enseignantes ?

Nous ne prétendons pas effectuer un état des lieux exhaustif sur la recherche en didactique de la lecture et de la littérature : Jean Louis Dufays et Magali Brunel⁵⁹ ont fort bien résumé et analysé les évolutions dans ce domaine et les changements de paradigme qui l'ont parcourue depuis les années 2000. A notre grande surprise, peu de travaux conséquents, et surtout complets, se sont intéressés à l'oralisation de la littérature comme levier d'apprentissage. Dufays et Brunel relèvent bien des recherches sur l'écriture, sur l'oralité littéraire, mais ils ajoutent « que, si les travaux sur l'écriture littéraire abondent, ceux qui s'intéressent à l'oralité littéraire demeurent assez rares », et de citer la thèse de Christophe Ronveaux ainsi que des présentations faites lors des 7^e rencontres à Strasbourg en 2006. La recherche la plus conséquente a été menée en 2017 par Valérie Garcia sur la poésie dans le secondaire et article « lecture littéraire du poème et réception subjective de l'oralité de sa parole. »⁶⁰ Il s'agira donc dans les deux derniers chapitres de cette première partie de rassembler les éléments de réflexion pouvant éclairer notre sujet, à commencer par la place du sujet lecteur et son rapport au texte puis l'approche du lecteur passeur de textes.

⁵⁸ Cette expression exprime le besoin d'asseoir une pratique sur la base des résultats de la recherche. On se référera à l'article Éduveille du 10 11 2005 <https://eduveille.hypotheses.org/31>

⁵⁹ Jean-Louis Dufays, Magali Brunel, « La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI^e siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire. » In: André PETITJEAN (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, CREM (Université de Lorraine) : Metz 2016, p. 233-266 <http://hdl.handle.net/2078.1/187517>

⁶⁰ Valérie Garcia, et al. *Des réécritures vocales du poème à sa parole singulière : l'enjeu didactique des voix en relation [Ressource électronique]*. 2018.

Chapitre 2. Lecture littéraire et participation du lecteur

1. *Le tissage du texte*

L'ouvrage collectif *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe* paru pour la première fois en 1996, et réédité à deux reprises, propose une approche centrée sur la didactique de la lecture. Il s'inscrit dans la suite des théoriciens dits de la réception, Hans Robert Jauss ou Wolfgang Iser de l'école de Constance, mais s'en démarque par la volonté de relier la théorie de la lecture à la didactique en contexte scolaire. Les années soixante-dix ont connu, en effet un changement important de paradigme concernant la recherche en lecture : alors qu'elle proposait jusqu'alors une approche essentiellement structuraliste, donc très rationnelle, du texte littéraire, s'est opéré un déplacement des rapports auteur-texte vers les liens texte-lecteur. Le texte est ainsi devenu une entité inachevée nécessitant le travail actif du lecteur, comme l'ont bien montré Umberto Eco⁶¹ dans son ouvrage *Lector in fabula*, ou Vincent Jouve ou Michel Charles. Wolfgang Iser identifie deux pôles, le pôle artistique et le pôle esthétique. Selon lui, le texte ne peut advenir et se concrétiser que par le travail du lecteur. Les théoriciens de la réception des années 70 ont mis en évidence différents types de compétences d'un lecteur modèle ainsi que la notion d'intentionnalité, tant chez l'auteur que chez le lecteur. A leur suite, les théoriciens des années 80, comme Michel Picard puis Vincent Jouve, ont cherché à déterminer le type de relation qu'un lecteur modélisé peut engager avec un livre, conférant ainsi à la lecture une place dynamique, ouvrant la porte à l'émotion, à l'imaginaire et au désir. Un décentrement s'est donc opéré, du texte comme objet d'étude, au tissage entre le texte et son lecteur. Or la lecture oralisée, pour soi ou destinée à autrui, sont deux manières d'appréhender l'objet livre. Pour en saisir la complexité et permettre une véritable appropriation littéraire, le tissage, cet ensemble d'aller et retour entre le texte et le sujet lecteur, s'opère.

2. *Entre dimension distanciée et participation active.*

Dans les deux dernières parties de *Pour une lecture littéraire*⁶² se déploie une conception dynamique de la lecture : la dimension participative du lecteur dans l'acte de lire

⁶¹ Pour aller plus loin voir les ouvrages de ces auteurs dont Umberto Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, 1986

⁶² Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, ed. de Boeck, 2015, p. 134

est spécifiée. Les enjeux de la lecture littéraire sont ainsi à appréhender entre deux pôles, le « rationnel » et le « passionnel », dans un incessant va-et-vient dont le professeur se doit d'être le garant, et qui permettrait une véritable formation intellectuelle et morale des élèves ainsi qu'une expérience de « décentrement » favorisant la rencontre d'une altérité. Ce dernier aspect n'est pas développé, Jean-Louis Dufays souligne simplement la nécessité pour le lecteur de s'adapter lorsqu'il est « confronté à un texte dont l'altérité lui paraît irréductible aux codes dont il dispose »⁶³ et ajoute qu'il « doit modifier un maximum de schèmes cognitifs ou affectifs antérieurs ». Ce champ des schèmes affectifs ou cognitifs antérieurs n'est pas étudié davantage et mériterait d'être confrontée à une approche en sciences cognitives et sociales. Il soulève en effet la question de l'accessibilité des textes littéraires que l'auteur, à juste titre, classe en difficultés « culturelles, techniques ou pédagogiques »⁶⁴. Du côté des difficultés, les pratiques scolaires sont interrogées à juste titre et pointent l'accès au plaisir de lire tout en montrant les limites s'il devient l'unique objet de didactique de l'enseignant. En ce sens la classe peut et se doit d'être encore le lieu de la confrontation des points de vue, du partage des affects et de la construction du sens et ces dispositions prennent particulièrement sens depuis la réforme du lycée en 2019. En effet, là où le professeur était en mesure, par le choix des œuvres intégrales et groupements de texte, d'ajuster ses corpus à ses classes, d'articuler lecture et écriture en alliant formalisme et créativité, il est confronté aujourd'hui en première à un choix limité d'œuvres littéraires intégrales, trois pour chacun des quatre objets d'étude, et à leur aspect prescriptif. Par ailleurs, les épreuves écrites anticipées du Baccalauréat de Français ont introduit pour l'oral, aux côtés de la lecture linéaire d'un texte, une question de grammaire, et l'écrit s'est vu amputer du sujet dit « d'invention » au profit de la dissertation sur œuvre et du commentaire composé, dont on connaît la complexité et l'écueil du formalisme à outrance. Ce nouveau paradigme nécessite de réinterroger la posture de l'enseignant et les choix didactiques qu'il opère, face à la voie du milieu prônée par Jean Louis Dufays et ses co-auteurs, entre plaisir de lire partagé et formation littéraire. De même en est-il de l'intégration de la lecture dite « fonctionnelle » et de la lecture dite « littéraire », dont la complémentarité et l'articulation invitent au travail en équipe pluridisciplinaire. La pratique oralisée permettrait peut-être de distinguer des différences d'engagement corporel, vocal et psycho-affectif qui sous-tendent les démarches

⁶³ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne & Dominique Ledur *Pour une lecture littéraire*, de Boeck, 2015, p. 134

⁶⁴ *Ibid*, 3^e partie ch. 2

de lecture. Somme toute, les aspects prescriptifs de la lecture littéraire gagneraient à s'enrichir de pratiques d'enseignement multiples et variées que nous prônons.

Michel Picard fut le premier à développer dans *La lecture comme jeu* une approche de la lecture littéraire « comme va-et-vient dialectique », une invitation à la relecture du texte. Il explique que lire est une activité mentale dans laquelle la collaboration du lecteur est requise pour donner sens aux « blancs du texte ». Il fonde sa théorie sur la triple identité du lecteur qui est à fois et séparément *liseur*, *lu* et *lectant*. Le *liseur* maintient le lien avec la réalité extérieure, le *lu* s'adonne aux émotions du texte et le *lectant* joue, oscille entre les deux pôles. Selon lui, il y a lecture littéraire quand s'effectue la « mise en tension des valeurs opposées du *lu* et du *lectant* » puisque l'un croit et l'autre ne croit pas en l'illusion du texte, ce que Dufays appelle « la fonction référentielle et la fonction poétique d'un texte ». La lecture oralisée n'est pas du tout abordée par Picard, il n'évoque que la lecture silencieuse, sans la nommer. « Le corps tout entier paraît s'absenter »⁶⁵, écrit-il, car « ses mains bougent, manipulent, ses yeux bougent selon des mouvements plus complexes qu'on ne le laissait entendre ci-dessus avec des retours en arrière, des balayages impatientes, des sauts, des pauses. » Il n'est pas passif mais ce que l'on observe du corps du lecteur reflète plutôt la manifestation externe d'un mouvement interne à la fois intellectuel et affectif qui révèle « une véritable appropriation par le joueur ».

3. *Le jeu créatif et la diversité des pratiques*

La lecture oralisée est une lecture dont la matière même est le texte. Georges Jean dans son ouvrage *La lecture à haute voix*⁶⁶, le seul qui étudie le sujet de manière spécifique, appelle « voix lectrice » l'utilisation de la voix comme instrument de l'oralisation d'un texte. Si la voix se fait l'instrument du texte, elle est alors « vive », c'est-à-dire qu'elle rend le texte vivant. Elle restitue le message initial écrit ce qui implique de restituer « la textualité » du texte, ses caractéristiques d'écriture, le signifiant et le signifié. Mais le lecteur doit bien rester au service du texte, ce qui rejoint ce double mouvement évoqué plus loin entre une posture distanciée et une posture participative, impliquée. Face à ce jeu créatif, Jean François Massol, professeur émérite à l'université Grenoble Alpes, membre du laboratoire Litextra,

⁶⁵ Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Les éditions de Minuit, 1986, p 46

⁶⁶ Georges Jean, *La lecture à haute voix*, Les éditions de l'atelier, 1999, 65 sqq.

considère la lecture comme une activité complexe faite de « postures, rôles ou activités du sujet lecteur de littérature » intégrant plusieurs dimensions :

« du seul contact sensuel avec les livres ou la page jusqu'à l'interprétation, en passant par les émotions suscitées par les personnages, les thématiques, les organisations stylistiques même, ainsi que les souvenirs et les fantasmes nés dans la pensée du lecteur, ou encore toutes formes de réflexions et réactions axiologiques de sa part. »⁶⁷

Il ajoute que

« L'intérêt de cette reconnaissance de la pluralité intime du lecteur de littérature, qui se veut une reconstruction théorisée des mouvements intérieurs divers qui l'animent, bat en brèche tout modèle unificateur qui prétendrait développer l'expertise en lecture en s'en tenant à une seule démarche modélisante. »

Nathalie Brillant Rannou⁶⁸ dans son exploration de la poésie, explique que la lecture à voix haute permet que « les voix s'essaient, bricolent, explorent, proposent une écoute singulière et augmentée du texte. » Tous les textes ne se prêtent pas de la même manière à cette oralité, ce qui rend l'activité plus riche que la simple oralisation d'un texte qui se contenterait de respecter le code écrit et la ponctuation. La lecture à haute voix consiste à « faire du texte un paysage avec ses rythmes, comme on parle des rythmes d'un paysage » explique-t-elle. Elle est à la fois une esthétique mais aussi une éthique car à la voix du texte se mêle à la voix du lecteur interprète. Cette dernière réflexion questionne : comment le lecteur prend-il la mesure de son rôle ? Comment la posture du lecteur à haute voix se construit-elle ? A l'heure où la lecture à haute voix se développe, comment peut-on réconcilier ces deux pôles, le pôle interactionnel de partage d'un texte et le pôle interne d'interprétation personnelle ? Valérie Garcia⁶⁹ propose un travail de recherche simulant sur le plaisir, la sensorialité qui naît de la lecture de poème. A travers un dispositif innovant, elle expérimente auprès d'élèves de 3^e, elle vise à redonner au lecteur la capacité d'expérimenter la force du langage. Elle interroge les pratiques orales normées par l'écrit, comme la récitation, questionne les représentations des collégiens sur la poésie, ainsi que la lecture à haute voix de poèmes. Elle constate ainsi que les élèves ont « une conception mécanique et normative de la lecture à voix haute »⁷⁰ et

⁶⁷ Nathalie Brillant-Rannou & François Le Goff [dir.], « Posture de lecteur », ds *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion éditeur, 2020.

⁶⁸ Nathalie Brillant-Rannou & François Le Goff [dir.], « Oralité », ds *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion éditeur, 2020, p 312.

⁶⁹ Valérie Garcia, *Des réécritures vocales du poème à sa parole singulière : l'enjeu didactique des voix en relation*, Mémoire de master 2, UGA, 2018.

⁷⁰ *Ibid*, p 26.

que la notion d'expressivité d'une lecture n'est pas du tout perçue comme une implication personnelle. Pourtant elle rattache la lecture de poème à « une expérience d'*esthesis* »⁷¹ qui a vocation au partage et à l'oralisation. Les expérimentations en classe mettent en évidence non seulement la capacité d'entrer dans l'analyse grâce à la lecture oralisée de poèmes, , mais aussi l'évolution de la posture réflexive des élèves lecteurs et de leurs compétences interprétatives. Au terme de son expérimentation, Valérie Garcia relève que « la classe devient alors un espace d'oralité communautaire où chacun peut construire et exprimer son identité de lecteur. »⁷² Le dernier chapitre de cette partie s'attachera à rassembler des éléments théoriques autour du sujet lecteur afin d'étudier comment la lecture à haute voix peut participer de la construction d'un lecteur-passeur de texte.

⁷¹ *Ibid*, p 77

⁷² *Ibid*, p. 194

Chapitre 3. De la performance à l'émergence d'un lecteur-passeur

1. Défi ou engagement pour le lecteur ?

1.1. Inciter à la lecture à haute voix

Organisés conjointement par ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et du ministère de la Culture, des concours de lecture à voix haute fleurissent depuis une dizaine d'années. L'opération « Petits champions de la lecture »⁷³ invite les enfants des classes de CM1 et de CM2 à lire à voix haute le texte de leur choix. L'objectif est double : d'un côté susciter le plaisir de la lecture, le goût et le partage, par l'oralité, et de l'autre engager les élèves et les classes dans une démarche d'apprentissage mettant en jeu, au sens propre, le corps et la voix, l'individuel et le collectif. Les premières expériences s'effectuent en effet au sein de la classe et c'est à l'issue d'un premier défi entre pairs que l'élève représentant sera choisi pour participer au concours réunissant d'autres représentants. Un deuxième tour est organisé par divers partenaires locaux. Le concours s'achève par une finale nationale à Paris dans les murs de la Comédie Française. Les élèves et les professeurs sont invités à travailler sur de la littérature patrimoniale pour la jeunesse, les rencontres avec des auteurs sont encouragées. Le site du concours propose des ressources d'accompagnement pour que les élèves se préparent à cette prestation : le premier conseil donné est de se préparer et s'entraîner : plusieurs aspects sont développés à commencer par l'aspect affectif qui est cité à deux reprises. L'importance de lire à haute voix un texte aimé de l'élève s'accompagne d'une mise en garde, car la lecture d'un texte est différente de la théâtralisation : on conseille « de ne pas jouer la comédie », de même insiste-t-on sur le rejet de la « performance », et de la « récitation ». La prestation débute par une rapide présentation du texte que l'élève aura préparée pour le situer dans l'œuvre et le contexte. Les organisateurs parlent d'un jeu et non pas d'un concours, tandis que le terme de « champions » peut renvoyer à un imaginaire tout autre. Étymologiquement en effet, « champion » désigne celui qui combat dans un duel judiciaire, puis un défenseur, mais dans

⁷³ <https://www.education.gouv.fr/les-petits-champions-de-la-lecture-1712>

la langage populaire et courant, un athlète qui a remporté la première place d'une compétition⁷⁴. La fiche pédagogique « préparer sa lecture à voix haute »⁷⁵ mériterait d'être diffusée à tous les enseignants de la maternelle au lycée pour qu'elle soit adaptée à l'âge des élèves ; elle propose cinq axes de travail qui prennent en compte la dimension subjective du lecteur à haute voix : la fluence de lecture, le travail de la ponctuation, le déchiffrage et donc l'articulation, le placement de la voix et les compétences interprétatives du lecteur, la posture, dont l'ajustement du corps, appelé aussi geste vocal et le jeu sur les émotions.

Il existe un autre concours, « Et si on lisait à voix haute », destiné aux adolescents de collège et lycée, en partenariat avec l'émission littéraire *La Grande Librairie* et France Télévision. L'objectif affiché est de « pratiquer plus intensivement la lecture, de la partager avec les autres, d'affiner leurs goûts littéraires et d'améliorer leur prise de parole en public⁷⁶ ; le déroulement s'effectue de la même manière que pour les élèves de l'école élémentaire, avec plusieurs phases de sélection et une finale. Le texte est librement choisi, et la durée de lecture, comprise entre 1 minute 30 minimum et 2 minutes maximum, détermine la longueur de l'extrait. L'inscription au concours a pour ambition de favoriser un travail autour de diverses activités

la pratique de la lecture personnelle, la culture du goût pour la lecture, l'affinement des goûts personnels ; l'expression orale [y compris] la préparation à l'oral du diplôme national du brevet, au futur grand oral du baccalauréat général et technologique et à l'expérimentation d'un enseignement d'éloquence en classe de 3^e ; la culture et l'actualité littéraires . »

A travers les axes de travail proposés, on retrouve toutes les dimensions de la lecture oralisée : les compétences de lecture font aussi bien appel à la fluence qu'à la connaissance et la compréhension du texte, du genre, des caractéristiques d'écriture, aux capacités d'anticipation. Le choix du texte par l'élève, dans une première étape, invite à diversifier ses lectures, explorer et affiner le positionnement de sujet lecteur. Enfin l'expression rejoint la réception du texte, l'effet sur l'auditeur. Les critères d'évaluation par un jury de professionnels de la lecture sont les suivants :

⁷⁴ <https://www.littre.org/definition/champion>

⁷⁵ Voir Annexe

⁷⁶ <https://eduscol.education.fr/3430/concours-de-lecture-si-lisait-voix-haute-la-grande-librairie#summary-item-2>

Articulation correcte
Vitesse de lecture appropriée
Respect de la ponctuation et du rythme de la phrase, respiration
Placement de la voix, puissance sonore adaptée
Posture corporelle (debout, gestion du corps pour faire vivre le texte sans pour autant le jouer)
Capacité à détacher les yeux du texte et à établir un contact visuel avec l'auditoire
Intonations, modulations, accentuations, variations du rythme pour donner sens au texte lu
Expressivité, capacité à transmettre des émotions
Cohérence et intérêt de l'extrait choisi.

La dernière phrase mérite une attention particulière car elle informe les candidats que « sont pénalisées la théâtralisation de la lecture ainsi que la récitation ou la déclamation du texte. » Oraliser un texte à haute voix n'est donc ni déclamer, ni réciter, ni théâtraliser. » Les mots « correcte » « appropriée », « adaptée », « transmettre » expriment la dimension relationnelle de la lecture oralisée et la prise en compte de l'auditeur, tandis que le lecteur est invité « donner du sens, transmettre des émotions », en respectant le texte et en mettant son corps, sa voix, ses gestes au service de ce dernier, et non l'inverse. Faut-il récuser toute notion de performance ? On se heurte ici à la polysémie de ce mot. Historiquement⁷⁷ il fait référence aux courses de chevaux, aux résultats voire, au sens figuré, à l'exploit c'est-à-dire la réalisation de quelque chose d'inhabituel. Mais en linguistique il s'agit de la « mise en œuvre, dans un énoncé, de la compétence linguistique d'une personne. » Judith Emery Bruneau et Magali Brunel explorent l'usage de terme dans l'article « Performance ». Les arts plastiques le désignent comme une « action complexe par laquelle un message poétique est simultanément transmis et perçu, ici et maintenant » (Zumthor, 1983) puis les arts de la parole, notamment la poésie comme « la manifestation d'une action corporelle (gestuelle, voix, mouvement) dans le cadre d'un lieu spécifique, conçue pour être observée » (Biet, 2013). La question des dispositifs didactiques et de sa transmission se pose car elle fait actuellement peu l'objet de recherches.

⁷⁷ *Dictionnaire de l'Académie Française*, <https://dictionnaire-academie.fr/article/A9P1529>

1.2. *Lecture et construction de soi : ça tisse...*

On a longtemps considéré la lecture à haute voix, destiné à autrui, comme un moyen d'instruction, de modélisation, y compris contre la volonté du lecteur. Le faible taux d'alphabétisation d'alors rendait l'accès à la lecture difficile, le lecteur n'était pas pris en compte en tant que sujet, et la lecture à voix haute était considérée dans sa forme la plus édifiante. On relira pour s'en convaincre *Une histoire de la lecture*⁷⁸ dans laquelle on trouve la manière dont les ouvriers de Cuba travaillaient dans les usines de tabac au son des lectures oralisées. Fort heureusement, le lecteur a peu à peu gagné sa liberté. Michèle Petit⁷⁹ renchérit sur le constat d'Alberto Manguel : « La lecture collective, oralisée, édifiante » qui reflète le contrôle des textes, a perduré longtemps : on n'hésitait pas à inculquer des « formules » au lecteur, et la lecture servait à diffuser une « identité religieuse ou nationale. » Mais le lecteur a bien vite repris ses droits, du « braconnage » de Michel de Certeau, à l'appropriation des textes lus ou entendus, qu'elle compare à l'enfant écoutant la voix maternelle. On ne compte plus du reste les témoignages « autobiographiques » de lecteurs sur les lectures qu'ils ont entendues d'un être cher. L'enfant tout petit incorpore les inflexions de la voix et s'approprie les sonorités, le rythme, la mélodie. Pour Michèle Petit, « la lecture s'inscrit dans le prolongement de ces expériences de la petite enfance, où, à partir d'une situation d'intersubjectivité gratifiante, on prend en soi quelque chose qui vient de l'autre pour en faire son chemin. »⁸⁰ La lecture à haute voix n'est pas interrogée au-delà de la voix de la mère.

