

PLACE ET ENJEUX DE LA LECTURE À VOIX HAUTE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE AU LYCÉE

Sandra Pastorino
Lycée Van Gogh, Aubergenville

Pratique ordinaire dans ma classe, la lecture à haute voix a longtemps été pour moi une situation d'apprentissage du quotidien, comme un préalable indispensable pour entrer dans l'étude des textes, sans que cela ne mérite d'être justifié ou remis en question. Dans le cadre du master MEEF Formation de Formateurs d'enseignants suivi à l'ÉSPÉ de Cergy, j'ai choisi de travailler sur cet aspect de ma pédagogie, en partant du postulat qu'une bonne lecture à voix haute serait au moins l'incarnation sonore du texte étudié, voire suffirait à rendre compte de sa complexité et de sa singularité, comme si finalement « une bonne explication de texte [était] la justification d'une lecture à haute voix » (Jean, 1999). Je me suis alors demandé ce que représentent ces temps de lecture à voix haute en classe de français : qu'entend-on quand les élèves lisent ? Quelle place occupe cette activité dans mes séquences pédagogiques ? Quelle fonction joue-t-elle dans l'apprentissage littéraire ? Dans la mesure où la lecture à voix haute « se déploie dans le temps [et dans l'espace] et non sur l'espace de la page

écrite » (Dufays, 2015, p. 193), j'ai donc collecté¹ des temps de lecture en classes de seconde et de première de natures variées entre le mois d'octobre 2016 et le mois de mars 2017, parfois suivis ou entrecoupés d'échanges entre élèves ou soumis à la médiation professorale. Leur analyse m'a conduite à considérer la lecture à voix haute à la fois comme un objet et un outil d'apprentissage. Je tâcherai tout d'abord de caractériser la lecture à voix haute dans la classe, pour en saisir les spécificités. Je m'intéresserai ensuite à ce que l'on peut décèler dans la lecture prise en charge par les élèves. Enfin, je montrerai en quoi cette pratique peut être à la fois un objet et une situation d'apprentissage dans l'enseignement du français au lycée.

LA LECTURE À VOIX HAUTE ENTRE PRATIQUE ET THÉORIE

En pratique : une situation de classe et d'examen

La lecture à voix haute des textes étudiés en classe est une pratique presque quotidienne dans mes classes de seconde et première du lycée Van Gogh d'Aubergenville, pour préparer l'épreuve anticipée orale du baccalauréat. En effet, la première partie de l'épreuve doit comprendre « une lecture à haute voix de la totalité ou d'une partie du texte à étudier, avant son exposé ou au cours de son exposé² ». La mise en voix du texte apparaît donc comme un éclairage indispensable à son étude, et doit être prise en compte dans l'évaluation du candidat. Il s'agit bien en classe de français au lycée d'un objet d'apprentissage à ne pas négliger, d'une activité qui joue un rôle pédagogique dans la construction de savoirs et de compétences « d'expression aussi bien que de lecture, d'interprétation et d'appréciation » visées par les programmes de l'enseignement de français en classes de seconde et de première³.

-
1. J'ai enregistré et transcrit quatorze séances entre le 16 novembre 2016 et le 23 mars 2017 en classes de seconde générale et de première littéraire. Douze séances comportent un temps de lecture à voix haute, pris en charge par des élèves ou par moi-même, d'un ou plusieurs textes utilisés comme objets de lectures analytiques ou cursives. Deux séances sont consacrées exclusivement à l'exercice de mise en voix d'un texte poétique et à son évaluation ultérieure.
 2. Note de service n° 2011-141 du 3-10-2011 parue au *Bulletin Officiel* spécial n° 7 du 6 octobre 2011.
 3. Définis dans le *Bulletin Officiel* spécial n° 9 du 30 septembre 2010.

Le tableau qui résume les critères d'évaluation de l'épreuve anticipée orale de français⁴ indique que la lecture du candidat doit être « correcte et expressive ». On peut donc assigner ce double objectif aux temps de lecture à voix haute en classe, et tous deux me semblent poser problème. Comment tout d'abord évaluer la « correction » ? On attend que le lecteur respecte strictement les mots du texte, sans les écorcher ni les déformer. On attend également qu'il en respecte le rythme ; l'oralisation doit permettre une traduction sonore de la ponctuation, et donner à entendre les unités syntaxiques qui constituent la phrase pour en préserver le fond et la forme. Ainsi, dans mes retranscriptions, des coupes (/) permettront d'identifier les groupes de mots tels qu'on les perçoit à l'écoute ; les hésitations se traduisent par des - qui signalent la prononciation inachevée d'un mot. Quant à l'« expressivité », elle est plus délicate et sans doute plus subjective à évaluer. Elle semble se manifester par la prosodie : des changements d'intonation et de volume sonore significatifs sont autant d'indicateurs d'une intention du lecteur, qui module sa voix et fait entendre le texte d'une manière singulière. Dans les exemples suivants, la prosodie ascendante est indiquée par une flèche ascendante ↑, la prosodie descendante par une flèche descendante ↓ ; les effets d'insistance, quant à eux, sont reproduits à l'aide de lettres majuscules, qui font résonner plus fort dans le texte ce que la voix a clairement souligné. Enfin, les choix rythmiques indiqués entre parenthèses, d'accélération (*accelerando*) ou de ralenti (*ralentendo*) lors de la lecture, jouent un rôle dans l'interprétation du texte lu. Toutefois ces critères d'évaluation ne sont pas sans écueils, puisqu'ils peuvent apparaître comme des indicateurs de difficultés de compréhension ou d'appropriation des textes.

