



HAL
open science

La lecture par le passage de la musique, de la danse et de la mise en voix : quelles compréhensions d'une fable par le travail du corps et de l'écoute ?

Camille Dollé

► To cite this version:

Camille Dollé. La lecture par le passage de la musique, de la danse et de la mise en voix : quelles compréhensions d'une fable par le travail du corps et de l'écoute ?. Education. 2023. dumas-04335528

HAL Id: dumas-04335528

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04335528>

Submitted on 11 Dec 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.

Année universitaire 2022-2023

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

Mention Second degré

**La lecture par le passage de la musique, de la
danse et de la mise en voix : quelles
compréhensions d'une fable par le travail du
corps et de l'écoute ?**

Présenté par Camille Dollé

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude et Pauline Moret-Jankus

Remerciements

Je remercie tout particulièrement Madame Marie-Sylvie CLAUDE, ma directrice de mémoire, qui m'a guidée tout au long de la préparation et de la rédaction de ce dernier, ainsi que Madame Pauline MAURET-JANKUS, qui a su prendre le relais durant un semestre.

Je remercie également Madame Nadège PAGÈS, ma tutrice de stage, qui m'a accueillie au sein de ses classes et qui m'a fait confiance pour la réalisation des séances de cours, pour ce travail de recherche.

Je remercie enfin mon compagnon, Samuel CLÉMENT, mes amis, ainsi que ma famille pour leur soutien constant et leurs encouragements.

Sommaire

Sommaire	1
Introduction	3
Etat de l'art	4
I. La position du sujet lecteur	4
I.1. Une approche historique de l'évolution du sujet lecteur	4
I.2. Une meilleure lecture grâce à un lecteur davantage impliqué ?	5
I.3. Entre proximité et mise à distance du texte	7
II. La parole du sujet lecteur à propos d'une œuvre littéraire ou artistique	9
II. 1. Une collaboration entre différentes disciplines	9
II. 2. La prise de parole concernant l'œuvre	10
III. Le cas particulier de la lecture par le passage de la musique et de la danse	13
III. 1. L'expérience de la chorégraphie pour parler d'une œuvre	13
III. 1. 1. Analyse d'un cas particulier : extrait de la pièce So Schnell	15
III. 2. La musique au service de la danse	16
IV. Le cas particulier de la lecture par une mise en voix créative du texte	17
IV. 1. La notion d'espace	17
IV. 2. La notion de performance	18
IV. 3. La notion de fiction	19
Problématique	19
Protocole de recherche	20
I. Les participants	20
II. Mise en œuvre matérielle	21
III. Déroulement	22
III. 1. Classe de 6ème B : la lecture par le passage de la musique et de la danse	22

III. 2. Classe de 6ème C : la lecture par le passage d'une mise en voix créative	24
IV. Recueil et traitement des données	25
Résultats	26
I. Classe de 6ème B	26
I. 1. Les mises en scène	27
I. 1. a. Premier groupe	27
I. 1. b. Deuxième groupe	27
I. 2. Réponses des élèves au questionnaire	29
I. 2. a. Premier groupe	29
I. 2. b. Deuxième groupe	31
II. Classe de 6ème C	32
II. 1. Les mises en voix	33
II. 1. a. Premier groupe	33
II. 1. b. Deuxième groupe	36
II. 2. Les réponses au questionnaire	37
II. 2. a. Premier groupe	37
II. 2. b. Deuxième groupe	39
Discussion	41
I. Re-contextualisation	41
II. Analyse des résultats / Mise en lien avec les recherches antérieures	42
III. Limites et perspectives de la recherche	44
Bibliographie	46
Annexes	47

Introduction

La littérature est un art que nous pouvons aisément mettre en lien avec d'autres arts, aussi bien pour s'imprégner de l'esthétique du temps d'écriture d'une œuvre, que pour faire ressentir aux élèves des émotions. En ce sens, il peut être tout à fait pertinent d'entrer dans un texte littéraire par le biais de l'un d'entre eux, en jouant sur leurs échos. S'il existe un certain nombre d'études abordant la lecture par le détour de la peinture, et que l'on trouve notamment dans les travaux de Marie-Sylvie Claude, il existe assez peu d'études concernant le passage par la musique et la danse. Ces arts font appel à différents sens : la vue, que ce soit en tant que spectateur d'un tableau ou spectateur d'une prestation chorégraphique ; l'ouïe pour la musique ou encore le toucher, les sensations du corps dans la pratique de la danse. De ce fait, nous pouvons envisager qu'en utilisant différents supports au service du texte, la lecture pourrait toucher un plus grand nombre d'élèves et notamment ceux ayant des difficultés dans ce domaine d'apprentissage. C'est pourquoi il nous intéresse de vérifier que cette pratique du détour par la musique et la danse pourrait aussi fonctionner et amener les élèves à entrer dans le texte littéraire et le comprendre. Dans cette proposition entre en compte l'instrument le plus commun : la voix. En effet, un texte peut être lu ou récité sur une performance chorégraphique, accompagnant les gestes du danseur mais aussi le phrasé en musique. Autrement dit, la voix se met au service de la prestation et il peut être intéressant de comparer cette première didactisation avec une seconde qui est une mise en voix seule. En d'autres termes, pour cette seconde didactisation, la voix est l'unique outil à servir le texte.

Un genre qui pourrait bien se prêter à ces exercices est la fable. En effet, la musique, la danse et la mise en voix pourront sublimer la poésie, faire entendre, voir et sentir ses variations, ses mouvements, ses nuances. Mais il y a encore une forme de théâtralité qui permet au danseur de jouer, de mimer et d'interpréter un ou des rôles, et qui peuvent prendre vie à travers la mise en voix également. En effet, la fable met en scène des personnages qui interagissent entre eux. Elle raconte une histoire en suivant le schéma narratif, qui permet au lecteur lambda de suivre le fil de cette histoire. Ainsi, nous nous demanderons si ces didactisations peuvent réellement accompagner les élèves dans leur lecture littéraire et nous chercherons à savoir si l'une de ces deux didactisations fonctionne mieux que l'autre.

Afin de mener à bien cette recherche, nous présenterons tout d'abord un état de l'art traitant de ces thèmes, en lien avec le sujet lecteur. Puis, nous aborderons une expérience faite avec une classe de Sixième. Pour finir, nous analyserons et discuterons les résultats de cette recherche.

Etat de l'art

I. La position du sujet lecteur

I.1. Une approche historique de l'évolution du sujet lecteur

Si l'on examine l'évolution du sujet lecteur depuis 1890, pour reprendre les bornes temporelles proposées par Bertrand Daunay (2007), on constate que la figure du sujet lecteur est considérée selon deux perspectives extrêmes qui alternent. En effet, à cette date, les Instructions Officielles écrivent que « l'enseignement des lettres sera moins littéraire, mais plus philosophique et plus humain » (cité par Daunay, 2007, p. 44). Ainsi, la tendance était d'aborder le texte littéraire selon une approche transposée des théories structuralistes, mais qui n'est pas suffisamment adaptée au niveau des élèves (Rouxel, 2007, p. 65). Cette approche excessive a donc été révisée dès 1890 afin de laisser plus d'importance au sens même du texte, dans le but d'éclairer l'homme et le monde. Certains chercheurs souhaitent que le lecteur s'approprie davantage le texte en le rapportant à lui, à ses connaissances et à ses expériences propres : « faites rentrer la réalité que vous connaissez, votre vie intime, le monde qui vous entoure : déformez-le s'il le faut ; agrandissez, resserrez ; en un mot, adaptez-le à votre usage, et moulez le contenant sur le contenu. L'idée sera vôtre alors ; elle aura pour vous une valeur réelle et propre. » (*Conseils sur l'art d'écrire*, Lanson, 1890, cité par Daunay, 2007, p. 44). Or, un siècle plus tard, comme annoncé précédemment, la tendance bascule à nouveau. Ainsi, Bernard Veck souligne dans son ouvrage *Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde*, datant de 1988, qu'inclure la subjectivité du lecteur serait une approche très insuffisante de la lecture littéraire. D'après lui, seuls les élèves en difficulté face au texte tentent « de le ramener à un discours purement informatif et référentiel, directement branché sur le même "réel" que celui qu'ils ont l'impression (et la certitude) de vivre dans leur expérience quotidienne [...]. Dans ces conditions, le texte littéraire [est] tant bien que mal réduit au décalque (plus ou moins tarabiscoté) de l'environnement de l'élève. » (cité par Daunay, 2007, p. 44). Dans une telle perspective, prendre en compte la subjectivité du lecteur ne relèverait pas d'un travail sérieux et de qualité et c'est pourquoi le « formalisme calqué sur les pratiques professionnelles (universitaires) de la littérature » (Daunay, 2007, p. 44) serait plus approprié.

De ce fait, en faisant le bilan des années précédentes, les chercheurs du début du XXI^{ème} siècle introduisent cette notion de subjectivité comme moyen, pour l'élève, d'entrer dans le texte littéraire. Ainsi, en 2004 est investie la notion de « sujet lecteur » dans la sphère didactique, par Rouxel et Langlade. Rouxel se demande en 2007 où en est cette notion, en observant notamment les pratiques de lecture scolaire et extra-scolaire des lycéens (Rouxel, 2007, p. 65). De nombreux chercheurs semblent s'accorder sur l'importance de la prise en compte du sujet lecteur dans le milieu scolaire, tout en montrant que l'analyse de la forme n'est pas à exclure pour autant.

I.2. Une meilleure lecture grâce à un lecteur davantage impliqué ?

Dans un premier temps, Annie Rouxel cite Todorov en écrivant qu'il « jette une lumière crue sur des pratiques courantes qui tendent à faire du texte le prétexte de l'acquisition de savoirs et confondent ainsi outils et finalités » (Rouxel, 2007, p. 66). Ce serait le cas de la lecture analytique qui « entend former un lecteur habile à répondre aux injonctions du texte » (Rouxel, 2007, p. 67), ne laissant pas place à l'implication personnelle du lecteur. Or Rouxel cherche justement à pallier cela en trouvant des espaces qui permettent au sujet lecteur de s'exprimer. Cela a déjà été timidement mis en place dans les programmes de lycée dès 2001, en plus de la lecture analytique, par l'apport d'activités telles que la lecture cursive ou l'écriture d'invention qui marquent « une volonté de prise en compte des lecteurs réels » (Rouxel, 2007, P. 67). Cette pratique laisse alors place aux émotions du lecteur qui s'identifie aux personnages et s'approprie ainsi plus librement l'œuvre. Il ne s'agit pas d'une approche détaillée, codifiée mais bien d'une manière de « saisir le sens dans son ensemble » (Rouxel, 2007, p. 67). Cette dynamique de réhabilitation de la subjectivité dans les exercices affirmée aujourd'hui avec l'introduction de la nouvelle épreuve anticipée du baccalauréat, à l'oral. En effet, les élèves choisissent une œuvre qu'ils ont lue durant l'année et qu'ils doivent ensuite présenter à l'examineur, en abordant des éléments qui se prêtent à la subjectivité de l'élève, tels que l'identification à l'un des personnages, leur passage préféré, les émotions qu'ils ont pu ressentir, tout en justifiant et en argumentant leurs remarques. Ainsi, pour se préparer à cela, les élèves effectuent tout au long de l'année des écrits d'appropriation qu'ils pourront également réinvestir lors de cette nouvelle partie de l'épreuve orale. Annie Rouxel souligne toutefois que l'on peut apporter à cette activité des éléments de lecture analytique, ce qui n'est, dans le sens inverse, pas envisageable de faire. Par

conséquent, Rouxel met en évidence « l'ouverture » à la prise en compte du sujet lecteur et à sa créativité mais précise aussi que « cette ouverture reste davantage une virtualité, une potentialité qu'une réalité, l'écriture d'invention se figeant au fil du temps dans son statut de genre scolaire » (Rouxel, 2007, p. 68). D'ailleurs, l'écriture d'invention n'existe plus et de ce fait, c'est le verbe "figer" auquel il faut prêter attention car aujourd'hui encore, rien ne semble réellement acquis ou du moins, tout est à renouveler en permanence afin d'éviter justement ce figement.

Pour poursuivre dans cette voie, la chercheuse montre cependant la difficulté de la prise en compte de la lecture privée comme n'étant pas observable (Rouxel, 2007, p. 68). C'est la raison pour laquelle on ne trouve que très peu de travaux à ce propos. En effet, il s'agit selon elle du « lieu d'existence » du lecteur qui est un « espace intime » et il est donc difficile d'y pénétrer. Cette pratique parfois considérée comme « écart ou transgression par rapport à la norme », doit justement être, d'après Rouxel, accueillie au sein de la classe. C'est précisément cela qui permettrait « [d']infléchir les cheminements interprétatifs » (Rouxel, 2007, p. 69).

D'ailleurs, l'une des parties de son article s'intitule « Le texte du lecteur au cœur de la démarche interprétative ». Cela montre bien qu'il existe une pluralité de lectures des textes, qui peuvent différer selon le lecteur. C'est pourquoi Pierre Bayard écrit dans son essai *Qui a tué Roger Ackroyd ?* que « [c]'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de façon différente » (cité par Rouxel, 2007, p. 70). Dans une telle perspective, le rôle du lecteur ne doit en aucun cas être négligé. Wolfgang Iser écrit ainsi, dans *L'Acte de lecture*, que « le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit » et cette conscience est précisément celle de chacun des lecteurs (cité par Rouxel et Langlade, 2005, p. 11). Ces deux chercheurs, Rouxel et Langlade, s'accordent à dire que « l'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre. » (Rouxel, Langlade, 2005, p. 14).

Ainsi, afin de préciser ce qu'est le formalisme, Langlade en donne une définition : « Par *formalisme* j'entends une attention quasi exclusive portée à la dimension formelle d'une œuvre, hors de toute véritable perspective interprétative. » (Langlade, 2004, p. 85). Plus que de critiquer ce formalisme, c'est surtout l'utilisation que l'on en fait au sein du système scolaire qui pose problème, puisqu'il exclut le sujet lecteur qui, au contraire selon lui, doit être impliqué. De ce fait, pour Rouxel et Langlade, l'approche formaliste est bien trop

présente dans l'enseignement scolaire du français et il est donc nécessaire de modifier cela en impliquant bien davantage le lecteur, afin de créer une proximité, voire même une intimité entre le texte et son lecteur.