Quand elle aborde l'espace de la classe, Michèle Petit oppose la dimension intime de la lecture pour soi à celle qui s'effectue sous le regard des autres, comme si la peur du dévoilement s'invitait. Or si la lecture permet progressivement la construction de soi par la rencontre, la découverte d'un monde intérieur, l'identification, l'expérience personnelle, elle gagne à être aussi partagée, notamment à haute voix. « Quelqu'un qui aime les livres, à un moment donné, joue le rôle de passeur »⁸¹ conclue-t-elle.

La lecture joue aussi le rôle particulier de réparation du tissu social lorsqu'elle aborde le corps du lecteur malade :

⁷⁸ Alberto Manguel, « Ecouter lire », ds *Une histoire de la lecture*, 1996, traduit par Christine Le Boeuf, Acte Sud, 1998.

⁷⁹ Michèle Petit, *Éloge de la lecture, la construction de soi*, Paris, Belin, 2002.

⁸⁰ *Op. Cit.*, p 29

⁸¹ *Op. Cit.* p.139

« A lire ou entendre quelqu'un qui lit à voix haute, on fait vagabonder son imagination par-delà les murs de la chambre. Mais il y a dans la lecture ou dans la remémoration d'œuvres littéraires quelque chose qui va bien au-delà de la « distraction » (...) qqch qui se rapporte au sens de la vie »⁸²

Nous nous permettons de nous attarder ici quelques instants sur le corps du lecteur malade afin de témoigner d'une expérience professionnelle vécue en 2021 : nous avons été sollicitée en effet pour assurer de fin septembre à début janvier, l'enseignement de spécialité Humanité Littérature et Philosophie auprès d'une élève de terminale hospitalisée en oncologie au CHU. Le cours se déroulait tantôt en chambre stérile les semaines où elle était hospitalisée, tantôt en visio en soirée lorsqu'elle était chez elle. Créer une relation pédagogique, jouer son rôle de passeur, inviter une élève malade à devenir pleinement lectrice des textes demande parfois quelque souplesse d'esprit et capacité d'adaptation, pour l'enseignant comme pour la jeune malade, qui est avant tout une élève. Marie, appelons là ainsi ne pouvait parfois ni écrire ni utiliser l'ordinateur, tout objet extérieur était interdit en chambre ; Il fallut nous appuyer sur la mémoire, la nôtre en priorité, la sienne ensuite et développer souvent des formes d'interaction, répétitions, récitations, reformulations, bref, oralisation d'extraits de texte et commentaires à voix haute. Le plus souvent les textes apportés et plastifiés pouvaient pénétrer dans cet univers particulier. Affublés d'une charlotte, blouse, de surchaussures et d'un masque, nous voilà avec pour seul support de travail notre corps, et surtout notre voix, nos deux voix, interprètes des textes lus et oralisés. Nous avons essentiellement travaillé à voix haute, parfois à haute voix, en fin de séance ou au début pour y entrer, en canon, en relais pour dynamiser le dialogue pédagogique, garder une trace vivante des textes dans la mémoire, à défaut de trace écrite. La suite est heureuse, la jeune Marie est retournée dans son lycée, a obtenu le graal et part en classe préparatoire littéraire. On retiendra de cette expérience l'importance de la voix, médiatrice des textes littéraires pour engager la subjectivité. Si la moitié du chemin est parcouru, la rencontre n'en sera que facilitée.

⁸² *Op. Cit.* p.99

2. *S'engager est-ce s'oublier ou jouer ?*

2.1. *Corps, voix, texte*

Dans la troisième partie de *Pour une lecture littéraire* rassemblant les actes du colloque de Louvain en 1995, Pierre Yerlès, s'intéresse à la voix du lecteur⁸³. Il reprend le neuvième commandement du décalogue de Daniel Pennac, « le droit de lire à voix haute », que nous avons cité précédemment. Pierre Yerlès formule cette magnifique interrogation « le discours théorique sur la lecture littéraire, quel qu'il soit, peut-il rester sans voix ? », non au sens métaphorique, mais au sens propre, que Jean Louis Dufays et ses collègues reprennent partiellement dans la réédition de l'ouvrage en 2015. La quatrième partie aborde en effet les propositions didactiques mettant en jeu la dimension cognitive, relationnelle et affective de la lecture littéraire et débute par la voix. La réception vocale est ainsi distinguée de la production vocale, pour laquelle les outils numériques offrent une palette d'exploration possible. La lecture auditive peut suppléer ou doubler la lecture visuelle, plusieurs interprétations vocales d'un même texte peuvent être comparés, des hypothèses élaborées à partir de l'écoute d'un texte, tout cela dans une perspective de développer l'autonomie de l'élève-lecteur et de susciter sa motivation.

Nathalie Brilliant-Rannou et François Le Goff, dans l'article « oralité » du *Dictionnaire didactique de la littérature*, reprennent les mots de Valère Novarina :

«Un autre texte apparaît tout à coup. C'est le même texte mais dans un autre monde ; la chair sonore est ici tout d'un coup : tout résonne et joue autrement. En changeant de milieu matériel, en étant répandu ailleurs, le langage se comprend autrement. Le texte est le même – mais plongé dans un autre bain, changeant d'espace, il se révèle autre.»

Le lecteur oralisant se fait interprète par sa voix, il invente ce que les chercheurs appellent « un texte singulier » qui rapproche le monde du lecteur et celui du texte, j'ajouterai celui de l'auteur. Mais cette démarche devient éthique dans la mesure où chacun reste à sa place : le texte, l'auteur et le lecteur qui se contente de « faire exister autrement, singulièrement, la voix du texte. » C'est une démarche exigeante qui est proposée, une « expérience performative du présent. [...] La justesse du grain de la voix ne réside pas dans la parole de

⁸³ Pierre Yerlès , «Le grain de la voix», dans J. L. Dufays, L., Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire* 2, « Bilan et confrontation Actes du colloque de Louvain la Neuve » (3-5 mai 2005) ed. de Boeck, 1996, p 101 sqq

celui qui lit mais à l'intersection, difficile à trouver, fuyante, sensible au moindre désaccord, des subjectivités en action dans la lecture littéraire. » Servir le texte tel qu'il est, accorder sa voix au texte tel un musicien, voilà ce qui permet au lecteur à haute voix de lier l'intime, la singularité du texte et son partage.

Enfin, à côté de la voix, « Le corps est une ressource pédagogique à part entière indissociable de la lecture à voix haute » affirme Brahim Azaoui⁸⁴ dans un article sur la corporéité de l'enseignant lors des temps de lecture offerte en classe. Si la lecture « reste dans une logique verbo-centrée », alors il en résulte des difficultés. Le corps est donc vu comme un outil qui « participe à la médiation de l'œuvre et de l'expérience vécue ». Il expérimente sa démarche auprès de professeurs des écoles stagiaires en utilisant la vidéo et en leur demandant de choisir un passage de quelques albums, d'en préparer la lecture puis de la partager. Il identifie plusieurs postures : le corps pupitre est un corps absent lors de la transmission du texte. Pour les enseignants interrogés, seule la dimension verbale, les mots, et vocale, la voix, comptent. Ils estiment que le texte n'a pas non plus besoin d'être montré. Le deuxième modèle est un corps non pensé, c'est-à-dire que l'enseignant manifeste une certaine corporéité dans la lecture en plissant le front par exemple ou en faisant la moue, en contractant le corps, mais que ces mouvements sont spontanés, non pensés. Il invite les professeurs à « lire à corps ouvert », ce qui ne signifie nullement jouer ou théâtraliser comme le ferait un acteur.

« Utiliser le corps requiert de penser comment et à quel moment il peut accompagner, même très brièvement, le texte lu au profit d'une meilleure compréhension et d'une sensibilisation à la lecture. »⁸⁵

Le regard et les gestes déictiques nécessitent d'être pensés en amont pour étayer et maintenir la compréhension. Certes la mission de l'enseignant de maternelle est d'abord de permettre l'accès à la compréhension, au langage mais si nous voulons former pas à pas des sujets lecteurs, c'est dès leur plus jeune âge qu'il faut aider les enfants à mettre en place cette posture. Suite à la lecture des travaux d'Annie Rouxel, Brahim Azaoui est persuadé que

⁸⁴ Brahim Azaoui est maître de conférence à l'Université de Montpellier et membre du laboratoire de recherche LIRDEF.

⁸⁵ Brahim Azaoui, *Lire à corps ouvert. Penser le corps de l'enseignant dans les temps de lecture offerte* LIRDEF, Univ de Montpellier, Univ Paul Valéry Montpellier 3.

« le corps de l'enseignant a son rôle à jouer dans la création de l'univers auquel il convie ses élèves. En acceptant de considérer son corps comme une ressource à part entière dans la lecture, l'enseignant enrôle ses élèves dans l'activité et les fait entrer dans le monde en train de se faire par la lecture. Ils prennent progressivement part aux événements : une main tente de se saisir d'eux précipitamment et ils deviennent la Galette ou le Petit chaperon rouge sur le point d'être mangés. Une main en cornet autour de l'oreille, une tête qui recherche à droite, à gauche, et voilà des élèves qui recherchent, comme Trolik, d'où peuvent venir « ces bruits, ces hurlements ». Les élèves sont à la fois auditeurs, spectateurs et personnages.

Si le lecteur à voix haute n'incorpore pas lui-même le texte, comment peut-il espérer y faire entrer le sujet lecteur qui l'écoute ?

2.2. S'approprier pour mieux donner

La notion d'appropriation des textes littéraires est au cœur du plaisir de la lecture. Michèle Petit, à la suite de Michel de Certeau évoquant le braconnier, compare le lecteur à un « voleur » qui s'empare de bribes qu'il fait siennes. Dans le sillage des recherches sur le sujet lecteur, Bénédicte Shawky-Milcent s'interroge sur le rôle du lecteur « empirique » dans l'acte de lecture⁸⁶ pour peu qu'il accepte de se mettre « un instant à l'écoute de sa lecture ». Elle définit plusieurs étapes dans la lecture : en premier lieu le lecteur a recours à ses ressources internes, ses « particularités expérientielles, émotionnelles et intellectuelles » ; ensuite le processus de « concrétisation » ou place de l'imaginaire, vient combler les blancs du texte, se met à l'œuvre et en permet l'interprétation singulière. Dans le même temps se met en place un travail « d'élucidation ». Le temps du livre n'est pas séparé du temps de la vie, tous deux s'entrecroisent, la lecture participe de « l'élan vital » du lecteur et c'est cette créativité du lecteur qui peut procurer le plaisir de lire. Les propositions didactiques de la chercheuse conduisent chaque élève vers un positionnement subjectif face aux œuvres littéraires lues en classe. Pourtant, la salle de classe ne se prête pas à un dévoilement total et intime, c'est au lecteur qu'il revient de choisir ce qu'il veut livrer de soi ou pas. Nous reprendrons à notre compte l'idée que « toute appropriation seconde – c'est-à-dire tournée vers autrui- est la trace d'une appropriation personnelle » et étudierons comment elle peut se révéler à travers des activités précédant la lecture à haute voix. Nous souscrivons également

⁸⁶ Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça sert à rien*, PUF, 2016, p 44

à la distinction entre « appropriation contemplative » et « appropriation créatrice » et rejoignons Bénédicte Shawky-Milcent dans son hypothèse de recherche : « l'appropriation contemplative » précéderait « l'appropriation créative ». La lecture oralisée d'un texte littéraire nous semble justement corroborer cette hypothèse dans la mesure où la lecture à voix haute, pour soi, participerait de l'appropriation contemplative et que cette dernière serait nécessaire à la lecture à haute voix, tournée vers autrui, et témoignage vivant d'une appropriation créative.

Au terme de cette partie, nous pouvons constater que, sous l'influence des recherches en didactique de la littérature, les programmes scolaires ont inscrit la notion de plaisir de la lecture et du développement du goût de lire et valorisé la place du sujet lecteur de la maternelle au lycée. Or l'oralisation d'un texte, en lecture à haute voix, ne consiste pas en la simple vocalisation de mots écrits par un auteur : c'est une démarche complète qui intègre le corps, la voix, et la créativité des lecteurs. La notion d'appropriation littéraire s'explique autant par le désir de lire que par la dimension participative de la littérature et le partage de ses lectures. La véritable posture du lecteur à haute voix et à voix haute semble se construire pas à pas, le lecteur lit d'abord pour lui-même, digère et assimile comme on le ferait d'un aliment qui nous aide à grandir. Il trouve ensuite sa place dans l'interprétation du texte, il invente même son texte tout en le respectant, il co-crée le texte qu'il offre. Le rôle du professeur est de mettre en place des dispositifs d'accompagnement pour faire advenir l'élève comme sujet lecteur. Cela ne va pas de soi, cela ne s'invente, pas, cela s'éprouve et s'apprend comme nous le verrons par la suite. Malgré toute sa bonne volonté, la réflexion qui le nourrit et la créativité qu'il déploie, chaque professeur, dans ses classes, croise chaque année des élèves « résistants » à la lecture, ou constate que des textes résistent. On doit cette notion de résistance du lecteur à l'enseignante chercheuse Stéphanie Lemarchand⁸⁷ qui s'est intéressée au lycée professionnel, et celle de texte résistant ou complexe à Catherine Tauveron et Annie Rouxel. Toutes pointent la difficulté pour un lecteur d'accéder au texte littéraire ce qui l'empêche de prendre sa place de sujet lecteur et de découvrir le plaisir de la

⁸⁷ Stéphanie Lemarchand, *Lecture résistante, résistance à la lecture, construire le sujet lecteur au lycée professionnel*, Cairn, n° 199, 2017/4, page 42.

lecture. C'est un constat que nous partageons dans notre enseignement auprès d'un public dit à besoins particuliers. Fragilisés par un parcours scolaire chaotique, et des difficultés psychologiques parfois majeures, la majorité de nos élèves peine à s'engager dans une démarche de lecture à voix haute *a fortiori* à haute voix. On a donc ici un champ didactique à explorer afin de déterminer les conditions d'un tel apprentissage et les effets qu'il produirait.

« Cette lecture transmise se travaille de l'intérieur. Elle traduit quelque chose de soi. Le lecteur à voix haute doit trouver sa juste place »

Dominique Rateau⁸⁸

⁸⁸ « Entrer dans l'écrit par la voix d'un autre » dans *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* n° 61 2005 p 69-74

Partie 2
**De la difficulté au plaisir de lire, dire et se dire : l'élève à
besoins éducatifs particuliers face à la lecture oralisée.**

« Leurs copains d'hier ont pris le large à bord de lycées paquebots en
partance pour les grandes écoles. »

Daniel Pennac, *Comme un roman*, éditions Folio, 1992

Chapitre 4. Des lycéens « sur les rives », quels besoins pour naviguer ?

Présentation des élèves de l'USE

Sur les rives de la scolarité ordinaire se trouvent des élèves extraordinaires, l'Unité Soins-Études (USE) appartient à ces structures d'accueil qui leur sont destinés. En proposant un dispositif unique en son genre, elle remplit une double mission de service public : d'une part elle accompagne et procure des soins à des adolescents âgés de 11 à 25 ans, d'autre part elle les inscrit dans un projet de scolarité ou d'insertion sociale. Née en 2007 d'un partenariat entre le Rectorat de l'académie de Grenoble et la Fondations Santé des Étudiants de France (FSEF), elle est chargée d'assurer une mission de coordination de divers dispositifs académiques destinés à la prise en charge pédagogique d'adolescents déscolarisés pour raisons médicales⁸⁹. Cette prise en charge est effectuée par une équipe soignante (dans ou hors les murs) et une équipe administrative et pédagogique sur les différents sites où ces jeunes sont pris en charge : la clinique du Grésivaudan, les Dispositifs Passerelles collège (au collège Stendhal) et lycée (au lycée Champollion), l'hôpital couple-enfants de La Tronche (CHU-HCE), l'hôpital psychiatrique de Saint-Égrève (CHAI) et la classe thérapeutique. Les jeunes accueillis présentent des troubles psychiques conséquents (troubles anxieux, schizophrénie, bipolarité ...), des Troubles du Spectre Autistique (jeunes avec autisme, syndrome d'Asperger,) pouvant se cumuler avec des troubles spécifiques (dyslexiques, dysphasiques, dyspraxiques), ainsi que des troubles du comportement alimentaire (anorexie ou boulimie et obésité), et d'autres troubles fonctionnels (blessés médullaires, cancers). Les enseignants de la structure travaillent en lien avec les soignants afin de permettre le plus possible une réadaptation aux études ou la reconstruction d'un projet, l'objectif final étant la restauration de l'intégrité psychique et/ou physique, facteur d'insertion sociale. Notre expérimentation s'est effectuée au Dispositif Passerelle Lycée avec des élèves inscrits en première générale, mais la démarche est menée sur d'autres sites de la structure, selon la répartition des classes et sites qui changent chaque année. Tous les élèves pris en charge sont en « situation de handicap ». On se référera au long de cette partie à la définition que Greta Pelgrims et Sylvie Cèbe en donnent :

⁸⁹ Voir organigramme en annexe

«La situation de handicap concerne toute situation dont les conditions sociales, matérielles, temporelles données empêchent une personne d'accomplir les tâches attendues et de remplir le rôle social attendu dans un contexte socioculturel donné. ⁹⁰»

Le handicap est donc perçu de manière situationnelle et non seulement en termes de déficience individuelle ou de manque. La recherche a beaucoup étudié les empêchements en lecture d'un point de vue fonctionnel, notamment pour les personnes présentant des Troubles du Langage et des apprentissages (TSLA) mais peu d'études concernent les difficultés psycho-affectives ou interactionnelles. Nous essaierons de voir ce qui peut favoriser les apprentissages et quelles difficultés ou bénéfices peuvent retirer les élèves de l'oralisation des textes.

1. Apprentissage et mobilisation des ressources

1.1. Les quatre piliers de l'apprentissage

Les sciences cognitives ont apporté de nombreux éclairages sur les apprentissages scolaires et ce qui peut les entraver. Le chercheur Stanislas Dehaene⁹¹ a identifié quatre piliers essentiels à tout apprentissage : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation. L'attention est un mécanisme servant à sélectionner l'information. Dans une société où les écrans prennent une place toujours croissante, il est maintenant démontré que le cerveau ne peut exécuter deux tâches simultanément, à moins que l'une d'entre elle ne soit automatisée. Pour l'enseignant, cela signifie que capter et canaliser l'attention des apprenants est une compétence essentielle, de même qu'inhiber les comportements parasites. A cela s'ajoute l'écueil de la double tâche ou la surcharge d'informations qui nécessitent d'être anticipés avant la mise en place tout apprentissage. De son côté, l'engagement actif demande d'organiser les apprentissages de manière régulière et variée, avec un retour fréquent sur ce qui a été effectué. Quant au retour

⁹⁰ Greta Pelgrims et Sylvie Cèbe, Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : rôle des pratiques d'enseignement dans Marcel Crahai et Marion Dutrévis [et al.], *Psychologie des apprentissages scolaires*, éditions de Boeck, 2^e édition 2015, p 145.

⁹¹ On se référera à l'ouvrage suivant : Dehaene Stanislas. *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob, 2011.

d'information, il permet d'adapter la stratégie, mais il va également de pair avec l'acceptation de l'erreur pour ajuster voire modifier son comportement. Enfin la consolidation conduit à une automatisation de certaines tâches, ce qui libère des ressources pour accéder à des tâches plus complexes. Or les lycéens accueillis à l'Unité Soins-Études, présentent pour la plupart d'importantes difficultés attentionnelles et une fatigabilité accrue qui les empêchent de persévérer. Par ailleurs, l'irrégularité de leur présence et de leur travail personnel est un facteur invalidant pour l'engagement dans les apprentissages. En outre, l'erreur est souvent source de découragement et de blocage chez ses élèves dont la plupart adoptent en début d'année des conduites d'évitement. Il est donc aisé de constater que la situation de décrochage scolaire trouve une explication dans cette incapacité à mettre en place les mécanismes essentiels à l'apprentissage et qu'il faut tenter d'y remédier. Pour ce qui est de la consolidation, Stanislas Dehaene insiste sur le rôle du sommeil, qui est devenu un problème de santé publique au regard du nombre d'adolescents en déficit croissant. Ceux dont nous avons la charge ne font pas exception. Le chercheur souligne en effet l'importance du sommeil

« qui fait partie intégrante de notre algorithme d'apprentissage, qui intervient dans la consolidation des apprentissages : après une période d'apprentissage, une période de sommeil, même courte, améliore la mémoire, la généralisation, la découverte de régularités (insight). Durant le sommeil, notre cerveau rejoue (parfois à vitesse accélérée) les décharges neuronales éprouvées pendant la veille. »⁹²

En ce qui concerne la lecture en lycée général, la complexité de certaines œuvres littéraires nécessite de mobiliser d'importantes ressources cognitives, notamment attentionnelles, pour accéder à la compréhension. De plus, les difficultés à engager un travail régulier sur un temps long et le manque de sommeil pénalisent l'implication donc la régularité qui sont indispensables à la consolidation. C'est un cercle vicieux qui se met en place et dont on peut penser qu'il favorise, au-delà de la difficulté à lire, ce qu'on appelle le décrochage. Pourtant, ces élèves comme les autres sont mus par une « intention d'apprendre et un besoin de

⁹² Stanislas Dehaene, Conférences au collège de France, janvier 2015

comprendre » qui est une caractéristique de l'être humain. Mais ces dispositions mettent en jeu « un ensemble complexe de facteurs de nature environnementale, cognitive et émotionnelle. »⁹³

1.2. Intention d'apprendre et mécanismes en jeu

Pour l'analyse de cette intention d'apprendre, on se référera à l'approche socio-cognitive de la motivation telle que la définit Bandura. Les composantes de la motivation « sont des cognitions, des croyances et des perceptions de soi construites et revues au fil des apprentissages. »⁹⁴ En premier lieu, la capacité d'anticipation fonde la motivation. Or la plupart de nos élèves, par leurs croyances et expériences antérieures, anticipent le pire, l'échec, même s'il ne correspond pas à la réalité. L'engagement est donc limité voire entravé et génère des conduites d'évitement de la tâche à accomplir. En second lieu l'observation d'autrui, surtout s'il est en capacité de réussite, peut agir en miroir sur la capacité de motivation. Une fois encore nos élèves, extrêmement fragiles d'un point de vue narcissique, se découragent lorsqu'ils constatent que l'autre progresse et se sentent incapables de croire en leurs capacités personnelles. Enfin la troisième conviction postule que le sujet puisse prendre le contrôle ce qu'il « est, fait et devient. » Mais cela nécessite une capacité de la part de l'agent à mettre en place un mécanisme de contrôle de son activité. Les chercheurs nomment cet état, dès les années 80, « apprentissage autorégulé. » Cette notion est essentielle dans les apprentissages et se déroule selon trois étapes : celle de la planification de la tâche et de la sélection des stratégies, celle de l'exécution selon le plan établi, mais en étant capable de surmonter les émotions qui surgiraient et de modifier sa feuille de route, enfin celle de la réflexion. L'efficacité de l'apprentissage résulte en somme de la capacité qu'a l'élève à faire preuve d'autonomie et d'esprit critique vis-à-vis de ses propres stratégies d'apprentissage. Cela vaut pour un élève qui se sent compétent ou qui perçoit peu à peu une forme de maîtrise sur ce qu'il entreprend. Or nous consacrons notre étude à ceux qui peinent à mettre en place une telle démarche. Nous formons l'hypothèse que le cadrage de l'activité de lecture d'un texte littéraire et l'appui sur l'oralité favorisent peu à peu la motivation dans ses différentes composantes.