Deux exemples de lecture du poème « Les Aveugles » (extrait des *Fleurs du Mal* de Baudelaire) par deux de mes élèves⁵ de seconde me semblent intéressants pour analyser ces deux critères de « correction » et d'« expressivité ». Voici les deux transcriptions des lectures d'élèves, précédées, pour mémoire, du texte du poème de Baudelaire :

Les Aveugles Contemple-les, mon âme ; ils sont vraiment affreux ! Pareils aux mannequins, vaguement ridicules ; Terribles, singuliers comme les somnambules, Dardant on ne sait où leurs globes ténébreux. Leurs yeux, d'où la divine étincelle est partie,
--

4. Il figure dans la note de service n° 2011-141 du 3-10-2011, parue au *Bulletin Officiel* spécial n° 7 du 6 octobre 2011.

5. Les prénoms des élèves ont été modifiés.

Comme s'ils regardaient au loin, restent levés
 Au ciel ; on ne les voit jamais vers les pavés
 Pencher rêveusement leur tête appesantie.
 Ils traversent ainsi le noir illimité,
 Ce frère du silence éternel. Ô cité !
 Pendant qu'autour de nous tu chantes, ris et beugles,
 Éprise du plaisir jusqu'à l'atrocité,
 Vois, je me traîne aussi ! mais, plus qu'eux hébété,
 Je dis : Que cherchent-ils au Ciel, tous ces aveugles ?

Antoine	Ranji
<p>[...] contempIe-les ↓ / mon âme ↓ / ils sont vraiment Affreux ↓ / pareils aux mannEquins / vagu(e)ment ridicules / terriblEs / singuliers commE les somnambules / dardant / on ne sait où / leurs globEs ténébreux ↓ / leurs yeux ↑ / d'où la divine / étincell(e) / est partie / commE s'ils regardaieNT au loin / restant levés au ciel ↑ / on ne les voit jamais / vers les pavés penchant rêveusement leur têt(e) / appessantie ↓ / + ils travers(ent) / ainsi le noir / illimité / ce frère du silence éternel ↓ / (<i>changement d'intonation</i>) Ô cité ↑ / pendant qu'autour de nous / tu chantes / (<i>la voix tremble</i>) ris / et beugles / éprisE du plaisir / jusqu'à l'atrocité / vois / je me traîne aussi / mais / plus que hébété / je dis / que cherchent-ils au ciel / tous ces aveugles</p>	<p>[...] contemple-LES ↑ / mon Ame / ils sont vraiment AFFREUX ↑ / pareils aux mannequins / vaguement (<i>changement d'intonation</i>) ridicules ↓ / tERRIBLEs ↓ / Singuliers / commE les Somnambules ↓ / dardanT/ (<i>changement d'intonation</i>) on ne sait où leurs globEs TENEBREUX ↓ (<i>changement d'intonation</i>) leurs YEUX / (<i>changement d'intonation</i>) d'où la divine étincelle est partie / comme s'ils regardaient au loin / restEnt levés ↑ / AU CIEL ↑ / on ne les voit / JAMAIS vers les paVES / pencher rÉveus(e)ment (<i>accelerando</i>) leur tête appesantie ↓ / ils traversEn(t) ainsi le noir illimité / ce frère du silence / éternel ↓ / Ô cité ↑ / (<i>changement d'intonation</i>) pendant qu'autour de nous tu CHANTes / RIs / et (<i>diminuando</i>) beugles / éprisE du plaisir jusqu'à l'atrocité / VOIS ↑ / je me traîne aussi / mais plus qu'eux hébété / je dis ↓ / (<i>changement d'intonation</i>) que cherchent-ils au Ciel ↓ / tous ces aveugles ↓</p>

On remarque dans les deux cas une relative attention à la versification, et un effort pour respecter le rythme du sonnet en donnant à entendre coupes et césures. Le mètre est toutefois brouillé dans la version d'Antoine qui peine à faire entendre certains [e], réduisant ainsi la longueur de l'alexandrin, et quelques approximations dans la prononciation (« appessantie », « plus que hébeté ») nuisent à son intelligibilité. La lecture de Ranji en revanche semble fluide, et se distingue de la précédente par sa recherche d'expressivité. Il insiste sur plusieurs mots qu'il accentue lors de sa lecture⁶, et qui transmettent à son auditoire l'inquiétude que suscitent les aveugles. Il renforce également par ces effets d'accentuation le contraste entre le désarroi dans lequel ils sont plongés et la vie joyeuse qui les entoure. La prosodie montante lui permet d'apostropher, comme dans le texte de Baudelaire, la « cité » qui l'écoute pour l'enjoindre à « voi[r] » ceux que le poème décrit. Enfin, de nombreux changements d'intonation signalent aux auditeurs la progression du poème, son oscillation entre angoisse et compassion, et la rupture énonciative finale marquée dans le texte par deux points qui en annoncent la chute. Ranji est alors plus que simple lecteur, il se fait interprète du texte et, même si des maladresses subsistent, il peut faire naître des réactions à partir de sa lecture subjective du poème. Comme l'explique Évelyne Charmeux (1996, p. 154), en lisant il effectue un « travail de production sur le texte ; [...] une des réécritures du texte » et par sa voix il l'incarne, lui donne vie pour ses camarades qui ont lu le texte mais ne l'ont sans doute pas entendu ainsi par leur voix intérieure. Cette lecture qui donne vie à ces aveugles mais aussi à la voix et au regard du poète qui les contemple me paraît stimuler l'imaginaire et donc favoriser l'appropriation du texte par les élèves.

En théorie : une situation de communication spécifique

La lecture à haute voix suppose un rapport particulier au texte, différent de la lecture personnelle et silencieuse, puisqu'elle implique que le lecteur chargé de la production orale en ait compris le sens en amont pour en proposer à son auditoire plus qu'un simple déchiffrement oralisé. L'élève (ou le professeur) devient alors le médiateur d'un objet littéraire conçu par un autre, l'auteur, dont les autres élèves sont récepteurs. Une médiation efficace impose donc à celui qui lit à d'autres de s'être approprié vocalement, physiquement et intellectuellement le texte pour le transmettre hors des limites de la page, « partition » (Jean, 1999, p. 74-75) dont il propose une

6. La transcription de sa lecture, en soulignant les mots accentués, peut donner l'impression d'une certaine grandiloquence. À l'écoute, il s'agissait d'une lecture de qualité, qui a d'ailleurs marqué les autres élèves de la classe.