I.3. Entre proximité et mise à distance du texte

Cette approche formaliste impose au lecteur de mettre le texte à distance, ce qui est finalement assez critiqué par les didacticiens tels que Rouxel, Langlade, et qui est un peu plus accepté par Dufays et Daunay, mais de façon nuancée. En effet, pour ces derniers il s'agit davantage de mettre en avant une dialectique entre formalisme, ou plus largement, une lecture distanciée et subjectivité, l'un et l'autre allant de pair et se complétant. Selon Dufays, les activités doivent se compléter, « les unes relevant de la participation, les autres privilégiant la distanciation (réflexion sur le fait littéraire, transmission de connaissances littéraires utiles, développement de compétences interprétatives) » (Dufays, 2002, p. 8). Ainsi, cette mise à distance permet l'acquisition d'outils conceptuels objectifs et clairement définis, tout en laissant une place au sujet lecteur.

Dufays propose notamment deux conceptions différentes de la lecture littéraire, dont la seconde se divise en trois parties. Tout d'abord il présente une conception de « lecture des textes littéraires » qui « privilégie l'objet (la littérature ou le texte) par rapport à la pratique (la lecture) sans impliquer la reconnaissance d'un travail propre au lecteur » (Dufays, 2002, p. 3). La seconde conception se fonde sur le fait de privilégier « la pratique plutôt que l'objet » (Dufays, 2002, p. 4). Pour ce faire, on peut pratiquer « la lecture littéraire comme distanciation », en guise de première modélisation, comparée dans l'article à « la lecture herméneutique dont parle Riffaterre (1982), à la lecture pseudo-référentielle de Stierle (1979) ou encore à la coopération interprétative d'Eco (1985) » (Dufays, 2002, p. 4). Cette activité vise à « investir des valeurs littéraires dans la lecture elle-même » (Dufays, 2002, p. 4) et ne favorise donc pas l'appropriation personnelle des textes par les lecteurs. La deuxième modélisation est « la lecture littéraire comme participation » : cette participation privilégie la lecture dite « ordinaire », qui est une lecture sans analyse et qui s'appuie sur « l'illusion référentielle ». Elle permet de mettre en valeur la subjectivité du lecteur afin de lui donner goût à la lecture notamment. Cependant cette conception reste trop peu informée sur le plan littéraire et ne permet pas au lecteur de réellement développer de nouvelles compétences. Enfin, la dernière modélisation concerne « la lecture comme va-et-vient dialectique », dont Picard est à l'origine, en 1986, en modélisant la lecture comme un « jeu », tel qu'annoncé

dans le titre de son ouvrage (*La lecture comme jeu*). Ainsi Dufays aborde les principaux points de cette approche en reprenant l'idée que « tout lecteur est triple : liseur (instance physique, sensorielle), lu (instance psychoaffective, émotionnelle) et lectant (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) » (Dufays, 2002, p. 5). Le second point porte sur la lecture qui « se fait littéraire lorsqu'elle met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du **lu** et du **lectant** » (Dufays, 2002, p. 5). Néanmoins, tout comme le souligne avant lui Daunay (2002), seul le lectant est réellement considéré par Picard, ce qui ne laisse pas une place égale à cette notion triple du lecteur. De ce fait, en s'inspirant de cela, Dufays propose sa propre conception de la lecture littéraire, qui ne rompt pas avec la « lecture ordinaire » : « elle intègre la "lecture savante" et la "lecture ordinaire" dans une même activité sans pour autant ignorer les tensions qui s'y jouent entre deux polarités » (Dufays, 2002, p. 6). Cette conception peut être reliée à une tripartition de l'apprentissage dans la « séquence didactique » en mettant en avant la « contextualisation », la « décontextualisation » et enfin la « recontextualisation » d'un texte. En somme, il s'agit pour Dufays de « penser la relation entre lecture "ordinaire" et "lecture littéraire" sur le mode du **continuum** plutôt que de la rupture » (2002, p. 7).

Cela rejoint ce qu'écrit Daunay. Ce dernier ne cherche ni à rejeter le formalisme, ni à rejeter la subjectivité du sujet lecteur, mais à trouver un compromis qui fasse interagir les deux. Ce chercheur différencie les pratiques scolaires des pratiques extrascolaires qu'il va interroger « dialectiquement », dans le cadre d'une définition de ce qu'est la discipline « par le bas », par opposition à la discipline « par le haut », relevant des pratiques universitaires peu adaptées au niveau des élèves du secondaire (Daunay, 2007, p. 45). Cette discipline « par le bas » prend en compte les pratiques scolaires mais n'exclut pas non plus celles dites extrascolaires puisqu'il est intéressant de partir de ce qui est proche de l'élève, de ce qu'il connaît. En d'autres termes, cet enseignement part des pratiques ordinaires des élèves, c'est-à-dire des pratiques qui se passent d'analyses, pour les amener vers les pratiques scolaires. En effet, Daunay distingue encore le sujet cognitif du sujet social, ce dernier prenant en compte de manière plus générale ce que J-M Fournier nomme la « connaissance du monde » (cité par Daunay, 2007, p. 46) et qui fait appel à des disciplines autres que littéraires, telles que l'histoire par exemple, mais aussi les connaissances personnelles des lecteurs, liées à leurs expériences propres : « s'il existe effectivement des disciplines constituées auxquelles il faille se référer [...], le professeur de français devient historien [...] ou doit faire appel à des savoirs non strictement disciplinaires, mais relevant de la "connaissance du monde" » (Daunay, 2007, p. 46).

Néanmoins, si le sujet lecteur est à valoriser, la « restriction scolaire de la subjectivité [est] une nécessité didactique », indique Daunay (2007, p. 46). Si la subjectivité n'est pas restreinte, le lecteur pourrait s'appuyer sur un « empirisme spontanéiste, qui négligerait la nécessité didactique de construction d'outils conceptuels pour la lecture » (Daunay, 2007, p. 47), mais aussi d'un manque d'objectivation du texte nécessaire à la bonne compréhension de celui-ci. Ainsi, Daunay est inquiet face à « cet effet de balancier » entre deux extrêmes, le formalisme et la subjectivité, dont on connaît les aspects positifs mais qui ont déjà tous deux montré leurs faiblesses et leurs limites. Selon ce chercheur, il faudrait donc trouver un équilibre, un juste milieu pour que l'enseignement de la lecture soit plus abordable et plus complet. Plutôt que d'intégrer simplement le sujet lecteur, il intégrerait davantage le sujet didactique, « dont la subjectivité est un aspect inhérent à l'apprentissage » (Daunay, 2007, p. 48). Autrement dit, il s'agit alors de didactiser le sujet lecteur, c'est-à-dire de travailler à partir de lui. De ce fait, puisque « d'un point de vue didactique, la littérature est affaire de savoirs et de savoir-faire objectivement descriptibles et enseignables », il s'agit alors d'objectiver la subjectivité du sujet didactique, afin qu'il devienne un « sujet d'apprentissage » (Daunay, 2007, p. 49). En somme, le lecteur vient à terme compléter l'œuvre grâce à l'apport de sa subjectivité, tout en étant dans une optique d'apprentissage et d'objectivation du texte. C'est donc un souhait de Bertrand Daunay de réduire l'écart entre ces deux approches perçues comme des oppositions, mais qui pourraient bien finalement se compléter et être abordées ensemble.

II. La parole du sujet lecteur à propos d'une œuvre littéraire ou artistique

II. 1. Une collaboration entre différentes disciplines

La compréhension d'une œuvre littéraire peut se faire « en lien avec la pratique esthétique en réception comme en production » d'une œuvre artistique (Chabanne et Dufays, 2011, p. 7). Cette « commande institutionnelle » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 7), nouvelle au moment de la rédaction de leur article, peut être définie comme « *la parole sur l'œuvre* », qui est justement une parole subjective (Chabanne et Dufays, 2011, p. 7). Ainsi, le sujet lecteur pourra s'impliquer personnellement afin de mieux entrer dans le texte, ce qui permettra à l'enseignant de vérifier sa compréhension de l'œuvre. Deux textes

programmatisques vont notamment dans le sens de ces recherches. En effet, l'un « des piliers du Socle commun des connaissances (MEN, 2006) », est le fait de construire une « culture humaniste » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 8). Ainsi, « les enseignements artistiques et culturels [sont] solidairement responsables » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 8). Le second texte s'inspire de pratiques que l'on retrouve déjà dans d'autres pays, tels que la Belgique, où l'on « invite plusieurs disciplines à coordonner leurs interventions pour aborder [...] l'enseignement de l'*histoire des arts* (MEN, 2008) » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 8). Ces textes mettent en avant la nécessité de faire dialoguer différentes disciplines entre elles, ce qui mène à une collaboration que Chabanne et Dufays qualifient « d'interdidactique » (2011, p. 8). Il s'agit alors de « repenser les frontières disciplinaires traditionnelles, en permettant à des enseignants de matières différentes d'intervenir ensemble » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 8). Cela a été mis en place aujourd'hui à partir de ce que l'on nomme les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). La discipline « français » peut très facilement collaborer avec d'autres disciplines en ce sens que « l'enseignant de français est intéressé par toutes les situations où l'on lit, parle et écrit : ce sont pour lui des situations d'apprentissage qui relèvent de ses objectifs, même quand elles se situent dans des disciplines qui ne sont pas le français » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 9).

II. 2. La prise de parole concernant l'œuvre

Selon Chabanne et Dufays, il est important de ne pas oublier que « le langage [est] au cœur de l'activité humaine » (2011, p. 9) et ce, quel que soit le type de langage : il peut être aussi bien « spontané » qu' « organisé » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 10). Celui-ci va se révéler dans différents espaces : « les espaces de réception (le “musée” ou la “scène”) » ; « les espaces d'analyse », ou encore les « espaces de production », qui serviront finalement moins à la création qu'à la nécessité d'un retour réflexif sur « les œuvres et les outils d'analyse, par une pratique qui retrouve les gestes et les problèmes de l'artiste » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 10). Si l'on s'intéresse en premier lieu au langage des apprenants, la « parole en amont » de l'enseignant est elle aussi importante (Chabanne et Dufays, 2011, p. 11). C'est cette parole qui va introduire l'œuvre et elle a donc pour fonction d' « attirer l'attention sur ce qui se dit *avant le dévoilement* de l'œuvre, avant sa présentation matérielle » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 11). Le paratexte fait également partie de ce « discours préfaciel » (Bokiba, 1991, cité par Chabanne et Dufays, 2011, p. 11). Il s'agit là d'indices donnés au lecteur /

spectateur, qui permettent ensuite de guider sa réception de l'œuvre et la compréhension de celle-ci. Après cette « parole en amont », les « consignes » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 12), permettant d'orienter les apprenants, sont aussi propres à un métalangage, tantôt spécifique à une discipline en particulier, tantôt désignant « des tâches apparemment transdisciplinaires », et qui renvoient à un « genre » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 12). Néanmoins, l'enseignant a souvent du mal à définir clairement ces tâches, ce qui traduit une « difficulté à définir *l'activité* qu'il s'agit de verbaliser » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 13). Ainsi, ce qui relève de consignes laissant place à l'objectivité de l'apprenant est plus clair que ce qui, *a contrario*, laisse place à sa subjectivité : « [s]'il est [...] plus facile de définir une méthode de description d'un tableau, il semble plus malaisé de définir ce que serait l'expression d'un “ressenti”, le récit d'une expérience esthétique, de la rêverie qui est associée à l'audition d'une pièce musicale ou à la perception d'une image » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 13). Afin de pallier cette difficulté, il serait intéressant de se référer aux écrits sur l'art qui permettent « d'éclairer les demandes implicites que contiennent les consignes proposées, en toute naïveté, aux élèves » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 13). Cela pourrait amener l'élève à « parler de la *singularité* de sa perception » d'une œuvre (Chabanne et Dufays, 2011, p. 13). Toutefois, cela soulève de nouvelles problématiques et notamment celle de « redéfinir la tâche » afin d'être le plus explicite possible auprès des élèves sur ce qui est attendu (Chabanne et Dufays, 2011, p. 13). Dans une telle perspective, ces écrits sur l'art correspondent à un « genre » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 14) et c'est la raison pour laquelle « la parole sur l'œuvre peut prendre la forme d'une autre œuvre, que nous pourrions appeler une *contre-œuvre* (Clancier 2002) » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 14). Le fait de considérer cela comme un genre à part entière et comme une « contre-œuvre » permet aux apprenants d'avoir des modèles plus clairs. C'est pourquoi Chabanne et Dufays, en donnant l'exemple d'une « consigne très banale qui consiste à demander aux élèves d'illustrer leur cahier de poésie » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 14), proposent de se reporter à « ces pratiques de référence » qui aident à prendre « un tout autre sens » de la tâche demandée par l'enseignant (Chabanne et Dufays, 2011, p. 14), et qui conduira l'élève à sa propre interprétation du texte.

Pour poursuivre sur cette voie, la littérature comparée laisse une place importante aux « paroles sur l'œuvre » puisque « la relation du texte à l'œuvre n'est plus celle d'un commentaire “en miroir”, “en écho” : il s'agit, pour paraphraser une formule de J. Dieudonné, non plus de parler *sur* l'œuvre, mais de parler *avec* l'œuvre » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 14). Cela amène à une réflexion inter-esthétique mais aussi à une réflexion

sur les différentes formes de la parole, dans ce dialogue du texte à l'œuvre et de l'œuvre au texte.

Cependant, les écrits sur l'art ne correspondent pas à un genre bien défini, codifié : « ce sont des “genres obliques”, problématiques, incertains, situés non du côté d'un discours assuré et normé sur les oeuvres, mais du côté du *difficile-à-dire* » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 15). Autrement dit, il peut être très compliqué de se prêter à cet exercice, ce qui ne doit pas pour autant décourager l'enseignant. Ainsi, il faut prendre conscience que c'est aussi un exercice d'écoute : la difficulté « est simplement un avertissement à savoir écouter comment cette parole difficile émerge des essais nécessairement maladroits des néophytes » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 15). En effet, les élèves se prennent au jeu plus facilement que ne peut le penser l'enseignant et c'est à ce dernier de « savoir rendre possible cette prise de risque, et [d']écouter avec bienveillance et exigence les formes *émergentes* de la parole sur l'œuvre » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 15). Il ne s'agit donc pas d'une forme de travail savante, mais de consacrer un espace et un temps à l'expression de la sensibilité des élèves, en tant que sujets lecteurs. Cette place à la subjectivité oblige l'enseignant à « composer avec les bredouilllements, les hésitations, les moments où émergent une pensée qui cherche ses mots, ou des mots qui cherchent à s'organiser en pensée » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 15). De ce fait, il est essentiel de montrer des brouillons d'auteurs, par exemple, ou toutes autres formes « intermédiaires » de l'écriture (Chabanne et Dufays, 2011, p. 15), afin de légitimer auprès des élèves ces « marques visibles du travail même de l'apprentissage, du corps-à-corps avec le *difficile-à-dire* » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 15). En procédant de la sorte, l'élève se forme lui-même à être sujet scripteur / lecteur.