⁹³ Thérèse Bouffard et Carole Vezeau, «Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé, dans Marcel Crahai et Marion Dutrévis [et al.], *Psychologie des apprentissages scolaires*, éditions de Boeck, 2^e édition 2015, p 111

⁹⁴ *Ibid* p 97

Il faut aussi aller chercher du côté de la perception de compétences pour compléter ce qui facilite ou entrave l'accès aux activités. Le sentiment de compétence, ou les croyances d'efficacité personnelle, semblent bien centrales dans les apprentissages : elles agissent en effet sur « les émotions, la pensée, la motivation et le comportement » car « une perception positive soutient la personne dans sa démarche alors qu'une perception négative, à l'inverse, limite l'accès aux ressources. »⁹⁵ Les tâches difficiles et complexes, qui caractérisent l'étude de textes littéraires en lycée général, sont abordées différemment selon le sentiment d'efficacité personnel : s'il est positif, un certain contrôle de l'activité peut se mettre en place, une élaboration de stratégies ainsi qu'un centrage sur la tâche à réaliser. Mais s'il est négatif, l'implication diminue fortement et laisse la place à l'abandon, l'évitement avec l'apparition de ruminations négatives. D'ailleurs les élèves anxieux ou dépressifs sont souvent en proie à une illusion d'incompétence, induisant de l'impuissance acquise dans lesquelles ils s'enferment et qui contribue au cercle vicieux donc nous avons parlé plus haut. Les perceptions négatives engendrent des émotions négatives qui forment ce qu'on pourrait appeler une prophétie auto-réalisatrice de l'échec. Pour finir, la théorie socio-cognitive souligne l'importance de l'environnement et notamment le regard sociétal sur des performances attendues. Or l'adolescence est le moment de la construction de soi au cours duquel s'effectue une forme de remise en cause du modèle parental, d'attachement à des figures d'identification et à un groupe d'appartenance. Certains de nos élèves, qui présentent un syndrome anxio-dépressif, décrochent de la scolarité en première du fait de leur recherche de la performance. Les chercheurs insistent sur le rôle essentiel de l'enseignant et la relation intrinsèque entre sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire : « ce n'est pas la notion d'aptitude innée qui facilite le développement du sentiment d'efficacité, mais celle d'aptitude que l'on peut acquérir. »⁹⁶ Nous formons l'hypothèse qu'un travail de « guidage soutenant »⁹⁷ sur la lecture oralisée d'un texte littéraire, et l'appui sur le collectif d'élèves, permettent de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle.

⁹⁵ *Ibid* p.101

⁹⁶ Jacques Lecomte, « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs*, 2004/5 Hors série, l'Harmattan, <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>

⁹⁷ *Ibid*, p 70

2. « *Quand nos émotions nous rendent fous* »

Nous devons le titre de ce paragraphe à l'ouvrage éponyme du pédopsychiatre Philippe Jeammet qui réunit approches psychanalytique et neurologique pour expliquer certains fonctionnements pathologiques par les émotions et la nécessité d'apprendre à les réguler. Au centre de sa réflexion, des adolescents qui souffrent de troubles dits psychiques ou mentaux qu'il attribue aux émotions car elles fonctionnent comme un « miroir grossissant ». L'homme, selon Philippe Jeammet, est régi par ses émotions et oscille au cours de sa vie, entre deux émotions prépondérantes : la peur et la confiance. Ses capacités réflexives sont entravées ou favorisées selon l'émotion ressentie. Il ajoute que « la solitude aggrave la peur » et que la « tentation de la destruction est une tentative pour exister »⁹⁸ car les humains, de par leur conscience, cherchent la maîtrise de leur territoire et réagissent à la menace. Il résume la vie à « une co-construction » avec les autres, l'environnement. Or la maladie mentale, pense-t-il, est mue par la peur et aboutit à un enfermement, qu'on n'a pas choisi : l'homme en effet ne choisit pas ses émotions mais il peut « choisir ce qu'il en fait », apprendre à les réguler.

Les émotions tiennent une place centrale dans l'apprentissage au sens où elles influent sur le fonctionnement cognitif et le comportement social. Les personnes présentant des troubles de l'humeur ou dépression se caractérisent par leurs difficultés à percevoir les émotions des autres, de même les symptômes d'anxiété sociale perturbent-ils la capacité à comprendre ce que ressent autrui. Les chercheurs Thérèse Bouffard et Carole Vezeau précédemment citées insistent sur la nécessité d'apprendre aux élèves à reconnaître leurs émotions et à les réguler car cela influe en mode circulaire, voire spiralaire, sur « l'attention et la métacognition, le bien-être et psychologique et les compétences sociales, les capacités de coopération des élèves, l'ambiance émotionnelle et l'intégration. »⁹⁹ Nous formons l'hypothèse qu'un dispositif de lecture oralisée de textes littéraires permet le développement des compétences psychosociales dont font partie la reconnaissance et la régulation émotionnelle, et incite l'individu à s'ouvrir plutôt qu'à s'enfermer.

⁹⁸ Philippe Jeammet, « Quand nos émotions nous rendent fous », Odile Jacob, 2017 et 115 et émission « Etat d'esprit », France Inter, 02/04/2017.

⁹⁹ *Ibid*, p 134

3. Appréhender le monde autrement : le cas des TSA, lecture à voix haute et théorie de l'esprit.

Les personnes porteuses d'un Trouble du spectre de l'autisme, ou TSA, un trouble neuro-développemental, possèdent des caractéristiques spécifiques qu'il est utile ici de rappeler. Si le visuel est souvent un bon point d'appui, la communication et tout ce qui touche aux interactions sociales les placent en grande difficulté. En effet, les enfants ou adolescents autistes présentent également des difficultés d'accès aux émotions et au décodage de celles d'autrui, ce que les chercheurs appellent un déficit de théorie de l'esprit, cette dernière se construisant entre 3 et 8 ans. La communication non verbale est difficile, l'oral n'est pas bien traité. Ils cherchent souvent à pallier leurs difficultés intersubjectives par l'observation, l'analyse intellectuelle, ce qui peut les conduire à interpréter les attitudes et comportements d'autrui de manière erronée. Ils se trouvent souvent en difficulté pour étudier des textes littéraires parce que l'accès à l'implicite leur est difficile voire impossible. Ils ont davantage besoin que les autres d'un étayage particulier pour développer la compréhension, l'expression émotionnelle et l'imaginaire. Sur un plan plus physiologique, ils ont souvent, une hyper- ou hypo- sensorialité, notamment auditive, mais aussi gustative ou dans d'autres domaines. Par ailleurs certains présentent une voix robotisée qu'ils ont du mal à ajuster. Du côté des fonctions cognitives, les consignes doivent être explicites, les tâches complexes demandent à être fragmentées, planifiées, amorcées, les centres d'intérêt peuvent être extrêmement restreints, parfois spécifiques, à l'exclusion de toute autre. Isabelle Tanet Mory, orthophoniste spécialisée dans la prise en charge et l'accompagnement de ce trouble neuro-développemental préconise des groupes spécifiques pour « travailler l'interlocution, l'écoute et la prise de parole, le partage narratif, le partage de l'imaginaire. »¹⁰⁰ Nous formulons donc l'hypothèse que, malgré ces particularités de fonctionnement, il est possible de favoriser l'appropriation des textes littéraires par la mise en place d'un travail lié à l'oralisation en classe.

¹⁰⁰ Isabelle Tanet-Maury, Troubles de la théorie de l'esprit et de l'intersubjectivité dans l'autisme sans déficit intellectuel : descriptions et perspectives thérapeutiques, *Enfance psy* 2014/1 n°62, p 106-

Chapitre 5. Gargantua, « littérature monde » et plaisir d'oralité

Avant de détailler notre protocole sur la lecture oralisée d'un texte littéraire et d'en analyser les effets, nous voudrions présenter l'œuvre qui a suscité ce travail et en présenter les caractéristiques. *Gargantua*, de François Rabelais, a été écrit en 1532 et est proposé à l'étude en classe de première dans l'objet « littérature d'idées ». Ce terme a remplacé dans les programmes « la question de l'homme dans les genres de l'argumentation »¹⁰¹ dont il élargit le champ d'investigation. Si l'on en croit, en effet, François Ronan-Dubois, chargé de cours de littérature d'idées à l'UGA en 2015,

« La littérature dite « d'idées » s'inscrit à la charnière entre l'écriture littéraire et les grands secteurs de l'histoire des idées : pensée morale, politique, religieuse ; réflexion esthétique, philosophique, scientifique... Elle compte des œuvres majeures dont les noms de Montaigne, de Pascal, de Voltaire ou de Sartre, parmi bien d'autres, suffisent à prendre la mesure. L'objectif général du cours est l'étude de quelques formes et genres particulièrement représentatifs de cette littérature – qui, pour être « d'idées », ne cesse pas pour autant d'être pleinement littérature. »¹⁰²

On mesure la richesse de cette expression « littérature d'idées », sorte de mot valise regroupant toutes sortes de textes littéraires qui donnent à penser sur la société de leur temps et au-delà. On sait que François 1^{er}, dédicataire privilégié de l'œuvre de Rabelais, et probablement le plus grand mécène de la Renaissance, se fit lire les romans de l'auteur, car Rabelais, dans son épître dédicatoire *A mon seigneur Odet, cardinal de Chatillon*, indique que « le défunct roy Francois d'eterne » en a eu connaissance « par la voix et pronunciation du plus docte et fidèle Anagonste de ce royaume [...et qu'il a] ouy et entendu lecture distincte d'iceulx livres miens. »¹⁰³. La lecture à haute voix est fréquente au 16^e siècle, elle est même la modalité la plus développée et permet, à une époque où le livre reste un objet rare et précieux, réservé aux érudits, de diffuser l'écrit. Mireille Huchon dans son introduction à

¹⁰¹ B.O. spécial n°3 du 17 03 2011, <https://www.education.gouv.fr/bo/2011/special03/mene1104134a.html>

¹⁰² François Ronan-Dubois cite sur son blog <https://contagions.hypotheses.org/767> la présentation du cours faite par l'UGA et à destination des étudiants.

¹⁰³ Rabelais, *Le Quart Livre*, édition établie présentée et annotée par Mireille Huchon, Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard, 1995, p. 520.

l'édition des œuvres de Rabelais, écrit que « le texte de Rabelais est un texte à dire », et que sa lecture oralisée « facilite singulièrement la compréhension du texte qui a toujours été ardue »¹⁰⁴ y compris pour les contemporains de l'auteur. La transposition didactique à la salle de classe paraît donc légitime : si l'œuvre de Rabelais, y compris pour ses contemporains, nécessite oralisation afin d'accéder à la compréhension, les élèves de première générale bénéficieraient grandement de cette approche. La première étape de notre démarche a consisté à analyser puis choisir dans *Gargantua* les points les plus saillants d'oralité permettant de construire notre démarche d'appropriation par la lecture oralisée. On relèvera ainsi dans le texte trois aspects prépondérants : les marques écrites d'un monde en mouvement, les caractéristiques d'une écriture jubilatoire et la nécessité de convoquer le lecteur à une lecture réfléchie. Nous appuierons notre propos sur l'article de Veronica Murillo Chinchilla « Lire Rabelais aujourd'hui »,¹⁰⁵ et l'édition critique des œuvres de Rabelais par Mireille Huchon¹⁰⁶, qui a servi de référence à notre réflexion didactique sur *Gargantua*.

1. Traces écrites d'un monde en mouvement

Gargantua se présente comme la chronique d'un jeune géant dont le lecteur est invité à suivre l'évolution de sa naissance à l'âge adulte. Le genre de la chronique était très en vogue au 16^e siècle et de nombreuses chroniques qui connurent un grand succès éditorial à l'époque, relatent la vie d'un certain Gargantua. Ainsi les textes se présentent-ils successivement comme des palimpsestes de la geste du géant, la spécificité de *Gargantua* tenant en partie à son mode parodique. Le récit se présente à la manière des romans de chevalerie, foisonnant d'actions, et du récit historique inscrit dans une perspective chronologique. Le narrateur, Alcofribas Nasier, acronyme de Rabelais, est extérieur à l'histoire et joue de sa fonction. Tel un bonimenteur de foire, le narrateur invite le lecteur à découvrir la valeur du rire, manifestation vocale, et souvent corporelle, d'une émotion intérieure révélée. Le prologue à lui seul a de quoi susciter la curiosité du lecteur dans sa

¹⁰⁴ *Ibid*, introduction, p. X

¹⁰⁵ Veronica Murillo Chinchilla, « Lire Rabelais aujourd'hui », *Revista de Linguas Modernas*, n°17, 2012, p 85-92

¹⁰⁶ *Op. Cit.*

proposition d'être un remède au chagrin, c'est à dire à la morosité de l'époque. Mais ce qui marque tout lecteur est le foisonnement des personnages dont on entend les noms et les voix tout au long du récit : *Gargantua, Gargamelle, Grandgousier, Thubual Holoferne, Ponocratès, Janotus de Bragmardo, Pichroochole, frère Jean des Entommeures, Ulrich Gallet, Gymnaste et Prelinguand, Tripet, Toucquedillon* pour ne citer que les principaux. A ces voix se mêlent celles, collectives, des amis de Gargantua, des habitants de Paris, des fouaciers, des pèlerins. Dans les années 70, Mickael Bakhtine¹⁰⁷ propose une lecture des œuvres de Rabelais à la lumière des manifestations culturelles du 16^e siècle telle la fête, le carnaval, le banquet, somme toute des fêtes populaires. Jean Marie Privat et Marie Scarpa¹⁰⁸ s'intéressent au « dialogisme » littéraire de Bakhtine appliqué au régime « langagier des genres », dont ils mettent en évidence la coprésence notamment dans l'œuvre de Rabelais. Le texte du *Gargantua* est en effet jalonné de ce que le théoricien russe appelle « genres premiers » qu'il oppose aux « genres seconds » dans la mesure où les genres premiers relèvent de la sphère d'oralités et dialoguent avec la scriptularité des genres « seconds », et les chercheurs de conclure que

« Quand la littérature, au gré de ses besoins, puise dans les couches correspondantes (non littéraires) de la littérature populaire, elle puise obligatoirement dans les genres du discours à travers lesquels ces couches se sont actualisées. » (ibid., 271). On comprend bien ici encore que littérature est synonyme de littérature écrite et littérature populaire de littérature orale... »

Les apostrophes et les interpellations sont les principales marques de cette oralité, de même le foisonnement des dialogues caractéristique d'une oralité quotidienne et d'une certaine banalité. Par ailleurs les changements du monde dans lequel vit Rabelais se lisent à travers la multiplicité des activités de Gargantua, les mouvements de son corps, décrits avec la précision des médecins jusque dans ses fonctions organiques, la multiplication des fêtes populaires, banquets, beuveries, mais aussi les marques de transgression d'un ordre établi révélées par les discours oralisés des chapitres 13, 19 ou 31, dit du « torche cul », « de la

¹⁰⁷ Mikhaïl Bakhtine, *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Gallimard, Paris, 1970.

¹⁰⁸ Jean-Marie Privat et Marie Scarpa, « Dialogisme (Bakhtine) », *Revue Pratiques* 183-184 | 2019, oralité, littérature.

harangue » à Notre Dame ou de « la harangue à Pichrochole ». Nous nous sommes donc fixé comme premier objectif didactique de faire percevoir aux jeunes lecteurs la vivacité du texte qui passe par la structuration polyphonique du récit. Si Montaigne écrivait « à sauts et à gambades » au gré de ses pensées, Rabelais semble bien proposer un style qu'on pourrait qualifier d'une voix à l'autre, d'un monde (populaire) à l'autre (savant).

2. *Jubilation verbale et oralité*

Faire toucher le plaisir de la langue rabelaisienne, la jubilation verbale qui parcourt le récit est le deuxième objectif de notre séquence de première. Le langage rabelaisien est tout entier célébration du monde : la richesse de sa langue et sa créativité semblent sans limite, comme en témoigne la syntaxe qui regorge d'accumulations, d'énumérations, de paronymes, calembours et néologismes dont le lecteur est un déchiffreur. La multiplication des allitérations, assonances et dissonances la rapproche d'une langue poétique qu'il est difficile de percevoir autrement qu'à l'oreille, de même pour les dérivations comiques d'un mot comme celles liées à la Sorbonne « sorbonnages, sorborigènes, sorboniformes, sorbonisèques »¹⁰⁹. Le langage familier abonde également dans le *Gargantua*, à la grande surprise des élèves qui questionnent rapidement le côté « sérieux » du texte littéraire et viennent modifier leur représentation de la littérature : peut-on rire, s'amuser, utiliser des mots grossiers, aborder les sujets les vils, dans un texte littéraire ? Les propos peuvent être scatologiques voire obscènes, comme dans l'épisode de la naissance ou du torché cul, blasphématoires, irrévérencieux. Veronica Murillo trouve que l'attrait du langage s'exerce sur deux domaines : visuel et auditif, ce qui viendrait à l'appui de notre proposition de travail d'une lecture à voix haute, avec le texte sous les yeux, précédant celle à haute voix, texte en main. On trouve également dans le texte des marques de rhétorique construite contribuant à l'élévation du style, tout en critiquant par endroit les discours sophistes, politiques ou religieux abusifs, tyranniques. Car Rabelais croit en l'intelligence de son lecteur, comme il l'affirme dès le Prologue, et compte sur sa capacité à décrypter le savoir derrière le rire. C'est donc très novateur et valorisant pour les élèves de lire un texte du 16^e siècle qui attend d'un lecteur sa participation active à la construction du sens du texte. Et pour nous cette co-

¹⁰⁹ Veronica Murillo Chinchilla, *Op. Cit*, p. 88

construction est d'autant plus favorisée que le lecteur accepte de s'engager dans la lecture « avec tous ses sens. »

3. *Discours sérieux et liberté du lecteur*

On ne saurait conclure sur *Gargantua* sans aborder l'aspect sérieux du texte annoncé dès le Prologue. Rabelais n'y explique-t-il pas en effet, que le lecteur doit s'adonner « à une lecture attentive et de fréquentes méditations » pour « rompre l'os et sucer la substantifique moelle »¹¹⁰ ? Ainsi aux côtés d'un joyeux lecteur invité à mobiliser son corps et ses sens, comme le personnage éponyme, pour lire et créer une sorte de communauté de lecteurs, se place un lecteur plus savant et habile capable de déchiffrer l'énigme de l'abbaye de Thélème. Certains ont vu derrière le pluriel de l'adresse « Aux lecteurs », cette pluralité des lecteurs, sorte de communauté lectorale, nous pourrions faire l'hypothèse qu'il s'agit également de la pluralité de mise en œuvre des lectures, lecture oralisée, à voix haute, « participative », pour accéder au sens du texte, en percevoir la spécificité, lecture collective, à haute voix, manifestation des joyeuses communautés, ou encore lecture silencieuse, plus intériorisée, « distanciée » capable de développer réflexion et esprit critique. Rabelais cherche d'ailleurs à capter l'attention de son lecteur par de multiples relances durant le récit.

« Ni l'un ni l'autre des partenaires – moi qui parle et vous qui m'écoutez ou me lisez – ne quitte longtemps la scène. Alcofribas intervient (je), il interpelle (tu, vous), il rassemble (nous) et, chemin faisant, sollicite la participation et la complicité de son public. »¹¹¹

écrit Michel Jeanneret. Mais le lecteur du *Gargantua*, ajoute-t-il, n'est pas qu'un simple déchiffreur, il est invité à partager la vision de la vie de Rabelais :

« Le bien lire et le bien vivre, les qualités de l'esprit et celles du coeur sont consubstantiels ».

Il y a bien une visée morale dans l'adresse de Rabelais au lecteur, et plus encore une visée éthique car

¹¹⁰ Rabelais, *Gargantua*, « Prologue », traduit par Gérard Milhe Poulignon, Hatier, 2021, p.21

¹¹¹ Michel Jeanneret, « « Amis lecteurs ». Rabelais, interprétation et éthique », *Poétique*, 2010/4 (n° 164), p. 419-43.

« la fin du prologue de Gargantua n'exhorte pas seulement les lecteurs à interpréter [les faits et gestes] mais les invite à vivre dans la gaieté, l'amitié, le bien-être du corps et de l'esprit. »

Cette injonction va bien au-delà de la construction d'un monde utopique ou de la visée parodique, elle est une sorte de retour au réel, au *hic et nunc* où l'individu compte autant que le collectif, le corps que l'esprit, une invitation à vivre l'humanisme.