« traduction sonore » (Charmeux, 1996, p. 144) qui doit être intelligible, expressive et intelligente (Dolz, 1996). L'objectif du lecteur est alors de faire entendre et comprendre le texte à ceux qui l'écoutent par le « pouvoir éclairant » de sa voix (Jean, 1999).

En effet, celle-ci se substitue au texte imprimé, et devient le temps de la lecture au centre de l'attention ; elle doit tout dire sans avoir recours au langage non-verbal (Charmeux, 1996). Quand un élève lit, on entend avant tout son timbre, son souffle, son articulation qui engagent et exposent sa personne même face au regard et à l'oreille du professeur, à la fois modèle exigeant et évaluateur, et de ses camarades. On entend aussi sa réécriture du texte à travers l'expressivité de la prosodie, les effets d'accentuation, de rythme, les variations d'intonation qui font de sa voix un outil critique (Païni, 2005) et lui permettent de livrer une lecture sensible et personnelle. Mais on doit aussi entendre la voix singulière du texte ; le lecteur doit mettre sa voix au service d'un texte écrit par un autre et trouver la juste place par rapport au texte : il ne peut totalement s'en désinvestir au risque de proposer une lecture morne et atone qui ne signifie rien, il ne peut pas non plus y mettre trop de lui-même au détriment du texte qu'il doit faire vivre et transmettre à l'auditeur qui accède au texte par l'oreille.

La réception vocale peut dans le meilleur des cas permettre de mieux entendre et de mieux comprendre le texte, d'en percevoir le mouvement, les nuances, d'identifier peut-être l'intention auctoriale qui aurait échappé à une lecture en silence. Elle fait vivre le texte par la voix de celui qui lit, elle « transforme l'écrit en parole incarnée » (Dolz, 1996) pour les autres et peut ainsi stimuler leur rapport imaginaire au texte (Dufays, 2015), l'actualiser (Vibert, 2013) afin de faciliter son appropriation par tous, même « la foule de ceux qui se croyaient exclus de la lecture » (Pennac, 1992). Elle concentre l'attention des élèves sur le texte et peut impliquer dans la démarche de lecture les plus réticents pour qui le face à face avec la page écrite serait un premier obstacle. Elle réunit toute la classe, élèves et professeur, autour d'un même objet, dans une écoute conjointe, voire un plaisir partagé, qui favorisent peut-être ensuite l'élaboration progressive et collective d'une étude du texte qui peut prendre appui aussi bien sur ce qui est lu sur la page que sur ce qui a été entendu, sur des émotions dont le texte et la voix sont les sources entremêlées.

QU'ENTEND-ON QUAND LES ÉLÈVES LISENT ?

Autour du texte lu : l'oreille, l'œil, la voix

Pendant la lecture à voix haute, le texte littéraire existe dans la classe par la médiation sonore qu'en propose celui qui lit. À l'écoute de la voix de

l'élève lecteur plutôt qu'à l'écoute du texte lui-même, l'oreille enseignante entend d'abord les hésitations, les déformations de mots, un rythme inapproprié, ou les difficultés plus générales de compréhension de l'intention de l'auteur. Elles viennent souvent hacher la lecture en forçant les élèves à décomposer un mot, déstructurer une phrase, et nuisent à l'intelligibilité du texte pour les élèves qui écoutent. Ainsi, Audrey lit à la classe un portrait de M. de La Rochefoucauld extrait des *Mémoires* du Cardinal de Retz. J'avais demandé en amont à tous les élèves de le lire chez eux pour préparer la séance.

Extrait du portrait de La Rochefoucauld par le Cardinal de Retz, <i>Mémoires</i> , tome I, livre second	Lu par Audrey
<p>Il n'a jamais été capable d'aucune affaire, et je ne sais pourquoi ; car il avait des qualités qui eussent suppléé, en tout autre, celles qu'il n'avait pas. Sa vue n'était pas assez étendue, et il ne voyait pas même tout ensemble ce qui était à sa portée ; mais son bon sens, et très bon dans la spéculation, joint à sa douceur, à son insinuation et à sa facilité de mœurs, qui est admirable, devait récompenser plus qu'il n'a fait le défaut de sa pénétration. Il a toujours eu une irrésolution habituelle ; mais je ne sais même à quoi attribuer cette irrésolution. Elle n'a pu venir en lui de la fécondité de son imagination, qui n'est rien moins que vive.</p>	<p>il n'a jamais été capable d'aucune affaire / et je ne sais pourquoi / car il avait des qualités qui eussent / suppléé / en toute autre / celles / qu'il n'avait pas / sa vue / n'était pas assez étendue / et je / et il ne croyait même pas / tous ensemble ce qui était à sa portée / mais son bon sens / et très bon dans la s-spéculation / joint à sa douceur / (<i>ralentendo</i>) à son insinuation / et à sa facilité des mœurs / qui admirable devrait récompenser / PLUS qu'il n'a fait / le défaut de sa pénétration / il y a toujours eu une / (<i>ralentendo</i>) irrésolution habituelle / mais je ne sais même / à quoi attribuer / cette IRRÉSOLUTION / elle n'a pu venir en lui / de la fécondité de son imagination / qui n'est rien / moins / que vive</p>

On entend bien ses difficultés à déchiffrer le texte, qui ne facilitent pas sa compréhension pour les auditeurs, en particulier ses camarades. L'échange en classe qui suit sa lecture vient confirmer cette première impression, puisque d'elle-même Audrey va demander le sens du mot « spéculation ». Non seulement les difficultés de déchiffrement de mots

méconnus saccadent la lecture, mais elles nuisent aussi au rythme naturel de la phrase. Par exemple, la prosodie d'Audrey semble découper en trois groupes rythmiques distincts la proposition « qui eurent / suppléé / en toute autre » : elle déforme l'auxiliaire avoir, peut-être par manque de familiarité avec le subjonctif, et le sépare rythmiquement du verbe « suppléer ». On décèle ici une double difficulté : grammaticale tout d'abord, Audrey ne semble pas avoir reconnu la forme du plus-que-parfait du subjonctif, mais aussi lexicale, puisqu'elle demandera par la suite si « suppléer c'est le verbe supplier ». On ne peut donc pas attendre d'elle qu'elle se fasse la porte-parole du texte pour ses camarades puisqu'elle ne comprend que partiellement ce qu'elle lit. Elle semble davantage dans un exercice de lecture oralisée que de lecture à d'autres (Dolz, 1996), elle déchiffre un texte mais peine à lui donner vie par manque de compréhension de ce qu'elle lit, ce qui interroge sur l'intérêt de cette lecture dans la perspective de l'exploitation du texte en classe.