Dans une telle perspective, l'enseignant doit parfaitement maîtriser son rôle qui est « [d']accompagner, [d']étayer, [d']évaluer, [de] nourrir la parole sur l'œuvre » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 17). Ainsi, l'échange entre le professeur et l'élève est essentiel puisque c'est ce premier qui « rend possible, encourage, régule, réoriente et nourrit » la parole de l'apprenant (Chabanne et Dufays, 2011, p. 17). Cette aide passe à la fois par « le sens du silence, de l'écoute, d'une patience, un sens du retrait » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 17), mais également par ce qu'on appelle le « *kairos* » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 17), qui désigne une parfaite attention au saisissement de l'opportunité, afin que la parole soit « appropriée au juste moment » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 17). Cela implique alors de former le futur enseignant au « sens de la juste parole » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 17) et à la mesure de cette parole qui se doit d'être au service de celle de l'élève mais qui se doit aussi de poser des limites. Afin d'éviter de franchir ces limites, l'enseignant peut utiliser une

« bibliothèque de référence » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 18). L'enseignant devra sélectionner les bons documents à lire en amont et en aval, qui participeront de cette approche des élèves à vivre « leur propre expérience de l'œuvre » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 18), puisque c'est ce « choix de la bibliothèque présentée aux élèves [qui] modifie sensiblement leur représentation des possibles de la parole sur l'œuvre » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 18). En d'autres termes, les élèves sont influencés par la manière dont est présentée et menée la tâche. Mais à terme, « apprendre quelque chose sur les arts implique simultanément d'apprendre à parler de l'art » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 19) et enrichit donc la parole de l'élève concernant l'œuvre.

III. Le cas particulier de la lecture par le passage de la musique et de la danse

Ce cas particulier a pour objectif d'impliquer les élèves dans la lecture littéraire grâce à la danse, et dans ce domaine, la musique a également toute son importance.

III. 1. L'expérience de la chorégraphie pour parler d'une œuvre

La chorégraphie a bien sa place dans le cadre scolaire, dans le domaine de l'éducation artistique, qui « se développe selon trois axes : 1) une activité créative ; 2) une rencontre avec les œuvres, indispensable à la diffusion démocratique de la culture ; 3) l'acquisition de savoir et de savoir-faire » (Motais-Louvel, 2011, p. 176). En ce sens, la chorégraphie est une œuvre en soi, qui se définit à la fois par « la chorée » qui est le « corps en mouvement » (Motais-Louvel, 2011, p. 176) et par « la graphie » qui est « l'écriture / lecture de suite de mouvements dansés, dans un espace / temps particulier à chaque œuvre » (Motais-Louvel, 2011, p. 176). Ainsi, l'art d'écrire ou de lire des mouvements n'est pas chose aisée car cette discipline se situe pour un certain nombre d'élèves hors « usage réel » (Motais-Louvel, 2011, p. 176). Les questions auxquelles les chercheurs tentent de répondre sont les suivantes : « que peut un corps ? » et « quelles traces ? » (Motais-Louvel, 2011, p. 176), autrement dit, quelles « traces » laissent ces mouvements du corps sur le danseur et sur le spectateur ? Ces questions, propres à la danse, s'ancrent ici dans la perspective de la compréhension d'une œuvre littéraire, par les élèves.

Tout d'abord, selon Rudolf Laban, les différentes composantes du mouvement sont les suivantes : « 1) le flux [...] ; 2) le temps qui se mesure [...] ; 3) l'espace [...] ; 4) le poids [...] » (Laban, 1994, cité par Motais-Louvel, 2011, p. 176) et l'on peut y ajouter « une pulsion auto-affective et auto-réflexive que Michel Bernard (2001) situe dans le processus vocal » (Motais-Louvel, 2011, p. 176). C'est donc dans ce processus que la parole sur l'œuvre peut s'incarner. Pour continuer, le corps produit des mouvements qu'il s'agit de décrypter. Motais-Louvel parle donc de « corps en hiéroglyphes » qui se transforment « au cours de la temporalité de la danse » (2011, p. 177). Dans le cadre de la formation d'un regard expert sur la danse, en déchiffrant cela, le spectateur pourra ensuite interpréter ces mouvements. C'est pourquoi la danse a besoin du regard du spectateur afin de prendre sens et d'exister. Néanmoins, ce dernier doit avoir un minimum de connaissances, appelées « les *épistémès* (ou pratiques de savoir) » (Motais-Louvel, 2011, p. 177), impliquant de connaître les pratiques et les techniques de danse, qui peuvent différer selon « les usages culturels de référence » (Motais-Louvel, 2011, p. 177). En plus de cette part objective d'un regard expert sur ce qui se produit face à lui, le spectateur doit aussi prêter attention « à ses émotions, à ses sens et à sa sensibilité, afin de co-construire l'œuvre qui se déroule devant ses yeux » (Motais-Louvel, 2011, p. 177). La chorégraphie laisse donc aussi une part à la subjectivité du récepteur, qui fait appel à ses propres « expériences sensibles et émotives » (Motais-Louvel, 2011, p. 177). Dans une telle perspective, le sens, non unique, se crée dans un dialogue entre le danseur et le spectateur, qui varie selon la manière dont ce dernier réceptionne et déchiffre ce corps en mouvement. Le travail du regard est donc essentiel : il va percevoir la danse dans son ensemble. Ainsi, la pratique du regard rend possible une pratique du langage qui va chercher à structurer des pensées à la fois symboliques à travers « l'expression de points de vues, d'interprétations et de sentiments » (Motais-Louvel, 2011, p. 177), et à la fois analytiques, « dans la prise de parole pour formuler, décrire, raconter expliciter une sensation, une émotion, un raisonnement, présenter des arguments » (Motais-Louvel, 2011, p. 177).

De plus, « l'écriture / lecture » d'une partition chorégraphique (Motais-Louvel, 2011, p. 177) compte aussi bien pour le chorégraphe et / ou le danseur interprète, que pour le spectateur qui réceptionne l'œuvre. En effet, le premier va créer « ses propres systèmes de verbalisation pour accompagner la conception de sa danse, pour la noter afin de la garder en mémoire, et aussi, le cas échéant, pour la transmettre » (Motais-Louvel, 2011, p. 177) ; quant aux spectateurs, ils « façonnent des traces de façon hétérogène » (Motais-Louvel, 2011, p. 177) selon leur propre compréhension lors de la lecture d'une telle partition. De ce fait, une œuvre possède une « multitude de traces poétiques, symboliques, analytiques »

(Motais-Louvel, 2011, p. 177), qui diffèrent selon les moments de la représentation. Dans une telle perspective, la partition chorégraphique est bien différente d'un texte écrit, en ce sens qu'il ne communique pas par les mots, mais par la retranscription des mouvements de danse. Néanmoins, cette partition a la possibilité de faire ressentir l'énergie, la tonalité du texte écrit. Ainsi, la structure d'un texte littéraire peut se lire à travers une partition, qu'elle soit chorégraphique ou musicale.

III. 1. 1. Analyse d'un cas particulier : extrait de la pièce *So Schnell*

Motais-Louvel rend compte d'une expérience en classe de CM2. Une enseignante « souhaite que ses élèves expérimentent la lecture de partitions pour entrer en danse » (Motais-Louvel, 2011, p. 178), avec l'aide de Catherine Legrand, chorégraphe et danseuse interprète. Ce travail prend pour support la partition des *Chèvres*, « danse extraite de l'un des tableaux de la pièce *So Schnell* » (Motais-Louvel, 2011, p. 178), créée en 1990 par le centre chorégraphique de Montpellier. Les élèves vont ainsi pouvoir expérimenter cette pratique du regard, en tant que spectateurs, mais ils vont également effectuer un « travail de pratique corporelle » (Motais-Louvel, 2011, p. 178). Dans un premier temps, après avoir visionné des captations filmées de la danse, la parole a été donnée aux élèves afin de dire « ce qu'ils observaient en exprimant leurs sentiments, leurs émotions, leurs interrogations » (Motais-Louvel, 2011, p. 178). Il s'agit de questions similaires à celles que l'on peut poser aux élèves après la lecture d'un texte littéraire. Cela a fait l'objet d'échanges et de débats durant lesquels « des règles de communication » étaient à respecter (Motais-Louvel, 2011, p. 178). En les mettant ensuite eux-mêmes à danser, cette mise en mouvement a pu nourrir encore davantage leur pratique orale.

Le synopsis proposé par Catherine Legrand et l'enseignante, aux élèves, a été organisé selon les trois axes suivants : « un espace de réception », « un espace d'analyse et d'expérimentation du mouvement » et « un espace de production » (Motais-Louvel, 2011, p. 178). Tout au long de ce synopsis, les pratiques corporelles et orales s'entremêlent : « [i]l s'agit d'observer les interactions entre techniques de corps et verbalisations, et de repérer les manières dont la pratique corporelle et l'oral, par le canal de la dénomination des objets, de la matière, des symboles, des émotions se répondent, se nourrissent avec une attention particulière sur le processus de transmission de l'artiste » (Motais-Louvel, 2011, p. 180). De plus, cette pratique de la parole change en fonction de sa prise en compte durant les temps

d'échanges en classe entière, ou encore lors de la formation de petits groupes au sein de la classe. En somme, cette mise en activité aura pour but non pas simplement d'imiter les mouvements et les gestes de l'interprète, mais bien plus d'accompagner « ce registre de sensations corporelles par un répertoire de verbalisation précis des actions » (Motais-Louvel, 2011, p. 185). Cela amènera les élèves à prendre conscience de la réalisation des mouvements effectués, et de voir que cette action se fait « de façon réfléchie » (Motais-Louvel, 2011, p. 186). De cette manière, si l'on cherche à interpréter un texte littéraire en faisant un détour par l'interprétation d'une chorégraphie, les élèves prêteront cette même attention aux mouvements, selon leur propre compréhension de l'œuvre.

III. 2. La musique au service de la danse

Si la musique n'a jusque-là pas été mentionnée, les derniers mots de l'article de Motais-Louvel sont ceux de l'artiste chorégraphique elle-même : « Les élèves n'entendent pas la musique » (Legrand, citée par Motais-Louvel, 2011, p. 193). C'est le seul moment où est cité ce terme, or la musique est pourtant intimement liée à la chorégraphie.

Isabelle Mili expose « deux conceptions antinomiques de l'enseignement musical » (Mili, 2011, p. 154), parmi lesquelles « celle qui affirme que la musique est présente en chacun des humains, enfouie, mais prête à surgir » (Mili, 2011, p. 154) et la seconde « qui reconnaît explicitement que l'œuvre d'art porte, en elle, des outils de sa propre médiation » (Mili, 2011, p. 154) . Afin justement de la laisser « surgir », de dévoiler cette musique en l'homme, il est préconisé de privilégier « le travail corporel » (Mili, 2011, p. 154). Dans une telle perspective, le corps est au service de la musique afin de la faire vivre, tout comme la musique est au service du corps pour rendre la chorégraphie vivante. En mettant cela en lien avec le texte littéraire, le musicien, le chorégraphe et l'élève qui se prête au jeu sont aussi amenés à interpréter les mots, et à rendre compte d'une lecture. C'est une mise en mouvement et une mise en musique des mots tout à la fois. De même que pour la chorégraphie, les ateliers musicaux prendront en compte la subjectivité de l'élève tout en cherchant ensuite à l'objectiver : « Impressions subjectives d'écoute, "justifications" d'un jugement esthétique ou critique » (Mili, 2011, p. 155). Les élèves devront être bien actifs « puisqu'ils sont conviés à faire écho, avec leurs mots, aux extraits d'œuvres écoutées, pour que les notions puissent émerger et les apprentissages se faire » (Mili, 2011, p. 155). Ainsi, généralement, l'apprentissage d'une chorégraphie se fait aussi à partir d'une écoute attentive

de la musique et en ce sens, il s'agit bien d'une « maïeutique de l'écoute musicale » qui se crée, comme l'écrit Mili dans le titre de son article (2011, p. 153). Plus globalement, cela se prête également à une « maïeutique de l'écoute » d'un texte littéraire, puisque musique et danse chercheront à interpréter le plus justement possible les mots, selon le sens qui se dévoile à la personne attentive au texte.

IV. Le cas particulier de la lecture par une mise en voix créative du texte

Si l'on parle de partition de musique et de partition chorégraphique, le texte littéraire est déjà aussi une partition qu'il s'agit de déchiffrer. C'est pourquoi Bonnaffé écrit : « [i]l y a une partition qui est ferme, qui est la page, mais la voix ça va ça vient, ça joue avec le tempo, ça invente une écriture fantomale qui est le double de la page et qui est sa véritable voix, comme une exécution par rapport à une partition » (Bonnaffé, 2005, cité par Le Goff, 2015, p. 183-196).

En effet, interpréter une partition permet de donner un sens à celle-ci. C'est pourquoi l'exercice de mise en voix d'un poème est particulièrement intéressant. Le fait de faire émerger le sujet lecteur par la voix nécessite néanmoins de l'entraînement puisque, comme le souligne Le Goff, l'enseignant lui-même a tendance dans un premier temps à lire le poème en étant attentif au « rythme et au sens présumés du poème » (2018, p. 155). Or cette approche ne permet pas au lecteur de « le faire exister dans un présent de l'écoute » (Le Goff, 2018, p. 155) puisqu'il n'en partage qu'une part assez superficielle. Rien de plus n'est créé, seul apparaît le texte tel qu'on le voit sur la page blanche. C'est la raison pour laquelle Le Goff souligne que « quelque chose manque de ce qui pourrait constituer une invention (au sens étymologique) » (2018, p. 155). Cette précision entre parenthèses nous invite à penser cette « invention » au sens d'une « trouvaille merveilleuse », noté ainsi dans le dictionnaire du CNRTL. Autrement dit, la mise en voix permet au lecteur la co-construction de sens et d'être impliqué, de façon personnelle, en complétant, transformant l'oeuvre. Pour y arriver, Le Goff nous invite à une immersion par la voix, en identifiant différents vecteurs auxquels le sujet lecteur sera confronté (2018, p. 155).