Le récit de vie et de formation du géant Gargantua est donc un texte qui se prête à l'oralité par sa langue protéiforme et la polyphonie des voix, un texte complexe mais vivant, énigme toujours vive mais savoirs à partager. Un défi pour l'enseignant de lycée...

Chapitre 6. Quel dispositif didactique ?

1. Présentation du dispositif didactique et mise en œuvre

Pour commencer cette présentation, nous postulons que tout élève, y compris ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers, peut entrer dans des œuvres littéraires complexes. Nous souhaitons également rappeler le contexte précis de l'expérimentation : une salle de cours exiguë au sein du lycée Champollion, sept puis neuf, puis dix élèves inscrits en classe de première générale, bénéficiant d'un suivi psychiatrique à l'extérieur de l'établissement, et en rupture scolaire. Parmi ces élèves, trois garçons, cinq filles et un élève dit non genré. Ces élèves dits à besoins éducatifs particuliers, malgré leur diversité, ont des besoins communs : besoin d'être accompagné et valorisé, besoin d'être guidé, stimulé, besoin de renforcer le lien social, besoin d'affronter l'erreur, les évaluations, besoin de stimuler l'envie d'apprendre. Ce faible effectif associé à la difficulté, au vu de leur situation médicale, de proposer des questionnaires ou de recueillir des traces de leur subjectivité, rend notre travail peu documenté sur un plan des données objectivables. Nous expliquerons néanmoins, dans la partie critique de l'expérimentation, comment nous envisageons de remédier à cet écueil afin de renouveler l'expérimentation et poursuivre nos travaux. Notre champ de recherche cherche à identifier plus précisément certains processus nécessaires à ce qu'on appelle la « compétence interprétative » et à proposer des pistes de remédiation, telle la mise en « jeu » et en « je » du corps du lecteur pour contourner ces difficultés. Nous souhaitons vérifier que la connaissance, la reconnaissance et l'acceptation des émotions permet d'entrer en littérature et faciliter la lecture, et que l'engagement du corps et de la voix est un vecteur d'appropriation des œuvres et d'émergence d'un sujet lecteur.

1.1. Première séance : à l'écoute de Gargantua

Nous tenons à préciser au préalable que la première séance a lieu deux à trois semaines après la rentrée, une fois que le cadre de travail a été posé et que les élèves ont commencé à se connaître. Les premières séances de l'année sont toujours consacrées soit à un travail sur des textes littéraires courts et suscitant la curiosité, intitulé « lire c'est relire, lire c'est relier... », convoquant souvent des nouvelles de Julio Cortazar ou Richard Matheson, soit à des activités de groupe pluridisciplinaires.

La première séance de découverte de l'œuvre de Rabelais se fait « par l'oreille » ou plutôt par le sens de l'ouïe à partir d'une lecture à haute voix interprétative, proposée Philippe Noiret, Henri Virlogeux, Jacques Villeret, et Bernard Haller, en 2011 et facilement accessible sur la chaîne de vidéos YouTube. Plusieurs extraits, numérotés de 1/18 à 18/18, seront utilisés lors de cette expérimentation et nous les transcrivons tels quels pour davantage de faciliter à aller les consulter. La partie 2/18 est passée aux élèves avec la consigne préalable suivante :

« Vous allez entendre une lecture à haute voix d'un extrait de l'œuvre que nous allons étudier. Je vous demande simplement de choisir une position confortable et d'écouter. »

On laisse alors les élèves s'installer comme ils le souhaitent, dans l'espace contraint d'une salle de cours avec des élèves assis les uns à côté des autres sur des chaises d'écolier¹¹².



Ce préalable permet à l'enseignant d'observer comment l'élève se met en position d'écoute, au niveau corporel : dans notre groupe de 9 élèves, installés les uns à côtés des autres, selon une configuration en U, nous avons constaté que trois élèves se sont affalés en arrière sur leur chaise, deux ont posé leur tête dans les mains, bras croisés, deux se sont redressés et les deux derniers n'ont rien changé. On fait écouter ensuite la plage de lecture de 4'06'' correspondant au début de l'extrait intitulé Gargantua Partie 2/18 : cette plage est une

¹¹² Voir la salle en annexe

compilation d'extraits des chapitres 7,11 puis 8 sur l'enfance de Gargantua, c'est donc une lecture à haute voix d'extraits choisis et assemblés afin de constituer un ensemble cohérent. L'objectif est d'abord de proposer un bain sonore immersif dans la langue de Gargantua pour en saisir par l'oreille la vivacité, la variété et en repérer les effets sur soi, puis de mettre en commun les impressions. Lors d'une deuxième écoute on reste sur le plan cognitif en prélevant les informations comprises par les uns et les autres.

On distribue un support écrit intitulé « A l'écoute de Gargantua » sur lequel on trouve les formules suivantes :

« quand j'entends ces extraits,

Comment est la voix

Comment est la musique

Qu'est ce que je ressens dans mon corps

Quelle émotion j'associe à l'extrait ...

Qu'est-ce que je me dis ... »

On laisse un temps aux élèves pour noter -ou pas ...car certains ne notent rien-, on propose une mise en commun à l'oral, dont on peut garder une trace sous la forme de « mots clés », au tableau ou en nuage de mots numérique. On passe ensuite à la 2^e écoute et on distribue un 2^e document sur lequel on invite à repérer le sens plus précis du texte, le thème, les personnages, les actions et on met à nouveau en commun ce qui a été trouvé. Le travail de la séance se poursuit avec deux illustrations de Dubout, et le texte des extraits entendus traduits en français moderne. On poursuit par un repérage des caractéristiques du texte et une comparaison avec ce qui a été noté lors de la lecture à haute voix. Enfin une 3^e écoute est proposée à l'issue de laquelle on établit les caractéristiques prosodiques de la lecture à voix haute effectuée par Philippe Noiret et ce qu'elle met en valeur dans le texte. Les élèves se sont procuré l'édition demandée, la suite du travail consiste donc à leur faire ouvrir le livre, observer la disposition et lire silencieusement le titre, souligner les mots inconnus. On cherche à connaître leur horizon d'attente et on le met en lien avec ce qui avait été partagé de l'écoute. « En découvrant ce livre, à quoi puis-je m'attendre ? » On pose ensuite une énigme : « Quel point commun entre ALCOFRIBAS et RABELAIS ? » et on conduit les élèves à découvrir l'acronyme de Rabelais qui pose la question de la figure auctoriale.

On termine la séance par une lecture faite à haute voix par le professeur de « l'avis aux lecteurs » et son étude littéraire guidée. Du côté du travail personnel, qui est une difficulté majeure pour nos élèves, il est demandé de regarder les titres des 13 premiers chapitres dans l'édition scolaire, puis d'écouter les parties 1/18 à 4/18, qui comprennent donc déjà celle

écoutée en classe. On propose si possible de cocher ou surligner sur l'édition scolaire les extraits des chapitres qui font l'objet d'une lecture par Philippe Noiret. On cherche quels événements de la vie du jeune Gargantua sont mis en valeur. La séance suivante commence toujours par un « *quid fecimus – quid novi* » (« ce que nous avons fait -quoi de neuf) pour résumer à l'oral la séance dernière et partager le travail effectué chez soi.

1.2. Quatrième séance

Après une analyse thématique sur le corps et l'excès dans les chapitres 1 à 13, on démarre la première lecture linéaire demandée à l'examen, sur le chapitre 13 consacré à l'invention du torchon cul. Un travail d'écoute comparative est proposé : les élèves écoutent trois lectures à haute voix du texte et les comparent à l'aide de la grille établie lors de la première séance. On passe en revue à la fois les différences de qualité prosodique mais on échange également sur la réception, et on aborde la question du lien entre le lecteur, l'auditeur et l'effet produit. On établit un parallèle entre la lecture à haute voix et la lecture silencieuse. On demande enfin d'expérimenter la lecture à voix haute chez soi et d'en observer les effets sur soi, et de préparer en lecture à haute voix un extrait au choix, dans lequel on aura souligné trois mots à mettre en valeur et une tonalité, que les autres devront deviner.

1.3. Sixième séance

La séance est consacrée au travail sur la langue de Rabelais, « verve joyeuse », on lit en classe des mots à voix haute, on revoit certaines figures de style propres à un effet auditif comme les allitérations, assonances, dissonances, on repère les jeux de mots, calembours etc... On termine par le discours sérieux avec un retour au Prologue, illustré par une gravure de Gustave Doré, et un travail analytique et interprétatif. On s'intéresse à la notion de translation en distribuant le titre de l'édition originale, l'avis au lecteur et le Prologue en texte traduit et original. On demande de revoir la lecture linéaire du torchon cul et d'en préparer la lecture à haute voix puis de s'enregistrer.

1.4. Huitième séance

L'éducation de Gargantua est le thème de la séance : on répartit les deux éducations, sophiste et humanistes, entre les groupes d'élèves et on leur demande d'en repérer les caractéristiques.

On fait aussi observer la manière dont Rabelais oppose les deux modèles éducatifs. On procède ensuite à la lecture linéaire de l'extrait du chapitre 20 choisi pour les Épreuves Anticipées de Français (EAF) et on donne en travail personnel un extrait de 15 à 20 lignes à lire à haute voix, soit en classe, soit en s'enregistrant sur son smartphone. On demande une présentation du texte avant la lecture, comme on le ferait pour l'épreuve des EAF ou un concours.

1.5. Dixième et onzième séance

On prépare un jeu de plateau sur Gargantua pour les révisions du mois de mai. On intègre le travail de lecture à haute voix dans les consignes.

On donne un travail d'appropriation écrite pour la quinzaine suivante : racontez la journée d'un citoyen très actif, à la manière de Rabelais. Vous commencerez votre devoir par : « il/elle se levait vers six heures du matin » ...

2. Analyse de l'expérience

2.1. Un cadre ajusté : espace, personnes

Le Dispositif est proposé à nos élèves à besoins éducatifs particuliers, néanmoins, il nous semble qu'il pourrait tout à fait être mené au sein d'une classe ordinaire de lycée, avec quelques aménagements liés du nombre d'élèves, aux textes présentés en fin d'année et au travail attendu en classe de première générale. On peut tout de même poser que le cadre de travail demeure un préalable incontournable avant tout travail impliquant les élèves au sein d'un groupe classe. L'instauration d'un cadre de travail suppose un contrat établi avec les élèves, et respectant leurs besoins. Les trois besoins fondamentaux des élèves en classe, tels que l'ont défini les travaux des chercheurs Deci et Ryan, sont l'autonomie, la capacité à entrer en relation avec autrui et le sentiment de compétence dont nous avons déjà parlé. Christophe Marsollier, dans une conférence donnée à l'Institut français de l'éducation en 2019¹¹³, analyse les différentes raisons favorisant le décrochage et relève deux aspects pour

¹¹³ Christophe Marsollier, Inspecteur Général, *Enjeux relationnels et besoins fondamentaux des élèves en classe*, Institut français de l'éducation, 05 02 2019.

l'éviter : l'importance de l'effet de contexte dans les apprentissages scolaires, et une « relation pédagogique soutenante. » Un climat de bienveillance est nécessaire pour que l'élève s'engage dans la classe : ce mot hérité du latin est utilisé de plus en plus fréquemment sans qu'on en mesure forcément la portée. Il implique en effet « le respect inconditionnel de chaque élève, dans les droits, émotions, besoins physiologiques et psychiques, l'acceptation des limites actuelles de ses compétences et la confiance en son éducatibilité. Cette bienveillance, ajoute Christophe Marsollier, est ajustée par l'empathie qui révèle la congruence entre les émotions et les pensées ou jugements et valeurs de l'enseignant. La communication, nécessite l'adoption d'une posture physique. Il ajoute que cela passe par l'adoption d'une communication verbale, paraverbale et non verbale de l'enseignant adaptée. Les enseignants devraient tous être formés à l'importance de la communication et des émotions dans le métier et cet aspect est encore trop souvent négligé dans leur parcours de formation.

2.2. Dans la classe et hors la classe : corps et voix libérés

Compte tenu de la spécificité de nos élèves et de leurs besoins, un partenariat a été initié cette année avec la Compagnie Bardanes¹¹⁴ afin d'inclure dans le temps scolaire, qui bénéficie d'un allègement d'heures par rapport aux programmes officiels, un atelier « voix, parole et corps en scène » chaque lundi midi. Cet atelier inscrit dans l'emploi du temps de l'élève vise à proposer un temps collectif rassemblant en salle polyvalente l'ensemble des élèves du Dispositif Passerelle, soit au maximum 27 élèves sur les trois niveaux proposés. L'objet de l'atelier est de travailler l'oral en mettant en jeu plus spécifiquement le corps et voix, mais aussi l'espace, la relation à l'autre, la confiance en soi, et la gestion du stress. Léa Barnel, qui co-anime les ateliers, dirige la compagnie Bardanes, et est titulaire d'un Master en théâtre, elle est également formée en théâtre forum¹¹⁵ ; de notre côté nos compétences en yoga (notamment dans le cadre éducatif) et en formation d'enseignants dans le domaine du corps, de la voix et de la gestion du stress, nous permettent d'articuler le travail hors la classe

¹¹⁴ La Compagnie Bardanes est une compagnie de théâtre fondée en 2014, qui propose des ateliers de pratique en milieu scolaire mais aussi à l'université. <https://campus.univ-grenoble-alpes.fr/compagnie-bardanes-855213.kjsp>

¹¹⁵ Le théâtre forum a été créé par Augusto Boal, un brésilien qui cherchait à faire du théâtre un espace de parole publique et sociale.

et dans la classe. Nous présentons le bilan du travail de l'année en annexe.¹¹⁶ Nous tenons à souligner l'importance du travail sans chaussures au fur et à mesure des séances, ce qu'une intervention en classe ne permet pas. Le travail de la prise de conscience du corps ne s'effectue pas de la même manière lorsque le contact avec le sol s'effectue. Le rapport à la terre qui nous porte, la verticalité du corps des pieds à la tête et de la tête aux pieds,, la conscience du va-et-vient du souffle, la conscience du corps résonnant, tout cela s'appréhende beaucoup plus difficilement les pieds enfermés dans des chaussures.

2.3. Un chemin balisé

L'accompagnement d'élèves vers un lecture à haute voix demande un important travail préparatoire sur le texte, comme s'il s'agissait d'une partition puis sur la prosodie de la voix. Si l'enseignant souhaite transmettre la démarche à ces élèves, il est nécessaire qu'il pratique lui-même cette approche chez lui, lors de la préparation des cours. C'est à cette condition que les élèves pourront accepter la proposition et qu'elle sera perçue comme quelque chose d'authentique parce qu'intégrée *in corpore*. Nous reviendrons sur cette question dans la partie suivante.

Pour ce qui est de la proposition didactique la démarche sera progressive comme on l'a montré dans le déroulement des séances : on ne demande pas un élève de lire dès le premier cours devant la classe à haute voix, on construit patiemment un dispositif progressif lui permettant d'avancer à son rythme. L'outil numérique est à cet égard fort utile : écoute pour soi, écoute d'un tiers lisant, enregistrement sur smartphone, transmission à l'enseignant, nul besoin de s'exposer tout de suite ou tout entier dans la classe. L'objectif de fin d'année, en première, est pour la plupart des élèves que chacun puisse lire le texte à haute voix devant l'examineur. Nous constatons que le travail mené pas à pas permet d'être au service du texte et que les candidats y prennent le jour de l'examen...presque... un peu de plaisir. La démarche suit donc plusieurs étapes : d'abord l'écoute, puis le ressenti, la compréhension, enfin le repérage des caractéristiques et l'analyse de ce qui a été entendu pour en cerner en premier lieu l'aspect modélisant. En second lieu la pratique guidée, étayée et de plus en plus autonome. La compréhension du fonctionnement vocal puis son usage personnel fait l'objet d'un travail spécifique en atelier hors la classe, prise de conscience du corps, de la respiration et le travail sur le regard des autres lui s'effectue plus facilement en salle de cours.

¹¹⁶ Voir en Annexe le bilan de l'atelier théâtre corps parole au Dispositif Passerelle lycée (DPLY)

3. Effets et limites

3.1. Constats sur l'expérimentation

Au terme de cette expérimentation menée durant l'année, nous avons pu constater de manière subjective, au gré de prises de notes personnelles, que le cadrage de l'activité de lecture d'un texte littéraire et l'appui sur l'oralité ont favorisé la motivation des élèves de première, leur engagement dans la tâche ainsi que l'amélioration de leur capacité à penser, ressentir comme un sujet lecteur. Nous avons conscience de la fragilité des résultats et surtout du manque de données probantes pour valider notre expérimentation dans le cadre d'un master de recherche en didactique. Le contexte d'enseignement et la spécificité du public, la nouveauté aussi de cette posture d'enseignant-chercheur dans sa classe, au sens où l'a expérimenté Valérie Garcia,¹¹⁷ nous a mis en difficulté pour plusieurs raisons : l'accueil de l'élève invite à avancer pas à pas et à faire des retours en arrière, attendre le moment propice à un engagement plus manifeste que l'on repère à une prise de parole plus fréquente, un échange entre pairs sur l'objet du cours, mais aussi de manière informelle, une reconfiguration de la salle de cours en îlots de travail, un passage à l'écrit régulier en classe et pour les travaux personnels. Du côté de l'enseignant, la posture s'ajuste : on donne beaucoup au début, demande peu en retour, organise, fait vivre le cours, joue les passeurs à sens unique en s'appuyant sur un ou deux élèves moins empêchés que d'autres. Peu à peu les élèves font davantage leur part, réalisent les activités, se mêlent aux autres et travaillent en collaboration, tandis que l'enseignant reste en retrait, observe, intervient peu, se contente de donner du rythme d'une activité à l'autre. On peut relever comme critère objectivable que tous les élèves participaient aux activités de groupe en fin d'année et étaient en mesure de partager des éléments subjectifs d'interprétation du texte. L'usage du pronom « je » est à ce titre révélateur : il est une marque tangible du sujet lecteur. Les retards, absences perlées ou récurrentes, obligent toutefois à des voltes-faces récurrentes. Telle séance sera remplacée par la suivante, ou la précédente, ou aménagée au contexte du moment si bien que le déroulé de la séquence ne suit jamais vraiment ce qu'on a élaboré en amont. Par ailleurs, les écrits subjectifs sont eux aussi toujours difficiles à recueillir : parmi les élèves, on peut distinguer

117

ceux qui n'ont pas accès à leur ressenti ni à leurs émotions, et de ceux qui sont envahis par eux. L'angoisse de la page blanche, l'impossibilité de parler de soi font partie de la réalité quotidienne. Nous proposons également dans notre dispositif des activités d'enregistrements de texte lus à voix haute, traces sonores du travail des élèves : cet exercice a généré beaucoup d'angoisse et d'évitements : sur 9 élèves, trois se sont vraiment prêtés au jeu de l'exercice, les autres ont effacés leurs enregistrements au fur et à mesure. On peut néanmoins émettre l'hypothèse qu'il a *a minima* permis un entraînement nécessaire, car les résultats obtenus à l'oral blanc sur *Gargantua* ainsi qu'à l'épreuve de fin d'année à laquelle se sont rendus huit élèves sur neuf. Il faut toutefois rester modeste : certains élèves abandonnent en cours d'année, ce fut le cas pour deux d'entre eux : l'un qui est parti dans le monde du travail et l'autre d'abord en replis à la maison et a été pris en charge par un dispositif de soins. Par ailleurs, les difficultés psychiques sont parfois telles que l'écoute est entravée, la capacité attentionnelle altérée empêchant toute lecture, qu'elle soit oralisée ou visuelle. Parfois le temps psychique des soins, de la reconstruction et le temps scolaire ne sont pas concomitants, qui plus est une année d'examen, où malgré les aménagements, des compétences et connaissances doivent être acquises en quelques mois. Du reste, la notion de « parcours » de l'élève se heurte encore à des représentations sociétales normatives, à une vision linéaire de la scolarité, alors que des empêchements majeurs ont créé une rupture intra psychique.

3.2. Comment poursuivre la recherche ?

Il nous semblerait pertinent pour l'année qui commence de mettre en place un cahier de bord dédié à ce travail : des traces de déroulé des cours existent en effet, nous utilisons sur l'Environnement Numérique de Travail (ENT), un Pad collaboratif entre collègue que chacun remplit de manière hebdomadaire, On y relève des remarques sur la présence de l'élève, son implication dans le travail, sa prise de parole, son comportement face aux situations d'évaluation, sa place dans le groupe.

The screenshot shows a web application interface. On the left is a dark blue sidebar menu for 'CLAIRE RAFFIN' with a power icon. The menu items are: Accueil, Messagerie, Bureautique en ligne, Rubriques, Établissement (with a minus sign), a search bar 'Rechercher dans les rubriques OK', and a list of categories: Accueil de l'établissement, L'unité soins-études (+), DOCUMENTS ADMINISTRATIFS, FEUILLETS, Actualités (+), PROFS (with a plus sign), 1-Absences, 1-TUTORAT + AMENAGEMENT, 1A, 1B, 1C, and 1G. The main content area is titled 'PLY' and 'Paramètres de la rubrique'. Below this, it says 'Vous êtes ici : Accueil > PROFS > PLY > Pad'. There are 33 pads. The first pad is 'DPLY semaine du 10 au 14 Janv', created by CELINE LECLERCQ, last contribution on 17 Janv. 2022 10:36, with a 'Supprimer' button. The second is 'DPLY semaine du 3 au 7 janvier', created by XUANHI DARDET, last contribution on 12 Janv. 2022 08:50, with a 'Supprimer' button. The third is 'DPLY semaine 6 -10 décembre', created by XUANHI DARDET, last contribution on 10 déc. 2021 16:19, with a 'Supprimer' button. The fourth is 'DPLY semaine du 29/11 au 3/12', created by XUANHI DARDET, last contribution on 4 déc. 2021 18:21, with a 'Supprimer' button.