Les élèves quant à eux peinent à se détacher du texte écrit sur la page pour réagir à la lecture de leur camarade. Suite à la lecture de ce portrait de La Rochefoucauld, les interrogations lexicales qui émergent portent au moins autant sur le texte écrit que sur le texte entendu. Nassim s'interroge par exemple sur les « meur », alors qu'Audrey avait bien lu « mœurs ». Les difficultés langagières qui apparaissent du côté des récepteurs ne sont donc pas forcément liées à la mise en voix du texte, et suggèrent la difficulté pour les élèves de se détacher du texte écrit pour se livrer à une réelle écoute du texte lu, où l'oreille ne soit pas parasitée par l'œil. La lecture à voix haute traduit donc les difficultés que rencontre celui qui produit, qui compliquent la compréhension du texte pour ceux qui l'écoutent et se fient uniquement à sa voix pour entendre le texte, mais aussi pour ceux qui suivent en même temps du regard et doivent donc réajuster mentalement ce qu'ils entendent et ce qu'ils voient. Elle semble en outre avoir un pouvoir éclairant limité face à un texte complexe.

Voix de l'élève, voix du texte

La difficulté de la lecture à voix haute du texte littéraire est renforcée par le fait que le lecteur ne maîtrise que partiellement ce qu'il doit transmettre à son auditoire : comme on vient de le voir, la langue du texte n'est pas la sienne, il n'est qu'un médiateur des mots de l'auteur, un interprète qui cherche sa voie dans le texte. Ces moments où transparait le lecteur lui-même, où perce sa voix au fil du texte, sont des indicateurs précieux non seulement des difficultés rencontrées, mais aussi du degré de compréhension et d'appropriation du texte lu. Prenons l'exemple de la lecture de l'extrait de *L'Esprit des lois* de Montesquieu, dans lequel ce

dernier feint de prendre le parti de l'esclavage pour mieux condamner ses partisans.

Extrait de l'extrait de <i>L'Esprit des lois</i> de Montesquieu	Lu par Kevin
<p>Ceux dont il s'agit sont noirs depuis les pieds jusqu'à la tête ; et ils ont le nez si écrasé qu'il est presque impossible de les plaindre.</p> <p>On ne peut se mettre dans l'esprit que Dieu, qui est un être très sage, ait mis une âme, surtout bonne, dans un corps tout noir.</p> <p>Il est si naturel de penser que c'est la couleur qui constitue l'essence de l'humanité, que les peuples d'Asie, qui font les eunuques, privent toujours les noirs du rapport qu'ils ont avec nous d'une façon plus marquée.</p> <p>On peut juger de la couleur de la peau par celle des cheveux, qui, chez les Égyptiens, les meilleurs philosophes du monde, étaient d'une si grande conséquence, qu'ils faisaient mourir tous les hommes roux qui leur tombaient entre les mains.</p> <p>Une preuve que les nègres n'ont pas le sens commun, c'est qu'ils font plus de cas d'un collier de verre que de l'or.</p>	<p>ceux dont il s'agit / sont noirs / depuis les pieds jusqu'à la tête / et ils ont le nez si écrasé / (<i>changement de ton ; rire contenu</i>) qu'il est presque / impossible / de les plaindre ↓ / on ne peut / se mettre / dans l'esprit / que Dieu / est un très / est un être / TRÈS SAGE / ait mis une âme / surtout une âme BONNE / dans / (<i>ralentendo</i>) un corps de / tout noir // il est si naturel de penser que c'est la couleur qui constissu- / qui constitue ↑ l'essence de l'humanité / que les peuples d'Asie / qui font les eunuques ↑ / privent toujours / les noirs / du rapport qu'ils ont avec nous d'une façon / plus marquée / on peut juger de la couleur de la peau / (<i>changement de ton ; rire contenu</i>) par celle des cheveux / qui / chez les Égyptiens / les meilleurs philosophes du monde / étaient (<i>ralentendo</i>) d'une si grande conséquence qu'il fallait mourir / tous les hommes roux / (<i>changement de ton ; rire à peine contenu</i>) / qui leur tombaient entre les mains / une preuve que les (<i>ralentendo</i>) (<i>rires</i>)</p> <p>Prof. : je suis désolée Noëlle + (<i>rires</i>) vas-y</p>

	<p>Kevin : j'ai compris (rire) une preuve que les nègres / n'ont pas le sens commun / c'est qu'ils font / plus / (ralentendo) de cas / d'un collier de verre / que de l'or [...]</p>
--	---

La lecture de Kevin est entrecoupée de rires (en gras), qui semblent parasiter le texte de Montesquieu, et témoignent de la présence du lecteur qui réagit aux propos de l'auteur. Ces rires semblent correspondre aux moments où l'argumentaire de Montesquieu est le plus outré, où les hyperboles sont telles qu'il n'est pas possible de les considérer sérieusement. Les réactions de Kevin, qui pourraient au premier abord sembler inconvenantes, sont aussi peut-être le premier signe d'une lecture subjective de l'extrait. L'extériorisation de sa surprise, voire de sa gêne d'oraliser de tels propos, apparaît comme autant de « manifestations de l'implication d[u] lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007) par rapport au texte littéraire, témoigne d'un « investissement subjectif, intellectuel et émotif » (Rouxel, 2007) et fait émerger un sujet lecteur⁷. Ces rires semblent révélateurs du cheminement intellectuel à l'œuvre pendant la lecture de Kevin et pourraient, en soulignant l'incongruité des arguments de Montesquieu, offrir à la classe une première entrée, spontanée, pour conduire ensuite l'analyse et l'interprétation du texte. Reste ensuite à construire en classe le processus réflexif qui permettra de passer de ces premières réactions à la formulation explicite d'hypothèses de lecture et à une étude construite de l'extrait qu'il vient de lire, à la prise de conscience de l'intention satirique et à l'analyse de son fonctionnement.