IV. 1. La notion d'espace

Tout d'abord, ce dernier auteur désigne « l'espace de la relation et de l'adresse au sein duquel l'exercice de la mise en voix est réalisé » (Le Goff, 2018, p. 156). Dans la mise en voix, le corps a également toute son importance et contribue à la construction d'un sens nouveau du poème. On retrouve dans cet espace, en plus du lecteur, l'auditeur. C'est cette connexion de la mise en voix avec le texte, à l'intention de quelqu'un présent dans l'espace, qui va créer du sens, et faire exister ce texte. Ainsi, « la contribution de celui qui écoute est déterminante » (Le Goff, 2018, p. 156). En effet, c'est grâce à la relation développée au sein d'un même espace entre un locuteur et son auditoire que « la voix gagne en qualité d'adresse » (Le Goff, 2018, p. 157). Comme le résume le didacticien, mettre en voix un poème relève tout à la fois d'une « expérience spatiale, corporelle et relationnelle » (Le Goff, 2018, p. 157). Dans une telle perspective, cela fait ressortir la polysémie du poème au travers d'éléments souvent inattendus, liés au « sons, [au] souffle et [à des] effets de présence qui surgissent parfois à l'insu du lecteur » (Le Goff, 2018, p. 157), mais qui ont été rendus possibles grâce à cet espace d'échange.

IV. 2. La notion de performance

Le Goff identifie ensuite un vecteur qui « réside dans les potentialités d'une performance orale » (2018, p. 156). Autrement dit, il s'agit d'explorer ces potentialités pour trouver sa propre interprétation du poème et le sujet lecteur se trouve alors en « situation d'apprentissage » (Le Goff, 2018, p. 156). Les critères d'une performance sont « la réalisation d'une forme rythmée et singulière », qui se produit « en un temps et en un lieu uniques » et devant réunir « plusieurs acteurs » (Le Goff, 2018, p. 157). Afin que la mise en voix d'un texte soit productive de sens, Le Goff différencie notamment trois « modes de relation au poème » (2018, p. 156), qui sont « l'improvisation », « la choralité » et « l'intervention » (2018, p. 156).

Concernant l'improvisation, tout en laissant place à l'imprévisible et à la surprise, cet exercice permet de libérer la parole du lecteur et d'étouffer sa « crainte du mal-lire » (Le Goff, 2018, p. 157). Le Goff attache néanmoins de l'importance au fait de donner une « contrainte commune de réalisation » à « l'improvisation collective » (2018, p. 157), ce qui permet aussi de donner un cadre à la mise en voix. Contrairement à cette pratique, la choralité demande de l'organisation. Les élèves d'un même groupe doivent se concerter, négocier « des options rythmiques » (Le Goff, 2018, p. 158), dans le but d'obtenir une « proposition

vocale originale » (Le Goff, 2018, p. 158). Enfin, le lecteur a la possibilité d'intervenir dans le texte, en « agissant sur la matière même du poème » (Le Goff, 2018, p. 158). Selon Le Goff, chaque lecteur doit faire ses propres expériences pour se rencontrer et se connaître en tant que lecteur (2018, p. 159).

IV. 3. La notion de fiction

Le dernier vecteur à présent est celui d'une « *métalepse de lecteur* » (Le Goff, 2018, p. 156). Cette notion de « métalepse » est définie par Gérard Genette comme « une figure par laquelle le narrateur feint d'entrer (avec ou sans son lecteur) dans l'univers diégétique » (Genette, 1972, p. 97-98). La mise en voix permet de substituer le monde extradiégétique de l'auteur et du lecteur, au monde intradiégétique des personnages. Ainsi, Le Goff avance l'hypothèse que les différents effets de lecture d'un poème permettent d'évaluer cette « métalepse du lecteur ». De cette manière, « le lecteur et dans son sillage l'auditeur, s'invitent sur la scène du poème » (Le Goff, 2018, p. 156). Plus que cela même, il s'agit d'effacer la présence du poète, auteur de son texte, pour laisser place au nouveau poète qu'est le lecteur, et cela se fait par le « déploiement de la fiction » (Le Goff, 2018, p. 159). Dans sa mise en voix, le lecteur va créer des « failles », des « brisures » (Le Goff, 2018, p. 160), qui sont les traces mêmes de cette « métalepse du lecteur » et qui vont permettre une lecture inédite du texte, que les éléments purement textuels ne permettent pas de relever.

Problématique

Les enseignants sont de plus en plus incités à mêler différentes disciplines afin de permettre aux élèves de faire des liens entre les différents apprentissages. Cela permet aux élèves de comprendre l'utilité de ces matières et d'élargir leur champ de vision. En français, il est notamment demandé de travailler sur les différents arts et non pas seulement la littérature. C'est pourquoi le Ministère de l'Education Nationale a mis en place des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). Ces projets peuvent ou doivent être liés au cours ordinaire de chaque discipline et rentrer dans les programmes des disciplines en question. En ce sens, la didactisation qui consiste à comprendre un texte littéraire par le détour de la musique et de

la danse, tout comme celle de la mise en voix peuvent aussi bien fonctionner avec l'enseignant de français seul, s'il a les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre en place ces activités, mais cela pourrait ou aurait pu tout aussi bien se faire avec l'aide du professeur de musique et / ou celui d'EPS, pour ce qui concerne l'écoute, le travail du corps et de la voix.

Aussi, la recherche nous encourage à laisser une place à la subjectivité des élèves, aux émotions qu'un texte pourrait susciter chez eux.

En ce sens, cette recherche nous invite à nous demander si le détour par la musique et la danse d'une part, la mise en voix d'autre part, permettent aux élèves de comprendre un texte littéraire, à travers un investissement subjectif, personnel et collectif à la fois. Puis, nous procéderons à une comparaison afin de voir si l'une de ces deux didactisations serait plus efficace que l'autre.

Protocole de recherche

I. Les participants

Les participants à cette expérience sont deux classes de Sixième, issues d'un collège public du département de la Savoie. Ces classes ont chacune été divisées par deux, en faisant attention à créer des groupes homogènes par rapport au niveau des élèves, à respecter la parité et en prenant en compte les autorisations parentales à filmer les élèves (voir annexe 1). Chaque classe est composée de trente élèves. Il y avait quinze élèves pour chaque demi-groupe. En 6^{ème} B comme en 6^{ème} C, on comptait six filles et neuf garçons dans chacun des demi-groupes. Cependant à la suite de cas de Covid 19, ou d'autres raisons personnelles, certains élèves étaient absents lors de ces séances, ce qui peut créer un déséquilibre par rapport à ce qui était prévu initialement. Ainsi, en 6^{ème} B, on comptait un total de douze élèves dans le premier demi-groupe, et quatorze élèves dans le second. En 6^{ème} C, douze élèves étaient présents dans le premier demi-groupe et treize dans le second.

Globalement la classe de 6^{ème} C a un meilleur niveau que celle de 6^{ème} B. Concernant notre étude, il peut être intéressant de voir les résultats du test de fluence fait en début

d'année, qui se mesure en mots correctement lus à la minute (MCLM). Dans la classe de 6^{ème} B, on compte treize élèves dont le niveau est satisfaisant à l'entrée au collège (au-dessus de 120 mots lus par minute) ; dix élèves dont le niveau est fragile (entre 119 et 90 mots lus par minute), dont un élève dysgraphique et dysorthographique et sept élèves à besoins (en-dessous de 90 mots lus par minute), dont un dyslexique, dysorthographique et dysgraphique et un autre dysorthographique également et ayant une attention labile. Dans la classe de 6^{ème} C, dix-sept élèves ont un niveau satisfaisant dont un élève diagnostiqué TSA et une élève Asperger ; onze élèves ont un niveau fragile, dont un élève dyslexique et dysorthographique et enfin, on ne compte que deux élèves à besoins, dont un dyslexique et dysorthographique également. La constitution des groupes a tenu compte de ces résultats. afin de les équilibrer.

II. Mise en œuvre matérielle

Le protocole de recherche a été mis en place avant les vacances de Pâques. Étant donné qu'il y a au total quatre demi-groupes, cela signifiait de savoir quoi faire avec l'autre demi-groupe durant les deux heures où l'enseignante prenait la moitié de la classe. L'autre moitié a donc pu aller au C.D.I et travailler avec la documentaliste. Toutes les conditions étaient réunies pour mener à bien ces séances. Ainsi, ces dernières se sont déroulées sur les heures de cours du jeudi matin pour les élèves de 6^{ème} B. Trois élèves étaient absents lors de la première séance : deux garçons et une fille, et une élève était absente lors de la seconde séance. Pour les élèves de 6^{ème} C, les séances ont eu lieu un vendredi après-midi et un jeudi après-midi. Trois élèves étaient absents le jeudi : deux garçons et une fille et deux élèves étaient absents le vendredi : une fille et un garçon.

Cette recherche s'inscrit dans l'entrée au programme « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques », qui nous permet d'étudier différentes fables de Jean de La Fontaine. Celles-ci nous invitent à réfléchir à la question suivante : est-ce toujours celui que l'on croit être le plus rusé qui l'emporte ? En effet, les élèves ont d'abord étudié la fable « Le Renard et le Bouc », où le premier utilise le second pour se sortir d'affaires, sans aider le Bouc en retour. Puis, ils ont étudié la fable « Le Coq et le Renard », dans laquelle le Coq se montre bien plus malin que le Renard. Pour cette séance de recherche, les élèves travaillent sur la fable « Le Renard et la Cigogne », où les animaux se font tromper l'un après l'autre. Il s'agit de bien comprendre ces ruses, pour en saisir la portée de la morale finale. Les deux séances,

qui correspondent à deux didactisations différentes, s'intitulent : « Allons jouer une fable ! » et « Prêtons nos voix à la fable ! »

Pour chacune de ces deux didactisations un certain nombre d'objectifs ont été fixés, dont le principal est de comprendre et de donner du sens à une fable en passant par la chorégraphie ou la mise en scène, ou par une mise en voix créative de celle-ci. Plus spécifiquement pour la mise en scène, il s'agit aussi d'analyser un langage chorégraphique, et de sensibiliser à la création théâtrale et il en est de même pour la seconde didactisation, dont un objectif est de sensibiliser les élèves à la mise en voix créative d'un texte. Les choix d'interprétation devront être explicités lors d'un échange après le passage de chaque groupe, ce qui aura pour objectif de révéler une pluralité de sens compris différemment par chacun des élèves. Il s'agit donc d'un objectif commun aux deux classes.

Pour chacune des séances, la première heure se déroulait dans la salle de classe, puis la seconde dans l'amphithéâtre. Il nous semblait important de faire ce changement de salle afin de proposer un espace qui soit propice à montrer une « performance », nommée ainsi par Le Goff (2018).

III. Déroulement

III. 1. Classe de 6^{ème} B : la lecture par le passage de la musique et de la danse

Lors du dernier cours avant cette séance de recherche, l'enseignante a commencé par poser quelques questions à l'ensemble de la classe : aimez-vous la danse ? Y a-t-il un type de danse que vous préférez ? Est-ce que certain.e.s pratiquent la danse ? Avez-vous déjà assisté à des spectacles de danse ? Si oui, avez-vous aimé et pourquoi ? Nous avons pu découvrir que la séance de recherche tombait bien, puisque tous pratiquaient la danse durant les cours d'E.P.S. Cela ne leur était donc pas totalement étranger. Néanmoins, si certains étaient fort enthousiastes, d'autres l'étaient beaucoup moins. Les élèves ont ensuite regardé une vidéo YouTube de la fable « Le Renard et la Cigogne », réalisée à la Philharmonie de Paris par les *Arts Florissants*, dont le récitant est Erik Orsenna, membre de l'Académie Française, et le danseur - chorégraphe, Pierre-François Dollé (voir annexe 2).

Aborder cela lors de la dernière séance en classe entière, avant la séance de recherche avec le premier groupe, aura permis de garder une certaine souplesse au niveau du temps, puisqu'il s'agissait de l'une des principales préoccupations.

Si la classe a été divisée par deux, c'était notamment pour avoir le temps de faire passer tous les élèves et c'était un moyen aussi de les mettre plus à l'aise pour cette séance bien différente de ce qu'ils connaissent habituellement. Cependant, le déroulement est exactement le même. Nous avons commencé par repasser cette vidéo mais en faisant directement des coupures, afin de commenter la musique et la gestuelle du danseur, qui joue la fable à travers les mimes. Cela s'est fait sous la forme d'un cours dialogué. Les élèves avaient pour consigne de dire ce qu'ils voyaient et entendaient. Le texte leur a été distribué ensuite (voir annexe 3) et nous avons écouté une musique, sélectionnée par l'enseignante, à partir de laquelle les élèves allaient mettre en scène cette fable, à la façon du spectacle des *Arts Florissants*. Il s'agit de la musique des « Sauvages », de Jean-Philippe Rameau, extrait des *Indes Galantes* (voir annexe 4), qui semblait très pertinente pour ses jeux de nuances et qui correspondait bien à l'esprit de la fable et à ses différents mouvements. Là encore nous avons eu droit à une grande surprise : il s'agissait de la même musique que celle sur laquelle dansaient les élèves avec leur professeur d'E.P.S. Cela a des avantages car ils peuvent se concentrer sur le reste, tout en ayant la mélodie en tête. Néanmoins l'une des craintes que l'on peut avoir était qu'ils dansent la chorégraphie qu'ils apprennaient justement lors de ce cours, sans prendre en compte leur compréhension du texte. L'extrait de cette musique dure 1 minute et 55 secondes. C'est donc le temps qu'il leur est attribué pour présenter leur performance.

La consigne était la suivante : « Formez des groupes de quatre. Parmi vous, il faudra désigner deux lecteurs qui se répartiront le texte, un élève dansera / jouera le rôle du Renard et un élève dansera / jouera le rôle de la Cigogne. Vous devez vous appuyer sur votre propre compréhension du texte pour pouvoir l'interpréter. » Les élèves avaient la possibilité de se déplacer dans la salle de classe et même d'aller s'entraîner dans le couloir en veillant à ce que le niveau sonore reste correct. L'enseignante est passée voir chaque groupe et elle a constaté qu'une relation de confiance s'était instaurée puisque tous travaillaient sérieusement autour de ce projet, y compris lorsqu'elle allait voir d'autres groupes.

A la fin de cette première heure, nous sommes allés dans l'amphithéâtre. La deuxième heure de cours a démarré par une répétition générale, avec musique. Les quatre groupes étaient répartis dans l'amphithéâtre. Ils se sont ensuite tous assis face à la scène et chaque groupe est passé un à un, suivi d'un entretien afin d'explicitier leurs choix. A la fin de l'heure,

il leur restait dix minutes pour répondre à trois questions, à l'écrit et individuellement, afin de vérifier leur compréhension du texte.

III. 2. Classe de 6^{ème} C : la lecture par le passage d'une mise en voix créative

Lors du dernier cours sur la fable « Le Coq et le Renard », avant la séance de recherche, les élèves ont écouté une mise en voix assez étonnante du spectacle des fables de La Fontaine, joué par la Comédie-française. Cela peut être un biais si l'on compare à la mise en place de la première didactisation, puisque la vidéo présentait déjà la fable « Le Renard et la Cigogne », tandis que là il s'agissait encore de la fable « Le Coq et le Renard ».