Mais ces données contiennent aussi des informations confidentielles et difficiles à partager dans un travail universitaire. Nous proposons pour ce cahier de bord des critères mesurables qui prennent en compte la sphère des savoirs, savoir-faire et savoir-être : comme premier critère nous souhaitons relever la présence de l'élève en cours et ses retards durant la séquence afin d'obtenir une donnée quantitative sur sa motivation. On observera en deuxième critère le corps et la voix de l'élève dans la classe, sa posture sur la chaise, le nombre de prises de paroles durant la séance et la qualité vocale, révélatrices d'une conscience de soi et maîtrise de soi telle que la définit l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)¹¹⁸. En troisième critère, nous suggérons de noter la compréhension du texte après une lecture silencieuse, une écoute, une lecture à voix haute, la capacité d'explicitation du sens, par la reformulation, l'identification des enjeux pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle. Nous relèverons comme quatrième critère l'autonomie face à l'activité proposée, la capacité d'autoréflexion, et à travailler en groupe qui renvoie à l'apprentissage autorégulé dont nous avons parlé précédemment, mais aussi au sentiment d'efficacité personnel. Le cinquième critère portera sur l'identification des émotions, celles que le lecteur perçoit dans le texte, et la capacité à expliciter son ressenti. Si l'on en croit Philippe Jeammet dont nous avons présenté les travaux, l'identification des émotions, leur régulation

¹¹⁸ Sur les compétences psychosociales, on pourra se référer au site <https://www.santepubliquefrance.fr/recherche/#search=comp%C3%A9tences%20psychosociales> qui propose de nombreuses ressources.

et leur gestion est l'une des compétences psychosociales les plus importante. Enfin le sixième critère serait la capacité à partager un texte à haute voix, au groupe de pairs dans un premier temps puis, dans l'atelier « théâtre corps et geste », lors du printemps du livre. L'ouverture à l'autre est également une compétence requise pour être en bonne santé, le partage d'un texte littéraire serait un exemple stimulant de cet état. Ce dernier point est l'un des matériaux les plus tangibles de notre expérimentation balbutiante cette année : les élèves du Dispositif ont rencontré Jakuta Aikavazovic lors du printemps du livre et réalisé un montage video avec lecture à haute voix d'extraits de son dernier récit *Comme un ciel en nous*.¹¹⁹

<https://drive.infomaniak.com/app/share/490407/ac00f531-a9b5-4ec4-8347-79963e62cc97>



Si l'on écoute et visualise ce travail, entièrement réalisé par les élèves après la rencontre, on entend des extraits choisis, assemblés, illustrés, sonorisés, reflet d'une appropriation du livre ; on écoute des voix modulées, une prosodie travaillée, de l'expressivité au service du texte. L'autrice a été extrêmement touchée par la rencontre mais aussi par ce travail de mise en voix, son et images. Elle a expliqué l'importance d'entendre « ses propres mots par la voix d'un autre » et l'émotion qui naît de « l'interprétation proposée par un tiers » de son texte.

Par ailleurs, le travail de « guidage soutenant »¹²⁰ sur la lecture oralisée d'un texte littéraire, et l'appui sur le collectif d'élèves, auraient contribué à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle de la plupart d'entre eux car les travaux demandés ont été rendus de manière plus régulière au cours des mois. Sans aucun doute, le travail mené conjointement hors la classe et dans la classe a concouru pour la plupart des élèves, y compris ceux qui n'étaient pas en première, au développement des compétences psychosociales dont la régulation émotionnelle¹²¹ ; les débats interprétatifs autour des textes entendus, lus oralisés ont suscité

¹¹⁹ Jakuta Alikavazovic, *Comme un ciel en nous*, coll. Ma nuit au musée, Stock, 2021

¹²⁰ *Ibid*, p 70

¹²¹ Voir en annexe le bilan écrit avec Léa de la compagnie Bardanes.

des échanges fructueux. Nous l'avons constaté également dans la formation du groupe, les interactions entre élèves, avec les adultes, les échanges hors cadre et hors enseignant avec la création d'un groupe spécifique au Dispositif Passerelle sur les réseaux sociaux. De plus, tous les élèves qui ont été présents au moins à 60% en cours de français, soit 8 sur 9, sont allés passer l'écrit et l'oral des EAF, avec de très bons résultats à l'oral, alors que beaucoup ne parlaient pas en début d'année et étaient incapables de lire à haute voix devant les autres. Pour ce qui est de l'appropriation des textes littéraires, du goût de lire, une élève de terminale spécialité HLP, prise en charge sur le Dispositif Passerelle durant deux ans, m'a écrit courant aout pour m'annoncer qu'elle avait lu sept livres au cours de l'été, alors qu'elle n'aimait pas lire auparavant.

« cet été j'ai lu comme je n'ai jamais lu de ma vie 😊. Je n'ai jamais vraiment aimé la lecture parce que je l'ai toujours vu comme quelque chose d'imposé à l'école. Mais je ne sais pas pourquoi en juin, je me suis décidé à tenter de trouver des livres qui pourraient vraiment me plaire peu importe s'il y a quelque chose d'intéressant à en tirer. J'ai donc lu sept livres cet été et je ne compte plus m'arrêter 😊. »

Le travail du professeur de lettres n'est-il pas de semer des graines ? Deux autres élèves que j'ai accompagnés en première et terminale, viennent d'être admis en BUT métier du livre à Grenoble.

3.3. Perspectives ouvertes

Plusieurs pistes s'offrent à nous pour continuer à expérimenter et valider les hypothèses que nous avons formulées. Nous comptons poursuivre l'expérimentation cette année auprès d'élèves de l'Unité Soins-Études sur d'autres sites comme la clinique du Grésivaudan. Une collègue a en effet choisi Gargantua pour une classe de première d'une dizaine d'élèves. Nous souhaitons également collaborer avec des collègues exerçant en classes dites « ordinaires », pour vérifier les effets de la lecture oralisée de textes littéraires auprès d'un public élargi. Nous pouvons compter sur l'inspection pour nous aider à diffuser un déroulé « clef en main » adaptable à une diversité de lycéens. Toutefois, quel que soit le dispositif proposé, nous savons d'expérience, mais aussi de manière plus scientifique par la

connaissances des biais cognitifs¹²², que la manière dont l’enseignant va guider est un facteur prépondérant. Ce point crucial rejoint la question de la formation des enseignants, essentielle à nos yeux : comment proposer un dispositif sur l’écoute, l’oralisation, la prise en compte du corps et de la voix sans avoir été formé à un sujet aussi vaste ? Or la plupart des collègues n’ont pas bénéficié de formation en ce domaine, comme si la lecture oralisée allait de soi. Beaucoup cherchent, de fait, à déléguer le travail du corps et de la voix à des professionnels extérieurs, sans toujours le mettre en application dans le cours de Lettres, et s’en tiennent aux expressions « mettre le ton » ou « lire avec expressivité ». Même la grille d’évaluation de la lecture à haute voix proposée aux Épreuves Anticipées de Français (EAF) paraît assez restrictive dans ses ambitions et surtout peu explicite sur les moyens à mettre en œuvre dans la classe pour parvenir au niveau le plus élevé :

0,5	Les erreurs, contresens et hésitations dans la lecture nuisent fortement à l’intelligibilité du texte.
1	Le texte est lu avec quelques hésitations ou erreurs, et sans effort d’interprétation.
1.5	Le texte est correctement lu, mais avec un effort d’interprétation faible ou qui témoigne d’erreurs sur le sens du texte
2	Lecture correcte, respectueuse du sens du texte et expressive

Le premier niveau évalué concerne la maîtrise du code, avec les termes « contresens et hésitations », « intelligibilité » fait plutôt référence à la compréhension du texte, l’interprétation intervient comme critère dès le deuxième niveau de maîtrise. On considère que l’élève propose une lecture à haute voix satisfaisante dès lors que la fluidité, le respect du sens et la prosodie s’accordent. Chaque terme en lui-même nécessiterait qu’on s’y attarde afin d’imaginer les différentes modalités de leur mise en œuvre.

Avec la généralisation des pratiques de lecture participative et de la reconnaissance du lecteur impliqué pleinement dans la construction du sens du texte, avec la diffusion des outils numériques et la possibilité d’écouter un livre au lieu de le lire silencieusement, un champ d’étude s’ouvre à la didactique de la littérature autour de

¹²² Pour approfondir ce point, on se référera notamment à l’effet Pygmalion, c’est-à-dire les attentes à l’égard des élèves, l’intériorisation par l’apprenant de ses capacités à réussir et le traitement différentiel proposé. Voir les travaux de Trouilloud et Sarrazin (2006)

l'oralisation des textes littéraires. Comme l'écrivent Nathalie Brillant Rannou et François Le Goff, dans l'article « oralité, oralisation »¹²³.

« Tout l'enjeu de l'enseignement revient donc aujourd'hui à faire expérimenter la voix du lecteur, et donc l'oralisation littéraire, comme actualisation et appropriation possibles d'un texte, quelles que soient les marques d'oralité qu'il présente. Dès lors, le souffle et le corps de l'élève oralisant sont impliqués. La mise en voix n'est pas restreinte à sa fonction communicationnelle ou assimilable à une lecture performante fortement articulée, respectueuse des marques expressives de la ponctuation et d'un sens du texte préexistant qu'il faudrait servir sans l'altérer ».

Nous sommes effectivement convaincus que l'enseignement de la littérature gagnerait à mettre en place des propositions didactiques d'oralisation du texte littéraire dans une démarche construite et progressive. C'est tout au long du parcours scolaire de l'élève, de la maternelle au lycée, que la progressivité des apprentissages doit se mettre en place car une posture de lecteur, dans ses dimensions, corporelle, vocale, émotionnelle, intellectuelle ne peut que se construire pas à pas : l'homme est un sujet pensant mais avant tout un sujet mû par ses émotions et en perpétuelle évolution. L'articulation entre le cycle maternelle, l'élémentaire, le collège et le lycée devrait donc être organisée comme un continuum. L'autre enjeu est celui de la formation des enseignants sans laquelle la mise en place didactique au sein de la classe ne peut se faire et les « expériences » de lecture ne peuvent se vivre. La troisième partie de ce travail sera consacrée à l'importance de la formation des enseignants, pour démontrer comment elle peut favoriser l'incorporation, au sens étymologique du terme, de la lecture littéraire, préalable à toute lecture à haute voix.

¹²³ *Op. cit.*

Partie 3

Enseigner la lecture « *in corpore* », quelle démarche et quelles pratiques ?

**« ce professeur-là n'inculquait pas un savoir, il offrait ce qu'il savait...Il
ouvrait des yeux. Il allumait des lanternes. Il engageait son monde sur la
route des livres, pèlerinage sans fin ni certitude, cheminement de l'homme
vers l'homme.**

Daniel Pennac *Comme un roman*, éd. Folio, 1992, ch 38

Chapitre 7. La lecture, un « art vivant » : les multiples facettes de la lecture à haute voix.

1. *Qu'est-ce qu'un « art vivant »*

Chacun conviendra que notre société est une société de l'abondance et que la littérature participe de ce foisonnement : il suffit pour s'en convaincre de regarder les vitrines des librairies et la diversité des propositions, mais aussi les nouvelles modalités de lecture, podcast, audiolivres au succès croissant, livres au format électronique, ou encore la multiplicité des occasions de rencontres entre les lecteurs, les auteurs, les livres, notamment par l'intermédiaire des bibliothèques. La recherche en didactique de la littérature a investi de nouveaux champs, dont la question de l'oralité si prégnante à tous les niveaux de la société et en contexte scolaire. Plus que jamais la littérature est un « art vivant », titre des rencontres nationales du Pôle Ressources pour l'éducation artistique (PREAC)¹²⁴ en 2020 dont l'ambition affichée était de

« Montrer les mille manières de la création littéraire contemporaine, comment les faire vivre dans les classes et les bibliothèques, en quoi la littérature est vivante pour ses lecteurs, mais aussi comment innover en matière de transmission, comment donner le goût de lire, de découvrir. Pourquoi pas en s'appuyant sur ce que tente la littérature lorsqu'elle se met en scène, mixe, « performe », danse, marche, joue. Montrer que la littérature est joueuse... »

Pour la chercheuse Bénédicte Shawky-Milcent, qui est intervenue lors de ces journées, le rôle de l'école est multiple : elle doit permettre à l'élève de « connaître son identité de lecteur, se mettre à l'écoute de sa lecture et co-crée le texte »¹²⁵, partager ses lectures, actualiser les œuvres et garder une trace dans sa mémoire. Comme nous l'avons explicité au cours de notre démarche, notre champ de recherche s'intéresse à la fois à l'aspect individuel de la lecture à voix haute, « l'écoute de soi lisant », pour reprendre une expression de la chercheuse Nathalie Rannou, mais aussi à son aspect sociabilisant et actualisant par la lecture à haute voix, interprétative et adressée. Au-delà de la démarche que nous avons essayé de

¹²⁴ Rencontres Nationales du Preac Littérature en Auvergne Rhônes Alpes, Bourgoin Jallieu, février 2020,

¹²⁵ Bénédicte Shawky-Milcent, « Transmettre le goût de lire, un défi à relever », présentation réalisée lors des rencontres nationales du PREAC, février 2020.

mettre en œuvre auprès de nos élèves de première, existe une multiplicité de pratiques de lecture oralisée qui vivifient la littérature, au sens où elles favorisent la créativité du lecteur, son engagement, et sa fonction actualisante.

2. *L'Évènement de lecture*

Nous pratiquons depuis plus de dix ans « l'évènement de lecture »¹²⁶ auprès des élèves de l'Unité Soins-Études dans le cadre d'un partenariat avec la bibliothèque de centre-ville et le Printemps du livre de Grenoble. Les projets pédagogiques menés chaque année s'adressent à des élèves souvent éloignés de la lecture : coordinatrice pédagogique de l'unité d'hospitalisation en psychiatrie de l'adolescent du Centre Hospitalier Alpes Isère durant dix ans, nous avons accueilli en salle de classe des adolescents non seulement en grande souffrance psychique mais aussi très éloignés de la lecture pour des raisons sociales, parfois même « empêchés de lecture » au sens où l'a défini Serge Boimare dans ses écrits. D'autres élèves de l'USE se sont peu à peu greffés à cette rencontre, des élèves du Dispositif Passerelle, collégiens ou lycéens et d'autres de la clinique du Grésivaudan. La rencontre avec un auteur, fut, et est encore, un évènement pour les élèves à qui nous le proposons. D'abord parce qu'il se situe hors les murs de l'hôpital, de la clinique, de la classe, du lycée, et que le déplacement spatio-temporel est en soi un évènement pour des élèves présentant une phobie sociale ou hospitalisés dans un service fermé. Ensuite parce qu'il constitue un moment unique et extraordinaire, qui ne se reproduira pas car inscrit dans l'instant présent, enfin parce qu'il propose une expérience, une rencontre avec un texte et avec un auteur. Au cours de ces années, nous avons rencontré divers auteurs de littérature, des romanciers, auteurs de livres pour la jeunesse, journalistes écrivains, somme toute des figures incarnant la richesse de la littérature. La rencontre est préparée amont par tous les élèves concernés, parfois les soignants s'y associent, ou les éducateurs, l'objectif étant que chaque jeune puisse y trouver un espace de création et appropriation du texte. Avec les plus fragiles, la lecture à haute voix offerte et la réalisation d'activités créatrices autour de l'objet livre favorise l'engagement dans la tâche. Avec les plus experts, la mise en voix d'extraits choisis de l'œuvre accompagne le travail sur le texte. La rencontre s'articule depuis quelques années autour de trois temps : la présentation par les élèves de leurs travaux sur le livre de l'auteur, un dialogue-monologue à partir d'une boîte à questions, un échange final. Le premier temps

¹²⁶ Nous empruntons cette appellation à Micheline Cambron dans *L'évènement de lecture*. Nota Bene, 2015, reprise par la chercheuse Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça sert à rien*, PUF, 2016, p 181

consiste souvent en une lecture collective d'extraits du texte, accompagnée d'une mise en images, et se poursuit par une réaction de l'auteur, un ressenti. Le deuxième temps autour de la boîte à questions permet d'engager le dialogue, même si les élèves ne prennent pas ou peu la parole au début. Parler à voix haute c'est déjà s'engager et s'exposer sous le regard de l'autre. Le troisième temps est enfin celui d'une véritable rencontre entre lecteurs car il se fait sur un mode plus spontané, quand les élèves ont pris confiance en eux et en l'invité du Printemps.¹²⁷ Chaque Printemps du livre est l'occasion de faire découvrir combien la littérature est vivante, incarnée par des hommes et des femmes. C'est le mélange d'un témoignage sur leur passion, leurs difficultés, leurs joies et le travail sur leur écriture qui favorise selon moi la réussite de la rencontre. Le choix de l'auteur s'effectue en collaboration étroite avec les bibliothécaires de centre-ville et la direction du Printemps du Livre : au-delà du texte, de l'intérêt littéraire qu'il présente, de son accessibilité, la personnalité et la capacité à être en lien avec les élèves, par son corps, sa voix, son regard, préfigure la qualité de la rencontre.

3. *Lecture chorale, en relais, lecture sonore*

Lors de l'évènement de lecture du Printemps du livre, en lien avec l'atelier « théâtre » du Dispositif Passerelle, nous avons expérimenté trois pratiques de lecture collective à haute voix sur lesquels nous voudrions nous attarder. Ces dispositifs présentent l'avantage d'engager le collectif des élèves et de moins les exposer au regard du groupe classe tout entier. La lecture chorale est une pratique de lecture à plusieurs voix par petits groupes. Au sein d'une ou plusieurs pages d'une œuvre lue et étudiée, l'enseignant sélectionne des extraits qui sont distribués aux élèves afin qu'ils échangent sur la mise en voix du texte : le travail porte sur la prosodie, le phrasé, le choix des pauses dans le texte mais aussi l'expressivité qui passe par le volume, le débit ou rythme, l'intonation. Elle peut être articulée à la lecture linéaire d'un texte, comme dans l'expérimentation menée par une collègue de l'académie de Versailles avec une classe de 1 STI2D¹²⁸. Les allers et retours entre la lecture individuelle initiale et finale, lecture chorale intermédiaire, montrent que la compréhension du texte se renforce au fur et à mesure que l'expressivité du texte apparaît.

¹²⁷ Voir en Annexe « Voyage au cœur des livres » sur la rencontre 2020 2021

¹²⁸ *Entrer dans une lecture linéaire par une lecture chorale*, Expérimentation en 1 STI2D autour de Montaigne, *Des Cannibales*, sur le site de l'académie de Versailles : <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1501>

De notre côté la lecture chorale est envisagée dans un travail de création collective et d'affirmation de soi puisque le postulat est de faire entendre toutes les voix et chacune singulièrement. Le récit de Jakuta Alikavazovic *Comme un ciel en nous* a ainsi donné lieu à une lecture chorale finale, comme point d'orgue de la rencontre lors du Printemps du livre 2022. Un montage sonore et visuel video projeté ainsi que le bruit d'un bâton de pluie fabriqué par les élèves, la danse d'une élève, accompagnaient la lecture oralisée d'extraits de l'œuvre. Le corps et la voix des élèves étaient donc mobilisés dans toutes leur dimensions subjective au service de l'interprétation du texte. Ceux pour qui cette démarche était impossible, je pense à un élève en particulier, mutique, se sont occupés du montage video fabriqué après la rencontre. Le point d'orgue du Printemps du Livre a été pour certains élèves volontaires, car c'était un samedi, d'assister à la lecture à haute voix par l'autrice de son propre texte, accompagnée d'un violoncelliste. Ils ont ainsi expérimenté comment un auteur pouvait devenir l'écho de son propre texte, entendre le texte lu par la voix de celui qui l'écrit, en percevoir les mots, la voix, les silences. Le corps assis sur une chaise, livre en main, Jakuta Alikavazoci a lu, et sa voix a résonné accompagnée de la musique du violoncelle. Une expérience « inoubliable » de leurs propres mots, « qui donne envie de lire, pour soi mais aussi pour les autres » m'a dit en sortant une élève qui va étudier en Bachelor Universitaire de Technologie (BUT) « métiers du livre ».

4. *Lecture en réseaux*

Parmi les pratiques créatives proposées en classe autour de la lecture à haute voix, on terminera cette exploration par l'expérimentation autour des blogues, et plus particulièrement celle du lycée de l'Iroise à Brest. Dans un article de la Revue de Recherches en Littérature¹²⁹, la chercheuse et l'enseignant en Lettres expliquent combien le projet e-twinning et la tenue d'un blogue entre un lycée français et un italien, a favorisé les modalités de la lecture. Le blogue rend compte du

« parcours personnel dans l'œuvre lue afin d'éprouver son pouvoir d'évocation : faire résonner le texte par les mots (par exemple, une lettre adressée à un auteur), faire résonner l'œuvre par la voix (par le biais d'enregistrements audio de lecture à voix haute, avec

¹²⁹ Jean-Michel Lebaut et Nathalie Brillant-Rannou, « Tenir en classe un blogue de lecture littéraire : pratiques du texte, reconfigurations de la réception », Revue de Recherches en LMM (r2lmm.ca), vol. 5 (2017)

parfois un accompagnement musical et/ou une justification des choix), faire résonner l'œuvre par le corps (par exemple, un élève se mettant en scène dans une adaptation photographique d'un poème). »

Le modèle didactique proposé s'inscrit donc dans cette volonté de promouvoir la lecture comme « art vivant », où se déploient des pratiques mettant en jeu le corps et la voix des élèves, sous forme de vidéos, d'enregistrements. Le blogue « convoque des gestes, des postures, des phénomènes qui relèvent de l'expérience littéraire. » conclut Nathalie Rannou.¹³⁰

La lecture peut donc devenir un véritable art vivant pour peu que des activités didactiques suscitent l'intérêt du lecteur, l'invitent à de nouvelles expériences et favorisent l'émergence d'un collectif de classe. Mais les diverses expérimentations que nous avons présentées dans ce mémoire, ne peuvent se mettre en place si les enseignants ne s'impliquent pas et ne sont pas convaincus que les pratiques de lecture peuvent se renouveler. Or, si la formation des enseignants au numérique ou à des pratiques diversifiées de lectures se déploie depuis plusieurs années, force est de constater que la lecture à haute voix fait rarement l'objet d'un enseignement spécifique, et, surtout, que le corps et la voix instruments de la parole et de la lecture, occupent encore peu de place dans les études universitaires de lettres, en formation initiale ou continue.