7. Sur ce concept, voir notamment Langlade et Fourtanier, 2007 et Rouxel, 2007. Pour une discussion, voir le numéro 157 de la revue *Le Français aujourd'hui*. J'utilise ici le concept pour interroger l'appropriation subjective du texte littéraire par l'élève, en tant qu'elle peut favoriser l'enrôlement de l'élève dans les apprentissages littéraires et la construction de ses compétences de lecteur, sans tenir à distance le texte ni s'enfermer dans une approche formaliste.

LA LECTURE À VOIX HAUTE, D'UN OBJET À UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE

Un objet d'apprentissage

Je n'ai cependant pas voulu réduire la lecture à voix haute à un indicateur, mais en faire un réel objet d'apprentissage, perçu comme tel par les élèves, pour qu'ils prennent conscience de ses enjeux et pour qu'ils puissent progresser dans cet exercice dont ils ne réalisent pas toujours les exigences. Je m'intéresserai donc ici particulièrement à une séance menée en demi-groupe de seconde et consacrée spécifiquement à la lecture à voix haute, intégrée à une séquence déjà engagée sur la section « Tableaux parisiens » extraite des *Fleurs du Mal* de Charles Baudelaire. Après avoir rappelé ensemble les critères d'une bonne lecture⁸, les élèves sont invités à se mettre en groupe et à tirer au sort un poème extrait d'une autre section des *Fleurs du Mal*. Chaque groupe reçoit ainsi un texte différent. Nous suivrons plus particulièrement Curtis, Cyril et Stéphane, à qui a été attribué « Chant d'automne ». Ils doivent travailler ensemble la mise en voix du texte, pour qu'un élève du groupe fasse ensuite sa lecture au reste de la classe. Le contrat didactique est clair ; les critères de réussite d'une lecture intelligible, expressive et intelligente (Falcoz-Vigne repris dans Dolz, 1996) ont été notés au tableau à partir des propositions des élèves, j'ai explicitement indiqué aux différents groupes que « tous les autres élèves de la classe n'ont aucune idée du texte dont il est question, [qu']ils ne le connaissent pas [et] ne l'ont sans doute jamais lu donc [que] ce sera à [eux] de leur faire découvrir par [leur] seule lecture. »

Il est intéressant de remarquer que, pendant toute la phase de préparation, les élèves semblent dissocier les différentes composantes de l'activité, notamment l'étude des caractéristiques formelles du poème versifié et le sens même du texte qu'ils doivent lire. En l'occurrence les questions des élèves portent pour une très large part sur les contraintes liées à la versification⁹, parfois complètement déconnectées du texte lui-même,

8. Nous avons dès le mois de septembre défini en classe les caractéristiques d'une bonne mise en voix, lors d'une séquence consacrée au théâtre classique. Cette réflexion ne consistait alors qu'en une étape préliminaire pour amener les élèves ensuite à jouer une scène du *Misanthrope*. Il s'agit donc, en amont de la préparation en groupe de la mise en voix des poèmes de Baudelaire, de réactiver ces critères de réussite.

9. Dans la retranscription intégrale de la séance, sur les 166 répliques qui correspondent à la phase de préparation des élèves, 79 sont consacrées à des échanges qui portent strictement sur la versification (décompte de syllabes, repérages des dièses, des enjambements, voire des coupes et des césures), sans que les connaissances mobilisées soient articulées avec la compréhension du sens du texte et de l'intention de l'auteur.

comme si la versification était l'objet d'apprentissage identifié dans cette situation d'enseignement.

Cyril 1 : madame

Prof. 17 : oui

Cyril 2 : les coupes et les dièses

Prof. 18 : les coupes et les ?

Stéphane 5 : diocèses non

Cyril 3 : diarèses

Stéphane 6 : dio dièses

Prof. 19 : alors et à un moment on va apprendre son cours

Cyril 4 : diacèses

Prof. 20 : diérèses

Élèves 1 : (*en chœur*) diérèses

Prof. 21 : les coupes en fait c'est des toutes petites pauses et naturellement on les entend en fait même vous vous en êtes rendus compte quand on a travaillé mardi que là où je marquais la pause finalement c'était logique les diérèses elles sont hyper importantes mais ça impliquerait de connaître le mot peut-être et surtout savoir ce que c'est qu'une diérèse

Curtis 1 : c'est quand

Cyril 5 : c'est quand on coupe au milieu

Curtis 2 : non ça c'est une cé- cens- césure

Cyril 6 : ah oui non je parlais de césure en fait

Curtis 3 : une diérèse c'est quand la césure faut prendre faut trouver le rythme

Prof. 22 : il faut trouver le rythme

Cyril 7 : je parlais de césure en fait

Prof. 23 : tout renvoie au rythme mais la diérèse est importante aussi

+++

Mobilisant des connaissances très approximatives, les élèves postulent ici l'importance des césures et des coupes, mais ne mettent pas ces procédés au service de la mise en voix du texte, qui n'apparaît jamais dans leurs interrogations. Ils n'essaient pas d'en chercher le rythme en expérimentant la lecture mais tentent d'y plaquer artificiellement des bribes de cours. Il me semble évidemment intéressant de permettre aux élèves de s'approprier des connaissances génériques par un travail vivant ; se mettre en bouche les vers permet aussi peut-être de se mettre en tête les spécificités de l'écriture versifiée, ce qui participe à la construction des savoirs des élèves. Je regrette que dans l'exemple ci-dessous ces connaissances semblent se construire non pas en lien avec la compréhension du poème, mais en parallèle. La répartition des tâches au sein du groupe semble même dissocier la forme et le fond du poème « Chant d'automne ».