Lors des deux séances de recherche consacrées à la lecture par une mise en voix créative, après avoir réécouté le spectacle de la Comédie-Française, la fable leur a été directement distribuée. L'enseignante a fait une lecture très neutre du texte, pour ne pas influencer les élèves sur la manière de l'interpréter. Étant donné qu'ils ont eu moins d'aide pour comprendre la fable, nous avons davantage pris le temps d'expliquer des mots de vocabulaire. Ils ont eu pour consigne ensuite de former des groupes de trois, de se répartir le texte et de l'interpréter librement par la voix. Il leur a été dit qu'ils avaient la possibilité de chanter, de rapper, de lire des parties en chœur, à l'unisson, de faire toutes sortes de bruits. L'enseignante a toutefois précisé, tout comme pour l'autre groupe, que ces choix devaient être cohérents par rapport à leur compréhension du texte et qu'ils devront les expliquer lors d'un bref entretien, à la suite de leurs performances. Il leur était indiqué aussi que la mise en voix ne devait pas dépasser deux minutes, ce qui était largement suffisant, d'après les expériences des mises en scène.

Pour la suite du déroulement, cela ne s'est pas passé de la même manière pour les deux demi-groupes.

Concernant le premier groupe, du vendredi 8 avril, tout s'est globalement déroulé comme nous l'avions prévu : les groupes ont bien fonctionné et ont travaillé sérieusement. L'enseignante les laissait aussi s'entraîner dans les différents coins de la salle de classe et dans le couloir, en veillant à ce qu'ils ne gênent pas les classes environnantes. Cependant, à la fin de la première heure, une élève a informé la professeure que des garçons se moquaient d'elle, en la regardant répéter avec son groupe. Cela est effectivement un risque auquel il fallait songer et nous avons donc fait un rappel concernant des règles essentielles de respect et de bienveillance envers chacun. Cela a tout de suite été entendu.

Pour la deuxième heure, dans l'amphithéâtre, l'activité s'est poursuivie de la même manière que pour la classe de 6^{ème} B, c'est-à-dire que les élèves ont eu un temps pour faire une répétition générale, puis chaque groupe passait devant la classe. S'en est suivi un échange concernant leurs choix de mise en voix et de répartition du texte, et enfin, les élèves ont répondu au petit questionnaire, à l'écrit, pour clore cette séance.

Concernant à présent le tout dernier groupe, les élèves étaient à quelques heures des vacances et cela pouvait déjà se ressentir. De plus, la tutrice de stage était présente à chaque cours, excepté celui-ci, pour des raisons familiales imprévues, puisque nous avons appris son absence le matin même. Les élèves ont donc pu penser que l'enseignante allait être beaucoup plus souple. Enfin, il y avait dans ce groupe une élève ayant notamment des troubles du comportement et ces troubles s'étaient aggravés ces derniers jours. Pour avancer avec eux, il a fallu faire des compromis et nous avons donc laissé les élèves former deux groupes de quatre, et deux groupes de trois. Mais devant être particulièrement attentive à cette élève, l'enseignante n'a pas réussi à surveiller chaque groupe pour suivre leurs réflexions concernant la mise en voix, comme elle pouvait le faire avec l'aide de sa tutrice les fois précédentes.

Ainsi, la deuxième heure se déroulait également dans l'amphithéâtre. Après la répétition générale, chaque groupe passait devant la classe et comme pour toutes les séances, un échange permettait aux élèves d'expliquer leurs choix. Enfin, ils ont eu suffisamment de temps pour rédiger leurs réponses au même questionnaire que pour les trois autres groupes.

IV. Recueil et traitement des données

Afin de traiter les résultats de ces deux didactisations, des autorisations de filmer les élèves pour cette séance ont été transmises aux parents (voir annexe 1). Sur un total de soixante élèves, nous avons obtenu cinquante-trois réponses positives. De plus, afin de vérifier la compréhension de la fable, les élèves ont répondu aux trois questions suivantes :

- Qu'avez-vous compris de la fable « Le Renard et la Cigogne » ?
- Lequel des deux animaux est le plus malin et pourquoi ?
- Quelle est la morale de la fable ?

Il leur a été précisé que ce travail ne leur serait pas rendu, et qu'il ne serait pas non plus noté, ce qui pouvait rassurer les élèves et leur permettre de ne se préoccuper que du

contenu de leurs réponses, et non de la forme et des erreurs d'orthographe. Néanmoins, cela a pu également créer l'effet inverse et inciter les élèves à ne pas faire plus d'efforts pour répondre sérieusement.

Résultats

Les résultats seront présentés selon l'ordre suivant : une comparaison des deux groupes de la classe de 6^{ème} B, puis une comparaison entre les deux groupes de la classe de 6^{ème} C. Le résultat final entre ces deux classes, qui met en comparaison deux didactisations différentes, sera traité dans la partie « discussion ».

I. Classe de 6^{ème} B

Dans ces deux groupes, les élèves, lors du visionnage de la vidéo des *Arts Florissants*, ont pu identifier un temps de pause dans la fable, en utilisant le terme de “décrescendo” et en mettant en parallèle ce phénomène musical avec une fin de phrase, ponctuée par un point. L'enseignante a pu leur expliquer, suite à cette dernière remarque, qu'il s'agit justement d'un point d'orgue, c'est-à-dire que la note est tenue aussi longtemps que le chef d'orchestre ou l'exécutant le souhaite. De plus, le décrescendo marque bien une fin de phrase, entre les vers 8 et 9, pour préparer la vengeance de la Cigogne. Cela annonce donc un retournement de situation que, même si les élèves ne le nomment pas comme tel, ces derniers peuvent tout de même sentir et ramener, par analogie, ce qu'ils entendent à ce qu'ils connaissent. Dans une telle perspective, si la musique semble d'une aide importante pour la compréhension du texte dans l'écoute et le visionnage d'une performance, nous nous demanderons si cela est toujours le cas dans le cadre d'une mise en scène par des élèves non experts.

Ainsi, nous verrons dans un premier temps les différentes mises en scène des deux groupes, puis nous analyserons les réponses individuelles des élèves au questionnaire.

I. 1. Les mises en scène

I. 1. a. Premier groupe

Les élèves ont travaillé par sous-groupes. S'ils pouvaient s'inspirer de ce qu'ils ont vu en vidéo, ils ne pouvaient néanmoins pas savoir ce que les autres allaient faire et en ce sens, il est intéressant de revenir sur chaque prestation.

Concernant la première prestation, dès le début, les élèves se positionnent de telle sorte à utiliser l'espace scénique. La Cigogne se trouve sur les côtés, comme s'il s'agit des coulisses, pour laisser place au premier intervenant de la fable : « Compère le Renard » (v. 1). Les mouvements de danse des deux personnages traduisent différents temps de la fable, notamment la mise en place de la vengeance de la Cigogne où les deux font de grands gestes ; puis, le repli sur soi du Renard une fois trompé et le rire de la Cigogne, fière de sa ruse. Toutefois, cela n'est pas toujours en raccord avec ce que lisent les lecteurs.

Lors de la deuxième prestation, si les deux personnages n'ont pas autant dansé, ils ont davantage mimé la fable. Les lecteurs ont lu plus lentement, de sorte à laisser plus de temps aux comédiens pour jouer et cela s'accordait très bien avec la musique et ses nuances. Les lecteurs se sont répartis le texte en le découpant en deux, et en ayant lu quinze vers chacun. On peut s'interroger sur la pertinence de cette découpe puisque le changement s'effectue en milieu de phrase : « De la Cigogne son hôtesse ; / Loua très fort sa politesse » (v. 15 - 16).

La prestation du dernier sous-groupe était moins vivante au niveau du jeu des comédiens mais certains détails étaient cependant fort intéressants. En effet, les deux élèves comédiens se serrent la main au début de la fable, lorsque la Cigogne se rend chez le Renard. Lors de l'échange, l'enseignante a pu les interroger à ce propos et les élèves se sont souvenus que Jean de La Fontaine personnifie les animaux. S'ils n'en n'ont pas eu conscience lors de leur préparation, l'échange a permis de se rendre compte de cela et de se remémorer des éléments de cours.

I. 1. b. Deuxième groupe

Les lecteurs de la première prestation de cette seconde session de mises en scène ont marqué une pause nette avant le vers 9 « Pour se venger de cette tromperie », ce qui permet de se rendre bien compte du renversement de situation. L'élève qui jouait le rôle du Renard a

fait une révérence dès le début de la fable. L'enseignante l'a interrogé sur le sens qu'il met à ce mouvement. Il répond alors : « au début, je me prépare [...] "se mit un jour en frais", donc il est gentil, non ? ... Je ne sais pas trop. On n'a pas trop trop compris la phrase donc on a essayé de faire en fonction de ce qu'on avait compris.

- D'accord, est-ce que ça a posé un réel problème de ne pas comprendre cette phrase ?

- Non, on a quand même compris le texte globalement. »

Ainsi, les élèves ont joué ce qu'ils ressentaient du texte, sans rester bloqués sur ce qu'ils ne comprenaient pas bien.

Dans le second sous-groupe, l'un des comédiens a pris une chaise qui se trouvait sur le côté, pour faire asseoir son partenaire, qui joue le rôle du Renard, au début de la pièce. Or comme l'a très bien fait remarquer un camarade lors de l'échange, les deux comédiens ont en quelque sorte échangé leur rôle puisque c'est le Renard qui aurait dû faire asseoir la Cigogne chez lui, et non l'inverse. Puis la Cigogne a mimé une assiette qu'elle servait au Renard. Il s'agit là d'une confusion des rôles qui peut s'expliquer par le fait d'avoir improvisé, d'être sorti de son rôle de comédien le temps d'un instant pour se faire mettre en scène. N'ayant au départ aucun accessoire, ni élément de décors, il s'agit du seul groupe ayant improvisé et créé avec ce qui se trouvait autour d'eux et cela était tout à fait pertinent. Néanmoins, lors de l'échange, l'enseignante demande aux élèves s'ils ne pouvaient pas réutiliser la chaise à un autre moment du texte. L'un des comédiens répond qu'ils auraient pu la réutiliser lorsque le Renard se rend à son tour chez la Cigogne. Le fait de déplacer la chaise aurait pu signifier un nouvel espace et c'est ce qui relève de la magie du théâtre : un objet peut représenter deux lieux différents.

Le groupe suivant, moins à l'aise face au public, n'a presque pas bougé et n'a pas occupé l'espace de la scène. Cependant, malgré une mise en scène minimaliste au niveau de la gestuelle, les rôles étaient tenus. L'élève dans le rôle du Renard donnait des indications de jeux à son camarade qui ne savait pas trop quoi faire. C'est pourquoi ils étaient un peu en retard par rapport à la lecture du texte.

Le dernier groupe était plus à l'écoute de la musique. La lectrice faisait des pauses afin de laisser ses camarades danser. Néanmoins, la gestuelle ne permettait pas toujours de bien identifier qui est qui et qui fait quoi dans la fable. Aussi, si certaines pauses dans la lecture étaient très justes, la première, entre les vers 4 et 5 « Le Galand, pour toute besogne / Avait un brouet clair (il vivait chichement) », était étrange. Les élèves n'ont pas su justifier cette découpe du texte, disant simplement que « ça allait bien de s'arrêter là ». Il aurait alors fallu approfondir en leur demandant d'expliquer pourquoi « ça allait bien de s'arrêter là ».

Toutefois, si certaines parties de la fable ne sont pas bien comprises, cela ne remet pas en cause la compréhension globale de celle-ci. C'est ce que nous allons traiter à partir des réponses écrites des élèves.

I. 2. Réponses des élèves au questionnaire

I. 2. a. Premier groupe

Ce tableau comptabilise le nombre d'élèves ayant abordé les différentes notions essentielles à la construction de sens de la fable, dans les réponses écrites. Ces notions permettent de donner un cadre correspondant aux mouvements du texte, qui visent à révéler un sens consensuel à l'appui duquel les élèves pourront ensuite révéler une lecture plus personnelle.

Tableau 1 : Nombre d'élèves du premier groupe ayant abordé les notions clés de la fable

	<u>QUESTION 1</u>	<u>QUESTION 2</u>	<u>QUESTION 3</u>
Notions de tromperie, ruse et piège	10 / 12	11 / 12	6 / 12
Notion de vengeance	3 / 12	3 / 12	1 / 12
Notions de moquerie, honte et humiliation	4 / 12	2 / 12	2 / 12

Ce tableau révèle qu'une grande majorité du groupe aborde les notions de tromperie, de ruse et de piège, mais assez peu ont saisi celle de vengeance, qui est pourtant explicite et centrale dans le texte : « Pour se venger de cette tromperie » (v. 9). Peu d'élèves ont abordé les notions de moquerie, de honte et d'humiliation.

Toutefois, si les premières notions ont été abordées, il reste des incohérences dans la plupart des réponses. Cela se joue parfois sur le simple choix du verbe, comme dans cette copie où il est écrit : « le renard voulait piégé la cigogne mais [...] à la fin c'est la cigogne qui piège le renard. » Le choix du verbe « vouloir » sous-entend que le Renard n'a pas piégé la Cigogne. Il en est de même pour la réponse suivante : « J'ai compris que le renard veut piéger

la cigogne mais il se fait piéger en retour. » Les choix du verbe et de la conjonction de coordination « mais » nous laissent penser que l'élève n'a pas saisi l'ensemble de la fable.

Aussi, certains éléments n'ont pas été compris, voire ont été inventés : « J'ai compris que le renard invite la Cigogne à manger. Et que le renard veut tromper la Cigogne la cigogne tombe dans le piège et repars chez elle et le renard vient s'excuser. La cigogne accepte et invite le renard a manger et maintenant c'est elle qui trompe le renard ». Si globalement la réponse est exacte, il n'est aucunement question pour le Renard de venir s'excuser auprès de la Cigogne. Un autre élève écrit ceci : « Le Renard à voulu pieger la Cigogne pour la manger, mais la Cigogne a compris sa ruse est elle la pieger ». Le fait de penser que le Renard veuille manger la Cigogne marque une confusion avec la fable « Le Coq et le Renard », qui avait été étudiée en cours avant cette séance.

Tableau 2 : Réponses à la deuxième question : Lequel des deux animaux est le plus malin ?

	6 ^{ème} B - premier groupe
La Cigogne	10 / 12
Le Renard	0 / 12
Les deux	2 / 12
Aucun des deux	0 / 12
Absence de réponse	0 / 12

On remarque que tous les élèves de ce groupe, excepté deux, écrivent que la Cigogne est plus maline que le Renard. Selon la justification, plusieurs réponses sont possibles. Nous pouvons commenter quelques-unes d'entre elles.

Pour commencer, un élève explique : « Le plus malin est la Cigogne car elle a piégé le renard en lui donnant un long vase avec de la nourriture mais le renard ne peut pas manger a cause de son bec trop épais et pas assez long. » Cette interprétation, bien que justifiable, pourrait être rediscutée puisque le Renard a fait la même chose à la Cigogne, et en ce sens, les deux seraient tout aussi malins. C'est d'ailleurs les réponses des seuls élèves à avoir dit que les deux animaux sont malins : « Pour moi c'est les deux car le renard trompe la cigogne et la cigogne trompe aussi le renard. » ; « Je pense que c'est le Renard en piégeant la Cigogne. Et la Cigogne en piégeant le Renard ». Cependant, certaines réponses sont tout à fait pertinentes, pour justifier que la Cigogne est finalement plus maline que le Renard : « La

cigogne car elle réussi à piégé un renard et les renard sont rusés » ; « Pour moi le plus malin est la cygone car elle a réussi a tromper le trompeur et a l'humilier ». Dans une telle perspective, ces élèves mettent en avant une caractéristique propre au Renard, qui est d'être rusé, ce qui n'est pas tant le cas de la Cigogne. Ainsi, la Cigogne ayant bien préparé sa vengeance, le Renard n'a pas su anticiper le piège et la Cigogne a, de ce fait, été plus maline.

I. 2. b. Deuxième groupe

Tableau 3 : Nombre d'élèves du deuxième groupe ayant abordé les notions clés de la fable

	<u>QUESTION 1</u>	<u>QUESTION 2</u>	<u>QUESTION 3</u>
Notions de tromperie, ruse et piège	8 / 14	10 / 14	7 / 14
Notion de vengeance	1 / 14	0 / 14	0 / 14
Notions de moquerie, honte et humiliation	3 / 14	1 / 14	1 / 14

D'après ces résultats, nous constatons que l'ensemble des notions a été moins abordé par les élèves, en comparaison au premier groupe. Si certaines réponses sont tout à fait pertinentes (« Ce que j'ai compris dans cette fable c'est que il y a un Renard et une Cigogne et le Renard trompe la cigogne en premier, et la cigogne fait pareille à son tour et le renard se sent humilié. »), d'autres réponses sont très brèves et ne donnent des informations que sur une partie de la fable. En effet, un élève écrit : « J'ai compris que la cigogne est invitée chez le renard pour manger. » Cette réponse ne prend en compte que les six premiers vers de la fable. Un seul élève répond à la première question de manière très générale, en s'appuyant sur le cours, mais en n'expliquant pas la fable : « C'est des animaux qui son comme des Humains. » Il aurait été bien, pour l'élève, de justifier cette remarque en s'appuyant sur sa compréhension du texte.

Tableau 4 : Réponses à la deuxième question : Lequel des deux animaux est le plus malin ?

	6 ^{ème} B - groupe 2
--	-------------------------------

La Cigogne	13 / 14
Le Renard	0 / 14
Les deux	1 / 14
Aucun des deux	0 / 14
Absence de réponse	0 / 14

Tout comme pour le groupe précédent, tous les élèves excepté un, ont répondu que la Cigogne est plus maline que le Renard. L'élève qui dit que les deux sont malins le justifie de la même façon que les élèves du premier groupe : « Les deux ; car les deux se sont piégés. » Concernant le reste des réponses, on relève huit explications similaires à celle-ci : « l'animal le plus malin c'est la cigogne parce que elle a tromper le renard. » Cela peut être juste si l'on considère que l'élève veut signifier implicitement que le Renard, personnage rusé par excellence, n'a pas su voir la ruse et en ce sens, le fait d'être trompé par une Cigogne, signifie que celle-ci est ici plus maline. Néanmoins, si l'on ne tient pas compte de ce qui pourrait être implicitement dit à travers cet énoncé, nous pouvons considérer que cette justification n'est pas suffisante puisque, comme nous l'avons souligné auparavant, dans la première partie de la fable, le Renard réussit également à tromper la Cigogne. Parmi les cinq copies restantes, certaines réponses encore prêtent à confusion : « C'est la Cigogne car le renard est rusé et voulais le tromper mais la cigogne est plus maline. » S'il est intéressant de souligner à nouveau le caractère rusé du Renard, l'emploi du verbe « vouloir » à l'imparfait laisse penser que le Renard a manqué sa « tromperie ». Or c'est cette réussite du Renard qui engendre une inversion des rôles ensuite. Enfin, certaines justifications mettent en avant la mise en oeuvre de la vengeance de la Cigogne : « [...] elle invite le Renard chez elle et elle fait un bon repas qui sans bon », ou encore : la Cigogne « met de la viande car le Renard adore sa mais il ne peut pas le manger car c'est dans un vase. » De ce fait, l'évocation de la viande et de l'odeur souligne la stratégie de l'oiseau qui est d'attirer le Renard, de le faire saliver, pour finalement le tromper.

II. Classe de 6^{ème} C

Pour rappel, suite à une absence de la tutrice de stage, l'enseignante n'a pu réaliser cette séance de la même manière avec les deux groupes.

Avant de mettre les élèves en activité, l'écoute du spectacle réalisé par la *Comédie Française* a permis aux élèves d'identifier différentes voix, différentes intonations, différents accents. Cela pouvait aider les élèves à comprendre ce qu'est une mise en voix créative et les inspirer pour créer leur propre performance.

II. 1. Les mises en voix

II. 1. a. Premier groupe

Le premier sous-groupe à se lancer dans l'exercice de la prestation vocale est constitué de trois élèves. Ils se sont répartis équitablement le texte. La mise en voix démarre par le titre de l'œuvre ainsi que le nom de l'auteur, donnés par les trois interprètes, en chœur. Pour ce faire, l'un d'eux fait un mouvement de chef de chœur, en montant puis baissant le bras, afin de donner l'impulsion de départ, pour qu'ils puissent démarrer en même temps. Un premier élève se met ensuite à raper, sur fond de beatbox, du vers 1 au vers 9. Cela est intéressant de jouer avec ce style musical puisqu'il se prête absolument à la poésie. Le rap et le beatbox permettent de mettre en valeur le rythme des vers, les jeux sur les sonorités, les rimes. En ce sens, sans avoir travaillé au préalable la versification, les élèves peuvent ressentir et rapprocher spontanément la poésie de la musique. A partir du vers 10 et jusqu'au vers 19, un camarade poursuit la mise en voix, de façon beaucoup plus neutre et faisant accélérer le tempo de la fable. Seul le premier hémistiche du vers 17, « Bon appétit surtout », est lu par un autre camarade. Cela relève tout à fait de l'interprétation propre aux élèves puisque aucun signe de ponctuation n'annonce une prise de parole rapportée et donc un changement de locuteur. Ils distinguent ainsi intuitivement le personnage du narrateur. Ce dernier camarade est l'interprète de la fin de la fable, c'est-à-dire du vers 20, au vers 29. Il accentue longuement le pronom personnel « Il » au vers 25 (« Il lui fallut à jeun retourner au logis ») et son assurance face au public lui permet de quitter les yeux du texte au moment de la morale, pour s'adresser plus directement à son auditoire. Il dit d'ailleurs « Trompeurs, c'est à vous que j'écris », au lieu de « c'est pour vous que j'écris », au vers 28. Cela traduit son aisance à s'appropriier le texte, et à avoir senti qu'il s'agissait de la morale ou du moins de ce qui est essentiel et à retenir de la fable. Globalement, le choix de découpage du texte est cohérent et l'on sent que ce découpage a été réfléchi et pensé par les élèves. Durant la prestation, nous pouvons voir qu'ils ne restent pas immobiles sur scène, mais qu'ils jouent également la fable. Cela ne leur était pas demandé et

c'est donc spontanément que les corps réagissent. En effet, lorsque l'élève prend la parole pour dire « Bon appétit surtout », au vers 17, celui-ci fait une révérence. De même, lorsque le Renard ne peut attraper la nourriture, les deux autres camarades miment la scène, faisant des bruits de bouche comme pour tenter d'aspirer la viande, en vain. Enfin, lorsque le Renard rentre chez lui, « honteux » (v. 26), l'un des trois élèves sort de scène les bras ballants et faisant la moue.

Le sous-groupe suivant a fait le choix de faire lire le titre et le nom de l'auteur par une seule personne et de façon neutre. La fable démarre ensuite par l'une des interprètes qui modifie sa voix, comme pour jouer un rôle. Dans le fond, on attend le grognement du Renard. Ce bruit change à partir du vers 6 et jusqu'au vers 10, en même temps qu'est changé de lectrice. Nous percevons alors le caquètement de la Cigogne. Cela permet d'identifier et de mettre au premier plan les personnages dont il est question. La première lectrice prend la parole au vers 11, pour faire percevoir le discours direct du Renard, indiqué par l'incise « lui dit-il ». L'incise est d'ailleurs lue sur un ton très bas afin de contraster avec le discours direct du personnage. Tout comme pour le précédent sous-groupe, un changement de locutrice est effectué au vers 17, mais l'ensemble du vers est lu par la même personne, jusqu'au vers 19. A partir du vers 20, « On sert pour l'embarrasser », la dernière lectrice prend en charge le texte, prenant une voix semblable à celle de dessins animés, dans lesquels les animaux sont également autorisés à parler. A ce moment, et jusqu'au vers 26, une élève claque des doigts. Si l'élève n'a pas su expliquer la raison pour laquelle elle claque des doigts, l'enseignante a pu mettre en avant l'importance du rythme en poésie, en lien avec la notion de musicalité. Les deux derniers vers, autrement dit la morale, sont lus en chœur par les trois élèves. Cela permet également de marquer son importance, sans qu'il n'y ait d'ailleurs plus aucun bruit de fond. Enfin, le choix de découpage du texte est plus complexe que pour le premier sous-groupe. L'une des élèves explique, lors de l'échange, avoir voulu « prendre la fin, parce que j'aimais bien le retournement de situation où la Cigogne finalement c'est elle qui gagne ». Il s'agit d'un découpage qui a été davantage pensé subjectivement selon les préférences des élèves, mais aussi objectivement par rapport aux indications et aux mouvements du texte.

Pour continuer, le sous-groupe suivant a également voulu démarrer en chœur par le titre et le nom de l'auteur. Cependant, n'ayant pas fait de geste pour marquer le départ, l'élève ayant le plus d'assurance fait un mouvement de la main, comme ferait également un chef de chœur ou un chef d'orchestre, ce qui a encouragé ses camarades à le rejoindre. Ce dernier commence à lire la fable, en modifiant sa voix, sur un ton très aigu, « comme si j'étais

un noble, parce que c'est drôle », a-t-il expliqué lors de l'échange. Un autre lecteur prend en charge le texte à partir du vers 6, jusqu'au vers 10. Si la lecture est globalement neutre, il insiste davantage sur le verbe « venger », au vers 9. Du vers 11 au vers 17, le troisième élève prend en charge le texte. Pour rappel, il s'agit de l'élève qui était absent la première heure de cours. Il n'a donc pas eu le temps de travailler le texte et ses camarades ont été attentifs à l'intégrer tout en lui donnant moins de texte. A partir du vers 18 et jusqu'au vers 23, un camarade prend le relais. Au moment de lire la fin du vers 19, « et qu'il croyait friande », ce même élève fait un bruit sans s'en apercevoir, comme s'il déglutissait, avalait ou se léchait les babines. Le premier lecteur reprend la fin de la fable, du vers 24 au vers 26, puis, en chœur, et en haussant le ton, comme s'il s'agissait d'une menace, la morale est lue par les trois élèves en même temps. Ainsi, ils comprennent que ces deux derniers vers sont un avertissement aux lecteurs, aux auditeurs et surtout aux « trompeurs ». Durant l'échange, ils disent même qu'il s'agit de la morale et expliquent leur choix de mise en voix en disant qu' « on voulait qu'elle prenne de l'envergure euh... qu'elle soit plus grande, qu'on la retienne un peu ». Pour le choix de découpage du texte, l'un d'eux explique qu' « on a essayé de découper le texte en des petits paragraphes, avec euh... des endroits où on pouvait en fait s'arrêter, un peu comme si on le découpait en paragraphes, donc là où il y avait des points, par exemple ». En ce sens, les élèves ont fait preuve de réflexion et ont bien compris les enjeux de la fable.

Pour finir, le dernier sous-groupe a également démarré en chœur par le titre et le nom de l'auteur. Placées en triangle, les élèves se déplaçaient pour laisser la lectrice au premier plan. Ainsi, du premier vers, jusqu'au vers 10 nous avons une première interprète. Un roulement s'effectue pour les deux vers suivants, qui correspondent au discours rapporté du Renard. La lectrice de cet extrait explique au moment de l'échange : « on pensait plus que c'était quelqu'un qui parlait, du coup on a voulu changer de personne pour qu'on puisse comprendre que c'était pas dans le texte narratif ». A partir du vers 13, une troisième lectrice se présente et au moment de dire « il courut au logis », l'une des camarades tape des pieds comme pour faire entendre la course de l'animal. La deuxième lectrice reprend la suite du texte à partir du vers 20 et l'on entend des rires, pour signifier que la Cigogne se moque du Renard. Pour la morale de la fable, les deux élèves du fond s'avancent pour être à hauteur de leur camarade et lire en chœur les deux derniers vers. Il y a donc un effet visuel recherché et qui se met au service de la mise en voix. Ce roulement de places a été expliqué de la manière suivante : « c'est parce que rester à l'horizontal, comme ça, on trouvait que c'était un peu

euh... comment dire ... basic. Donc on a voulu échanger de place pour bien montrer que c'était nous qui parlions. »

II. 1. b. Deuxième groupe

Le premier sous-groupe est composé de quatre élèves. Ils ont choisi de lire sept vers chacun, pour se répartir équitablement le texte. Néanmoins, ce choix de découpage ne respecte pas toujours le sens de la fable. De plus, la mise en voix n'est pas particulièrement créative. Deux élèves tentent de rouler les *r*, et l'un d'eux explique durant l'échange que « on devait tous rouler les *r*, mais certains n'y arrivent pas ». Il ajoute également : « on voulait prendre une voix comme si on était des personnes, comment dire ... assez riches entre guillemets. » Un autre élève précise qu'il a « voulu faire comme dans l'extrait que vous nous avez montré, et j'essayais de faire un peu pareil du coup ». En effet, les élèves pouvaient s'inspirer de ce qu'ils avaient écouté en classe, or cette façon de mettre en voix la fable ne correspondait pas à l'ensemble du sous-groupe. Cela peut être dû au manque de cadre lors du travail en autonomie, puisque l'enseignante n'a pu suivre les élèves comme c'était le cas durant les autres séances.

Le sous-groupe suivant, composé de quatre élèves également, démarre la lecture par une élève seule, du vers 1 au vers 10. Un autre élève prend la parole et récite par cœur le vers suivant, sans dire l'incise « lui dit-il », au vers 11. Cela est pertinent puisque, s'agissant d'une performance sur scène, le spectateur voit et donc sait qui parle et quel est son interlocuteur. La première lectrice reprend à partir du vers 13, puis une troisième personne commence à lire à partir du vers 15, jusqu'à la fin. Seul le premier hémistiche du vers 17, « Bon appétit surtout », est récité par la quatrième élève. Ce choix de répartition du texte a été expliqué de la manière suivante : « L... il faisait le Renard et N... faisait la Cigogne ». Ces deux élèves n'ont donc pris la parole que lorsqu'il s'agissait, selon eux, de discours direct, et les deux narratrices ont pris en charge le reste de la fable. Si la répartition du texte n'est pas équitable, cela n'en n'est pas moins logique. Toutefois la lecture était neutre et il ne s'agissait pas d'une mise en voix réellement créative.

Pour continuer, l'avant-dernier sous-groupe est constitué de trois élèves. Le premier lecteur s'arrête au vers 6, ce qui correspond à une fin de phrase, pour laisser son camarade prendre la suite, jusqu'au vers 17. Cela correspond également à une fin de phrase. Un changement de locuteur se fait simplement, comme pour d'autres sous-groupes, pour les vers

11 et 12, puis pour le premier hémistiche du vers 17, afin de faire parler les animaux directement. Le premier interprète termine la lecture de la fable, du vers 18 au vers 26, laissant la morale au camarade qui avait moins lu. De même que pour les précédents sous-groupes de cette séance, on relève un manque d'originalité et de créativité dans la mise en voix de la fable.

Enfin, le dernier sous-groupe, également constitué de trois élèves, a simplement lu le texte, sans mise en voix particulière. L'une d'elles a pris un ton plus grave pour imiter la voix du Renard, aux vers 11 et 12, mais il s'agit du seul élément qui pouvait interpeller l'auditoire.

On constate pour l'ensemble de ce deuxième groupe, qu'aucune performance n'est vraiment créative, ce qui était pourtant attendu selon les consignes qui avaient été données.

II. 2. Les réponses au questionnaire

II. 2. a. Premier groupe

Tableau 5 : Nombre d'élèves du premier groupe ayant abordé les notions clés de la fable

	<u>QUESTION 1</u>	<u>QUESTION 2</u>	<u>QUESTION 3</u>
Notions de tromperie, ruse et piège	8 / 12	6 / 12	10 / 12
Notion de vengeance	2 / 12	0 / 12	0 / 12
Notions de moquerie, honte et humiliation	2 / 12	0 / 12	0 / 12

Le résultat n'est pas si éloigné de ce que nous avons pu observer avec la classe de 6^{ème} B. On constate que les notions de moquerie, de honte et d'humiliation sont encore un peu moins présentes. Les deux élèves abordant ces notions écrivent : « j'ai retenue il y avait un moment ou ont parler de nourriture et de honte » ; « J'ai compris que le Renard se moquait de la Cygogne car elle avait un long bec et lui un petit museau. » Dans les deux cas, ces élèves ont été davantage sensibles à la honte et à la moquerie que l'on retrouve à la fin du texte, plutôt qu'aux notions de tromperie et de vengeance.

Certaines réponses ont en revanche été plus exhaustives : « au début la cigogne aller se faire tromper par le renard en lui préparant à manger dans une assiette ou la cigogne ne pouvait pas manger mais à la fin la cigogne invite le renard chez elle mais elle lui sert à manger dans un vase à long col mais le renard n'a pas pu manger car il n'a pas un museau aussi long ».

Enfin, on relève un assez grand nombre d'éléments inventés : « J'ai compris que le Renard a invité la Cigogne à manger et qu'il en a profité pour manger la Cigogne. Seulement son bec est trop gros ! » ; « Le Renard invite la Cigogne à manger mais il tend un piège en mettant tous pleins de choses qu'elle n'aime pas. » ; ou encore la réponse suivante, qui est une inversion de la fable : « le Renard ne mange pas trop, il alla dîner chez la cigogne et ne laissa pas une miette. »

Tableau 6 : Réponses à la deuxième question : Lequel des deux animaux est le plus malin ?

	6 ^{ème} C - groupe 1
La Cigogne	7 / 12
Le Renard	1 / 12
Les deux	3 / 12
Aucun des deux	1 / 12
Absence de réponse	0 / 12

En comparaison avec la classe de 6^{ème}B, si la majorité des élèves disent que la Cigogne est la plus maligne des deux, les réponses sont légèrement plus variées tout de même. Un élève pense que le Renard est le plus malin et le justifie de la façon suivante : « Le plus malin des deux est le renard car il a trompé la cigogne ». Cette explication ne prend pas en compte l'ensemble de la fable puisque l'élève oublie que la Cigogne a elle aussi trompé le Renard.

Ensuite, selon trois élèves, les deux animaux sont aussi malins l'un que l'autre : « D'après moi ils sont tous les 2 aussi malin car le renard a trompé la cigogne mais la cigogne a elle aussi trompé le renard » ; « les deux animaux sont malins car ils se trompent l'un et l'autre » ; « Au début c'est le renard mais à la fin c'est la cigogne car elle a invité le renard chez elle mais il n'a pas pu manger car elle lui a servi dans un vase où il y a que elle qui peut manger ». Cette dernière réponse indique que les deux animaux sont malins, mais le

fait de préciser davantage la ruse de la Cigogne pourrait vouloir dire que celle-ci est, à terme, plus maline encore.

Parmi les élèves qui ont répondu que la Cigogne est la plus maligne des deux, certaines justifications sont tout à fait pertinentes : « La cigogne car le renard aurait du ce douter que après sa tromperie il se ferai avoir s'il allait chez la cigogne » ; « C'est la cigone qui est la plus malin car dans la morale le renard pers ». Ce dernier élève a tout à fait raison d'évoquer la morale de la fable pour justifier sa réponse. De la même manière, un autre écrit : « C'est la Sigogne qui est la plus maline car c'est elle qui gagne à la fin. » C'est donc le résultat final qui importe. En revanche, d'autres justifications témoignent d'une mauvaise compréhension du texte : « La cygogne car le renard veut tout le temps manger chez elle », ou d'une impossibilité de justifier la réponse : « La Cigogne est la plus maline car? ».

Pour finir, le tableau révèle qu'une élève indique qu'aucun des deux animaux n'est malin. La réponse de cette élève est en fait un peu différente, mais tout aussi intéressante dans le sens où elle suscite des réflexions, des questionnements. Voici ce qu'elle écrit : « Je ne sais pas mais le Renard n'a pas su comprendre le piège, la cigogne aussi mais pour elle c'était moin évident ». Cela est moins évident pour la Cigogne car elle n'est pas connue pour être rusée, contrairement au Renard. Aussi, l'emploi de la négation « n'a pas su » met en valeur non pas la réussite des tromperies, mais l'échec de les percevoir. C'est pourquoi nous avons classé cette réponse dans la section « Aucun des deux ». Néanmoins, le fait de ne pas répondre plus clairement est aussi intéressant. En effet, même si cela ne semble pas gêner la plupart des élèves, cette question n'est pas si simple. Elle peut finalement soulever d'autres questions telles que : est-ce malin de se venger ? ou de se moquer ? Et il serait normal, pour des élèves de ce niveau, d'avoir du mal à y répondre puisque la morale de la fable va en la faveur de la Cigogne.

II. 2. b. Deuxième groupe

Tableau 7 : Nombre d'élèves du deuxième groupe ayant abordé les notions clés de la fable

	<u>QUESTION 1</u>	<u>QUESTION 2</u>	<u>QUESTION 3</u>
Notions de tromperie, ruse et piège	5 / 13	3 / 13	4 / 13

Notion de vengeance	3 / 13	2 / 13	0 / 13
Notions de moquerie, honte et humiliation	2 / 13	0 / 13	2 / 13

Ces résultats nous montrent que nettement moins d'élèves ont souligné les notions essentielles de tromperie, ruse et piège. De plus, comme nous l'avons vu pour leurs performances, les élèves étaient moins investis, ce qui relève d'un manque de cadre. Globalement, les réponses sont plus courtes, et comme pour les autres groupes, certaines parmi elles ne prennent pas en compte l'ensemble de la fable : « La cigogne fais une ruse au renard » ; « la cigogne va à un dîner chez le renard » ; « c'est l'heure de manger » ; « J'ai pas compris grand chose ». Un seul élève à nouveau fait le lien avec une autre fable vue en cours : « Le renard se fait bernier comme dans le coq et le renard ».

Toutefois, certains élèves répondent plus longuement à la première question, et avec justesse : « J'ai compris que le Renard à invitée la Cigogne à mangée un bouillon mais la Cigogne n'a pas pus mangée car elle a un bec. Alors la Cigogne l'invite chez elle et fait la même ruse que le Renard » ; « J'ai compris de la fable que le Renard joue un mauvais tour à la Cigogne qui se apersoï et qui, à son tour lui fait une mauvaise plésenterie (Elle lui rend l'appareil) » ; « J'ai compris que le Renard c'est fait inviter par la Cigogne est il c'est moquer de la cygogne car elle n'arrive pas a manger a cause de sont bec donc la cigogne c'est vengé en servant le plat dans un vase pour qu'il est du mal a manger. » ; « le renard invite la cigogne passer manger chez lui mais il serre dans une assiette et la cigogne ne peut pas manger dans une assiette et la cigogne invite pour manger chez elle et pour ce venger elle mit la nourriture dans des bocaux à long col étroit mais ne peut pas manger ».

On ne relève qu'un contre-sens sur l'ensemble des copies : « J'ai compris de cette fable que le Renard prépare un dîner à la Cigogne car le Renard veut manger la Cigogne mais la cigogne met son bec dans une embouchure et le Renard n'y arrive pas ». Là encore il peut s'agir d'une confusion avec la fable « Le Coq et le Renard ».

Tableau 8 : Réponses à la deuxième question : Lequel des deux animaux est le plus malin ?

	6 ^{ème} C - groupe 2
La Cigogne	9 / 13

Le Renard	1 / 13
Les deux	1 / 13
Aucun des deux	1 / 13
Absence de réponse	2 / 13

D'après ce tableau, la majorité des élèves a répondu que la Cigogne est la plus maligne des deux. Jusqu'à présent il n'y avait aucune absence de réponse, ce qui est le cas de deux élèves dans ce groupe. Ensuite, un élève pense que le Renard est le plus malin, un élève pense que les deux le sont tout autant et un dernier élève pense qu'aucun des deux n'est malin.

A nouveau, parmi les personnes qui disent que la Cigogne est plus maline, beaucoup ne justifient pas correctement leur réponse et une personne ne justifie d'ailleurs pas du tout : « C'est la Cigogne parce que elle piège le renard » ; « Le plus malin des deux animaux c'est la cigogne car elle prend une embouchure pour voir si le Renard peut mettre son museau dedans mais il n'y arrive pas il est trop grand » ; « La cigogne car pour se venger du renard elle met la nourriture dans des bocaux à long col étroit » ; « C'est la cigogne parce qu'elle serre à manger dans un vase ».

L'élève qui dit que le Renard est le plus malin le justifie de la façon suivante : « Le renard parce que il voulait faire s'emblant d'être son amie pour le manger ». Soit celui-ci n'a pas compris la fable, soit il confond également avec la fable « Le Coq et le Renard ».

L'élève pour qui les deux sont tout aussi malins écrit : « Moi je dirais les deux parce qu'ils se sont piégés l'un et l'autre. » Pour terminer, la personne ayant dit qu'aucun des deux animaux n'est malin explique : « Aucun des deux car ils tombent tous les deux dans le panneau. » Ces deux justifications se rejoignent finalement, l'une mettant en valeur la réussite du piège et l'autre son échec.

Discussion

I. Re-contextualisation

La recherche menée a pour objectif de comparer deux didactisations différentes, qui puissent permettre aux élèves d'entrer dans un texte littéraire et qui puissent les accompagner pour construire leur compréhension et leur interprétation. Ainsi, la première didactisation consiste à entrer dans un texte par le passage de la musique et de la danse, en mettant en scène une fable de Jean de La Fontaine, « Le Renard et la Cigogne ». S'il est question, dans la mise en scène, de mettre en voix le texte également, la seconde didactisation consiste simplement à mettre en voix la fable, sans se préoccuper ni du corps, ni de l'écoute musicale. Pour ce faire, deux classes de sixième ont été divisées en deux groupes et chacune de ces didactisations a été réalisée deux fois. Afin de recueillir au mieux les données de recherche, les élèves ont été filmés lors de leurs performances et à l'issue de chaque séance, ils ont répondu par écrit à un petit questionnaire. Ce recueil de données nous permet de voir si ces didactisations fonctionnent ou non, si l'une d'elles est plus efficace que l'autre ou non, et de comprendre pourquoi.

II. Analyse des résultats / Mise en lien avec les recherches antérieures

L'étude nous montre que, globalement, les résultats des mises en scène et des mises en voix sont plus positifs que les réponses écrites, bien qu'il y ait des réponses tout à fait pertinentes et intéressantes. Cela peut s'expliquer par le fait de laisser place à la spontanéité, à la subjectivité des élèves, mais ce qu'ils sentent n'est pas suffisamment conscientisé par eux pour répondre justement aux questions ensuite. En ce sens, le va-et-vient dialectique dont parle Dufays ne s'opère pas suffisamment pour chaque élève. Selon les résultats, la première didactisation qui consiste à entrer dans un texte littéraire par le biais de la musique et de la danse fonctionne mieux que la seconde didactisation qui passe par la voix des élèves. Néanmoins, cela peut s'expliquer par le fait que la séance pour le deuxième groupe de la classe de 6^{ème} C, ne s'est pas déroulée de la même manière que pour le premier groupe, ainsi que pour les deux groupes de la classe de 6^{ème} B. Ainsi, les résultats peuvent être faussés. Si l'on ne compare que l'un des deux groupes de 6^{ème} B avec le premier groupe de 6^{ème} C, nous remarquons que les résultats s'équivalent assez. Les deux didactisations ont été pensées et adaptées selon les élèves et le niveau global de la classe. En ce sens, les résultats n'auraient sans doute pas été aussi positifs si nous avions inversé les didactisations pour chacune des deux classes. De ce fait, il est important d'observer et de bien connaître ses classes afin de proposer une didactisation qui puisse les mettre au travail aisément. De même, il est

important de bien encadrer les élèves qui apprennent à devenir autonomes et il est donc nécessaire de créer avec eux un lien de confiance. Pour ce faire, l'enseignant doit trouver un juste milieu entre présence et absence, pour les encourager dans ce qu'ils proposent tout en les laissant faire par eux-mêmes. C'est précisément cela qui n'a pas fonctionné avec le dernier groupe.

Néanmoins, ces deux didactisations impliquent le lecteur de façon à créer une proximité entre ce dernier et le texte, tout comme le suggèrent Rouxel et Langlade. C'est l'échange et les réponses écrites des élèves qui permettent ensuite une lecture plus distanciée. En effet, comme pour l'exemple de la pièce *So schnell* que nous présente Motais-Louvel, l'échange donne la possibilité aux élèves de verbaliser leurs actions, leurs mouvements et donc de décrypter ces « corps en hiéroglyphes » (Motais-Louvel, 2011, p. 177). Cela se fait également grâce au spectateur : ce dernier aide à « co-construire l'œuvre qui se déroule devant ses yeux » (Motais-Louvel, 2011, p. 177), en participant aux échanges, en cherchant à comprendre ce que les mouvements disent du texte ou du moins, de ce que l'élève en a compris. Dans cette première didactisation, il est difficile de savoir si la musique a vraiment été une aide pour la compréhension de la fable. Les élèves manquaient peut-être de temps pour prendre en compte la musique et travailler avec elle. Seul un demi-groupe a prêté attention à faire des pauses dans la lecture, pour permettre aux comédiens / danseurs de prendre le temps de jouer, ce qui laisse également un moment pour apprécier la musique et ce qui se passe sur celle-ci. Cependant, si la musique semble avoir une importance moindre par rapport à la danse, pour la compréhension du texte, lors des mises en scène des élèves, ce n'est pas le cas durant le cours, lorsque les élèves ont regardé la vidéo des *Arts Florissants*. En effet, ils ont pu commenter ce qu'ils entendaient et ont tissé des liens avec ce qu'ils connaissent. Ainsi, juste avant que la situation de la fable ne s'inverse, la musique ralentit et la dernière note est longuement tenue. Cela a bien été décrit par des élèves, dont l'un d'entre eux a comparé cela à une fin de phrase, se finissant par un point. De ce fait, l'enseignante a pu leur apporter ses connaissances musicales en expliquant qu'il s'agit très justement d'un point d'orgue. Cette fin de phrase musicale marque une fin de mouvement dans la fable, et annonce déjà le retournement de situation, avec la vengeance de la Cigogne. Dans une telle perspective, la musique laisse bien la possibilité aux « notions [...] [d']émerger et [aux] apprentissages [de] se faire » (Mili, 2011, p. 155).

Enfin, concernant la voix, nous observons que la qualité de la mise en voix est bien supérieure dans la deuxième didactisation que dans la première, puisque dans cette dernière, d'autres éléments entrent en jeu auxquels chacun des membres du groupe doit prêter

attention. Ainsi, pour cette deuxième didactisation, nous remarquons bien, d'après les résultats, que l'auditoire a une place très importante et qu'il permet à la voix de gagner « en qualité d'adresse » (Le Goff, 2018, p. 157). De plus, les lecteurs vivent effectivement une « expérience spatiale, corporelle et relationnelle » (Le Goff, 2018, p. 157) : comme nous l'avons vu, les élèves ont pu occuper l'espace de différentes manières, les corps ont parlé et les apprenants sont en lien autant avec les autres membres du groupe, qu'avec l'auditoire. Si les élèves se sont organisés pour créer une performance vocale, nous avons bien observé que des « effets de présence [...] surgissent parfois à l'insu du lecteur » (Le Goff, 2018, p. 157), comme lorsque des gestes ou des bruits ont été faits, sans que ceux-là ne soient perçus par le lecteur lui-même.

III. Limites et perspectives de la recherche

Le fait de proposer un travail de groupe est très stimulant et permet aussi de fédérer une classe. En revanche, cela masque aussi des difficultés et nous voyons bien que certaines réponses écrites sont finalement en contradiction avec ce qui nous a été présenté sur scène. Il peut être difficile de comprendre d'où vient ce décalage. C'est la raison pour laquelle il serait intéressant de poser des questions très ciblées aux élèves, concernant leurs réponses écrites. Parallèlement à cela, nous pourrions visionner et commenter directement des extraits des performances et ainsi, inviter les élèves à un retour réflexif sur le travail effectué. Aussi, dans le travail de groupe, si le cadre n'est pas bien défini, la didactisation n'a que peu de sens, comme c'était le cas pour le dernier demi-groupe. De ce fait, il aurait été préférable de reporter la date de la séance, ce qui n'était pas possible en raison d'un manque de temps. Toutefois, pour éviter de se mettre en difficulté, il aurait été préférable peut-être, de proposer aux élèves différentes mises en voix qu'ils auraient commenté en lien avec le texte, mais cela ne leur permet pas d'expérimenter par eux-mêmes cette pratique.

Pour continuer, certains élèves ont confondu deux fables. Il serait intéressant de comparer « Le Coq et le Renard » avec « Le Renard et la Cigogne », afin de lever cette confusion. Nous pourrions ensuite envisager un débat autour de la question suivante : laquelle de ces ruses préférez-vous et pourquoi ?

Enfin, les élèves l'ont bien senti, poésie et musique sont étroitement liées et il s'agit de leur en faire prendre conscience plus explicitement. Nous pourrions donc les initier à la versification, travailler sur les sonorités, le rythme, ... De la même manière, nous pouvons

travailler sur la différence entre théâtralisation et oralisation d'un texte puisque des élèves ont pris eux-mêmes la liberté de supprimer une incise. C'est pourquoi nous pourrions refaire une lecture neutre en supprimant l'incise, afin que les élèves se rendent compte qu'il nous manque une information, à savoir qui parle ? Ensuite, nous pourrions jouer la scène à nouveau, toujours en supprimant l'incise mais en étant bien explicite sur qui est ce locuteur. Cette mise en parallèle amène à nous focaliser sur un point précis qui permettra aux élèves de bien distinguer théâtralisation et oralisation.

En somme, ces didactisations appliquent une démarche inductive qui ouvre la voie à de nombreux enseignements que les élèves ont eux-mêmes expérimenté, observé ou du moins, effleuré grâce aux mises en scène et aux mises en voix. C'est au rôle de l'enseignant ou des enseignants, puisque ce projet entrerait tout à fait dans le cadre des EPI (Enseignements pratiques interdisciplinaires), de mettre en valeur ces éléments ensuite, pour montrer aux élèves qu'ils ont de bonnes intuitions au départ et cela leur montre également l'utilité de ce travail.

Bibliographie

Chabanne, J-C. et Dufays, J-L. (2011). Parler et écrire sur les oeuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique, *Repères*, 43, p. 7-29, consulté le 12/10/2022.

Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français, *Le français aujourd'hui*, n°180, p. 43-50, consulté le 15/10/2022.

Dufays, J-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept, *Tréma*, 19, p. 2-8, consulté le 12/10/2022.

Genette, G. (1972). *Discours du récit*, Paris, Seuil, p. 97-98.

Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels, Armand Colin, *Le français aujourd'hui*, n°145, p. 85-95, consulté le 07/09/2022.

Le Goff, F. (2015). Oraliser le texte de théâtre : présence du personnage, p. 183-196.

Le Goff, F. (2018). Poésie en voix et immersion lyrique : présence du poème, Boutevin C., Rannou N., *A l'écoute du poème, enseigner des lectures créatives*, Peter Lang, p. 155-164.

Mili, I. (2011). Une maïeutique de l'écoute musicale en classe, *Repères*, 43, p. 153-174, consulté le 16/12/2022.

Motais-Louvel, G. (2011). Quelles interactions participent à la construction de savoirs liés à la transmission d'une œuvre chorégraphique à l'école ?, *Repères*, 43, p. 175-206, consulté le 16/12.2022.

Rouxel, A. et Langlade, G. (2005). Avant propos, p. 11-16.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?, *Le français aujourd'hui*, n°157, p. 65-73, consulté le 15/10/2022.

Annexes

Annexe 1 : attestation de droit à l'image

Madame, Monsieur,

Les élèves de 6eme B vont préparer une mise en scène d'une fable de La Fontaine, dans le cadre d'un mémoire de recherche. Afin de recueillir au mieux les données / les résultats, je souhaiterais filmer les élèves de 6eme B, lors de la représentation de la fable. Ce projet se déroulera dans l'amphithéâtre. Les vidéos réalisées ne seront aucunement diffusées. Elles serviront simplement pour l'analyse de la recherche.

Acceptez-vous que votre enfant soit filmé ?

OUI

NON

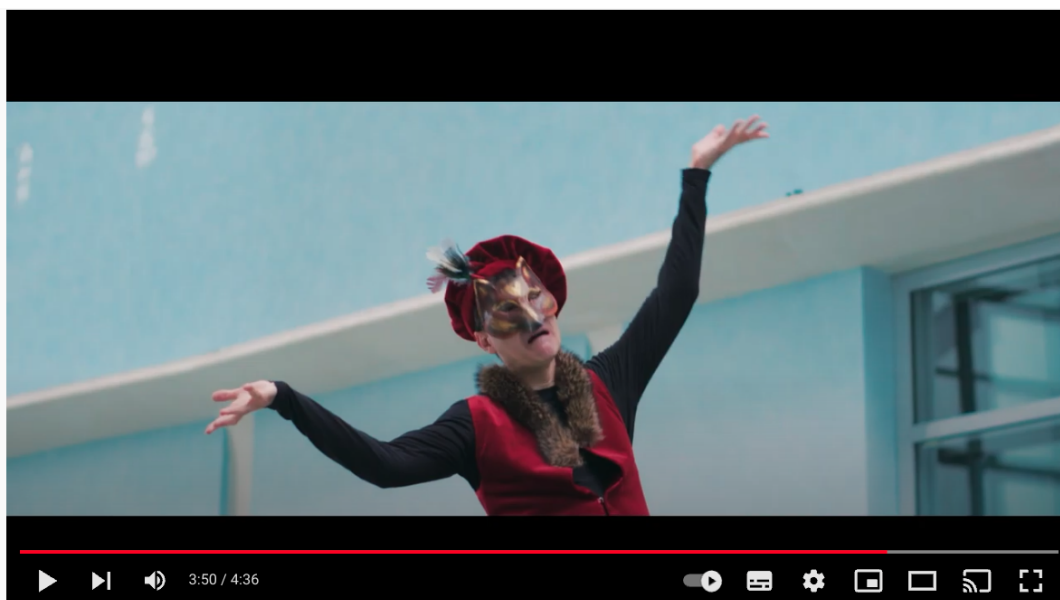
(Veuillez entourer la case de votre choix)

NOM :

PRENOM :

Signature des parents :

Annexe 2 : vidéo des *Arts Florissants*, "Le Renard et la Cigogne"



#ArtsFloSummer #5 "Le Renard et la Cigogne" - La Fontaine / Les Arts Florissants @ la Rue musicale

lien : <https://www.youtube.com/watch?v=bDwc5x3QkwY>

Annexe 3 : texte distribué aux élèves

"Le Renard et la Cigogne"

- 1 Compère le Renard se mit un jour en frais,
Et retint à dîner commère la Cigogne.
Le régal fut petit et sans beaucoup d'apprêts :
Le Galand, pour toute besogne
- 5 Avait un brouet clair (il vivait chichement).
Ce brouet fut par lui servi sur une assiette.
La Cigogne au long bec n'en put attraper miette ;
Et le Drôle eut lapé le tout en un moment.
Pour se venger de cette tromperie,
- 10 A quelque temps de là, la Cigogne le prie.
Volontiers, lui dit-il, car avec mes amis
Je ne fais point cérémonie.
A l'heure dite il courut au logis
De la Cigogne son hôtesse ;
- 15 Loua très fort sa politesse,
Trouva le dîner cuit à point.
Bon appétit surtout ; Renards n'en manquent point.
Il se réjouissait à l'odeur de la viande
Mise en menus morceaux, et qu'il croyait friande.
- 20 On servit, pour l'embarrasser
En un vase à long col, et d'étroite embouchure.
Le bec de la Cigogne y pouvait bien passer,
Mais le museau du Sire était d'autre mesure.
Il lui fallut à jeun retourner au logis,
- 25 Honteux comme un Renard qu'une Poule aurait pris,
Serrant la queue, et portant bas l'oreille.
Trompeurs, c'est pour vous que j'écris,
Attendez-vous à la pareille.

Jean de La Fontaine, *Fables*, I, 18

apprêts = préparatifs

brouet = bouillon léger

chichement = pauvrement

friande = tendre et délicate

"Je ne fais point cérémonie" = je ne fais point de manières

Annexe 4 : Musique “Les Sauvages”, de Jean-Philippe Rameau

lien : <https://www.youtube.com/watch?v=3zegtH-acXE>

Année universitaire 2022-2023

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré

Titre du mémoire : La lecture par le passage de la musique, de la danse et de la mise en voix : quelles compréhensions d'une fable par le travail du corps et de l'écoute ?
Auteur : Camille Dollé

Résumé : Cette recherche a pour objectif de comparer une didactisation comprenant le travail de la musique, de la danse et de la mise en voix, avec une didactisation de mise en voix seule, dans le cadre de l'enseignement du français. L'étude a été réalisée avec deux classes de 6^{èmes}, à partir d'une fable de Jean de La Fontaine, « Le Renard et la Cigogne ». Ainsi, l'objectif est, grâce à la mise en scène et à la mise en voix, que les élèves puissent travailler sur leur propre compréhension du texte littéraire. Les résultats de cette recherche ont été globalement satisfaisants, puisque adaptés au profil des classes, et amènent à une réflexion de ce qui peut être fait à la suite de ces didactisations. Ils montrent également l'importance des arts dans l'apprentissage du français.

Mots clés : enseignement du français - classes de 6^{ème} - fable - musique - danse - mise en scène - mise en voix - pédagogie de détour.

Abstract: The aim of this research is to compare a didactization including the work of music, dance and setting in voice, with a didactization of setting in voice only, within the framework of the teaching of French. The study was carried out with two 6th grade classes, starting from a fable of Jean de La Fontaine, " The Fox and the Stork ". Thus, the objective is, thanks to the staging and the setting in voice, that the pupils can work on their own understanding of the literary text. The results of this research were globally satisfactory, since they were adapted to the profile of the classes, and lead to a reflection on what can be done following these didactisations. They also show the importance of the arts in the learning of French.

Keywords: teaching French - 6th grade classes - fable - music - dance - staging - setting in voice - detour pedagogy.