¹³⁰ *Ibid*

Chapitre 8. *Vox et corpus lectoris*, comment former des professeurs ?

1. Former à la lecture à haute voix

Formatrice dans l'académie de Grenoble depuis 2010, et coordinatrice du Groupe Relation Éducative et Communication (GREC), nous mettons en œuvre auprès des personnels du second degré, professeurs stagiaires, contractuels, des formations dans le domaine transversal du climat scolaire et de la communication en contexte. Aux côtés de collègues formateurs, nous avons à cœur de répondre au plus près aux besoins du terrain par des formations d'Initiatives Territoriales (FIT), individuelles en présentiel ou en distanciel, selon les modalités les plus appropriées pour faire évoluer les pratiques professionnelles. La formation « corps et voix outils pour l'enseignant » est l'une des plus demandées dans l'académie, ce qui démontre l'importance des besoins de formation en ce domaine. En septembre 2022, L'INSPE de Grenoble, par l'intermédiaire d'Hélène Savin, responsable pédagogique, nous a demandé d'intervenir auprès des professeurs des écoles stagiaires, pour un module de quatre demi-journées autour du corps et de la voix de l'enseignant. Après un sondage préalable auprès des personnels concernés, il est ressorti qu'aucun n'avait eu de formation sur le corps et la voix durant son cursus universitaire. Les besoins exprimés relevaient à la fois du cognitif et du praxéologique. La formation s'intitulait « corps, voix geste au service du professionnel enseignant » et les thématiques abordées étaient les suivantes : pour commencer « Communiquer efficacement, multimodalités, voix et masque », pour continuer « le geste vocal entre tension et détente », pour poursuivre « utiliser son corps pédagogique à bon escient », et enfin, « corps en scène, voix de l'affect ». La démarche se veut volontairement progressive et alterne des moments de théorie et de pratique en privilégiant cette dernière. Ainsi, les activités de groupe succèdent aux temps de réflexion personnelle du fait du nombre élevé de présents (29/31 inscrits) et de l'exiguïté du lieu. Le sondage effectué en fin de formation montre que les professionnels sont satisfaits de la formation (4,9/5), qu'ils souhaitent que le module soit reconduit l'an prochain et surtout que la dimension communicationnelle et l'importance de prendre conscience de son corps et de sa voix en classe leur semblent essentielles. Travailler en si peu de temps le corps, la détente, la présence à soi, le rôle du souffle dans la production vocale, les caractéristiques et la mise en œuvre de la prosodie dans la lecture à haute voix, la place des émotions au quotidien, aurait nécessité des séances supplémentaires ou un travail antérieur, pensés

comme un curriculum de formation. Le travail le plus important consiste en la déconstruction des habitudes : ces dernières sont le plus souvent inconscientes mais manifestes pour un œil aguerri dans la posture, le corps, la voix. La première approche du corps et de la voix consiste donc en une prise de conscience de son propre fonctionnement, qui est unique à chacun, un « mode d'emploi » de l'instrument personnel qu'est le corps au service de la production vocale. Et les moyens à mettre en œuvre différeront selon l'état du jour, l'ambiance interne, les tensions qui se voient mais ne se perçoivent pas si l'on n'est pas à l'écoute de soi. La prise de conscience de soi est l'étape la plus essentielle de toute démarche de formation dans ce champ d'investigation.

2. Prendre conscience de son corps et de sa voix : de la communication à la lecture à haute voix.

Qui n'a pas entendu à propos d'un enseignant que tel ou tel avait « la vocation », du « charisme » comme si la fonction portait en elle quelque chose d'inné et non pas de construit ? « Nous ne savons pas constamment ce que nous faisons. Et même si nous en avons vaguement conscience, nous ne savons pas toujours pourquoi nous agissons de la sorte, comme si notre action " allait de soi ", était " naturelle ", n'exigeait aucune explication. » écrit Philippe Perrenoud à propos de *l'habitus* des enseignants.¹³¹ Ces habitudes concernant non seulement nos actes, nos paroles mais aussi nos pensées, nos émotions. Bourdieu explique les *habitus* par une intériorisation des contraintes objectives et un apprentissage par essai-erreur. En partant de ce constat, Philippe Perrenoud pose la question d'une « formation de l'habitus professionnel orienté par des objectifs, et cependant ouverte, respectueuse de la personne »¹³² Être en corps et en voix, respecter sa personne mais en même temps construire son identité professionnelle, savante alchimie !

A travers l'expression d'un être en corps et en voix, nous nous référons aux travaux d'Anne Jorro¹³³ sur le corps parlant de l'enseignant. S'appuyant en effet sur les écrits de Merleau Ponty et Claude Pujade-Renaud, Anne Jorro souligne le lien étroit entre la pensée et la phénoménologie du corps puisque l'enseignant est un sujet pensant qui appréhende et

¹³² Philippe Perrenoud, *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, Analyse des pratiques et prise de conscience*, Université de Genève, 1996.

¹³³ Anne Jorro, *L'agir professionnel de l'enseignant*, EVACAP-CREFI-T, Université de Toulouse 2, 2006

investit subjectivement toute situation. Elle poursuit sa réflexion en proposant une grille d'analyse de l'agir professoral qui distingue quatre gestes : les gestes langagiers, les gestes de la mise en scène du savoir, les gestes d'ajustement de la situation et les gestes éthiques. Chaque enseignant accentuera tel ou tel geste en fonction de sa personnalité et de sa pratique. On comprend à travers cette précaution de ne pas enfermer l'agir enseignant dans une grille critériée, qu'un travail sur la posture, le corps et la voix de l'enseignant ne peut être mis en place dans une simple perspective praxéologique, sans prendre en compte la singularité du sujet pensant et agissant, avec son histoire, ses représentations et ses habitus. C'est dans cette perspective qu'Isabelle Jourdan, formatrice et chercheuse à l'université de Toulouse, parle d'une démarche « clinique » de formation, au sens étymologique du terme c'est dire en prenant le sujet comme objet d'étude. L'enseignant, un être à part entière, ne peut adopter une position de contrôle du corps à tout instant ; du fait même d'une relation en situation, des imprévus sont susceptibles de faire « lâcher prise », comme si le professionnel et le personnel se rejoignaient. A côté du corps physique, il y a le corps symbolique et le corps imaginaire. L'enseignant est un être de parole et de désir agissant dans un espace d'interactions subjectives, perçu par des élèves qui possèdent eux-mêmes leurs propres représentations. Somme toute, enseigner est une histoire de rencontre entre deux êtres et « le corps, agit comme un lieu de contact avec l'autre, contient et met en sécurité les élèves pour qu'ils puissent apprendre. La voix et le regard sont des contenants psychiques primaires.»¹³⁴ Il nous paraît important de ne pas concevoir une formation sur le corps, la voix et la posture comme une succession de prescriptions, mais bien de donner des pistes, des éléments de compréhension, des exercices dont chaque professionnel pourra se saisir individuellement pour évoluer et trouver une posture en harmonie avec ce qu'il est, « son « je » en jeu ». Les techniques corporelles travaillées issues du Qi Gong, du yoga, du théâtre, de la psychophonie¹³⁵ vont constituer autant de ressources proposées pour développer la conscience kinesthésique, se reconnecter à son corps. Du côté de la voix un travail sur la respiration, base de la soufflerie, sur les résonateurs, la distance ou proxémie, les interactions auxquelles se mêle le croisement des regards. Il s'agit donc bien d'une démarche, c'est à dire d'un processus qui requiert l'adhésion et implique le sujet. Quant au terme « clinique », même

¹³⁴Anne Jorro, *Opus. Cit.* p.3

¹³⁵¹³⁵ Voir sur le sujet, Anne Paris-Durieux, *La psychophonie, une approche vivante de la voix*, Le courrier du livre, 2018. C'est une démarche globale de travail de la voix dont les fondements ont été posés par Marie Louise Aucher. <https://psychophonie-mla.org/>

s'il renvoie au domaine médical et notamment aux travaux de Carl Rogers¹³⁶, il peut s'entendre dans le domaine de la formation comme la prise en compte de la personne dans toutes ses dimensions et l'articulation de l'action d'un sujet à ce qu'il peut en dire, en lien avec un travail de groupe. Dans toute situation d'apprentissage entrent en jeu des mécanismes inconscients de jeux transférentiels et d'affects, qui résonnent à travers le professionnel et peuvent se parler dans l'après coup, lors d'une nécessaire mise à distance. Ainsi chaque mise en situation donne-t-elle lieu, au cours de la formation, à une reprise par la parole singulière et un échange groupal de ce qui s'est joué dans l'ici et maintenant pour le professionnel. La phoniatre Marie France Pfauwadel, interviewée en 1981 par Jacques Chancel, affirmait que «la voix trahit et traduit la personnalité de celui qui parle. On se change soi-même quand on change sa voix.»¹³⁷ Être en formation, apprendre à l'enseignant à mieux se connaître, dans toutes les dimensions de sa personne, pour mieux enseigner, « tendre vers un « être soi » pour aller vers l'autre. »¹³⁸

3. *Que faire des émotions ?*

Nous souhaiterions conclure ce chapitre par la proposition mise en place dans l'académie de Toulouse d'un cours de mise en voix de textes littéraires dans le cursus de licence de Lettres modernes. Appelé « expérience du texte », où la littérature est envisagée comme art vivant par la mise en voix et l'écoute de textes littéraires. Pascale Chiron et Philippe Chométy dévoilent dans la revue spécialisée ANAE¹³⁹ en septembre 2018 leurs objectifs : renouveler les pratiques pédagogiques et montrer que l'émotion a toute sa part dans l'étude de textes littéraires. Réunissant un grand nombre de données à partir d'enquêtes de terrain menées auprès des étudiants depuis 2009, les deux maitres de conférences mettent en avant l'omniprésence des émotions lors de la lecture à haute voix et la possibilité d'une transformation en expérience esthétique. Avant le cours, la peur domine chez les étudiants : peur du regard de l'autre, peur du jugement et les manifestations physiologiques associées se révèlent. Certains cherchent toutefois à la contrôler, « dissimulent ostensiblement ce qu'ils ressentent ». Le contexte situationnel favorise l'émergence des émotions des

¹³⁶ Psychologue américain fondateur de l'Approche Centrée sur la personne.

¹³⁷Jacques Chancel, *Radioscopie avec Marie France Pfauwadel*, 12 10 1981

¹³⁸Anne Jorro, *Opus Cit*, p.9

¹³⁹ Pascale Chiron et Philippe Chomety, *L'émotion puissance d'interprétation dans la mise en voix des textes littéraires*, ANAE, septembre 2018

participants. La salle est dénuée de table et chaise, les étudiants sont libres d'évoluer dans l'espace comme ils le souhaitent, les enseignants font partie du groupe des étudiants, chacun sous le regard de l'autre. La séance débute par une préparation du corps, prise de conscience profonde sur un mode ludique. Travailler sur le corps, ajoutent-ils, « lire avec le corps nous permet de montrer certaines émotions là où parfois on n'oserait pas le faire en cours. »¹⁴⁰ Le corps conscient de l'émotion qui le traverse peut ainsi la mettre au service du texte, à bon escient. Selon les genres littéraires et la nature du texte, l'émotion n'est en effet pas la même. Les étudiants expérimentent le jeu des émotions sur un même texte, la possibilité d'une prise de distance avec elle. L'émotion peut également se ressentir de manière spontanée, à la lecture d'un texte qui les touche. La première engendrerait une lecture « intentionnaliste », tandis que la seconde une lecture « presque organique ». L'enquête questionne aussi les lecteurs devenus auditeurs de la lecture oralisée des autres. Il en ressort que les émotions des uns et des autres lorsqu'elles s'accordent, provoquent une expérience de l'ordre du lien intime. La conclusion de leur enquête rejoint les propositions que nous avons faites sur l'importance d'une formation des enseignants : « la voix humaine crée le contact avec les autres, elle véhicule des émotions. « Dès lors l'apprentissage et l'enseignement de la lecture à haute voix impliquent nécessairement un savoir-être. »¹⁴¹ En guise de conclusion, le récit de cette proposition pédagogique faite aux étudiants en lettres est que la pratique orale des textes, vécue par le corps et la voix, en mode exploratoire et sans jugement, permet l'expérience esthétique et interroge la compréhension du texte. Le lecteur n'est pas acteur mais interprète de sa propre partition écrite par un autre comme l'instrumentiste s'accorde au violoncelle, l'expérience s'assimile à une démarche d'analyse des textes par le corps et la voix en laissant les outils d'analyse littéraire seconder un ressenti, une écoute, un vécu, somme toute une présence.

Enseigner est devenu un métier multimodal où l'enseignant devient, comme le disait Michel Serre, un inventeur singulier. C'est là tout l'enjeu de la formation transversale : donner aux enseignants des outils, mettre en place des dispositifs d'autoévaluation et de confrontation afin qu'ils puissent prendre en charge eux-mêmes leur propre évolution professionnelle, dans leur singularité, aller à la rencontre des élèves dans leur diversité et les accompagner au plus près de leurs besoins et de leurs projets. L'intelligence, la cognition, l'émotion et l'action forment un tout indissociable d'une personne en relation, c'est tout cas ce que propose

¹⁴⁰ *Ibid* p 483

¹⁴¹ *Ibid*, p 485

l'énaction, ou action d'apprendre et d'enseigner en situation. Les techniques orientales nous apprennent que l'on peut être à la fois très présent à soi-même mais aussi au monde qui nous entoure, à la fois pleinement dans l'intériorité et connecté à soi-même, dans sa dimension corporelle, émotionnelle et mentale mais aussi dans l'extériorité. Trois chercheurs italiens élaborent ainsi le concept d'éduquer dans une discipline-do (*do* pris ici au sens japonais de chemin, voie) : « c'est bien sûr former au savoir disciplinaire. Toutefois, chaque pas de cette formation constitue une occasion pour développer, au-delà de l'agir de la discipline, toute une série de dispositions éducationnellement désirables qui relèvent du savoir-être. » Elrick Prairat¹⁴², professeur de sciences de l'éducation, à l'université Nancy 2, publie le 23 août 2022 dans la revue en ligne *The conversation* un article intitulé « les grands défis de l'école française », dans lequel il présente son prochain ouvrage :

« l'éducation artistique nous invite à cultiver l'écoute et l'attention car l'homme n'est pas seulement un être qui analyse et fabrique, il est aussi un sujet qui ressent et qui reçoit. A l'heure où l'on ne jure que par les mots d'appropriation et de compétence, où la connaissance se mesure à sa seule capacité à faire, il faut aussi penser la formation comme acquisition de postures qui modifient notre présence au monde. »

La conclusion rejoint notre propos sur la formation des enseignants et le nécessaire ajustement entre savoirs, savoir-faire et savoir-être. Le métier d'enseignant est en effet un métier en perpétuel changement car il est construit sur l'humain, le vivant. Il ne peut se concevoir que mouvant et en interaction avec des êtres en devenir perméables à leur environnement. Omar Zana, sociologue et maître de conférence à l'université du Maine, parle « d'éprouver des corps », il insiste sur la nécessaire « vision systémique »¹⁴³ de la salle de classe où le corps du professeur et celui de l'élève se rencontrent.

¹⁴² Elrick Prairat, *L'école des Lumières brille toujours*, ESF éditions, à paraître le 25 08 2022

¹⁴³ Omar Zana & Bertrand Jarry, *Cultiver l'empathie à l'école*, Dunod, 2018.

Chapitre 9. Élève confiant, élève conscient, élève lisant

1. *Élève confiant*

Une étude menée sur dix ans par trois universités finlandaises¹⁴⁴ prouve que l'attitude empathique et chaleureuse de l'enseignant agit favorable sur la motivation et l'acquisition des compétences des enfants alors que l'inverse provoque des comportements passifs voire d'évitement. Cette étude présente le grand intérêt d'avoir été menée sur une cohorte importante d'élèves (plus de 10 000) et à tous les niveaux de formation, du primaire jusqu'aux études supérieures. Les premières conclusions révèlent que les interactions entre les enseignants et les élèves influent autant si ce n'est davantage que les stratégies didactiques proposées. Dans son modèle de l'agir enseignant, Dominique Bucheton analyse la régulation langagière que met en place l'enseignant à tout moment dans le cours. Son modèle du multi-agenda¹⁴⁵ met en évidence cinq macro préoccupations de l'enseignant, toutes enchâssées et interdépendantes. L'une d'elle appelée « atmosphère » est définie comme « l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun ». Elle est le « liant », elle donne une couleur aux interactions. Le maintien d'une certaine atmosphère relationnelle dans la classe jouerait un rôle déterminant dans l'implication des élèves dans les tâches. Plusieurs auteurs ont travaillé depuis une trentaine d'années sur la notion de climat motivationnel d'une classe. Pour ces auteurs l'implication de l'enseignant renvoie à la relation qui s'établit entre lui et un élève, c'est-à-dire aussi bien à la quantité (la disponibilité, l'énergie de l'enseignant) qu'à la qualité (le sourire, l'humour) des ressources psychologiques allouées par l'enseignant dans cette relation. Les chercheurs de cette étude ajoutent qu'« il peut paraître *a priori* difficile d'envisager qu'un enseignant puisse soutenir l'autonomie d'un élève (le guider dans son apprentissage par un questionnement approprié, lui livrer des *feedbacks* techniques, lui proposer des tâches adaptées à son niveau) sans s'impliquer. En effet, si l'implication d'un enseignant auprès d'un élève dont il soutient l'autonomie ne fait aucun doute, en revanche la *qualité* de cette

¹⁴⁴ Pakarinen, E., Aunola, [at al.] *The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors*, coll. (2014)

¹⁴⁵Voir document en annexe

implication peut être très diverse. À l'instar des deux autres besoins, le besoin de proximité sociale se distribue sur un axe bipolaire opposant l'implication à l'hostilité (Skinner & Edge, 2002). Un enseignant « hostile » se caractérise par exemple par des comportements froids et distants, par un ton de voix sévère et monocorde, par un refus systématique d'entendre et de prendre en compte le point de vue de l'élève. Par opposition, un enseignant « impliqué » est chaleureux et disponible pour ses élèves, c'est-à-dire qu'il essaie d'instaurer « une relation d'empathie dans laquelle il investit du temps et de l'énergie. »

D'autres études du côté des neurosciences montrent de leur côté le lien entre mémorisation et atmosphère de la classe et ce dans les trois étapes de la mémorisation, encodage, stockage et récupération. Les registres sensoriels et l'attention jouent un rôle essentiel dans la première étape de la mémorisation, puis, la récupération est plus efficace si elle est effectuée en contexte. Les travaux de recherche insistent tous sur la qualité de présence de l'enseignant pour soutenir l'attention des élèves et créer une atmosphère favorable aux apprentissages grâce à la voix, aux gestes, au regard. Nous avons tous l'expérience en tant qu'élève d'un souvenir associé à telle ou telle mimique, geste, regard ou anecdote de notre enseignant, Daniel Pennac, dans son roman *Chagrin d'école*, nous en livre de nombreux exemples. Un élève confiant est donc un élève qui peut s'engager, qui peut se risquer. La lecture sous toutes ses formes, qu'elle soit silencieuse ou à voix haute, est une sorte de risque à se confronter à l'autre, à l'écrit, à l'auteur à travers le texte, mais également à l'auditeur, et à l'observateur dans une lecture oralisée. Si la confiance est la première étape pour engager les élèves dans la lecture, nous souhaitons porter une deuxième ambition ; le développement de la prise de conscience du corps de l'élève.

2. Elève conscient

Le corps de l'élève a, en effet, longtemps été relégué au cours d'EPS, surtout dans le second degré où la disposition même des salles de classe, leur exiguïté et le nombre d'élèves, les contraignent à une mobilité toute relative. Qui n'a pas croisé des élèves avachis sur la table ou au contraire penchés en arrière, qui se basculent sur leur chaise et sont rappelés à l'ordre par l'enseignant craignant, à juste titre, une chute. Philippe Dessus, chercheur à l'université Grenoble Alpes, s'est intéressé au corps de l'élève dans la classe.¹⁴⁶ Il note que la gestion

¹⁴⁶ Philippe Dessus, *Le corps à l'école*, LSE & Espé, Univ., Grenoble Alpes. Mars 2007 revu en janvier 2017

des corps des élèves est plus répressive et plus distante en France que dans d'autres pays et qu'elle fait davantage l'objet de sanctions. Par ailleurs, nombreux sont les élèves français consultant pour des problèmes de dos liés au poids du cartable ou au manque d'ergonomie du matériel scolaire. Dans une rubrique intitulé « analyse des pratiques », l'auteur invite les enseignants à analyser leurs pratiques posturales dans toutes les dimensions que nous avons vues précédemment et à se poser la même question pour leurs élèves. Véronique Girard et Marie Joseph Chalvin ont publié dès 1997, réédité en 2004, un ouvrage intitulé *Un corps pour comprendre et apprendre* dans lequel elles insistent sur la posture de l'élève : une posture droite, sans tension, avec une respiration fluide et libre. Selon elles, toutes les crispations dans le corps de l'élève empêchent la gestion des émotions et peuvent créer des points de tension. Elles proposent un tableau des 12 lois de la fatigue dans lequel elles placent à la fois les conséquences pour l'enseignant mais aussi les conséquences pour les élèves. Ainsi peut-on y lire qu'un élève a besoin de bouger, de bâiller, de s'étirer, notamment pendant des évaluations, que l'environnement (bruit, saleté ...) provoque de la fatigue, que l'effort est plus important quand une tâche est nouvelle, somme toute des conseils que les neurosciences valident aujourd'hui, les liens entre corps et cerveau étant l'objet de publications mondiales. A l'enseignant de verbaliser avec ses élèves les manifestations qui se passent dans chaque corps, à proposer des informations sur le fonctionnement du corps dans l'apprentissage, à mettre en place dans ses cours des moments de recentrage, d'étirements, bâillements, voire de relaxation assise pour favoriser les apprentissages. Plusieurs démarches vont actuellement dans ce sens : le travail que mène l'association Recherche sur le Yoga dans l'Éducation (RYE), agréée Éducation Nationale, est intéressant car il propose des formations aux techniques issues du yoga pour les élèves en classe ou en atelier. La démarche expérimentale dans l'académie de Grenoble, orientée vers des techniques corporelles au service du bien être en classe œuvre également en ce sens. Le corps de l'enseignant dans la classe, rejoint le corps de l'élève au service d'un mieux-être à l'école et d'un mieux apprendre. Aborder la lecture en classe devrait débiter par une mise en condition du corps et de la voix des élèves, non seulement pour déverrouiller le corps et permettre à la voix de résonner, mais aussi pour favoriser l'écoute. Si le professeur instaure ce rituel, l'impact n'en sera que plus efficace car la répétition est nécessaire pour instaurer un changement d'habitude et de pratiques.