Curtis 6 : je crois qu'il est déçu que l'automne arrive parce qu'il aimait bien l'été +

Prof. 38 : il est même plus que déçu
 Curtis 8 : il est triste
 Curtis 7 : il est triste il frémit et tout
 Prof. 39 : il frémit et tout ?
 Stéphane 9 : Bientôt
 Prof. 40 : et l'hiver il le sent comment l'hiver ?
 Curtis 8 : il le sent haine frisson horreur labeur dur et forcé + colère aussi
 Prof. 41 : et colère aussi donc effectivement
 Curtis 9 : ah oui donc il faut que je mette tout ça
 Prof. 42 : il faut que tu mettes tout ça
 Curtis 10 : de la haine ! du frisson ! oh la la
 Stéphane 10 : (*d'un ton qui se veut suave*) frisson
 Prof. 43 : peut-être pas ce frisson-là Stéphane (*rires*) + c'est donc
 Curtis qui a été désigné ? et on l'aide ou ?
 Stéphane 11 : **on l'aide + on met toutes + les césures + les -e + et il nous manque à regarder les + enjambements !**
 Cyril 9 : oui les enjambements
 Curtis 11 : laisse les enjambements je ne sais pas les prononcer
 Cyril 10 : **non mais on te les surligne comme ça tu ne fais pas de pause tu y vas direct ++**

Curtis, désigné par le groupe pour la mise en voix, se présente comme responsable de la recherche de la juste intonation, et donc de la compréhension du sens du texte. Stéphane et Cyril restent en retrait et réduisent leur fonction à son découpage rythmique sans même qu'ils se posent la question du sens. En témoigne l'erreur de Stéphane qui en jouant sur le mot « frisson » (S10) opère un contresens et trahit l'intention du poète. On voit ici apparaître la complexité de la lecture à voix haute et les enjeux de son apprentissage : il s'agit d'articuler dans la mise en voix différentes compétences interdépendantes¹⁰, au service du texte lu et de sa transmission. Le travail de lecture à voix haute doit être étayé plus explicitement pour que les élèves prennent conscience de ses enjeux, en lien étroit avec les différentes compétences de lecture visées par l'enseignement du français au lycée.

Une situation qui favorise les apprentissages littéraires

Une lecture expressive m'apparaît comme une modalité d'apprentissage qui peut favoriser le développement de ces compétences. Elle livre à

10. Je pense ici aux compétences visées en classe de français au lycée : la maîtrise de la langue, la mise en œuvre de connaissances génériques, la compréhension du texte, de sa singularité.

l'auditoire une interprétation subjective du texte, propre à faire naître des réactions rationnelles ou émotionnelles (Charmeux, 1996). Dans le meilleur des cas, elle met en lumière le sens du texte et permet l'identification d'outils littéraires particuliers et de leurs enjeux : l'importance de la versification pour faire entendre la musicalité d'un texte poétique, du rythme de la phrase, de la ponctuation ou de certaines figures de style pour faire percevoir la force de persuasion d'un discours, du mode de narration dans un texte romanesque, etc. En témoigne la lecture d'un extrait de la *Prose de Transsibérien* de Blaise Cendrars¹¹ par Lise, élève de première.

Prose du Transsibérien de la Petite Jeanne de France (*changement d'intonation*) Blaise / dis-nous ↑ / sommes-nous bien loin de Montmartre ↑ ? (*changement d'intonation*) nous sommes loin Jeanne / tu roules depuis septE jours / tu es loin de Montmartre de la ButtE qui t'a nourrie / (*ralentendo*) du Sacré-Cœur contre lequel tu t'es blottie / Paris a disparu et son énorme flambée / (*ralentendo*) il n'y a plus que les cendres continues / la pluie qui tombe / la tour-bE qui se gonfle / la Sibérie qui tournE / les LOUrdes NAPPes de neige qui remontent / et le grelot de la folie qui grelotte comme / comme un dernier désir dans l'air bleui ↓ / le train palpite (*ralentendo*) au cœurE des horizons plombés (*accelerando*) et ton chagrin ricane ↓ (*changement d'intonation*) dis Blaise / sommes-nous bien loin de Montmartre ↑ ? + les inquiétudes ↑ / OUBLIE les inquiétudes / (*ralentendo*) tous les garEs lézardées obliquEs sur la route / les fils télégraphiques auxquels elles /pendent / les poteaux grimaçant qui gesticulent / et les étranglent / le mondE s'étire s'allonge et se retire comme un (c)accordéon qu'une main sadique tourmente ↓ / (*accelerando*) dans les déchirures du ciel les les + non + du ciel / les locomotives (*accelerando*) en folie s'enfuient / et dans les trous / les roues vertigineusEs (*ralentendo*) les bouchEs les voies / (*ralentendo*) et les chemins du malheur qui aboient à nos trouses / les démons sont enchainés / ferrailles / (*ralentendo*) tout est un faux accord / (*ralentendo*)

11. NDLR : Nous ne pouvons pas reproduire ce poème qui n'est pas libre de droits.

le broun-roun-rounE des roues chocs rebondissements / nous sommes
un orage sous le crâne d'un lourd d'un sourd (*rires discrets*)