3. *Elève lisant*

Nous avons effectué un sondage sur les pratiques de lecture des lycéens du Dispositif Passerelle et de la classe d'un collègue en lycée général, et obtenu trente-six réponses. La majorité d'entre eux sont lecteurs, mais un quart explique ne pas lire en entier les livres proposés par leur professeur, et près de la moitié préfère choisir leur livre seuls. Le genre le plus plébiscité est la bande-dessinée suivie du manga, et du roman, surtout celui d'aventure ou policier. La littérature du 17^e siècle n'attire que trois lecteurs, les récits de vie sont plus appréciés que la poésie. Du côté des difficultés, les élèves rencontrent principalement un problème de temporalité, une difficulté à trouver le bon moment et à maintenir l'attention, à rester attentif et concentré sur le texte. La compréhension pose souci pour quatre d'entre eux, mais la totalité pense qu'elle rencontre des obstacles sur les textes qu'ils lisent. La posture corporelle plébiscitée par les élèves pour toutes les pratiques de lecture, pour le plaisir ou pour travailler, est la posture allongée ou assise sur un lit. A peine un tiers des élèves travaille à un bureau, ce qui contraste fortement avec leur vécu en classe. Notre interprétation est que la posture allongée sur un lit s'apparente à une posture de détente, de relaxation tandis que celle proposée en salle de cours est vécue comme une contrainte, un emprisonnement du corps dont l'adolescent a besoin de se défaire. Si l'on regarde les questions plus spécifiques, la moitié des élèves entend sa propre voix quand il lit, ce qu'on appelle la subvocalisation, qui déclenche des signaux neuromusculaires transmis au cerveau, l'autre moitié voit des images se former mentalement. Pour finir, la moitié des élèves pense que la lecture à voix haute sert à « partager une lecture avec quelqu'un » et l'autre moitié qu'elle est efficace « pour mieux comprendre le sens du texte. » Ils ajoutent que le plaisir éprouvé quand ils entendent des textes lus dépendent de la personne qui lit. Si ces résultats se confirmaient à une plus grande échelle, les professeurs auraient des pistes intéressantes de mise en œuvre didactique dans et hors la classe, à la maison, dans l'intimité. On pourrait imaginer par exemple un dispositif centré sur la position physique et ses effets sur la lecture, silencieuse, ou à haute voix, ou encore un questionnaire approfondi sur l'élève auditeur de textes littéraires. Quoiqu'il en soit le champ d'investigation qui s'ouvre aux enseignants pour développer une conscience « lisante » de l'élève, ouvre des perspectives de recherche passionnante. Nous terminerons en laissant la parole à Nathalie Rannou et François Le Goff :

« Il est question par la voix de reconnaître chez le lecteur oralisant un interprète qui invente un texte singulier, de construire et de percevoir ce mouvement de l'empathie lyrique qui est le rapprochement de deux mondes. : celui du lecteur et celui du texte. Si la subjectivité du

lecteur prend pied dans la voix du texte, ce n'est pas pour s'y substituer, mimer l'hypothétique voix de l'auteur, ni pour entrer en concurrence, mais pour faire exister autrement, singulièrement, la voix du texte. Un processus de subjectivation littéraire, qui fonctionne comme une métalepse du lecteur, assure la rencontre des voix, celle du texte, celle du lecteur, et entre dans la genèse d'une partition inédite, nécessairement fragile et éphémère. Un tel jeu de transactions donne à la lecture celle de la présence et de la mise en voix comme une expérience performative du présent. La justesse du grain de la voix ne réside pas dans la parole de celui qui lit mais à l'intersection, difficile à trouver, fuyante, sensible au moindre désaccord, des subjectivités en action dans la lecture littéraire, ce que traduisent très bien les mots du poète : « lire implique deux êtres en conversation », « deux êtres en présence, qui ne font plus qu'un » (du Bouchet, 2016). »

L'enseignant ne doit-il pas faire lui-même l'expérimentation de la rencontre intersubjective entre son propre corps, ses émotions et le texte pour partager en classe quelques lignes de cette partition ?

Conclusion

Un mémoire est un cheminement, une réflexion en cours dont la trace écrite est une étape. Ce travail sur la lecture oralisée de textes littéraires a cherché à en explorer les différentes facettes, du côté de la classe, de la recherche, des élèves, des formateurs, des professeurs. Nous avons choisi comme terrain d'expérimentation principal les élèves à besoins éducatifs particuliers et proposé un dispositif autour de Gargantua et de la littérature d'idée pour mesurer combien l'écoute de textes lus puis l'oralisation à plusieurs pouvait favoriser l'appropriation du texte dans toutes ses dimensions. Nous avons également analysé les conditions de mise en place de cette démarche et vu d'autres propositions possibles pour étoffer notre recueil de données. Puis nous avons étudié dans quelle mesure la formation des enseignants sur la lecture mais aussi sur le corps tout entier était primordiale pour qu'une rencontre ait lieu entre l'élève, lecteur ou auditeur, et le texte et que la lecture devienne une expérience de la présence à soi et à l'autre. Une nouvelle piste de recherche commence à émerger en didactique de la littérature : celle de l'enseignant lecteur. Les pratiques d'oralisation des textes demandent à être expérimentées sur soi, c'est à cette condition que le professeur peut vivre ce qu'il propose, en ressentir les effets *in corpore* et *in voce* avant de les initier dans la classe. Il en ressort une modification de notre propre rapport aux textes, ceux que l'on aime mais aussi ceux qui sont prescrits et que l'on n'aurait pas choisis. Il ne faudrait pas oublier les modifications du climat de la classe : l'empathie, le partage des émotions, des corps et des voix, renforcent les liens entre élèves mais aussi entre les élèves et l'enseignant. Alors que l'examen de fin d'année était perçu comme un but à atteindre, un objectif vers lequel tendaient toutes les activités, l'oralisation des textes et le travail de l'écoute de textes lus à haute voix seraient peut-être une manière de transformer une prestation scolaire entre une expérience littéraire.

Nous concluons sur la voix, sonorité visible, passeur musical du savoir. La voix est une caractéristique de l'être humain et touche au sujet, dans ce qu'il de plus visible, audible même, mais également intime. Mireille Cifali¹⁴⁷ lie la voix à la place accordée à l'autre :

« Pas de sujet sans une adresse, pas d'adresse sans un autre qui écoute et qui reçoit. Dans la voix se marque invariablement si, dans les paroles prononcées, un autre a une place ou

¹⁴⁷ Mireille Cifali, *S'engager pour accompagner, valeurs des métiers de la formation*, PUF, 2018, ch2, p 295

non.[...] Une coprésence se construit à travers la voix et l'écoute. Un être « ici ensemble »(Sesilia Plasari).»

Enseigner est à la fois transmettre et être, enseigner la littérature est à la fois transmettre et être avec le texte, aux côtés du texte, dans le texte, dans un va et vient incessant de décentrement, une incarnation, une création. Enseigner c'est aussi faire exister l'autre dans son regard et dans sa voix.

peut-être on commence à dire
ce qui passe de corps en corps
quand on arrive à entendre
les voix qui parlent seulement
dans les silences de notre voix

les intervalles entre les coups du cœur
ne sont pas vides
les intervalles entre les mots ne sont pas blancs
ce sont des presque mots des
presque gestes
du plus que se taire
et du moins que dire

à l'intérieur des lettres
d'autres lettres
à l'intérieur du corps
nos autres corps
comme une langue
à chaque moment différente
que nous sommes toujours au commencement d'apprendre

Henri Meschonnic, *Nous le passage.*

Bibliographie :

- Azaoui B., *Lire à corps ouvert. Penser le corps de l'enseignant dans les temps de lecture offerte* LIRDEF, Univ de Montpellier, Univ Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier, France
- Bakhtine M., *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Gallimard, Paris, 1970.
- Brillant-Rannou N. & Le Goff F. [dir.] *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion éditeur, 2020.
- Charmeux E., « La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non. » *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Nathan pédagogie, 1991.
- Dehaene S. *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011
- Dolz J. et Schneuwly. B. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. ESF éditeur, 2002.
- Chartier R. (dir.) *Pratiques de la lecture*, Petite bibliothèque Payot, 1985
- Chiron P. & Chomety Ph., *L'émotion puissance d'interprétation dans la mise en voix des textes littéraires* », ANAE, septembre 2018
- Cifali M., *S'engager pour accompagner, valeurs des métiers de la formation*, PUF, 2018
- Crahai M. et Dutrévis M. [et al.], *Psychologie des apprentissages scolaires*, éditions de Boeck, 2^e édition 2015
- Dessus Ph., *Le corps à l'école* LSE & Espé, Univ. Grenoble Alpes. Mars 2007 revu en janvier 2017
- Dufays J.L., Gemenne L.& Ledur D. *Pour une lecture littéraire 2*, édition de Boeck , 1996
- Gagnon R. & Dolz Joaquim, « corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? », *Le français aujourd'hui*, n°4, 2016
- Garcia, V. et al. *Des réécritures vocales du poème à sa parole singulière : l'enjeu didactique des voix en relation [Ressource électronique]*. 2018
- Gaussel M., *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille Institut Français de l'Éducation Novembre 2018.
- Jeammet Ph., «Quand nos émotions nous rendent fous », Odile Jacob, 2017.
- Jean G., *La lecture à haute voix*, Les éditions de l'atelier, 1999.

Jeanneret M., « Amis lecteurs ». Rabelais, interprétation et éthique », *Poétique*, 2010/4, n° 164

<https://www.cairn.info/revue-poetique-2010-4-page-419.htm>

1

Jorro A., *L'agir professionnel de l'enseignant*, EVACAP-CREFI-T, Université de Toulouse 2, 2006

Lebaut J. M. & Brillant-Rannou N., « Tenir en classe un blogue de lecture littéraire : pratiques du texte, reconfigurations de la réception Revue de Recherches en LMM (r2lmm.ca), vol. 5 (2017)

Lecomte J., « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs*, 2004/5 Hors série, l'Harmattan, <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>

Lemarchand S., *Lecture résistante, résistance à la lecture, construire le sujet lecteur au lycée professionnel*, Cairn, n° 199, 2017/4

Lemarchand-Thieurmel S. et Rouxel Annie. *Devenir lecteur : l'expérience de l'élève en lycée professionnel*. Presses universitaires de Rennes, 2017.

Manguel A., *Une histoire de la lecture*, 1996, traduit par Christine Le Boeuf, Acte Sud, 1998.

Meschonnic H., *Nous le passage*, Verdier 1990.

Murillo-Chinchilla V., « Lire Rabelais aujourd'hui », *Revista de Linguas Modernas*, n°17, 2012

Pakarinen, E., Aunola, [dir] *The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors*, coll. (2014)

Paris-Durieux A., *La psychophonie, une approche vivante de la voix*, Le courrier du livre, 2018.

Pennac D., *Comme un roman*, Folio 1992,

Perrenoud Ph., *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, Analyse des pratiques et prise de conscience*, Université de Genève, 1996.

Petit, M. *Éloge de la lecture, la construction de soi*, Paris, Belin, 2002.

Petitjean A. (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, CREM (Université de Lorraine) : Metz 2016, p. 233-266 <http://hdl.handle.net/2078.1/187517>

Picard M., *La lecture comme jeu*, Les éditions de Minuit, 1986.

Plinie le Jeune, et al. *Correspondance*. Tome III. Livres VII-IX. Quatrième éd. rev. et corr. / par Hubert Zehnacker, les Belles lettres, 1992.

- Prairat E., *L'école des Lumières brille toujours*, ESF éditions, à paraître le 25 08 2022
- Privat J. M. et Scarpa M., « Dialogisme (Bakhtine) », *Revue Pratiques* 183-184 | 2019, oralité, littérature.
- Rabelais F., *Gargantua*, « Prologue », traduit par Gérard Milhe Poulignon, Hatier, 2021,
- Rabelais F., *Oeuvres complètes*, édition établie présentée et annotée par Mireille Huchon, Bibliothèque de la Pleïade, NRF, Gallimard, 1995.
- Rateau D., *Entrer dans l'écrit par la voix d'un autre dans La lettre de l'enfance et de l'adolescence* n° 61, 2005.
- Serres M. *Petite Poucette*, Manifeste Le Pommier, 2012, p.53
- Shawky-Milcent B., *La lecture ça sert à rien*, PUF, 2016.
- Tailhandier S. *Le français aujourd'hui* 2018/3 n° 202. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-3-page-39.htm>
- Tanet-Maury I., Troubles de la théorie de l'esprit et de l'intersubjectivité dans l'autisme sans déficit intellectuel : description et perspectives thérapeutiques, *Enfance psy* 2014/1 n°62.
- Valette-Cagnac, E. *La lecture à Rome*, Belin 1997, p. 116
- Zana O. & Jarry B., *Cultiver l'empathie à l'école*, Dunod, 2018.

Sitographie :

- Ministère de la Culture, *La lecture, grande cause nationale* 2021.
<https://www.education.gouv.fr/l-apprentissage-de-la-lecture-l-ecole-1028>
- Ministère de l'Éducation Nationale :
BO n°5 hors série 12 04 2007
B.O. spécial n°3 du 17 03 2011,
<https://www.education.gouv.fr/bo/2011/special03/mene1104134a.html>
Note de service n° 2019-084 du 28-5-2019
BO spécial n° 5 du 11 avril 2019.
BO spécial n° 1 du 6 février 2020
BOENJS n° 25 du 24 juin 2021
<https://eduscol.education.fr/3430/concours-de-lecture-si-lisait-voix-haute-la-grande-librairie#summary-item-2>
<https://www.education.gouv.fr/les-petits-champions-de-la-lecture-1712>

Blogues :

blog <https://contagions.hypotheses.org/767>

blog lycée de l'Iroise l-voix.net

Dictionnaires en ligne :

Dictionnaire de l'Académie Française, <https://dictionnaire-academie.fr/article/A9P1529>

Dictionnaire Littré <https://www.littre.org>

Autres :

Dehaene S., Conférences au collège de France, janvier 2015

Chancel J., *Radioscopie avec Marie France Pfauwadel*, 12 10 1981

Jeammet Ph., « Quand nos émotions nous rendent fous », émission « Etat d'esprit », France Inter, 02/04/2017.

Lallias J. C., « La lecture à haute voix », intervention lors du séminaire départemental de l'Aisne, 18/01/2011, réitéré en 2012-2013.

Marsollier Ch., *Enjeux relationnels et besoins fondamentaux des élèves en classe*, Institut français de l'éducation, 05 02 2019.

Methnani L. <https://view.genial.ly/616cf47ecf37fa0de6efba10/interactive-content-defi-lecture-2021-2022>

Expérimentation Heures Numériques, académie de Grenoble, 2020-2021, <https://lettres-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/article/des-mots-dans-la-voix-faire-de-la-lecture-voix-haute-un-espace-inter-degre-cycle-3>

Lokoli S.

https://www.canva.com/design/DAFCnMyeUfo/zhfBtRsIEvQZuxrKfMIN7w/view?utm_content=DAFCnMyeUfo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton#12

https://www.canva.com/design/DAE7xlBu2sg/aZBOC13JO4CO7v7v0ajdnw/view?utm_content=DAE7xlBu2sg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton#17

Table des annexes¹⁴⁸

Annexe 1 Titre.....	107
Annexe 2 Titre.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 3 Titre.....	115

Annexe I 1 Fiche sur la lecture en élémentaire.



FICHE PEDAGOGIQUE 3

Préparer sa lecture à voix haute

Pour réussir sa lecture à voix haute, il faut prendre le temps de la préparer. Cette préparation se décompose en cinq étapes : travail de la fluence, de la ponctuation, de l'articulation du texte, du placement de voix et enfin de la posture.

1. La fluence

Savoir lire suppose que **l'identification des mots par le décodage** soit suffisamment automatisée pour permettre d'accéder à la compréhension : c'est ce qu'on appelle **la fluidité ou la fluence de lecture**.

La fluence est l'habileté à **lire un texte rapidement et avec exactitude en respectant la prosodie**. La lecture doit être précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée, qui permette de centrer son attention sur la compréhension. Une lecture fluide correspond à 120 mots environ à la minute.

Activité : Lecture et symboles

Lorsque la lecture à voix haute devient suffisamment fluente, demander à l'élève de **tenir compte des points et des virgules puis de mettre l'intonation**.

Lire l'extrait ci-dessous en respectant les symboles indiqués (voir légende)

Extrait de *Le petit violon* de Jean-Claude Grumberg (éd. Actes Sud Junior)

« **Bonsoir**,/ petits et grands,/ **bonsoir** parents et grands-parents,/ **bonsoir** militaires et bonnes

d'enfants, // ouvrez tous bien grands vos quinquets // car le cirque Univers ce soir va vous





présenter en première mondiale – ~~universelle~~ devrais-je dire // le plus petit nain du monde, /

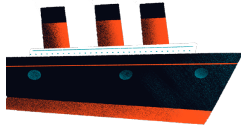
opposé dans un match de boxe anglaise / au plus grand géant / des cinq continents. //

Allez, allez, en piste ! »



1/5

Légende (exemple de codage)	
<u>Mot</u>	: 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



2. La ponctuation

Une bonne lecture à voix haute permet l'identification facile des mots mais respecte aussi parfaitement la ponctuation. Pour y parvenir, il est nécessaire que l'enseignement de la ponctuation soit explicite et rigoureux.

Activité : Repérer la ponctuation et la changer par un bruit/son

Exemple : extrait du *Petit Prince* de Antoine de Saint-Exupéry (éd. Gallimard)

- Bonjour, dit le renard.
 - Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.
 - Je suis là, dit la voix, sous le pommier.
 - Qui es-tu ? dit le petit prince. Tu es bien joli...
 - Je suis un renard, dit le renard.
 - Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...
 - Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
 - Ah! pardon, fit le petit prince.
- Mais, après réflexion, il ajouta :
- Qu'est-ce que signifie "apprivoiser" ?
 - Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu ?

Légende :

le point [.]	bzzz
la virgule [,]	claquer la langue
le point d'interrogation [?]	croâ
les points de suspension [...]	meuh
le point d'exclamation [!]	ding
les deux points [:]	pouet
les guillemets [« »]	tac
le tiret [-]	tic

3. Le déchiffrage

Bien déchiffrer un texte, c'est être capable de le lire de manière fluide, en **articulant chaque mot et en respectant les liaisons**.

Activité : Articuler avec les virelangues

Un virelangue est **une phrase ou un petit groupe de phrases à caractère ludique**, caractérisée par sa difficulté de prononciation ou de compréhension orale, voire les deux à la fois. On parle aussi de *trompe-oreilles*, lorsqu'une phrase est difficile à comprendre et donne l'impression d'être en langue étrangère.

Imprimer les 10 languettes de virelangues ci-dessous et faire tirer au sort les élèves pour une lecture collective. Après une première lecture, des indications de lecture peuvent être données : en colère, en chantant, en riant, triste, joyeux, etc.



FICHE PEDAGOGIQUE – Préparer sa lecture à voix haute

Ton tas de riz tenta le rat. Le rat tenté tâta le tas de riz tentant.

Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui s'échappa. Cela fâcha Sacha qui chassa Natacha.

Trois tortues trottaient sur trois étroits toits.

Didon dîna dit-on de dix dos dodus de dix dodus dindons.

Un dragon gradé dégrada un gradé dragon

La pie niche haut, l'oie niche bas, l'hibou niche ni haut ni bas. Où niche l'hibou ?
— L'hibou niche là.

Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches, archisèches ?

Un pâtissier qui pâtissait chez un tapissier qui tapissait, demanda un jour au tapissier qui tapissait : vaut-il mieux pâtisser chez un tapissier qui tapisse ou tapisser chez un pâtissier qui pâtisse ?

Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?

Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.

4. Le placement de la voix

Pour préparer la lecture à voix haute, le lecteur doit bien placer sa voix et prendre en compte :

- La respiration
- Les pauses (entre les parties du texte)
- La variation du débit
- L'intonation expressive
- L'intensité et le ton de sa voix
- L'alternance des parties narratives et dialoguées

3/5



Activité : Les variations de la voix

Faire varier sa voix en fonction de l'intention ou du personnage que l'on interprète.

Exemple de phrase : « Elle est à moi, cette chaise. »

- L'élève tire au sort sa variation de voix et le groupe-classe doit l'identifier.

Exemple de variations de voix : colérique, joyeux, timide, agressif, hautain, apeuré, avec une voix d'opéra, avec fierté, en chuchotant, d'une voix très forte, avec une voix aigüe, une voix grave, déprimé, triste, enrhumé, zen, de gangster, de super-héros, d'amoureux, de sorcière, d'ogre, de princesse, de prince, de roi / reine, de bébé...

5. La posture

Pour avoir une bonne posture, l'élève doit être à l'aise (notamment dans des vêtements confortables). Il doit se tenir bien droit, penser qu'il a un fil sur la tête qui le tire vers le haut et ne jamais avoir les mains dans les poches.