Le rythme de la lecture essaye de refléter la composition du poème et permet le plus souvent d'entendre les vers tels que Cendrars les a disposés. L'accentuation, parfois maladroite, de certains [e] en fin de mots montre que Lise tente de réinvestir dans sa lecture ses connaissances en versification¹². En outre, cette proposition très riche me semble révélatrice des enjeux de la mise en voix pour la lecture analytique ultérieure. L'élève, par ses changements de ton et de rythme, fait déjà apparaître certaines des caractéristiques du poème qui seront par la suite l'objet de commentaires : ainsi la structure particulière du texte, qui s'apparente à un dialogue entre Jeanne et le poète, devient audible (en gras) et peut ensuite être exploitée immédiatement pour engager l'étude. Les effets de ralentissement et d'accélération dans la lecture peuvent aussi être perçus comme l'expression d'une lecture subjective du poème ; le ralentissement initial (en gras) semble marquer la rupture entre la « flambée » parisienne et la monotonie des paysages désertiques de Sibérie, tandis que les accélérations qui apparaissent dans la dernière partie (en gras) nous aident à percevoir la cadence infernale de ce voyage qui prend des allures cauchemardesques. Même le lapsus final transformant « sourd » en « lourd », aussitôt corrigé, peut sembler chargé de sens (Païni, 2005) et rendre compte d'une bonne compréhension de l'atmosphère du poème qu'elle vient de lire. Lise nous rappelle ici en guise de conclusion la pesanteur du paysage russe décrit par le poète, noyé sous « les cendres continues / la pluie qui tombe / la tourbe qui se gonfle », sous des « horizons plombés ». Le premier camarade qui intervient suite à cette lecture a d'ailleurs rebondi immédiatement sur cette transformation de lourd en sourd, et il aurait sans doute été intéressant de partir de ce lapsus pour engager l'étude du texte, différée par des considérations sur sa mise en page qui auraient pu être remises à plus tard. Une mise en voix expressive fait sens : elle peut rendre les élèves auditeurs conscients de la pluralité des lectures, donc des interprétations possibles, et amorcer la mise en activité des élèves sur le texte en leur donnant des entrées possibles pour l'analyser et l'interpréter. Cette perspective est d'autant plus intéressante qu'elle confie à la voix de l'élève de stimuler ses camarades et d'engager la compréhension

12. Nous avons déjà eu l'occasion de lire à plusieurs reprises à voix haute des poèmes versifiés. J'ai insisté sur la lecture des [e] non muets en indiquant leur importance pour le rythme du vers. Il semble que Lise essaye parfois de suivre la règle, toutefois son application n'est pas régulière, et souffre d'ajouts de [e] à la fin de certains mots qui en sont pourtant dépourvus.

et l'étude du texte littéraire. Ainsi la lecture à haute voix peut favoriser l'appropriation des différents genres littéraires et de leurs spécificités, mais elle peut aussi s'avérer utile dans la construction par les élèves d'une posture réflexive sur la littérature.

Quelles pratiques pour améliorer ces temps de lecture à voix haute ?

La réflexion que j'ai menée sur la place de la lecture à voix haute dans mes séquences d'enseignement au lycée m'ouvre un certain nombre de perspectives afin de mieux en tirer parti et de sortir de la routine préparation du texte / mise en voix / lecture analytique. Je m'efforce dans ma classe de redonner du sens à la lecture à d'autres, acte de transmission d'un objet littéraire dont la voix lisant est seule responsable. Pour aller plus loin cette année, j'ai consacré des temps spécifiques à la lecture à voix haute dans mes premières séquences en classe de seconde, consacrées à la poésie, afin de construire un apprentissage plus progressif. La première séance s'est appuyée sur différents exemples de mise en voix du « Lac » de Lamartine recueillis sur internet, après la lecture analytique du poème en classe, afin de réfléchir aux enjeux d'une bonne lecture à voix haute, en lien avec le sens du texte. Après l'écoute successive de ces mises en voix, les élèves ont été invités à critiquer ces propositions, en justifiant leurs remarques. Les échanges ont fait émerger des avis partagés, et nous ont permis de réfléchir aux critères de réussite d'une bonne lecture à voix haute. Ont notamment été posées les questions du rythme, de la prosodie, des variations de ton, et de la couleur de la voix. Cette réflexion s'est ensuite concrétisée par un entraînement sur le poème « Rêve d'automne » du même auteur, figurant dans le corpus liminaire de la séquence. Trois séances d'une heure ont ensuite été consacrées à la préparation de l'enregistrement des « Tableaux parisiens » de Baudelaire. Lors de la première séance, en demi-groupe, j'ai constitué des ilots, leur confiant la relecture de quelques poèmes du recueil, pour en vérifier la compréhension et commencer à préparer leur lecture à voix haute. Les élèves se sont ensuite réparti les textes en fonction de mes recommandations : un à quatre lecteurs pour un poème, en fonction de sa longueur. Le travail de préparation et d'entraînement était à poursuivre à la maison, les élèves étant prévenus de longue date que leur lecture serait enregistrée afin de composer un audiolivre, et que chaque prestation serait évaluée. La deuxième séance, en classe entière, nous a permis de préparer collectivement la grille d'évaluation et de la mettre immédiatement à l'épreuve. Les élèves le souhaitant ont pu s'entraîner à la mise en voix de leur poème face à la classe, public chargé d'écouter puis de conseiller les lecteurs, pour leur permettre d'améliorer leur prestation à partir des critères de réussite définis ensemble. Ce travail s'est achevé la semaine suivante en

demi-groupe, avec l'enregistrement des « Tableaux parisiens » extraits des *Fleurs du Mal* de Baudelaire à l'aide de la table de mixage empruntée à la webradio du lycée. J'ai ensuite finalisé la production de cet audiolivre, disponible ensuite sur le site du lycée¹³. L'écoute de ce travail figurera ensuite parmi les activités proposées à mes classes de première dans le cadre de l'objet d'étude « Écriture poétique et quête de sens, du Moyen Âge à nos jours ». Ainsi, la lecture à voix haute s'inscrit explicitement pour mes élèves comme objet d'apprentissage étroitement articulé avec les autres enjeux de la séquence.