La lecture à voix haute peut se faire :

- Assis à sa place
- Debout à sa place
- Debout en cercle
- Debout seul face à la classe
- Le livre (ou le texte) à la main ou bien posé sur un pupitre
- En marchant

Ne pas oublier :

- Détacher les yeux du texte et regarder son auditoire de temps en temps
- Faire passer des émotions, en utilisant sa voix, et en marquant des silences
- Prendre du plaisir dans sa lecture à voix haute

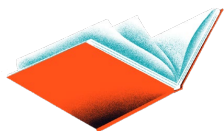
Activité : La détente du corps

1. Exercices de marche dans l'espace :

On marche d'abord naturellement, puis avec une consigne, par exemple : sur la pointe des pieds / les bras en l'air / sur les talons / sur l'intérieur du pied / sur l'extérieur du pied / en traînant les pieds / avec les talons qui tapent sur les fesses / en faisant les plus grands pas possibles / à reculons / tiré par le nez / par l'épaule / par la hanche / comme des pingouins / comme des éléphants / comme des chats, etc.

2. La phrase la plus importante du monde :

Les élèves tirent au sort une phrase à lire avec un numéro et une consigne. Ils marchent dans l'espace, en n'oubliant pas qu'ils ont un fil sur le haut du crâne qui les tire vers le haut. Quand l'enseignant dit un numéro, les élèves s'arrêtent de marcher et celui qui a le numéro lit sa phrase avec la consigne. L'élève doit avoir en tête que sa phrase est la phrase la plus importante du monde, qu'elle doit être entendue par toute la classe, tel un « crieur public ». Une fois le texte lu, reprendre la marche et enchaîner les numéros suivants.



FICHE PEDAGOGIQUE – Préparer sa lecture à voix haute

Exemples :

- Phrase à lire : « Ce matin, j'ai mangé une pomme, une noix et du chocolat ! »
Consigne de lecture : en dansant
Numéro : 1
- Phrase à lire : « Mon chapeau ? il est grand, il est beau, je l'ai acheté à Tokyo. »
Consigne de lecture : joyeux
Numéro : 12
- Phrase à lire : « J'ai rendez-vous avec le Président, je suis très heureux... mais il pleut. »
Consigne de lecture : avec le hoquet
Numéro : 15
- Phrase à lire : « J'ai perdu mes lunettes, sont-elles sur le canapé ou sur ta tête ? »
Consigne de lecture : assis
Numéro : 18



Pour toute question, l'équipe des Petits champions de la lecture se tient à votre disposition par mail : contact@lespetitschampionsdelalecture.fr

5/5

Annexe II bilan de l'atelier « Prise de parole »



Compagnie Bardanes

La Capsule, 21 rue Boucher de Perthes
38000 Grenoble
06.84.82.67.15
compagniebardanes@gmail.com

Bilan Ateliers Prise de parole - Dispositif Passerelle Lycée

2021-2022

Vue d'ensemble

Intervenante : Léa BARNEL (Metteuse en scène de la Compagnie Bardanes)

Référente : Claire Raffin (enseignante en Lettres)

Dates: de mi septembre à fin juin

Classes: 2nd, 1er et Terminale soit 20 élèves à la rentrée

Présentation et objectifs

- ❖ Faciliter la prise de parole en public pour des adolescents en retrait de scolarité pour des difficultés psychiques et qui s'inscrivent dans une perspective de reprise d'étude ou de recherche d'un projet.

2

- ❖ Amorcer et développer tout au long de l'année le travail de l'oral inscrit dans la réforme du Baccalauréat, préparer en particulier l'oral de français en 1ère et le Grand Oral du Baccalauréat en vigueur à compter de la session juin 2021, en complément des cours de spécialités.

- ❖ **Observations**

La première partie de l'année a été consacrée à la mise en confiance, la cohérence du groupe, le travail sur soi, son ancrage. Les élèves étaient en grandes difficultés à l'oral et l'on a pu constater une faible estime de soi, une difficulté à se positionner en tant que sujet et à soutenir le regard de l'autre, une impossibilité à s'exprimer devant les autres a fortiori à être dans l'interaction.

La deuxième partie d'année a vu nos élèves faire d'énormes progrès : ils sont devenus plus à l'aise à l'oral, ont pris confiance en eux, et ont grandement amélioré leur maîtrise de la voix et de leur posture. Afin de permettre un suivi plus individualisé, nous avons particulièrement adapté nos exercices en fonction du déroulé des séances, et, plus encore que lors de la première partie d'année, avons pris le temps après chaque intervention de questionner à la fois le déroulé général, et les difficultés individuelles de chaque élève. Ainsi, sur les dernières séances, nous nous sommes particulièrement concentrés avec les terminales sur leur entretien individuel lié à leur orientation professionnelle, tandis que le reste du groupe travaillait d'autres ateliers, notamment la lecture à voix haute l'engagement corporel et vocal qui y est associé.

Le projet Printemps du livre a été une très belle opportunité pour nos jeunes de se confronter à la réalité d'un passage à l'oral: ils se sont fortement investis sur la préparation de la rencontre avec les auteurs, et ont su prendre la parole devant eux. Si la lecture chorale a été un peu plus difficile pour trois d'entre eux, les autres sont parvenus à présenter leur travail devant un groupe important de personnes, ce qui n'est pas un petit progrès... De plus, la proposition de déambulation en rue avec la Compagnie Bardane, toujours dans le cadre du Printemps du livre, a motivé également les élèves : trois ont désiré venir déambuler avec nous le samedi, et si une seule élève s'est finalement présentée, ils ont été nombreux à rédiger des petits mots à distribuer aux passants. Augmenter le nombre d'événements du même acabit serait un ajout très positif aux ateliers de l'année

2

- ❖ Amorcer et développer tout au long de l'année le travail de l'oral inscrit dans la réforme du Baccalauréat, préparer en particulier l'oral de français en 1ère et le Grand Oral du Baccalauréat en vigueur à compter de la session juin 2021, en complément des cours de spécialités.

- ❖ **Observations**

La première partie de l'année a été consacrée à la mise en confiance, la cohérence du groupe, le travail sur soi, son ancrage. Les élèves étaient en grandes difficultés à l'oral et l'on a pu constater une faible estime de soi, une difficulté à se positionner en tant que sujet et à soutenir le regard de l'autre, une impossibilité à s'exprimer devant les autres a fortiori à être dans l'interaction.

La deuxième partie d'année a vu nos élèves faire d'énormes progrès : ils sont devenus plus à l'aise à l'oral, ont pris confiance en eux, et ont grandement amélioré leur maîtrise de la voix et de leur posture. Afin de permettre un suivi plus individualisé, nous avons particulièrement adapté nos exercices en fonction du déroulé des séances, et, plus encore que lors de la première partie d'année, avons pris le temps après chaque intervention de questionner à la fois le déroulé général, et les difficultés individuelles de chaque élève. Ainsi, sur les dernières séances, nous nous sommes particulièrement concentrés avec les terminales sur leur entretien individuel lié à leur orientation professionnelle, tandis que le reste du groupe travaillait d'autres ateliers, notamment la lecture à voix haute l'engagement corporel et vocal qui y est associé.

Le projet Printemps du livre a été une très belle opportunité pour nos jeunes de se confronter à la réalité d'un passage à l'oral: ils se sont fortement investis sur la préparation de la rencontre avec les auteurs, et ont su prendre la parole devant eux. Si la lecture chorale a été un peu plus difficile pour trois d'entre eux, les autres sont parvenus à présenter leur travail devant un groupe important de personnes, ce qui n'est pas un petit progrès... De plus, la proposition de déambulation en rue avec la Compagnie Bardane, toujours dans le cadre du Printemps du livre, a motivé également les élèves : trois ont désiré venir déambuler avec nous le samedi, et si une seule élève s'est finalement présentée, ils ont été nombreux à rédiger des petits mots à distribuer aux passants. Augmenter le nombre d'événements du même acabit serait un ajout très positif aux ateliers de l'année

\$

Annexe III Organigramme de l'Unité Soins-Etudes



UNITÉ SOINS-ÉTUDES (USE) Académie de Grenoble

LPO UNITÉ SOINS-ÉTUDES de Grenoble

Chef d'établissement : Elise RICHELMY
Secrétariat - Tél. : 04 38 38 08 60 - ce.0381630r@ac-grenoble.fr
<https://unite-soins-etudes.ent.auvergnhonealpes.fr/>



Enseignement à l'hôpital	
CHU de Grenoble	
<i>Hôpital Couple Enfant</i> <i>Enseignement à domicile et à distance</i>	Emmanuel RAJON chuscolarite-use@ac-grenoble.fr 04 76 76 65 59
CHAI de Saint-Egrève	
<i>Unité Tony Lainé Saint-Egrève</i>	Aude ZANA contact-use@ac-grenoble.fr 04 76 56 46 11
<i>Classe thérapeutique Alliance Adolescents Grenoble</i>	Myriam BILLON-GALLAND 04 38 38 08 60
CH de Valence	
<i>Unité pédiatrique</i>	Paul BIGILLON ecolechv@ch-valence.fr Laurence VERGNON 04 75 75 71 90
Centre Ressources Pour Lésés Cérébraux (CRLC)	
GRENOBLE	
<i>Centre ressources des lésés cérébraux</i>	Martine BOUSQUET

Clinique du Grésivaudan	
La Tronche	
<i>Seconde à terminale</i> + <i>Dispositifs d'intégration</i>	Claude BRUN
<i>Scalarité SSR (soins de suite et réadaptation)</i> + <i>Dispositif Scolaire UPA (Unité Post Aigüe)</i>	Carole BOURBON-FOURT
<i>Dispositif Etudiants</i>	Jean-Mathieu MAGOT

Dispositifs Passerelle	
Grenoble	
<i>Collège hébergé par la cité scolaire Stendhal</i>	Pascale DONNET passerelle-use@ac-grenoble.fr 04 76 25 68 28
<i>Lycée hébergé par le lycée Champollion</i>	Pascale DONNET passerelle-use@ac-grenoble.fr 04 76 85 56 55
Dispositif de Prévention	
<i>Cellule d'écoute pédagogique</i>	Gisèle VETTARD LE LOARER 04 38 38 08 28 04 38 38 08 60

Annexe IV Printemps du livre 2020-2021 et 2021-2022

Voyage au cœur des livres



Unité Soins-Études de Grenoble

« Le 7 mai 2021, des élèves du Dispositif Passerelle lycée et de l'USE sont allés à la rencontre de deux auteurs au quotidien atypique, assez proche d'une vie de bohème... »

SOMMAIRE

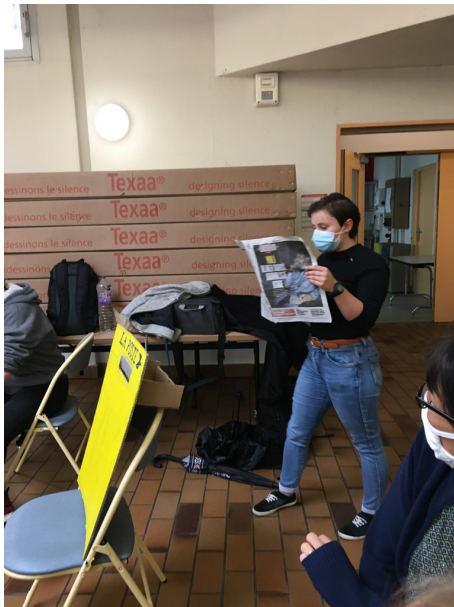
Envie de lire, de découvrir, de questionner ? Rendez-vous au printemps du livre ! Julien Bonhomme	p. 3
Un couple d’auteurs interviewé par les élèves du lycée Pierre-Louis Bishop, Pablo Lutoff	p. 4
Notre boîte à questions Pablo Lutoff	p. 5
Des jeunes pour sauver la planète Sarah Grandguillotte, Siriane Vincendon	p. 6
Pierre Ducrozet – Julieta Canepa, un couple d’auteurs Mattéo Diara	p. 7
Leurs ouvrages Mattéo Diara	p. 8
Extraits choisis Sarah Grandguillotte, Mattéo Diara	p. 9

Envie de lire, de questionner, de découvrir ? Rendez-vous au printemps du livre !

Par Julien Bonhomme

Le 7 mai 2021, les élèves du dispositif passerelle lycée sont allés à la rencontre de deux auteurs au quotidien atypique, assez proche d'une vie de bohème. **Pierre Ducrozet** et **Julieta Canepa** écrivent et vivent en couple. Ensemble, ils arpentent le monde, afin de découvrir de nouvelles façons de concevoir ce qui les entoure et de se sentir en harmonie avec la nature. Ils écrivent des **récits de voyage**, des **pensées**, des **moments du quotidien** afin de nous faire voyager avec eux et de nous faire découvrir leur manière à eux d'envisager le monde.

Nous avons été à leur rencontre après avoir étudié leurs œuvres et préparé des questions sur leur méthode d'écriture, leurs pensées et leur philosophie. Cette rencontre a été organisée à la **Maison des habitants du centre-ville** à Grenoble, par notre professeur de français, **Mme Raffin**. Elle a permis un échange en toute authenticité, des questions sur les auteurs, des confessions, des anecdotes. Durant cette matinée nous en avons appris davantage sur une vision du monde très en adéquation avec la nature et une vie sans fioriture, une vie d'auteur et de découverte d'un monde en proie à l'isolement et au confort du « chez soi ».



Nous avons entamé cet échange par quelques **récitations d'extraits** de leurs livres, certaines jouées comme au théâtre, d'autres avec un travail sur l'oral ou même des bruitages. Cet échange a été facilité par l'aide d'une « **boîte aux questions** » que nous avons eu le soin de préparer. Celle-ci comportait des questions, des remarques sur les livres et des réflexions afin d'engager un dialogue plus fluide et sans temps de réflexions qui aurait pu nuire au rythme de l'événement.

Un couple d'auteurs interviewé par les élèves du lycée

Le printemps du livre est un événement créé en 2012, qui permet de rencontrer des auteurs durant une semaine, afin de découvrir leurs ouvrages et d'échanger autour d'eux. Il permet l'accès à une culture plus large, ainsi que des découvertes pour ceux qui y prennent place. Cette rencontre s'est déroulée à Grenoble, comme dans une multitude d'autres villes en France, du 5 au 12 mai en cette année 2021.

Plusieurs artistes, tels qu'**Éric Reinhardt**, **Olivier Tallec**, ou encore **Clémentine Mélois** ont été présents cette année. Éric Reinhardt pour *Comédies Françaises*, Olivier Tallec pour *Dagfrid: À Thor et à travers*, et Clémentine Mélois, venue pour présenter *Les six fonctions du langage*. Les lecteurs présents se sont vu **dédicacer** leurs livres par les auteurs, en plus d'obtenir des réponses à leurs divers **questionnements**.

Par Pablo Lutoff

Malgré la crise sanitaire ces deux dernières années, l'événement ne s'est pas interrompu, et ce grâce au respect des précautions à prendre.

Pour ceux qui s'y intéressent, une fois l'événement terminé, des **podcasts** sont disponibles gratuitement sur Internet, à écouter quand vous voulez.

Pour cela, rendez-vous sur <https://printempsdulivre.bm-grenoble.fr/feed/podcast/pdl-2021>.

En bref, cet événement qui met en relation des passionnés du 5^e art permet des découvertes littéraires, et de faire vivre des réponses en tuant les doutes. Il est donc plein de vie et donne accès à la culture à ceux qui n'en auraient pas forcément la motivation.



Un immense merci aux élèves de seconde du
Dispositif Passerelle qui ont rédigé cette brochure !

Juin 2021



Video réalisée par les élèves de l'USE suite à la rencontre avec Jakuta Alikavazovic pour son livre *Comme un ciel en nous*

<https://drive.infomaniak.com/app/share/490407/ac00f531-a9b5-4ec4-8347-79963e62cc97>

DRESS CODE : s'habiller en noir avec des touches argentées ou dorées

PRINTEMPS DU LIVRE 2022

QUI INTERVIENT ?	DEROULE	TIMER DIAPO/VIDEO
	<i>INTRO :</i> <i>BATON DE PLUIE POUR MARQUER LE DEBUT</i> <i>MOT DE REMERCIEMENTS</i>	MUSIQUE DEBUT EUROPA + AFFICHE PRINTEMPS DU LIVRE + PHOTOS MUSEE DU LOUVRE A LA SUITE
OLIWIA CLAIRE RAFFIN ET LEA	JE SOUHAITE ECRIRE UN LIVRE SUR LE LOUVRE... JE SOUHAITE ECRIRE UN LIVRE SUR LE LOUVRE ET MA FAMILLE. SUR LE LOUVRE ET MON PERE	
LISA		
MATTHIEU	JE PARS DE CHEZ MOI EN EN METRO.	MUSIQUE COUVERTURE LIVRE + LIVRE DEFILE PUIS DEBUT DE LA VIDEO METRO
MARIANNE	C'EST LA PREMIERE NUIT QUE JE PASSERAI LOIN DE MON FILS / QUI A NEUF MOIS DEPUIS QUELQUES JOURS ...	ET SUITE METRO MUSIQUE AMELIE POULAIN VALSE
APPOLINE	IL FAIT NOIR, DEJA, IL PLEUT J'HESITE A PRENDRE UN TAXI, MAIS LE TAXI BERCE, LE TAXI ENDORT,	
ILONA	J'AI BESOIN DE DESCENDRE SOUS LA VILLE, LES SENS EN ALERTE ; DE DESCENDRE SOUS LA VILLE ET PUIS D'EMERGER A L'AIR LIBRE, DANS LA NUIT DE RUES QUI NE SONT JAMAIS OBSCURES.	
ELENIE	DE SENTIR S'IL LE FAUT, LA PLUIE SUR MON VISAGE -SI LA PLUIE EST SYNONYME CE SOIR, DE CETTE VILLE DANS LAQUELLE JE SUIS NEE.	
ENZO-	AVECUN TOUR DE MAGIE ; ON LE METTRAIT DEVANT LA JOCONDE ET TOUT LE MONDE CROIRAIT QU'ELLE A DISPARU.... ET MOI, DEGUISE EN GARDIEN, JE FERAIS EVACUER LA SALLE...PENDANT QUE MES COMPLICES LA VOLERAIT	VIDEO MUSEE DU LOUVRE EXTERIEUR
CLARA -	AVECUNE CARTE DE MAGASINIERJ'IRAI DANS LES SOUS SOL CHERCHER LA VERITABLE JOCONDE....L'ORIGINAL QUI ATTEND QU'ON LA REVEILLE DANS LA RESERVE DU MUSEE,OUBLIEE...	+ PLAN DU MUSEE (MAQUETTE) QUI EST DANS LA VIDEO VENUS DE MILO
LUCAS	AVECDES FUMIGENES DE TOUTES LES COULEURSJE LES LANCERAI DANS LA SALLE E LA VENUS DE MILO, ET PENDANT QUE TOUT LE MONDE CHERCHERAIT A LA SAUVER, JE PRENDRAIS LA JOCONDE	

Table des matières

Introduction.....	9
Partie 1 Quelle(s) lecture(s) à l'école ? Enjeux, débats, consensus.....	13
Chapitre 1. La lecture à haute voix dans le parcours de l'élève	14
Préambule : la lecture, grande cause nationale.....	14
1. La maternelle : l'écoute des textes pour « embrasser le monde ».....	15
2. L'école élémentaire : à la conquête de l'autonomie, de la découverte de soi, du partage à d'autres. 20	
3. Collège et lycée : soi et l'autre, lecture offerte, lecture partagée, lecture à l'examen.....	27
Chapitre 2. Lecture littéraire et participation du lecteur	38
1. Le tissage du texte	38
2. Entre dimension distanciée et participation active.....	38
3. Le jeu créatif et la diversité des pratiques.....	40
Chapitre 3. De la performance à l'émergence d'un lecteur-passeur	43
1. Défi ou engagement pour le lecteur ?	43
2. S'engager est-ce s'oublier ou jouer ?	48
Partie 2 De la difficulté au plaisir de lire, dire et se dire : l'élève à besoins éducatifs particuliers face à la lecture oralisée.	53
Chapitre 4. Des lycéens « sur les rives », quels besoins pour naviguer ?	54
Présentation des élèves de l'USE	54
1. Apprentissage et mobilisation des ressources	55
2. « Quand nos émotions nous rendent fous »	59
3. Appréhender le monde autrement : le cas des TSA, lecture à voix haute et théorie de l'esprit. ...	60
Chapitre 5. Gargantua, « littérature monde » et plaisir d'oralité	61
1. Traces écrites d'un monde en mouvement.....	62
2. Jubilation verbale et oralité.....	64
3. Discours sérieux et liberté du lecteur.....	65
Chapitre 6. Quel dispositif didactique ?	67
1. Présentation du dispositif didactique et mise en œuvre.....	67
2. Analyse de l'expérience.....	71
3. Effets et limites.....	74
3.1. Constats sur l'expérimentation	74
3.2. Comment poursuivre la recherche ?.....	75
3.3. Perspectives ouvertes.....	78
Partie 3 Enseigner la lecture « in corpore », quelle démarche et quelles pratiques ?	81
Chapitre 7. La lecture, un « art vivant » : les multiples facettes de la lecture à haute voix.....	82
2. L'Évènement de lecture.....	83
3. Lecture chorale, en relais, lecture sonore.....	84
4. Lecture en réseaux	85
Chapitre 8. Vox et corpus lectoris, comment former des professeurs ?.....	87
1. Former à la lecture à haute voix	87
2. Prendre conscience de son corps et de sa voix : de la communication à la lecture à haute voix. .	88
3. Que faire des émotions ?	90
Chapitre 9. Élève confiant, élève conscient, élève lisant	93
1. Élève confiant.....	93
2. Élève conscient.....	94
3. Élève lisant	96
Conclusion	98

Bibliographie :	101
Sitographie :	103
Table des annexes	106

MOTS-CLÉS : LECTURE – A VOIX HAUTE – A HAUTE VOIX – SUJET – CORPS -
ELEVE -EMOTION

RÉSUMÉ :

La lecture est une activité que l'on pratique enfant, adulte, à l'école et chez soi. L'émergence des diverses formes de lecture en font une activité multimodale mais la difficulté demeure d'accéder à des textes littéraires complexes. Partant de notre expérience auprès d'un public fragile, en décrochage pour raisons médicales, notamment psychiques, nous explorons les diverses formes de lecture oralisées et la lecture à haute voix et analysons à quelles conditions elles peuvent être un appui pour les apprentissages et le développement des élèves comme sujet lecteur.