En outre, cette réflexion m'a ainsi amenée à baliser plus clairement ces moments de lecture à voix haute. Mes consignes de lecture et d'écoute sont plus précises : j'invite les auditeurs à fermer leur livre voire les yeux, tandis que le lecteur doit leur permettre de « visualiser tout ce que l'auteur a écrit », contrainte que je m'applique explicitement à moi-même lorsque je prends en charge la lecture. D'ailleurs, je fais désormais plus souvent la lecture à mes élèves, notamment dans le cas de lectures analytiques. Il me semble en effet intéressant que le professeur assume la voix lisant, soit celui qui s'efforce de transmettre par une lecture intelligible et intelligente toutes les nuances du texte afin de montrer aux élèves le « pouvoir éclairant » (Jean, 1999, p. 13) d'une mise en voix expressive. Cette prise en charge ne peut pas se substituer systématiquement à la mise en activité des élèves, mais fait sens en leur proposant une pratique modélisante qui leur donne à entendre les enjeux d'une lecture satisfaisante (notamment au regard des attentes de l'EAF), et à laquelle peuvent se substituer des enregistrements sonores significatifs¹⁴. Enfin, je m'efforce à l'issue de la mise en voix de m'appuyer sur les éléments saillants qui y sont apparus. Il m'a fallu revoir mes automatismes, et arrêter de demander aux élèves ce qu'ils n'avaient pas compris ou ce qui les avait mis en difficulté dans le texte, pour m'appuyer au contraire sur ce qu'ils ont entendu¹⁵ et engager ainsi l'étude du texte.

13. <http://www.lyc-vangogh-aubergenville.ac-versailles.fr/spip.php?article382>

14. On peut penser par exemple aux lectures des *Fables* de La Fontaine par Fabrice Lucchini. De nombreuses ressources sont aujourd'hui disponibles en ligne, de qualité variable, ce qui peut confronter les élèves aussi bien à des lectures modélisantes et/ou éclairantes qu'à des lectures plus discutables, permettant d'aiguiser leur jugement critique et de les faire réfléchir aux critères de réussite d'une mise en voix ou aux enjeux d'un texte littéraire sans mettre en jeu la voix de l'enseignant ou celle d'un autre élève.

15. Non seulement ce qu'ils ont perçu par l'ouïe mais aussi ce qu'ils ont écouté et ce qu'ils ont compris lors de la mise en voix du texte.

CONCLUSION

L'attention particulière portée à ces temps de mise en voix m'a tout d'abord alertée sur le fait que cette activité ne concerne finalement en classe qu'une minorité de volontaires prêts à s'exposer au regard et à l'écoute de leurs pairs et que malgré les difficultés rencontrées, elle n'était que trop rarement l'objet d'un apprentissage spécifique. Il convient d'en définir explicitement les objectifs en classe afin que les lycéens cernent plus clairement les attentes par rapport à cette activité et prennent conscience de l'intérêt de cette pratique si elle est considérée autrement que comme un déchiffrage oralisé, et de leur donner l'occasion de s'entraîner selon des modalités variées pour progresser.

Ces temps de lecture à voix haute en classe sont pourtant particulièrement riches dans l'enseignement de la littérature. La mise en voix peut favoriser l'appropriation des connaissances littéraires et linguistiques en jeu dans une séance pédagogique. Quand un élève lit, cela permet à l'enseignant d'identifier certaines difficultés posées par le texte, d'estimer le degré de compréhension et d'appropriation du lecteur. Celui qui lit, élève ou professeur, donne vie au texte hors des limites de la page, et en fait un objet de réflexion commun. Il s'agit donc d'un temps de concentration et de partage, où les élèves sont invités à faire silence (sauf celui qui lit) autour du texte qui résonne dans la salle pour se l'approprier. Ces moments de lecture à voix haute peuvent représenter un seuil qui a pour vocation de faire entrer le plus grand nombre dans le texte, dans l'œuvre. Enfin, l'idéal d'une lecture fluide et expressive, véritable interprétation, pourrait engager la lecture littéraire en suscitant des réactions à même d'initier ou de dynamiser la lecture analytique ou cursive. Il relève de l'activité enseignante de faire naître de ces mises en voix des déclencheurs pour la suite des apprentissages. Finalement, derrière cette pratique orale spécifique qu'est la lecture des textes littéraires, le questionnement qui subsiste porte sur les modalités permettant, par la mise en voix et d'autres situations, de rendre les élèves acteurs d'une lecture critique et subjective, en partant du texte qui ne dit rien d'autre que ce qu'il est, afin de les aider à être progressivement autonomes dans la compréhension et l'analyse de ce qui fait sa singularité.

BIBLIOGRAPHIE

- Charmeux, É. (1996), *Ap-prendre la parole : l'oral aussi, ça s'apprend*, Toulouse, SEDRAP éducation.
- Dolz J., Dufour J., Haller S. et Schneuwly B. (1996), « La lecture à d'autres : un oral public à partir de l'écrit », *TRANEL* n° 25, p. 51-68.

- Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D. (2015), *Pour une lecture littéraire : histoires, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck supérieur.
- Genette, G. (2004), *Fiction et diction*, Paris, Points Seuil.
- Jean, G. (1999), *La lecture à haute voix. Lire à haute voix. Histoire, fonctions et pratiques de la « lecture oralisée »*, Paris, Les éditions de l'Atelier.
- Langlade G. et Fourtanier M.-J. (2007), « La question du sujet-lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans É. Falardeau, C. Fisher et C. Simard, *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Sainte-Foix (Québec), Presses Universitaires de Laval, p. 101-123.
- Le français aujourd'hui* (2007), n° 157, *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, Paris, Armand Colin/AFEF.
- Mourey L. (2005), « Une voix pleine de voix », *Le français aujourd'hui* n° 150, p. 71-78.
- Païni P. (2005), « Entendre clairement ce qui nous trouble », *Le français aujourd'hui* n° 150, p. 45-53.
- Pennac, D. (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard Folio.
- Rouxel, A. (2007), « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui* n° 157, p. 65-73.
- Vibert, A. (2013), *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* MEN/DGESCO-IGEN [En ligne]. Consulté le 27 mars 2017 sur http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf