LIÈGE université Library

http://lib.uliege.be https://matheo.uliege.be

Promotion de la lecture à haute voix et de son écoute au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur avec application concrète

Auteur : Dechambre, Sarah
Promoteur(s) : Delbrassine, Daniel
Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres
Diplôme : Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité didactique
Année académique : 2018-2019
URI/URL : http://hdl.handle.net/2268.2/7907

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Faculté de Philosophie et Lettres

Langues et lettres françaises et romanes

Promotion de la lecture à haute voix et de son écoute au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur avec application concrète

Travail de fin d'études réalisé par Sarah DECHAMBRE en vue de l'obtention du diplôme de Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité didactique.

Sous la direction de Daniel DELBRASSINE

Membres du jury : Deborah MEUNIER
Jean-Pierre BERTRAND

REMERCIEMENTS

Qu'il me soit permis, avant toute chose, d'adresser ma gratitude à mon promoteur, Monsieur Delbrassine, pour sa disponibilité mais, aussi et surtout, pour ses conseils avisés et sa supervision, qui m'ont permis de mener à bien ce travail.

Mes remerciements vont également à Monsieur Outers, pour les nombreux documents et références qu'il m'a fournis et qui m'ont été d'une aide précieuse.

Je désire aussi remercier Madame Hambücken, pour avoir accepté de partager avec moi les secrets de sa méthode de « lecture coupée » ; Monsieur Lambert et Madame Morsomme, pour le temps qu'ils m'ont accordé et les pistes de travail qu'ils m'ont données ; ainsi que les enseignantes qui ont accepté de prendre part à mes interviews, me fournissant ainsi des informations essentielles pour la rédaction de la partie pratique de ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier mes ami.e.s romanistes, et spécifiquement Jade pour ces cinq années d'études incroyables, ainsi que Thomas et Chloé pour leur aide précieuse durant l'ensemble de mon cursus. Et surtout, un grand merci à mes parents à ma sœur et à mon compagnon, pour leur soutien indéfectible. lors de la réalisation de ce mémoire et, plus largement, tout au long de mon parcours universitaire.

I. Introduction

> Pour la majorité des enseignants et des chercheurs traitant de la lecture en général […], la lecture à haute voix renvoie à la lecture *ânonnée* et répétitive que l'on pratiquait il n'y a pas si longtemps dans les écoles (Jean 1999 : 9).

Le constat de Georges Jean est sans appel : la plupart des professeurs n'entrevoit pas l'intérêt de la lecture à haute voix. Et ils ont raison ! En effet, la lecture déclamée en cœur telle qu'ils l'envisagent n'a pas sa place dans les classes. Leur crainte principale est sans doute qu'en concédant une place trop importante à ce genre de lecture, les élèves ne développent ce qu'on appelle la « maladie de la sub-vocalisation ». Autrement dit, que les apprenants deviennent incapables de lire à voix basse, sans accompagner leur lecture d'un mouvement imperceptible des lèvres.

D'autres critiques s'élèvent de la part des fervents adeptes de la lecture silencieuse unique. En plus de la voir comme étant une lecture supérieure à sa sœur plus bruyante et plus importante, cette lecture aurait, selon eux, « le pouvoir de déchiffrer de longs messages à de très grandes vitesses et d'en tirer le maximum d'information dans un laps de temps aussi court que possible » (Leroy-Boussion 1966 : 579).

Un autre argument à l'encontre de la lecture à voix haute serait donc la vitesse : prononcer les mots lus à voix haute ralentirait le processus de lecture ainsi que le « but final de l'apprentissage, [étant], évidemment, la lecture idéovisuelle » (Ibid.).

Il est évident que la lecture à haute voix comporte différents points faibles, comme le fait qu'elle s'avère nettement moins rapide que la lecture silencieuse. Toutefois, comme nous le verrons, ses bienfaits sont nombreux et un des défauts qu'on lui a reproché plus haut – celui d'être associée à une lecture « ânonnée et répétitive » (Jean 1999 : 9) – peut être déjà démoli par le fait que la véritable pratique d'oralisation des textes se révèle être une source d'information supplémentaire sur les textes lus. Nous démontrerons, via ce mémoire, qu'il s'agit en effet d'une activité complexe et exigeante.

Nous commencerons par parcourir quelques définitions de notions intimement liées à la lecture à haute voix et tenterons de donner une définition la plus exhaustive possible de celle-ci en tant que pratique à part entière. Nous observerons en particulier les rapports qu'elle entretient avec l'oral et l'écrit, et nous nous intéresserons également au concept de figure du sujet lyrique.

Nous nous attaquerons alors à lister les modalités d'oralisation nécessaires à une lecture de qualité, en accordant une attention particulière à la manière de faire entendre le rythme des textes à l'oral. En effet, le rythme s'avèrera être un point central dans notre recherche et notre analyse autour de la lecture à haute voix.

Nous nous occuperons d'abord d'examiner la position que cette lecture occupe dans les classes, notamment grâce à des témoignages recueillis auprès de professeurs en fonction, mais nous ne laisserons pas de côté la place que ce genre de lecture occupe dans la société, car elle ne s'arrête pas à la porte d'une salle de cours ; sa portée est bien plus retentissante. Dans cette partie, nous nous occuperons également d'étudier les indications officielles à propos de la lecture à voix haute, mais aussi de voir ses enjeux généraux et les problématiques qu'elle soulève au sein des classes.

En dernier lieu, nous tenterons de donner quelques conseils pour la mise en place, dans les classes, d'un dispositif didactique d'enseignement-apprentissage de la lecture à haute voix. Et nous proposerons d'ailleurs, en annexe1, une séquence didactique sur ce thème, afin d'illustrer ces conseils.

Nous souhaitons ainsi, à travers ce mémoire, souligner l'apport conséquent que pourrait représenter l'apprentissage des techniques d'oralisation des textes pour les élèves et ainsi, modifier le regard des enseignants sur cette pratique. En effet, plus qu'utile, la lecture à haute voix s'avère même indispensable, car elle seule est capable de faire entendre pleinement un texte :

> Nous avons besoin de lire avec nos yeux et avec notre voix, comme nous avons besoin de nos deux jambes pour marcher » (Pled *et alii* 1997 : 4).

[1] *cf.* annexes 5 et 6.

II. Quelques définitions

1. ORAL ET ORALITE

1.1. Oral

De manière générale, dans la société, l'oral est vu comme « une notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école » (Dolz & Schneuwly 2016 : 11). D'un point de vue plus théorique De, cette notion reste difficile à délimiter et par conséquent à scolariser (Ibid.).

Le vocable oral a pour étymologie le latin « os, oris » qui signifie la bouche. Il fait référence à ce qui « concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche » (Ibid. : 51). Le terme oral désigne ainsi le langage parlé, exécuté grâce à « l'appareil phonatoire humain » (Ibid.). Autrement dit, l'oral désigne tout « ce qui est dit de vive voix » (Ibid.).

Dès lors, selon cette définition, les enfants possèdent déjà une certaine maîtrise de l'oral avant de se rendre dans une quelconque structure d'apprentissage (Alrabadi 2011 : 16). Toutefois, cet oral spontané, du parler quotidien, cet oral « pur », n'a aucune chance de devenir en tant que tel objet d'enseignement (Dolz & Schneuwly 2016 : 18). C'est pourquoi il est nécessaire de préciser la définition de l'oral comme matière d'apprentissage scolaire. Tandis que Charmeux reste dans la lignée de la définition précédente en désignant par le terme oral « toute situation langagière mettant en jeu la voix, qu'il s'agisse d'une communication avec ou sans distance entre les partenaires » (Charmeux 1996 : 30), Dolz et Schneuwly parlent de « phénomène langagier hétérogène dépendant de contextes variables et en interaction constante avec l'écrit » (Dolz & Schneuwly 2016 : 51). Par conséquent, selon ces derniers, ce qui importe pour une didactique de l'expression orale n'est pas tant de caractériser la notion en tant que telle ni de travailler sur les aspects superficiels de la parole, mais plutôt de s'intéresser aux différentes pratiques langagières orales et aux divers rapports qu'elles entretiennent avec l'écrit (Ibid. : 62).

> Il s'agirait ainsi de se pencher sur différentes variétés de l'oral, ou, plus justement, sur les différentes stratégies de la communication orale, sachant qu'elles varient selon les locuteurs et les contextes (Alrabadi 2011 : 19).

Ce qu'il est possible d'enseigner correspond aux différentes « conduites langagières »[2] (Nonnon 2000 : 79) adoptées selon les différents contextes de communication. Celles-ci sont désignées par Dolz et Schneuwly sous le terme de *genre*.

> Apprendre à parler, c'est s'approprier des outils pour parler dans des situations langagières diverses, c'est-à-dire s'approprier des genres (Dolz & Schneuwly 2016 : 65).

[2] Les *conduites langagières* peuvent être décrites comme des « activités de discours qui structurent le rapport au monde et à l'expérience » (Alrabadi 2011 : 19).

Dans le cadre de l'enseignement, les genres peuvent servir de références pour les élèves. Au milieu de la diversité des pratiques langagières, les genres permettent de « stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques » (Dolz & Schneuwly 2016 : 65). Le travail sur les genres permet de doter les élèves d'un cadre d'analyse (*Ibid.*). Dolz et Schneuwly présentent plusieurs formes et genres d'oraux. Ils établissent principalement une distinction entre deux groupes de genres (Dolz cité par Delbrassine 2017-2018) :

- Les genres où tout se réalise en direct (exemples : exposé et débat). Ces genres appartiennent à l'oral dit spontané;
- Les genres où les opérations de production se font en deux temps (parole écrite lue ou récitée) dont les membres sont des écrits oralisés.

Entre ces deux extrêmes, il y a tous les oraux, des plus contraints et prévisibles, aux plus improvisés.

1.2. Oralité (Zumthor & Despoix 2012)

L'*oralité*, quant à elle, n'est pas non plus une notion aisée à définir. Le terme a été fondé à partir de l'adjectif *oral*. Nous reprendrons ici la définition qu'en donne Paul Zumthor dans son article *Oralité* (2012). Selon lui, l'expression désigne de façon assez large « un type de communication opérée par voie buccale et sonore » (Zumthor & Despoix 2012 : 269). Par conséquent, elle est relativement complexe à délimiter et englobe des faits très divers. Il n'existe, en réalité, pas d'oralité en soi, mais de très nombreuses manifestations singulières qui possèdent chacune des caractéristiques particulières plus ou moins marquées. Ce qui les lie, leur support commun touche à « la spécificité linguistique de toute communication vocale » (*Ibid.* : 282) : l'énonciateur à travers sa voix marque son rapport au monde et la façon dont il se place vis-à-vis de son interlocuteur. Contrairement à l'écriture, l'oralité met en présence les différents acteurs de la communication en cours, les fait dialoguer de façon réelle ou virtuelle, « engageant ici et maintenant, dans une action commune, leur totalité individuelle et sociale » (*Ibid.*). L'acte de communication oratoire s'inscrit dans le présent, peu importe le modèle d'oralité; sa matérialisation est ponctuelle; à chaque production orale, le texte refait surface au temps présent. Or, ce temps « est celui d'un individu ou d'un groupe réel, à un moment précis de leur histoire » (*Ibid.* : 290). La notion d'oralité englobe celle de performance, car toutes deux se rejoignent sur « les caractères d'immédiateté et de présence physique propres à toute communication vocale » (*Ibid.* : 289).

2. LECTURE

Séverine De Croix et Dominique Ledur, dans leur ouvrage *Nouvelles lectures en JEux* (2008), définissent la lecture d'un texte comme

> une activité de (co)construction du sens, réalisée par un lecteur dans un contexte particulier de lecture. Cette construction est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte, au sujet-lecteur et au contexte, trois pôles mobilisés dans toute lecture de tout texte (De Croix & Ledur 2008 : 23).

De fait, dans un même temps, le texte en lui-même planifie des « modalités de lecture » (liées, par exemple, au genre des textes, aux choix de l'auteur, etc.) tandis que le lecteur fait appel à ses capacités cognitives (connaissances, processus[3] et stratégies de lecture[4]) et « composantes affectives » (centres d'intérêt, rapport à la lecture, etc.) pour le déchiffrer. De plus, le contexte, c'est-à-dire aussi bien les conditions sociales, psychologiques et physiques que les supports, intervient également dans cet échange triangulaire. Dès lors, au vu de l'interaction entre ces trois éléments, « la construction du sens d'un texte repose à la fois sur les instructions du texte (les droits du texte) [= ce qui doit être compris] ET sur l'intervention personnelle du lecteur (les droits du lecteur) [= ce qui peut être interprété] » (Ibid. : 24). Cette distinction importante rejoint celle réalisée par Falardeau/Sauvaire (2014) entre « Compréhension » et « Interprétation » explicitée ci-dessous. Mais elle met du même coup en avant la perfectibilité de cette définition puisque celle-ci n'intègre que les deux premières des six composantes de la lecture littéraire proposées par Falardeau et Sauvaire. Ainsi, dans une perspective plus large de la lecture, lire un texte littéraire c'est :

a. Le comprendre c'est-à-dire dégager son sens, tout en inférant, par exemple, les informations implicites (ex. : liens existants entre les phrases, etc.) et être capable de reformuler « ce que le texte dit ».

b. L'interpréter, autrement dit, en dégager une signification personnelle («ce que le texte ME dit»). Il y a ici l'idée que le lecteur crée «son» texte qui déborde le texte original.

c. Réagir : le lecteur identifie ce qui, dans le texte, provoque chez lui telle ou telle réaction.

d. Porter un jugement critique, ce qui signifie prendre de la distance par rapport au texte. Il s'agit de construire un jugement fondé sur des critères pertinents en fonction du genre et sur des connaissances préalables.

---

[3] « En cours de lecture linéaire, le lecteur mémorise des données; il les intègre progressivement à d'autres et il réalise des inférences. Ces opérations lui permettent d'émettre des hypothèses provisoires sur la suite.» (De Croix & Ledur 2008 : 24)

[4] - Choix d'un type de lecture (linéaire, repérage, sélective, tabulaire…)
- Choix d'un rythme, d'un ordre de lecture (revenir en arrière, par ex.)
- Choix de prendre des notes, de consulter des outils (De Croix & Ledur 2008 : 24)

e. Mobiliser des connaissances, ce qui revient à faire appel à des connaissances déjà acquises (littéraires, artistiques, scientifiques, etc.) comme outils pour nommer, classer, penser.

f. Réfléchir à sa pratique de lecteur, id est développer une conscience métacognitive de soi comme lecteur ainsi que de la tâche et des stratégies mises en œuvre.

(Falardeau & Sauvaire 2014 cité par Delbrassine 2017-2018)

Ces composantes ne sont pas simples à travailler pour les enseignants, car certaines d'entre elles ne peuvent faire l'objet d'une évaluation, faute de pouvoir être observées. Dans ce type de cas, seules comptent les justifications apportées pour étayer les propos avancés (Falardeau & Sauvaire 2014 : 80).

Dans le cadre de ce mémoire, lorsque nous évoquerons la notion de lecture littéraire dans un sens strict, nous ne prendrons en compte, comme De Croix et Ledur (2008), que les deux premières dimensions de cette lecture.

Notons, dans ces définitions, l'absence totale de toute allusion à une quelconque oralisation des textes. La raison de cette lacune se concrétise dans les usages proposés de la lecture à haute voix tout au long du manuel de Séverine De Croix et Dominique Ledur puisque, à chaque fois que celle-ci fait son apparition, ce n'est pas pour elle-même, mais dans le but d'évaluer les capacités de lecture (au sens strict) d'un texte par les élèves (p. 37, p. 46-47, p. 242, etc.). Ainsi, dans ces définitions, « la dimension vocale de l'acte de lecture est complètement évacuée » (Lösener 2018 : 3), car la lecture est confondue avec un « un processus cognitif d'extraction du sens » et par conséquent, le texte n'étant plus qu'une suite « de lettres et de mots à reconnaître » (*Ibid.*), sa dimension « discursive » s'en trouve dévalorisée.

Pour appuyer leurs propos De Croix et Ledur se basent sur les résultats de PISA 2012. Observons la définition donnée de la lecture par ce programme. Lors de la première enquête PISA, il était indiqué que :

> Lire est un processus très complexe d'extraction du sens qui combine un grand nombre d'opérations. Au niveau inférieur, lire revient à reconnaître les lettres et les mots, et à en saisir la signification. Au-dessus de ce niveau, la lecture consiste à établir des relations sémantiques et syntaxiques entre les phrases au premier degré. Et, au niveau supérieur du texte, il s'agit d'intégrer des phrases en unités de sens et de construire une représentation mentale cohérente de la signification du texte. (PISA 2001 : 71 cité par Lösener 2018 : 3)

Ou encore que :

> Lire, c'est comprendre le texte et réfléchir sur son contenu. Cela implique, pour les individus, d'être capables d'utiliser des informations écrites pour atteindre leurs objectifs et, pour les sociétés complexes d'aujourd'hui, de pouvoir utiliser des informations écrites pour fonctionner efficacement. (OCDE 2000 : 20)

PISA parle même d'interprétation comme dans cet extrait de 2003 :

> En lecture, il est essentiel de pouvoir interpréter des documents écrits et réfléchir sur le contenu et la qualité des textes qu'on lit (OCDE 2003 :13).

À travers les diverses définitions données, PISA touche donc à plusieurs composantes de la typologie de Falardeau et Sauvaire (composantes 1, 2 et 4). D'ailleurs, ces différents apports, tout comme ceux traités précédemment, convergent vers la « lecture-compréhension » (Lösener 2018), c'est pourquoi l'exclusion de la lecture orale de cette définition n'est en rien surprenante. En effet,

> Une didactique de la lecture qui s'oriente exclusivement vers le concept de *Reading literacy* rejette tout ce qui concerne l'aspect poétique de la lecture : le discours, le corps, la voix, le rythme, la gestualité, bref toute subjectivité dans le langage (Lösener 2018 : 2-3).

Dans le cas de PISA, en réalité, plus qu'une occultation, il est même possible de voir, à travers ses différentes publications, un rejet de la lecture à haute voix :

> L'expression « compréhension de l'écrit » a été préférée au terme de « lecture » parce qu'elle est susceptible de mieux traduire, pour un public de non-spécialistes, l'idée de ce que l'enquête va mesurer. Par « lecture », on entend souvent un simple décodage, ou même le fait de lire à haute voix, alors que l'intention de cette enquête est de mesurer quelque chose de bien plus vaste et de bien plus profond. La compréhension de l'écrit fait appel à un large éventail de compétences cognitives, qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et plus largement des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles, en passant par la connaissance du monde (OCDE 2018 : 55-56).

Remarquons d'ailleurs qu'à partir de 2015, le terme de *compréhension de l'écrit* a remplacé celui de *lecture*, ce qui met plus que jamais en avant la conception de lecture-compréhension prônée par l'enquête.

3. ECOUTE/COMPREHENSION ORALE

L'écoute est le grand oublié de la didactique du français. Afin d'accéder à une définition adéquate de l'écoute, il est d'ailleurs nécessaire de se tourner vers la didactique des langues étrangères ou vers nos collègues québécois. Toutefois, même ceux-ci affirment que « Peu de temps est en effet dévolu à enseigner la compréhension orale au collège » (Ferroukhi 2009 : 274) ou encore que « la compréhension orale est peu travaillée en classe et reste le parent pauvre de la didactique de l'oral » (Dumais & Lafontaine 2012 : 1).

Pourtant, toute situation de communication orale implique tout autant l'écoute que la parole. Un travail sur l'oral pousse donc à se rendre compte du besoin impératif d'une prise en compte simultanée des deux aspects de l'oral : « la compréhension et l'expression » (Alrabadi 2011 : 21). Nous préférerons toutefois le terme de *réception* au terme *compréhension* d'Alrabadi afin d'éviter toute équivoque. « Il semble important de préciser que la

compréhension orale est une condition indispensable à une communication, à une interaction réussie » (Ferroukhi 2009 : 277).

L'écoute se trouve ainsi être une « condition préalable à toute possibilité de travail sur l'oral » (Nonnon 2004 : 75).

Notons toutefois que le terme Écoute ne se révèle pas particulièrement adéquat, car il reste très général. D'ailleurs, dans la réalité des classes, les enseignants, plutôt que de valoriser l'écoute, ont plutôt tendance à employer ce terme sous sa forme négative : « ils [les élèves] ne m'écoutent pas » ! (Ibid.). De fait, l'écoute, contrairement à la perception auditive, est une « pratique volontaire » (Alradadi 2011 : 24) et indispensable à la compréhension puisque « un comportement de compréhension, c'est quelqu'un qui écoute quelque chose dans une situation donnée pour une bonne raison » (Gremmo 1990 : 34-35).

Pour préciser ce terme, il serait peut-être plus adéquat de parler, dans le cadre de la classe, de *compréhension à l'audition* (CA), qui est le terme en usage pour désigner cette macro-compétence dans le cadre des cours de langue. Cette activité a longtemps été mise de côté en langue maternelle, car on estimait qu'elle mettait l'élève en position passive. Pourtant, même si

> Comprendre implique des opérations mentales complexes qui ne sont pas immédiatement perceptibles […] l'élève est aussi actif en réception qu'en production (voir les travaux de Krashen, 1982, sur importance du "comprehensible input" dans l'acquisition des langues étrangères[5]) (Ferroukhi 2009 : 274).

Autrement dit : « L'écoute passive n'existe pas. Toute écoute vise à la compréhension du message » (Billière 2016). C'est pourquoi il nous semble important de redorer le blason de l'activité de *compréhension orale.* Cette dernière « se définit comme la mobilisation des stratégies[6] d'écoute afin de réaliser un projet d'écoute » (Dumais & Lafontaine 2012 : 1). Il s'agit donc d'adapter son écoute pour atteindre un but précis. C'est pourquoi il est nécessaire de donner des «tâches d'écoute» aux élèves avant qu'ils abordent une activité de compréhension. La notion de «tâche d'écoute» est essentielle en didactique des langues étrangères, mais elle peut également s'avérer très utile en didactique du français langue maternelle (Delbrassine 2017-2018). Elle correspond à une « tâche précise » donnée aux élèves avant l'écoute d'un document (Alrabadi 2011 : 24). De fait, ceux-ci, comme tout auditeur, ne peuvent pas être attentifs à tous les éléments de manière simultanée, « ils écoutent de façon sélective, selon l'objectif de la tâche » (Ferroukhi 2009 : 277). Savoir dans quel but un texte leur est

[5] Ferroukhi renvoie ici aux travaux de Krashen concernant l'« imput +1 » c'est-à-dire la nécessité d'aborder avec les élèves des textes qui relèvent d'un niveau tout juste « au-dessus » de celui auquel ils sont habitués (Delbrassine 2017-2018).

[6] En didactique des langues « est considérée comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (Robert 2008 : 190).

communiqué ne peut que les aider à choisir ce qu'ils doivent écouter et à sélectionner les processus à activer (Ferroukhi 2009 : 277). Selon E. Carette (2001), cette orientation de l'écoute est indispensable à toute compréhension à l'écoute : « pour mieux écouter, il faut apprendre à faire varier sa façon d'écouter en fonction d'un objectif de compréhension. » (*Ibid.*). Ce sont donc les tâches d'écoute qui permettent d'installer l'apprenant dans une situation « d'écoute active » (Alrabadi 2011 : 24).

Il existe plusieurs typologies des objectifs d'écoute, mais celles-ci se présentent toujours sous la même forme : « écouter pour… ». Exemple : écouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc.) (Carette 2001 cité par Ferroukhi 2009 : 277) ou encore, écouter pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, etc. (Lhote 1995 : 69-72).

Afin d'atteindre ces objectifs de compréhension orale, il est nécessaire de développer les compétences en la matière en permettant aux élèves d'intégrer différentes stratégies d'écoute (Dumais & Lafontaine 2012 : 1), celles-ci désignant l'« ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables utilisés pour faciliter la compréhension, l'apprentissage et la rétention d'informations » (Dumais 2012 : 1). Voici quelques exemples de stratégies d'écoute : activer ses connaissances antérieures; dégager des liens entre les propos échangés; traiter l'information en relevant les idées essentielles, etc. (*Ibid.* : 2). Cornaire définit ainsi un bon auditeur comme celui qui

> … sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies (Cornaire 1998 : 65).

L'écoute active ainsi mise en place chez les élèves est, selon Lhote (1995 : 51), « une écoute consciente, effectuée dans la vigilance, et qui met en jeu […] un traitement de parole selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique » (Alrabadi 2011 : 24). En effet, en dehors de l'écoute analytique dont nous venons de parler, très précise et destinée à répondre à un objectif d'écoute (Dumais & Lafontaine 2012 : 2), l'auditeur met bien entendu en place un système d'écoute plus global, plus rapide lui permettant de comprendre le sens général de ce qu'il entend et d'avoir un ressenti affectif vis-à-vis de l'élément écouté. Ce système de double écoute simultané est qualifié par Lhote (1995) de « double fonctionnement de la perception de parole ».

III. Lecture à haute voix

Des appellations variées existent dans la littérature afin de qualifier cette activité; *Lecture orale* (Vincent 2006), *lecture oralisée* (Ronveaux *et alii* 2014), *lecture à d'autres* (Dolz *et alii* 1996) ou encore *lecture offerte* (Dupire 2014) sont autant d'étiquettes désignant une même notion. Dans le cadre de ce travail, dans le souci d'éviter un nombre trop élevé de répétitions, ces expressions synonymes seront utilisées indistinctement.

Un élément caractérise avant tout la discipline Français : l'entrelacement inextricable qui y règne entre oral et écrit (Dolz *et alii* 1996 : 51). Il convient, dès lors, afin de la définir, de commencer par étudier les rapports qu'elle entretient avec chacune de ces matières d'enseignements avant d'observer de quelle manière ces rapports pourraient être ordonnés entre eux.

1. RAPPORT A LA LECTURE

Dans les mœurs actuelles, le terme *Lecture* est irrémédiablement et presque systématiquement associé à la seule lecture des yeux, à la lecture dite silencieuse. Cette corrélation est également appuyée, comme nous avons pu le constater ci-dessus, par les textes officiels. Néanmoins, en se tournant quelques instants vers l'historique de la pratique de la lecture, force est de constater qu'il n'en a pas toujours été ainsi (Dolz *et alii* 1996 : 51); de fait, jusqu'au XVIII^{e} siècle, la lecture à haute voix s'est avérée être la pratique de lecture majoritaire tandis que la lecture silencieuse était réservée aux personnes les plus instruites (Lösener 2018 : 3-4). Il est édifiant de rappeler à ce sujet la surprise que manifeste Saint-Augustin face à l'aptitude à lire sans produire le moindre son du moine Saint-Ambroise :

> Lisait-il, ses yeux couraient sur les pages dont son esprit percevait le sens : mais sa voix et sa langue se reposaient. […] [J]e le voyais lisant tout bas et jamais autrement (Saint Augustin 1977 : 120-1 cité par Benoit 2016 : 17).

Le fait qu'Augustin soit ébahi par cette technique de lecture montre bien que celle-ci n'était pas, à l'époque, la pratique habituelle (Lösener 2018 : 3). En réalité, ce texte, daté du IVe siècle, s'avère être la trace d'une nouvelle conception de la lecture comme pure opération mentale. Progressivement, cette vision a engendré une valorisation de la lecture silencieuse «tout d'abord, comme pratique méditative et modèle de la lecture dans les couvents, plus tard dans un contexte profane » (Ibid.) alors que la place de la lecture orale, comme pratique favorisant la compréhension, a été considérablement réduite, jusqu'à être reléguée aux seuls usages religieux et scolaires (Jean 1999 : 14). Ainsi, le passage progressif de nos sociétés de l'oralité à l'écriture nous a graduellement fait oublier « la part sensuelle de signification contenue dans les sons » (Dheur 2017 : 83).

Ce transfert des rapports de force entre ces deux activités a eu des répercussions monumentales, non seulement, comme nous venons de le voir, sur la place de la lecture oralisée dans notre société, mais également, et par voie de conséquence, sur son apprentissage. En effet, dès l'époque de Quintilien, et ensuite durant sa longue période de gloire, la lecture à haute voix était reconnue comme un exercice à part entière, exigeant une formation particulière alors préalable à celle de la lecture silencieuse. Au contraire, aujourd'hui, l'apprentissage de la lecture orale a été mis de côté, reléguant souvent cet exercice au rang d'outil et non d'objet pédagogique au sein des classes. De fait, l'oralisation des textes par les élèves entre principalement en jeu dans les premières années d'apprentissage, en tant qu'outil pour l'évaluation de la maitrise de la lecture silencieuse (Dolz *et alii* 1996 : 53)[7]. Pour ce qui est des classes supérieures, la lecture oralisée, bien qu'omniprésente, n'est que très rarement travaillée pour elle-même, servant plutôt à informer les élèves ou à entretenir la dynamique de classe[8]. Or, nous essayerons de montrer à travers ce travail que la lecture à haute voix est bel et bien, encore aujourd'hui, une pratique autonome qui nécessite un apprentissage spécifique (Lösener 2018). Toutefois, au vu de l'inversion des rôles décrite ci-dessus, à l'heure actuelle, c'est la lecture à d'autres qui devrait, à son tour, être apprise dans un second temps, à la suite d'une parfaite maitrise de la lecture silencieuse.

En effet, cette dernière ne constitue en réalité qu'une étape des opérations réalisées simultanément lors d'une lecture à haute voix. Ces opérations sont les suivantes :

> - premièrement, une lecture visuelle silencieuse portant sur un morceau du texte [...] avec attribution du sens […]
>
> - deuxièmement, une opération de diction : je dis ce que j'ai lu et compris;
>
> - troisièmement, une opération de rétroaction qui prend en compte l'effet produit par la diction[9] (Beaume 1987 : 110-112).

Ainsi, la lecture orale, loin de précéder la lecture des yeux, comme pourraient le faire penser certaines méthodes d'apprentissage de celle-ci, suppose une pleine maitrise de la lecture silencieuse (Charmeux 1996 : 145) : le lecteur doit avoir lu (en lecture silencieuse) le texte au préalable et l'avoir suffisamment compris pour pouvoir réussir à le « reconnaître » et ainsi à « anticiper des yeux sur sa lecture "oralisée "» (Jean 1999 : 25). De ce point de vue, lire à voix haute n'est donc pas une lecture à proprement parler : c'est, selon les termes de Charmeux ou de Dolz *et alii*, une « exploitation » ou une « communication » de la lecture (Charmeux 1996 :

[7] Même s'il affirme également que certaines « méthodes d'apprentissage de la lecture silencieuse et visuelle ont appris à faire l'économie du passage forcé à une lecture à voix haute qui n'en n'était pas une. » (Jean 1999 : 34-35)

[8] Pour plus de détail sur l'état actuel de la lecture à haute voix dans les classes : voir Chapitre VIII *Réalité concrète dans les classes*.

[9] Notons que, à plusieurs reprises dans les citations de ce mémoire, le terme *diction* sera utilisé pour désigner ce que nous qualifierions plutôt d'*oralisation* au sens que lui donne Gillain et Vrydaghs (2017), c'est-à-dire, de prestation orale, de mise en voix incluant une « dimension performative » (Vrydaghs & Gillain 2017 : 70).

145; Dolz *et alii* 1996 : 51). Autrement dit, la lecture oralisée s'appuie sur la lecture, mais n'en est pas réellement une puisqu'il est impossible, dans un même temps, de « produire des significations et de les communiquer » (Charmeux 1996 : 145). Au-delà d'une capacité de compréhension fine du texte lu, cette pratique requiert donc également des aptitudes analytiques de la part du sujet-lecteur qui l'aideront à mettre en place son « projet d'action » (*Ibid.*) sur les auditeurs. Ainsi, Dolz et Schneuwly décomposent la lecture à d'autres en trois phases; les deux premières sont liées de manière directe aux aptitudes de lecture silencieuse du lecteur vu qu'il s'agit de la « compréhension du sens du texte » et de son analyse syntaxique. C'est dans la troisième phase qu'apparaissent les aptitudes orales spécifiques à la lecture à haute voix étant donné qu'elle consiste en une phase de « performance en présence du public », c'est-à-dire d'une « oralisation de l'écrit » (Dolz *et alii* 1996 : 53). Cette activité de communication peut, par conséquent, être qualifiée de « seconde » par rapport à la lecture des yeux, étant donné qu'elle exploite le sens d'un texte comme base d'une communication orale (Charmeux 1996 : 145).

2. RAPPORT A L'ORAL

Nous venons de le constater, la lecture à haute voix d'un texte fonctionne comme une « traduction sonore du texte lu » (Lebrun 2015 : 1) pour un public. Il s'agit, par conséquent, d'une activité relevant de l'oral. Selon la classification proposée par Charmeux, elle fait plus précisément partie des *situations fonctionnelles de communication orale,* termes utilisés pour désigner « des situations où la parole a une des fonctions qu'elle a dans la vie sociale » (Charmeux 1996 : 110). Ces situations fonctionnelles d'oral sont plus difficiles à inventorier que les fonctions sociales de l'écrit, car elles sont plus nombreuses et nécessitent un spectre plus large de critères afin de les classer (*Ibid.* : 112). Charmeux propose un classement en quatre grandes séries de caractéristiques basé sur les divergences entre les différentes « situations de communication orale en classe » (*Ibid.* : 114-5) : les échanges duels ou en petit comité, qui peuvent être qualifiés de situations conversationnelles; les échanges en petits comités, qui se déroulent sous le regard de spectateurs; la prise de parole en public; l'oral en situation de communication différée, c'est-à-dire dans lequel la communication passe à travers des enregistrements audio ou vidéo.

Chacune de ces catégories pose des problèmes bien spécifiques. Toutefois, nous allons plus précisément nous pencher sur la prise de parole en public étant donné que c'est dans cette catégorie que se trouve notre objet d'étude au côté de l'exposé oral, des débats collectifs, etc. (*Ibid.*). La diction poétique, cas particulier de lecture à haute voix, trouve également sa place dans cette catégorie. Que ce soit à l'école ou en dehors de celle-ci, cette série d'apprentissages

s'avère la plus importante d'un point de vue social, notamment parce que ces pratiques sont souvent synonymes de pouvoir : dans la vie, comme dans la fable *Le Corbeau et le Renard,* « c'est celui qui [tient] le langage (le renard) qui finit par tenir le fromage !! » (Charmeux 1996 : 142). De plus, paradoxalement, ce genre de situations représente pour beaucoup un « obstacle infranchissable » (*Ibid.* : 115). Il est donc plus que primordial d'aborder le travail de ce domaine en classe en s'intéressant tout autant, par exemple, aux débats qu'à la lecture oralisée. Cette dernière constitue bien, par conséquent, une situation d'oral à part entière dont il faut envisager l'enseignement comme tel, tout en prenant en compte les spécificités qui lui incombent.

3. LE CONTINUUM DE DABENE (Dabène 1995)

Comment concilier ces deux aspects presque contradictoires de la lecture à haute voix ? Quelle position adopte-t-elle précisément entre ces opposés ? Pour répondre à ces questions, nous allons nous tourner vers les propositions de Dabène concernant le système de production langagière. Ce dernier s'intéresse aux rapports qu'entretiennent l'oral et l'écrit. Selon lui, même si ces deux réalités langagières entretiennent des relations complexes et contradictoires, l'une ne peut être étudiée sans référence à l'autre dans la civilisation de l'écrit dans laquelle nous vivons. Il observe ainsi un continuum entre deux extrêmes : parler dans une conversation, archétype de l'oral, et écrire en l'absence du destinataire, archétype du scriptural. Entre ces deux maxima, il existe de nombreuses activités mixtes que le classement de Dabène répartit selon deux critères principaux :

- Le code ou le canal de production ou de transmission : il s'agit d'une trace graphique (écrit) ou d'une trace phonique (parler). Dans cette perspective, une conférence lue correspond au parler tandis que la prise de notes sous dictée relève de l'écrit.

- Les instances de mise en œuvre du langage et d'accès à la communication, à l'expression et au savoir, désignées respectivement par *ordre oral* et *ordre scriptural*. Ces deux ordres s'opposent sur les points suivants (Delbrassine 2017-2018) :

ORDRE ORAL	ORDRE SCRIPTURAL
Présence du non verbal	Absence du non verbal
Présence du destinataire (co-constructeur du sens)	Absence du destinataire
Deixis personnelle, locale et temporelle	Verbalisation des références personnelles, spatiales et temporelles

Ce sont donc les procédés d'accès à la connaissance qu'elles engendrent ainsi que les types d'interactions qu'elles mettent en place qui distinguent ces deux formes du langage, représentées à nouveau de manière prototypique par la conversation et l'écriture.

Les activités mixtes entre ces deux situations prototypiques et au sein desquelles le canal de communication ne coïncide pas avec l'instance de production sont qualifiées par Dabène d'activités langagières de « reproduction ». Le classement de Dabène se présente donc suit :

Instance de production	**ORAL**	**ORAL**	**SCRIPTURAL**	**SCRIPTURAL**
Canal utilisé	Parlé	Écrit	Parlé	Écrit
Activité langagière	Conversation	Transcription Scripturation	Retransmission Transcodage **Lecture à haute voix**	Écriture
Type d'activité		Reproduction	Reproduction	

Dans ce tableau, la lecture oralisée relève bien entendu de la reproduction et serait à ranger dans la case correspondant à l'instance de production scripturale puisqu'elle se base sur un texte écrit et recourt au canal parlé comme elle passe par la voix. Ces deux éléments doivent donc être abordés séparément, mais également de manière combinée lors de l'apprentissage de la lecture à haute voix.

4. SAISIR LA SEMANTIQUE DU TEXTE

Lire à haute voix consiste donc à articuler oralement, pour le communiquer à des auditeurs, un écrit qu'on lit des yeux (*Ibid.*). Ce jeu d'alternance entre voix et regard a été mis au jour très tôt par le rhéteur latin Quintilien, qui, dès le premier siècle, dans son *institution oratoire*, écrit à propos de l'orateur lisant son discours :

> C'est aussi une affaire de pratique puisque, pendant que vous prononcez ce qui précède, vous avez à voir ce qui suit; et, chose très difficile […] l'attention de l'esprit doit être partagée de manière que la voix fasse une chose, et les yeux une autre (Quintilien cité par Jean 1999 : 12).

Réussir à maitriser cette oscillation de manière efficace demande un certain entrainement. La difficulté de maitrise de ce décalage entre la vue et la voix est une des raisons pour lesquelles, la lecture orale doit s'effectuer sur des textes déjà lus et compris.

La nécessité d'avoir saisi au préalable la sémantique du texte se reflète également dans le but même de la lecture à d'autres puisque celle-ci, ayant pour finalité la communication d'un texte à un public, place le lecteur en position de « médiateur » entre le texte et les auditeurs (Dolz *et alii* 1996 : 51). Ce qui est communiqué à l'auditoire est bien entendu le contenu de l'extrait lu, mais aussi et surtout une information supplémentaire sur la lecture effectuée (Charmeux 1996 : 154) puisque le lecteur transmet à son auditoire non seulement sa compréhension, mais aussi son interprétation de l'écrit auquel il fait face (*Ibid.*) : sa lecture orale manifeste au public SA « manière de lire le texte », SA réception de celui-ci (Dolz *et alii* 1996 : 54).

Revenons quelques instants sur la distinction entre les deux notions que sont la *compréhension* et l'*interprétation*. La compréhension « correspond à la saisie plus ou moins automatique des éléments principaux de l'intrigue » (De Croix & Ledur 2008 : 263). L'interprétation quant à elle « porte sur les lieux d'indétermination du texte et sur ses éléments polysémiques ou symboliques » (*Ibid.* : 264). Contrairement à la compréhension, l'interprétation ne mène pas forcément au consensus entre les différents lecteurs (*Ibid.*). Ainsi « plusieurs interprétations concurrentes d'un même texte peuvent être pertinentes » (*Ibid.*).

En bref, comme le dit Canvat : « Si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le " pluriel du texte " » (Canvat 1999 : 103 cité par Falardeau & Sauvaire 2014 : 75).

Or, nous l'avons déjà soulevé, le sens d'un texte se construit en s'appuyant simultanément sur les « instructions du texte (les droits du texte) » autrement dit ce qui doit nécessairement être compris et sur « l'intervention personnelle du lecteur (les droits du lecteur) » c'est-à-dire « ce qui peut être interprété » (De Croix & Ledur 2008 : 24 cité par Delbrassine 2017-2018). Le lecteur oral travaille donc ces deux composantes en réception avant de les transmettre au public lors de sa performance (production). Le lecteur à haute voix se présente dès lors comme un interprète, dans tous les sens que peuvent revêtir ce terme : comme un musicien qui interprète un morceau musical (*Ibid.*), il met en voix son texte, et de ces symboles inanimés auxquels il insuffle la vie par la parole, il transmet son interprétation, son analyse personnelle. Il effectue ainsi une « lecture de la lecture », un travail de production à partir du texte. Comme le dit très explicitement Charmeux : « lire à haute voix, c'est produire une, des réécritures du texte, car on sait qu'elles sont, par nature, plurielles » (Charmeux 1996 : 154). L'oralisation modifie donc « le signifié et les référents du message purement linguistique » (Jean 1999 : 66).

5. LE JUSTE EQUILIBRE

Une précision importante (et qui peut sembler à priori contradictoire) doit cependant être faite à propos de la lecture oralisée de textes. La « voix vive » du lecteur, bien que communiquant la réception du texte de ce dernier, doit tout de même se limiter à faire entendre le texte et seulement le texte, autrement dit, l'« interprétation » que peut en faire le lecteur doit toujours rester la plus fidèle possible et celui-ci doit garder un œil critique par rapport à la signification construite par sa lecture en éliminant toute surinterprétation ou éloignement manifeste des volontés de l'auteur. Pour reprendre les termes d'Umberto Eco, les droits du lecteur sur le texte, l'*Intentio lectoris* (= intention du lecteur) (Eco 1992), sont limités par

l'*intentio operis* (= intention de l'œuvre) (Eco 1992) qui contraint le lecteur à canaliser son interprétation. Le lecteur, dans un premier temps, fait sien le texte en l'investissant de ses émotions, mais, par la suite, même si le texte passe par son intériorité, il le transmet sans ce pathos initial avec lequel il prend ses distances (Dheur 2017 : 181). En effet, c'est uniquement à travers cette mise à distance qu'il réussira à communiquer du sens à son auditoire (*Ibid.*). Durant sa performance, le lecteur à haute voix, tout en apportant sa lecture personnelle de l'écrit, se doit donc de respecter à la lettre le « programme » imposé par le texte tant au niveau du fond que de la forme et de ses implications sémantiques : toutes les modulations de la voix, ainsi que les indications techniques auxquelles peut avoir recours le lecteur, n'ont d'intérêt que dans l'idée d'un plein « déploiement » du sens du texte (Vincent 2006 : 112). Par exemple, la lecture doit rendre compte simultanément des différentes strates du texte distinguées grâce à l'analyse afin de s'assurer d'en restituer le sens global (*Ibid.* : 113). Pour reprendre les termes de Vincent :

> Il s'agit de trouver un juste équilibre entre la prise en compte des éléments qui constituent le " sens objectif " du texte – c'est-à-dire le sens créé par la structure, l'agencement du texte - et la façon la plus appropriée de le faire entendre (*Ibid.* : 11).

Il s'agit notamment d'éviter de tomber dans les extrêmes : la lecture mécanique, répétitive ne communique rien ni à propos du texte ni à propos du lecteur, mais une interprétation trop forcée, trop théâtralisée pourrait faire oublier la nature et le sens du texte au public au profit de la seule performance du lecteur (Jean 1999 : 66-67). Ainsi, après avoir pourtant fourni un travail préparatoire conséquent, le lecteur doit partiellement s'éclipser derrière le texte afin de faire entendre celui-ci le plus pleinement possible. C'est en cela que le travail d'interprétation d'une lecture oralisée se distingue d'autres prestations comme celles de l'acteur ou de l'orateur.

De fait, alors que le lecteur « idéal » se limitera à faire entendre ce que le texte lui dit, l'acteur pourra se permettre de « combler les vides laissés par le texte », etc. (Vincent 2006 : 11-12). D'un autre côté, l'acteur peut exploiter à loisir un grand nombre d'outils auxquels le lecteur à haute voix n'a pas accès (gestes, etc.), ce qui engendre une conséquence importante : pendant que l'acteur peut amener du sens à travers une multitude d'éléments, dans une lecture à haute voix, absolument tout doit passer par le verbal (*Ibid*.). Le lecteur doit donc faire passer à la fois plus et moins par sa voix que l'acteur (*Ibid*.). Malgré ces différences, le lecteur tout comme l'acteur restent une présence concrète face aux auditeurs : « Une voix lectrice ne sort pas du néant […], mais d'un texte, d'un livre, que l'on voit, d'un être que l'on voit » ! (Jean 1999 : 28).

La performance oratoire, quant à elle, même si ses techniques de performance rhétorique sont proches de celles que nécessite la lecture oralisée, se distingue tout de même de

cette dernière par la place attribuée à l'énonciateur, puisque ce dernier y est le sujet même de l'interprétation, et par le but poursuivi, vu qu'il s'agit alors de convaincre le public plus que de communiquer (Vincent 2006 : 10-11).

En résumé, le but du lecteur à travers son interprétation (dans les deux sens du terme évoqués ci-dessus) doit toujours être de faire entendre le plus pleinement qu'il le puisse le sens du texte en sa possession c'est-à-dire un sens fusionnant le plus idéalement possible le sens souhaité par l'auteur (*intentio operis*) auquel il ne peut déroger et l'écho que ce texte fait résonner en lui (*intentio lectoris*).

6. LE SUJET DU TEXTE

La nécessité d'un respect absolu du texte telle qu'évoquée dans le point précédent pourrait poser question. Bien entendu, il paraît évident que la mise en évidence du sens du texte soit un élément clé de la prestation d'oralisation de celui-ci, étant donné qu'il s'agit, par cet acte, de transmettre à l'auditoire sa signification. Néanmoins, cette révérence vouée au texte peut paraître quelque peu excessive. En réalité, les racines de cet impératif sont bien plus profondes qu'il n'y paraît à première vue : il s'agit, pour le lecteur, bien au-delà de faire entendre une pensée qui n'est pas la sienne (Bruyas 2014 : 66), d'insuffler la vie au sujet interne du texte.

Rabaté est l'un des premiers à s'intéresser à la figure du sujet lyrique, qu'il analyse dans le cadre de la poésie. Prenant pour acquise l'existence d'une « voix » poétique, il a tenté de définir la poésie lyrique en se basant « non plus tant sur le genre lui-même que sur la *voix* qui le porte » (Rabaté 1996 : 6).

Selon lui, cette figure du sujet lyrique, au-delà des thèmes qu'elle aborde, se présente comme la trace de « l'appropriation singulière du langage par un sujet » (Gillain & Vrydaghs 2017 : 76) à travers « ses inflexions propres », « ses modes de discours » et « ses postures privilégiées » (Rabaté 1996 : 6).

Rabaté réfute également « l'idée même d'une unité-unicité de sujet » (*Ibid.*: 67) puisque le sujet lyrique peut revêtir plusieurs postures différentes d'énonciation et peut ainsi être défini comme le résultat de ces diverses postures prises en charge par le « Je » du texte (Vadé 1996 : 36). C'est même la fusion de ces différents points de vue énonciatifs qui permet à une *voix* d'émerger (Gillain & Vrydaghs 2017 : 77).

Un élément très important est que ce sujet présent dans les textes ne peut être associé ni à la personne de l'écrivain, ni à un personnage du texte : il s'agit d'un « sujet d'énonciation réel, mais décalé par rapport au 'Je' autobiographique » (Vadé 1996 : 36), propre à l'intériorité du texte.

Est par conséquent essentielle ici la question de la voix : s'intéresser au sujet, c'est tenter d'« entendre la voix singulière qui dit le texte » (Rabaté 1996 : 8) ainsi que mettre au jour le placement de voix qu'elle implique (Gillain & Vrydaghs 2017 : 77). Comme l'a mis en évidence Dominique Combe :

> Le sujet lyrique, loin de s'exprimer comme un sujet déjà constitué que le poème représenterait ou exprimerait, est en perpétuelle constitution dans une genèse constamment renouvelée par le poème et hors duquel il n'existe pas. Le sujet lyrique se crée dans et par le poème, qui a [donc une] valeur performative (Combe 1996 : 63).

Dès lors, seule la performance, durant laquelle cette voix particulière transite à travers celle, réelle, du lecteur, permet de déployer pleinement la présence du sujet dans le texte. Par ce phénomène, la lecture orale dévoile bien plus qu'une pensée puisqu'elle donne vie à une voix particulière. Le texte est un « être vivant qui respire véritablement » et dont l'orateur se fait le passeur en lui prêtant son corps (Dheur 2017 : 21).

Même si ce sujet interne au texte est probablement particulièrement présent en poésie, ces idées peuvent être généralisées à d'autres types d'écrits : effectivement, dans tout texte, les ressources de l'écriture peuvent être exploitées par l'auteur pour créer une présence, une voix interne à l'écrit qui prendra toute son ampleur, tout son poids lors de la performance, autrement dit lorsque cette parole s'incarnera dans une voix et un corps réels. Chaque texte, à travers sa construction, suggère la présence d'une voix. Cette propriété du langage est qualifiée par Hans Lösener d'*articulation vocale* (2018 : 4-5). Ce dernier démontre que ce concept est, dans la pratique, très intuitif à percevoir. De fait, qui n'a jamais cru entendre la voix d'un ami en lisant un de ses messages ou encore pensé distinguer toutes les intonations des dialogues d'un roman ?[10]

Notons toutefois qu'à notre sens le concept de *sujet lyrique* proposé par Rabaté est plus large que celui d'*articulation vocale* de Lösener. De fait, alors que le concept d'articulation vocale s'intéresse principalement à la façon dont le texte est mis en forme (syntaxe, lexique, rythme, etc.), le concept de sujet lyrique englobe également le contenu des poèmes ainsi que les différents points de vue énonciatifs[11].

L'articulation vocale se manifeste principalement à travers l'organisation rythmique des textes, toutefois, comme l'explique Hans Lösener (2018 : 5), il est impossible de l'étudier si l'on se limite à étudier séparément dans le texte les différentes disciplines de la linguistique telles que la phonologie, le lexique, la syntaxe, la morphologie. L'étude de ce phénomène linguistique nécessite « un changement de point de vue », c'est-à-dire une linguistique et une poétique du discours (*Ibid*). Seul ce changement de perspective rendrait possible l'étude de

[10] Source pour tout le paragraphe : Lösener 2018.
[11] Même si, bien entendu, chez Lösener la forme reste bien entendu liée au contenu.

l'activité du sujet présent dans le texte en tant que « fonctionnement du discours dont un aspect est l'articulation vocale » (*Ibid*)[12].

[12] Une théorie de ce type sera expliquée au chapitre IV.

IV. Modalités de lecture à haute voix

Les sources abordant précisément les diverses modalités requises pour une lecture orale réussie ne sont pas légion, cela est probablement dû à sa double appartenance déjà évoquée précédemment, mais aussi à sa faible présence sous forme de matière enseignée, que ce soit dans les classes du secondaire ou dans le cadre de la formation des enseignants[13]. Toutefois, les quelques ouvrages existants permettront de fournir la matière de ce chapitre.

L'acte de la lecture à d'autres peut être divisé en trois dimensions décrites par Dolz *et alii* (1996 : 53). En premier lieu, il faut comprendre le sens du texte. Cette étape peut elle-même être scindée en trois opérations qui ont lieu simultanément « déchiffrer, comprendre, interpréter » (Ros-Dupont 2004 : 6). Vient ensuite l'analyse de la « structure discursive et syntaxique » (Dolz *et alii* 1996 : 53) du texte, suivie de la performance face à un auditoire. C'est cette dernière phase qui correspond à l'« oralisation de l'écrit en tant que tel » (*Ibid.*) et nécessite la mise en place de compétences proprement liées à l'oral : gestion de la voix, du corps, du regard, etc. Ainsi, seule celle-ci permet de voir le lecteur à l'œuvre.

Les indications et conseils que nous donnerons dans le présent chapitre visent à définir une performance oralisée efficace et qui remplirait les trois conditions suivantes (Falcoz-Vigne 1991 cité par Dolz *et alii* 1996 : 51-52) : Compréhensible pour le public; « Intelligente », c'est-à-dire que le lecteur ferait tout pour transmettre à l'auditoire sa compréhension du texte; Adaptée et « expressive dans la manière de mettre le ton ». Le principe clé de ce chapitre est, en réalité, celui déjà évoqué du juste équilibre : il s'agit de transmettre son interprétation du texte lu, tout respectant au mieux celui-ci.

1. DE LA VOIX

La lecture orale d'un texte en tant que performance, nécessite une capacité à moduler les différents paramètres de la voix. Il ne s'agit bien entendu pas de maitriser de manière parfaite ces compétences, mais plutôt d'avoir conscience des éventuelles difficultés possibles (*Ibid.*).

1.1 De la respiration, du souffle[14]

Bien maitriser sa voix requiert une habileté à contrôler de manière consciente sa respiration (De freitas 2018 : 142). Une première donnée importante à relever est que, selon Évelyne Charmeux (1996 : 184) dans son ouvrage *Ap-prendre la parole,* « Nous respirons mal ». Elle explique en effet que la respiration la plus intuitive pour nous, celle qui nous est préconisée par la société (parents, professeurs d'éducation physique, etc.), qui consiste à

[13] Nous reviendrons plus précisément sur cette (non-)présence au chapitre VII de ce mémoire.
[14] Ce titre est repris de Jean 1999 : 142.

soulever le diaphragme et bomber la cage thoracique, est une respiration néfaste pour la voix. En effet, étant seulement partielle, elle bloque celle-ci. Il faut par conséquent apprendre à respirer autrement. Charmeux propose d'adopter la respiration ventrale : « le diaphragme doit agir comme un soufflet de forge, pour chasser l'air à une cadence rapide » (Charmeux 1996 : 184).

Un autre élément important de la respiration, sur lequel peut notamment jouer ce nouveau modèle respiratoire, est de conserver l'air suffisamment longtemps pour pouvoir s'exprimer correctement « puisque nous pouvons prononcer autant de mots que nous pouvons garder d'air dans nos poumons » (*Ibid*. :185). Autrement dit, il faut pouvoir *soutenir* sa respiration c'est-à-dire : « maintenir toujours un niveau suffisant de poussée respiratoire pour que le mot ou le segment de phrase ne retombe pas et devienne de ce fait inaudible ou difficilement compréhensible » (Vincent 2006 : 17). Réussir à soutenir le souffle, c'est aussi « aller jusqu'au bout du sens » (*Ibid.*).

Il peut donc être judicieux de travailler sur la maitrise de son souffle, toutefois ce qui importe surtout dans le cadre de la lecture, c'est de trouver « la respiration d'un texte » puisqu'« un texte se respire et construit en grande partie sa propre respiration » (*Ibid.*).

1.2 De la hauteur et du « masque »[15]

La voix humaine se répartit en trois registres : un registre aigu qu'on appelle « voix de poitrine », un registre grave que l'on peut qualifier de « voix de ventre » et un registre « médium » que l'on intitule voix « dans le masque »[16] (Jean 1999 : 142-143). Contrairement au comédien qui peut faire varier sa hauteur de voix, le lecteur oral doit adopter une voix « dans le masque » (Jean 1999 : 143). Pourtant, souvent, notre réflexe initial est d'attaquer la lecture en « voix de poitrine », qui se trouve être « le registre vocal le plus fatiguant musculairement » (*Ibid.*). Il est important d'apprendre à "poser" ou "placer" sa voix, pour cela, il faut découvrir la hauteur qui n'épuise pas sa voix et l'adopter pour lire. « Cette hauteur optimale, où la voix est la plus calme, la plus reposée, c'est ce que l'on appelle le médium, le point de facilité maximale où le mouvement vocal est le plus spontané » (Charmeux 1996 : 188). Trouver son médium est capital afin d'être en mesure d'utiliser sa voix.

[15] Ce titre est repris de Jean 1999 : 142.

[16] Le terme *masque* désigne « la partie antérieure de l'appareil phonatoire » : la voix doit se moduler dans la bouche (et non dans la gorge) pour pouvoir « projeter plus facilement » les sons vers l'interlocuteur (Jean 1999 : 143).

1.3. De l'articulation

1.3.1. Bien prononcer

Une des difficultés les plus importantes rencontrées lors d'une lecture orale est l'articulation (Jean 1999 : 144). En phonétique, ce terme renvoie à la « netteté de la prononciation des voyelles et surtout des consonnes » (*Ibid.*). Dans le cadre de la lecture à d'autres, il s'agit surtout de reproduire de manière « claire et distincte » les sons de la langue du texte lu (*Ibid.* 141). Même si le but n'est pas d'accéder à une diction parfaite, « il existe une diction idéale vers laquelle on peut tendre » (Vincent 2006 : 19).

Le degré d'audibilité est proportionnel à la qualité de l'articulation : « un son mal prononcé est un son plus difficile à projeter et à comprendre » (*Ibid.*). Par conséquent, l'articulation du lecteur influence fortement la compréhension des auditeurs et celui-ci doit en avoir conscience.

Afin d'améliorer sa prononciation, il faut apprendre à décortiquer les mouvements labiaux effectués (Jean 1999 : 145). L'articulation des consonnes en particulier est fondamentale, car ce sont elles qui rythment les phrases : « elles permettent de séparer les voyelles et donc de créer des unités sonores distinctives les unes des autres » (Vincent 2006 : 19), c'est-à-dire des syllabes.

1.3.2. De l'anticipation des yeux

L'« art » du lecteur à haute voix est lié à un « décalage » entre la perception d'une portion de phrase et son énonciation (Pled *et alii* 1997 : 16). Ce décalage ne doit pas forcément être conséquent : il suffit que la « dissociation soit effective » (*Ibid.*) entre les deux étapes de sorte que le lecteur puisse se préparer aux difficultés articulatoires à venir (Jean 1999 : 145), à marquer les intonations, etc. (Pled *et alii* 1997 : 16) et, ainsi, améliorer sa fluidité.

De plus, la « perception visuelle est pratiquement immédiate, tandis que le débit de parole est relativement lent » (*Ibid.*). Dès lors, c'est ce double décalage qui permet une certaine avance oculaire (*Ibid.*). C'est principalement grâce à celui-ci que le lecteur peut réussir à « donner le regard » au public. Dès lors, l'entrainement à l'anticipation en lecture des yeux est également un élément clé de la lecture orale.

Or, afin de pallier un « déficit de la mobilité oculaire », le plus indiqué est de travailler sur « l'empan [visuel] » (De Croix & Ledur 2008 : 47). La notion d'« empan visuel » désigne « la quantité de texte que le lecteur peut prélever des yeux » (Pled *et alii* 1997 : 26). Il correspond à un « groupe de fixations » (*Ibid.*). De fait,

> lorsqu'on lit l'oeil se déplace le long des lignes d'un texte avec des périodes de fixation[17] suivies par des mouvements (ou saccades) [qui] amènent l'oeil vers un nouveau point de fixation (Sprenger-Charolles 1986 : 112).

Aucune saccade ne pourrait englober d'un coup l'ensemble de l'empan visuel, car celui-ci équivaut à une vingtaine de lettres (*Ibid.* : 115). Ce sont les séquences de fixations qui peuvent varier « selon les textes et les capacités du lecteur » (Pled *et alii* 1997 : 26).

Grâce à la vision périphérique, la partie de texte à droite de l'empan subit un « prétraitement » (« indications sur la longueur des mots, la forme des lettres ») (Sprenger-Charolles 1986 : 112). Dès lors, durant « la plongée oculaire suivante, nous irons très vite pour l'identifier, car le terrain est déjà préparé » (Pled *et alii* 1997 : 27).

L'activité de lecture à haute voix fait donc intervenir de nombreuses opérations mentales simultanées : « percevoir, identifier, prononcer » (*Ibid.*). Cet exercice requiert par conséquent « une intense et complexe activité mentale, faite d'anticipation, de coordination, d'activation de ce qui est enregistré dans les différents niveaux de notre mémoire » (*Ibid.*)

1.3.3. Problème de l'élision et de la liaison

En synchronie du français contemporain, on dit que *e* n'est pas « réalisé », tombe ou est élidé lorsqu'« il ne constitue pas une syllabe » et par conséquent « échappe au phénomène d'accentuation » puisqu'il n'est pas prononcé (Dessons & Meschonnic 1998 : 121). Nous le verrons dans le point suivant[18] : dans le cadre de la poésie, c'est le nombre de syllabes qui décidera quand le *e* doit être ou non oralisé (Vincent 2006 : 25). Pour la prose, même s'il n'existe pas de règle en tant que telle, deux lois simples gouvernent la langue (*Ibid.*) :

- « tout *e* muet doit tomber devant la voyelle à l'intérieur de l'unité phonologique ». Ex : bonn(e) idée, gross(e) erreur (Admin PFC) ;
- « tout *e* muet doit tomber à la fin de l'unité phonologique ». Ex : Je pens(e); Il y en a quatr(e) (Dodane 2010-2011).

De plus, il est également possible de faire tomber un *e* à l'intérieur d'une unité phonologique, si, lorsqu'il tombe, il ne provoque pas une suite de trois consonnes (Vincent 2006 : 26). Autrement dit : « si un e caduc est précédé d'au moins deux consonnes et suivi d'au moins une consonne (« trois consonnes »), il est normalement prononcé ; sinon, il n'est pas réalisé » (Durand 2002). Par exemple dans les extraits suivant : « un(e) personn(e) sur dix »[19], « c'est une énorm(e) organisation », il peut être élidé puisqu'il ne provoque des

[17] « Fixation (point de) : endroit où l'oeil se pose, s'arrête pour prélever un ensemble de données » (De Croix & Ledur 2008 : 263).
[18] Point 2 : Du rythme.
[19] La double lettre *n* compte ici pour un seul et même son.

suites que de deux consonnes. Par contre, dans les cas présents : « notre liberté », « quelques précisions », « ça enregistre là ? », il doit être réalisé (Admin PFC).

Une précision, omise par Vincent, est nécessaire : ces règles se basent sur les « consonnes et voyelles phonétiques et non graphiques » (*Ibid.*), ainsi la double lettre par exemple ne compte que pour un seul et même son tandis que les voyelles nasales, transcrites par « une voyelle suivie d'un *n* ou d'un m (ex : *bon, bien, longtemps*) », correspondent à une unique voyelle phonétique (*Ibid.*).

La liaison, quant à elle, « consiste à maintenir en fin d'unité une consonne existante » (Ministère de la communauté française 2008 :16-17). La règle principale est la suivante : « une consonne disparaît à la fin de l'unité phonologique » (Admin. PFC). Il n'existe donc pas de liaison possible entre deux unités phonologiques différentes. Les consonnes dont l'énonciation est indispensable à la compréhension d'un mot ne sont bien entendu pas concernées par cette suppression. Il y a toujours liaison entre (Pled *et alii* 1997 : 74) : le déterminant et le nom (Ex. : ces oiseaux); le pronom personnel et le verbe (Ex. : ils achètent); l'adjectif (épithète) sur le nom qui suit (Ex. : de beaux enfants); le verbe et l'attribut (Ex. : il était officier); etc.

Notons que ces règles sont grandement assouplies dans la diction courante, même si celle-ci conserve tout de même systématiquement certaines liaisons (Ex. : les enfants). Le lecteur ne peut pas faire l'analyse systématique des liaisons présentes dans le texte lu, il doit plutôt « savoir faire confiance à sa propre connaissance de la musique usuelle et naturelle de la langue » (Vincent 2006 : 29). Toutefois, il est parfois contraint de s'essayer, en fonction du texte abordé, à un niveau de diction légèrement plus soigné que celui du langage parlé. Il s'agit, à nouveau, de trouver un juste milieu.

1.4. Attaque de la phrase et des mots

Le terme *attaque* désigne selon le CNRTL, dans sa définition musicale et phonétique, le « Début de l'émission d'un son, d'une note, d'un morceau, d'un phonème ». Au vu des différentes sources consultées, l'attaque semble pouvoir être définie comme l'énonciation du premier son d'un groupe rythmique. Lors d'une lecture à haute voix, il faut être attentif à ces attaques, et ce particulièrement en début de phrase ou portion de phrase pour éviter que le son ne se perde (Vincent 2006 : 18). « Une bonne attaque permet de se mettre immédiatement au bon niveau de voix et de tension » (*Ibid.*) et d'attirer d'entrée de jeu « l'attention de l'auditeur ». Il faut s'accrocher d'emblée au fil qu'est la phrase et ne plus le lâcher : « Mal attaquer, c'est glisser et commencer par une mauvaise prise » (*Ibid.*).

2. DU RYTHME

Nous allons à présent nous intéresser aux informations techniques requises pour que la communication orale des textes ait lieu dans le respect et la mise en avant du rythme de ceux-ci : « le rythme de la lecture » doit faire entendre le « rythme de la phrase » (Vincent 2006 : 33). Le rythme entretient un double rapport au sens : il est « défini par le sens en même temps qu'il le définit » (*Ibid.*). La question du rythme regroupe un grand ensemble d'éléments qui diffèrent partiellement entre les textes en prose ou en vers (*Ibid.*).

2.1. Définition du rythme

Nous nous appuierons, dans le cadre de ce travail, sur la redéfinition que propose Henri Meschonnic (1998) de cette notion traditionnelle. Sa proposition s'apparente, sur plusieurs aspects, aux théories précédemment évoquées dans ce mémoire, et développées par Dominique Rabaté, concernant la présence, dans le texte, d'un sujet[20]. Il définit effectivement le rythme en ces termes : « le rythme est l'organisation du mouvement de la parole par un sujet » (Dessons & Meschonnic 1998 : 27-28). Cette pensée est explicitée de manière particulièrement claire dans son ouvrage *Traité du rythme. Des vers et de la prose*, corédigé avec Gérard Dessons (1998), c'est pourquoi nous nous appuierons sur celui-ci pour en offrir la synthèse.

« Dans le domaine littéraire, une longue histoire a spécialisé le rythme dans la métrique » (*Ibid.* : 32). C'est de cette spécialisation que vient l'illusion que la prose n'a pas de rythme. C'est pourquoi Meschonnic retourne à la conception du rythme proposée par Héraclite qui concevait le rythme dans le langage, non comme une convention métrique (Gillain & Vrydagh 2017 : 77), mais comme « l'organisation du mouvement de la parole » (Dessons & Meschonnic 1998 : 26). Or « ce n'est pas la langue seule qui parle : si le rythme est considéré comme [tel], il impose une réflexion spécifique sur l'énonciateur/le sujet de cette parole » (*Ibid.* : 27-28) d'où la définition présentée dans le paragraphe précédent. Au vu de la présence de ce sujet, on peut parler d'« une subjectivation générale, et maximale du discours » (*Ibid.* : 43). Cette subjectivation est visible dans le texte lorsque l'on y observe l'apport sémantique du rythme à travers, par exemple, l'analyse des effets de « la constitution de séries rythmiques et prosodiques » (*Ibid.* : 43-44). En réalité, tout élément présent dans un discours peut être identifié comme émanant d'un sujet (*Ibid.* : 44).

Ainsi, le rythme n'est pas que forme, il participe du sens du discours puisqu'il est « une organisation du sujet dans et par son discours » (*Ibid.* : 75).

[20] Voir chapitre II Point 7.

Le rythme est donc l'« organisation singulière du sens » (Dessons & Meschonnic : 26) de la parole par un sujet (Gillain & Vrydagh 2017 : 77). Il est dès lors indispensable à la signification des œuvres, puisqu'il montre « la manière dont un sujet s'approprie le langage » (*Ibid.*). C'est le rythme qui permet d'unifier les différentes dimensions des discours : la syntaxe, la prosodie et les divers mouvements énonciatifs (Dessons & Meschonnic 1998 : 6). Par conséquent, l'étude du rythme des discours est indubitablement liée à l'étude de la signification de ces derniers (Gillain & Vrydagh 2017 : 77).

À partir de cette redéfinition, il est possible de constater que le rythme est loin de se limiter à la seule écriture poétique (*Ibid.* : 78) puisqu'il constitue « une réalité fondamentale du langage » (Dessons & Meschonnic 1998 : 3). Aucun « objet de langage » n'a d'existence sans rythme. Le rythme ne peut donc être repéré dans un type de discours précis et « tout texte, par conséquent est rythmique » (*Ibid.* : 7). Dès lors, cette représentation nouvelle oblige à « rendre compte de toutes les activités du langage, littéraire ou non » (*Ibid.* : 27). Elle transcende ainsi les « subdivisions traditionnelles » (lexique, morphologie et syntaxe) qui concernent la langue et non le discours (*Ibid.* : 27/75). Tout en la contestant, elle inclut toutefois la définition métrique traditionnelle du rythme puisque « la métrique n'est qu'une des variantes dans la multiplicité des *organisations du mouvement de la parole* » (*Ibid.* : 27).

2.2. Rythme et lecture à haute voix

Meschonnic établit une distinction entre le rythme existant dans le discours et l'oralisation de ce dernier, qui lui reste extérieure (Dessons & Meschonnic 1998 : 122-127) :

> une diction individuelle pourra toujours accentuer, en fonction d'une intention particulière, tel ou tel élément normalement inaccentué, puisque le jeu corrélé de l'accent de groupe et de l'accent prosodique permet un nombre illimité de combinaisons et que tout mot français est accentuable et désaccentuable (*Ibid.* : 86).

Mais pour autant, ce sentiment subjectif que le lecteur peut avoir d'un texte ne s'apparente pas à son rythme (*Ibid.* : 122-127). Tout l'art de la lecture à d'autres est de faire entendre ce rythme, cette présence d'un sujet du discours (Jean 1999 : 163) puisque son rôle est de communiquer ce discours. En effet, rythme et discours sont intimement liés « en ce sens que le discours est son rythme, comme le rythme est le discours même » (Dessons & Meschonnic 1998 : 122-127).

En réalité, même si on laisse de côté les éventuels problèmes d'interprétation, la lecture oralisée est nécessairement subjective pour la simple raison qu'elle est « le fait d'un sujet » (*Ibid.* : 188). De plus, comme nous l'avons déjà évoqué, le texte qu'elle oralise est également porteur d'un sujet « dans et par son langage » (*Ibid.*). Par conséquent, toute lecture à haute voix est « deux fois subjective » (*Ibid.*). Ainsi, « une relation intersubjective se noue entre le texte et son lecteur » (*Ibid.* : 122-127).

Toutefois, il ne s'agit pas de confondre cette subjectivité avec un « subjectivisme », c'est-à-dire un sentiment intuitif du texte, qui prendrait « pour un possible du texte un autre texte, celui que le lecteur a dans la tête » (Dessons & Meschonnic 1998 : 187). De fait, si le lecteur a une certaine liberté et peut trouver en chaque texte une infinité de lectures possibles, « cet infini du texte [reste] un infini comptable, puisqu'il n'est qu'une totalité de moments individuels » (*Ibid.*). Une lecture subjective n'est en rien une « interprétation subjectiviste » dans laquelle les choix des indécisions sémantiques incomberaient au seul lecteur. Dans une performance, lorsque l'on veut communiquer un texte dans sa spécificité, il s'agit d'adopter une « approche analytique » et non plus de se laisser aller à un pur « vagabondage individuel » (*Ibid.* : 188).

> On peut faire beaucoup de choses à partir d'un texte, avec lui, dans un rapport à lui, et cela à l'infini, mais cet infini n'est pas n'importe quoi » (*Ibid.*).

Ces derniers propos rejoignent ceux de Vincent :

> Une fois réglés les problèmes techniques, il faut éviter le volontarisme interprétatif qui parasite le sens en insistant sur ce que l'on veut faire dire au texte (Vincent 2006 :12).

2.3. Étude du rythme des textes

Selon cette redéfinition du rythme, l'analyse de ce dernier doit s'appuyer sur différents principes phonétiques et prosodiques : types d'intonation, etc. (Dessons & Meschonnic : 75-76). Toutefois, au-delà de ces éléments divers, ce qui semble par-dessus tout définir le rythme dans la théorie de Meschonnic est la configuration accentuelle présente dans les textes, c'est par conséquent à l'analyse de celle-ci que nous allons nous consacrer.

2.3.1. De l'accentuation

2.3.1.1. Le phonétisme français

Au niveau de la prononciation du français, une caractéristique notable est le placement de l'accent dit « tonique » ou « d'intensité » (Charmeux 1996 : 60). Cet accent consiste à « articuler une voyelle avec plus de force que les autres « (*Ibid.*). Il s'agit, en réalité, de la prononcer en faisant varier tout autant son intensité que sa fréquence (Jean 1999 : 146). Le fonctionnement de cet accent en français diffère de celui des langues avoisinantes : à l'opposé de ce qui se passe dans celles-ci, l'accent tonique en français ne frappe pas chaque mot (Charmeux 1996 : 61). Dans notre langue,

> Chaque mot à l'intérieur d'un groupe syntaxique perd son accent tonique au profit du point d'inflexion général de l'unité respiratoire (*Ibid.*).

Par voie de conséquence, lorsqu'un mot isolé est accentué, il l'est seulement au nom du groupe qu'il représente à lui seul (Dessons & Meschonnic 1998 : 119-121). Le français est donc une langue à accentuation de groupe, dans laquelle le groupe, non le mot, est reconnu comme « l'unité du rythme linguistique » (*Ibid.* : 78). Par conséquent, le fait de porter l'accentuation ou non ne change nullement la nature d'un mot (*Ibid.* : 119-121). À

l'intérieur de chaque groupe, l'élément éventuellement porteur de l'accent est la syllabe[21] (Dessons & Meschonnic 1998 : 119-121).

2.3.1.2. L'accentuation de groupe

Comme le met en avant Meschonnic, rien n'est encore dit lorsque l'on affirme que l'accent du français est une langue à accent de groupe. « De quel groupe s'agit-il ? » (*Ibid.* : 129). Les terminologies pour le désigner sont multiples : groupe de sens, groupe de souffle, groupe phonique, unité phonologique, etc.

Comme l'affirme Meschonnic, les règles régissant ce domaine restent encore floues et « à découvrir » (*Ibid.* : 129).

Dans un souci didactique, nous adopterons toutefois la définition de *l'unité phonologique* fournie par Vincent; il s'agit d'une

> Unité qui ne correspond pas nécessairement a4u mot lexical […], mais qui est constituée par un groupe syntaxique majeur (Vincent 2006 : 23).

Dès lors, cette unité est directement liée à la syntaxe et par conséquent au sens. Elle peut être notée par des parenthèses. Les unités phonologiques que l'on peut définir à partir des groupes syntaxiques sont les suivantes (Outers 2018) : groupe nominal et expansion, groupe verbal et complément, complément circonstanciel/prépositionnel, etc.

Cette unité phonologique est loin d'être fixe et se module selon les différents agencements de la phrase. Une analyse grammaticale simple suffit à la repérer (*Ibid.*). Il s'agit d'une unité rythmique qui se présente comme le syncrétisme des unités de souffle, grammaticale, sémantique (*Ibid.*). Grâce à cet outil, il est possible de formuler une règle respiratoire basique et absolue : « Il est impossible de respirer à l'intérieur d'une unité phonologique sans en détruire le sens » (Vincent 2006 : 24).

À partir de cette définition, les différentes sources consultées[22] s'accordent sur la règle d'accentuation suivante. En français, l'accent tonique

> porte […] sur la dernière syllabe accentuable de l'unité phonologique (*Ibid.*: 22).

ou sous une autre forme :

> Est toujours accentuée, en français, la syllabe qui précède toute reprise de respiration (Charmeux 1996 : 61).

Formulation dans laquelle le lien au souffle est évident.

Meschonnic remet en question cette règle générale, car selon lui, en français, étant donné que la rythmique d'un discours est liée à son organisation particulière, il n'y a pas «deux organisations rythmiques identiques» (Dessons & Meschonnic 1998 : 129) et il ne peut, par conséquent, y avoir aucune règle d'accentuation universelle. Dès lors, au lieu de

[21] « Unité composée d'une voyelle, qui en est la base, augmentée éventuellement d'une consonne d'attaque, d'une consonne finale ou de la combinaison des deux » (Dessons & Meschonnic 1998 : 119-121).
[22] Charmeux 1996; Jean 1999; Vincent 2006.

règles générales, Meschonnic énonce quelques « principes accentuels » liés aux spécificités prosodiques et rythmiques de notre langue (Dessons & Meschonnic 1998 : 129). Il critique également la définition donnée ci-dessus d'*unité phonologique,* car il refuse le raccourci qui y est fait entre groupes syntaxiques et phoniques.

Toutefois, faute de mieux, il reconnaît la nécessité de recourir aux catégories grammaticales si l'on souhaite réussir à expliquer d'une manière didactique, comme c'est notre volonté dans le présent travail, la répartition des accents à l'intérieur des groupes, malgré le fait que « les problèmes rythmiques se posent à chaque fois dans les mêmes termes, quels que soient les morphèmes concernés » (*Ibid.*).

Ce recours obligatoire aux catégories syntaxiques vient du fait que « les questions grammaticales sont indissociablement des questions rythmiques » (*Ibid.* : 132) et inversement. De fait,

> la catégorisation logique et fonctionnelle des articulations syntaxiques est toujours, a posteriori, systématiquement ce que les discours réalisent empiriquement sur le plan rythmique et prosodique (*Ibid.*).

D'un autre côté, par conséquent, l'accent rythmique de groupe suppose forcément l'existence d'une fonction syntaxique. En effet, celui-ci sert de ponctuation rythmique en produisant une « joncture démarcative »[23] (*Ibid.*) qui joue un rôle syntaxique important :

> elle seule permet de réaliser ces configurations que les grammairiens appellent des attelages ou zeugmes et qui sont généralement analysées comme des ellipses destinées à économiser la répétition d'un même syntagme : « le repas était délicieux et le film [était] remarquable » (*Ibid.*).

Dans l'exemple donné ici, c'est l'accentuation du mot *film* qui permet à la fonction attributive de prendre place, cette dernière n'étant donc réalisée que rythmiquement. Ainsi l'accent est un morphème à part entière puisqu'il « remplit une fonction dans l'organisation syntaxique du discours » (*Ibid.*).

Pour énoncer ses principes, Meschonnic prend pour modèle l'adjectif, car il représente particulièrement bien les problèmes soulevés par l'analyse du rythme (*Ibid.*). Le rythme de l'adjectif peut avoir deux valeurs sémantiques distinctes dans le discours (*Ibid.*) : une valeur « déterminative »[24] ou une valeur « discriminative ou qualitative »[25].

> La valeur déterminative du morphème déterminant […] tend à ne faire qu'un seul groupe rythmique et la valeur discriminative, à en créer deux (*Ibid.*).

Un groupe rythmique contentant un adjectif à valeur discriminative possède donc deux accents, toutefois le second « ne matérialise pas véritablement un groupe syntaxique,

---

[23] « C'est ce qui fait qu'on ne confond pas « Arrête ! lâche, arrête », avec « Arrête la charette ! » (Dessons & Meschonnic 1998 : 132).

[24] Lorsqu'il sert à identifier un « substantif à l'intérieur d'un ensemble catégoriel qui englobe ce groupe formé par l'adjectif et le substantif » (Ex : *discours présidentiel* qui se distingue de *discours d'adieu*) » (*Ibid.*).

[25] Lorsqu'il « confère à un substantif une qualité en dehors de toute référence à un ensemble catégoriel ». Ex : Une *robe vert pomme* désigne une robe particulière qui a une couleur particulière (Dessons & Meschonnic 1998 : 133)

au sens habituel du terme » (Dessons & Meschonnic 1998 : 133), plutôt un groupe ayant valeur de commentaire[26]

Dès lors, étant donné qu'il ne s'agit pas d'un accent de groupe en tant que tel, Meschonnic en propose une autre notation : une fabuleuse aventure, (*Ibid.*). Celle-ci permet également de marquer l'indécision entre la valeur déterminative ou discriminative du morphème (*Ibid.* : 134).

C'est finalement ce nouvel accent qu'ajoute Meschonnic par rapport à la règle générale énoncée précédemment; précisons toutefois que, contrairement au réel accent de groupe, il n'est pas porteur d'une valeur syntaxique.

Meschonnic propose d'étendre cette distinction entre valeur déterminative et discriminative de l'adjectif, bien connue de la grammaire traditionnelle, à d'autres catégories grammaticales telles que le groupe nominal (*Ibid.* : 133), l'adverbe (*Ibid.* : 134), et même au verbe (*Ibid.*), qui peuvent, dès lors, eux aussi être porteurs de cet accent supplémentaire. Nous renvoyons à son ouvrage pour plus de précisions sur ces différents sujets.

Nous pensons que cette manière de fonctionner particulière proposée par Meschonnic pourrait s'avérer fort difficile à mettre en place avec les élèves, c'est pourquoi, dans la partie pratique, nous proposerons plutôt aux professeurs de conserver la règle de base et de se concentrer sur des indications grammaticales simples.

Concluons en remarquant que, en réalité, dans la chaîne parlée, nous effectuons naturellement toutes ces accentuations. Dès lors, l'idée n'est pas d'amener le lecteur à noter, pour tout texte à lire, absolument chacune des accentuations à réaliser, mais plutôt de lui faire prendre conscience de l'existence de celles-ci et de l'inciter à vérifier qu'il est capable de les reproduire et d'y être attentif lors de la lecture des paroles d'un autre, car elles sont indispensables à la compréhension. En effet, dans le contexte de la lecture oralisée, l'appréhension par le public de ce qui est lu est directement liée à « la prise en compte, par l'oreille de l'auditeur, de cet accent tonique » (Jean 1999 : 146) puisque ce dernier permet de faire entendre la « structure syntaxique des textes » (*Ibid.*); nous y reviendrons.

2.3.1.3. L'accentuation prosodique

L'un des facteurs rythmiques fréquemment oubliés et qui est mis en avant par Meschonnic (1998) est celui de « l'accentuation prosodique[27] » (Dessons & Meschonnic

[26] L'affirmation « c'est un film remarquable » telle qu'elle est accentuée ici relève de l'« interprétation », on pourrait la reformuler ainsi : « c'est un film que je trouve remarquable ». Au contraire, la séquence contenant un seul accent, « c'est un film remarquable », ferait du groupe « film remarquable » une catégorie particulière de film qui pourrait, par exemple, être opposée au « navet » (*Ibid.*).

[27] Prosodie = système linguistique qui construit des suites sémantique avec des unités consonantiques et vocaliques (Dessons & Meschonnic 1998 : 137).

1998 : 137). Ce type d'accentuation recouvre deux phénomènes distincts : l'accentuation par répétition d'un phonème et l'accentuation d'attaque de groupe (*Ibid.*). Ces accentuations relèvent principalement de l'oralisation des textes, et non du rythme écrit du discours.

a. La répétition

Ce type d'accentuation est lié à ce que l'on désigne traditionnellement sous le nom « d'allitération (consonne) et d'assonance (voyelle). » (Dessons & Meschonnic 1998 : 137). Meschonnic rejette ces appellations; pour lui, ce qui est surtout important c'est que :

> la répétition d'un même phonème est accentuante c'est-à-dire que chaque occurrence de ce phonème accentue la syllabe donc il fait partie (*Ibid.* : 138).

Toutefois cela est principalement valable pour les phonèmes consonantiques[28] lorsque la consonne est en position *ouvrante* (C+V) (*Ibid.*)[29]. En effet, lorsque la consonne est *fermante* (V+ C ou C2 dans C1 + V + C2), elle n'est pas accentuante (Dessons & Meschonnic 1998 : 139). Empruntons à Meschonnic une phrase-exemple : « il partira pour Pondichéry ». Le phonème [p] répété « en ouverture de syllabe » ([par – pur - pɔ̃]) est ici accentuant d'un point de vue prosodique des syllabes qui le contiennent (*Ibid.*) : l'accentuation prosodique sera donc la suivante : « il partira pour Pondichéry » (*Ibid.*). Le phonème [r] quant à lui, positionné en fin de syllabe » ([par – pur]), n'intervient pas ici dans l'accentuation prosodique.

Bien entendu, cette valeur accentuante n'est valable que lors d'une relative « proximité des phonèmes répétés » (*Ibid.* : 140). Bien que cette contiguïté soit une « donnée empirique puisqu'on ne peut fournir des indications précises concernant une distance maximale entre deux occurrences » (*Ibid.*).

Ce type d'accentuation met en avant le fait que « la phrase est construite rythmiquement sur des systèmes de groupes qui se correspondent » et qui impliquent des effets sémantiques s'additionnant au sens de la syntaxe (Vincent 2006 : 46-47). Dès lors, ces accents de répétition sont importants puisqu'ils produisent de la signification. Néanmoins, si une lecture attentive doit chercher à faire entendre ces éléments rythmiques, elle ne devra pas accentuer leurs effets pour autant.

b. L'accent d'attaque

Cet accent a une fonction non plus « démarcative », mais « contrastive » dans la langue, du moment qu'il y indique des « contrastes formels ou sémantiques » (Jean 1999 : 146). L'attaque accentuelle est fréquemment accompagnée d'une pause relative qui la précède pour la préparer (Dessons & Meschonnic 1998 : 142).

[28] « La voyelle en effet est trop instable pour porter l'accent puisqu'elle change de valeur selon la consonne d'appui » (*Ibid.* : 138).

[29] N.B. : « Une consonne finale en fonction de liaison ne peut avoir la valeur accentuante d'une consonnes ouvrante » (*Ibid.*).

Cet accent peut être vocalique. De fait, Une voyelle n'est généralement pas accentuante, cependant, en initiale de groupe, elle peut accentuer la syllabe qu'elle constitue » (*Ibid.*). Ce phénomène, qui s'assimile à une accentuation, est qualifié en phonétique d'« occlusion glottale »[30], noté [?] (*Ibid.*). S'il n'est aucunement marqué à l'écrit, des indices existent néanmoins pour le lecteur : marque exclamative, tiret, guillemets, italique, etc. Il est intéressant de le repérer pour la lecture, car « sa présence ou son absence induisent des effets de signification dans la production des discours » (*Ibid.*). Ex : [?] une-deux ! [?] une-deux !

L'accent consonantique quant à lui consiste à accentuer « la consonne qui se trouve en [situation] initial[e] d'un groupe rythmique » (*Ibid.* : 141) sans allonger la syllabe. Il s'agit ici d'un « accent de mot et non de groupe » (*Ibid.* : 87). Cet accent s'additionne à l'accent tonique sans pour autant le suppléer (*Ibid.* : 81). Il est en réalité « d'un autre ordre », mais n'est pas pour autant *secondaire*. Le marquer ou non relève d'un choix de diction individuelle afin de donner « une intention particulière » au morceau de phrase lu en fonction du contexte textuel (*Ibid.*: 86). Par conséquent, cet accent peut également être qualifié d'accent émotionnel ou d'accent d'insistance (*Ibid.*). Il est parfois clairement réclamé par le texte « par exemple, dans les effets de citation, d'ironie, etc. » (Vincent 2006 : 22-23). Cet accent n'altère pas le contenu des énoncés, mais met plutôt en place des « hiérarchies sémantiques » (Jean 1999 : 146).

Afin de pouvoir utiliser à bon escient ces accents d'insistance et les nuances qu'ils impliquent lors d'une performance de lecture, le lecteur doit connaître l'entièreté du texte dont est issu l'extrait lu (*Ibid.*: 147).

c. L'accent d'intention

Le lecteur devra tenter d'éviter d'insérer dans la lecture des accents qui, alors qu'ils ne sont signalés par aucun élément textuel, prennent une fonction « distinctive », c'est-à-dire donnent « à l'énoncé un sens différent de ce qu'il exprime naturellement » (Jean 1999 : 146-7). De fait, le sens d'une phrase peut fortement varier selon les mots accentués (Vincent 2006 : 22). Dès lors, ces accents, qualifiés d'accents oratoires ou d'intentions (*Ibid.*) « commentent le sens plus qu'ils ne le font entendre » (Vincent 2006 : 22).

[30] Ce « coup de glotte » consiste « en une fermeture de la glotte suivie de son ouverture brusque » (Dessons & Meschonnic 1998 : 142).

d. Marquage de l'accentuation prosodique

Comme l'accentuation prosodique concerne des syllabes initialement non accentuées dans la langue, un marquage différent de celui de l'accent de groupe sera utilisé. Ainsi, on utilisera ⏝ pour le noter : *un film « ⏝osé ».* [31] (Dessons & Meschonnic 1998 : 144).

De plus, même s'il n'existe pas de différence qualitative entre les divers types d'accents, il est intéressant, pour des soucis de clarté, d'adopter une hiérarchie dans le *marquage* accentuel (*Ibid.*). L'ordre de notation sera le suivant : accent de groupe, accent prosodique puis accent métrique[32]. Dès lors, lorsqu'une syllabe est déjà marquée par un type d'accent, il est inutile d'indiquer son renforcement par un second type (*Ibid.*).

e. Le contre-accent

> La suite de deux accents, non seulement n'est pas évitée en français, mais elle y est ordinaire (Dessons & Meschonnic 1998 :153).

Cette « marque accentuelle à part entière du discours » peut être nommée « contre-accent » (Ibid. : 153). De fait, les accents rythmiques, prosodiques et métriques se combinent entre eux. Au niveau de la notation, il s'agit de noter les « séries cumulatives d'accent » à l'aide de chiffres suscrits (Dessons & Meschonnic 1998 :153). Ex. :

⏝ ◡ ⏝ 2 3 4 ⏝ 5 6 ⏝ 7 8 9 ⏝ 10 ⏝ 11 12
puisque soudain là sous la boue je me vois je dis me [je dis : "me"] [33]

2.3.2. De l'intonation

Étant donné que le rythme tel que défini par Meschonnic s'apparente à une « théorie d'ensemble du discours » (Dessons & Meschonnic 1998 : 75), il fait intervenir « l'ensemble des paramètres prosodiques[34] » (*Ibid.*). Ces phénomènes sont également qualifiés de « traits suprasegmentaux », vu qu'ils portent sur des segments plus grands que les voyelles et les consonnes (Delattre 1966 : 1-2). Or, après les différents types d'accentuations, le trait suprasegmental le plus important paraît être l'intonation (*Ibid.* : 63). L'intonation est une « notion subjective » grâce à laquelle il est possible de « distinguer un mode d'expression […] d'un autre (question, commandement, continuation, finalité, etc.) » (Delattre 1966 : 2). Elle permet également de distinguer entre elles les « attitudes émotives » : « surprise, curiosité, impatience, peur, joie, etc. » (*Ibid.*).

[31] N'ayant pu transcrire de manière informatique les notations de Meschonnic, nous avons préféré recourir au scan.
[32] Que nous verrons plus loin dans ce mémoire.
[33] Il s'agit ici d'un extrait du début d'un texte non ponctué (dès lors sans réel début ni fin) de Becket intitulé *L'image* (1988). Meschonnic (1998 :153) utilise en précisant qu'il est de Beckett, mais sans plus de précisions.
[34] La prosodie désigne ici toute l'organisation consonantique et vocalique des mots (Dessons & Meschonnic 1998 : 97) ou pour une définition plus linguistique « l'étude des accents (d'intensité et de hauteur) et de la durée des phonèmes » (Dessons & Meschonnic 1998 : 62).

> Ce que nous percevons subjectivement comme une certaine intonation se réalise objectivement par la variation d'un ensemble de traits acoustiques – facteurs irréductibles de la voix : l'intensité, la durée, et la fréquence (*Ibid.*).

Toutefois, étant donné que c'est la variation de fréquence qui est prégnante dans la « perception de l'intonation », c'est à celle-ci en particulier que nous nous intéresserons (*Ibid.*). Celle-ci correspond à l'accent dit « de hauteur » qui consiste à « prononcer de façon plus aiguë ou plus grave une syllabe donnée » (Jean 1999 : 198). Nous définirons ainsi l'intonation comme la « variation de fréquence non d'une seule syllabe ou d'un seul mot, mais de la phrase tout entière » (Jean 1999 : 148). Dès lors, elle « fournit le mouvement musical de la phrase » (Rossi *et alii* 1981 : 5 cités par le CNRTL).

La question de l'intonation est en réalité particulièrement importante dans le cas de la lecture à d'autres. En effet, « l'intonation ne pose évidemment aucun problème dans la prise de parole. Mais elle en pose de redoutables quand il s'agit de dire des phrases et des propos qui ne sont pas de soi » (Charmeux 1996 : 193). D'ailleurs, même lorsque la compréhension est optimale, il n'est pas toujours facile de réussir à lire un texte selon la bonne intonation. De fait, en plus de comprendre ce qu'on lit, il faut « avoir conscience de l'intonation que ces propos auraient à l'oral et surtout savoir comment on fait pour produire cette intonation » (*Ibid.*).

L'intonation touche recouvre deux secteurs différents : l'intonation dite linguistique et l'intonation d'interprétation. Nous n'essayerons pas ici de comprendre tous les complexes mécanismes de cette dernière et ainsi de « pénétrer dans le labyrinthe des attitudes émotives telles que la surprise ou la joie », mais nous nous focaliserons plutôt sur la manière dont varient les modes d'expression logique comme la question ou l'exclamation (Delattre 1966 : 2).

Nous venons de le voir, ce que l'on nomme l'intonation linguistique joue donc « une fonction linguistique dans le système de la langue » (Dolz et Schneuwly : 53). En effet, selon Fontaney, la fonction majeure de l'intonation est celle de « marquer la clôture ou la continuité du flux verbal » (Fontaney cité par *Ibid.*). Ainsi :

> L'intonation ouvrante, généralement montante, attire l'attention de l'interlocuteur et suscite son attente. Elle indique que le locuteur n'a pas fini de parler et souhaite ne pas être interrompu. L'intonation conclusive, souvent réalisée par une baisse de ton, marque la fin de l'intonation (Dolz et Schneuwly : 53).

Par conséquent, l'intonation, puisqu'elle permet de marquer les fins de phrase, participe à la mise en avant de la structure d'un texte à l'oral. De plus, certaines « forme[s] intonative[s] spécifique[s] » (Jean 1999 : 198) ont, en français, des fonctions significatives vu qu'elles permettent à un auditeur d'identifier les variations modales, autrement dit les types de phrases, de son interlocuteur : par exemple, le schéma interrogatif en français permet de distinguer /tu es content/ de /tu es content ?/ (Jean 1999 : 198). La valeur linguistique de cette intonation est alors liée aux « oppositions de sens qu'elle permet, aussi

bien qu[‘au] degré de différence phonétique qui la distingue des autres courbes » (Delattre 1966 : 1). Lors de l’oralisation d’un texte, ce type d’intonation est partiellement indiqué par le texte en lui-même, étant donné que « certains signes de ponctuation (point, point d’interrogation, de suspension) » servent d’indices au lecteur qu’il doit « interpréter, traduire » (Jean 1999 : 148-149).

Delattre liste les dix formes intonatives les plus fréquentes en français correspondant à ce qu’il appelle « les notions logiques fondamentales ». Ces notions sont les suivantes (nous joignons également leur correspondance dans le langage) (Delattre 1966 : 3) :

finalité	déclaratives	*-Si ces oeufs*	Continuation mineure
continuation majeure		*étaient frais,*	Continuation majeure
continuation mineure		*j’en prendrais.*	Finalité
implication		*—Qui les vend?*	Interrogation
commandement		*C’est bien toi,*	Question (oui? non?)
question	interrogatives	*ma jolie?*	Echo
interrogation		*—Evidemment,*	Implication
parenthèse	parenthétiques	*Monsieur.*	Parenthèse
écho		*—Allons donc!*	Exclamation
exclamation	exclamative	*Prouve-le-moi.*	Commandement

Leurs formes intonatives spécifiques dans la langue orale peuvent être schématisées de la manière suivante :

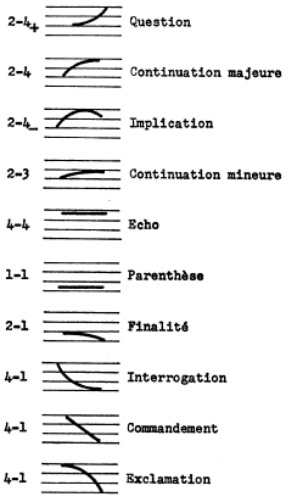
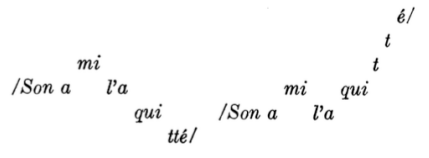


Figure 1. Les dix intonations françaises les plus fréquentes et leur représentation schématique à l’aide de quatre niveaux de hauteur.

(Delattre 1966 : 5)

Ces intonations sont ici représentées dans « un ordre gradué qui les range de haut en bas de la ascendante à la plus descendante » (Delattre 1966 : 4). Les formes schématiques présentées ont pour but de « rappeler les formes phonétiques réelles des courbes » (*Ibid.*).

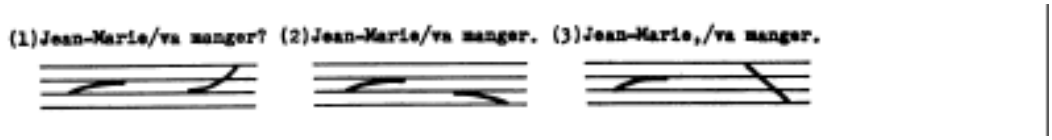
La schématisation proposée ici par Delattre base ses niveaux, qui servent de points de repère, sur des



paires minimales issues d'« oppositions de sens par substitution prosodique » (Delattre 1966 : 5). Il reprend donc au service de l'intonation le principe de l'identification de paires minimales de phonèmes (*Ibid.*). Par conséquent, l'opposition sémantique *pa*/*po* s'inscrit dans le même fonctionnement que l'opposition.

Néanmoins, ces niveaux n'ont pas une existence aussi concrète que les phonèmes, car ils servent surtout de points de repère pour simplifier la représentation schématique (*Ibid.*: 6).

Dans une idée comparable, les variations entre deux courbes intonatives peuvent correspondre à une simple variante ou bien à un changement de sens (on parle alors d' *intonèmes*). Il faut être conscient de ce paramètre lors de la lecture, afin de ne pas produire oralement des courbes intonatives différentes de celles requises par le texte (*Ibid.*). De fait, l'auditeur n'a pas à sa disposition les mêmes outils que le lecteur et aura un besoin des marques prosodiques proportionnel à la complexité de l'énoncé. Les modifications suivantes ont, par exemple, valeur d'opposition et leur sens est modifié par la seule variation de la courbe intonative :



(Delattre 1966 : 8).

De manière générale, ce qui est surtout important est de faire entendre la différence entre (Delattre 1966 : 13-14) :

- les courbes ascendantes : la continuation mineure ; la continuation majeure ; la question ; l'implication.
- les courbes descendantes : la finalité ; l'interrogation, le commandement et l'exclamation (qui ne sont pas ne sont pas « assez différentes phonétiquement pour se distinguer l'une de l'autre auditivement » (Delattre 1966 : 12)).
- la courbe en plateau ou intonation plate : les parenthèses.

L'intonation d'interprétation, quant à elle, porte l'interprétation que le lecteur fait du texte, puisqu'elle lui permet de faire entendre des « variations d'émotion ou d'attitude particulières » (Dolz et Schneuwly : 53). Des indications sur celle-ci peuvent effectivement être données dans le « co-texte (c'est-à-dire l'ensemble des mots qui accompagnent les propos à dire) », contraignant alors le lecteur à comprendre les choses dans un sens très précis, mais parfois, au contraire, ce dernier doit estimer l'intonation à adopter par rapport au contexte (Jean 1999 : 199). Cette intonation est, en tout cas, toujours l'indicateur essentiel de ce que l'on a compris (*Ibid.*). C'est pourquoi elle peut être « plurielle et objet de variations »

(Charmeux 1996 : 199). L'essentiel est que l'interprétation donnée soit cohérente avec le sens du texte et que le lecteur puisse justifier les choix de celle-ci. L'intonation d'interprétation ne se limite pas à la hauteur, mais touche à d'autres données prosodiques.

Ce problème se pose surtout lorsqu'il est question de faire entendre les éléments polyphoniques des textes (interventions du narrateur, dialogue des personnages, etc.). À nouveau, il s'agit surtout de réussir à transmettre dans la lecture les émotions qui nous viennent naturellement dans la langue parlée, mais toujours avec modération, afin de ne pas dénaturer le texte lu. Il serait ici trop long de se lancer dans une « typologie des patterns prosodiques liés aux émotions et aux attitudes », mais il est par exemple possible de reconnaître la tristesse grâce aux éléments suivants : voix de faible intensité, tonalité basse et tempo lent (Léon 1993 cité par Dolz et Schneuwly : 53).

2.3.3. Le rythme de la poésie

De manière générale, la majorité des remarques faites à propos du rythme de la prose reste valide dans le cadre de la poésie. En effet, les règles générales d'accentuation et d'intonation du français y sont également valables. De plus, comme le dit Flaubert: « Une bonne phrase de prose doit être comme un bon vers, aussi rythmée que sonore » (Flaubert 1980 [1852] : 469). Dès lors, si l'on part de ce principe, une bonne lecture oralisée de poésie ne diffère pas tant d'une lecture de prose.

Toutefois, le rythme de la poésie est lié à des spécificités qui s'additionnent à celles de la prose. Ces particularités touchent principalement à la relation qu'entretient la poésie avec la métrique (Vincent 2006 : 59).

2.3.3.1. L'accentuation métrique

Pour rester dans la lignée de la pensée de Meschonnic, intéressons-nous dans un premier temps à l'accentuation poétique et plus précisément métrique. « Qu'est-ce qu'un mètre ? » (Dessons & Meschonnic 1998 : 144). Selon la définition de Meschonnic,

> Un mètre est un système de mesure du vers reposant sur des schémas culturels prédéterminés (*Ibid.*).

La versification française repose en grande partie sur la métrique. « La métrique du français est une métrique mixte, *syllabo-accentuelle* » (*Ibid.* : 24) : elle est syllabique étant donné qu'elle repose sur le compte des syllabes (*Ibid.* : 145), et accentuelle puisqu'elle est basée sur une « alternance de syllabes accentuées et inaccentuées »[35] (*Ibid.*).

Dès lors, une distinction importante est à établir : tout vers n'est pas un mètre puisque le vers peut ne pas dépendre du compte syllabique (c'est le cas par exemple du vers libre, etc.) (Dessons & Meschonnic 1998 : 144). Le mètre correspond donc au seul vers

[35] De fait, un mètre porte toujours au moins un accent « puisque sa dernière syllabe comptée est une finale de groupe à fonction démarcative » (Dessons & Meschonnic : 24).

régulier, également appelé « vers métrique ». Dès lors, pour plus de précision terminologique, afin de désigner tous les éléments qui touchent aux spécificités des vers en général, il serait plus adéquat d'utiliser le terme de *versification française* (*Ibid.* : 92) tandis que le mot *métrique* est plus apte à désigner ce qui est précisément lié au vers régulier.

En français, le système métrique se compose de mètres simples et complexes, alors « constitués de l'articulation de deux 'sous-mètres', équivalents à deux mètres simples » (*Ibid.* : 145). Le terme *césure* indique ce point d'articulation (*Ibid.*). Par conséquent, selon qu'il est simple ou non, le mètre se compose respectivement d'un ou de deux groupes de syllabes (*Ibid.* ; Vincent 2006 : 58).

Les mètres simples les plus fréquents sont les suivants (Dessons & Meschonnic 1998 : 145) : le quadrisyllabe (4 syllabes); le pentasyllabe (5 syllabes); l'hexasyllabe (6 syllabes); l'heptasyllabe (7 syllabes); l'octosyllabe (8 syllabes).

L'octosyllabe est donc le grand mètre simple. Lorsque le nombre de syllabes dépasse huit, le mètre se divise en sous-mètres (*Ibid.* : 146). Nous reprenons, ci-dessous, la liste des mètres complexes les plus fréquemment utilisés, selon Meschonnic, « dans l'histoire du vers métrique français » (*Ibid.*: 145) :

- l'ennéasyllabe (9 syllabes : division en 5+4 ou 4+5);
- le décasyllabe (10 syllabes qui peuvent se combiner en 4+6, 6+4 ou 5+5);
- l'alexandrin, aussi appelé dodécasyllabe (12 syllabes, divisées en 6+6).

La raison pour laquelle un vers régulier français est constitué d'un nombre précis de syllabes est évidemment une question rythmique : il faut que ce nombre de syllabes soit audible et reconnaissable lors de l'oralisation (Vincent 2006 : 59). Dès lors, nous sommes en droit de nous demander de quelle manière, dans les poèmes en mètres, ce compte des syllabes se répercute « sur la prononciation et donc sur la lecture » (*Ibid.*). On quitte donc ici le pur compte des syllabes pour observer l'effet de la métrique sur la rythmique générale du vers. Ces vers métriques portent obligatoirement un accent de nature métrique à la fin du vers ainsi qu'un accent, métrique également, à la césure lorsqu'ils sont complexes (Dessons & Meschonnic 1998 : 145). Cet accent correspond à un « léger allongement du son » accompagné d'une « légère suspension du rythme » (Vincent 2006 : 59). Le système d'accentuation métrique d'un poème ne doit en aucun cas être confondu avec ses « systèmes rythmiques » puisqu'il ne constitue qu'une de ses composantes. Les accents métriques s'ajoutent aux accents de groupe, qui dépendent de la construction grammaticale, ainsi qu'aux accents prosodiques.

Le lecteur à haute voix, dans la mesure du possible, se doit de faire entendre l'ensemble de ces différentes accentuations de manière harmonieuse.

> La déclamation poétique pour qu'elle soit « un plaisir de l'oreille » [doit] respecter un certain nombre de règles sans le montrer (Jean : 156).

a. Correspondances entre unités métriques et unités syntaxiques

Initialement, dans un vers français traditionnel, « les frontières des mètres devaient coïncider avec les frontières des groupes syntaxiques » (Dessons & Meschonnic 1998 : 148), ce qui avait pour conséquence de fusionner les deux types d'accents que sont l'accent de groupe et l'accent métrique. Selon Vincent, cette rencontre des deux accents renforcerait leur force (Vincent 2006 : 59).

Il existe pourtant, et il existait déjà à l'époque classique, des cas de discordance « entre l'unité syntaxique et sémantique et l'unité métrique » (*Ibid.* : 60). Lorsque ce sont les limites du vers qui sont franchies, on parle d'*enjambement*. Celui-ci est de deux types (*Ibid.*: 60-61) :

- le *rejet externe* : un élément de début de vers est intimement lié, à travers la syntaxe, au vers qui précède. Ex. :

> De remettre en leurs mains le seul bien qui me reste,
> Votre cœur : un tel don me serait trop funeste. (Corneille (1675). *Surena.* Acte I scène 3)

- le *contre-rejet* : il s'agit de l'exact inverse. En fin de vers se trouve un élément lié par sa construction syntaxique au vers suivant. Ex. :

> Nous le déshabillons en silence. Sa bouche,
> Pâle, s'ouvrait ; la mort noyait son œil farouche. (Hugo (1851). *Les châtiments. Souvenir de la nuit du 4*)

À côté de ces effets de rejets de vers à vers, relativement autorisés par la poésie classique, il existe des « effets internes liés au respect de la césure » qui étaient, quant à eux, formellement interdits à la même époque (Dessons & Meschonnic 1998 : 149). Dans le cas de cet enjambement, que l'on pourrait qualifier d'interne, « il y a rejet interne lorsqu'un élément grammatical placé en début d'hémistiche est fortement lié par le sens à l'hémistiche précédent » et contre-rejet dans le cas inverse (Vincent 2006 : 61-62). Dans l'exemple ci-dessous, emprunté à Meschonnic, ont lieu consécutivement un rejet interne et un contre-rejet interne :

> Mon amour, à moi, / n'aime pas qu'on l'aime ;
> Mendiant, il a / peur d'être écouté…
> (Tristan Corbière (1873). « À une camarade », dans *Les Amours jaunes*).

L'enjambement interne ou externe a donc une conséquence majeure, dans les poèmes où il est présent :

> les positions marquées (dernière syllabe du mètre et, dans un mètre complexe, dernière syllabe du sous-mètre) accentuent [métriquement] des syllabes autrement inaccentuées (Dessons & Meschonnic 1998 : 148).

Il engendre donc une opposition entre le vers et le sens. Toutefois, loin d'être une « négation du mètre », il s'agit plutôt d'une « forme de tension […] qui le suppose et le maintient » (*Ibid.* : 66).

> Le repérage des (contre-)rejets permet de jouer avec la musicalité en mouvement du vers et de trouver un juste équilibre entre respect du sens et respect du rythme (Vincent 2006 : 62).

b. Notation

Afin de simplifier les choses, Meschonnic propose de noter l'accent métrique de la même manière que l'accent de groupe : par « une barre horizontale suscrite » (Dessons & Meschonnic 1998 : 150). Nous reviendrons plus tard sur les choix de notations qui seront effectués dans le cadre de ce mémoire.

2.3.3.2. Le rythme réel

De manière générale, nous pouvons dire que la seule lecture métrique du vers en est une lecture « minimale », tandis que la « lecture rythmique-prosodique », telle que nous l'avons abordée ici, en est une lecture maximale (Dessons & Meschonnic : 182-3). De fait, au vu de tous ces éléments, le rythme du poème se présente comme « une configuration accentuelle, réalisant chaque fois des figures spécifiques à un discours particulier » (*Ibid.*: 151). La notation cumulative de tous les types d'accents présents nous conduit en réalité à « noter le rythme réel, c'est-à-dire multiple, d'une scène de discours qu'est un vers » (*Ibid*.: 169).

Le repérage des différents accents présents dans un vers ou une phrase permet donc d'avoir une vue globale du rythme de celui-ci. La mise en évidence de cette configuration accentuelle devient seulement possible lorsque le rythme est envisagé comme l'organisation du discours » (*Ibid.* : 28). Puisqu'ainsi le rythme se fait également « organisation du sens » et même de « la force » dans le discours (*Ibid.*: 75). En effet,

> L'intensité sémantique ne tient pas seulement au sens des mots. L'art de les faire jouer ensemble, et d'en dégager le maximum, passe par le rythme, et précisément par la multiplication des accents et même le rapprochement immédiat de deux accents, contre le rythme progressif du français[36] (*Ibid.* : 163).

Quelles conséquences pour la lecture orale ? À nouveau, pour la lecture orale des vers réguliers, tout est une question d'équilibre : il faut faire entendre le sens, qui est lié à la syntaxe, tout en respectant au mieux le rythme métrique du vers, sans oublier les accents prosodiques. Chaque lecture se réfléchit au cas par cas, puisqu'il s'agit de faire entendre la « configuration accentuelle » (*Ibid.* : 151), le « sujet » (*Ibid.* : 44) spécifique de chaque poème, mais

> Entre deux solutions de diction, on choisira toujours celle qui, respectivement à l'autre, respectera le mieux la coïncidence entre l'accentuation de la langue et l'accentuation du vers (Vincent 2006 : 60).

Toutefois, il est parfois impossible de respecter toutes les données rythmiques dans une même lecture sans perdre totalement le sens du poème. Dans ce cas spécifique et, à

[36] « Progressif au sens où l'accent de groupe, à la fin du groupe, est généralement précédé par un nombre variable de syllabes inaccentuées » (Dessons & Meschonnic 1998 : 163).

nouveau dans un esprit didactique, nous suivrons les recommandations de Vincent, selon lesquelles :

> C'est toujours le sens qui doit prévaloir. En effet, ce n'est que de cette façon que l'on évitera une lecture purement musicale, qui fait entendre uniquement la régularité rythmique, mais pas le sens (Vincent 2006 : 62).

2.3.3.3. La rime

Meschonnic définit la rime ainsi :

> La rime, identité de la dernière voyelle accentuée du vers avec celle d'un ou plusieurs autres vers, ainsi que des phonèmes qui suivent ou précèdent (Dessons & Meschonnic 1998 : 67).

Nous évoquons ici la rime, car il aurait été étrange de faire l'inventaire des éléments rythmiques en poésie sans s'arrêter sur ce concept. La rime peut être pauvre lorsqu'on a affaire à un seul élément identique, suffisante lorsqu'il y en a deux et riche s'il y en a trois (*Ibid.*). Elle est également « traditionnellement dite masculine sur une syllabe accentuée, féminine sur une syllabe accentuée suivie d'une inaccentuée (l'e " muet ") » (*Ibid.*). Nous n'entrerons pas ici plus loin dans la description des types de rimes et de leurs fonctionnements, car, même si ceux-ci peuvent, bien entendu, influer sur la qualité d'un poème, cette analyse n'est pas nécessaire pour entendre/faire entendre la rythmique de celui-ci. Au contraire, dans le cadre qui nous occupe, ce qui importe avant tout est la répétition sonore que représente la rime puisqu'elle provoque dès lors une accentuation prosodique. S'arrêter à l'analyse purement théorique des types de rimes mis en place par le poète, comme cela est souvent le cas dans les classes, pourrait même s'avérer appauvrissant, car cela peut porter à oublier que la rime est avant tout une répétition de son et, en tant que telle, un élément essentiel du rythme, mais qui ne se différencie pas réellement d'autres éventuelles répétitions de sons internes au vers. La seule spécificité rythmique que présente la rime face aux allitérations et assonances par exemple est que la rime simple ainsi que la dernière voyelle identique des rimes suffisantes et riches, est toujours accentuée d'office puisque, se trouvant en fin de vers, elle rejoint obligatoirement l'accentuation prosodique.

2.3.3.4. La diction du e muet et de la liaison dans la poésie métrique

Dans un mètre, sont systématiquement « élidés les *e* muets placés en fin de vers »[37] (Jean 1999 : 63) ainsi que ceux se trouvant devant une voyelle ou un *h* muet. Ainsi dans le vers suivant : « Demain, dès l'aub(e), à l'heur(e) où blanchit la campagn(e) » (Hugo (1856). *Les Contemplations*). Tous les *e* muets tombent. Pour les autres *e* caduc, la règle la suivante : « tout *e* devra être prononcé s'il est nécessaire au mètre » (Vincent 2006 : 56). En effet, « toute syllabe nécessaire au compte juste des syllabes doit être prononcée » (Vincent 2006 :

[37] C'est ce que l'on qualifie communément de rime féminine.

56). Le maintien ou non du e muet à l'oral dans la poésie métrique peut donc être différent de celui qui aurait lieu dans une lecture de prose.

Ex : TellE que dans son char la Bérécynthienn(e)
Couronnée de tours, et joyeuse d'avoir
Enfanté tant de Dieux (...) (Du Bellay J. (1558). *Les Antiquités de Rome*. Sonnet VI)

Arrêtons-nous quelques instants sur ce que Meschonnic qualifie de « semi-consonnes » : il s'agit de « marques graphiques (graphèmes) vocaliques [qui] transcrivent soit une voyelle, soit une semi-consonne » (Dessons & Meschonnic 1998 : 120). En français standard, ces éléments forment généralement une seule syllabe avec la voyelle qui les suit, c'est ce que l'on qualifie communément de synérèse. Toutefois, en poésie, comme c'est le cas pour la diction du *e* muet, si le respect de la métrique le requiert, ces semi-consonnes peuvent être prononcées « en deux sons séparés » et donc en deux syllabes distinctes (Vincent 2006 : 57). Le terme adéquat est alors celui de *diérèse.* Par exemple, *lion*, dans la langue courante, se prononce [ljɔ̃] en une seule syllabe, mais, si cela est nécessaire, il peut être prononcé [li-jɔ̃].

Ex de synérèse : Madame eut, avant-hier, la fièvre [fjɛvʁə] jusqu'au soir. (Molière (1667). *Le Tartuffe*. Acte I, scène 4)

Ex. de diérèse : Or ce fut hi-er [i-jɛʁ] soir, quand elle me parla. (Coppée (1892). *Olivier*)

Ces petites précisions liées au compte des syllabes restent indispensables même dans le système rythmique de Meschonnic puisque, même s'il différencie bien la métrique du rythme des vers, celle-ci n'en est pas moins l'une des composantes du rythme puisqu'elle permet notamment de savoir où se trouve la césure.

Pour la liaison, la « règle de base » est la suivante : toutes les liaisons sont effectuées à l'intérieur du vers, mais aucune de vers à vers. La liaison ne doit cependant jamais nuire « à la compréhension de l'unité syntaxique » et doit globalement éviter de nuire « à l'audibilité de l'unité rythmique » (Vincent 2006 : 64). Le meilleur parti à adopter pour la lecture à haute voix semble donc être celui « de faire entendre toutes les liaisons à l'intérieur du vers qu'il est raisonnable de faire entendre » sans qu'elles rendent opaque le sens ou provoquent des dissonances sonores trop conséquentes (*Ibid.*).

2.3.3.5. Le concept de ligne

Nous le voyons, pour pouvoir rendre de manière adéquate le système rythmique du français, il est nécessaire d'étudier le rythme des textes poétiques, non seulement en tant que poèmes, mais surtout en tant que discours. Ainsi, l'étude des rythmes poétiques n'est absolument pas limitée au vers classique ou romantique, « mais passe également par le vers libre, le verset, la prose » (Dessons & Meschonnic 1998 : 102).

a. Le vers libre

La dérégulation progressive des règles de la métrique a conduit à leur abandon : depuis l'époque de Rimbaud, il existe également des vers qui ne sont plus liés au compte des syllabes (Vincent 2006 : 70). Le vers libre est une :

> unité de rythme signalée sur la page par le passage à la ligne et qui, par son étendue, peut être perçue comme un vers (*Ibid.* : 75).

Le poème en vers libre se compose généralement d'une combinaison de différents mètres de la poésie régulière (*Ibid.*)

En réalité, le vers, qu'il soit libre ou non, est repérable visuellement « par l'organisation typographique qu'il impose au texte » (Vincent 2006 : 56) puisqu'il induit obligatoirement un « passage à la ligne » (*Ibid.*: 75).

Avec cette libération, c'est finalement bien « l'unité rythmique » qui reste la base de la poésie (*Ibid.*). Néanmoins, cette liberté nouvelle ne simplifie pas la lecture. Il revient au lecteur de rendre au mieux, lors de l'oralisation, cette diversité métrique et sa rythmique (*Ibid.*).

C'est par rapport à cette organisation typographique simplificatrice qu'est donc la « ligne » que Meschonnic propose de remplacer l'unité de référence du *vers*, par celle « moderne » de *ligne* (Dessons & Meschonnic 1998 : 102). Il voit de fait celle-ci comme un

> principe graphique, distinct du vers métrique, et que l'expérience même de la poésie appelle à désigner du terme de *ligne* (*Ibid.* : 105).

Il nous semble que cette terminologie nouvelle se donne principalement pour but de distinguer le vers régulier, unité métrique, du vers en général (régulier, libre, etc.), rebaptisé *ligne*, unité rythmique par excellence. Il s'agit donc d'un terme générique. De fait, cette nouvelle unité possède les mêmes propriétés que le vers et peut même, « si elle ne correspond pas à une unité grammaticale, entrer autant en conflit avec la syntaxe qu'un vers proprement dit. » (*Ibid.*).

Ex. : semblables étaient les vaches au temps
de Ronsard et pareille la brume et
semblables entre les draps à nu mises
les chairs pour le plaisir des bouches[38]
(Stefan J. (1976). « Dans les matinées », dans *La Nouvelle Revue Française*. N° 282.)

De plus, la ligne possède un avantage non négligeable, spécifiquement pour le lecteur, celui de mettre en évidence le rapport, bien que variable, qui existe « entre le visuel et l'oral » (*Ibid.*). Au-delà de la poésie, ce principe de la ligne est particulièrement exploité dans les albums jeunesse, nous y reviendrons.

[38] « de ronsard » et « les chairs » en rejet, « et » en contrerejet.

b. Le verset

C'est également « par la ligne qu'on rejoint le verset » (Dessons & Meschonnic 1998 : 107). En réalité, ce que l'on nomme généralement *verset* en français est une « unité typographique » (*Ibid.*) plus vaste que la ligne, dont l'étendue varie d'un « fragment de mots tronçonnés à 2-3 lignes typographiques » (*Ibid.* : 108) marquées au niveau graphique par un passage à la ligne ou un alinéa (Vincent 2006 : 75). Le blanc joue par conséquent le rôle de ponctuation « comme un silence quand on parle » (Dessons & Meschonnic 1998 : 109). À nouveau, ce principe est également visible dans les albums.

Le verset, comme la ligne, peut manifester des conflits avec la syntaxe (*Ibid.*) qu'il est nécessaire de faire entendre.

> Ponctuation, syntaxe … tout doit servir de guide au lecteur dont le principal objectif est toujours de faire entendre l'unité rythmique fondamentale qu'est le verset tout en gardant le souci du sens (Vincent 2006 : 79).

c. La prose poétique

Cette forme poétique s'apparente en réalité totalement à la prose au niveau rythmique puisqu'elle ne se distingue généralement même plus de celle-ci par la forme (plus de lignes « identifiable[s] sur la page »). L'idée des auteurs est de rédiger une « poésie libre » où ils utiliseraient « la langue comme matière de création pure ». Dès lors, il convient simplement d'étudier le rythme de ces textes de la même manière que celui de tout texte en prose (Vincent 2006 : 81).

Toutefois, la prose poétique, comme d'ailleurs parfois la prose en général, peut, parfois décider elle aussi, jouer sur les éléments typographiques afin de donner des indications rythmiques. Charlotte Delbo, par exemple, en plus d'insérer dans sa prose des poèmes en vers libres, joue également sur la disposition de sa prose elle-même comme dans l'extrait ci-dessous où elle aligne visuellement les répétitions afin de renforcer l'insistance sonore provoquée par celles-ci par une insistance visuelle :

Il y a une rue pour les gens qui arrivent et une rue pour les gens qui partent.
Il y a un café qui s'appelle « À l'arrivée » et un café qui s'appelle « Au départ ».
Il y a des gens qui arrivent et il y a des gens qui partent.

Mais il est une gare où ceux-là qui arrivent sont justement ceux-là qui partent
une gare où ceux qui arrivent ne sont jamais arrivés, où ceux qui sont partis ne sont jamais revenus.
C'est la plus grande gare du monde.

(Delbo (1970). *Aucun de nous ne reviendra.* Paris, France : Les Éditons de minuit : 8)

2.3.4. Conclusion

Suite aux dimensions analysées dans ce sous-chapitre et dans le chapitre précédent, nous pensons pouvoir rejoindre les propos de Gillain et Vrydags (2017) selon lesquels la « poésie oralisée » se définit :

> non comme une manifestation particulière et parfois anecdotique de la poésie elle-même, mais comme l'un de ses traits essentiels: en effet, à travers la notion de rythme, la poésie est nécessairement orale, qu'elle soit écrite ou proférée, lue ou récitée (Gillain & Vrydags 2017 : 82).

À notre sens, cette affirmation n'est pas limitée à la poésie et ainsi la matière de tout texte se veut autant orale qu'écrite et la lecture à d'autres reste le meilleur moyen de faire entendre/communiquer ce rythme inhérent au discours.

3. LECTURE A VOIX HAUTE : VARIABLE EN FONCTION DES TEXTES

Jean et Vincent estiment que le lecteur doit moduler sa lecture « d'abord en fonction des genres de textes abordés » (Jean 1999 : 119). Il est évident que connaître le genre d'un texte peut influer sur la lecture que décide d'en faire l'interprète, et cela pour la simple raison que la possession de cette donnée peut influer sur la compréhension de certaines finesses du texte à lire. Toutefois, au-delà de cela, nous estimons que le lecteur doit avant tout moduler sa lecture en fonction de chaque texte particulier (ainsi que des situations et des auditeurs).

Ainsi, nous éviterons, dans le cadre de ce mémoire, de nous lancer dans une typologie des modes de lecture à adopter en fonction des genres textuels. Dans un premier temps, car le *genre* est une notion aussi complexe que controversée et qu'il n'est pas le lieu ici de se lancer dans une théorie du genre[39]. Ensuite, un texte relève d'une caractérisation générique multiple et peut donc appartenir simultanément à plusieurs genres indépendants les uns des autres. Dès lors, recenser les effets sur la lecture oralisée non seulement des différents genres, mais également de leur interaction, serait un travail titanesque et indubitablement très difficile à didactiser avec élèves par la suite.

La notion de genre de par sa multiplicité peut ainsi provoquer des problèmes pour la gérer, c'est par exemple le cas dans l'ouvrage de Jean (1999), dans lequel la taxonomie proposée rassemble sous le titre *Les voix des romans*, des éléments qui trouveraient leur place dans nombre d'autres genres textuels comme la lecture de *Descriptions à haute voix*.

Jean quant à lui, après avoir ébauché une rapide « synthèse des considérations sur la notion de genre » (Noirot 2007), n'en fait pas réellement usage pour donner des conseils de lecture correspondants à chacun de ceux-ci, probablement car il se rend compte que ce recensement serait trop long et fastidieux. Il se contente ainsi de conseils généraux. Ceux-ci

[39] Nous renvoyons pour cela à l'ouvrage rédigé de Schaeffer (1989) traitant de la problématique de la caractérisation générique.

s'avèrent tout de même intéressants, car ils recentrent le questionnement du lecteur oral autour du sens du texte.

Dès lors, quel que soit son genre, il s'agit avant tout de bien comprendre le texte à lire et par conséquent de développer des modalités de lecture spécifiquement adaptées à chaque texte particulier, « des conduites vocales, posturales et globalement corporelles [légèrement] différentes » (Noirot 2007). Ainsi, le lecteur doit adapter/modifier sa lecture par rapport à certains éléments qui peuvent être présents dans le texte à lire, et, si certains de ces éléments sont souvent liés à des genres précis, ils sont loin d'y être cantonnés. Le lecteur idéal doit rechercher, pour chaque texte lu, sa « partition » la mieux adaptée (Jean 1999 : 127).

Comme il nous est impossible de présenter ici toutes les situations de lecture auxquelles pourrait être confronté un lecteur à haute voix, nous nous contenterons dans la partie pratique de relever quelques manières de procéder face à des éléments spécifiques qui peuvent être rencontrés dans les textes. Nous avons préféré intégrer cette partie dans les conseils destinés aux enseignants, car en effet, nous ne proposons pas de véritables règles de lecture orale, mais plutôt des « hypothèses de travail » (Vincent 2006 : 95) s'inscrivant dans la ligne de conduite que nous avons défini dans ce mémoire.

4. DES COMPETENCES COMMUNICATIONNELLES

4.1. ADRESSER, S'ADRESSER

La lecture à haute voix étant une pratique sociale, il est indispensable d'être capable de prendre l'assistance en considération (Dolz *et alii* 1996 : 52). L'acte de communication s'effectue toujours avec un partenaire et ce dernier y a un rôle à jouer. Lorsque cet acte a lieu en direct, l'autre se trouve en face de nous et l'on accède à ses réactions. Par conséquent, dans tout apprentissage de l'oral, il est nécessaire d'apprendre à « accepter l'autre » et à l'inclure dans la communication (Charmeux 1996 : 202).

4.1.1. Adresse et posture

Un premier élément important du visuel de la lecture à haute voix est que le lecteur et surtout le support de lecture soient visibles par les spectateurs (Jean 1999 : 65).

Selon Marcel Jousse, « la parole est un geste » (Jousse 1974 cité par Jean 1999 : 70), autrement dit, lire à voix haute nécessite un véritable « engagement corporel » du lecteur (De Freitas 2018 : 346). Tout d'abord parce que la lecture à d'autres associe simultanément « regard, […] audition et […] phonation », mais aussi « parce que toute lecture, à des degrés divers, est stimulation musculaire, sensuelle, émotion du corps porteur de paroles » (Jean 1999 : 165).

> « Pourrait-on apprendre à lire les mots sans cette chorégraphie intérieure, sans ces rythmes, ces oppositions de temps forts et de temps faibles, sans ce corps mis en mouvement ? » (Pludermacher 1988).

Ainsi, un bon lecteur sait « mettre sa voix, son regard, ses gestes au service de son propos » (De Freitas 2018 : 346).

À part dans le cas spécifique des rites religieux, aucune norme ne régit ce « corps mis en mouvement » dans le cadre de la lecture orale. De fait, « le texte, le public, les circonstances, les lieux de lecture, les objectifs de la lecture, etc. » (Jean 1999 : 165) sont des modalités entrainant diverses adaptations de l'attitude corporelle. Néanmoins, quelques principes généraux peuvent tout de même être dégagés (*Ibid.*) : tout d'abord, dès que l'assemblée est constituée de plus de dix personnes, le lecteur doit être en position verticale et face au public. De fait,

> si l'on est assis, la cage thoracique est coincée sur elle-même, les muscles sont relâchés, les poumons sont mal remplis, et ne peuvent guère envoyer l'air, ce qui a pour conséquence que les propos émis vont manquer de force pour atteindre les auditeurs (Charmeux 1996 : 183).

Une posture corporelle inadéquate peut donc « gêner la respiration et affaiblir la voix » : c'est pourquoi il est nécessaire de bien s'ancrer dans le sol dans le but de « créer une " colonne d'air " bien droite » (De Freitas 2018 : 352). Se mettre dans cette position permet également de regarder les auditeurs puisque l'on se trouve face à eux (*Ibid.*). Toutefois, même si le lecteur est debout, il doit se tenir de façon décontractée afin qu'aucune raideur musculaire ou qu'aucun stress apparent ne détourne l'attention de son auditoire (Jean 1999 :166).

> Le plus important d'avoir le diaphragme dégagé, car c'est par ce muscle qui sépare l'abdomen du thorax que se fait la respiration. On essayera donc d'avoir les épaules descendues et détendues et le dos droit, puisqu'une posture courbée, voire recroquevillée sur le livre ne permet pas d'avoir une respiration correcte (Vincent 2006 : 15).

En réalité, la posture importe peu : elle doit se moduler selon les situations et le lecteur, encore une fois, doit prendre place « entre la théâtralisation et l'inaudible », entre un trop-plein d'assurance et une peur qui pousse à se dérober (*Ibid.*).

4.1.1.1 Le visage et la mimique (Jean 1999 : 167)

Rappelons-nous que lorsque le lecteur interprète son texte, il a déjà approché celui-ci à plusieurs reprises. Lors de la performance, le lecteur, qui anticipe des yeux ce qu'il s'apprête à dire, doit bien évidemment regarder le livre, mais aussi ses auditeurs : « Il est avec eux, loin d'eux ». Son faciès reflète d'ailleurs les « effets tragiques ou comiques de sa lecture » sans jamais les exagérer.

> L'émotion amorce la lecture, la mimique évite de la figer; le visage est mobile, mais pas trop, comme le texte. Pour tout dire, le visage du lecteur montre que le plaisir du texte est un plaisir partagé (Jean 1999 : 167).

4.1.1.2 Les mains

> Les mauvais comédiens ou mauvais lecteur se remarquent parce qu'ils ne savent que faire de leurs mains qui faute de mieux battent l'air comme des oiseaux maladroits (*Ibid.* : 167-8).

Le mieux pour le lecteur est d'occuper l'une de ses mains à tenir le livre ou le texte à lire, laissant l'autre libre de tourner les pages. À nouveau, des gestes peuvent être esquissés sans jamais être portés à leur terme.

> Tout art de la lecture à haute voix est un art des demi-teintes, un art « du neutre » dirait Maurice Blanchot (*Ibid.*).

4.1.2. Adresse et volume de voix

L'adresse est directement liée au volume de la voix, il s'agit ici d'une simple question de bon sens : plus le groupe est lointain, plus on parlera fort. Parler avec une voix inaudible est l'un des défauts les plus répandus chez les lecteurs. Dans ces cas, avant même de se lancer dans un travail sur le volume en tant que tel, il faut rappeler aux lecteurs de penser à prendre en compte leur public : ils doivent « adresser » leur lecture aux autres (Vincent 2006 : 17).

4.2. SAVOIR PARLER EN REGARDANT LES AUDITEURS

La lecture à d'autres, en tant qu'activité de communication orale, nécessite que le lecteur attire et maintienne l'attention de son public en lui octroyant des regards (Charmeux 1996 : 202). De fait, « le regard a un réel potentiel d'inclusion lorsque l'on adresse à un auditoire » (De Freitas 2018 : 353). Regarder le public durant sa lecture n'est pas une opération aisée puisqu'il s'agit d'opérer plusieurs actions simultanément. La solution qui se présente est une mémorisation rapide et de courte durée de ce que l'on a tout juste lu des yeux ainsi qu'un travail sur l'empan visuel comme nous l'avons déjà évoqué précédemment dans ce chapitre. Ces opérations demandent un apprentissage progressif. Elles doivent être mises en parallèle avec la reprise de la respiration (Charmeux 1996 : 203).

Une seconde attitude vis-à-vis des auditeurs est indispensable de la part du lecteur : il doit apprendre à accepter leur regard.

> C'est par de fréquentes situations où ceux qui œuvrent sont observés par d'autres que, petit à petit, les enfants verront disparaître les blocages dus au fait d'être observés (*Ibid.* : 202).

V. Lecture à haute voix et société

1. OMNIPRESENCE DE LA LECTURE ORALISEE DANS LA SOCIETE

Nous vivons aujourd'hui dans une société de l'écrit. Toutefois, l'époque actuelle connaît une certaine recrudescence de l'oralité (Gatineau 2015 : 28). Celle-ci, bien entendu, n'a jamais disparu, mais elle transparait tout particulièrement à travers l'accroissement exponentiel des technologies communicationnelles (télévision, internet, etc.) (Jean 1999 : 78). Après une longue hégémonie de l'écrit, l'oralité acquiert à nouveau une « autorité sociale qu'elle avait perdue » (Zumthor & Despoix 2012 : 274)[40]. Évidemment, la manière de nous exprimer dans la vie sociale, qu'elle soit professionnelle ou non, est un domaine où l'importance de l'oralité est particulièrement visible (Charmeux 1996 : 8). Pled *et alii* (1997) donnent à ce propos un exemple touchant directement à la lecture à d'autres :

> Séance du conseil d'administration d'un groupe industriel. Parmi les points à l'ordre du jour, figure le choix de deux projets concurrents, présentés par deux jeunes cadres, Jérôme et Philippe. Le projet retenu assurera l'avenir de l'un ou de l'autre.
>
> Le président donne la parole à Jérôme, puis à Philippe. Sur le plan technique, les deux rapports se valent. Devant une assemblée, dans ce type de situation, c'est souvent la présentation qui fait la différence.
>
> Le projet de Philippe l'a emporté. Il a su mettre en valeur les arguments décisifs. En fait, Philippe a très bien lu son rapport ménageant l'attention des administrateurs qui l'ont jugé plus clair, plus convaincant. Tout en lisant, il les surveillait afin de moduler son rythme selon leurs réactions et il fut suivi jusqu'au bout de son exposé.
>
> Or, la prestation de Jérôme avait été monotone. La tête dans ses papiers, il n'avait perçu aucun des signes montrant que, par moments, son auditoire le quittait. Il avait poursuivi imperturbablement et interminablement sa lecture.
>
> (Pled *et alii* 1997 : 6)

Cette histoire banale montre bien à quel point les capacités orales – et ici de lecture oralisée d'un texte en particulier – peuvent être décisives au niveau social. Cela démontre également que la pratique d'oralisation d'un texte en tant que telle est bel et bien, elle aussi, d'actualité : pour aider ce « garçon de valeur » à grimper les échelons de sa carrière, il aurait suffi que quelqu'un lui donne l'unique conseil suivant : celui de « prendre quelques leçons chez un bon professeur de diction…et de lecture » (*Ibid.*).

Ce qui donne aux capacités oratoires une telle importance est le fait que, de prime abord, « c'est la manière de parler qui permet de savoir à qui l'on a affaire » (Charmeux 1996 : 8). C'est pourquoi il est extrêmement important de saisir l'enjeu de toute communication, en particulier orale, « qu'il faut apprendre à ne pas perdre. » (*Ibid.*: 69).

En réalité, dans nos pays modernes, chaque jour, de nombreuses personnes exécutent des lectures publiques sous de multiples formes, et dont la qualité oriente considérablement la manière dont elles sont perçues (Pled *et alii* 1997 : 6). Ainsi dans de

[40] Pour plus d'informations sur les modalités particulières de l'oralité médiatisée, nous renvoyons à Zumthor & Despoix 2012.

très nombreuses occasions du quotidien, les capacités de lecture à d'autres s'avèrent essentielles (Pled *et alii* 1997 : 6) : « dans les congrès, les réunions politiques, les commissions, les conseils, » (*Ibid.*), etc.

Que ce soit pour les discours ou pour les conférences, une distinction est à établir dans le cadre de ce travail : ces activités peuvent relever de la lecture à haute voix ou non. C'est le cas lorsque les orateurs lisent leur écrit dans sa totalité :

> Quand un orateur suit et se contente de suivre à voix haute le texte et rien que le texte par lui écrit (ou pour lui préparé comme c'est le cas pour les hommes politiques) on dit qu'untel a lu son discours [..] Dans le cas où la part d'improvisation ou d'oralisation sans notes est plus fréquente, on a tendance à dire que l'orateur a prononcé son discours, c'est-à-dire qu'on insiste plus sur le caractère oral de ce dernier (Jean 1999 : 92).

Au vu de la densité des propos généralement tenus lors d'une conférence ou d'un discours, une lecture intégrale de ceux-ci peut parfois être lourde à écouter, sauf si l'orateur se trouve précisément être un lecteur exceptionnel (*Ibid.*: 89). Dans tous les cas, comme dans la lecture orale, le regard du conférencier ou politicien doit jongler entre ses notes et le public et il doit, au moins partiellement, donner l'impression qu'il improvise (*Ibid.*).

Plus l'orateur s'éloigne de son texte écrit, plus la prestation s'éloigne d'une lecture en tant que telle pour tomber dans la pratique de l'éloquence[41]. Quoi qu'il en soit,

> chaque fois qu'un orateur, pour étayer sa pensée, veut citer, et donc lire un texte, il devra lire à haute voix. Si sa lecture est médiocre, si son débit est lent, haché, hésitant, l'attention de son auditoire se détournera et sa démonstration ne tournera pas à son avantage, loin de là. Qu'il s'agisse de délibérer, de négocier, de discuter, d'élaborer des idées ou de prendre des décisions, vient toujours le moment où des textes sont lus à haute voix (Pled *et alii* 1997 : 6).

En réalité, si les lectures sont aujourd'hui, de manière générale, plus courtes et plus diverses que les lectures d'antan, elles s'intègrent ainsi dans la lignée de la plupart des « pratiques oratoires modernes » (*Ibid.*). Et

> on peut avancer, sans grand risque d'erreur, que le volume global des lectures orales qui s'effectuent quotidiennement en France n'a jamais été aussi important qu'aujourd'hui et n'a jamais concerné autant de gens (*Ibid.*).

Qui sont ces lecteurs occasionnels ou quotidiens ? Il ne s'agit pas spécifiquement d'intellectuels ou d'importants représentants politiques, mais aussi, et surtout, de citoyens tels que le seront une bonne part de nos élèves :

> des élus locaux, des représentants syndicaux, des responsables d'associations, des délégués, des techniciens de tout niveau; des urbains et des ruraux, des gens de tout statut et de toute condition, en un mot tous ceux qui, à un titre ou un autre, participent à la vie publique (Pled *et alii* 1997 : 7).

De fait, tout participant, même occasionnel, « à la vie associative, syndicale, politique ou culturelle » a conscience de l'importance des qualités oratoires partout où il est nécessaire de faire connaître sa pensée ou de convaincre (*Ibid.*). « Certes, la qualité d'une lecture ne suffit pas à faire basculer un congrès, si elle y contribue » (*Ibid.*). Mais une chose est sûre : « ânonner » un texte devant un public n'aide en rien à appuyer ses propos (*Ibid.*).

[41] Pour plus de détails sur les divergences entre ces deux exercices, nous renvoyons au chapitre III de ce mémoire.

Il est évident qu'il existe également des personnes pour qui la lecture à haute voix est un outil de travail. C'est notamment le cas des conférenciers ou encore des enseignants (Pled *et alii* 1997 : 7). Pour tout type de professeur, que ce soit en maternelle ou à l'université, la voix est un outil quotidien dont le bon usage est déterminant pour la qualité de l'enseignement transmis (*Ibid.*). « Lire devient ainsi un acte éducatif capital. » (*Ibid.*).

La capacité à l'oralisation des textes peut donc se révéler être un véritable atout ou un handicap réel dans les cas où elle n'est pas maitrisée (*Ibid.*). Elle est donc très loin d'être obsolète (*Ibid.* : 5). Or

> Lire, tout lire, lire à d'autres pour les informer, les instruire, les distraire, leur expliquer, savoir le faire et trouver du plaisir à le faire, tout cela s'apprend et donc s'enseigne (Ros-Dupont 2004 : 6).

Et c'est bien à l'école qu'incombe cet apprentissage (Charmeux 1996 : 9).

2. LA LECTURE A HAUTE VOIX, FACTEUR DE CONVIVIALITE CULTURELLE

> Il ne sait pas lire celui qui ne fait pas aimer le livre qu'il aime, celui qui n'a jamais lu que pour lui-même, tout bas, à la hâte […]. C'est la lecture en commun qui oblige à apprécier, à goûter ce qu'on lit (Buisson 2000 : 326).

Au-delà de ces formes de lectures quotidiennes ou formelles que l'on pourrait qualifier de fonctionnelles, la lecture à haute voix peut également, dans certaines circonstances, être considérée comme une opportunité de rassemblement[42]. Jean va même jusqu'à la qualifier de « facteur de convivialité culturelle » (Jean 1999 : 20).

En effet, au fil des âges, la lecture à haute voix a toujours été une « activité langagière particulière correspondant à des pratiques sociales ancrées dans la tradition et relativement ritualisées » (Dolz *et alii* 1996 : 51). Et même si au fil des siècles, la lecture publique s'est peu à peu perdue au profit des lectures silencieuses de textes, sa pratique n'a jamais totalement disparu (Jean 1999 : 14). Elle survit, par exemple, en tant que « lecture rituelle » dans plusieurs cultes dont elle fait partie intégrante (Jean 1999 : 78), ce qui ne l'empêche pas d'apparaître également dans plusieurs usages profanes qui la font « souvent apparaître comme occasion de rencontres et de réunions conviviales dans toutes les couches de la société » (*Ibid.*).

Cette forme particulière de convivialité converge partiellement avec celle qui rassemble le public autour des conteurs lors des veillées ou encore avec celle des spectateurs de théâtre, mais diffère fondamentalement de celles des auditeurs du cinéma et de la télévision qui tendent plutôt vers l'isolation (*Ibid.*: 48). Ces formes de lectures conviviales sont le plus souvent des lectures littéraires. C'est principalement en tant

[42] Remarquons que les usages sociaux évoqués ci-dessus peuvent également parfois toucher à cette convivialité : nous ne nions bien entendu aucunement ici l'aspect social que peuvent prendre les lectures politiques ou d'entreprise, toutefois, elles ne relèvent en général pas de la même convivialité que les pratiques qui vont être évoquées ci-dessous.

qu'auditeurs que la plupart de nos élèves risquent alors d'être confrontés à celles-ci dans la société.

> Lire à voix haute, en public, c'est ouvrir le cercle, laisser sa voix embrasser un auditoire plus vaste et confronter son interprétation à l'écoute des autres. Alors oui une valeur sociale puisque la lecture publique permet à des gens qui ne se connaissent pas de se réunir autour de l'écoute d'une sélection de textes (Bruyas 2014 : 67-68).

Dans ces cadres, la lecture à haute voix se présente comme « un art du plaisir partagé » (Pled *et alii* 1997 : 10), un échange profond et commun centré autour d'un texte précis.

3. QUELQUES FORMES SPECIFIQUES DE LECTURES CONVIVIALES

Intéressons-nous de plus près à quelques-unes de ces formes de lectures comme occasions de rencontre et actes de partage d'un même texte. Le terme de lecture « partagée » désigne ainsi particulièrement bien ces lectures en groupe (Dheur 2017). La plupart de ces lectures conviviales a lieu en présence d'un public qui reçoit en direct « une traduction sonore du texte lu » (Charmeux 1996 : 144) et qui, dans certains cas, ne sait ou ne peut lire le texte par lui-même (Lebrun 2015 : 1).

3.1 Lectures publiques de textes littéraires

Depuis quelques années, le nombre de lectures publiques de textes littéraires est en nette augmentation. Celles-ci s'apparentent à des spectacles, qui peuvent par conséquent être aussi bons que mauvais. De fait, il arrive que certains acteurs oublient le caractère modéré de la lecture à haute voix, se mettant par conséquent plus en avant que le texte et passant alors à côté du but de l'exercice qui est, rappelons-le, de transmettre celui-ci. D'autres, au contraire, réussissent, à amorcer chez leurs auditeurs une volonté de lecture silencieuse des textes entendus ou de textes du même genre ou auteur et ont alors parfaitement réussi leur mission. Ces lectures peuvent s'inviter en tous lieux : sur des scènes de théâtre comme dans des bibliothèques, des librairies, des musées, des écoles, des jardins, etc. (Bruyas 2014 : 48). Des associations et collectifs comme *Livreurs, lecteurs sonores* en France proposent d'ailleurs des lectures à d'autres partout et pour des occasions variées[43] (Gatineau 2015 : 29). Observons de plus près quelques-unes des diverses modalités selon lesquelles elles se déroulent.

3.1.1 Les auteurs se lisent eux-mêmes

Les lectures que réalisent les auteurs de leurs propres textes s'avèrent souvent surprenantes. Même s'ils ne sont pas toujours les lecteurs les plus efficaces pour ce qui est de la transmission des rythmes de leurs textes, ils présentent toutefois une chose qui est

[43] URL : http://www.leslivreurs.com/qui.htm.

refusée même au meilleur lecteur à haute voix professionnel. Il s'agit d'une présence « créatrice », qui même si elle diffère de la voix du texte en tant que telle, va pouvoir laisser apparaître « quelque élément, quelque inflexion, une tonalité qu'aucune interprétation extérieure ne peut remplacer », car ces éléments ne sont tout simplement pas le moins du monde inscrits dans le texte (Jean 1999 : 86).

3.1.2 Les lectures à voix haute par des comédiens

Certains comédiens sont reconnus pour la qualité de leurs lectures, comme F. Lucchini qui fut un précurseur de cette pratique. En effet, depuis 1985, et avec un succès ininterrompu, il lit sur scène des extraits de *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline[44] (Gatineau 2015 : 28):

> depuis bientôt trente ans, j'essaye humblement de restituer la musique de la langue célinienne en étant «l'acteur sec, nu et dépouillé» que Jouvet appelait de ses vœux (Buisson & Jolly 2013).

3.1.3 Les festivals de lecture à voix haute

Un lieu spécifique de lecture orale est tout de même à relever : il s'agit de celui des festivals dédiés à cette pratique. Le collectif *Livreurs*, en association avec le service culturel de la Sorbonne (Paris IV)**,** a créé en 2009 un festival dénommé *Livres en tête* (Gatineau 2015 : 29). Il s'agit du premier festival entièrement dédié à la lecture à d'autres en France (*Ibid.*). « D'autres festivals existent : *Les Correspondances* à Manosque, *Le Marathon des mots* à Toulouse, le Festival *Paris en toutes lettres*... » (*Ibid.* : 29). La lecture à haute voix est également célébrée dans des festivals dédiés à la lecture de manière générale comme *La Fureur de lire* en Wallonie ou encore l'*Intime Festival* à Namur.

> Les lectures publiques ont le vent en poupe. Un texte se savoure même à l'oreille.[…] Entendre un texte dit sur scène ou via un livre audio, c'est peut-être découvrir une autre magie du livre, une intimité avec les sons et la musique de ses mots ? (Phélip 2014 cité par Gatineau 2015 : 29).

3.1.4 Le Slam

La naissance du Slam a lieu en 1986 aux États-Unis avec le poète Marc Smith : son but était de « rendre les lectures de poèmes moins élitistes et ennuyeuses » (Gatineau 2015 : 28). Le Slam est donc initialement issu de la lecture orale. Ce mouvement « d'expression populaire » qui nécessite à la fois des connaissances musicales et issues de l'art oratoire connaît aujourd'hui un succès grandissant, contribuant à remettre « au goût du jour le texte proféré » (Noirot 2007).

[44] Sa première lecture a été effectuée à la demande de Jean-Louis Barrault sur la scène du Théâtre du Rond-Point (Gatineau 2015 : 28).

3.1.5 Une méthode de lecture publique particulière : le « montage » ou la « lecture coupée ».

La principale différence entre les pratiques évoquées ci-dessus et la pratique du « montage » est que l'on s'intéresse ici non pas à des extraits, mais à des ouvrages entiers. Ce type de lecture a souvent lieu dans des clubs de lecture, par exemple, où il est alors suivi d'un débat (Jean 1999 : 116). Cette technique de « montage » est inspirée du cinéma : elle se donne pour but de lire un livre dans son entièreté dans un temps limité[45]. Il s'agit bien de lire le texte initial et non une version abrégée de celui-ci (*Ibid.*).

> Monter un livre en vue d'une lecture à haute voix, c'est le découper en séquences et relier ces séquences entre elles selon la dynamique du livre (*Ibid.*).

Chaque mot prononcé (même les mots/phrases liens) doit ainsi être issu du livre lu. Et la lecture orale de ce montage doit donner aux auditeurs une vision panoramique de l'ouvrage.

Cette technique peut également être qualifiée de « lecture coupée ». Ce terme nous a été renseigné par Madame Hambücken, bibliothécaire à la *bibliothèque Arsène Soreil* à Ans, que nous avons eu l'occasion d'interviewer à ce sujet[46]. Madame Hambücken se déplace par exemple sur demande dans les écoles ou bien donne des représentations dans sa bibliothèque.

Ces « lectures coupées » se donnent pour but de donner l'envie aux auditeurs de lire ce qui n'a pas été lu oralement, c'est-à-dire de lire silencieusement l'entièreté du livre (dans ce cas, il faut éviter de dévoiler la toute fin de l'ouvrage), ou de s'attaquer à des écrits du même auteur ou touchants aux mêmes thématiques (Jean 1999 : 116).

3.2 Lectures à la radio, à la télévision

À la radio, sont lus toutes sortes de textes : des fictions, des poèmes, des discours en tout genre (Jean 1999 : 87). Il s'agit donc d'une pratique relativement répandue, mais des intermèdes musicaux trop présents, peuvent parfois dénaturer les textes (*Ibid.*).

Pour ce qui est de la télévision, si l'on exclut les « lectures cachées », faites par les présentateurs sur les prompteurs, les lectures oralisées sont exceptionnelles (*Ibid.* : 88). Précisons que les lectures des animateurs sont notamment qualifiées de « fausses », car le texte n'est pas présent à l'écran durant la lecture (*Ibid.*).

La télévision sait qu'elle est tributaire de l'audimat et ne prend pas, par conséquent, le temps de lire dans le monde pressé dans lequel nous vivons (*Ibid.*). Si elle le fait, c'est en fin de soirée pour des lecteurs déjà aguerris (*Ibid.*).

---

[45] « L'expérience prouve que la durée de la lecture proprement dite ne saurait durer au-delà de une heure trente sans lasser les auditeurs (et parfois le lecteur !) » (Jean 1999 : 116).

[46] Pour plus de détails cf : ch. X.

La particularité de ces pratiques par rapport à celles évoquées précédemment est, bien entendu, qu'elles ne mettent pas en présence le lecteur et son public. Toutefois, une forme, bien que différente, de convivialité reste tout de même présente comme l'explique Zumthor :

> L'usage des médias masque le corps moins qu'il ne le semble. Historiquement, les médias ont permis, de nos jours, à la société technologique de renouer des traditions (presque perdues à l'âge de l'écriture) de contact sensoriel et de convivialité concrète (Zumthor & Despoix 2012).

3.3 Lectures familiales

3.3.1 Lectures du quotidien

La lecture oralisée a été, de tout temps, présente dans le quotidien des familles « dans un grand nombre de cas et selon des modalités et pour des fonctions très diverses » (Jean 1999 : 94).

> Dans les familles dévotes et tout particulièrement dans les milieux protestants, la lecture de la Bible par le père de famille est un rite qui aujourd'hui encore demeure vivace (*Ibid.*).

Dans notre vie de tous les jours, la lecture à d'autres apparaît surtout de manière fragmentaire : des passages de journaux, des recettes de cuisine, des articles, des extraits de romans, parfois un poème, etc. que nous lisons à notre conjoint, à nos amis afin de partager quelque chose avec eux. Nous leur transmettons par exemple une information ou nous voulons leur faire remarquer la beauté d'une plume. Souvent, ces lectures sont alors à l'origine d'une discussion, d'un échange, d'une action ou même d'une lecture silencieuse de la part de l'autre. Toutefois, le mode de lecture à d'autres le plus présent dans nos foyers occidentaux à l'heure actuelle est celui que le parent fait à son/ses enfants, spécifiquement le soir au moment du coucher (Jean 1999 : 95).

3.3.2 « Lisez une histoire à votre enfant »[47]

Afin d'initier leurs enfants à « l'activité de lecture », les parents s'investissent dans ce « processus de socialisation » qu'est la lecture quotidienne d'une histoire du soir (Béchemin *et alii* 2015 : 11**).** Il s'agit d'un mode de lecture relativement ritualisé (*Ibid.*). Comme le dit Pennac :

> ce rituel de la lecture, chaque soir, au pied de son lit, quand il était petit – heure fixe et gestes immuables - tenait un peu de la prière (Pennac 1992 : 36).

Dans le cadre de cette pratique, il est bon d'être conscient de la distinction qui existe entre les deux activités relativement similaires que sont « lire » et « (ra)conter » (*Ibid.*). De fait, lors d'une séance de lecture, il est capital que l'enfant, tout en écoutant, voie l'objet livre et qu'il réalise que les mots qui sortent de la bouche du lecteur (sa mère, son père, etc.) sont liés aux petits signes indiqués sur la page (*Ibid.*). Dès ces premières lectures orales, l'enfant devient, selon les propos de Pennac (1992), un auditeur voire même un lecteur :

[47] Titre d'une partie d'un ouvrage publié par PISA en 2012 (OCDE 2012).

> l'apprentissage de la lecture commence avec la lecture à haute voix et […] celle-ci contribue largement à la formation des compétences aux niveaux débutants et avancés (Lösener 2018 : 1).

Cette activité contribue donc également à développer chez l'enfant son goût pour la lecture (Pennac 1992 : 20). À cette fin, il ne faut pas s'arrêter immédiatement de lire des histoires aux enfants sous prétexte qu'ils savent lire eux-mêmes, car cela les relègue, dès :leurs premiers pas dans la lecture, à « une activité silencieuse et solitaire », tout en les arrachant brutalement à la « chaleureuse oralité » (Zumthor 1981) de la lecture parentale. L'enfant se sent ainsi trahi puisque, de la « Trinité » qu'il formait chaque soir avec le livre et son parent, il ne reste que lui seul « devant un livre hostile » (Pennac 1992 : 56). Dès lors

> [L'enfant] est, d'entrée de jeu, le bon lecteur qu'il restera si les adultes qui l'entourent nourrissent son enthousiasme au lieu de se prouver leur compétence, stimulent son désir d'apprendre avant de lui imposer le devoir de réciter (Pennac 1992 : 62).

Il faut par conséquent continuer, au début de son apprentissage, à lui offrir des lectures « gratuites » (Pennac 1992 : 63-4) afin de « déverrouiller les portes de l'imaginaire » (*Ibid.*: 65). Les enquêtes PISA démontrent d'ailleurs que

> le plaisir de lire se développe davantage lorsque les parents ont fait la lecture aux enfants au début de leur scolarité que lorsqu'ils ne leur ont rien lu ou leur ont fait la lecture peu souvent (OCDE 2012).

Tous les enfants n'ont pas les mêmes chances sur ce point, « un très grand nombre d'enfants ne connaissent jamais cette relation fondamentale et privilégiée » (Jean 1999 : 97). Ce refus de lire de la part des parents peut avoir de multiples sources : ils ne « savent » pas lire oralement, ils n'ont pas le temps de lire, ils estiment que l'apprentissage de la lecture relève de la responsabilité de l'école, etc. (*Ibid.*). Ce sont, en effet, alors aux professeurs du fondamental de faire la lecture aux enfants pour tenter de leur transmettre ce « désir de lire » (Pled *et alii* 1997 : 13).

4. DES SUPPORTS DE LECTURE PARTICULIERS

4.1. L'album

Nous l'avons vu à travers tout ce chapitre, aujourd'hui encore, la lecture à d'autres est une « forme naturellement présente dans notre quotidien » (Delbrassine 2018-2019). De plus il s'agit, et ce spécifiquement dans le cas des enfants, puisqu'ils n'ont pas accès à la lecture par eux-mêmes, d'une pratique « tournée vers l'échange » (*Ibid*.). Cette pratique ritualisée de lecture aux enfants à l'heure du coucher se base sur la lecture d'albums. Ce terme désigne selon le CNRTL, un « Livre où prédominent les illustrations » ou plus spécifiquement : un « Livre d'images pour les enfants ».

L'album, d'après Van der Linden, s'apparente plutôt à une « forme d'expression spécifique » qu'à un genre en tant que tel (Van der Linden 2006 : 29 cité par Delbrassine 2018 : 91). Ce qui fait sa spécificité est qu'il donne la primauté à l'image et que le texte est

donc relégué au second plan (Delbrassine 2018-2019). Ce « rapport texte/image » est fortement modulable « en quantité et en nature » : du texte pratiquement sans illustration à l'« image seule » (imagier, etc.) (Delbrassine 2018 : 91). De plus, les liens entre eux sont « très variables » : de la cohésion absolue (« symétrie ») au message autre (deux récits dissemblables peuvent alors coexister), en passant par l'aide à la compréhension ou l'apport d'informations complémentaires (« enrichissement ») (*Ibid.*). L'album est donc « hybride par nature, puisqu'il combine image et texte de façon extrêmement libre et variable » (*Ibid*.).

C'est grâce à cette « hybridation » que l'album peut être qualifié d'éducatif, étant donné qu'il sert d'« instrument de formation à la lecture » littéraire « c'est-à-dire au-delà des mots et des images, lorsque le sens est toujours à construire. » (*Ibid.*: 93).

Ce type d'ouvrage nécessite donc un « mode de lecture […] complexe », car il « prend en compte les rapports texte/image dans un sens dynamique, c'est-à-dire producteur de sens » (*Ibid.*: 92). Cette constante interaction entre texte et illustration est, dans un même temps, très fécond et problématique (*Ibid.*). En effet, « le texte [de l'album] revêt un statut particulier », il est le « lieu vivant d'une créativité tournée vers l'échange » (Delbrassine 2018-2019). Contrairement à ce qui se passe dans le cas d'une lecture publique traditionnelle, le texte de l'album n'est pas totalement figé, toutefois, il ne s'agit pas non plus d'une forme orale (Ibid.). Ainsi, le « statut [du texte de l'album] est moins assuré que le sacro-saint texte romanesque » (Delbrassine 2018 : 93) puisque souvent, il sert de « simple support à la performance de l'adulte qui «lit»… » (*Ibid.*).

> Le texte fonctionne ici comme un soutien pour la mémoire de celui qui raconte: l'histoire fixée par écrit est plutôt une espèce de modèle qui peut être interprété de façon libre. Ici, les enfants considèrent encore l'adulte comme un conteur oral (Hans-Heino Ewers, 1991, Trad. de Delbrassine 2018-2019).

L'aspect performanciel est, comme nous l'avons vu, intrinsèque à toute présentation orale, toutefois dans le cas de l'album, la performance laisse place à une part d'improvisation. Cet exercice n'est pas chose facile, mais l'utilisation du texte comme support de la prestation et « la présence des enfants » permettent souvent aux adultes de se désinhiber (Delbrassine 2018-2019). L'adulte adopte en effet, une attitude intermédiaire entre celle du lecteur à haute voix telle que décrite dans ce mémoire et celle du conteur (Delbrassine 2018 : 98) : lecteur, car il s'appuie - au moins partiellement - sur un texte écrit ; « conteur, car, si précises qu'elles soient, les images sont des images et il est toujours possible d'interpréter. » (*Ibid.*). Il doit simultanément endosser le rôle de « narrateur textuel et le narrateur iconique » (Delbrassine 2018 : 92).

L'album vogue donc « entre oralité et littérature » et est écrit dans l'unique but d'être oralisé (Delbrassine 2018-2019). Dès lors, même s'il ne présente pas le même rapport strict au texte que dans une lecture traditionnelle, de par ce caractère oral, il se présente comme un « exemple canonique » en matière de rythmique (*Ibid.*). Évoquons à ce sujet les mots d'un auteur d'albums, Henri Meunier :

> Dans les albums, les mots sont certes des unités de sens, mais ce sont avant tout des sons. Sur des textes courts, on devrait tous avoir cette exigence: faire sens, mais aussi faire son (Meunier interviewé par Van der Linden 2014-2015 : 15).

De fait, l'album étant, plus que tout autre texte, destiné à être oralisé, se doit de faire voir son rythme de manière immédiate :

> «L'album est […] destiné à être partagé à voix haute avec un enfant et je peux donc, avec cette maquette, le lire à voix haute et tourner les pages. Je dois voir ce qui va vraiment rythmer le récit…» (Melanie Rutten interviewée dans *Mananga*, 2015: 5 cité par Delbrassine 2018-2019).

Ainsi, trois éléments caractéristiques du rythme tel que nous l'avons défini dans ce travail s'illustrent particulièrement bien dans le cas de l'album. Ils sont évoqués par Sophie Van Der Linden (2013 citée par Delbrassine 2018-2019)[48] :

- L'usage de la ligne pour rythmer le texte, qui permet de manifester d'éventuels conflits avec la syntaxe qu'il est nécessaire de faire entendre ;
- L'importance des répétitions de son, permettant la création d'accentuations prosodiques ;
- L'utilisation d'éléments typographiques en tant qu'indications rythmiques.

Le premier exemple ci-dessous est très complet, car il est possible d'y voir à la fois, la contradiction entre la ligne et la syntaxe (Ex. : *est* en rejet externe), mais aussi l'usage du blanc (après *sienne*) comme indication rythmique pour marquer un temps d'arrêt plus long ainsi que les répétitions de sons, ici même plus précisément de mots entiers :

La surprise qu'elle a préparée pour Öko
Est de toutes les couleurs.
Nour a assemblé **tous ses petits bouts** de tricot.
Un jour, peut-être, elle reliera aussi **tous ses petits bouts** d'instants rares avec un **fil**, le **fil** de l'**histoire**.
Elle écrira une **histoire**.
La sienne.

Car toutes les **histoires** sont rares
et s'écrivent **petit** à **petit**.
(Rutten M. (2012). *Nour*.)[49]

Et pit et **pat**
*A quatre **pattes***
et li et la
que vois-tu là ?
Bêêêêêêêê...
Un mouton tout blanc ?

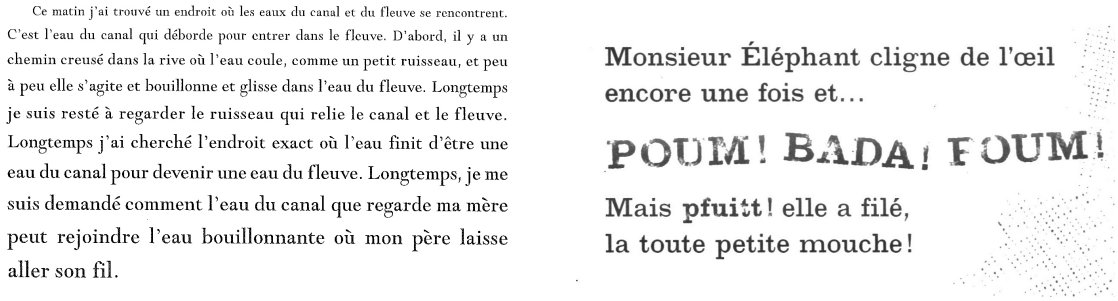
Non pi, non pas
*A quatre **pattes***
Tu vois là...
Un fauteuil.
(Ashbé J. (1995). *Et pit et pat à quatre pattes.*)

[48] Les pages des albums dont sont issus les exemples ci-dessous sont reproduites en annexe (annexe 1) pour une meilleure vision globale
[49] Cet exemple particulièrement parlant est emprunté à Delbrassine 2018-2019.

Mais la répétition peut bien entendu toucher également aux sons comme c'est le cas dans l'exemple de droite page précédente.

Auparavant, nous avons seulement évoqué l'usage du blanc comme signe de ponctuation, mais on trouve dans l'album, comme c'est d'ailleurs parfois également le cas dans la poésie voire même la prose, un usage spécifique de la typographie comme guide rythmique pour l'oralisation de l'extrait en question.

Dans le premier exemple ci-dessous, le volume augmentant progressivement de la typographie pousse, lors de la lecture, à augmenter graduellement le volume de voix. Il en est de même dans le second extrait, dans lequel la typographie indique un bruit tonitruant.



(Brun-Cosme N. (2002). *Entre fleuve et canal*. illustr. A. Brouillard)
(Rosen M. (2010). La toute petite mouche. illustr. K. Waldron)

4.2. Le livre audio

Le livre audio[50] est un objet très particulier de « lecture » que nous allons tenter de cerner ici de manière succincte. Audiolib, l'une des plus grandes maisons d'édition de livres audio en France, définit celui-ci comme une « forme lue, à une ou plusieurs voix, d'une œuvre publiée au préalable sous forme écrite » (Audiolib 2014), mais il s'agit également « d'ouvrages dont la lecture à haute voix a été enregistrée […] et dont le contenu reproduit, pour l'essentiel, la même information textuelle que celle contenue dans les livres imprimés » (Rescrit Fiscal N° 2009-48). C'est pourquoi nous adopterons la définition proposée par Gatineau (2015) :

> un texte (publié ou non) dont la lecture à haute voix a été enregistrée (lecture par l'auteur, par un comédien, par un lecteur professionnel, par un collectif ou par une synthèse vocale). Il figure donc sous forme écrite avant de devenir un objet de parole, puis d'écoute – c'est ce qui fait toute sa spécificité (Gatineau 2015 : 11).

Globalement, il existe deux types d'audiolivres : l'enregistrement peut être réalisé par des comédiens professionnels dans un studio d'enregistrement en vue d'être édité dans une visée commerciale (Gatineau 2015 : 12-13) ou « enregistré gratuitement par un bénévole au sein d'une association (exemple de l'Association des *Donneurs de Voix*) » (*Ibid.*). Ce second type est forcément de qualité moindre (*Ibid.*).

[50] Cet objet peut également être qualifié d'audiolivre, de livre sonore ou de livre parlant (M.O. 2018), etc.

Le livre audio présente de nombreux avantages, le premier de ceux-ci étant évidemment qu'il donne accès à la lecture à des « personnes qui ne peuvent pas lire sur papier (enfants, malvoyants, dyslexiques, etc.) » (Gatineau 2015 : 13). Mais ce type de communication peut s'avérer très utile également pour les personnes en pleine possession de leur capacité de lecture visuelle. En effet, le livre sonore, présente une particularité d'usage[51] : au-delà des temps de lecture identiques à ceux des lecteurs papier[52], il peut être incorporé « dans de nombreux moments de la vie quotidienne ». En réalité, toute action machinale, automatique, que l'on réalise sans y focaliser toute notre attention; coudre, jardiner, nettoyer, faire du sport, etc. peut devenir un moment de « lecture ». Il en est de même pour les trajets, spécifiquement en voiture. Dès lors, l'écoute d'un livre audio pouvant nous accompagner dans de nombreuses autres tâches, il s'agit d'un « mode de consommation adapté à nos modes de vie hyperactifs » (Dubuisson 2018).

> En bref, le livre audio, loin de prétendre remplacer la lecture classique, permet à tous de multiplier ses occasions de lecture dans un monde où l'on a l'impression d'avoir de moins en moins de temps pour soi (Sixtrid Editions).

Actuellement, le livre sonore ne représente qu'une infime part du marché du livre dans nos pays francophones (1% en France) (Gatineau 2015 : 13). Cependant, ces dernières années, sa popularité est montée en flèche.

> Pendant longtemps, les gens ont considéré le livre audio comme étant réservé aux personnes malvoyantes ou aux plus âgés avec des problèmes de vue. Aujourd'hui, de nouveaux lecteurs, notamment les jeunes, commencent à s'y intéresser (Haquenne 2017).

Comme nous l'explique Gatineau, pour Jonas Tellander, patron de la plateforme suédoise Storytell : "Le smartphone est la clé de tout"; de fait, il permet « aux auditeurs d'écouter leurs livres audio partout, tout le temps, via une simple application. » (Gatineau 2015 : 13).

De par les avantages qu'il présente, l'audiolivre attire un public pluriel qu'il est impossible de cibler précisément :

> De l'enfant qui écoute un livre audio de l'École des Loisirs, à l'adulte malvoyant qui écoute un livre audio parce qu'il ne peut plus lire sur papier, en passant par l'adolescent ou la personne âgée, qui peuvent avoir cent raisons différentes d'écouter un livre : tous les âges sont concernés (Gatineau 2015 : 41).

Il en est de même pour les catégories socioprofessionnelles (*Ibid.*). Néanmoins, les 15-24 ans ainsi que les possesseurs de Smartphones et tablettes restent « les plus intéressés » (*Ibid.*). En Allemagne, Amérique du Nord ou encore Angleterre, le livre sonore est entré dans les mœurs. En France, ce développement a lieu au ralenti.

« Dès lors, comment expliquer la très faible visibilité d'un objet pourtant si adapté à nos vies contemporaines ? » (Gatineau 2015 : 13). En réalité, beaucoup d'aprioris existent

[51] Gatineau 2015; Sixtrid Editions ; Dubuisson 2018; etc.
[52] Par exemple, lire durant une pause ou avant de s'endormir.

vis-vis de celui-ci (M.O. 2018). Tout d'abord, « le livre audio […] est majoritairement perçu comme destiné à des personnes empêchées de lire », ce qui le lie au monde du handicap (Gatineau 2015 : 14). De plus, l'attachement à l'écrit est très présent dans notre culture et le pouvoir de l'oralisation des textes est souvent oublié.

> Le livre audio est l'enregistrement sonore d'un contenu qui est par ailleurs lisible par les yeux : il survient après le texte écrit et ne le précède jamais. C'est tout le problème actuel, pour un même contenu, deux formes se présentent : l'audio et le papier, dont la deuxième est ultra favorisée (Gatineau 2015 : 58).

C'est ce facteur qui semble provoquer un blocage de la part du public vis-à-vis du livre audio. Par conséquent, ce dernier est souvent déprécié, et ses utilisateurs accusés de « choisir la facilité ». Pourtant, si l'écoute d'un livre audio ne peut pas réellement s'apparenter à une lecture, il s'agit bien d'une activité d'écoute à part entière et par conséquent d'une tâche nécessitant des compétences de réception[53] qui, bien qu'elles divergent de celles de la lecture, n'en sont pas moins bien présentes.

> avec le développement des nouvelles technologies, on entre potentiellement dans une ère où la réconciliation entre oralité et écriture est possible. (Gatineau 2015 : 58).

Le livre audio fait en réalité tomber les barrières entre oral et écrit pour adopter des fonctions que Cyrano de Bergerac, lorsqu'il rêvait au livre audio dans son ouvrage *Histoire comique des États et Empire de la Lune*, 300 ans avant son apparition effective, exprimait en ces termes :

> C'est un livre à la vérité, mais c'est un livre miraculeux qui n'a ni feuillet ni caractères; enfin c'est un livre où, pour apprendre, les yeux sont inutiles; on n'a besoin que d'oreilles. […] Lorsque j'eus réfléchi sur cette miraculeuse invention de faire les livres, je ne m'étonnai plus de voir que les jeunes hommes de ce pays-là possédaient plus de connaissances à seize et à dix-huit ans que les barbes grises du nôtre; car, sachant lire aussitôt que de parler, ils ne sont jamais sans lecture; dans la chambre, à la promenade, en ville […] ils peuvent avoir dans la poche, ou pendus à l'arçon de leurs selles, une trentaine de ces livres dont ils n'ont plus qu'à bander un ressort pour en ouïr un chapitre seulement, ou plusieurs, s'ils sont en humeur d'écouter tout un livre; (Bergerac [1655] 2002 : 77-78 cité par Béchemin *et alii* 2015 : 2).

D'une certaine manière, comme le rêvait Cyrano, le livre audio permet de donner accès à la culture à tous à tout moment. De plus, il crée, de par son format purement oral, une désacralisation du rapport au texte en lui-même (Gatineau 2015 : 13). C'est justement pour ces raisons que le livre audio peut se révéler être un instrument capital pour nos élèves. En effet, « le livre audio peut constituer une solution pour inciter des publics réticents à venir à la lecture (adolescents, etc.) » (*Ibid.*). Ainsi, il peut être, pour les apprenants, un moyen d'accès détourné à la lecture qui pourrait leur permettre de décomplexer leur rapport aux textes dans des cas problématiques (Gatineau 2015 : 58).

Enfin, comme toute lecture orale, les livres audio « permettent de retrouver le plaisir de se faire raconter une histoire, ce qui n'est pas le cas d'une lecture traditionnelle »

[53] En classe, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre II à travers la définition de l'écoute, cela correspond aux aptitudes liées aux activités de *compréhension à l'audition*.

(Dubuisson 2018). Ainsi, il peut attirer des auditeurs qui n'adhèrent pas forcément à la lecture à la base (Haquenne 2017).

Par rapport à la lecture à haute voix telle que décrite dans ce mémoire, le livre audio laisse de côté l'aspect performanciel. Il n'en reste pas moins un outil qui peut, dans certains cas précis, remplacer une lecture à haute voix de l'enseignant[54].

[54] Nous y reviendrons plus précisément dans la partie pratique de mémoire.

VI. Prescrit légal

1. HISTORIQUE DES REFERENTIELS ANTERIEURS

Les programmes antérieurs à ceux de 1999 qui ont été dépouillés sont ceux de la FESeC, car ce sont ceux nous ont été fourni suite à une demande au ministère et aux réseaux[55]. Il s'agit des programmes du 2e et 3e degré de transition ainsi que de qualification de 1980, du programme de 3e degré section de qualification de 1986 ainsi que du programme de 2e degré section de qualification de 1987. Dans les cinq premiers programmes, il n'y a aucune trace de la lecture à haute voix sous quelque forme que ce soit. Toutefois, dans le programme de 1987, une très légère allusion est faite à propos de la lecture à haute voix : « Lire : Pour apprendre à lire […] Le choix des textes à lire, tant oraux qu'écrits, est laissé à la liberté du professeur (programme de 1987 : 4).

C'est également le premier programme qui, sans toutefois lier celles-ci à la lecture orale, parle de *situations de communication*.

2. LE PRESCRIT LEGAL ACTUEL[56]

2.1. Le premier degré

D'après les *Socles de compétences* (1999), « Pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable » est une compétence qui doit être certifiée en primaire et doit seulement être entretenue au niveau III c'est-à-dire à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire (19). Le seul autre élément qui pourrait éventuellement être rapporté à l'apprentissage de la lecture à haute voix dans ce *Socles* est le suivant :

> Parler-Écouter : Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication :
>
> En tenant compte des critères suivants […] : de l'intention poursuivie […] de parole (donner, prendre du plaisir) (18).

Pourtant, c'est justement dans les programmes liés à ce référentiel que la lecture à d'autres est l'objet de réels apprentissages.

- *Programme de la Communauté Française (C.F.)/de Wallonie-Bruxelles (W.-B.) Humanités générales (G.) et technologiques (T.) – 1er degré commun (2000)*

Ce programme indique dans la partie *Parler-Écouter* de la compétence *Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication* que l'élève doit « Savoir dire à voix haute un texte segmenté ou non, mémorisé ou non » et « Savoir lire […] avec expression un texte qui se prête à l'oralisation » (30). La compétence *Élaborer des*

[55] Cette demande a été effectuée par Monsieur Outers, que nous remercions d'ailleurs de nous avoir fourni ces documents.
[56] Ce chapitre se base, entre autres, sur les constatations réalisées par Monsieur Outers dans le cadre de son cours sur la lecture à haute voix donné à la haute école Hénallux dans le cours de l'année 2017-2018 (Outers 2018).

significations quant à elle, implique de « Pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable. » (31). Ces compétences requièrent donc un apprentissage si elles ne sont pas acquises par les élèves. Le programme évoque également brièvement la lecture oralisée du professeur[57] ainsi que le travail des pauses et accentuations[58].

- *Programme de la C.F./de W.-B. Humanités G. et T. – 1er degré différencié (2008)*

Ce programme, à l'inverse du précédent, évoque la lecture à haute voix parmi les stratégies de lecture : « L'enseignant rendra l'élève attentif à adapter ses stratégies de lecture à son projet de lecture : - la lecture à haute voix » (6).

- *Programmes de la FESeC Humanités G. et T. – 1er degré commun (2005)*

Ce programme est de loin celui qui met le plus en avant la lecture orale. Elle apparaît de manière claire dans deux fiches différentes : dans la fiche 1 : *Lire des textes littéraires pour partager sa lecture* et dans la fiche 6 qui lui est, en réalité, consacrée : *Écouter et dire des textes littéraires pour partager sa lecture grâce aux ressources expressives de l'oralité*. Dans la fiche 1, la « lecture préparée à voix haute d'extraits choisis ou déclamation de textes poétiques » apparaît dans les « Objets à produire à dominante expressive » (26)[59]. De plus, dans les *Apprentissages à mobiliser ou à développer*, il est demandé d'apprendre à « Adopter des stratégies de lecture adéquates au projet : lecture silencieuse ou à voix haute » (27).

Dans la fiche 6, la lecture à d'autres est bien entendu omniprésente puisqu'il s'agit de la compétence qui y est traitée. Ce programme est le seul qui invite réellement à travailler la lecture orale comme un objet d'apprentissage à part entière et qui lui consacre une de ses fiches en entier. Les objets à produire pour cette fiche sont par conséquent les suivants : Lecture à voix haute (préparée) de textes narratifs ou poétiques (enregistrés ou non); Déclamation de textes poétiques; Jeu (mise en espace ou en scène) de textes dialogués (56). Ils sont liés de manière directe aux tâches permettant d'évaluer la compétence :

> - Écouter/observer des mises en voix […] de textes narratifs, poétiques ou dialogués en élaborant des significations et en interprétant l'utilisation des moyens non verbaux;
>
> - Lire à voix haute […] avec […] support visuel […] des textes narratifs, poétiques ou dialogués, en cherchant à améliorer au moins un moyen vocal et un moyen corporel (56).

[57] Lire. Les activités de lecture doivent s'ouvrir à des méthodologies diverses : - Lecture par le professeur ou appropriation personnelle du texte,/ -[…] (10).
[58] Parler-Écouter. Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message : - […]/ - Savoir pratiquer des pauses et des accentuations/- Savoir percevoir les pauses, les intonations dues à la ponctuation, à la présence de mots-clés (32).
[59] Puisque les « Tâches permettant d'évaluer la compétence » incluent de « Lire dans leur intégralité des textes littéraires et partager son expérience de lecture par une médiation » (26).

Nous renvoyons aux pages 57, 58, 59 de ce programme pour plus de précisions sur les « apprentissages à mobiliser ou à développer », les « pistes d'activités pour les apprentissages » ainsi que les « conseils méthodologiques » à propos de cette compétence[60].

Précisons également que la définition de la lecture à haute voix donnée dans le glossaire de ce programme rejoint de manière directe celle que nous avons adoptée dans le cadre de ce mémoire, puisque « la lecture est entendue ici comme la communication orale d'une compréhension/ interprétation du texte à destination d'un public qui ne possède pas le texte » (72).

- *Programmes de la FESeC Humanités G. et T. – 1er degré différencié (2008)*

Dans ce programme, on retrouve l'idée présente dans le référentiel de « Lire / écouter pour éprouver et partager du plaisir » (Fiche 1), mais cette fois avec une précision selon laquelle l'un des « Objets à produire (médiations au choix) à dominante expressive » est la « lecture préparée à voix haute d'extraits choisis » (17). La fiche 6, *(S')écouter et (se) parler dans le cadre scolaire et social*, inclut, quant à elle, dans ses « productions attendues sur l'année », « la lecture expressive à voix haute » (27).

Le constat est ici immédiat : malgré les indications du référentiel, dans les programmes du 1er degré la lecture oralisée est présentée comme un objet d'enseignement qui nécessite par conséquent un apprentissage et des évaluations. Le programme de 2005 en particulier propose un réel travail sur la lecture orale, qui y est pleinement considérée comme objet d'enseignement à part entière puisqu'une des 6 fiches de compétence proposée par le programme lui est entièrement consacrée. Dans les autres programmes, les propositions de travail de la lecture oralisée sont moins prégnantes, mais chacun d'entre eux affiche vis-à-vis d'elle une attitude ouverte et ainsi, le travail de celle-ci pourrait tout à fait se justifier par rapport à n'importe lequel de ces programmes.

2.2. Les deuxième et troisième degrés

2.2.1. Compétences terminales et savoirs requis en français (1999)

Ce référentiel est destiné aux sections de transition ne fait en aucune façon mention de la lecture orale. Toutefois, quelques traces sont visibles dans les programmes qui y sont liés. Précisons que ce programme n'est plus valable pour le 2e degré et qu'il en vigueur jusqu'au 1er septembre 2020 pour la 5e année et au 1er septembre 2021 pour la 6e année.

[60] Nous en reparlerons également dans la partie pratique de ce mémoire.

- *Programme de la C.F./de W.-B. Humanités G. et T. — 2e et 3e degrés (2000)*

Il n'est pas fait mention de la lecture oralisée dans ce programme. Le seul lien qui serait éventuellement visible est, à nouveau, comme dans le premier degré, celui de l'intention de *divertissement*, évoquée pour le 2e degré :

> Parler : Orienter sa parole en fonction de la situation de communication : - de son intention de communication (divertir, […]) ; - […] (29).

- *Programmes de la FESeC Humanités G. et T. – 3e degré (2000)*

L'oralisation des textes est seulement évoquée rapidement dans la fiche 5 (*Lire*) : « Dans une situation-problème significative, faire part de son interprétation […] par des mises en voix » (26). Rien d'autre dans le programme n'est en quelconque lien avec la lecture orale.

2.2.2. Compétences terminales en français – 2e et 3e degré de qualification (2014)

La lecture à haute voix est présente, mais seulement de façon dissimulée. Tout d'abord, la notion de plaisir est à nouveau visible[61]. De plus, que ce soit dans le 2e ou le 3e degré, la lecture orale semble être considérée comme une forme de transposition qui s'intègre par conséquent dans l'UAA5, puisque parmi les productions demandées, il est suggéré de « Transposer […] une œuvre culturelle (fragment […]) en langage […] sonore, […] » (60/63).

- *Programme de la C.F./de W.-B. Humanités professionnelles (P.) et techniques (T.) — 2e et 3e degrés (2015)*

Le programme rejette la lecture orale non préparée de la part des élèves (57-58) (ce qui est aussi notre cas dans le cadre de ce travail), mais autorise le travail de la lecture à haute voix. En réalité, il serait peut-être plus adéquat de dire qu'il y invite, étant donné qu'il vante ses mérites au niveau de l'apport sémantique que son oralisation peut ajouter à un texte[62]. Il est en fait ici question du double rapport au sens qu'entretient la lecture oralisée, question sur laquelle nous reviendrons plus tard dans ce mémoire.

Malgré cette prise de position relativement ouverte, la lecture à d'autres n'est pas beaucoup plus présente dans le programme que dans le référentiel. Il est seulement indiqué à trois reprises dans les *Exemples de dispositifs didactiques pour les deuxième et troisième degrés* que les élèves doivent/peuvent éventuellement lire leurs productions à haute voix (pages 98-99 ; 102 ; 103).

---

[61] Dans le *Zoom sur les opérations de prise de parole en situation de communication préparée*, il est indiqué que les élèves doivent être capables d'analyser l'« intention dominante » de la situation de communication : « donner du plaisir par la fréquentation d'un univers fictionnel… » (30).

[62] De fait, nous l'avons déjà évoqué dans ce mémoire, la voix du sujet lecteur « ajoute » au texte son interprétation qui lui permet de communiquer le texte dans toute la compréhension qu'il en a, tout en laissant entendre plus que jamais la *voix interne* du texte (Lösener 2018).

- *Programme de la FESeC Humanités P. et T. – 2e et 3e degrés (2014)*

La seule trace de l'oralisation des textes dans ce programme se trouve dans le *Zoom sur les processus et les stratégies de lecture et d'écoute*, dans lequel l'élève est invité à « adopter des modes de lecture silencieuse/à voix haute » (*Stratégies de lecture et d'écoute d'un texte écrit*, 90).

L'attitude de ces programmes et référentiels vis-à-vis de la lecture à haute voix est ambiguë et relativement étonnante. Notons, tout d'abord, qu'elle y est extrêmement peu présente en dehors de son association à l'UAA5. Ce rapprochement a deux implications liées, mais quelque peu contradictoires. D'un côté, en considérant la lecture orale comme partie intégrante de l'UAA5, le référentiel reconnaît que la lecture à orale possède des propriétés spécifiques par rapport à la lecture silencieuse[63], ce qui se confirme dans le programme de 2015. Ceci montre que les concepteurs de ces prescrits ont saisi, pour le moins partiellement, ses propriétés et les apports qu'elle pourrait apporter aux élèves. Néanmoins, dans le même temps, cette idée de considérer l'œuvre papier comme subissant une *transformation* (Transposition) lorsqu'elle est oralisée paraît concéder à l'œuvre sous sa forme écrite une existence autonome, totalement indépendante de toute mise en voix. Cette idée relativement étrange montre bien que la conception de la lecture présente dans programme est celle de la pure « lecture-compréhension » dénoncée par Lösener (2018) et telle que nous l'avons décrite dans le chapitre II de ce mémoire, qui met totalement de côté « la dimension vocale du texte et de la lecture » (*Ibid.*).

2.2.3 Compétences terminales et savoirs requis - humanités générales et technologiques - français[64]

Dans ce nouveau référentiel de 2018[65], une minuscule allusion à la lecture à d'autres apparaît : dans le *Focus sur les stratégies de réception*, le référentiel propose différentes « modalités de lecture à adopter » dont « silencieuse ou à voix haute » (49). Par contre, malgré cette allusion explicite, la lecture oralisée y est bien moins clairement signalée comme incluse dans l'UAA5 que dans le référentiel de 2014. Il est seulement indiqué qu'au 2e degré, il faut mettre « en œuvre au moins un des procédés suivants », par exemple :

> transposer (de façon sérieuse, ludique, parodique…) une oeuvre culturelle […] en conservant le même langage […] ou en en changeant (36).

[63] En effet, l'œuvre est ainsi considérée comme subissant une transformation par l'oralisation.
[64] En vigueur à partir du 1er septembre 2018 pour la 3e année, le 1er septembre 2019 pour la 4e année, le 1er septembre 2020 pour la 5e année et le 1er septembre 2021 pour la 6e année.
[65] En vigueur à partir du 1er septembre 2018 pour la 3e année, le 1er septembre 2019 pour la 4e année, le 1er septembre 2020 pour la 5e année et le 1er septembre 2021 pour la 6e année.

- *Programmes de la C.F./ de W.-B. Humanités G. et T. – 2e et 3e degrés (2018)*

Ce programme se positionne exactement de la même façon que le programme *de la C.F./ de W.-B. Humanités professionnelles et techniques – 2e et 3e degrés (2015)*. Une précision est cependant faite à la fin des conseils donnés vis-à-vis du fait de préparer sa lecture au préalable : « Une telle tâche relève du procédé de transposition demandé par l'UAA 5 » (69), ce qui permet de préciser le flou laissé par le référentiel à ce sujet.

2.2.4 Conclusion

Notons que, dans les *Socles*[66], et dans toutes les *Compétences terminales* (1999[67], 2014[68] et 2018[69]) est préconisée une sensibilisation aux « indices verbaux, paraverbaux et corporels », ce qui, certes, rejoint partiellement le travail de la lecture à d'autres, mais est loin de lui être exclusif. Le travail de ces différents paramètres se retrouve également dans les programmes. Contrairement à ce qui se passe dans le secondaire inférieur, pour les 2e et 3e degrés, les référentiels et programmes ne donnent pratiquement aucune indication à propos de la lecture à haute voix[70]. Dans les prescrits de 1999, qui rappelons-le, sont toujours en vigueur pour les 5e et 6e années du secondaire général, elle est, pour ainsi dire, inexistante. Cependant, entre le référentiel de 1999 et ceux de 2015 et de 2018, il est tout de même possible d'observer une évolution des conceptions vis-à-vis de celle-ci : les plus récents référentiels commencent à prendre conscience des propriétés de l'oralisation des textes et à considérer celle-ci autrement que comme un simple outil (même si leur conception initiale de la lecture silencieuse reste quant-à-elle contestable). Néanmoins, ce début de prise de conscience ne s'accompagne pas d'indications concernant la mise en pratique de cet apprentissage dans les classes : il n'est que très peu conseillé aux professeurs de l'enseigner. Ainsi, selon nous, au-delà des problèmes pratiques que pose la lecture oralisée et que nous verrons plus tard, son oubli au sein des classes pourrait être partiellement dû au fonctionnement et aux restrictions des programmes.

[66] « Parler-Écouter. Utiliser et identifier les moyens non verbaux. Utiliser et repérer des indices corporels (parmi ceux-ci, l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, le regard…) » (20).
[67] « Utiliser des moyens non verbaux au départ de son profil linguistique et corporel : - Prendre conscience des ressources linguistiques et corporelles dont on dispose pour les exploiter efficacement - […] » (14).
[68] « Zoom sur les opérations de prise de parole en situation de communication préparée. La prise de parole (« La parole, la voix et le corps en (inter)action »). Produire des indices verbaux, paraverbaux et corporels adéquats (qui favorisent l'audition, la compréhension et la relation) » (30).
[69] « Prise de parole (*la parole, la voix et le corps en (inter)action*) : - Produire une communication dans ses dimensions verbale […], paraverbale […] et corporelle […]/ - Produire des indices verbaux, paraverbaux et corporels qui favorisent l'audition, la compréhension et la relation / - […] » (56).
[70] Remarquons cependant que rien n'empêche de mettre en place un travail de celle-ci.

VII. Formation des enseignants

Dans les masters en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique proposés en fédération Wallonie-Bruxelles, aucun cours du cursus n'est destiné à travailler la lecture à haute voix. De manière plus générale, il en est de même pour les cours liés à la maitrise des différents paramètres de la voix : seul le cours de didactique spéciale de l'université de Louvain inclut la *pratique de l'oralité* dans son intitulé (*Didactique du français langue première et pratique de l'oralité*). Cependant, nous ne savons pas ce que regroupe précisément ce titre en matière d'apprentissage.

Cette absence de formation a été confirmée lors des interviews, puisque, aucune des enseignantes interrogées n'a été formée, au cours de son cursus, à la lecture à haute voix. Pour ce qui est du travail des divers paramètres vocaux, deux d'entre elles ont eu accès à un cours à option ou séminaire à ce sujet durant leur master, mais il s'agissait de formations très courtes.

Cette lacune, même si elle les touche particulièrement, ne se limite pas aux professeurs de français. Elle est, en effet, problématique pour tous les enseignants, et ce à tous les niveaux. Selon Jean, « tout enseignant de toute discipline » devrait être en mesure d'oraliser des textes touchants à sa discipline, voire même étrangers à celle-ci (Jean 1999 : 112). En réalité, la qualité de l'acte de lecture à d'autres de l'enseignant peut même influer sur la qualité de l'enseignement dispensé (Pled *et alii* 1997 : 7). C'est pourquoi une formation efficace « aux différentes formes d'expression orale » et en particulier à la lecture oralisée (Jean 1999 : 102) semble être « un besoin spécifique pour de futurs enseignants, et pas seulement en préscolaire ! » (Delbrassine 2018-2019).

Les cursus des professeurs de français du degré inférieur contiennent plus fréquemment des cours sur la pratique de l'oral [71]. Pour la lecture à haute voix en particulier des initiatives ponctuelles existent[72], toutefois, ce type d'initiatives est très difficile à répertorier, car il s'agit de séquences internes à d'autres cours qui, par conséquent, ne sont pas reprises dans les intitulés généraux des cours du cursus.

Pour ce qui est des formations continuées, parmi le panel proposé, certaines touchent à l'usage des paramètres de la voix[73]. Néanmoins, participer à ces formations

[71] Il est impossible de répertorier toutes les formations données, mais, par exemple, à la haute école Henallux de Bastogne, certains cours du cursus de professeur du secondaire inférieur s'intitulent *Communiquer*. Il en est de même à l'Helmo sainte Croix à Liège où un cours d'intitule *Grandir et communiquer*.

[72] Ex : à la Henallux Bastogne où, dans le cadre du cours intitulé *Maitriser les fondements des disciplines et de leur didactique*, un module a été consacré à la lecture à haute voix en 2017-8.

[73] Par exemple, le CPEONS , propose dans son catalogue des formations de l'enseignement 2019-2020, une formation *Voix, parler et être écouté* ou encore une formation *Voix et souffle : comment les optimiser ?*

relève d'un choix de l'enseignant. Ainsi, certaines des professeures interrogées se souvenaient vaguement d'avoir suivi l'une ou l'autre formation de ce type.

Relevons également une formation proposée par le Cecafoc en 2019-2020 : « Se former à la prise de son et au montage pour mettre en voix des romans ». Cette formation, destinée à tous les professeurs de français de l'enseignement secondaire, est très surprenante au vu de la situation actuelle de la lecture oralisée dans les classes. Elle s'inscrit dans un projet très intéressant, dans la continuité du prix *Farniente*[74] :

> proposer à des jeunes de l'enseignement secondaire et supérieur d'offrir leur temps, leur enthousiasme et leur voix pour enregistrer les romans sélectionnés, afin de permettre aux jeunes aveugles de « lire avec les oreilles » et de voter eux aussi pour leur livre préféré.

Ainsi, la formation a pour but d'aider l'enseignant à inscrire une tâche finale de lecture oralisée « dans un contexte motivant ». Dès lors, même si elle n'en indique pas une elle-même, cette formation pousse les enseignants à mettre en place une méthode d'apprentissage de la lecture à haute voix puisqu'elle fait une proposition de tâche finale centrée autour de cet exercice. Ajoutons que la formation aux méthodes d'enregistrement s'avérerait effectivement extrêmement utile pour travailler la lecture à d'autres, puisque, l'un des problèmes que cette dernière pose est celui de la conservation des traces de l'exercice.

Quant au Cecafoc (Centre Catholique pour la Formation en cours de carrière des membres du personnel de l'enseignement secondaire), il propose, dans le cadre de l'Enseignement libre subventionné confessionnel en 2019-2020, une formation sur la prise de parole en public.

[74] « Chaque année, dans le prix Farniente organisé par la Ligue des familles, 12 romans récents de littérature de jeunesse sont sélectionnés et proposés en lecture à des centaines d'adolescents, afin que ceux-ci puissent voter en direct pour leur livre coup de cœur. ».

VIII. Réalité concrète dans les classes

1. PROCEDURE DES INTERVIEWS

Nous avons réalisé, pour les besoins de ce mémoire, des interviews au cours desquelles des professeurs du secondaire ont été interrogés sur deux aspects de la lecture au sein de leurs classes : d'un côté leur pratique personnelle de lecture à haute voix, et de l'autre, les pratiques de lecture de leurs élèves dans leurs classes.

Commençons par décrire les modalités selon lesquelles se sont déroulées les entrevues. Pour la constitution de l'échantillon de professeurs interrogés, qui se compose de six personnes, les enseignants ont été choisis en raison de la diversité de leurs pratiques, car le but était de percevoir les tendances générales malgré les différentes façons de procéder dans les classes. Notons, dès lors, que notre échantillon comporte un biais, étant donné que les professeurs soumis à notre questionnaire sont toutes des enseignantes avec lesquelles nous avions des contacts ou du moins que nous avions eu l'occasion d'observer en action au préalable. Nous avons toutefois veillé à ce que l'échantillon contienne des professeures ayant divers niveaux d'expérience et travaillant tout autant dans le réseau libre que dans l'officiel, et donc dans divers établissements[75]. Le panel d'élèves pris en charge par ces professeures est également très étendu puisque leurs classes varient de la 4G à la 7P et que la majorité de ces enseignantes enseigne aussi bien dans les sections de transition que dans celles du qualifiant. Ajoutons également qu'au vu du nombre relativement réduit de professeurs de français de sexe masculin en fonction, l'échantillon s'est malheureusement avéré être exclusivement féminin.

Voici à présent de quelle manière se sont déroulés les entretiens : après avoir fixé un rendez-vous avec chacune de ces professeures, nous nous sommes entretenue avec elles sous forme d'interviews dirigées dans les salles des professeurs des différentes écoles. Les enseignantes ont répondu à des questions que nous avions préparées au préalable[76] et nous avons pris note au vol de leurs réponses.

2. CONSTATS DANS LES CLASSES

À travers cette enquête, si modeste soit-elle dans ses proportions, il a déjà été possible de dégager quelques tendances et de relever quelques éléments intéressants confirmant ou infirmant certains propos tenus dans les ouvrages touchant à la lecture à haute voix.

[75] cf. Annexe 2 pour le profil des professeures interrogées.
[76] cf. Annexe 3 pour le questionnaire soumis aux enseignantes.

Le premier constat qui peut être généré à partir de ces différentes interviews est le suivant : dans la majorité des classes, la lecture à haute voix, en tant que lecture orale « en présence d'auditeurs », est très présente. Ce constat confirme bien celui de Dolz selon lequel la lecture à d'autres est une « activité largement pratiquée dans le quotidien des classes » (Dolz & Schneuwly 2016 : 187).

Dans les classes des professeures de l'échantillon, selon les cas, la lecture à haute voix occupe à peu près la même place ou une place légèrement inférieure à celle de l'oral (de 35 à 50 % du temps) tandis que la lecture silencieuse reste très nettement minoritaire.

Toutefois, cette affirmation nécessite des précisions : majoritairement, il ressort très clairement que ce sont d'abord les professeures et non les élèves qui lisent le plus dans les classes. Il existe, bien entendu, malgré tout des exceptions : par exemple, dans le cas de la professeure la plus expérimentée, la tendance est inversée puisque ce sont, de manière nette, les élèves qui lisent le plus fréquemment à haute voix.

Cette proportion plus élevée de textes lus par l'enseignant ne signifie pas que les élèves ne lisent pas. En réalité, la lecture orale des élèves est assez présente dans les classes puisque les réponses à la question, « À quelle fréquence vos élèves lisent-ils des textes à haute voix ? », s'étendent d'« une fois toutes les deux semaines » à « à chaque heure de cours »[77]. Ce taux de lecture, d'après les interviews, ne semble pas dépendant de l'année scolaire où est inscrit l'élève ; en effet, les divergences se font plutôt sentir au niveau des dynamiques de classe (certaines classes sont plus demandeuses que d'autres, etc.).

L'omniprésence de la lecture-information dans l'enseignement dénoncée par Lösener (2018 : 2) paraît se confirmer à travers les interviews réalisées. En effet, tout un pan de la lecture pratiquée en classe par les élèves a une visée purement pratique puisqu'il s'agit de la lecture d'énoncés, etc. Pour ce qui est de la lecture orale de textes, elle ne semble que rarement être réalisée pour elle-même c'est-à-dire dans le but de bénéficier de la « dimension vocale de l'acte de lecture » (*Ibid.*: 3). Elle sert plutôt d'outil d'information, destiné à transmettre purement le contenu de la lecture effectuée pour ensuite faire un « usage pragmatique » de celui-ci. D'après les enseignantes interrogées, les textes à dominante informative sont d'ailleurs les plus lus dans les classes.

Au niveau des modalités de lecture, les élèves oralisent, chez toutes les professeures interrogées, les textes sans les avoir lus au préalable. Nous pouvons donc penser qu'il s'agit d'une pratique relativement répandue dans les classes. Toutefois, parmi les plus jeunes enseignantes, deux affirment qu'elles devraient mettre en place une lecture silencieuse

[77] Même si les professeures précisent bien entendu que le temps de lecture en classe est variable selon le thème abordé dans la séquence en cours.

préalable (car elles savent que cela est conseillé dans les pratiques didactiques actuelles (cf. Delbrassine 2017-2018) et d'ailleurs également dans les programmes comme nous avons pu le voir précédemment). Nous renvoyons au chapitre III de ce mémoire pour rappeler à quel point pourtant cette lecture préalable « des yeux » est indispensable à toute lecture oralisée.

Dès lors, au vu de ces éléments, il n'est pas étonnant que l'affirmation suivante soit toujours d'actualité : la « lecture à d'autres dans le cadre de situations de communication précises est rarement enseignée » (Dolz *et alii* 1994 : 53). De fait, seule une des enseignantes interrogées l'a déjà travaillée en tant que matière d'apprentissage[78]. Remarquons que, parfois, certaines de ces enseignantes (deux d'entre elles) ont réalisé ce genre de séquence lorsqu'elles ont travaillé, dans le cours de leur carrière, avec des élèves du degré inférieur (1re, 3e), ce qui rejoint bien les indications données dans les programmes vus ci-dessus.

Dans la suite logique des choses, la lecture à haute voix semble rarement évaluée en classe. Une seule professeure confirme l'avoir déjà évaluée, mais précise se rendre bien compte de la nature complexe et possiblement inégalitaire de l'opération.

Cette absence d'apprentissage touchant à la lecture à haute voix n'empêche pas pour autant les professeures de penser que travailler celle-ci pourrait s'avérer être un apport énorme pour les élèves[79]. Les enseignantes interrogées dénoncent d'ailleurs le faible niveau de lecteur oral de certains élèves de leurs classes, puisqu'elles constatent qu'une certaine proportion d'élèves par classe ne sait pas lire à haute voix de manière correcte (de 1 élève par classe à ¼ des élèves dans certaines classes, selon les diverses appréciations), soit à cause du stress engendré par cet exercice, soit à cause de problèmes de lecture non traités, selon elles, depuis l'école primaire. Elles perçoivent donc bien l'intérêt de travailler la lecture à haute voix dans les classes du secondaire supérieur.

Contrairement à ce qu'affirmaient Pled, Roudy et Hameau dans leur ouvrage de 1997, *Lire à voix haute au cycle 3*, de nos jours, les enseignants, même s'ils ne mettent pas en place de système d'apprentissage de la lecture orale, semblent plutôt ouverts à celle-ci. Ne semblent par conséquent pas si rare « les enseignants qui s'en proclament ouvertement partisans » (Pled *et alii* 1997 : 3) puisque, comme nous l'avons dit, les enseignantes interrogées prêtent même à la lecture oralisée de nombreuses propriétés.

De manière plus globale, un élément est à relever au niveau du travail des différents paramètres de l'oral (paramètres de la voix et présence scénique) puisque ceux-ci sont en

[78] De plus avec une séquence relativement critiquable puisqu'il s'agit de la séquence isssue du manuel *Objectif français pour se qualifier* sur laquelle nous reviendrons plus tard dans ce mémoire.
[79] Nous y reviendrons de manière plus précise dans le ch. IX.

lien direct avec l'aspect performanciel de la lecture à haute voix. En effet, ces paramètres en particulier, indépendamment de la lecture oralisée, sont quant à eux souvent évalués alors qu'ils ne sont pratiquement jamais travaillés. En réalité, cela va même plus loin étant donné que, bien que toutes les professeures interrogées aient défini l'oral comme l'élément le plus présent dans leurs classes (parfois au côté de la lecture à haute voix), aucune d'entre elles ne prend le temps de travailler réellement avec ses élèves les paramètres vocaux ou la présence scénique. L'oral en tant que pratique apparaît donc comme « secondaire » (Charmeux 1996 : 7) et l'affirmation suivante de Charmeux particulièrement bien en adéquation avec la situation actuelle :

> Travailler l'oral en classe, chacun est convaincu qu'il faut le faire… Et pourtant, cela ne se fait guère (Ibid.).

Ces différents paramètres de l'oral ne sont, toutefois, pas entièrement oubliés : la plupart de ces enseignantes, même si elles ne les travaillent pas en tant que tels, fournissent tout de même des feedbacks personnalisés à ce propos à chaque élève après les différentes prestations orales. Elles confrontent parfois également ceux-ci à des modèles ou des contre-exemples (souvent mis en scène par la professeure elle-même) dans le cadre du travail d'exposés oraux, d'entretiens d'embauche ou encore de la mise en scène d'une pièce. Dès lors, les élèves sont conscients de l'existence de ces paramètres qui se trouvent dans leurs grilles d'évaluation (à plus ou moins grande échelle, parfois seulement la clarté de l'élève), mais ne les ont jamais travaillés pour eux-mêmes (en tout cas dans le secondaire supérieur). Ainsi, le travail de la lecture à haute voix pourrait s'avérer un éventuel moyen de régler cette contradiction.

En réalité, il est important de remarquer que ces enseignantes ont exprimé, pour la plupart, l'envie, voire même le projet en cours, de travailler ces paramètres de l'oral (surtout dans le cadre du théâtre), voire la lecture à haute voix, mais elles manquent de temps et parfois se sentent démunies par rapport à ces matières, notamment parce qu'elles n'y ont que rarement été formées elles-mêmes (ou très peu) et qu'elles manquent d'outils pour aborder ce problème.

En conclusion, « le seul acte pédagogique » réellement présent dans la classe vis-à-vis de la lecture à haute voix semble être finalement celui « de mettre les enfants en situation de lire » (Pled *et alii* 1997 : 4).

> C'est indispensable évidemment. Mais cela est insuffisant pour en faire de bons lecteurs. Il faut poursuivre l'apprentissage des techniques relatives aux différentes formes de lecture. Loin de s'opposer, celles-ci s'appuient mutuellement et concourent à former le vrai lecteur, qui est un lecteur complet.

La pratique de la lecture oralisée, tout comme la pratique de l'oral, tâtonne encore à la recherche de sa « véritable place dans l'enseignement » (Alrabadi 2011 : 16). Il semble

que les enseignants aient plutôt tendance à utiliser et à faire utiliser la lecture à d'autres à leurs élèves comme un outil de transmission d'un contenu plutôt que d'en faire un objet d'apprentissage à part entière.

Néanmoins, les mentalités semblent tout de même avoir évolué : les enseignants paraissent percevoir d'emblée certaines utilités de la lecture à haute voix et sont très loin d'encore la considérer comme « inutile et dépassée » ou encore comme étant « la marque d'une pédagogie rétrograde, survivance du temps des « veillées des chaumières » » (Pled *et* alii 1997 : 3). Un décalage conséquent paraît donc s'être créé entre la vision des professeurs et la pratique dans les classes.

3. ASPECTS PROBLEMATIQUES DANS LES CLASSES

En dehors des difficultés de mise en place et manque de temps et d'outils que nous venons d'évoquer, la lecture orale pose d'autres problèmes dans sa mise en place dans les classes, qui ont été principalement mis en évidence par Hans Lösener.

3.1. La peur des élèves

Selon Lösener, la situation problématique dans laquelle se trouve la lecture oralisée est notamment liée à « la peur des élèves (de faire des fautes en lisant ou de se ridiculiser) » (Lösener 2018 : 1). Il met en avant qu'« au-delà du primaire », les élèves lisant à haute voix avec plaisir se font rares (*Ibid.*). Dès lors, beaucoup d'élèves connaissent un déclin de leur niveau de lecture orale au fil de leur formation (*Ibid.*). Dans la lignée des hypothèses de Lösener, les enseignantes interrogées pensent que « le trac » joue un grand rôle dans ce constat. Elles soulèvent également « les difficultés de lecture » parmi les premiers facteurs problématiques de la lecture à voix haute dans les classes.

De fait, comme l'exprime Pennac :

> L'homme qui lit de vive voix s'expose […] aux yeux de ceux qui l'écoutent […] [Il] prend dès lors le risque de montrer qu'il n'a pas compris le texte (Pennac 1992 : 192-196).

Ainsi, en lecture à haute voix, comme dans toute prestation orale, « l'hétérogénéité des performances est révélée au grand jour » (Delbrassine 2017-2018) et l'élève peut par conséquent avoir peur d'être ridicule : de buter sur des mots, de bafouiller, etc. (Lösener 2018 : 1) ou même de dévoiler des lacunes plus profondes telles que des difficultés de lecture silencieuse.

Bien entendu, cette peur est partiellement liée au « manque d'assurance » que peut provoquer la période de la puberté. Toutefois, cette explication est loin d'être satisfaisante. Tout d'abord, car ce que Lösener qualifie de « Peur de lire à haute voix » est visible dès le primaire, mais également, parce que cette appréhension persiste souvent une fois cette

phase pubertaire passée (Lösener 2018 : 1). « Cette peur n'est donc pas une question d'âge, mais un comportement acquis » (*Ibid.*).

Cette « attitude de repli langagier » (Pled *et alii* 1997 : 8), face à laquelle nous nous devons d'intervenir, est avant tout liée à la présence d'un groupe d'observateur, d'un public : le lecteur a peur d'être moqué (*Ibid.*). Elle est d'ailleurs également observable à l'âge adulte chez « les gens timides sollicités pour dire quelques mots lors d'une quelconque occasion » qui préfèrent parfois terrer dans le « mutisme » (Ibid.). De fait,

> Lorsque la lecture à haute voix est liée à un risque d'humiliation, lorsque les auditeurs sont autorisés à corriger ou à rire, ou lorsque la performance de la lecture a lieu sous la pression d'une évaluation immédiate, la peur de lire à haute voix intervient et se renforce (Lösener, 2014 cité par Lösener 2018 : 1).

Par conséquent, les prestations des élèves peuvent être profondément modifiées par leur « anxiété » ou leur timidité, cela est, bien entendu, renforcé par le fait que, dans les classes, comme nous l'avons vu, les lectures oralisées ont presque toujours lieu sans préparation ni apprentissage préalables (Dolz *et alii* 1996 : 53). Cette peur pousse certains élèves à éviter à tout prix de lire ou de s'exprimer oralement, se créant ainsi des phobies remarquées par les enseignantes de nos interviews.

Un autre effet de cette peur, également soulevé par certaines des enseignantes interviewées[80], est ce que Lösener qualifie de « découplage entre la performance de lecture et la compréhension » (Lösener 2018 : 1). En effet, dans un contexte où le jugement est envisageable, et spécifiquement lors des lectures sans préparation, toute l'attention de l'élève-lecteur est tournée vers l'oralisation du texte en tant que telle, c'est-à-dire « le déchiffrage des mots » (Dolz *et alii* 1996 : 53) et « les aspects sonores des unités linguistiques » (Charmeux 1996 : 145) aux dépens du sens et de « la communication du texte » (Dolz *et alii* 1996 : 53). Ainsi, même les élèves capables de lire un texte de manière relativement fluide ne s'avèrent pas forcément « en mesure de restituer ce qu'ils ont lu » (Lösener 2018 : 1). Une conclusion hâtive est souvent tirée de ce fait : « l'acte d'articulation en lisant […] serait nuisible à la compréhension » (*Ibid.*). Or, comme nous le verrons plus tard, il n'en est que du contraire. De plus, selon Lösener :

> on peut démontrer que le problème ne réside pas dans le mode de lecture, mais dans le stress induit par la situation de classe (*Ibid.*)

3.2. Le malaise des enseignants

L'embarras des enseignants est lié à plusieurs facteurs plus ou moins indépendants. Tout d'abord, le manque de formation adaptée[81], de matériel didactique à disposition[82] pour

[80] « L'élève ne comprend rien car il est concentré sur ce qu'il lit » ; « Les élèves ne savent pas lire un texte une première fois de manière expressive car ils ne comprennent pas. »
[81] *cf*. ch. VII
[82] *cf*. ch. VIII. Point 2.

travailler cette compétence et d'indication officielle à son sujet[83] pose question et participe au renforcement de la croyance de certains enseignants selon laquelle la lecture à haute voix serait une disposition innée. À ces problèmes s'ajoutent les problèmes généraux liés à l'évaluation de toute communication orale : celui des traces ainsi que les « difficultés à objectiver » l'évaluation des performances (Lafontaine 2007). L'évaluation est aussi liée à des aspects particuliers que nous venons d'évoquer, à savoir le caractère d'une personne, ce critère est définitivement pris en compte par l'enseignant, que ce soit de manière consciente ou non (Alrabadi 2011 : 25).

Le manque de formation peut engendrer une autre conséquence problématique : les professeurs peuvent eux-mêmes se sentir mal à l'aise vis-à-vis de cet exercice (Lafontaine 2007), car ils ne le maitrisent pas forcément aussi bien qu'ils le souhaiteraient.

Lösener ajoute une raison supplémentaire à l'éventuel malaise des enseignants, qui en est d'ailleurs pour lui la principale origine : leur incompréhension de l'apport « essentiel » de la lecture à haute voix vis-à-vis des textes (Lösener 2018 : 2). Ce problème est lié au fait que, comme nous l'avons déjà soulevé, la lecture-information paraît être la seule pratique réellement présente dans les classes. Ainsi, les enseignants, même s'ils peuvent trouver, comme les professeures interrogées, des avantages à l'apprentissage de la lecture à haute voix, semblent globalement oublier le « versant musical des textes », la « dimension poétique de la lecture à haute voix » et par conséquent toute la « subjectivité du langage » (*Ibid.* : 3). Finnegan elle aussi dénonce cet oubli :

> La lecture à haute voix, la déclamation, ne sont-elles pas des composantes essentielles de notre culture ? Combien de personnes n'apprécient la poésie qu'avec les yeux ? La littérature n'est-elle pas bien plus qu'un texte appréhendé visuellement ? (Finnegan, 1977)

Ainsi, selon Lösener, « À côté de la compétence de lecture […], les expériences de lectures doivent trouver leur place dans la classe. » (Lösener 2017 : 3 ; Trad. pers. de Delbrassine 2017-2018).

4. LECTURE A VOIX HAUTE DE L'ENSEIGNANT

Étant donné la possible difficulté de l'exercice de lecture orale, une partie des enseignantes interrogées préfèrent, semble-t-il, parfois, réserver la « lecture courante » à l'enseignant (Ronveaux *et alii* 2014 : 19). Intéressons-nous de plus près aux différentes modalités que prennent ces lectures des professeurs. Tout d'abord, aucune des professeures interrogées ne prépare ses lectures au préalable. Les textes lus sont de tous types, mais il s'agit souvent de textes plus difficiles ou de textes narratifs.

[83] *cf.* ch. VI

De manière générale, les professeures de l'enquête estiment toutes que ces moments de lecture sont appréciés par les élèves, surtout lorsqu'il s'agit de narration (l'une d'entre elles a déjà reçu des retours explicitement positifs de la part des élèves à ce propos). D'ailleurs, en règle générale, les élèves se comportent de manière attentive et respectueuse lorsque quelqu'un lit (qu'il s'agisse de l'enseignante ou d'un camarade), et ce, même dans les classes les plus difficiles.

5. ECOUTE

Même si l'on ne peut peut-être pas parler de tâche d'écoute en tant que telle, la plupart des enseignantes interrogées tentent de toujours donner une consigne (plus ou moins précise) aux élèves avant l'écoute d'un texte. De plus, lors des lectures effectuées par les professeures, les élèves reçoivent parfois des questionnaires auxquels ils doivent répondre en direct (ce qui prouve bien le caractère utilitaire de ces lectures). Deux des participantes de l'enquête projettent de donner prochainement de réelles tâches d'écoute à leurs élèves. Une autre les met déjà en place à travers un type particulier de débat qu'elle utilise en rhéto (formation *Philocité*[84]).

[84] Type de formation qui forme les professeurs aux débats philosophiques et leur propose des outils concrets à mettre en place dans leurs classes. La moitié de la classe débat et l'autre moitié endosse le rôle d'écoutants actifs auxquels sont attribuées diverses fonctions (http://www.philocite.eu/category/formations/).

IX. Enjeux de la lecture à haute voix

1. THEORIES SUR LE ROLE DE L'OREILLE ET DE LA VOIX

1.1. « La lecture, résurrection de Lazare, soulever la dalle des mots » (Perros, *Echancrures* cité par Pennac 1992 : 103)

La voix chez l'homme est un instrument très particulier puisqu'initialement aucun organe précis n'est « physiologiquement préconçu » pour la parole (Tomatis 1978 : 74). Alfred Tomatis décrit ce phénomène d'adaptation extraordinaire :

> Quel agencement savant, quelle combinaison invraisemblable il a donc fallu pour atteindre ce but ! Un premier ensemble fait d'une partie de l'appareil digestif […] et un second se rattachant à l'appareil respiratoire […] se sont rassemblés à des fins acoustiques... Fallait-il réellement espérer que l'homme fût doté d'un organe électivement adapté au langage ? […] Nous ne le pensons pas. Le caractère vraiment informationnel du langage humain implique une adaptation plus profonde de tout son organisme. Cette adaptation commence par ce jeu de bouche à oreille que nous savons dès le premier jour de la vie saisir et capter (*Ibid.*).

La voix est donc composée « de souffle, de vibrations et de modifications de ces données » (Jean 1999 : 141). La réalité matérielle qu'elle représente est « définissable en termes quantitatifs (hauteur, etc.) ou qualitatifs (registre, etc.) » (*Ibid.*). Cette réalité concrète a toujours été présente dans les esprits, à tel point que « des mythes anciens lui attribuent une existence autonome (la nymphe Écho, l'enchanteur "entombé" Merlin). » (*Ibid*.). En réalité, certains mythes antiques et « religions modernes » lui attribuent même un pouvoir un pouvoir bien plus grand puisque, pour eux, la création du monde est le résultat « d'une parole ou d'un souffle ». D'après des recherches récentes dans le domaine de la psychanalytique, « ces traits mythiques » persistent aujourd'hui encore « dans l'inconscient humain », sous différentes « formes archétypales » (*Ibid.*). La voix dans l'imaginaire collectif est donc attachée à des « images de force primordiale, d'énergie et de volonté de sortir de soi » (*Ibid.*).

Cette vitalité est visible dans la lecture à voix haute puisque l'oralisation d'un texte donne vie à celui-ci en permettant de percevoir la langue et les mots, l'écriture se présentant dès lors comme « une forme de transcription de la parole vivante » (Vincent 2006 : 7). La mise en voix rend le texte « à nouveau vivant » (*Ibid.*) pour le public.

En réalité, nous avons déjà évoqué certains des pouvoirs de la lecture oralisée comme celui de donner vie au sujet du texte à travers une mise en évidence du rythme, mais cela va plus loin : comme en témoignent Pled *et alii*, il s'agit d'une transmission d'énergie.

> L'énergie proprement physique enfermée dans le livre se libère par ma bouche, pénètre le spectateur par l'oreille et donne à la parole écrite sa véritable nature de son et de sens, alliage, alliance indissociables (Pled *et alii* 1997 : 42-43).

Lire à haute voix le poème, note de son côté Henri Meschonnic, c'est « faire de l'écrit mort une voix vivante », il s'agit d'une revanche de la « vive voix » sur la « lettre

morte » (Jean 1999 : 58-59). Cet air circule sous forme de courants d'air vers les oreilles des écoutants qui éprouvent parfois le besoin de fermer les yeux, transformant à leur tour les sons en images (Dheur 2017). Ainsi, le texte se matérialise avant de se déposer dans les oreilles du public.

1.2. Un double rapport au sens

Nous l'avons déjà évoqué, la lecture orale « est […] le seul moyen de faire entendre le texte dans toute sa richesse » (Vincent 2006 : 7) puisqu'elle est la seule capable de faire entendre pleinement le rythme, permettant dès lors au sujet interne du texte de se déployer. Or ces « procédés acoustiques de la subjectivation du discours » (Lösener 2018) sont présents à l'écrit et le lecteur doit les décoder pour les faire entendre. Bruyas témoigne en ces termes de son expérience de lectrice :

> Quand je lis en public un texte à voix haute, je ressens les corps de ce texte déposé, un « noyau utopique » à partir duquel je cherche à restituer vocalement les lignes, les trajectoires d'une pensée qui toutes ensemble font voir une écriture (Bruyas 2014 : 28).

C'est ainsi que la lecture oralisée entretient un double rapport au sens. En premier lieu, effectivement, le lecteur utilise celui-ci comme « guide » pour pouvoir effectuer sa lecture (Vincent 2006 : 12), ce qui implique qu'il a besoin d'une pleine compréhension du texte avant de l'oraliser. Cependant, une lecture à haute voix correctement effectuée permet du même coup de mettre en avant ce sens, voire même de l'éclairer s'il s'agit d'un texte difficile. L'oralisation d'un texte permet donc au public une compréhension plus directe de celui-ci.

> Une lecture à haute voix bien maitrisée, et sans effets exagérément oratoires « montre », en le faisant entendre dans le souffle et une juste accentuation syntaxique, le sens caché d'un texte ou, ses structures profondes (Jean 1999 : intro).

Toutefois, la lecture « à haute voix, ou à demi-voix » pour soi, de par cette même mise en avant des structures textuelles, peut également permettre d'améliorer la compréhension du texte par le lecteur lui-même. Pour preuve, évoquons quelques instant ce que Lösener appelle la « sub-articulation ». Il s'agit des « micromouvements de l'appareil articulatoire (lèvres, langues, mâchoire), qui accompagnent, consciemment ou non, la progression lors de la lecture silencieuse (Rayner 2012 cité par Lösener 2018 : 1-2) ». Lire « à voix presque haute » pour soi un texte permet de « se l'incorporer » et donc d'y apporter petit à petit une meilleure compréhension (Jean 1999 : 43). A ce propos, Lösener établit un lien fondamental entre prononciation et compréhension : « je ne peux comprendre à la lecture que ce que je suis capable de prononcer » (Lösener 2018). Le premier à avoir mis ce lien en avant était Wilhelm von Humbolt, qui dans un essai de 1835 évoque le « lien inséparable dans le langage entre la pensée, l'appareil phonatoire, et l'audition. » (Humboldt 1996 [1835] : 426 cité par Lösener 2018 : 2).

1.3. Théorie sur le rôle de l'oreille

> Les oreilles, ça sert à quoi ? à coudre, pour que je déroule le fil de mon histoire de ma bouche à tes oreilles (Dheur : 2017)

Maintenant que les propriétés de la voix et de l'oralisation des textes ont été soulevées, tournons-nous quelques instants vers les propriétés de l'écoute. Une première donnée importante est à relever : si aucun organe précis n'est destiné à produire un langage parlé articulé, il n'en est pas du tout de même pour l'audition (Delbrassine 2018-2019). Cela rejoint la théorie de W. Von Humboldt que nous venons d'évoquer : il a en effet à ce propos développé une « réflexion sur la langue » et en particulier « sur l'articulation (pensée, phonation, audition) » et sur le rôle décisif de l'audition (Ibid.). Selon lui,

> En réalité, l'oreille est un sens exclusivement destiné à l'articulation. [Car] celle-ci ne se laisse jamais directement exprimer par un autre sens. […] L'inséparable lien dans la langue entre la pensée, l'appareil phonateur et l'ouïe réside irrévocablement dans la constitution originelle de la nature humaine (Von Humboldt Trad. pers. de Delbrassine 2018-2019).

Jürgen Trabant appuie cette idée avec une théorie qu'il nomme *articulation de l'audition*. Selon lui, il faut recentrer la réflexion sur la dimension réceptive, c'est pourquoi il oppose le principe d'«articulation» (de l'audition) d'Humbolt à celui de rythme tel que défini dans ce mémoire. Il lie audition et articulation par la relation suivante :

> A côté de la pensée et des mouvements de la voix, l'audition de la voix est indissolublement liée au principe de l'articulation. L'audition de la langue signifie aussi séparer et lier, analyser et synthétiser. Et écouter, c'est donc aussi organiser, articuler. L'oreille est le Sens de l'articulation. […] Il faut donc prendre en compte une troisième articulation, essentielle pour la langue, l'articulation de l'audition, ou organisation akroamatique.» (Trabant 1998, Trad. pers. de Delbrassine 2018-2019).

Dès lors pour Trabant, « l'activité d'écoute [stade de la *réception*] est une opération complexe dans l'organisation du sens […] comparable à celle de la parole [stade de l'*expression*], lorsque les idées deviennent des sons » (Trabant 1998, Trad. pers. de Delbrassine 2018-2019). Alors que dans l'activité de parole les idées passent par l'appareil phonateur pour être transformées en son, pendant les moments d'écoute, le son fait le chemin inverse en passant par les oreilles pour être transformées en sens. Humboldt et Trabant rappellent ainsi le rôle essentiel que joue le sens de l'ouïe.

À notre sens, cette théorie n'est nullement incompatible avec celle du rythme de Meschonnic et du sujet du discours puisque l'articulation orale et l'« articulation de l'audition » semblent jouer un rôle aussi simultané qu'équivalent. Il nous semble d'ailleurs que Losener réunit ces deux éléments dans l'affirmation suivante :

> C'est parce qu'il y a ce lien étroit entre articulation et compréhension que toute lecture implique une forme spécifique d'écoute, l'écoute non seulement de ce qui est dit, mais de l'acte de dire même, de la voix inscrite dans le texte. […] Et c'est par cette écoute que la lecture devient un acte poétique (Lösener 2018 : 2).

C'est dans la lignée de la pensée d'Humboldt et Trabant qu'Hans Lösener affirme que, comme nous l'avons déjà évoqué, «La lecture commence par l'audition» (Lösener *s.d.* cité par Delbrassine 2018-2019). Il fait bien entendu ici référence à la lecture d'albums aux

jeunes enfants qui « commence[nt] […] donc à lire bien AVANT de savoir décoder des graphèmes et des mots ».

> On sait depuis longtemps que la lecture est une opération complexe, qui dépasse le simple décodage de lettres et de mots, et dont la formation commence bien avant l'acquisition scolaire de la langue écrite, en particulier à travers les nombreuses expériences de l'enfant en tant qu'auditeur dans la famille et à l'école maternelle (Lösener 2017 : 1 Trad. pers. de Delbrassine 2018-2019).

Dès lors, pour Lösener, « Entendre (ouïe et compréhension), c'est déjà lire ! », or, «Écouter signifie articuler» au sens d'articulation de l'audition : il veut donc «penser la lecture à partir de l'articulation» :

> L'articulation signifie beaucoup plus que la prononciation ou la structure sonore; elle comprend l'ensemble des niveaux d'articulation que tout locuteur mobilise dans chaque tentative d'expression: à partir des unités de sa propre langue (sons, syllabes, mots, syntagmes, etc.), [qu'il recombine à chaque niveau], il élabore un sens cohérent sous la forme d'un discours compréhensible (Lösener 2017 : 1 Trad. pers. de Delbrassine 2018-2019).

Lösener utilise pour preuve de l'existence d'une articulation à l'audition, le fait qu'en lecture silencieuse nous «entendons» intérieurement le texte lu. Il fait également appel au phénomène physique de «sous-vocalisation»[85] et qui augmente en intensité pour les textes difficiles jusqu'à ce que nous en arrivions à entendre notre propre voix : « La lecture se transforme alors en une parole que l'on entend » (Lösener 2017 : 1, Trad. pers. de Delbrassine 2018-2019). Ainsi il est nécessaire pour un texte difficile que nos oreilles (dés-)articulent celui-ci pour en comprendre le sens. Précédemment dans ce chapitre, nous évoquions ce phénomène pour justifier l'apport de l'articulation orale des textes, l'idée est sensiblement la même ici mais elle se place du côté de la réception. La seule différence est que pour que le raisonnement de Lösener s'applique ici, il est nécessaire que la subvocalisation se fasse entendre clairement.

2. POURQUOI TRAVAILLER LA LECTURE A HAUTE VOIX DANS LES CLASSES DU SECONDAIRE SUPERIEUR ?

Nous l'avons vu dans la partie *Lecture à haute voix et société*, pour la vie future des élèves, la lecture à haute voix est « un outil dont la maitrise est indispensable pour tous ceux qui participent à la vie publique et aux activités sociales » (Pled et alii 1997 : 11) et s'avère utile dans de nombreuses « situations de la vie professionnelle, associative, sociale, politique [et] familiale » (Pled et alii 1997 : 8).

Toutefois, au-delà de ces apports à long terme et des apports généraux de l'oralisation et de l'écoute que nous venons d'évoquer, il existe également des raisons plus « immédiates » et pragmatiques qui nous poussent à vouloir travailler la lecture à haute voix dans les classes. Ainsi, au-delà du travail de la lecture pour elle-même, elle s'avère

[85] « Très faible activité articulatoire, qui mobilise notre appareil phonateur, presque à notre insu » (Lösener 2018 : 1).

également être un « remarquable outil pédagogique dont l'utilité dépasse le cadre de la simple lecture. Outil qui est souvent peu connu des enseignants (*Ibid.* : 8).

2.1. Des activités de lecture oralisée

De manière extrêmement directe et évidente, la technique de lecture à haute voix sera utile aux élèves dans nombre d'activités en classe où cette aptitude est nécessitée de manière plus ou moins directe : « présentation d'une production personnelle, du travail d'un groupe, lecture d'un document lors d'un exposé, d'une conférence, etc » (Dolz et alii 1996 : 56). Tout cela sans, bien sûr, compter les activités de lecture à la classe à proprement parler.

2.2. Un oral amélioré

Dans le cadre des interviews réalisées pour ce mémoire, les réponses les plus fréquentes à la question : « Pensez-vous qu'avoir travaillé la lecture à haute voix pourrait servir à vos élèves dans leur vie future ? Dans quel(s) domaine(s) ? », les enseignantes interrogées pensent d'abord et surtout qu'avoir travaillé la lecture à haute voix pourrait servir aux élèves à : Augmenter leur confiance en eux, à s'affirmer ; Se sentir à l'aise, à pouvoir s'exprimer clairement et à libérer leur parole en allant petit à petit vers une expression de leurs propres idées. ; Améliorer leur prise de parole en public (réglage de problèmes de maitrise de certains paramètres de la voix), leur oral de manière générale. Par conséquent, améliorer leur façon de se présenter et ainsi de postuler pour un travail. La plupart des réponses données sont donc en lien direct avec le travail de l'oral.

Ceci rejoint les affirmations de Pled *et alii* dans leur ouvrage *Lire à voix haute au cycle 3*, dans lequel ils affirment que la lecture oralisée « amène les élèves à s'approprier les moyens de la prise de parole : confiance en soi, articulation, maitrise de la voix, imprégnation des structures de la langue » (Pled et alii 1997 : 11). De fait, le travail de la lecture à haute voix peut servir de médium pour munir les élèves de « moyens d'accéder à la parole » et ainsi, participer à améliorer leur « maîtrise de la langue » (*Ibid.* : 8). Il s'agit d'une conséquence logique, sachant que le travail de la lecture à haute voix inclut, entre autres, le travail des différents paramètres de l'oral. De plus, s'entrainer à la lecture à d'autres permet, sans devoir amener un contenu personnel, de s'entrainer à la performance en tant que telle, et notamment à l'exercice de « parler à un auditoire en le regardant » (*Ibid.*: 9). Elle peut ainsi aider l'élève à acquérir « une confiance en lui et en ses possibilités de parole » qu'il pourra ensuite exploiter dans d'autres activités de communication (*Ibid.*).

2.3. Une lecture silencieuse améliorée

Nous l'avons dit et répété, en lisant à haute voix ou en écoutant une lecture orale, nous sommes sensibilisés à la voix présente dans le texte. Dès lors, Lösener, dans un article de 2005 intitulé *La lecture à haute voix renforce-t-elle la compétence de lecture ?* affirme que :

> L'écoute de l'articulation du texte joue aussi un rôle décisif dans le cas de la lecture silencieuse, car le «comment» de la parole influence de manière déterminante la performativité du texte: attitudes, jugements, perceptions sont véhiculés par les choix d'articulation dans l'expression, qu'elle soit parlée ou écrite (Lösener 2017 : 4, Trad. pers. de Delbrassine 2018-2019).

Il pense dès lors que le travail des capacités de lecture à haute voix, étant donné qu'elle fait intervenir tout particulièrement l'articulation de l'écoute, entretient un lien direct avec « le travail sur la capacité de lecture en elle-même » et peut donc participer à une « amélioration durable » de cette compétence (Lösener 2017 : 3, Trad. pers. de Delbrassine 2018-2019). Cette méthode serait d'ailleurs, selon lui, bien plus efficace que de «Répondre correctement à une liste de questions sur des extraits » (*Ibid.*)

Cette pensée rejoint celle de Dolz, qui pense que la prise de conscience de la dimension rythmique des textes et du sens qu'elle produit est nécessaire pour créer de bons lecteurs.

> L'enseignement scolaire a intérêt à tenir compte de cette dimension poétique, si l'on veut former des lecteurs compétents pour qui lire signifie, non pas seulement extraire des bribes d'information du texte, mais suivre une pensée articulée et comprendre un point de vue, qui est développé dans un discours écrit (Dolz *et alii* 1996).

«L'articulation, c'est beaucoup plus que la prononciation correcte, c'est ce qui donne une signification » (Lösener 2005 : 43). Dès lors, être capable d'entendre intérieurement le rythme d'un texte ne peut qu'améliorer la compréhension de celui-ci et donc ; la capacité de lecture silencieuse du texte.

2.4. L'appétit vient en écoutant

Un dernier apport de la lecture à haute voix (même s'il reste à prouver) pourrait être formulé en ces termes : une lecture à haute voix bien menée et vivante est capable de redonner « tout son précieux sens aux lectures solitaires et silencieuses » (Jean 1999 : 14) et peut s'avérer par conséquent décisive dans la création de « nouveaux appétit de lecteurs ». En particulier, l'écoute de textes lus par le professeur peut (re)donner aux élèves l'envie de découvrir ces textes ou d'autres textes proches par eux-mêmes.

La naissance de cette envie est liée à une redéfinition du « rapport au texte et à l'écriture » des élèves comme un « rapport au plaisir » (Vincent 2006 : 8-9) : le professeur, à travers son rôle de « médiateur » (Dolz et alii 1996 : 52) entre les textes et les élèves, pourrait de temps en temps, « au lieu *d'exiger la lecture* », « *partager* son propre bonheur de lire » un texte qu'il aime aux auditeurs (Pennac 1992 : 90). Ce partage aurait pour but de

laisser libre cours aux élèves de peupler de rêves et de connotations personnelles le texte entendu » (Jean 1999 : 14).

De fait, Daniel Pennac, longtemps professeur de français, s'est souvent prêté à cet exercice, comme il l'explique dans cette interview :

> J'ai été professeur durant une trentaine d'années. J'avais affaire avec des élèves en grandes difficultés scolaire [...] Pour les réconcilier avec la lecture silencieuse et solitaire j'ai transité par la lecture à voix haute. Quand un élève vous dit qu'il n'aime pas lire, il ne sait pas ce qu'il dit. Si vous le croyez, il est foutu et vous aussi comme professeur. (Pennac 2018)

Il décrit d'ailleurs dans son ouvrage *Comme un roman* (1992), une « expérience » (réelle ou romancée) du même type réalisée dans une classe où le professeur a *offert* des lectures orales à ses élèves durant tout le début de l'année. Cette classe était composée d'élèves se revendiquant comme n'aimant pas lire (Pennac 1992 : 115-120). Avant la première lecture, certains élèves étaient réticents, estimant avoir « passé l'âge » (*Ibid.* : 122), mais tous se sont en réalité instantanément retrouvés captivés par la lecture du professeur. Ils se sont alors, et ce de plus en plus au fil des cours, mis à lire : d'abord, les romans lus en classe puis toute sorte d'autres romans. Selon Pennac,

> Le mérite du professeur est à peu près nul dans cette affaire. C'est que le plaisir de lire était tout proche, séquestré dans ces greniers adolescents par une peur secrète : la peur (très très ancienne) de ne pas *comprendre*. On avait tout simplement oublié ce qu'était un livre, ce qu'il avait à offrir. On avait oublié, par exemple, qu'un roman *raconte d'abord une histoire* (*Ibid.* : 129)

Le rôle du professeur a consisté à favoriser cette « réconciliation » (*Ibid.* : 132). Pour cela, Pennac impose une condition nécessaire et suffisante : le professeur ne doit rien attendre en retour de sa lecture (« lecture cadeau ») (*Ibid.* : 140). Bien entendu, Pennac ne se leurre pas, l'enthousiasme finira chez la plupart des élèves par s'estomper, mais toutefois, l'« acte de lire » ne terrorise plus (*Ibid.*: 147) et en ce début d'année, le plaisir de lire est retrouvé.

L'expérience de Pennac mise en scène dans ce livre reste assez utopique. En effet, dans une classe, vu le temps limité dont dispose un enseignant, il serait impossible de ne faire que lire pendant des semaines entières. Néanmoins, le principe en lui-même de cette lecture *offerte* semble réellement intéressant à mettre en place à plus petite échelle.

De fait, si nous ne pouvons donner de preuve de l'hypothèse avancée ici, il est toutefois en notre mesure d'affirmer, par l'expérience, que les élèves, quel que soit leur âge, prennent un plaisir à écouter les lectures du professeur. Et que peut-être, par ce biais, il serait donc possible de les réconcilier avec une lecture sur laquelle ils ont fait une croix depuis longtemps. En effet, il nous est arrivé, dans le cadre d'un stage, de lire des nouvelles dans une classe de 7^{e} professionnelle qui clamait « ne jamais avoir lu de nouvelles ou de roman ». Pourtant, ils se sont tous révélés extrêmement attentifs dès la première lecture. Et lorsque nous avons souhaité nous arrêter dans la progression de la nouvelle pour vérifier la

compréhension du passage lu, tous les élèves ont protesté d'une même voix pour que nous allions jusqu'à la fin avant de poser des questions. Ce plaisir des élèves à l'écoute de textes littéraires a également été soulevé lors des interviews réalisées.

X. Pistes de travail

Conseils de mise en pratique de la lecture à haute voix et de l'écoute dans les classes du secondaire supérieur.

À travers l'ensemble de ce mémoire, nous avons tenté de donner un premier aperçu, destiné notamment aux professeurs, de la plus-value que l'oralisation des textes peut apporter aux élèves. Notre volonté à travers ce chapitre est de proposer quelques conseils et une ébauche d'outils à l'usage de l'enseignant afin de former ses élèves à la lecture à haute voix.

Précisons bien que les conseils proposés dans ce chapitre sont, comme leur nom l'indique, des conseils qui nous semblent s'inscrire de manière logique dans la continuité des informations théoriques ou des données relevées dans ce mémoire. Il ne s'agit pas le moins du monde d'obligations à suivre pour le professeur souhaitant travailler la lecture à haute voix. Nous joignons également en annexe à ce mémoire une séquence didactique mettant en œuvre ces principes[86].

1. LA LECTURE A HAUTE VOIX DE L'ENSEIGNANT

1.1. Conseils généraux (où, quand et comment lire ?)

L'aspect complexe que présente l'exercice de lecture à d'autres peut pousser, nous l'avons vu, les enseignants à « réserver la « lecture courante » à l'adulte expert » (Ronveaux 2014**)**. Ces lectures visent alors généralement à exploiter le caractère éclairant de la lecture à haute voix (Dolz et Schneuwly 1998). Il ne faudrait cependant pas abuser de cette lecture unique de l'enseignant, car même si ce dernier doit servir de modèle aux élèves, il ne doit pas devenir pour autant le seul détenteur de cette capacité d'oralisation.

Idéalement, au-delà de ces lectures visant la compréhension des textes afin de les exploiter par la suite, le professeur devrait également, comme le conseille Pennac, proposer de temps à autre à ses élèves des lectures offertes,[87] c'est-à-dire dont le seul but serait le plaisir de l'écoute. Le plaisir éprouvé par ces élèves, lors de ces moments de lecture littéraire du professeur ne peut qu'être décuplé si l'on en enlève le poids d'une possible évaluation à venir. Ce type de performance nécessite une réelle implication de l'enseignant dans sa lecture, ainsi qu'une préparation préalable de celle-ci, puisqu'il endosse le rôle de modèle de lecteur idéal.

Pour amorcer le processus de réconciliation avec le livre (qu'il soit sous forme écrite ou orale), ces moments de lecture n'ont pas besoin d'être fréquents ni même de

[86] *Cf.* annexe 5 et 6.
[87] *Cf.* ch. IX.

longue durée. Ce type de lecture peut être mis en place : lors de moments spécifiquement dédiés (moments ritualisés) (Outers 2018). Mais il peut également être utile à la gestion de la classe en servant « de retour au calme » en cas d'agitation des élèves (*Ibid.*). Il peut aussi être mis en place en fin d'heure quand le temps manque pour commencer une autre activité. De plus, une lecture sur un thème précis peut servir « de mise en situation et/ou de conclusion pour une séquence didactique » (*Ibid.*). Les occasions de lire ne manquent donc pas, il faut juste savoir les saisir.

Quant au choix des textes, tout texte littéraire est bon à lire, même si certains se prêtent plus que d'autres à l'oralisation, au vu du rythme qu'ils contiennent. Une exigence existe néanmoins : le professeur doit choisir des textes qu'il apprécie afin que son plaisir de lecture puisse se transmettre aux élèves, sans quoi l'opération manquerait de sens.

Faire venir en classe des lecteurs « professionnels » (bibliothécaires, auteurs, etc.) peut être également judicieux afin de donner aux élèves d'autres modèles de lecteurs. Mieux encore, si l'occasion se présente, emmener les élèves assister à des lectures publiques leur permettrait d'apprécier par eux-mêmes l'aspect social de la lecture à haute voix. De fait, «à côté de la compétence de lecture […] les expériences de lecture doivent trouver leur place dans la classe » (Lösener 2017 : 3, Trad. pers. de Delbrassine 2018-2019).

1.2. Utilisation du livre audio

Le livre audio peut également se révéler, dans certains cas, apte à remplacer une lecture à haute voix de l'enseignant. Il est même nécessaire de recourir de temps à autre à cet outil pour soumettre aux élèves d'autres interprétations que celles du professeur. Certaines lectures appuyées sur des paramètres précis peuvent également se prêter tout particulièrement à des tâches d'écoute ciblées. Par exemple, les lecteurs de contes font généralement particulièrement varier le volume de leurs lectures en fonction du contenu.

Néanmoins, rappelons que le livre audio perd l'aspect présentiel et performanciel présent dans la lecture à haute voix en direct et par conséquent, il perd également l'aspect convivial qu'implique celui-ci. Il convient donc de préciser aux élèves qu'il s'agit ici d'une situation de communication différente (qui ne requiert notamment pas l'inclusion du public).

L'usage de ce type d'outils peut également s'avérer particulièrement utile pour des enseignants eux-mêmes mal à l'aise avec la lecture oralisée, étant donné qu'il permet à ceux-ci de se défaire d'une partie de la charge de lecture. L'enregistrement peut également bien fonctionner pour des classes où les élèves sont plus dissipés et où l'enseignant ne peut

pas, du même coup, surveiller la classe et lire à haute voix. Néanmoins, il s'agit d'effectuer une sélection minutieuse des textes à écouter en classe en choisissant des lectures chaleureuses et mettant en voix le texte de manière vivante et respectueuse.

1.3. Méthode de la lecture coupée

Nous avons déjà évoqué la *lecture coupée* plus tôt dans ce mémoire[88]. Ce procédé peut être occasionnellement mis en place dans les classes grâce à des intervenants extérieurs. Mais l'enseignant, s'il en a l'envie, peut également se familiariser lui-même avec cette technique. Madame Hambücken procède de la manière suivante : après une première lecture de l'œuvre, elle sélectionne les passages les plus importants ; elle procède ensuite à un découpage de ces extraits ainsi qu'à des sélections de phrases/mots liens pour les relier entre eux (ceux-ci appartenant au texte de l'ouvrage). Une fois ces extraits mis bout à bout, sans aucun ajout, ils doivent reconstruire l'histoire et « donner l'impression à chaque auditeur qu'il lit lui-même le livre » (Jean 1999 : 117)[89]. Le temps de lecture doit se situer entre 1h et 1h30 ; cette durée peut être variable d'une représentation à l'autre, puisqu'il est même possible d'envisager plusieurs « fins » possibles en fonction de la réactivité du public (version longue ou courte). Il est préférable de ne pas révéler l'ultime dénouement de l'intrigue.

Il s'agit donc d'un travail conséquent en amont de la lecture, mais cette pratique s'avère très utile puisqu'elle permet, de manière occasionnelle, de « joindre à la connaissance de " morceaux choisis " des œuvres littéraires, la perception vivante des livres dans la totalité de leur dynamique » (*Ibid.*: 117).

2. FORMER LES ELEVES A LA LECTURE A HAUTE VOIX

Dans le chapitre IV, nous avons pointé les aptitudes nécessaires à une lecture à haute voix efficace. Nous allons à présent donner quelques conseils aux enseignants pour transposer ces données en contenu à enseigner et guider les étudiants dans leurs différentes lectures. L'action du professeur doit principalement servir à faire prendre conscience aux élèves des éléments auxquels ils doivent être attentifs lors de leur lecture. Globalement, « les techniques et les procédés » d'apprentissage sont pratiquement identiques, quel que soit l'âge des élèves (Pled *et alii* 1997 : 34). « Ce qui change, d'une classe à l'autre, c'est le rythme des acquisitions, le niveau des exigences, la difficulté des textes » (*Ibid.*).

Dans ce sous-chapitre, nous proposerons un travail différencié des différentes dimensions de la lecture à haute voix. Cette sériation des activités se donne pour but de

[88] *Cf.* ch. V.
[89] Nous joignons en annexe une photo d'un ouvrage préparé pour une lecture coupée

« faciliter la prise de conscience des différentes dimensions à prendre en compte […] en vue de la réalisation finale » (Dolz & Schneuwly 2016 : 54). Nous séparerons donc la compréhension du texte du travail sur le texte et du travail des compétences performancielles. Bien que « distinctes analytiquement » (*Ibid.* : 190), ces dimensions devront bien entendu être maitrisées simultanément par les élèves.

Il nous semble nécessaire de faire découvrir aux élèves les différentes aptitudes nécessaires à la lecture orale de la manière la plus intuitive possible. Pour cela, à chaque étape dans la mesure du possible, il peut être intéressant de d'abord placer les élèves en situation d'écoute active en réalisant des exercices qui leur permettront de prendre conscience par eux-mêmes de l'importance de certains paramètres dans la lecture à haute voix. L'enseignant doit ainsi les confronter à des modèles, ou au contraire à des contre-exemples, pour les faire réfléchir sur des éléments précis. Ce type d'exercice les forme du même coup à l'écoute et à la production de la lecture à d'autres.

> L'écoute est une compétence sollicitée, mais peu enseignée, sans doute parce que cette action est difficile. La lecture à haute voix est l'un des moyens capables de favoriser et d'enseigner l'écoute (Ros-Dupont 2004 : 27).

2.1. La compréhension du texte

Avant toute lecture orale des élèves, l'enseignant doit vérifier que chacun a bien saisi le sens de l'extrait qui lui incombe. Cela est nécessaire étant donné que c'est en grande partie de cette compréhension que dépendra l'efficacité de la communication.

2.2. Travailler sur le rythme des textes

La seconde étape de la lecture orale consiste en une analyse rythmique, et par conséquent syntaxique, des textes. Nous allons donc tenter de proposer ici une transposition didactique raisonnable, à partir de la théorie du rythme telle que définie dans le chapitre IV de ce mémoire. Notre volonté est de permettre aux enseignants de donner aux élèves quelques outils pour faire entendre le rythme des textes.

Notre postulat de base est le suivant : si les élèves ne sont pas, de manière générale, des écrivains, ce sont malgré tout des « sujets parlants » qui ont par conséquent, « au moins intuitivement, tous conscience de ce qu'est le rythme » (notamment musical) et qui génèrent du rythme dans leurs discours (Gillain & Vrydags 2017 : 81). L'une des premières choses à faire est donc « de leur faire prendre conscience du fait que le rythme est une composante intrinsèque de tout acte de parole » avant de les « outiller en vue d'une objectivation du rythme » (*Ibid.*).

Réussir à « objectiver cette oralité avec les élèves sans avoir nécessairement recours à l'oralisation » (*Ibid.* : 82) s'avère d'ailleurs une des difficultés majeures de cette démarche. Pour cela, nous nous baserons sur une version simplifiée de la typologie des

accents proposés par Meschonnic, ainsi que des différents types d'intonation afin d'en proposer une notation. Ainsi, « un travail de préparation et d'analyse du texte » sera mis en place en amont de son oralisation (Dolz *et alii* : 54) portant principalement sur : « le repérage des constituants syntaxiques de la phrase correspondant aux groupes rythmiques » (c'est-à-dire les signes de ponctuation qui jalonnent le sens), « l'organisation générale du texte » avec différentes parties et niveaux énonciatifs, et « le marquage prosodique» des répétitions (allitérations, assonances, rimes, etc.).

Dans certains cas précis, à cela s'ajoutera le repérage des indications rythmiques données par l'organisation visuelle. Fournir à l'élève des textes photocopiés avec des espaces conséquents entre les lignes lui permettra d'ajouter ses annotations personnelles plus aisément.

2.2.1. L'accentuation

2.2.1.1. Accent de groupe et ponctuation

Afin d'aider les élèves à prendre conscience de l'existence de l'accentuation de groupe en français et de les guider dans la mise en évidence de ces accents, il convient surtout de les mettre en lien avec la ponctuation et par conséquent, avec les pauses. Il faut ainsi leur faire prendre conscience du fait, que selon les règles d'accentuation, une pause est toujours accompagnée d'une accentuation de la dernière syllabe la précédant. Même si Meschonnic indique que cette notion est soumise à caution (Dessons 1998 : 122), la pause est un concept très pratique d'un point de vue didactique, car il s'agit oralement de quelque chose de concret pour les élèves : un silence et un arrêt dans la progression de la chaine parlée. Il faut rappeler aux élèves que les « blancs » permettent de ponctuer le discours (De freitas 2018 : 349). Ainsi, « Tout texte écrit est structuré par des signes de ponctuation. Tout texte dit à haute voix est structuré par de moments de pauses » (Ministère de la communauté française 2008 : 16).

Les élèves oublient également fréquemment que ces pauses sont indispensables au lecteur pour lui permettre de reprendre sa respiration et qu'ainsi, à l'écoute, « le rythme de la phrase est déterminé par la respiration de celui qui la dit » (Charmeux 1996 : 194).

Il faut donc leur faire mesurer à quel point « la ponctuation est un très précieux et indispensable "guide de lecture" » (Jean 1999 : 163) pour « éclairer » le sens des phrases. En effet, la compréhension par les auditeurs du texte lu est directement liée à « la prise en compte, par l'oreille de l'auditeur, de cet accent tonique » (*Ibid.* : 146) et de la pause qui l'accompagne puisqu'ils permettent de faire entendre la « structure syntaxique des textes » (*Ibid.*) qui se trouve être l'un des principaux éléments constituant le rythme d'un texte tel qu'il a été rédigé par un auteur. Il est ainsi éventuellement possible d'amorcer avec eux la

notion d'« articulation vocale » du texte ou du moins leur montrer que « la forme génère de la signification » et que la lecture à d'autres est donc un outil indispensable afin de rendre compte du texte dans son intégralité (Vincent 2006 : 48). Pour cela, on peut par exemple leur soumettre des cas où la ponctuation est utilisée « hors de son strict fonctionnement syntaxique » dans le but de faire entendre divers éléments comme « les hésitations, les emballements, etc. d'une conscience singulière » (*Ibid.*: 33 – 35).

> La classe discutera de la question de savoir ce qu'apporte une bonne manière de rythmer un texte et de respirer à des endroits bien choisis, du point de vue de la compréhension par d'autres et de la mise en valeur de l'écriture et du style du texte (Dolz et Schneuwly 195-6).

Il peut également être porteur de leur apprendre à repérer les groupes de mots, les unités syntaxiques que la lecture ne peut briser sans risquer de nuire au sens (Vincent 2006 : 33 – 35) afin d'affiner leur perception du texte.

Tous ces constats et apprentissages devront avoir lieu dans une alternance de phase d'écoute et de mise en pratique ; ils devront également être partiellement combinés avec le travail de l'intonation[90].

À long terme, l'idée n'est pas d'amener le lecteur à noter, pour tout texte à lire, absolument chacune des accentuations et pauses à réaliser, mais plutôt de lui faire prendre conscience de l'existence de leur existence et de l'inciter à vérifier qu'il est capable de les reproduire et d'y être attentif lors de la lecture des paroles d'un autre, car elles sont fondamentalement indispensables à la compréhension (Jean 1999 : 146).

2.2.1.2 Accent prosodique

Le phénomène qui nous intéressera particulièrement dans ce cadre est l'« accentuation par répétition » (Dessons & Meschonnic 1998 : 137) d'un phonème ou d'un mot entier. Ce phénomène peut être découvert par les élèves de manière intuitive si on leur lit des textes où il est particulièrement visible. Pour aider les élèves à repérer ces répétitions, nous pourrons éventuellement nous appuyer sur certains acquis des élèves concernant les assonances et allitérations ou encore les rimes (*Ibid.*), mais cela n'est pas une nécessité. Il faut montrer aux élèves l'importance que ces accents jouent dans le rythme et l'impact qu'ils peuvent avoir au niveau sémantique. Pour cela, avant de les faire travailler eux-mêmes l'idéal serait de leur faire la lecture en accentuant les effets des phénomènes de répétition.

La notation qui nous semble le plus adéquate est simplement de souligner les mots ou syllabes accentuées, comme nous le faisons pour les accents de groupes. Cependant utiliser des couleurs pour souligner chaque répétition des mêmes sons ou mots pourrait également s'avérer très judicieux.

[90] *Cf.* ch. IV

L'accentuation d'attaque de groupe consonantique quant à elle n'a d'utilité que dans des cas très précis (les effets de citation, d'ironie, etc.) et peut donc être signalée aux élèves seulement dans ces contextes.

2.2.1.3 Accent métrique et concept de ligne

Introduire le concept de ligne aux élèves peut s'avérer un outil très intéressant puisqu'il se présente comme extrêmement visuel et fonctionnel aussi bien pour les vers réguliers que pour les vers libres. Il est indispensable de montrer aux élèves la manière de gérer les éventuels décalages entre la ligne et la syntaxe. Remarquons que l'accent portant sur la dernière syllabe prononcée de la ligne ne porte pas vraiment de nom, il s'assimile effectivement à l'accent métrique, mais n'en est pas vraiment un. Nous le qualifierons dans le cadre de la séquence en annexe d'accent « poétique » par commodité, mais cette appellation est elle-même relativement inadéquate puisque cet accent n'est pas limité à la poésie.

Toutefois, la nécessité du compte syllabique dans le vers métrique s'impose malgré tout ne serait-ce que pour placer l'accentuation liée à la césure. Néanmoins, le comptage des syllabes pourrait n'être abordé que brièvement dans le cadre d'une séquence sur la lecture à haute voix et être approfondi par la suite lorsque sera abordée la poésie. À nouveau ce qui est avant tout intéressant est d'observer l'effet de la métrique sur la rythmique générale du vers. Il peut également être intéressant d'introduire brièvement les élèves aux rapports qui existent entre le visuel et l'oral.

2.2.2. L'intonation

La lecture oralisée pose tout particulièrement le problème de l'intonation. Même dans les cas où la compréhension du texte n'est nullement problématique, pour mettre en place la bonne intonation, il est nécessaire que l'élève soit conscient de l'intonation que les propos lus prendraient à l'oral et qu'il sache de quelle façon la produire. L'intonation nécessite un travail à deux niveaux, de statut différent (Outers 2018) : obligatoirement, à partir de la ponctuation, surtout par rapport au « ? » et au « ! » et facultativement, à partir des mots ou groupes de mots sur lesquels on veut insister pour faire « passer » des émotions selon l'interprétation.

2.2.2.1. Intonation linguistique

Le plus simple pour apprendre aux élèves les différents types d'intonation existants, reste de se baser sur la grammaire et en particulier, sur la ponctuation du texte à lire. Afin de simplifier les choses pour les élèves, nous proposons d'établir une correspondance entre

certains signes de ponctuation et certains types de phrases précises impliquant une intonation spécifique[91].

a. Quelques types de ponctuation et leur intonation[92]

Le point (*finalité* et *interrogation*) marque la fermeture du sens. Dès lors, la fréquence vocalique « descend en fin de phrase pour clore » (Jean 1999 : 161). Il est possible de représenter cette intonation de manière simplifiée de la façon suivante : → ↘.

Le point d'exclamation (qui peut signaler une *exclamation* ou encore un *commandement*) se marque par une forte baisse de la fréquence vocalique (dans le cas de l'exclamation, après une montée en début de phrase). L'accent de groupe subit quant à lui un allongement. La notation peut être la suivante : ↘.[93]

Le point d'interrogation au contraire (*question*) montre l'ouverture du sens. Par conséquent, la hauteur de voix augmente en finale de phrase. « ↗ » semble être une notation adéquate. Dans les questions, « le mot interrogatif est en général accentué lorsqu'il est éloigné du mot qu'il détermine » (Vincent 2006 : 35)

La virgule, qui correspond à la *continuation majeure* de la partie théorique, « suspend la phrase vers le haut », son schéma peut donc se présenter de la façon suivante : ↗'→ où l'apostrophe représente une pause courte.

Le point-virgule, lui, adopte un mode de fonctionnement intermédiaire entre la virgule et le point : la voix est plus basse que pour la virgule et le temps de pause plus long : ↗→''→ (*Ibid.*). Il s'agit de « baisser [légèrement] la voix, mais sans rompre la « poursuite et la continuité du sens » (Jean 1999 : 161).

Pour ce qui concerne les points de suspension, le sens tout comme l'intonation sont suspendus dans l'attente d'une suite : →' (Vincent 2006 : 35). En réalité, l'usage moderne des points de suspension « consiste moins à suspendre l'attention qu'à proposer au lecteur une sorte de reconstruction personnelle d'un récit, d'une énumération, et à provoquer ainsi une sorte de halètement de l'imaginaire » (Jean 1999 : 162).

b. En pratique dans les classes

Tout francophone réalise ces modulations de l'intonation lorsqu'il parle. Il est important que les élèves établissent ce constat et essayent d'analyser de quelle manière chaque type d'intonation se manifeste au niveau auditif. Il faut également leur faire voir l'impact sémantique des variations d'intonation. Pour arriver à ses fins, l'enseignant, après

[91] *cf.* ch. IV.
[92] Nous reprenons ici la forme de notation proposée par Vincent (2006 : 35-36), toutefois de manière adaptée par rapport à notre proposition théorique et étendues à d'autres éléments
[93] Nous utilisons ici une notation totalement différente de celle de Vincent (2006 : 35-36) qui, étonnamment propose la notation suivante : ↗ →.

avoir confronté ses élèves à une tâche d'écoute, peut énoncer ou faire énoncer aux élèves des phrases simples avec les différents types d'intonations. Ainsi, les élèves pourront essayer de déterminer les formes des courbes intonatives (en fonction des signes de ponctuation) telles que nous venons de les définir ci-dessus. Une fois cette typologie établie, elle servira de guide aux élèves afin de réactiver les intonations adaptées lors de la lecture orale. Une fois ces exercices de découverte réalisés, les élèves peuvent s'entrainer à faire entendre les diverses intonations dans des textes. Il serait envisageable de travailler, par exemple, avec des textes de Raymond Queneau, ceux-ci s'avérant particulièrement adaptés, étant remplis de phrases exclamatives, interrogatives, etc.

Lors de notre expérience de stage, nous avons remarqué que les élèves n'avaient généralement pas de problème majeur d'intonation au point d'entraver la compréhension de leur lecture, sauf parfois dans le cas de l'interrogation. Il faut dès lors se montrer particulièrement attentif à celle-ci.

c. La mélodie de la langue

Il peut également être bon de rappeler aux élèves que le français, comme « chaque langue[,] possède une musique particulière » que notre oreille oublie d'entendre, car elle est trop concentrée sur les mots et leur sens (Pled *et alii* 1997: 69). Une lecture de l'enseignant « bouche cousue » permettrait ainsi de faire entendre tous les paramètres prosodiques intervenants dans une lecture orale (variation de hauteur, accentuation, etc.) sans l'interférence des mots.

2.2.2.2. Intonation d'interprétation

Étant donné que cette notion s'avère très difficile à théoriser, il semble plus simple d'y entrainer les élèves de manière pratique, éventuellement dans un premier temps à l'aide de petits exercices « théâtraux », basés sur des phrases simples auxquelles on attribuerait des émotions diverses.

Ce qui est difficile, à nouveau, c'est qu'il « ne suffit pas de comprendre quels sont les sentiments et les intentions des personnages ou de visualiser la gravité ou légèreté de faits racontés ; encore faut-il apprendre à se décentrer et à imaginer comment exprimer par la voix le désespoir, la colère, l'enthousiasme ou d'autres émotions » (Dolz et Schneuwly 2016 : 193). Nous proposons comme exercice une préparation par groupe d'extraits de laquelle ressortirait un sentiment que les autres groupes devraient deviner et juger adéquat au texte ou non.

2.2.3. Conclusion

Il est évident qu'à long terme, une telle analyse est irréalisable pour chaque lecture. Cependant, après cette séquence, l'élève devrait être capable de noter – du moins partiellement – le rythme des textes, et cette technique pourra ainsi lui servir, par exemple, à annoter les passages clés ou plus complexes de ses futures lectures.

2.3. Les cas particuliers du débit et du volume

Le débit et le volume possèdent un statut particulier, étant donné qu'ils dépendent du texte et de son rythme, mais qu'il s'agit également d'éléments qui varient fortement en fonction du contexte de la performance.

Ces éléments n'ont pas été abordés théoriquement, car en dehors du rythme interne du texte qui peut demander un débit plus ou moins rapide, il s'agit de notions relativement subjectives et directement liées au contenu du texte. L'important est surtout de montrer aux élèves que ces différentes variations existent et qu'ils sont capables de les réaliser aisément.

Le volume de la voix est « la première question à se poser » (De Freitas 2018 : 347-8) dans le but d'adapter sa performance aux circonstances matérielles de la prestation (proximité de l'audience, taille de la salle, etc.) et à son auditoire : « ce n'est évidemment pas la même chose de lire pour cinq personnes que de lire pour trente personnes… » (Outers, 2018). L'élève doit apprendre à projeter sa voix afin que même les interlocuteurs les plus éloignés puissent entendre. L'enseignant peut faire travailler cette compétence à l'aide de petits exercices théâtraux (Ibid., De freitas 2018 : 194-195).

Sur un autre plan, il est également indispensable d'« adapter [son] volume à la situation dans le texte : parfois, il peut être pertinent d'augmenter le volume (peur, colère, etc.) ou de le diminuer (cachette, secret) » (Outers, 2018). Pour bien faire, il faut confronter les élèves à des interprétations qui ne sont pas toutes en adéquation avec le texte afin qu'ils prennent conscience de l'influence que peut avoir ce paramètre.

Pour en revenir au débit, on peut le définir comme étant « la rapidité avec laquelle on lit un texte » (De Freitas 2018 : 348). De manière générale, les élèves ont toujours tendance à lire trop vite, confondant accélération et précipitation. Ce phénomène est accentué par le stress. Ainsi, il faut indiquer aux élèves de prendre le temps de se poser et de respirer. Il faut en effet que l'élève garde toujours en tête, s'il veut trouver un « juste rythme » de lecture, qu'il s'adresse à un auditoire qui découvre le texte pour la première fois. La lecture rapide (et non précipitée) ne doit être utilisée que « pour marquer un sentiment bien précis » (*Ibid.*) en fonction de la situation dans le texte (Ex : moment de suspense). Ces modulations, qui jouent également sur les temps de pauses, auront des effets

sur le public : « Un débit rapide peut garder l'audience en haleine, un débit lent lui permettre de mieux assimiler des informations » (*Ibid.*). Dans ce cas également, on peut confronter les élèves à des (contre-)exemples. Les élèves doivent par la suite s'entrainer à coder ces éléments par eux-mêmes dans des textes (Berthelot & Leveque 2007 : 22/ De Freitas 2018 : 199-200).

2.4. Travailler sur la performance

Durant cette phase de performance, « le lecteur présente au public sa manière de lire le texte, de le mettre en lumière » (Dolz *et alii* 1996 : 54). Il faut pousser l'élève à s'organiser « pour actionner les « mécanismes de l'échange » » : il doit activer tous ses « capteurs » afin de s'assurer de la « bonne réception de ses messages » (De Freitas 2018 : 187). Même s'il est seul en scène, il doit faire en sorte d'être « en pleine interaction avec chaque personne de l'assemblée ! » (*Ibid.*).

2.4.1. Les conditions idéales d'une lecture

En classe, lors d'une lecture d'un élève particulier à la classe, la disposition idéale reste celle de la classe en U, qui est d'ailleurs renseignée par le cours de didactique générale à l'Uliège comme étant la disposition idéale d'une classe. En effet, celle-ci permet de laisser les élèves à leur place lors des entrainements (réduction du stress engendré par l'exercice), sans qu'ils ne tournent le dos à leurs camarades. Cette sorte de demi-cercle permet également de se placer face au public lors des phases réelles de performance, de manière à pouvoir entrevoir chacun et d'être entendu par tous.

Pour les tâches finales proposées dans le cadre d'une séquence sur la lecture à haute voix, l'idéal est de faire sortir les élèves de la classe, voire de l'école. De nombreux lieux sont possibles tant que ceux-ci sont conviviaux et impliquent la présence d'un public relativement restreint (« On ne dépasse pas le nombre de trente à quarante personnes » (Jean 1999 : 116). L'avantage de proposer des lectures publiques de ce type est tout d'abord de contextualiser la tâche finale, en l'ancrant dans une réalité concrète, ce qui ne peut être que positif pour la motivation des élèves (Delbrassine 2017-2018).

Comme tâches, il est par exemple possible d'imaginer une lecture de contes lors d'une porte ouverte (avec éventuellement un parcours prévu pour les auditeurs) ou bien une lecture de poèmes dans une maison de repos. On pourrait également prévoir des tâches finales qui requièrent un travail un peu plus spécifique, en plus des techniques de lecture orale en tant que telles : une lecture d'albums à de jeunes enfants dans une bibliothèque ou un enregistrement d'un livre audio destiné aux personnes malentendantes à l'aide de

l'ensemble de la classe[94]. Tout peut être imaginé, pour autant que les élèves sortent de la classe pour lire publiquement des textes dans un pur esprit de partage et de plaisir.

Si rien de cela ne peut être mis en place (à part dans le cas très précis de l'enregistrement), la condition nécessaire de la performance de lecture reste la présence d'un public extérieur au seul professeur. Ce public ne devrait pas, idéalement, avoir le texte lu sous les yeux (sauf bien entendu dans le cas de tâches précises de compréhension à l'audition). Ce dernier conseil est valable pour les lectures à haute voix dans la classe en toute circonstance.

2.4.2. Compétences d'ordre physique

2.4.2.1 De la respiration, du souffle

« L'air c'est le carburant de la voix. Les poumons en sont le moteur. Ainsi, il faut apprendre à oxygéner l'appareil vocal pour porter un discours en public » (De Freitas 2018 : 186). Pour former les élèves à la respiration ventrale ainsi qu'à retenir leur souffle (conserver l'air plus longtemps), pour pouvoir le *soutenir* jusqu'au bout des phrases, le mieux est de se tourner vers de petits exercices extrêmement simples à réaliser en groupe classe tels que ceux proposés par Charmeux (1996 : 183-186), De freitas (2018 : 189) ou encore Pled *et alii*. Il s'agit surtout d'introduire les élèves à ce type d'exercice et certainement pas de les amener à maitriser ces facultés.

Quelques conseils généraux peuvent être donnés aux élèves afin de leur apprendre à maitriser leurs capacités respiratoires : tout d'abord, ne parler que lorsqu'ils expirent, c'est-à-dire respirer avant de parler. Cette remarque peut paraître évidente, mais le stress fait parfois adopter au lecteur des comportements étranges et opposés au sens commun (Vincent 2006 : 23). Il leur est aussi recommandé de s'exprimer aussitôt après avoir fini d'inspirer et enfin, de pas attendre d'être à bout de souffle avant de reprendre sa respiration. Les élèves doivent également être « formés aux différentes manières de respirer » en fonction de la ponctuation et même du débit, comme nous l'avons évoqué précédemment.

2.4.2.2. De la hauteur et du « masque »

Pour introduire la notion de hauteur, l'enseignant peut, au préalable, faire entendre aux élèves des enregistrements de texte lu par la même personne avec des tonalités différentes. Le professeur doit aider les élèves à trouver leur médium afin qu'ils n'épuisent pas leur voix.

> Pour trouver le médium, l'essentiel est, partant de l'émission d'un son voyelle, de « chercher la note » au sens musical du terme qui « sort le mieux » et se réguler sur cette fréquence (Jean 1999 :143).

[94] *Cf.* ch. 5. Point 4 sur le livre audio.

Il suffit donc de faire choisir une voyelle aux élèves et de leur faire prononcer celle-ci alternativement de manière très aiguë puis très grave, jusqu'à trouver la tonalité pour laquelle il leur paraît « plus facile de parler fort et aisément que sur les autres ». C'est celle qui correspond à leur médium et qu'ils emploieront couramment. Elle servira de base aux différentes variations liées aux besoins de l'intonation (Pled *et alii* 1997 : 55). Les élèves peuvent ensuite lire, toujours pas groupe, « en variant la tonalité, en montant progressivement de la plus grave vers la plus aiguë » (*Ibid.* : 56). Ce type d'exercice leur permet de voir le « registre vocal, c'est-à-dire l'ensemble des tonalités sur lesquelles ils peuvent parler » (*Ibid.*).

2.4.2.3.. De l'articulation

Les élèves peinent à percevoir l'apport direct des exercices d'articulations. Il peut donc être intéressant, avant de commencer, par les confronter à des textes où les efforts articulatoires sont nécessaires à la compréhension.

Un exercice très simple, mais efficace, permet de travailler l'articulation : les élèves placent un crayon dans leur bouche qu'ils doivent tenir avec les dents avant de lire à haute voix des mots ou des phrases à prononciation complexe (du type des virelangues). En effet, cet exercice permet de prendre conscience de l'importance du mouvement des lèvres et de s'entrainer à accentuer celui-ci. Il peut même être à la fois intéressant et amusant d'inviter quelques élèves à lire aux autres de courts textes qui jouent sur l'articulation à la classe avec ou sans ce crayon (on trouve des exemples de textes de ce type chez Ros-Dupont 2004 : 28/76 ou Berthelot & Leveque 2007). Ce type d'exercice « ludique » peut également permettre de décomplexer, chez certains élèves, le rapport à la langue en faisant de ce celle-ci un outil de jeux.

Ils peuvent ensuite lire des textes standards en concentrant toute leur énergie sur l'articulation (Berthelot & Leveque 2007 : 30). Un texte très intéressant afin de travailler l'articulation est le poème *Le grand combat* d'Henri Michaux, puisqu'il met en scène des néologismes que les élèves doivent prononcer.

2.4.3. Compétences communicationnelles

2.4.3.1. La posture

Au cours d'une prise de parole, le corps doit être « en posture », bien ancré au sol, les pieds alignés avec les épaules et le dos bien droit, de telle manière à former une colonne d'air où l'oxygène circule aisément entre la bouche, le nez, les poumons et le ventre (De freitas 2018 : 186).

Les enseignants peuvent confronter les élèves à des (contre-)exemples en image et en vidéo ou en se plaçant eux-mêmes dans différentes positions, afin de leur faire prendre conscience des attitudes bénéfiques ou non pour la lecture. L'élève doit bien entendu tenir en main son support de lecture.

Pour apprendre aux élèves à accepter le regard de leurs camarades et à se tenir devant un public, le professeur peut se tourner à nouveau vers de petits exercices théâtraux. Un exercice intéressant à ce sujet est proposé dans l'ouvrage *Le théâtre, un jeu d'enfant* (Lambert 2010 : 28-29) : les élèves viennent neutres sur le plateau et énoncent un « bonjour » sonore. Il est également possible d'installer plusieurs élèves face au public et de les faire, ne serait-ce que pendant 20 secondes, affronter le regard des autres et répondre à celui-ci par des regards réciproques (Grosjean 2009 : 55-56). Cet exercice peut ensuite être réitéré avec une phrase à dire afin de leur montrer que l'exercice est plus facile lorsque l'on a des choses à dire.

2.4.3.2. Le regard

Il est nécessaire de travailler le regard, afin que l'élève réussisse à prendre en compte son auditoire. Un conseil qui peut être donné aux élèves est de bien prendre leur temps avant d'entamer leur lecture, ils peuvent par exemple balayer une première fois l'auditoire du regard. Cela leur permettra d'établir un premier contact avec celui-ci et de fixer son attention, mais aussi de se calmer avant de démarrer. Ils devront ensuite lever souvent les yeux pour maintenir ce contact.

Dans la lecture oralisée, il est nécessaire que la perception visuelle des mots anticipe l'énonciation. L'élève accède à la maitrise de ce processus progressivement : il lit d'abord « en alternant des saisies oculaires rapides et leur énonciation » puis organise ces saisies oculaires en segments signifiants correspondant à la structure de la phrase. Dès lors, la fin des saisies oculaires correspondant à une pause, il s'agit des moments où le lecteur doit donner son regard au public. L'élève doit également réussir à « commencer à lire des yeux le segment suivant pendant la fin de l'énonciation du précédent » (Pled *et alii* 1997: 47).

Il faut entrainer les élèves à « photographier » des yeux des morceaux de phrases de plus en plus longs pour arriver à des paragraphes de plusieurs phrases, que l'on dit sans regarder le texte, après les avoir explorées des yeux (sans baisser la tête) quelques secondes : « Dire assez lentement ce qu'on a lu le plus vite possible : dès que l'élève a compris cette nécessité, ses progrès deviennent rapides. Il faut également lui apprendre à retrouver facilement leur ligne.

Pour s'entrainer à l'avance oculaire, les élèves peuvent par exemple tous lire simultanément silencieusement. Au signal du professeur, ils doivent tous lever la tête et ce

dernier désigne un élève qui doit « énoncer la fin de sa saisie visuelle » (*Ibid.*). Cet exercice peut également se faire par deux : un élève lit (à voix haute cette fois) un texte et son partenaire l'interrompt quand il le souhaite[95].

2.5. Aborder les particularités des textes

2.5.1. Faire entendre les voix du texte (Vincent 2006 : 85-88)

Quel que soit son genre, un texte est la plupart du temps polyphonique, c'est-à-dire qu'il fait entendre plusieurs voix : celle de l'auteur, du poète, du narrateur, des personnages, etc. La lecture à d'autres, bien que refusant les incarnations successives des différents intervenants par le lecteur, « se doit de faire entendre ces différentes strates qui peuvent constituer le texte » (*Ibid.* : 85). Pour arriver à cette fin, le lecteur devra identifier clairement l'origine de l'énonciation, mais également moduler sa voix « pour déployer le sens dans toute sa richesse » (*Ibid.*).

Les adresses au lecteur désignent les lieux où le narrateur s'adresse de manière directe au lecteur. Les élèves doivent apprendre à faire entendre cette modification dans leur lecture, pour pouvoir transmettre, par exemple, une question du narrateur au public. Cependant, il faut leur faire comprendre que cette légère interprétation doit avoir lieu « sans pour autant jouer » (*Ibid.* : 86). Il s'agit ainsi de moduler de manière très subtile la voix, par exemple, à travers des différences d'attaque de phrase (accent d'attaque) ou l'adoption d'une hauteur légèrement différente (*Ibid.* : 87), mais cela sans transformation en tant que telle de sa voix. L'intonation d'interprétation peut également intervenir pour transmettre l'émotion visible dans cette intervention (*Ibid.*). Le plus important restant bien entendu qu'ils respectent à la lettre la structure grammaticale et rythmique du texte.

Le problème est le même dans les dialogues. Une pratique est fort répandue dans les classes :

> c'est celle qui consiste à faire lire à haute voix des dialogues de nouvelles ou de romans, en confiant les paroles de chaque personnage à différents élèves, comme s'il s'agissait d'une pièce de théâtre (Charmeux 1996 : 149).

Néanmoins, comme le dit la citation, cette pratique dénature en quelque sorte le texte en prose en l'entrainant vers le théâtre (Jean 1999 : 129). De fait, dans la lecture oralisée, tout le texte doit être porté par une seule voix tenue de faire entendre « la parole narrative de l'écrivain et l'œuvre comme un texte écrit » (*Ibid.*: 130). Il ne s'agit en effet pas de « jouer une scène », mais de lire à haute voix, « c'est-à-dire communiquer à d'autres le texte » tel que l'a rédigé l'auteur (Lebrun 2015 : 1). « Le point de vue est tout à fait différent. » (Charmeux 1996 : 149) :

[95] On trouve d'autres exercices sur le regard dans les ouvrages : Berthelot & Leveque 2007 : 19 ; Pled *et alii* 1997: 39.

> Dans la mesure où il s'agit de communiquer le texte, aucune transformation de texte n'est possible, et comme le lecteur est en général seul à lire, il va de soi que la lecture à haute voix ne peut se faire qu'à une seule voix (Ibid.).

La lecture orale « suppose que le texte reste intégral et que tout doit passer par la voix du seul lecteur, y compris les changements de personnages » (Lebrun 2015 : 2). De plus, à nouveau, le lecteur doit pouvoir interpréter les personnages de manière subtile sans pour autant les jouer (c'est-à-dire sans transformer sa voix ou surinterpréter certaines intentions) (Vincent 2006 : 88). De fait, dans la lecture à haute voix, l'interprétation doit transparaitre à travers quelques accentuations d'intention et « de très fines modulations de la voix » (ex. : différence d'attaque de phrase).

Dans le cas assez complexe du discours indirect libre, tout le challenge consistera à faire entendre à la fois les intonations du discours et la voix du narrateur (*Ibid.* : 88). Pour arriver à ce résultat, il faudra rendre l'élève particulièrement attentif aux changements de registre de langue amenés par les différentes voix. Le style indirect libre, contrairement au style indirect, ne donne pas d'indications sur l'intonation d'interprétation à adopter, il reviendra alors au lecteur d'estimer celle-ci en fonction du verbe introducteur qui aurait pu être choisi (Vincent 2006 : 90).

Il est également judicieux de rappeler aux élèves qu'afin de « respecter la liberté de chaque auditeur (…) d'identification aux personnages » (Jean 1999 : 128-9), ils doivent éviter de laisser transparaitre dans leur lecture leur préférence pour l'un ou l'autre personnage.

Quoi qu'il en soit, si le lecteur doit tenter de distinguer oralement chacune de ces voix, le plus important reste tout de même de véhiculer leur rythme, « de faire entendre les intonations de chaque fragment qui est comme extrait d'une situation de langage courant » (Vincent 2006 : 92). Il faut donc rendre au mieux « cette intonation propre au langage parlé » (Ibid.). Dès lors, « Faire entendre les voix, c'est [aussi] faire entendre le rythme » (*Ibid.*).

2.5.2. Faire entendre les registres

En fonction du principe selon lequel parmi les multiples registres existants, deux groupes peuvent être mis en lumière : « les textes sérieux, les textes légers » (Vincent 2006 : 95). Le constat suivant semble évident : un texte tragique n'est pas à lire de la même façon qu'un texte comique (Vincent 2006 : 93). Le registre sérieux requiert une « certaine neutralité » et un respect du texte très marqué (*Ibid.*: 95), tandis que le registre comique tend plutôt vers une « certaine légèreté », il a souvent un rythme et « Il invite le lecteur à une sorte de sourire intérieur » (*Ibid.* : 96). Dans les registres mêlés, le lecteur doit

s'adapter en fonction des registres. Toutefois, comme nous l'avons souligné plusieurs fois, il est bien entendu évident qu'une

> juste compréhension guidera naturellement la lecture vers l'intonation juste, puisque le texte programme sa lecture : le registre comique se distingue par ses effets de rythme, son lexique, les situations, etc. (*Ibid.*)

Cependant, en classe, un problème surgit : les élèves ont fortement tendance à toujours visualiser le texte à lire comme « nécessairement sérieux, voire grave » (*Ibid.* : 95). Ainsi, même s'ils ont bien compris le comique d'un texte, la lecture de celui-ci est souvent pesante. « L'expérience montre pourtant qu'un lecteur peut souvent ne pas rendre compte d'un texte parce qu'il ne parvient pas à en faire entendre son registre dominant » (*Ibid.* : 94). Dès lors, il est bon de les pousser à plutôt aborder la lecture avec une certaine légèreté.

2.5.3. Le théâtre : un cas particulier

La lecture orale au théâtre est surtout utilisée par les acteurs afin de se mettre les répliques « en bouche » avant leur mémorisation « avec le corps dans l'espace » (Jean 1999 : 130). Jean estime d'ailleurs que le théâtre ne doit être lu que dans le but d'être joué par la suite (*Ibid.*). A priori, nous pensons également que le théâtre en classe devrait être en priorité montré aux élèves et non lu quand cela est possible, comme il nous l'a été conseillé dans le cours de didactique spéciale du français (Delbrassine 2017-2018) ou mis en scène par ceux-ci dans le cadre de séquences sur ce thème.

Néanmoins, si les moyens techniques disponibles au sein de la classe ne permettent pas de faire voir ou même entendre le théâtre, le professeur peut se trouver dans l'obligation de lire ou faire lire le théâtre. Nous ne voyons d'objection ici, contrairement à ce que semble penser Vincent, à répartir les dialogues entre différents intervenants-lecteurs, étant donné que le théâtre a été écrit dans ce but. Les lecteurs doivent alors faire passer les intentions indiquées par l'auteur sans réellement jouer (mais l'interprétation est beaucoup plus libre que dans une lecture traditionnelle). Puisque le théâtre ne sera pas joué, il faudra également que le professeur désigne un lecteur de didascalies, afin de faire entendre la totalité du texte. Celles-ci devront être lues de façon neutre, contrairement aux variations d'intonation d'interprétation que l'on trouvera dans les dialogues. Les hauteurs de voix seront également légèrement différentes (la voix neutre est naturellement plus basse, plus sourde, car moins accentuée (Vincent 2006 :116)).

Bien entendu, des lectures de ce type ne peuvent avoir lieu que si elles ont été préparées au préalable ou si les élèves lecteurs sont volontaires et ont lu le texte silencieusement.

2.6. Travailler sur la peur des élèves

La lecture à haute voix est tout d'abord une prestation orale et elle met à nu les élèves face à la classe. Dès lors, il est indispensable « avant de travailler avec les élèves [de] mesurer les aspects psychologiques et les enjeux sociaux de l'oral » (Delbrassine 2017-2018) et il faut, dans la mesure du possible, avoir installé dans la classe une relation de confiance entre professeur et élèves, mais aussi entre élèves (*Ibid.*). Si l'on sait qu'il va y avoir des risques (trop risqué pour le harcèlement, etc.), il vaut mieux s'abstenir de travailler l'oral.

Il est donc important d'instaurer un climat d'écoute, car « Le silence de l'écoute, celui des auditeurs-spectateurs, est absolument requis pour que s'exprime cet art de la parole qu'est la lecture à voix haute » (Dheur 2017). Les élèves doivent donc adhérer aux trois valeurs suivantes : « le respect, l'écoute et la bienveillance » (De Freitas 2018 : 112). Si ces principes semblent évidents, il faut toutefois vérifier qu'ils ont été assimilés « afin de susciter la dynamique de groupe nécessaire » (*Ibid.*). Dans l'ouvrage *Parler en public avec Plaisir* (Berthelot & Leveque 2007 : 81-82) est proposé un exercice visant à développer l'attention à l'autre. Deux élèves partenaires doivent lire le même texte simultanément. Après une phase de non-écoute, se met étonnamment en place « un travail d'écoute où chacun reste attentif à l'autre en disant ce qu'il a à dire » (*Ibid*.).

Pour lutter contre le malaise des élèves, il peut être utile, dans un premier temps, d'exprimer collectivement le mal-être éventuellement ressenti et d'analyser celui-ci (« analyse des enjeux et des contraintes sociales (Charmeux 1996 : 120)) ; l'enseignant doit également se prêter au jeu de l'observation par les élèves (Jean 1999 : 123-124). Par ce biais et par d'autres, il faut également toujours « dédramatiser le résultat, en mettant en lumière le travail fourni, sans jamais humilier [l'élève], quelle que soit la qualité de la prestation » (Charmeux 1996 : 120).

Lors de sa conférence à l'université de Liège, Monsieur Hans Lösener a énoncé des principes didactiques pour la théâtralisation de la lecture à voix haute en classe visant à lutter contre la « peur des élèves ». Le premier et le dernier de ces principes nous semblent importants :

> 1. La lecture à haute voix à l'école exige une absence complète de toute sorte de peur. Cela signifie entre autres que personne ne peut y être contraint, que personne ne doit être corrigé en public, que l'on ne peut attribuer des notes directement après la performance, et que les élèves interviennent dans le choix des textes et des conditions de lecture.
>
> 6. La lecture à haute-voix doit toujours être une lecture-écoute. Lors du choix des textes, il faudrait prendre attention à ce que les textes mis à disposition offrent une marge de manœuvre pour un jeu sur la voix (par exemple qu'ils contiennent des dialogues) et qu'ils se prêtent à la polyphonie. Le but de la performance de lecture est de mettre au jour un aspect de l'articulation vocale du texte, ce qui permet aussi des réalisations parodiques, bien sûr.

Toutefois, il nous semble impossible de ne pas contraindre les élèves à une lecture à haute voix dans le cadre de l'évaluation de celle-ci (même s'il est éventuellement possible de trouver des arrangements avec des élèves spécifiquement timides). Cela diffère bien entendu dans les cas de lectures quotidiennes de la classe, surtout si la compétence n'a pas été travaillée.

Ces principes, « valables pour des groupes de tous âges et tous niveaux », ont pour but de faire expérimenter l'aspect vocal et physique de la lecture à haute voix et de leur montrer le plaisir que peut offrir cet exercice. Lösener conseille d'ailleurs d'étendre ces pratiques « jusqu'à la fin du secondaire » pour former « des lecteurs attentifs et compétents ».

Il propose également de travailler la lecture orale « en petits groupes de quatre lecteurs ». Ce choix nous semble effectivement judicieux pour les premières confrontations des élèves face au public, mais nous estimons que, en fin d'apprentissage et pour la suite de leur cursus, il est important que les élèves puissent réaliser seuls ce type de performance.

Cependant, les autres conseils qu'il prodigue, même s'ils semblent très intéressants pour travailler sur la peur des élèves, risqueraient, à notre sens, s'ils étaient appliqués de façon trop récurrente, de dénaturer l'activité de lecture oralisée en l'entrainant vers l'activité théâtrale. En effet, ces conseils associent de trop près lecture à d'autres et théâtre, alors que, comme nous l'avons déjà expliqué à plusieurs reprises, ces activités se distinguent sur plusieurs plans. De fait, il propose de modifier l'espace de « jeu » pour chaque lecture, d'utiliser des mises en scène et des accessoires ou encore de faire intervenir le public à l'aide de bruitage ou de voix chorales, etc. À notre sens, ce genre de pratiques brouille quelque peu les frontières entre ces deux types de performance.

Il nous semble qu'il existe des moyens moins prononcés de théâtraliser la lecture afin de détendre les élèves. Hinglais propose, par exemple un exercice durant lequel un élève lit progressivement un poème (ici : Baudelaire (1961). « Le vin de l'assassin », *les Fleurs du mal*) pendant que son partenaire le commente (il joue en quelque sorte le rôle du confident du narrateur) en émettant des remarques, etc. (Hinglais 2001 : 17-18), ce qui a pour but de détendre le lecteur et de le pousser à lever les yeux de son texte. L'intérêt de ce type de théâtralisation est que le lecteur conserve son rôle de simple lecteur, c'est l'accompagnant qui « joue ». Il peut donc être intéressant de théâtraliser d'une manière ou d'une autre la lecture orale, mais en respectant certaines conditions. Les petits exercices théâtraux proposés dans le point précédent visent eux aussi, au-delà de leur utilité propre à détendre les élèves et à les familiariser avec le fait de supporter le regard d'autrui.

2.7. Les compétences techniques d'enregistrement audio et vidéo

Dans le cadre d'une séquence sur la lecture à haute voix, si l'enseignant possède du matériel audio, il est bien entendu plus qu'utile qu'il s'en serve, mais il doit alors également apprendre aux élèves à manier ces instruments. Par exemple, « Apprendre à se servir d'un micro pour parler : la manipulation de cet engin exige une coordination serrée entre les gestes liés aux paroles proférées et le fait d'avoir le micro bien en face de la bouche » (Charmeux 1996 : 239).

Enregistrer les performances des élèves peut également s'avérer très utile. De fait, confronter les élèves à leurs voix enregistrées après une production initiale ou une tâche intermédiaire, par exemple, même si cela constitue pour eux une épreuve, peut leur permettre de mieux cerner les problèmes auxquels ils doivent être attentifs (cela peut notamment se faire à l'aide d'une grille d'auto-évaluation formative). Il faut alors que l'enseignant les accompagne dans cette « épreuve » puisqu' « on se heurte ici à l'image de soi » (Charmeux 1996 : 240). Il faut notamment éviter que « cette découverte ne se fasse au cours de séances collectives » (Pled *et alii* 1997: 55). Mais, « cette perturbation a un effet bénéfique d'objectivation et de connaissance de soi, indispensable à toute maitrise » (Ibid.).

Que ce soit à l'aide des techniques d'enregistrement ou non, il est nécessaire que le professeur donne aux élèves un retour sur leurs diverses prestations (tâche initiale, tâche intermédiaire, etc.) avant que ceux-ci ne soient confrontés à la tâche finale.

Les enregistrements sont également utiles voire nécessaires lors des tâches finales, car il est impossible pour l'enseignant d'évaluer de manière simultanée tous les éléments qui ont été travaillés au cours de la séquence. L'enregistrement peut ainsi permettre à ce dernier de réécouter à domicile les productions des élèves. Ainsi, il garde une trace de la performance de l'élève et il peut même observer son évolution si des tâches préalables ont été elles aussi enregistrées.

Enfin, comme nous l'avons vu, l'enregistrement d'une lecture peut également s'inscrire dans le cadre d'un projet comme celui d'enregistrer un livre audio pour les aveugles, enregistrement qui joue alors un rôle social.

2.8. Choisir ses textes

« Il est important d'obtenir des élèves qu'ils acquièrent l'habitude de la lecture sous ses différentes formes et fonctions et qu'elle soit faite à propos de textes d'auteurs, de styles […] différents » (Victoria Reyzabal 1994 : 4). Il faut penser à « diversifier les types de textes », tout comme à leur permettre d'accéder, au cours de leur cursus, à « divers types de supports du code écrit » (Lösener 2018).

Cette diversité textuelle peut également se retrouver à l'intérieur d'une séquence sur la lecture orale. Cela peut leur permettre de voir que la lecture à haute voix peut jouer un rôle important aussi bien pour un roman jeunesse, que pour un classique du 19e siècle ou encore pour un album autant que pour un poème romantique. Toutefois cela n'est pas obligatoire, le professeur peut également centrer sa séquence sur un thème particulier. Cependant, dans ce cas, il devra peut-être, dans le cas où il aborde la prose seule, faire plus tard un petit module sur l'oralisation poétique. La séquence de lecture à haute voix peut par exemple se centrer sur un roman particulier, les romans d'emblée divisés en diverses parties conviennent tout particulièrement (Ex : *La vie mode d'emploi* de Georges Perec).

Travailler sur les contes peut également être une idée intéressante au vu de leur longueur, il en est de même pour les nouvelles. Les contes sont le thème de la seule séquence actuellement proposée dans les manuels pour la lecture à haute voix dans le secondaire supérieur, mais celle-ci traite la lecture de manière relativement inadéquate[96]. Dolz et Schneuwly eux aussi proposent de travailler sur le conte, mais en amenant une idée très intéressante : celle d'emprunter des contes à toutes les civilisations : Australie, Afrique, Amérique, Japon, etc. (Dolz et alii : 56). Il faudra alors signaler aux élèves que leurs acquis sont transposables aux autres types de textes.

Dans le cadre d'une séquence, il peut également être intéressant, si cela est possible, de confronter, en classe, les élèves à des textes dont la difficulté est plus élevée, du point de vue de la difficulté de mise en voix (non de la compréhension), que ce qu'ils ont l'habitude de côtoyer, c'est la notion d'« imput +1 » de Krashen que nous avons déjà évoquée plus tôt dans ce mémoire. Mais il est nécessaire de le faire, au moins dans un premier temps, avec l'aide de l'enseignant.

Ces conseils sont, bien entendu, tout aussi valables en production qu'en réception.

96

XI. Conclusion

À la suite de cet exposé, il paraît évident que la lecture à haute voix ne peut pas être une disposition innée : il s'agit bel et bien d'une opération à part, d'une « surlecture », qui dépend de démarches d'enseignement particulières liées au langage articulé humain, tout en restant indéniablement liée à la « forme graphique » des textes (Jean 1999 : 12). Dans la maitrise de la lecture à haute voix, tout est finalement une question de dosage. Le lecteur doit, d'un côté, transmettre la résonance que le texte peut avoir en lui, et, d'un autre, il doit laisser transparaitre de la manière la plus limpide possible l'articulation vocale présente dans celui-ci. La lecture à haute voix s'avère d'ailleurs un instrument fort à propos dans le but de faire entendre cette « appropriation singulière du langage par un sujet » (Gillain & Vrydaghs 2017 : 76) présente dans les textes écrits.

Pour pouvoir comprendre ce phénomène, un changement de perspective a été nécessaire. Ce dernier nous a été permis par le biais de la théorie du rythme de Meschonnic. En effet, celle-ci a tout à fait rejoint ces constatations, mais a en plus permis d'aller jusqu'au fond de cette pensée, puisqu'elle nous a autorisée à affirmer que l'oralisation d'un texte est la SEULE manière de faire entendre pleinement celui-ci. La voix interne du texte prendra donc toute son ampleur en s'incarnant dans un corps et dans une voix réelle. C'est en insufflant la vie à ce sujet du texte, en lui prêtant la puissance de sa voix, que le lecteur parvient à rendre vivant le texte lui-même, son souffle le guidant vers les oreilles du public.

Cette poétique du rythme, proposée par Meschonnic, se dégage tout à fait des visions traditionnelles de cette notion puisque, loin d'envisager le rythme comme uniquement lié à la poésie, il considère tout discours comme porteur de son propre rythme. Dès lors, il nous a fallu étudier de quelle manière Meschonnic proposait de faire entendre ce rythme. Celui-ci se base principalement sur les différents types d'accentuation présents dans le discours : accent de groupe, accent prosodique et accent métrique. Ce dernier en particulier est souvent omis des théories rythmiques, alors qu'il joue un rôle important dans la musicalité des textes. À ces accentuations, s'ajoute aussi le rôle de l'intonation. Nous nous sommes également penchée sur les qualités oratoires et physiques requises pour la performance d'oralisation.

Nous avons ensuite effectué une analyse plus concrète des différentes situations de la lecture à haute voix. En examinant quelques formes spécifiques de lectures conviviales, nous avons constaté le « regain d'intérêt contemporain » (Gillain & Vrydaghs 2017 : 79) pour la lecture orale sous différentes formes. De fait, rappelons-le également, la lecture telle que nous la concevons dans ce mémoire, « c'est avant tout lire aux autres, lire pour l'autre.

C'est une façon […] de communier autour d'un texte » (Pled et alii 1997 : 5). Force est également de constater que la lecture oralisée, bien que souvent informative, est omniprésente dans la société actuelle. Une pratique qui a particulièrement retenu notre attention est la lecture d'albums aux jeunes enfants, car ce type de lecture est une pratique sociale particulièrement ancrée dans notre société. Elle est très importante pour l'apprentissage de l'enfant ; non seulement elle développe chez ceux-ci des aptitudes d'écoute, mais aussi de lecteur. Cette idée d'amélioration des aptitudes de lecture par la phonation est notamment développée par Lösener (2017) et mise en lien avec le concept d'« articulation de l'audition » de Trabant. Selon celui-ci, l'activité d'écoute possède la même valeur que l'activité de parole : pendant que l'activité d'oralisation transforme le sens en son, l'activité d'écoute transforme, articule le son en sens. C'est pour cela que Lösener affirme qu'« Entendre (ouïe et compréhension), c'est déjà lire ! ». Ce concept nous paraît essentiel dans le cadre de l'écoute d'une lecture oralisée et contrairement à Trabant, nous pensons qu'il est tout à fait compatible avec la définition du rythme de Meschonnic : le sujet du texte transparaissant à travers le rythme ne peut être perçu par l'auditeur que si il est capable de reconstruire son articulation. Nous regrettons d'ailleurs de ne pas avoir eu le loisir, au vu du nombre de pages limité de ce travail, de nous pencher de plus sur les facultés d'écoute des élèves.

Grâce à l'analyse des prescrits légaux, nous avons pu constater que ceux-ci, lorsqu'ils daignent évoquer la lecture à haute voix, semblent mettre de côté la subjectivation du discours inhérente au texte et que l'oralisation serait en mesure de faire entendre. Et ce, même si les programmes plus récents semblent tout de même commencer à saisir certaines propriétés de la lecture orale. Néanmoins, Les programmes ne sont donc pas contre la lecture orale, mais ne semblent pas suffisamment conscients de ses enjeux. Le constat est exactement le même chez les enseignants. Ajoutons d'ailleurs que l'exercice de lecture à haute voix est très présent dans les classes, bien que jamais pratiqué pour lui-même. La lecture à haute voix pose également des problèmes dans les classes, principalement en lien avec les données que nous venons d'évoquer, mais aussi avec la peur des élèves face à cette pratique.

À travers l'entièreté de ce mémoire, nous avons donc tenté de mettre en avant les propriétés de la lecture oralisée qui, à notre sens, se placent en opposition avec la place actuelle qui lui est réservée dans les classes. C'est pourquoi à la fin de ce mémoire nous avons voulu proposer aux enseignants des pistes de solutions pour le travail de la lecture oralisée à l'école.

Nous avons essayé d'orienter nos conseils notamment vers la dimension rythmique des textes qui se doit d'être centrale dans les activités d'enseignement-apprentissage » de la lecture à d'autres (Gillain & Vrydags 2017 : 82).Nous avons également proposé en annexe une séquence mettant en application une partie des conseils proposés. Ainsi, nous espérons avoir réussi, avec ce travail, à amorcer les premiers éléments pour donner à la lecture orale

> la place qui lui revient. C'est une place que, d'une certaine façon, elle n'a jamais eue, celle d'un art de la parole, lié aux autres activités vocales et d'expression. C'est donc un enseignement à bâtir, avec ses spécificités et ses techniques qui intègrent les acquis récents (Pled *et alii* 1997 : 3).

XII. Bibliographie

Bibliographie

- Alrabadi E. (2011). « Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? » dans *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 23, pp. 15-34.

- Aquien M. (2007). « Une forme paradoxale : le verset claudien dans *Tête d'Or* », dans *Études littéraires*. volume 39, n°1, pp. 83-92.

- (St) Augustin (1977). *Confessions*. dir. Pierre de Labriolle, vol. 1, VI, 3, 3, Paris, France : Les Belles Lettres, pp. 120-121. [non-consulté, cité par Benoit 2016]

- Beaume E. (1987), « Lecture orale et lecture à voix haute » dans *Communication et langages*, n°72, pp. 110- 112.

- Béchemin C., Cohen G. & Rampnoux O. (2015). « Le design sonore du livre numérique, ou comment le livre parle à ses lecteurs : quelques éléments prospectifs », dans Bodrie F., Bodron J.F.& Chandès G., dir., *Les sens du son*. Limoges, France : Solilang.

- Benoit E. (2016). « Lecture à voix haute ou lecture à voix mentale ? » dans *Études françaises.* volume 52, n° 3, pp. 17–29.

- Benveniste E. (1966). « La nature des pronoms » dans *Problèmes de linguistique générale*. Paris, France : Gallimard.

- Bernardy, M. (1988). *Le jeu verbal ou traité de diction française à l'usage de l'honnête homme*. Paris, France : Editions de l'aube.

- Berthelot F. & Leveque C. (2007). *Parler en public ... avec plaisir. Une méthode - la technesthésie - pour gagner en aisance et pouvoir de conviction.* Paris, France : InterEditions.

- Bertrand, J.-P. (2005). « "La poésie ne s'enseigne pas" : pistes méthodologiques contre une idée reçue », dans *Études françaises*, Vol. 41, n° 3, pp. 31–39.

- Berri A. (2006). « Aspects phonétiques et phonologiques du E-muet du français », dans *Revista Fragmentos*, Florianópolis, Brasil.

- Bordas E. (2010). « Rythme et représentation (*La Mer)* », dans Petitier P. *Michelet, rythme de la prose, rythme de l'histoire*. pp. 59-66.

- Bruyas F. (2014). *Le métier de lire à voix haute*. Paris, France : Magellan et cie.

- Canvat K. (1999). « Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives », dans *Enjeux. n*°46, pp. 93-115. [non-consulté, cité par Falardeau & Sauvaire 2014]

- Carette E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère *»,* dans *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Janvier 2001. Paris, France : CLE International, pp.128-132. [non-consulté, cité par Ferroukhi 2009]

- Charmeux E. (1996). *Ap-prendre la parole : L'oral aussi, ça s'apprend*. Toulouse, France : Sedrap.

- Chartier A.-M., & Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris, France : BPI-Centre Pompidou / Librairie Arthème Fayard.

- Combe D. (1996). « La référence dédoublée. Le sujet lyrique entre fiction et autobiographie » dans Rabaté D., dir., *Figures du sujet lyrique*. Paris, France : Presses Universitaires de France, pp. 39-64.

- Cordingley A. (2014). « L'oralité selon Henri Meschonnic », dans *Palimpsestes*. n° 27, pp. 47-60.

- Coste P. (2008). *Former par les contes. Recueil de contes et mode d'emploi pour les formations*. Paris. France : Eyrolles.

- Cornaire C. (1998). *La compréhension orale*. Paris, France : CLE international.

- Cuq J.-P., dir. (2010). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE international.

- Dabène M. (1991). "Un modèle didactique de la compétence scripturale » dans Jaffré J.-P. et Romian H., dir., *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle.* n°4, pp. 9-22.

- Dabène, M. (1995). « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement apprentissage de l'écriture » dans Boyer, Dionne, Raymond (1995), dir., *La production de texte : vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*. Montréal, Québec : Les Editions LOGIQUES, pp. 151-174.

- De Croix S., & Ledur D. (2008). *Nouvelles lectures en JEux : Comprendre et accompagner les élèves en difficulté.* Bruxelles, Belgique : FESeC.

- De freitas S. (2018). *Porter sa voix. S'affirmer par la parole*. Paris, France : Le Robert.

- Delattre P. (1966). « Les Dix Intonations de base du français » dans *The French Review*, Vol. 40, N° 1, pp. 1-14.

- Delbrassine D. (2017-2018). *Didactique spéciale en langues et littératures romanes (partim I)*, cours dispensé dans le cadre du Master I en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale à finalité didactique, Liège, Belgique : ULiège.

- Delbrassine D. (2018-2019). cours de *Didactique spéciale en langues et littératures romanes* (partim II), cours dispensé dans le cadre du Master I en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale à finalité didactique, Liège, Belgique : ULiège.

- Delbrassine D. (2018). « L'hybridation des genres dans la littérature pour la jeunesse : au service d'une préoccupation didactique ? », dans Marianne Jacquin, Germains Simons & Daniel Delbrassine, dir., *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique.* Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.

- Dessons G., & Meschonnic H. (1998), *Traité du rythme. Des vers et des proses*. Paris, France : Dunod.

- Dheur S. (2017). « La lecture à voix haute. Entre écriture et oralité, une autorité en jeu » dans *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 11, pp. 168-185.

- Dheur S. (2017/2). « La vie lue à voix haute présence-absence d'un corps » dans *Le sujet dans la cité*, n° 8, pp. 70 à 85.

- Dolz J., *et alii* (1996). « La lecture à d'autres : un oral public à partir de l'écrit » dans *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n°25, pp. 51-68.

- Dolz J. & Gagnon R. (2008). « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », dans *Pratiques*, 137-138, pp. 179-198.

- Dolz J., & Schneuwly B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* (6e édition). Paris, France : ESF. (Original work published 1998)

- Dumais, C. (2012). « L'enseignement explicite des stratégies d'écoute » dans *Québec français*. n°164, pp. 57–58.

- Dumais C. & Lafontaine L. (2012). « Pistes d'enseignement de la compréhension orale » dans *Québec français*. n°164, pp. 54-56.

- Dulibine C. (2018). *Coups de théâtre en classe entière au collège et au lycée.* Manage, Belgique : Lansman Editeur.

- Durand J., Laks B. & Lyche C. (2002). « La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure », dans C. Pusch & W. Raible, éd., *Romanistische Korpuslinguistik-Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics – Corpora and Spoken Language*. Tübingen, Allemagne : Gunter Narr Verlag, pp. 93-106.

- Eco U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. trad. par Myriem BOUZAHER, Paris, France : Grasset & Fasquelle.

- Erard S. & Schneuwly B. (2005). « La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? » dans Bronckart J.-P. *et alii*, dir., *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion, pp. 69-97.

- Ewers H. (1991) « Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählern lebt die alte Erzählkunst fort », dans Ewers H., dir., *Kindliches Erzählen - Erzählen für Kinder*. Weinhem/Bâle, Suisse : Beltz Verlag, pp. 100-114. [non-consulté, cité par Delbrassine 2018-2019]

- Falardeau E. & Sauvaire M. (2014). «Les composantes de la compétence en lecture littéraire», dans *Le Français aujourd'hui*. n°191, pp. 71-84.

- Falcoz-vigne D. (1991). « Modes et stratégies d'évaluation de la lecture », dans Bentolila A., dir., *Les entretiens Nathan sur la lecture*. France, Paris : Nathan, pp. 159-178. [non-consulté, cité par Dolz *et alii* 1996]

- Ferroukhi K. (2009). « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2e année moyenne en Algérie » dans *Synergies Algérie*, n° 4, pp. 273-280.

- Flaubert G. (1980). Lettre du 22 juillet 1852 à Louise Colet. *Correspondance, II,* Paris, France : Gallimard.

- Fontaney L. (1987). « L'intonation et la régulation de l'intonation », dans Cosnier J. & Kerbrat-Orrecchioni, dir., Décrire la conversation, Lyon, France : Presses universitaires de Lyon, pp. 225-267.

- Giasson J. (2012). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Education.

- Giasson J. (1997). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck & Larcier.

- Gillain N. & Vrydaghs, D. (2017). « Poésie, oralité et oralisation : Un modèle didactique pour le troisième degré de l'enseignement du français en FWB » dans *Enjeux*, n°91, pp. 69-86.

- Gremmo M.-J. & Holec, H. (1990). « La compréhension orale : un processus et un comportement » dans *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications.* n° spécial février-mars 1990, pp. 30-40.

- Grosjean B. (2009). *Dramaturgies de l'atelier-théâtre. De la mise en jeu à la représentation*. Manage, Belgique : Lansman Editeur.

- Grosjean B. (2018). *Dramaturgies de l'atelier-théâtre. Dramaturgies de l'atelier-théâtre 2. Au bonheur des petites formes*. Manage, Belgique : Lansman Editeur.

- Hinglais S. (2001). *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication*. Paris, France : Retz.

- Jean G. (1999). *La lecture à voix haute : Histoires, fonctions et pratiques de la « lecture oralisée »*. Paris, France : Les éditions de l'Atelier / Les éditions Ouvrières.
-
- Jenny L. (2003). « Versification », dans *Méthodes et problèmes*. Genève, Suisse : Département de français moderne.

- Jousse M. (1974). *Anthropologie du geste. Vol.1 : Voies ouvertes*. Paris, France : Gallimard. [non-consulté, cité par Jean 1999]

- Lafontaine L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

- Lösener (2005), *«* StärktlautesLesendie Lesekompetenz*?*» in *LeseforumSchweiz*, n°14, 2005. [non-consulté, cité par Delbrassine 2018-2019]

- Lösener H. (2014). « Die Ohren lesen mit. Didaktische Hinweise für die Arbeit in Lesefödergruppen », dans Stiftung lesen, *Erfolgreiche Leseförderung im Leseclub. Ein Hendbuch für Ehrenamtliche*. Mainz, Allemagne, pp. 67-76. [non-consulté, cité par Lösener 2018]

- Lösener H. (2018). *Pourquoi tout comprendre c'est tout prononcer. La lecture à haute voix dans l'enseignement*. Conférence du 04 février 2018, Liège, Belgique : ULiège.

- Lhote E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Vanves, France : Hachette Autoformation.

- Masse I. (1994). « Le Livre parlé », dans *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*. n° 3, pp. 75-76.

- Nonnon E. (2004), « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? » dans *Le français aujourd'hui*, n° 146, pp. 75-84.
- Nonnon E. (2011). « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », dans *Pratiques*, 149-150, pp. 184-206.
- OCDE (2000), *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000.* Paris, France : PISA, Éditions OCDE.
- OCDE (2003), *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre - Résultats de PISA 2000*. Paris, France : PISA, Éditions OCDE.
- OCDE (2012), « Lisez une histoire à votre enfant », dans *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education.* Paris, France : PISA, Éditions OCDE.
- OCDE (2018), *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015. Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en matières financières et en résolution collaborative de problèmes*. Paris, France : PISA, Éditions OCDE.
- Outers, P. (2018). *B2 Français langue maternelle 2 : La lecture à voix haute de contes*. Séquence didactique. Bastogne : Haute École de Namur-Liège-Luxembourg : Département pédagogique de Bastogne.
- Pennac D. (1992). *Comme un roman.* Paris, France : Gallimard.
- Pled B., Roudy P., & Hameau C. (1997). *Lire à voix haute au cycle 3*. Paris, France : Nathan.
- Pludermacher G. (1988). « L'ouïe de l'œil », dans *Nouvelle revue de psychanalyse.* n°37.
- Proust, M. (2010 [1924]). « Du Côté de Chez Swann », Paris, France : Folio.
- Rabaté D. (1996). « Énonciation poétique. Énonciation lyrique », dans Rabaté D., dir., *Figures du sujet lyrique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Rayner et alii (2012). *Psychology of Reading : 2nd Edition*. New York, Etats-Unis : Taylor and Francis Group.
- Renoux J.-C. (2006). *L'art de conter. La pratique et le répertoire du conteur*. Aix-en-Provence, France : Edisud.
- Robert J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, France : Ophrys, coll. « L'essentiel français ».
- Ronveaux C., Ragno Paquier C. (2014). « Lire à voix haute. Prosodie, discours et enseignement des littératures », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n°56, pp. 19-23.
- Ros-Dupont M. (2004). *La lecture à voix haute*. Paris, France : Bordas.
- Rossi, M. *et alii.* (1981). *L'intonation, de l'acoustique à la sémantique*. Paris, France : Klincksieck.
- Roy C. (1987). « Jean Vilar ». Paris, France : Calmann-Lévy.

- Finnegan R. (1977). *Oral poetry : its nature, significance and social context*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Schaeffer J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris, France : Seuil.
- Severac P. (2007). *Lire et écrire.* Auxerre, France : Sciences Humaines Editions.
- Sprenger-Charolles L. (1986). « La perception visuelle au cours de la lecture ou peut-on entrainer l'oeil a mieux se comporter ? », dans *Pratiques. Pratiques de lecture*. n°52, pp. 112-123.
- Szilagyi I. (2007). « Le verset : entre le vers et le paragraphe », dans *Études littéraires*, *39* (1), pp. 93–107.
- Tomatis A. (1978). *L'oreille et le langage.* Paris, France : Éditions du Seuil.
- Tournet-Lammer, J. (2006). *Sur les traces de Pierre Schaeffer : archives 1942-1995*. Bry-sur-Marne, France : Institut national de l'audiovisuel.
- Trabant, J. (1998). *Artikulationen : Historische Anthropologie der Sprache*. Frankfort, Allemagne : Suhrkamp.
- Vaissière J. (2006). *La phonétique*. Paris, France : PUF.
- Vandendorpe C. (1999), *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture.* Paris, France : La découverte. [non-consulté, cité par Gatineau 2015]
- Victoria Reyzabal M. (1994). « La lecture à voix haute », dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres.* n°2, pp. 83-86.
- Vincent J.-L. (2006). *Comment lire un texte à voix haute ?*. Paris, France : Gallimard.
- Vadé Y. (1996). « L'émergence du sujet lyrique à l'époque romantique » dans Rabaté D., dir., *Figures du sujet lyrique*. Paris, France : Presses Universitaires de France, pp. 11-37.
- Van der Linden S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du Poisson Soluble. [non-consulté, cité par Delbrassine 2018]
- Van der Linden S. (2013). *Album[s]*. Arles : De Facto. [non-consulté, cité par Delbrassine 2018]
- Van Der Linden S. (2014-2015), « Les chemins sensibles d'Henri Meunier » (interview d'Henri Meunier), dans *Hors Cadre[s]*, n°15, Le Puy-en-Velay, France : L'Atelier du Poisson Soluble, pp. 12-15.
- Zumthor P. (1981). « Entre l'écrit et l'oral », dans *Les cahiers de Fontenay*. n°23.
- Zumthor P. & Despoix, P. (2012). *Oralité*. Montréal, Canada : Intermédialités.

Sitographie

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). URL : https://www.cnrtl.fr/

- Admin PFC (s.d.). « Comportement général du e caduc » sur *Phonologie du Français Contemporain: Base PFC recherche.* URL : https://www.projet-pfc.net/LE-PROJET-PFC-EF/LE-FRANCAIS-EXPLIQUE/LE-E-MUET-2/QUEST-CE-QUE-LE-E-MUET-2/ (02/02/19)

- Audiolib (2014). "Qu'est-Ce Qu'un Livre Audio ?,", sur *Audiolib*. URL : http://www.audiolib.fr/questionsfrequentes/decouvrir-le-livre-audio/quest-ce-quun-livre-audio (1/03/2019).

- Adam J.-M. (mis en ligne le 15 avril 2012). « Les *problèmes* du discours poétique selon Benveniste », dans *Semen* [En ligne], n°33, pp. 25-54. URL : http://journals.openedition.org/semen/9454 (02/01/2019).

- Billières M. (30 mars 2016) « L'écoute stratégique en langue étrangère », sur *Au son du fle*. URL : https://www.verbotonale-phonetique.com/lecoute-strategique-l2/ (14/12/2018).

- Bertrand-Luthereau L. (2018), « Le bouleversement des genres dans la poésie de Charlotte Delbo », dans *Textes et contextes* [En ligne]. URL : http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=1864 (16/06/2019).

- Buisson J.-C. & Jolly V. (2013). « Fabrice Luchini Raconte Sa Passion Pour Céline », dans *Le Figaro*, December 27. URL : http://www.lefigaro.fr/theatre/2013/12/27/03003-20131227ARTFIG00309-fabrice-luchini-racontesa-passion-pour-celine.php. » (1/04/2019)

- Conseil de l'enseignement Catholique pour la Formation en cours de Carrière (CECAFOC). (2019-20) « Se former à la prise de son et au montage pour mettre en voix des romans ». URL : http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=6898 (30/03/2019).

- Dodane C. (2010-2011). « Phonétique. La transcription », sur *Atelier des Sciences du Langage - Université Paul-Valéry-Montpellier 3*. URL : http://asl.univ-montp3.fr/phonetique/cdodane/e21sl/Principes-de-transcription.pdf (15/05/2019)

- Dubuisson M. (2018). « Les audiobooks: où, quand et comment les consommer ? » sur *Rtbf.be*. URL : https://www.rtbf.be/lapremiere/article/detail_les-audiobooks-ou-quand-et-comment-les-consommer?id=9846387 (2/03/2019).

- Dupire L. (2014). « De la lecture offerte à des activités de lecture centrées sur la compréhension pour aider les élèves en grande difficulté à mettre en place des stratégies de lecteur. » Mémoire soutenu à l'école Supérieure du Professorat et de l'Education à Lille Nord de France). sur *Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance*. Url : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01508080/document (12/12/2018).

- Gatineau J. (2015). *Le livre audio : quel destin pour un objet hybride en bibliothèque ?* Mémoire d'étude : Diplôme de conservateur de bibliothèque. Université de Lyon, France. URL : https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65115-le-livre-audio-quel-destin-pour-un-objet-hybride-en-bibliotheque.pdf (2/03/2019).

- Grosjean, M. (2014). «Daniel Pennac fait l'éloge de la lecture à haute voix », sur *Tribune de Genève.* URL : https://www.tdg.ch/culture/livres/Daniel-Pennac-fait-l-eloge-de-la-lecture-a-haute-voix/story/12705794 (13/01/2019).

- Haquenne M. (2017). « La croissance de l'audiobook signifie-t-elle un déclin de l'ebook ? », sur *Lettres numériques. L'actualité du livre. Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles.* URL : http://www.lettresnumeriques.be/2017/06/23/la-croissance-de-laudiobook-signifie-t-elle-le-declin-de-lebook/

- Lambert D. (2010). *Le théâtre un jeu d'enfant ?* Manage, Belgique : Lansman Editeur.

- Lebrun M. (2015). « Lire à haute voix, ça s'apprend », sur *Association française pour l'enseignement du français (Afef)*. URL : *www.afef.org/blog/espace.php?board=60&document=947 (10/10/2018).*

- Lepeltier, T. (1999). « Compte rendu du livre *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* » dans Revue de livres. URL : http://thomas.lepeltier.free.fr/cr/schaeffer-genre-litteraire.html (30 mars 2019).

- Lösener H. (2017). *Projekt 1: Theorie und Praxis des hören den Lesen*. (site personnel). URL : http://loesener.de/?page_id=47 (12/12/2018).

- M.O. (2018). « Le livre audio est-il en passe de remplacer le roman papier ? », sur *Libération.* URL : https://www.libe.ma/Le-livre-audio-est-il-en-passe-de-remplacer-le-roman-papier_a96141.html (11/03/2019).

- Morier-Genoud P. (mis en ligne le 19 octobre 2011). « De la page à l'oreille ! », dans *Agôn* [En ligne]. URL : http://journals.openedition.org/agon/1855 ()

- Noirot C. (2007). « Le texte et la voix », dans *Acta fabula*. Vol. 8, n° 2. URL : http://www.fabula.org/revue/document2951.php (15/01/2019).

- Pennac D. (2018). « J'ai utilisé la lecture à voix haute pour faire aimer la lecture silencieuse et solitaire », sur *L'invité culture*. URL : https://www.franceculture.fr/emissions/linvite-culture/daniel-pennac (10 mai 2019).

- Phélip O. (2014). « Les Livres Ont-Ils Dit Leur Dernier Mot ? », dans *Le Huffington Post*. March 21. URL : http://www.huffingtonpost.fr/olivia-phelip/les-livres-ontils-dit-leur-dernier-mot_b_4991730.html

- Sixtrid Editions (s.d.). « Qu'est-ce qu'un livre audio ? » sur *Sixtrid Editions*. URL : http://www.sixtrid.fr/m-175-qu-est-ce-qu-un-livre-audio.html

- Rescrit Fiscal N° 2009-48 (TCA) : *Taxe Sur La Valeur Ajoutée Des Livres Audio*. 2009. URL : http://www.syndicatlibrairie (31/03/2019).

Référentiels et programmes

1. Communauté Française Wallonie-Bruxelles

- Communauté Française Wallonie-Bruxelles *(1999) Référentiel - Les socles de compétences – Français.* Repéré à *http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295*

- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (1999). *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs en français – Humanités générales et technologiques.* Bruxelles : Moniteur belge du 25-8-1999, p. 31486-31494.

- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2014). *Référentiel – Compétences terminales en français – Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles : Moniteur belge du 17-4-2017, pp. 32928-32993.

- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2018). *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs en français – Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Moniteur belge du 19-4-2018, pp. 34561-34563.

- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2000). *Humanités générales et technologiques – 1er degré commun.* Programme, Bruxelles : FWB.

- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2000). *Humanités générales et technologiques – 2e et 3e degrés.* Programme, Bruxelles : FWB.

- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2008). *Humanités générales et technologiques – 1er degré différencié*. Programme, Bruxelles : FWB.

- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2015). *Humanités professionnelles et techniques – 2e et 3e degré.* Programme, Bruxelles : FWB.

- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2018). Programme, *Humanités générales et technologiques – 2e et 3e degré.* Bruxelles : FWB.

2. Fédération de l'enseignement secondaire catholique

- Fédération de l'enseignement secondaire catholique (1980). *Français – enseignement secondaire de type 1. 2e degré. Section de transition.* Programme, Bruxelles : FESEC.

- Fédération de l'enseignement secondaire catholique (1980). *Français – enseignement secondaire de type 1. 2e degré Section de qualification.* Programme, Bruxelles : FESEC.

- Fédération de l'enseignement secondaire catholique (1980). *Français – enseignement secondaire de type 1. 3e degré. Section de transition.* Programme, Bruxelles : FESEC.

- Fédération de l'enseignement secondaire catholique (1980). *Français – enseignement secondaire de type 1. 3e degré Section de qualification.* Programme, Bruxelles : FESEC.

- Fédération de l'enseignement secondaire catholique (1986). *Programmes. Enseignement secondaire de type 1 – Français. 3e degré de Qualification.* Programme, Bruxelles : FESEC.

- Fédération de l'enseignement secondaire catholique (1987). *Programme de Français-Deuxième degré de qualification*. Programme, Bruxelles : FESEC.

- Fédération de l'enseignement secondaire catholique (2000). *Humanités générales et technologiques – 3e degré*. Programme, Bruxelles : FESEC.

- Fédération de l'enseignement secondaire catholique (2005). *Humanités générales et technologiques – 1er degré commun*. Programme, Bruxelles : FESEC.

- Fédération de l'enseignement secondaire catholique (2008). *Humanités générales et technologiques – 1er degré différencié.* Programme, Bruxelles : FESEC.

- Fédération de l'enseignement secondaire catholique (2014). Programme, *Humanités professionnelles et techniques – 2e et 3e degré*. Bruxelles : FESEC.

- Fédération de l'enseignement secondaire catholique (2018). Programme, *Humanités générales et technologiques – 2e degré*. Français. Bruxelles : FESEC.

Table des matières

I. Introduction ..... - 1 -

II. Quelques définitions..... - 3 -
1. Oral et oralité..... - 3 -
   1.1 Oral..... - 3-
   1.2 Oralité..... - 4 -
2. Lecture..... - 5 -
3. Écoute/Compréhension orale..... - 7 -

III. Lecture à haute voix ..... - 11 -
1. Rapport à la lecture…….... -11 -
2. Rapport a l'oral…….....- 13 -
3. Le continuum de Dabène ……..... .- 14 -
4. Saisir la sémantique du texte…….... - 15 -
5. Le juste équilibre…….... - 16 -
6. Le sujet du texte…….... - 18 -

IV. Modalité de lecture à haute voix.....- 21 -
1. De la voix ……..... - 21 -
   1.1 De la respiration, du souffle ……..... - 21 -
   1.2 De la hauteur et du « masque » ……..... - 22 -
   1.3 De l'articulation…….....- 23 -
      1.3.1.Bien prononcer ……..... - 23 -
      1.3.2.De l'anticipation des yeux…….....- 23 -
      1.3.3.Problème de l'élision et de la liaison…….....- 24 -
   1.4 Attaque de la phrase et des mots…….....- 25 -
2. Du rythme ……..... - 26 -
   2.1 Définition du rythme ……..... - 26 -
   2.2 Rythme et lecture à haute voix ……..... - 27 -
   2.3 Étude du rythme des textes…….... - 28 -
      2.3.1De l'accentuation…….... - 28 -
         2.3.1.1Le phonétisme français…….... - 28 -
         2.3.1.2L'accentuation de groupe…….... - 29 -
         2.3.1.3L'accentuation prosodique…….... - 31 -
      2.3.2De l'intonation …….... - 34 -
      2.3.3Le rythme de la poésie…….... - 38 -
         2.3.3.1.L'accentuation métrique…….....- 38 -
         2.3.3.2.Le rythme réel ……..... - 41 -
         2.3.3.3.La rime ……..... - 42 -
         2.3.3.4.La diction du e muet et de la liaison dans la poésie métrique .....- 42 -
         2.3.3.5.Le concept de ligne .....- 43 -
      2.3.4Conclusion.....- 46 -
3. Lecture a voix haute : variable en fonction des textes .....- 46 -
4. Des compétences communicationnelles .....- 47 -
   4.1. Adresser, s'adresser .....- 47 -
      4.1.1Adresser et posture .....- 47 -
         4.1.1.1Le visage et la mimique .....- 48 -
         4.1.1.2Les mains .....- 49 -
      *4.1.2*Adresse et volume de voix .....- 49 -
   4.2. Savoir parler en regardant les auditeurs .....- 49 -

V. Lecture à haute voix et société.....- 51 -
1. Omnipresence de la lecture oralisee dans la societe .....- 51 -
2. la lecture à haute voix, facteur de convivialite culturelle …….....- 53 -
3. Quelques formes specifiques de lectures conviviales .....- 54 -
3.1.Lectures publiques de textes littéraires .....- 54 -
3.1.1Les auteurs se lisent eux-mêmes .....- 54 -
3.1.2Les lectures à voix haute par des comédiens …….....- 55 -
3.1.3Les festivals de lecture à voix haute.....- 55 -
3.1.4Le Slam.....- 55 -
3.1.5Une méthode de lecture publique particulière : le « montage » ou la « lecture coupée ». .....- 56 -
3.2.Lectures à la radio, à la télévision…….....- 56 -
3.3. Lectures familiales .....- 57 -
3.3.1Lectures du quotidien .....- 57 -
3.3.2« Lisez une histoire à votre enfant » .....- 57 -
4. Des supports de lecture particuliers .....- 58 -
4.1. L'album .....- 58 -
4.2. Le livre audio .....- 61 -
VI. Prescrit légal..... - 65 -
1. Historique des referentiels anterieurs .....- 65 -
2. Le prescrit legal actuel.....- 65 -
2.1 Le premier degré .....- 65 -
2.2 Les deuxième et troisième degrés …….....- 67 -
2.2.1.Compétences terminales et savoirs requis en français (1999) .....- 67 -
2.2.2.Compétences terminales en français (2014) .....- 68 -
2.2.3.Compétences terminales et savoirs requis .....- 69 -
2.2.4.Conclusion .....- 70 -

VII. Formation des enseignants..... - 71 -

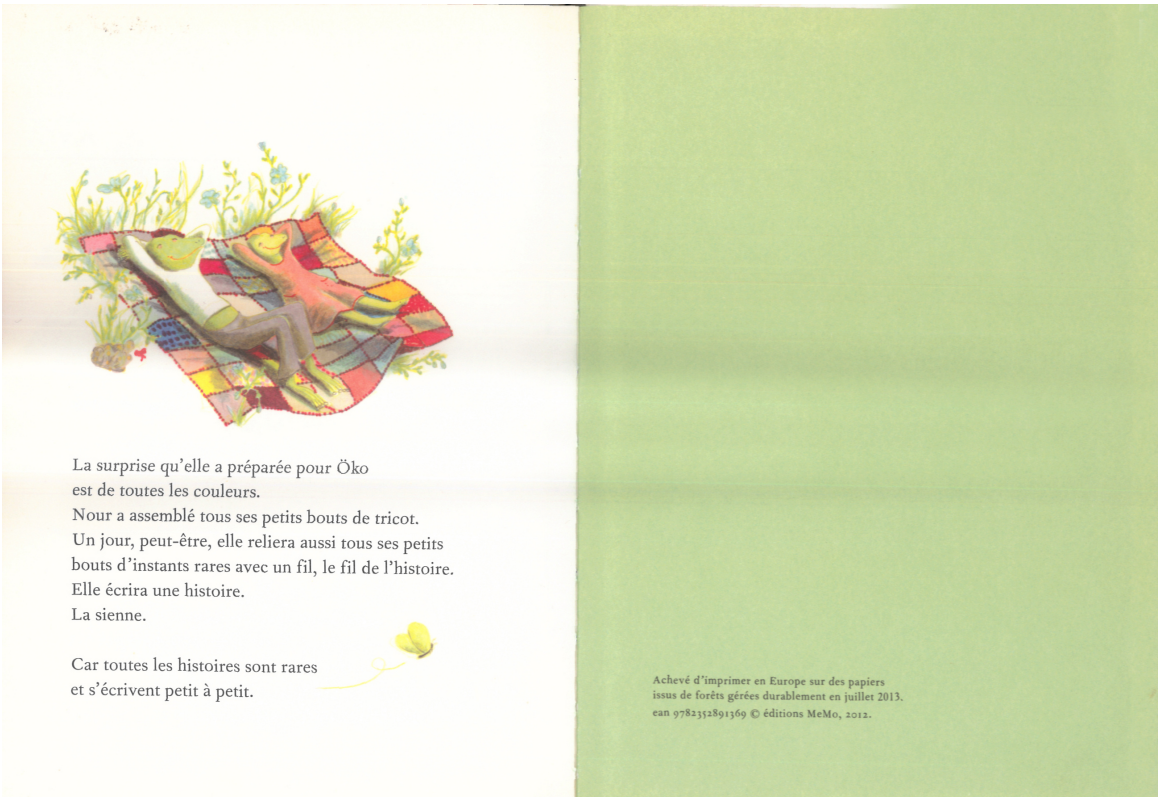
VIII. Réalité concrète dans les classes..... - 73 -
1. Procédure des interviews.....- 73 -
2. Constats dans les classes .....- 73 -
3. Aspects problematiques dans les classes .....-77 -
3.1.La peur des élèves .....- 77 -
3.2.Le malaise des enseignants .....- 78 -
4. Lecture à voix haute de l'enseignant .....- 79 -
5. Ecoute .....- 80 -

IX. Enjeux de la lecture à haute voix ..... - 81 -
1. Theories sur le rôle de l'oreille et de la voix .....- 81 -
1.1 « La lecture, résurrection de Lazare, soulever la dalle des mots » (Perros, Echancrures cité par Pennac 1992 : 103) .....- 81 -
1.2 Un double rapport au sens .....- 82 -
1.3 Théorie sur le rôle de l'oreille …….....- 83 -
2. Pourquoi travailler la lecture à haute voix dans les classes du secondaire supérieur ? .....- 84 -
2.1 Des activités de lecture oralisée .....- 85 -
2.2 Un oral amélioré .....- 85 -
2.3 Une lecture silencieuse améliorée .....- 86 -
2.4 L'appétit vient en écoutant …….....- 86 -

X. Piste de travail ..... - 89 -
1. La lecture à haute voix de l'enseignant .....- 89 -
1.1 Conseils généraux (où, quand et comment lire ?) .....- 89 -
1.2 Utilisation du livre audio .....- 90 -
1.3 Méthode de la lecture coupée .....- 91 -
2. Former les élèves à la lecture à haute voix ……..…….….....- 91 -
2.1 La compréhension du texte .....- 92 -
2.2 Travailler sur le rythme des textes .....- 92 -
2.2.1. L'accentuation .....- 93 -
2.2.1.1.Accent de groupe et ponctuation .....- 93 -
2.2.1.2.Accent prosodique .....- 94 -
2.2.1.3.Accent métrique et concept de ligne ……..….....- 95 -
2.2.2. L'intonation .....- 95 -
2.2.2.1.Intonation linguistique .....- 95 -
2.2.2.2.Intonation d'interprétation .....- 97 -
2.2.3. Conclusion .....- 98 -
2.3 Les cas particuliers du débit et du volume .....- 98 -
2.4 Travailler sur la performance .....- 99 -
2.4.1Les conditions idéales d'une lecture .....- 99 -
2.4.2Compétences d'ordre physique .....- 100 -
2.4.2.1De la respiration, du souffle .....- 100 -
2.4.2.2De la hauteur et du « masque » .....- 100-
2.4.2.3De l'articulation…….....….....- 101 -
2.4.3Compétences communicationnelles .....- 101 -
2.4.3.1La posture .....- 101 -
2.4.3.2Le regard … .....- 101 -
2.5 Aborder les particularités des textes .....- 103 -
2.5.1Faire entendre les voix du texte (Vincent 2006 : 85-88) ……..….....- 103 -
2.5.2Faire entendre les registres .....- 104 -
2.5.3Le théâtre : un cas particulier .....- 105 -
2.6 Travailler sur la peur des élèves .....- 106 -
2.7 Les compétences techniques d'enregistrement audio et vidéo .....- 108 -
2.8 Choisir ses textes .....- 108 -
XI. Conclusion..... -111 –

Annexe 1 : Pages complètes d'album.

Rutten M. (2012). ***Nour.***



La surprise qu'elle a préparée pour Öko
est de toutes les couleurs.
Nour a assemblé tous ses petits bouts de tricot.
Un jour, peut-être, elle reliera aussi tous ses petits
bouts d'instants rares avec un fil, le fil de l'histoire.
Elle écrira une histoire.
La sienne.

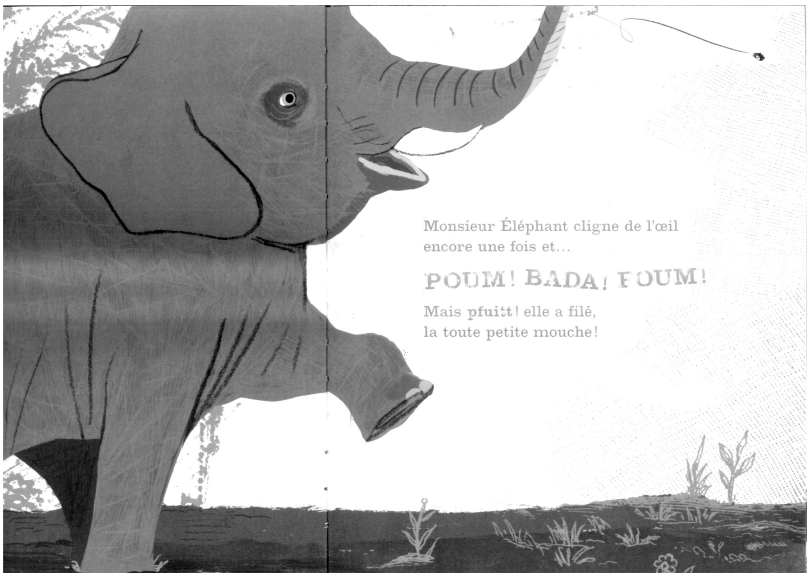
Car toutes les histoires sont rares
et s'écrivent petit à petit.

Achevé d'imprimer en Europe sur des papiers
issus de forêts gérées durablement en juillet 2013.
ean 9782352891369 © éditions MeMo, 2012.

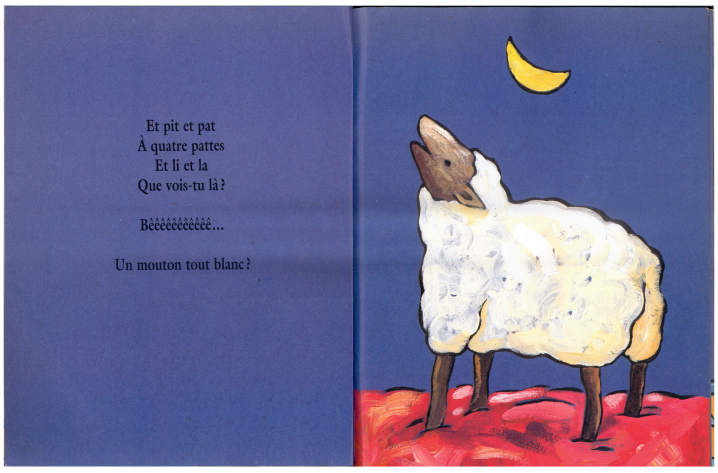
Brun-Cosme N. (2002). ***Entre fleuve et canal.*** **illustr. A. Brouillard**

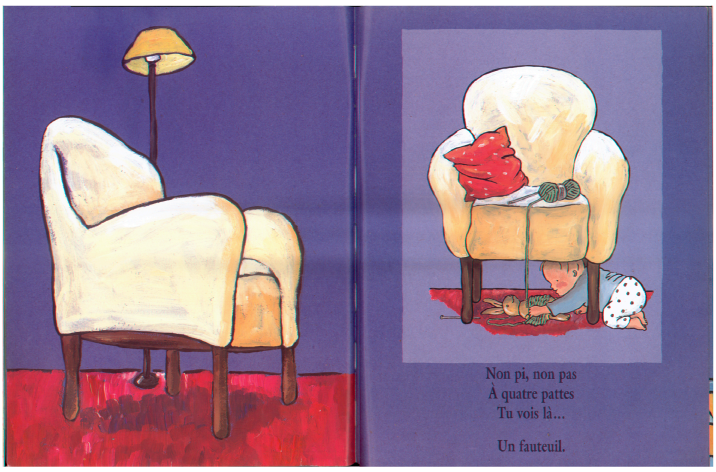
Ce matin j'ai trouvé un endroit où les eaux du canal et du fleuve se rencontrent. C'est l'eau du canal qui déborde pour entrer dans le fleuve. D'abord, il y a un chemin creusé dans la rive où l'eau coule, comme un petit ruisseau, et peu à peu elle s'agite et bouillonne et glisse dans l'eau du fleuve. Longtemps je suis resté à regarder le ruisseau qui relie le canal et le fleuve. Longtemps j'ai cherché l'endroit exact où l'eau finit d'être une eau du canal pour devenir une eau du fleuve. Longtemps, je me suis demandé comment l'eau du canal que regarde ma mère peut rejoindre l'eau bouillonnante où mon père laisse aller son fil.

Rosen M. (2010). La toute petite mouche. illustr. K. Waldron



Ashbé J. (1995). ***Et pit et pat à quatre pattes.***





Annexe 2 : Profil des professeures interrogées.

Profil des personnes interrogées :

- femme, 4 ans d'enseignement, école libre (Liège), formation à l'Ulg.
- femme, 5 ans d'enseignement, école officielle (Bastogne), formation à l'UCL.
- femme, 7 ans d'enseignement, école libre (Liège), formation : formation à l'UCL.
- femme, 10 ans d'enseignement, école officielle (Bastogne), formation à l'Ulg.
- femme, 12 ans d'enseignement, école officielle (Liège), formation à l'Ulg.
- femme, 20 ans d'enseignement, école officielle (Bastogne), formation à l'Ulg.

Les classes prises en charge par ces professeurs vont de la 4G à la 7P et la majorité de ces professeures enseigne aussi bien en transition que dans le qualifiant.

Annexe 3 : Questionnaire soumis aux enseignantes.

Questions générales

1. De manière globale, qui lit le plus souvent à haute voix dans votre classe ? Pourquoi ?

2. Quelle place la lecture à voix haute occupe-t-elle dans votre cours :
   - % à la lecture silencieuse ?
   - % à l'oral ?

3. Quels sont, selon vous, les aspects problématiques de la lecture à voix haute dans les classes ?

Lecture à voix haute des élèves

4. À quelle fréquence vos élèves lisent-ils des textes à haute voix

5. La fréquence de leurs lectures dépend-t-elle de l'année scolaire dans laquelle ils se trouvent (4e, 5e, 6e) ?

6. Lorsque les élèves lisent à haute voix, quel(s) type(s) de texte(s) lisent-ils ?

7. Généralement, lorsque les élèvent oralisent un texte, l'ont-ils lu au préalable ?

8. Les élèves lisent-ils sur base volontaire ou la lecture leur est-elle imposée ?

9. Interrogez-vous parfois l'élève lecteur sur le contenu de ce qu'il vient de lire ?

10. Certains de vos élèves présentent-ils de grosses difficultés de lecture et/ou de stress pour s'exprimer à l'oral ?

Travail du thème

11. Avez-vous déjà travaillé sur la lecture à haute voix ? Si oui, de quelle manière ?

12. (Même en dehors du cadre de la lecture à haute voix.) Avez-vous déjà travaillé sur les paramètres de la voix avec vos élèves : intonation, volume, débit, pauses, etc. Si oui, à l'aide de quel type d'exercice ?

13. Les avez-vous déjà travaillés sur la présence scénique, sur le regard, etc. ?

Evaluation

14. Avez-vous déjà évalué des lectures à haute voix de textes ? Si oui, sur base de quels critères ?

15. Évaluez-vous les critères liés à l'élocution lorsque vous évaluez l'oral de manière plus générale ?

Lecture à voix haute de l'enseignant

16. Lorsque vous lisez des textes vous-même en classe, préparez-vous vos lectures au préalable ?

17. De quel(s) type(s) de texte(s) s'agit-il généralement ? Dans quel contexte ?

18. Avez-vous été formé(e) d'une quelconque manière à la lecture à haute voix ou au travail de la voix ? Sinon, vous y êtes-vous entrainé(e) seul ?

19. Pensez-vous que les élèves apprécient vos moments de lecture ?

Écoute

20. De manière générale, vos élèves reçoivent-ils parfois des tâches d'écoute dans le cadre de votre cours ?

21. Avez-vous déjà travaillé ce type de tâche avec vos élèves ?

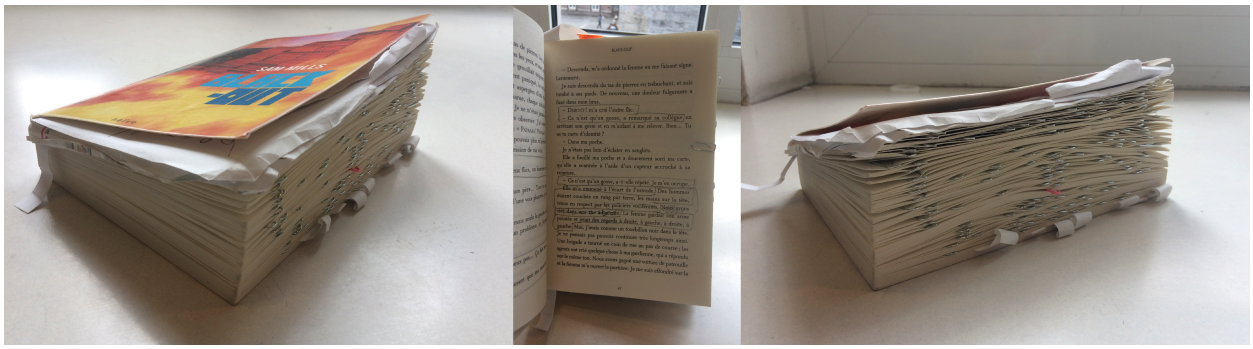
22. Les élèves sont-ils attentifs ou respectueux lorsque quelqu'un lit (vous ou d'autres élèves) ?

Utilité de la lecture à voix haute

23. En quoi vous semble-t-il que le travail de la lecture à haute voix pourrait-il s'avérer bénéfique pour vos élèves ?

24. Pensez-vous qu'avoir travaillé la lecture à haute voix pourrait servir à vos élèves dans leur vie future ? Dans quel(s) domaine(s) ?

Annexe 4 : Photos d'un livre préparé pour la lecture coupée.



Annexe 5 : résumé et commentaires sur la séquence proposée

La séquence présentée ci-contre est composée de quatre parties principales. Elle est la version étoffée d'une séquence que nous avons donnée lors de notre stage de mars (qui comportait seulement 6 heures évaluation comprise). Elle est ainsi destinée à une classe de 5e année de transition.

La phrase d'introduction a lieu sur plusieurs tableaux, puisque les élèves lisent autant qu'ils écoutent. Les élèves produisent tout d'abord une tâche initiale qu'ils enregistrent. Ces enregistrements sont réalisés dans le but d'être écoutés avec chaque élève lors d'un briefing individuel (lors des heures de remédiation, par exemple, ou simplement pour les élèves qui le souhaitent en fin d'heure, etc.). En dehors de cet usage assez compliqué à mettre en place, ces enregistrements peuvent aussi être utiles à l'enseignant pour cibler les difficultés des élèves. Dans la seconde phase de l'introduction, les élèves sont confrontés à des modèles de lecture négatifs et positifs réalisés par l'enseignant lui-même.

Lorsque la séquence a été donnée, l'activité de repérage des « erreurs » voulues du professeur a rencontré un franc succès et les élèves ont immédiatement identifié les erreurs (volontaires) commises par l'enseignante, que ce soit au niveau de la posture, de la voix ou même des pauses. L'activité de dévoilement du sens du texte est moins aisée à mettre en place, mais elle nous semble néanmoins porteuse.

Nous avons ensuite choisi d'aborder les compétences « physiques » (articulation, hauteur de voix et respiration) et la « présence scénique » (accepter le regard de l'autre), à travers de petits exercices théâtraux. Nous sommes conscientes qu'il peut paraître étrange de démarrer une séquence par ce qui sera utile aux élèves seulement en dernier lieu lors de leur tâche finale. Cependant, en réalité, ce choix a été réfléchi : ces petits exercices amusants et faciles, auxquels se prêtera également l'enseignant, peuvent, du moins nous l'espérons, diminuer quelque peu la peur des élèves face à l'exercice d'oralisation des textes. En effet, lors de la mise en place de ces exercices dans le cadre du stage, si quelques élèves étaient de primes abords réticents, tous y ont finalement pris plaisir. Il nous a aussi semblé qu'avoir abordé ces dimensions mettait mieux l'élève en condition pour lire devant la classe des textes tout au long de la séquence. Nous avons essayé de lier de manière directe ces éléments à la lecture orale, notamment en y introduisant déjà de petits textes.

La partie suivante de la séquence est l'analyse du rythme. Nous avons voulu, avant tout, sensibiliser les élèves à la musique de la langue. Dans cette partie, nous avons fonctionné

en confrontant d'abord les élèves à des enregistrements ou lectures de l'enseignant, avant de passer aux applications. Cette méthode nous a paru efficace en classe car elle permet aux élèves de prendre conscience d'éléments innés pour eux. Toutefois, ce mode de fonctionnement peut éventuellement s'avérer un peu lassant pour les élèves. C'est pourquoi nous avons essayé d'introduire de petits exercices plus ludiques dans la séquence. Nous avons décidé de grouper l'enseignement de l'accent de groupe et de la ponctuation, car ces deux phénomènes fortement liés. Après chaque nœud de découverte et d'explications théoriques, nous avons essayé de mettre les élèves à la tâche de manière concrète. Lors des corrections de ces préparations, l'enseignant, après avoir corrigé de manière théorique, peut demander aux élèves d'oraliser les textes. Le choix de réaliser une tâche intermédiaire après le travail de ces deux premiers éléments rythmiques vise à s'assurer que les élèves maitrisent l'accentuation « standard » avant d'en ajouter d'autres. Cette tâche n'est dès lors intéressante que si l'enseignant propose un retour aux élèves. Le mieux est de faire réaliser aux élèves cette tâche intermédiaire sur des textes en prose, comme des nouvelles courtes ou encore des contes.

Nous avons essayé, pour les accents métriques et poétiques, de partir non plus seulement de l'écoute des textes, mais également de la perception visuelle de ceux-ci, puisqu'elle peut s'avérer particulièrement utile pour « visualiser » le rythme des textes.

Nos propositions d'exercices sur le volume et le débit, quant-à-eux, ont essayé de développer les deux aspects (performanciel et textuel) de ces notions.

Enfin, dans la classe où nous avons réalisé notre stage, le travail du regard a immédiatement porté ses fruits : il a en fait suffi de rappeler aux élèves qu'ils étaient capables de regarder l'auditoire en lisant.

Notre choix de textes pour la tâche se porte sur la poésie de Norge. En effet, elle permet de faire lire à tous les élèves un même texte, tout en ayant un choix gigantesque et extrêmement diversifié.

Nous avons tenté de réaliser une séquence la plus complète et diversifiée possible, de telle sorte que les enseignements pourraient, s'ils ne veulent pas se lancer dans l'entreprise d'une séquence entière sur la lecture orale, piocher dans celle-ci des éléments visant des capacités spécifiques (ex : accent prosodique) ou des textes précis. La diversité de cette séquence est donc à double à tranchant : si elle permet d'aborder absolument tout type de texte sans distinction, elle peut également donner une impression de désordre, mais il s'agit d'un parti pris. Nous regrettons cependant de ne pas nous être tournés également vers la littérature jeunesse.

La lecture à haute voix



I. Introduction

1. Brainstorming sur la notion de lecture à haute voix



Qu'est-ce que la lecture à haute voix selon toi ? Qu'est-ce que cela t'évoque ?

Lecture à haute voix

2. Première approche de la lecture à haute voix

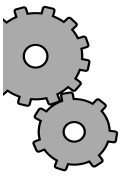


a. En groupes de 4, chacun à votre tour, lisez à haute voix à vos 3 camarades un des textes de l'annexe 1. Ces lectures seront enregistrées, nous nous en servirons par la suite.

b. Listez ensuite les difficultés rencontrées lors de vos lectures.

3. Confrontation à un modèle

a. Écoutez les lectures faites par l'enseignante du *Discours de la méthode* de Descartes : relevez ce qui, dans cette lecture, entrave votre bonne compréhension du texte ?



b. Quels sont, d'après ces exercices, les éléments auxquels il faut être attentif lors d'une lecture à haute voix ?

c. Lisez à présent silencieusement le texte puis écoutez la seconde lecture de votre enseignante : selon vous, qu'apporte la lecture à haute voix de ce texte par rapport à la lecture que vous avez faite silencieusement ?

« ENTREPRENDRE MOI-MÊME DE ME CONDUIRE »

... Ayant appris, dès le collège, qu'on ne saurait rien imaginer de si étrange et si peu croyable, qu'il n'ait été dit par quelqu'un des philosophes ; et depuis, en voyageant, ayant reconnu que tous ceux qui ont des sentiments fort contraires aux nôtres, ne sont pas, pour cela, barbares ni sauvages, mais que plusieurs usent, autant ou plus que nous, de raison ; et ayant considéré combien un même homme, avec son même esprit, étant nourri[1] dès son enfance entre des Français ou des Allemands, devient différent de ce qu'il serait, s'il avait toujours vécu entre des Chinois ou des Cannibales[2] ; et comment, jusques aux modes de nos habits, la même chose qui nous a plu il y a dix ans, et qui nous plaira peut-être encore avant dix ans, nous semble maintenant extravagante et ridicule : en sorte que c'est bien plus la coutume et l'exemple qui nous persuadent, qu'aucune connaissance certaine, et que néanmoins la pluralité des voix n'est pas une preuve qui vaille rien pour les vérités un peu malaisées à découvrir, à cause qu'il est bien plus vraisemblable qu'un homme seul les ait rencontrées que tout un peuple : je ne pouvais choisir personne dont les opinions me semblassent devoir être préférées à celles des autres, et je me trouvai comme contraint d'entreprendre moi-même de me conduire.

Mais, comme un homme qui marche seul et dans les ténèbres, je me résolus d'aller si lentement, et d'user de tant de circonspection en toutes choses, que, si je n'avançais que fort peu, je me garderais bien, au moins, de tomber. Même je ne voulus point commencer à rejeter tout à fait aucune des opinions qui s'étaient pu glisser autrefois en ma créance sans y avoir été introduites par la raison, que je n'eusse auparavant employé assez de temps à faire le projet de l'ouvrage que j'entreprenais, et à chercher la vraie méthode pour parvenir à la connaissance de toutes les choses dont mon esprit serait capable.

J'avais un peu étudié, étant plus jeune, entre les parties de la philosophie, à[3] la logique, et entre les mathématiques, à l'analyse des géomètres et à l'algèbre, trois arts ou sciences qui semblaient devoir contribuer quelque chose à mon dessein. Mais, en les examinant, je pris garde que, pour la logique, ses syllogismes[4] et la plupart de ses autres instructions servent plutôt à expliquer à autrui les choses qu'on sait ou même, comme l'art de Lulle[5], à parler, sans jugement, de celles qu'on ignore, qu'à les apprendre. Et bien qu'elle contienne, en effet, beaucoup de préceptes très vrais et très bons, il y en a toutefois tant d'autres, mêlés parmi, qui sont ou nuisibles ou superflus, qu'il est presque aussi malaisé de les en séparer, que de tirer une Diane ou une Minerve hors d'un bloc de marbre qui n'est point encore ébauché. Puis, pour l'analyse des anciens[6] et l'algèbre des modernes, outre qu'elles ne s'étendent qu'à des matières fort abstraites, et qui ne semblent d'aucun usage, la première est toujours si astreinte à la considération des figures, qu'elle ne peut exercer l'entendement sans fatiguer beaucoup l'imagination ; et on s'est tellement assujetti, en la dernière, à certaines règles et à certains chiffres, qu'on en a fait un art confus et obscur, qui embarrasse l'esprit, au lieu d'une science qui le cultive. Ce qui fut cause que je pensai qu'il fallait chercher quelque autre méthode, qui, comprenant les avantages de ces trois, fût exempte de leurs défauts. Et comme la multitude des lois fournit souvent des excuses aux vices, en sorte qu'un État est bien mieux réglé lorsque, n'en ayant que fort peu, elles y sont fort étroitement observées ; ainsi, au lieu de ce grand nombre de préceptes dont la logique est composée, je crus que j'aurais assez des quatre suivants, pourvu que je prisse une ferme et constante résolution de ne manquer pas une seule fois à les observer.

Le premier était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie, que je ne la connusse évidemment[7] être telle : c'est-à-dire, d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention ; et de ne comprendre rien de plus en mes jugements, que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute.

Le second, de diviser chacune des difficultés que j'examinerais, en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre.

Le troisième, de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu, comme par degrés, jusques à la connaissance des plus composés ; et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres.

Et le dernier, de faire partout des dénombrements si entiers, et des revues si générales, que je fusse assuré de ne rien omettre.

Descartes, Discours de la méthode, 2e partie

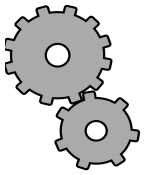
Extrait de : Descartes R. (1637). *Discours de la méthode*

4. « Définition » de la lecture à haute voix



La lecture à haute voix de texte a un statut très particulier puisque qu'elle ne relève ni tout à fait de la lecture, ni tout à fait de l'oral. Il s'agit, en réalité, d'une situation de communication orale, de prise de parole en public sur base d'un texte écrit[1]. C'est donc une activité qui nécessite la lecture, mais qui dépasse la simple lecture silencieuse puisque, en plus du texte en lui-même, le lecteur à haute voix transmet au public sa compréhension et son interprétation de celui-ci.

5. Le juste équilibre



Quelles différences pouvez-vous relever entre les 2 interprétations qui vous ont été montrées de la scène 7 de l'acte IV de *L'Avare* de Molière (Monologue d'Harpagon) ? Quelles sont les particularités de la lecture à haute voix ?

6. Objectif de la séquence.

À la fin de cette séquence, vous devrez être capable de lire à haute voix (selon des critères que nous préciserons) un poème qui vous aura été attribué et dont vous devrez préparer la lecture à domicile. Nous irons lire ces poèmes dans une maison de repos.

[1] Charmeux 1996.



II. Des compétences d'ordre physique

1. La respiration de manière globale[2]

Bien lire, c'est aussi bien respirer. Nous verrons plus tard que la respiration d'un texte est inscrite dans celui-ci. Toutefois, on peut donner un certain nombre de règles respiratoires générales qu'il est nécessaire de respecter pour la lecture à haute voix :

- Parler sur l'expiration du souffle ;
- Parler aussitôt l'inspiration du souffle terminée ;
- Ne jamais attendre d'être à bout de souffle.

L'idéal pour la lecture à haute voix est de développer la respiration ventrale, car la respiration que l'on utilise intuitivement (qui soulève le diaphragme et gonfle la cage thoracique) est une mauvaise respiration en général et particulièrement pour la voix, car elle est incomplète et provoque un blocage de celle-ci. La lecture que l'on qualifie de « ventrale » est plus libératrice pour la voix.

a. La respiration ventrale

Apprenons par étapes à cette respiration :

1. Lève-toi ;
2. Place tes mains sur les côtés ou sur ton ventre ;
3. Bouche fermée, inspire par le nez en dirigeant l'air vers ton ventre puis vers tes poumons ;
4. Bouche fermée, arrête d'inspirer et conserve l'air pendant quelques secondes ;
5. Expire par la bouche, vide d'abord ton ventre (en le comprimant) puis tes poumons ;
6. Répète plusieurs fois l'exercice[3].

Ce type de respiration peut également aider à faire diminuer votre stress avant le début de la performance de lecture.

b. Pousser l'air

« Nous pouvons prononcer autant de mots que nous pouvons garder d'air dans nos poumons »[4]. Dès lors, il faut améliorer sa capacité respiratoire (par exemple en s'entrainant à retenir son souffle) et s'entrainer à expirer l'air lentement, mais de façon suffisamment

[2] Exercices inspirés de Charmeux 1996.
[3] Charmeux 1996: 183-186/ Ros-Dupont 2004 : 65/ De freitas 2018 : 189.
[4] Charmeux 1996 :185.

puissante pour que « pour que le mot ou le segment de phrase ne retombe pas et devienne de ce fait inaudible ou difficilement compréhensible. »[5]



À tour de rôle, dites chacune des phrases suivantes à ton partenaire. Fais le d'une seule expiration, sans effort et surtout sans tendre la gorge.

1) Dis donc, ton thé t'a-t-il ôté ta toux, Dindon de Dordogne ?
2) Papa boit dans les pins ; papa peint dans les bois.
3) Quand quitteras-tu ce guide qui te coûte les trois quarts de ta paye ?

2. Poser sa voix

a. Qu'est-ce qui diffère entre les 3 phrases que votre professeur vient d'énoncer ?



La voix humaine se déploie en 3 registres :
- un registre aigu qui correspond à la voix de poitrine
- un registre grave qui correspond à voix de ventre
- un registre « médium » qui correspond à la voix « dans le masque »

Contrairement au comédien (*cf.* Monologue d'Harpagon), le lecteur à haute voix doit le plus souvent garder sa voix « dans le masque » : c'est la hauteur où notre voix est la plus calme, la plus reposée, où le mouvement vocal est le plus spontané. C'est ce que l'on appelle le médium. Or nous avons tendance à lire avec une voix plus aigüe, ce qui peut fatiguer notre voix.

b. Trouver son médium[6]



1) Chacun à votre tour, avec votre partenaire, émettez un « U » (comme celui de « mur ») en voix très grave puis en très voix aigüe, puis alternez entre le grave et l'aigu jusqu'à trouver le « u » qui est le plus aisé, qui coule de source, ni trop bas, ni trop haut : c'est votre médium.

2) Reprenez ensuite l'un des textes lus précédemment et lisez-le pour vérifier avec l'aide de votre voisin que vous utilisez bien ce registre médium et non un registre trop aigu.

3. L'articulation

a. Impact de l'articulation



L'articulation est la production claire et distincte des sons de la langue dans laquelle est écrit le texte à lire.

[5] Vincent 2006 : 17.
[6] Exercice inspiré de Charmeux 1996 : 185.

Que se passe-t-il au niveau de votre réception du texte :
- Lorsque votre enseignante articule mal ?
- Lorsqu'elle articule bien ?



b. S'échauffer

Articulez successivement un « x » (avec la bouche en arrière) puis un « o » (avec la bouche en avant) pour échauffez vos lèvres et votre mâchoire.

c. Comprendre l'articulation



1) Par groupe de 4, oralisez chacun à votre tour le court extrait suivant en vous concentrant exclusivement sur l'articulation. Soyez attentifs aux mécanismes qui permettent celle-ci[7].

Comme le fruit se fond en jouissance
Comme en délice il change son absence
Dans une bouche où sa forme se meurt
Je hume ici ma future fumée
Et le ciel chante à l'âme consumée
Le changement des rives en rumeur

Extrait de : Valéry P. (1920) *Cimetière Marin*.

2) Quel est l'élément qui vous parait le plus important dans l'articulation ?

d. Articuler[8]



1) Par groupe de 2 ou 4, chacun à votre tour, mettez un crayon entre vos dents (elles serrent seules le crayon). Essayez de dire plusieurs virelangues[9] parmi ceux qui se trouvent ci-dessous. Échangez ensuite les rôles avec vos partenaires.

- Un chasseur sachant chasser sait chasser sans son chien de chasse.
- Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches ? Archisèches !
- Si ces six cent six sangsues sont sur son sein sans sucer son sang, ces six cent six sangsues sont sans succès.

[7] Berthelot & Levêque 2007 : 30.
[8] Virelangues pour la plupart issus du fichier des Conseillers pédagogiques de l'Ain 2008.
[9] Phrase ou formule de prononciation difficile (par la rencontre, la répétition ou l'alternance de certains sons) et servant d'exercice de diction.

- Suis-je bien chez ce cher Serge ?
- Les vers verts levèrent le verre vert vers le ver vert
- Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur nos têtes ?
- Je veux et j'exige d'exquises excuses !
- As-tu, tata, ton tutu tout en tulle ?
- Trois très gros grands rats gris grattent.
- Un généreux déjeuner régénérerait des généraux dégénérés.
- Zazie causait avec sa cousine en cousant.
- Tatie, ton thé t'a-t-il ôté ta toux, disait la tortue au tatou. Mais pas du tout, dit le tatou, Je tousse tant que l'on m'entend de Tahiti à Tombouctou.
- Zaza zézaie, Zizi zozote.
- Le cricri de la crique crie son cri cru et critique, car il craint que l'escroc ne le croque et ne le craque.
- Tas de riz, tas de rats. Tas de riz tentant, tas de rats tentés. Tas de riz tentant tenta tas de rats tentés. Tas de rats tentés tâta tas de riz tentant.

2) Toujours en tenant le crayon, entrainez-vous à articuler l'un des petits textes suivants[10]. Certains d'entre vous liront ces phrases devant la classe.

1. Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui s'échappa. Cela fâcha Sacha qui chassa Natacha.
2. Trois tortues trottaient sur trois étroits toits ; trottant sur trois étroits toits, trottaient trois tortues trottant.
3. Pour faire une bonne choucroute il faut se procurer : six saucissons secs sans sel sous sachet, six saucisses sèches sous sachets, six choux suisses hachés sans sachet.
4. Dis-moi gros gras grain d'orge quand te dégrosgrasgraindorgeras-tu ? Je me te dégrosgrasgraindorgerai quand tous les gros gras grain d'orge seront dégrosgrasgraindorgés.

3) À présent, avec ton voisin, lisez chacun l'un des textes suivants en faisant très attention à l'articulation des mots. Lorsque vous êtes en position d'écoute, vérifiez bien que votre partenaire adopte la bonne prononciation.

[10] Ros-Dupont 2004 : 76-77.

Texte 1 :

Il l'emparouille et l'endosque contre terre ;
Il le ragues et le roupète jusqu'à son drâle ;
Il le pratèle et le libucque et lui barufle les ouillais ;
Il le tocarde et le marmine,
Le manage rape à ri et ripe à ra.
Enfin il l'écorcobalisse.

L'autre hésite, s'espudrine, se défaisse, se torse et se ruine.
C'en sera bientôt fini de lui ;
Il se reprise et s'emmargine... mais en vain
Le cerceau tombe qui a tant roulé.
Abrah ! Abrah ! Abrah !
Le pied a failli !
Le bras a cassé !
Le sang a coulé !
Fouille, fouille, fouille,
Dans la marmite de son ventre est un grand secret
Mégères alentour qui pleurez dans vos mouchoirs ;
On s'étonne, on s'étonne, on s'étonne
Et on vous regarde
On cherche aussi, nous autres, le Grand Secret.

Extrait de : Michaux H. (1927). « Le grand combat » dans *Qui je fus*.

Texte 2 :

La mise en marche du Schmilblick est, vous allez en juger, d'une déconcertante facilité puisqu'elle s'opère par simple rivaxion de la rabruche.

Automatiquement, le flugdug - le flugdug métranoclapsoïdique, naturellement, autrement, ça n'aurait aucun sens, voyons - le flugdug métranoclapsoïdique, donc, entraîne, par le jeu de sa liquemouille et de ses trois spodules, le bournoufle du grand berdinière, qui faisant pression sur la rutole de sibergement libère la masse des zavaltarépodes, lesquels poussent le clampier dans la direction du viret d'alcalimon. C'est à ce stade, qu'intervient la phase la plus délicate du fonctionnement car, jusqu'à ces temps derniers, il y avait à cette période, risque permanent de calcifrage par suite du passage du flagdazmuhl dans le calcif du propentaire de mortification.

Eh oui ! Eh oui ! C'était très dangereux.

Extrait de : Dac P. (1958). *Le Schmilblick*.

III. Ma présence dans l'espace scénique



1. Positionnement face au public

Observez les images projetées au tableau. Quels sont les éléments convergents et ceux qui divergent ? Quels pourraient-être leurs effets en classe ?

2. Échauffement[11]



Marchez tous dans la classe (dans tous les sens). Suivez les indications suivantes :

1) un « clap » : accélérez le rythme.
2) deux « clap » : ralentissez
3) Trois « clap » : Regardez droit dans les yeux le prochain camarade que vous croisez et saluez-le du regard.

3. Pouvoir exister sous le regard des autres[12]

Vous allez à présent affronter le regard des autres et tenter d'adopter une posture adéquate, ni trop décontractée, ni trop tendue.

a. Le jeu du point fixe[13]

Par vague de 4 joueurs, il s'agit de vous tenir 30 secondes immobiles devant la classe, sous le regard des spectateurs, les bras le long du corps, les pieds légèrement écartés, en accrochant, sans ciller et en tenant la concentration, le regard à un point placé au-dessus du public.

b. On ajoute le texte

À nouveau par vague de 4 joueurs, allez vous placer de dos sur le plateau et chacun à tour de rôle, retournez-vous, et dites la phrase qui vous a été attribuée tout en regardant le point fixe ou le public si vous vous sentez à l'aise.

c. Balayer du regard le public[14]

À présent, vous allez vous rendre un par un sur « scène ». Avancez-vous d'abord de façon neutre jusqu'au centre de l'espace de lecture. Arrêtez-vous et parcourez lentement le public du regard (donner le regard à chaque personne). Ensuite, toujours en « donnant le regard » aux auditeurs, énoncez la même phrase qu'auparavant. Sortez alors de « scène », toujours de façon neutre.

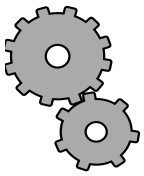
[11] Lambert 2010 : 23.
[12] Exercices inspirés de Grosjean 2009.
[13] *Ibid.*
[14] Lambert 2010 : 28-30.

IV. Le rythme de la prose

1. La musique de la langue

a. Écoutez la lecture « bouche cousue » du texte ci-dessous qui vous est faites par votre enseignante. Essayez de suivre où elle se trouve dans le texte.

> […] qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Séguin ! qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppelande ! […] et puis, docile, caressante, se laissant traire sans bouger, sans mettre son pied dans l'écuelle. Un amour de petite chèvre […]
>
> Extrait de : Daudet A. *La Chèvre de monsieur Seguin*.



b. Comment se fait-il que vous sachiez retrouver l'endroit où l'enseignante s'est arrêtée sans entendre les mots prononcés ? Quels sont les éléments qui interviennent ?

Nous l'oublions souvent puisqu'il s'agit de notre langue, mais le français possède un « musique » particulière qui est liée à d'autres données que les mots eux-mêmes. Dans le langage parlé, nous effectuons naturellement ces différentes variations de rythme, etc. mais, dans le cadre de la lecture à haute, il faut être capable de rendre à l'oral le rythme des phrases.



2. L'accent de groupe

L'accent dit « tonique » ou accent de groupe consiste à articuler une voyelle avec plus de force que les autres. En français, cet accent porte non sur chaque mot mais sur des groupes de mots.

a. Dans le texte ci-dessous, indiquez les différentes accentuations entendues d'après l'enregistrement qui vous est proposé (soulignez les mots accentués) :



> Elle passa tout le jour des fiançailles chez elle à se parer, pour se trouver le soir au bal et au festin royal qui se faisait au Louvre. Lorsqu'elle arriva, l'on admira sa beauté et sa parure ; le bal commença et, comme elle dansait avec M. de Guise, il se fit un assez grand bruit vers la porte de la salle, comme de quelqu'un qui entrait et à qui on faisait place. Mme de Clèves acheva de danser et, pendant qu'elle cherchait des yeux quelqu'un qu'elle avait dessein de

prendre, le roi lui cria de prendre celui qui arrivait. Elle se tourna et vit un homme qu'elle crut d'abord ne pouvoir être que M. de Nemours, qui passait par-dessus quelques sièges pour arriver où l'on dansait. Ce prince était fait d'une sorte qu'il était difficile de n'être pas surprise de le voir quand on ne l'avait jamais vu, surtout ce soir-là, où le soin qu'il avait pris de se parer augmentait encore l'air brillant qui était dans sa personne ; mais il était difficile aussi de voir Mme de Clèves pour la première fois sans avoir un grand étonnement.

Extrait de : La Fayette (1678). *La Princesse de Clèves*.

b. Qu'est-ce qui accompagne le marquage de ces mots à l'oral ?

c. A quel élément textuel ces accentuations vous semblent-elles principalement liées ?

d. Soulignez l'accent tonique dans les exemples suivants :

- Bonjour !
- Je t'envoie le bonjour.
- Je t'envoie le bonjour de Paris.
- Je t'envoie le bonjour de Paris la ville lumière.

3. Respiration, accentuation et intonation : faire entendre la ponctuation

a. Écoutez l'extrait qui vous est proposé, et indiquez, dans la transcription, ci-dessous (de laquelle la ponctuation a été enlevée) :

- Les pauses courtes : /
- Les pauses longues : //



C'était une de ces jolies et charmantes filles nées comme par une erreur du destin dans une famille d'employés elle n'avait pas de dot pas d'espérances aucun moyen d'être connue comprise aimée épousée par un homme riche et distingué et elle se laissa marier avec un petit commis du ministère de l'Instruction publique elle fut simple ne pouvant être parée mais malheureuse comme une déclassée car les femmes n'ont point de caste ni de race leur beauté leur grâce et leur charme leur servant de naissance et de famille leur finesse native

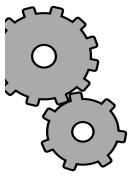
leur instinct d'élégance leur souplesse d'esprit sont leur seule hiérarchie et font des filles du peuple les égales des plus grandes dames elle souffrait sans cesse se sentant née pour toutes les délicatesses et tous les luxes elle souffrait de la pauvreté de son logement de la misère des murs de l'usure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

Extrait de : Maupassant G. (2009), *La Parure et autres nouvelles*.

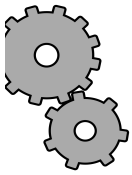
b. Comparez à présent les pauses que vous avez marquées avec le texte original ponctué qui vous est distribué (annexe 2). Établissez les rapports précis entre les pauses et la ponctuation.

c. Pensez-vous que certaines pauses pourraient se trouver ailleurs ? Pourquoi ?

d. Au vu des éléments abordés jusqu'à maintenant, quelle est, selon vous, la fonction majeure de la ponctuation ?



e. Penses-vous à une d'autres fonctions que peuvent avoir les pauses lors de la lecture oralisée ?



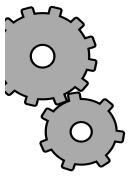
4. L'importance de la ponctuation et des pauses associées

Observez les phrases suivantes et indiquez-y les pauses. Que constatez-vous au niveau de leur sens ?

- *« Le maître lui enfonce le bonnet sur ses oreilles. »*
- *« Le maître, lui, enfonce le bonnet sur ses oreilles. »*

- On mange les enfants !
- On mange, les enfants !

- *Messieurs ! Les Anglais ! Tirez les premiers ! »*
- *« Messieurs les Anglais, tirez les premiers ! »*



5. Accent d'intention[15]

a. Quelle est la différence entre les deux phrases que tu viens d'entendre ?

- Il est venu hier. - Je t'assure que je viendrai tôt demain.

- Il est venu hier. - Je t'assure que je viendrai tôt demain.

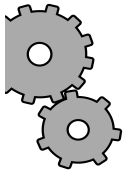
b. Qu'est-ce que cette différence implique au niveau du sens de ces phrases ?

c. Quel est dès lors, selon toi, le rôle des accents d'intention ?

d. Dans la phrase suivante de Paul Valéry : « la marquise sortit à cinq heures », quels mots pourraient être accentués ? Quelles nuances cela apporterait-il au sens ?

e. L'usage de ce type d'accent a-t-il sa place dans la lecture à haute voix ? Pourquoi ?

[15] *Ibid.*



6. Groupes insécables

a. Reprenons un extrait du texte de *La Chèvre de monsieur Seguin*, les segmentations suivantes pourraient-elles être adéquates, pourquoi ?

> […] qu'elle était / jolie la petite / chèvre de M. Séguin // ! qu'elle était jolie avec / ses yeux doux/, sa barbiche / de sous-officier/, ses sabots noirs /et luisants […]

b. Indiquez dans ce texte (en couleur) les groupes de mots qui vont ensemble. Par conséquent, listez ci-dessous les groupes de mots qui ne peuvent jamais être séparés par des pauses.

7. Mise en pratique



Indiquez à présent dans le texte ci-dessous les différents types de pauses et les accentuations de groupe présents (à l'aide des notations proposées précédemment).

Non, elle est silencieuse sous la terre, enfermée dans la geôle terreuse avec interdiction d'en sortir, prisonnière dans la solitude de terre, avec de la terre silencieuse et suffocante et si lourde au-dessus d'elle inexorablement, à sa droite férocement, à sa gauche stupidement, et infiniment au-dessous d'elle abandonnée à qui rien ni même sa sombre épaisse terre ne s'intéresse, tandis que des vivants marchent au-dessus d'elle. Elle est, sous terre, une inaction, une langueur, une prostration. Dieu, que tout cela est absurde.

Extrait de : Cohen A. (2005), *Le Livre de ma mère*.



8. L'intonation

L'intonation est la variation de fréquence de la phrase tout entière, elle est donc liée à la hauteur de voix : voix montante, voix descendante, etc. Il s'agit de la « mélodie » des phrases. C'est un problème important pour la lecture à haute voix et la diction poétique. En effet, l'intonation ne pose généralement pas de problème dans la prise de parole, mais elle en pose quand il s'agit de dire des phrases qui ne sont pas de soi.

a. L'intonation de langue

1) Écoutez la lecture à voix haute d'un conte qui vous est proposée et analysez en détail la question de l'intonation : celle-ci est-elle différente à certains moments ? Lesquels, pourquoi ?



Proposition de notation :
- Les moments où la voix monte : ↗
- Les moments où la voix descend : ↘

Il était une fois une petite fille de Village, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit Chaperon rouge. Un jour sa mère ayant cuit et fait des galettes, lui dit : Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. Le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre Village. En passant dans un bois elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa, à cause de quelques Bûcherons qui étaient dans la Forêt. Il lui demanda où elle allait; la pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il est dangereux de s'arrêter à écouter un Loup, lui dit : Je vais voir ma Mère-grand, et lui porter une galette avec un petit pot de beurre que ma Mère lui envoie.

Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le Loup. Oh ! oui, dit le Petit Chaperon rouge, c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, là-bas, à la première maison du Village. Eh bien, dit le Loup, je veux l'aller voir aussi ; je m'y en vais par ce chemin ici, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera. Le Loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait.

Perrault C. (1697). Le petit chaperon rouge.

2) Quelle différence entendez-vous entre les différentes prononciations de la phrase « Elle était là » réalisées par votre enseignante ? Comment noteriez-vous cela à l'écrit ?

Elle était là

Elle était là

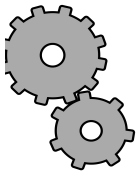
Elle était là

Elle était là elle regardait autour d'elle



Pour le lecteur à haute voix, l'intonation est donc en partie inscrite dans le texte lu : certains signes de ponctuation (point, point d'interrogation, de suspension) sont des indices que le lecteur à haute voix doit interpréter, traduire. [16]

3) Essayez à présent, avec l'aide de votre voisin, de déterminer, pour chaque type de phrase correspondant aux différents signes de ponctuation ci-dessous, la forme que prend l'intonation en fin de phrase (notez-la à l'aide de flèches). Aidez-vous des phrases exemples mais surtout de votre expérience personnelles de la langue[17].



- Le point :

Ex. : Je pense à toi.

Je travaille demain.

- Le point d'exclamation :

Ex. : Dépêche-toi !

Viens ici tout de suite !

- Le point d'interrogation :

Ex. : Tu habites à Paris ?

Tu aimes le chocolat ?

- La virgule :

Ex. : Le chat de Manon est affectueux, gentil et paresseux.

Pourtant, je m'alimente bien.

[16] Vincent 2006.
[17] La plupart des phrases sont issues du site : https://www.podcastfrancaisfacile.com/

- Le point-virgule

Ex : Il s'était caché ; il pouvait ainsi les observer très attentivement.

- Les points de suspension

Ex : Je ne vous raconte pas la fin...

- Les deux points

Ex : Les pays voisins de la France sont : la Belgique, le Luxembourg, l'Allemagne, la Suisse, l'Italie et l'Espagne.

Tout francophone effectue ces différences. Il suffit de savoir les réactiver dans la lecture orale.



4) Chacun à tour de rôle, lisez les phrases suivantes en respectant la ponctuation indiquée[18] :

- 1re série :

C'est fait ?
C'est fait !
C'est fait.
C'est fait…
C'est fait, n'y pense plus !

- 2e série :

La lecture à voix haute, ça sert à comprendre un texte.
La lecture à voix haute, ça sert à comprendre un texte ?
La lecture à voix haute, ça sert à comprendre un texte !
La lecture à voix haute, ça sert à comprendre un texte…



5) Par deux, préparez le marquage des pauses et intonations puis lisez chacun à l'autre l'un des deux textes suivant :

[18] Source pour la seconde série de phrase : Ros-Dupont 2004.

Texte 1 :

Tiens ! Midi ! Temps de prendre l'autobus ! Que de monde ! Que de monde ! ce qu'on est serré ! Marrant ! Ce gars-là ! Quelle trombine ! Et quel cou ! Soixante-quinze centimètres ! Au moins ! Et le galon, le galon ! Je n'avais pas vu ! Le galon ! C'est le plus marrant ! Ça ! Le galon ! Autour de son chapeau !marrant ! Absolument marrant !

Ca y est le voila qui râle ! Le type au galon ! Contre son voisin ! Qu'est-ce qu'il lui raconte ! L'autre lui aurait marché sur les pieds ! Ils vont se fiche des gifles ! Pour sûr ! Mais non ! Mais si ! Vas-y ! Vas-y ! Mords-y l'œil ! Fonce ! Cogne ! Mince alors ! Mais non ! Il se dégonfle le type au long cou au galon !

C'est sur une place vide qu'il fonce ! Oui ! Le gars !

Texte 2 :

Je ne sais pas très bien où ça se passait…
Dans une église, une poubelle ? Un autobus peut-être ? Il y avait là…mais qu'est-ce qu'il y avait donc là ? Des œufs, des tapis, des radis ? Des gens ? Oui, mais avec encore toute leur chair autour, et vivants. Je crois bien que c'est ça. Des gens dans un autobus.

Mais il y en avait un (ou deux ?) qui se faisait remarquer, je ne sais plus très bien par quoi.
Par sa jeunesse ornée d'un long … nez ? menton ? pouce ? non : cou, et d'un chapeau étrange, étrange, étrange.
Il se prit de querelle, oui c'est ça, avec sans doute un autre voyageur (homme ou femme ? enfant ou vieillard ?)

Je crois bien que c'est le même personnage que je rencontrai, mais devant une église ? devant un chantier ? devant une poubelle ? Avec un camarade qui devait lui parler de quelque chose, mais de quoi ? de quoi ? de quoi ?

Queneau R. (1947). *Exercice de style*.

9. Accentuation, intonation et ponctuation

a. Importance de ces paramètres pour le sens :

Un homme riche était au plus mal. Il prit un papier et un stylo pour écrire ses dernières volontés[19] :

Je laisse mes biens à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé le compte du tailleur rien aux pauvres.

Mais le mourant passa l'arme à gauche avant de pouvoir achever la ponctuation de son billet. À qui laissait-il sa fortune ?



1) Ponctuez le texte de différentes manières afin que les personnages suivants soient satisfaits :
- Son neveu
- Sa sœur
- Le tailleur
- Les gueux de la ville.



2) Lisez ensuite l'un des extraits nouvellement ponctués à la classe ; à elle de découvrir à quel personnage cela correspond.

b. S'entrainer à coder un texte



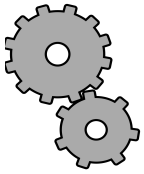
1) Après avoir lu silencieusement le texte suivant, indiquez-y les pauses et les accents. Veillez à respecter la ponctuation en place, mais également le sens du texte. Repérez également les éventuelles intonations montantes et descendantes dues à la ponctuation.

Et je restais, devant Léon, pour compatir, et je n'avais jamais été aussi gêné. J'y arrivais pas…Il ne me trouvait pas…Il en bavait… Il devait chercher un autre Ferdinand, bien plus grand que moi, bien sûr, pour mourir, pour l'aider à mourir plutôt, plus doucement. Il faisait des efforts pour se rendre compte si des fois le monde aurait pas fait des progrès. Il faisait l'inventaire, le grand malheureux, dans sa conscience…S'ils avaient pas changé un peu les hommes, en mieux, pendant qu'il avait vécu lui, s'il avait pas été

[19] Exercice tiré de SOPHIE, « Bien écrire au travail. Orthographe et écriture en contexte professionnel », sur *bien-écrire.fr.* janvier 2018. URL : https://bien-ecrire.fr/de-limportance-dune-bonne-ponctuation/ (12/03/2019).

des fois injuste sans le vouloir envers eux…Mais il n'y avait que moi, bien moi, moi tout seul, à côté de lui, un Ferdinand bien véritable auquel il manquait ce qui ferait un homme plus grand que sa simple vie, l'amour de la vie des autres. De ça, j'en avais pas, ou vraiment si peu que c'était pas la peine de le montrer. J'étais pas grand comme la mort moi ? J'étais bien plus petit. J'avais pas la grande idée humaine moi.

Céline (1932). *Voyage au bout de la nuit*.



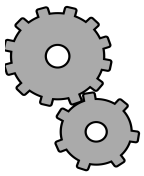
2) Selon vous, qu'est-ce qu'apporte au texte son oralisation de ce texte et par conséquent la mise en avant de son rythme ? La ponctuation respecte-t-elle ici les usages syntaxiques habituels ?

3) Code également le rythme dans le texte suivant.



Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus appelés Petites Madeleines qui semblent avoir été moulés dans la valve rainurée d'une coquille de Saint-Jacques. Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu'opère l'amour, en me remplissant d'une essence précieuse : ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi. J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel. D'où avait pu me venir cette puissante joie ?

Proust M. (1913). *A la recherche du temps perdu*.



10. L'intonation d'interprétation

a. Observez de quelle manière l'acteur joue les différentes émotions dans l'extrait qui vous est présenté (Extrait du film « Le Schpountz », tirade « Tout condamné à mort aura la tête tranchée »).

L'intonation doit être travaillée à deux niveaux, de statut différent :

1) Obligatoirement : À partir de la ponctuation, comme on vient de le voir, surtout par rapport au « ? » et au « ! ».



2) Facultativement : À partir des mots ou groupes de mots qu'on souhaite mettre en évidence, sur lesquels on veut insister, *selon l'interprétation* ! Vous pouvez également essayer de faire « passer » des émotions à travers votre lecture à voix haute, mais la difficulté consiste à ne pas surjouer…

Dès lors, cette intonation d'interprétation, même si elle est liée à la compréhension du texte et plus précisément au contexte de la phrase à lire, peut être plurielle et objet de variations. L'essentiel est de pouvoir justifier notre interprétation.

b. Mon intonation au service de mes émotions[20]



Trois chaises sont disposées sur scène. Chaque chaise va représenter une émotion, un sentiment, une sensation indiquée par la professeure. Par groupe de 3, vous devrez vous positionner sur l'une des chaises (premier arrivé, premier servi). Une fois installés, vous devrez chacun prononcer la même phrase, mais en respectant l'émotion de la chaise sur laquelle vous serez assis.

Rem : Ici, c'est bien votre voix qui doit permettre de transmettre l'émotion, pas le visage ou le corps.



c. Repérez, à présent, dans l'extrait ci-dessous tous les mots qui donnent une indication sur la façon de le lire à haute voix. Annotez-le en indiquant les variations d'intonation que vous réaliserez (sentiment à transmettre à tel ou tel moment).

Ici Pluton ! Ici Pluton ! Ils m'ont laissée toute seule ! Ils m'ont laissée toute seule dans une nuit pareille ! Hjalmar n'est pas venu me voir. Ma nourrice n'est pas venue me voir ; et quand j'appelle, personne ne me répond. – Où es-tu, mon pauvre chien noir ? Est-ce que tu vas m'abandonner aussi ? – Où es-tu, mon pauvre Pluton ? – Je ne puis te voir dans l'obscurité ; tu es aussi noir que ma chambre. – Est-ce toi que je vois dans le coin ? – Mais ce sont tes yeux qui luisent dans le coin ! Mais ferme les yeux pour l'amour de Dieu ! Ici Pluton ! Ici Pluton !

Extrait de : Maeterlinck M. (1983), La Princesse Maleine, Acte quatrième, Scène III (monologue de Maleine).

[20] Principe de l'ex : Ros : 111

d. Faire parler les voix des textes

L'intonation d'interprétation s'avère particulièrement utile lorsqu'il s'agit de lire les propos de personnages du texte ou encore les interventions du narrateur. Même si, comme nous l'avons vu en début de séquence, le lecteur doit toujours rester modéré dans son interprétation, il doit tout de même faire entendre les sentiments véhiculés par ces différents intervenants dans le texte.



Chacun à votre tour, avec votre voisin, énoncez les vers ci-dessous de Lafontaine avec les sentiments suivants[21] :
1. Le héron est indigné de l'offre qui lui est faite.
2. Le héron est désinvolte

Moi des Tanches ? dit-il, moi Héron ? que je fasse
Une si pauvre chère ? Et pour qui me prend-on ?
(Lafontaine (1678). « Le Héron » dans *Fables. Livre VII*)



e. Répartissez-vous en groupes de 5. Chacun des groupes préparera la lecture de l'un des textes en annexe 3. Vous viendrez ensuite les présenter devant la classe qui tentera de déterminer les intonations d'interprétation que vous aurez mises en place et si elles correspondent bien au sens du texte.



V. Tâche intermédiaire

Préparez à domicile le rythme du texte qui vous a été attribué. Veillez à y indiquez les pauses, les accentuations ainsi que l'intonation. Vous présenterez ce texte devant la classe.

[21] Pled *et alii* 1997: 76

VI. Le rythme de la poésie



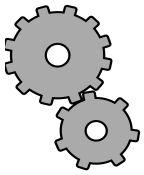
De manière générale, la majorité des remarques faites à propos du rythme de la prose reste valide dans le cadre de la poésie. En effet, les règles générales d'accentuation et d'intonation du français y sont également valables. Toutefois, la poésie est également liée à des modalités de lecture spécifiques.

1. Le visuel du poème

a. Quelle est la particularité visuelle du texte suivant ?

Et je suis revenue
Ainsi vous ne saviez pas,
vous,
qu'on revient de là-bas On revient
de là-bas
*et même de plus loin **
Je reviens d'un autre monde
dans ce monde
que je n'avais pas quitté
et je ne sais
lequel est vrai
dites-moi suis-je revenue
de l'autre monde?
Pour moi
je suis encore là-bas
et je meurs là-bas
chaque jour un peu plus
je remeurs
la mort de tous ceux qui sont morts
et je ne sais plus quel est le vrai
de ce monde-là
de l'autre monde là-bas
maintenant
je ne sais plus
quand je rêve
et quand
*je ne rêve pas. **
Moi aussi j'avais rêvé
de désespoirs
et d'alcools
autrefois
avant
Je suis remontée du désespoir
celui-là
croyant que j'avais rêvé
le rêve du désespoir
La mémoire m'est revenue
et avec elle une souffrance
qui m'a fait m'en retourner
à la patrie de l'inconnu. C'était encore une patrie terrestre
et rien de moi ne peut fuir
je me possède toute
et cette connaissance
acquise au fond du désespoir
Alors vous saurez
qu'il ne faut pas parler avec la mort
c'est une connaissance inutile.
Dans un monde
où ne sont pas vivants
ceux qui croient l'être
toute connaissance devient inutile
à qui possède l'autre
et pour vivre
il vaut mieux ne rien savoir
ne rien savoir du prix de la vie
à un jeune homme qui va mourir.
** (...)*

(*Charlotte Delbo Auschwitz et après, II, Une connaissance inutile*)

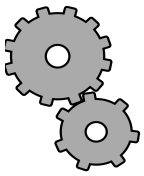


b. De quelle manière le liriez-vous ?

c. Écoutez la lecture qu'en fait votre professeur. Sa lecture correspond-elle à vos attentes ? Comment fait-elle entendre à l'oral les particularités de l'organisation visuelle.



En réalité, tout vers, qu'il soit libre ou non, est repérable visuellement « par l'organisation typographique qu'il impose au texte » (Vincent 2006 : 56) puisqu'il induit obligatoirement un « passage à la ligne » (Vincent 2006 : 75). Or, chaque fin de ligne reçoit un accent que nous qualifierons d'accent « poétique ». Lors de la lecture à haute voix des textes, il est important de faire entendre celui-ci.



2. Correspondance entre les accents

a. Observez, dans les poèmes ci-dessous, les différents rapports qui s'établissent entre l'accent de groupe et l'accent « poétique ». Quelles stratégies de lecture adopteriez-vous pour lire ces textes ?

J'ai dévoré force de moutons
Que m'avaient-ils fait ? Nulle offense :
Même il m'est arrivé quelquefois de manger
Le Berger

(Lafontaine (1678). « Les animaux malades de la peste » dans *Fables*)

O ciel ! Toute la Chine est par terre en morceaux !
[…]
Mariette, en faisant la chambre l'a poussé
Du coude, par mégarde, et le voilà brisé !
[….]
- Qui donc a fait cela ? criai-je. Sombre entrée
Jeanne alors, remarquant Mariette effarée,
Et voyant ma colère et voyant son effroi,
M'a regardé d'un air d'ange, et m'a dit : - C'est moi !

(Hugo V. *L'art d'être grand-père*)

Semblables étaient les vaches au temps de Ronsard et pareilles la brume et semblables entre les draps à nu mises les chairs pour le plaisir des bouches et même les feuilles qui tombent comme les habits d'époque et semblable aussi	(Stefan J. (1976). « Dans les matinées », dans *La Nouvelle Revue Française*. N° 282.)

(s'ouvre la parenthèse pour une grosse perdrix rouge un fabuleux reptile ici qui passent dans vos souvenirs telle la mèche rouge d'une caillette un soir sous son chapeau à plumes) le passage des êtres verveux et pareilles pluie semblables à tous les siècles d'Asie neige et nuit des poètes eux-mêmes d'oubli	

Les divergences entre les limites du vers et la syntaxe (entre unités métriques et unités syntaxiques) sont qualifiées d'enjambements. A l'oral, on a donc une multiplication des accents.



b. Lisez à présent les poèmes ou extraits avec votre voisin en essayant de faire entendre au mieux ces deux types d'accents.

3. La poésie métrique

La diction de la poésie métrique impose une contrainte supplémentaire au lecteur. En effet, dès que le vers possède plus de 8 syllabes, elle requiert un second accent.



a. Écoutez la lecture du poème suivant et prenez note de tous les accents présents. Essayez déterminer la règle générale de placement de ce second accent poétique.

Que me veux-tu donc, femme trois fois fille ?...
Moi qui te croyais un si bon enfant !
– De l'amour ?... – Allons : cherche, apporte, pille !
M'aimer aussi, toi !... moi qui t'aimais tant.

Oh ! je t'aimais comme... un lézard qui pèle
Aime le rayon qui cuit son sommeil...
L'Amour entre nous vient battre de l'aile :
– Eh ! qu'il s'ôte de devant mon soleil !

Mon amour, à moi, n'aime pas qu'on l'aime ;
Mendiant, il a peur d'être écouté...
C'est un lazzarone enfin, un bohème,
Déjeunant de jeûne et de liberté.

– Curiosité, bibelot, bricole ?...
C'est possible : il est rare – et c'est son bien –
Mais un bibelot cassé se recolle ;

Et lui, décollé, ne vaudra plus rien !...

Va, n'enfonçons pas la porte entr'ouverte
Sur un paradis déjà trop rendu !
Et gardons à la pomme, jadis verte,
Sa peau, sous son fard de fruit défendu.

Que nous sommes-nous donc fait l'un à l'autre ?...
– Rien... – Peut-être alors que c'est pour cela ;
– Quel a commencé ? – Pas moi, bon apôtre !
Après, quel dira : c'est donc tout – voilà !

– Tous les deux, sans doute... – Et toi, sois bien sûre
Que c'est encor moi le plus attrapé :
Car si, par erreur, ou par aventure,
Tu ne me trompais... je serais trompé !

Appelons cela : l'amitié calmée ;
Puisque l'amour veut mettre son holà.
N'y croyons pas trop, chère mal-aimée...
– C'est toujours trop vrai ces mensonges-là ! –

Nous pourrons, au moins, ne pas nous maudire
– Si ça t'est égal – le quart-d'heure après.
Si nous en mourons – ce sera de rire...
Moi qui l'aimais tant ton rire si frais !

(Tristan Corbière (1873). « À une camarade », dans *Les Amours jaunes*).

La diction de la poésie nécessite également de connaître les règles de prononciation du *e* muet ainsi que celles de synérèse/diérèse (*cf.* fiche outil).

4. Lecture de poème



Préparez à présent votre lecture du poème suivant à l'aide de tous les éléments vus jusqu'à présent.

Rappelez-vous l'objet que nous vîmes, mon âme,
Ce beau matin d'été si doux :
Au détour d'un sentier une charogne infâme
Sur un lit semé de cailloux,

Les jambes en l'air, comme une femme lubrique,
Brûlante et suant les poisons,
Ouvrait d'une façon nonchalante et cynique
Son ventre plein d'exhalaisons.

Le soleil rayonnait sur cette pourriture,
Comme afin de la cuire à point,
Et de rendre au centuple à la grande Nature
Tout ce qu'ensemble elle avait joint ;

Et le ciel regardait la carcasse superbe
Comme une fleur s'épanouir.
La puanteur était si forte, que sur l'herbe
Vous crûtes vous évanouir.

Les mouches bourdonnaient sur ce ventre putride,
D'où sortaient de noirs bataillons
De larves, qui coulaient comme un épais liquide
Le long de ces vivants haillons.

Tout cela descendait, montait comme une vague,
Ou s'élançait en pétillant
On eût dit que le corps, enflé d'un souffle vague,
Vivait en se multipliant.

Et ce monde rendait une étrange musique,
Comme l'eau courante et le vent,
Ou le grain qu'un vanneur d'un mouvement rythmique
Agite et tourne dans son van.

Les formes s'effaçaient et n'étaient plus qu'un rêve,
Une ébauche lente à venir
Sur la toile oubliée, et que l'artiste achève
Seulement par le souvenir.

Derrière les rochers une chienne inquiète
Nous regardait d'un oeil fâché,
Épiant le moment de reprendre au squelette
Le morceau qu'elle avait lâché.

– Et pourtant vous serez semblable à cette ordure,
À cette horrible infection,
Étoile de mes yeux, soleil de ma nature,
Vous, mon ange et ma passion !

Oui ! telle vous serez, ô la reine des grâces,
Après les derniers sacrements,
Quand vous irez, sous l'herbe et les floraisons grasses,
Moisir parmi les ossements.

Alors, ô ma beauté ! dites à la vermine
Qui vous mangera de baisers,
Que j'ai gardé la forme et l'essence divine
De mes amours décomposés !

Baudelaire (1857). *Une charogne.*

VII. L'accent prosodique

Un dernier type d'accent peut être indiqué dans les textes.

1. Origine de l'accent prosodique

a. Lisez silencieusement le texte ci-dessous :

La faune

Et toi, que manges-tu, grouillant ?
— Je mange le velu qui digère le
pulpeux qui ronge le rampant.

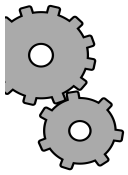
Et toi, rampant, que manges-tu ?
— Je dévore le trottinant, qui bâfre
l'ailé qui croque le flottant.

Et toi, flottant, que manges-tu ?
— J'engloutis le vulveux qui suce
le ventru qui mâche le sautillant.

Et toi, sautillant, que manges-tu ?
— Je happe le gazouillant qui gobe
le bigarré qui égorge le galopant.

Est-il bon, chers mangeurs, est-il
bon, le goût du sang ?
— Doux, doux ! tu ne sauras jamais
comme il est doux, herbivore !

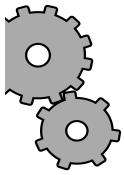
Géo Norge, extrait de *Famines* (1950)



b. Qu'y remarquez-vous de spécifique au niveau des sonorités ?

c. A présent écoutez la lecture qu'en fait votre enseignante. Comment rend-elle ce phénomène lors de l'oralisation ?

2. Repérer les répétitions



a. Relevez les éléments rythmiques dans le texte ci-dessous. Qu'est-ce que ce repérage permet d'apporter au sens du texte ?

À cette heure
De spleen et d'ennui
À cette heure dense
Moi j'irais faire
Parler faire saigner la nuit

Faire briller les gyrophares

Il est près de minuit/une heure bientôt fermera la boutique
Et quelques désirs mineurs hantent mon crâne embouti
À cette heure moite et dense, la nuit a revêtu
Sa longue longue robe altière, et ses fines ballerines
Voila qu'elle tourne et qu'elle danse, pensai-je, mais rêves tu?
En langue langue rimbaldienne, à mon tour je l'injurie

La rose et le réséda
La rose et le réséda

Indifférente aux astres mutants
Indifférente à la mémoire dit
La nuit danse mais putain
Que cache-t-elle dessous sa gabardine ?

Toi nuit omnisciente comment comment oses-tu
Garder garder le silence et toutes ces choses dures?
Un petit soupir d'Éole et je crois bien que j'aperçus
En un instant comme un éclair l'envers de son manteau
Une fois but le punch créole je pourrais m'asseoir dessus
Ma tête et mon esprit clair, j'en ai des calculs mentaux

Feu ! Chatterton, « L'Heure dense »

b. Faites de même pour l'extrait suivant :

J'ai passé mon enfance dans les jardins suspendus de Babylone
Et l'école buissonnière dans les gares, devant les trains en partance
Maintenant, j'ai fait courir tous les trains derrière moi
Bâle-Tombouctou
J'ai aussi joué aux courses à Auteuil et à Longchamp Paris New-York
Maintenant j'ai fait courir tous les trains tout le long de ma vie
Madrid-Stokholm
Et j'ai perdu tous mes paris
Il n'y a plus que la Patagonie, la Patagonie qui con- vienne à mon immense tristesse, la

Patagonie, et un voyage dans les mers du Sud
Je suis en route
J'ai toujours été en route
Le train fait un saut périlleux et retombe sur toutes ses roues
Le train retombe sur ses roues
Le train retombe toujours sur toutes ses roues

Cendrars B. *Prose du transsibérien.*

VIII. Des accents polyvalents

1. Les albums



a. Par groupes de 4, faites-vous la lecture de quelques-uns des albums amenés par l'enseignante.

b. Que remarquez-vous au niveau des accents présents dans ceux-ci ?

2. Les romans

a. Que possède de particulier l'extrait de roman suivant ?

Il y a une rue pour les gens qui arrivent et une rue pour les gens qui partent.
Il y a un café qui s'appelle « À l'arrivée » et un café qui s'appelle « Au départ ».
Il y a des gens qui arrivent et il y a des gens qui partent.

Mais il est une gare où ceux-là qui arrivent sont justement ceux-là qui partent
une gare où ceux qui arrivent ne sont jamais arrivés, où ceux qui sont partis ne sont jamais revenus.
C'est la plus grande gare du monde.

(Delbo (1970). *Aucun de nous ne reviendra.* : 8)

b. Analysez les effets rythmiques présents dans l'extrait suivant.



Et à Zazie :
– Alors ? pourquoi que tu veux l'être, institutrice ?

– Pour faire chier les mômes, répondit Zazie. Ceux qu'auront mon âge dans dix ans, dans vingt ans, dans cinquante ans, dans cent ans, dans mille ans, toujours des gosses à emmerder.
– Eh bien, dit Gabriel.

– Je serai vache comme tout avec elles. Je leur ferai lécher le parquet. Je leur ferai manger l'éponge du tableau noir. Je leur enfoncerai des compas dans le derrière. Je leur botterai les

fesses. Parce que je porterai des bottes. En hiver. Hautes comme ça (geste). Avec des grands éperons pour leur larder la chair du derche.

– Tu sais, dit Gabriel avec calme, d'après ce que disent les journaux, c'est pas du tout dans ce sens-là que s'oriente l'éducation moderne. C'est même tout le contraire. On va vers la douceur, la compréhension, la gentillesse. N'est-ce pas, Marceline, qu'on dit ça dans le journal ?

– Oui, répondit doucement Marceline. Mais toi, Zazie, est-ce qu'on t'a brutalisée à l'école ?

– Il aurait pas fallu voir.

– D'ailleurs, dit Gabriel, dans vingt ans, y aura plus d'institutrices : elles seront remplacées par le cinéma, la tévé, l'électronique, des trucs comme ça. C'était aussi écrit dans le journal l'autre jour. N'est-ce pas, Marceline ?

– Oui, répondit doucement Marceline. Zazie envisagea cet avenir un instant.

– Alors, déclara-t-elle, je serai astronaute.

– Voilà, dit Gabriel approbativement. Voilà, faut être de son temps.

– Oui, continua Zazie, je serai astronaute pour aller faire chier les Martiens.

Gabriel enthousiasmé se tapa sur les cuisses :

– Elle en a de l'idée, cette petite.

QUENEAU Raymond, *Zazie dans le métro*, Gallimard, Paris, 1972.

c. Les comptines



Vous connaissez les phrases suivantes issues de chansons et de comptines. Dîtes-les à voix haute sans les chanter. Indiquez-y les différents types d'accents.

• Promenons-nous dans les bois, pendant que le loup n'y est pas ! Loup y es-tu ? Que fais-tu ? Je mets ma chemise...
• Meunier, tu dors ? Ton moulin va trop vite ! Ton moulin va trop fort !
• Cerf ouvre-moi ou le chasseur me tuera ! Lapin entre et viens me serrer la main !
• Qui a vu dans la rue le petit ver tout nu ?
• Une souris verte courrait dans l'herbe. Je l'attrape par la queue, je la montre à ces messieurs. Ces messieurs me disent : "trempez-la dans l'huile, trempez-la dans l'eau, ça fera un escargot tout chaud."



L'usage des accents prosodiques et « poétique » n'est pas uniquement réservé à la poésie. Les accents prosodiques de répétition en particulier peuvent apparaître dans tous types de texte. Mais, même les accents poétiques jouent par exemple un rôle dans les albums pour enfants voire dans certains romans.

IX. Travailler le volume et le débit

1. Le volume

a. Le volume et l'adresse[22]



Pour lire correctement à haute voix, il faut avoir conscience que l'on ne lit pas pour soi, mais que l'on adresse sa lecture : il faut prendre en compte son auditoire et s'adapter à lui. Pour adapter son volume de voix par exemple, il faut suivre son bon sens : on parlera plus fort si on lit pour un groupe à distance que si on lit pour une personne placée juste en face de soi.



1) Lisez à tour de rôle ces répliques d'une mère qui appelle sa fille en les adressant d'abord à votre voisin puis à un élève situé à l'autre bout de la classe puis en parlant fort pour que l'éducateur qui est au fond de la cour vous entende.

Alice!

Alice! Alice! Alice!

Alice! Alice! Dépêche-toi!

Ma chérie! Alice! Dépêche-toi un peu!

Alice ! Alice! Plus vite! Dépêche-toi!

Alice! Vite! Presse! Vite ! Vite ma chérie!

Tu peux pas venir plus vite quand je t'appelle!

Ton père a trouvé du boulot. Nous partons dès demain.

Sylvain Levey, ***Alice pour le moment***, Editions Théâtrales.

2) Placez-vous en deux lignes face à face (distantes d'un mètre). Installez-vous chacun vis-à-vis d'un partenaire auquel vous vous adresserez. La première ligne déclare la phrase « Va me chercher 5 kilos de patates ». La deuxième ligne rétorque de la même façon. Chacun s'écarte d'un pas et ainsi de suite jusqu'à ce que cela ne soit plus possible. Attention à ne pas crier !

b. Le volume et le texte

Nous l'avons vu, il est nécessaire d'adapter votre volume à votre auditoire, toutefois, le volume peut également varier en fonction d'autres facteurs.

1) Écoutez la lecture à voix haute d'un extrait du *Petit Poucet* et analysez en détails la question du volume : à quels moments est-il différent et pourquoi ?

[22] Exercice repris de LAMBERT (Dominique), *Le théâtre, un jeu d'enfant ? Une approche corporelle du théâtre à l'école*, Carnières, Lansman Éditeur, 2010, p. 42.



Indiquez les modifications de volume de la manière suivante :
- Augmentation du volume = <<<
- Diminution du volume = >>>

" Allons voir, dit-il, comment se portent nos petits drôles; n'en faisons pas à deux fois. "

Il monta donc à tâtons à la chambre de ses filles, et s'approcha du lit où étaient les petits garçons, qui dormaient tous, excepté le petit Poucet, qui eut bien peur lorsqu'il sentit la main de l'Ogre qui lui tâtait la tête, comme il avait tâté celles de tous ses frères. L'Ogre, qui sentit les couronnes d'or :

" Vraiment, dit- il, j'allais faire là un bel ouvrage; je vois bien que je bus trop hier au soir. "

Il alla ensuite au lit de ses filles, où ayant senti les petits bonnets des garçons:

" Ah ! les voilà, dit-il, nos gaillards ; travaillons hardiment. "

En disant ces mots, il coupa, sans balancer, la gorge à ses sept filles. Fort content de cette expédition, il alla se recoucher auprès de sa femme. Aussitôt que le petit Poucet entendit ronfler l'Ogre, il réveilla ses frères, et leur dit de s'habiller promptement et de le suivre. Ils descendirent doucement dans le jardin et sautèrent par-dessus les murailles. Ils coururent presque toute la nuit, toujours en tremblant, et sans savoir où ils allaient.

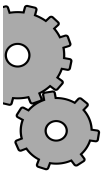
PERRAULT (Charles), *Le petit poucet* (extrait), 1697.



2) Lis la phrase suivante en parlant fort. Quel effet cela donne-t-il ? Comment faudrait-il lire cette phrase ? Pourquoi ?

« Nous marchions paisiblement le long de la mer, tout était calme, seul le cri des mouettes nous berçait »

2. Le débit



a. Écoutez un second extrait du *Petit Poucet*, analysez en détails la question du débit : celui-ci est-il différent à certains moments ? Lesquels, pourquoi ?

Comme ils commençaient à se chauffer, ils entendirent heurter trois ou quatre grands coups à la porte : c'était l'Ogre qui revenait. Aussitôt sa femme les fit cacher sous le lit, et alla ouvrir la porte. L'Ogre demanda d'abord si le souper était prêt, et si on avait tiré du vin, et aussitôt se mit à table. Le mouton était encore tout sanglant, mais il ne lui en sembla que meilleur. Il flairait à droite et à gauche, disant qu'il sentait la chair fraîche.

" Il faut, lui dit sa femme, que ce soit ce veau que je viens d'habiller*, que vous sentez.

- Je sens la chair fraiche, te dis-je encore une fois, reprit l'Ogre, en regardant sa femme de travers, et il y a ici quelque chose que je n'entends pas. "

En disant ces mots, il se leva de table, et alla droit au lit.

" Ah! dit-il, voilà donc comme tu veux me tromper, maudite femme! Je ne sais à quoi il tient que je ne te mange aussi : bien t'en prend d'être une vieille bête. Voilà du gibier qui me vient bien à propos pour traiter trois ogres de mes amis, qui doivent me venir voir ces jours-ci. "

Il les tira de dessous le lit, l'un après l'autre. Ces pauvres enfants se mirent à genoux, en lui demandant pardon; mais ils avaient affaire au plus cruel de tous les ogres, qui, bien loin d'avoir de la pitié, les dévorait déjà des yeux, et disait à sa femme que ce seraient là de friands morceaux, lorsqu'elle leur aurait fait une bonne sauce. Il alla prendre un grand couteau ; et en approchant de ces pauvres enfants, il l'aiguisait sur une longue pierre, qu'il tenait à sa main gauche. Il en avait déjà empoigné un, lorsque sa femme lui dit :

" Que voulez-vous faire à l'heure qu'il est ? n'aurez-vous pas assez de temps demain matin ?

PERRAULT (Charles), *Le petit poucet* (extrait), 1697.



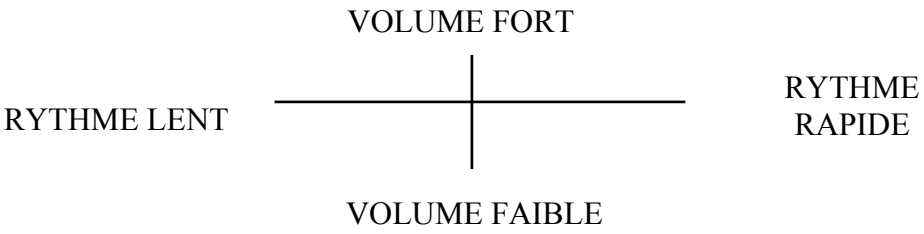
b. Lisez la phrase suivante le plus lentement possible. Quel effet cela donne-t-il ? Repérez les mots et les signes de ponctuations qui vous donnent des indications sur la manière d'ajuster ta lecture au texte.

« Il dévala la pente à grandes enjambées, riant à perdre haleine, ivre de vent et de liberté.»

3. Exploiter les variations

Pour bien oraliser, il est nécessaire de prendre son temps et maitriser le volume et le débit. Pour cela, il faut connaître son texte pour savoir quand accélérer, ralentir, etc.

a. En groupe classe, lisez chacun l'extrait du texte ci-dessous qui vous a été attribué en variant selon vos désirs en fonction du schéma suivant. Disposez-vous à divers endroits de la classe. Il faut essayer d'être capable d'exploiter chaque espace qu'offre ce schéma : dès lors, dans un second temps, suivez les indications de vos camarades (plus fort, moins fort, etc)[23].



J'invoque l'eau

Parce que le monde est fait d'images expressives comme une eau-forte, j'invoque l'eau,
Parce qu'il faudra plus d'un orage pour ressusciter la mer morte, j'invoque l'eau,
Parce que la vie est oxymore quand on veut tout et son contraire, j'invoque l'eau,
Parce que la mort nous rend muet comme un cri au fond de la mer, j'invoque l'eau,
Soit ! Si c'est une question d'eau-de-vie ou de mort, amèrement, j'invoque l'eau,
Parce que Narcisse mate l'eau reflétant le beau comme l'horizon face aux yeux du matelot, j'invoque l'eau,
Parce que j'veux pas qu'mes rêves prennent comme une défaite à Waterloo, j'invoque l'eau,
Parce que ça m'dégoûte comme celle qui fait déborder mon vase,
Ou comme ces larmes qui coulent sur l'encre de mes phrases, j'invoque l'eau,
J'invoque l'eau dans tous les cas, nombreux comme ces mirages dans l'esprit d'un touareg à la recherche d'une oasis. Imagine !
Autant de cas que de grains de sable dans les dunes,
Autant de sable que de gouttes dans la pluie
C'est autant de cas d'eau qu'il y a de gouttes

226

Dans une averse en plein désert.

Parce qu'on vit tellement la misère les temps de sécheresse, j'invoque l'eau,
Parce que mes mots sont déviants et ne suivent pas tous le même ruisseau, j'invoque l'eau,
Parce que tu prônes un régime libre, je te conseille de l'eau
Mais évite celle de Vichy durant l'Occupation,
Ainsi que ses vapeurs qu'on appelle l'Oppression.

Parce que la Terre s'abreuve lorsque le Ciel est en pleurs
Et parce qu'on craint le Déluge quand la pluie prend de l'ampleur, j'invoque l'eau,
Parce que ma Foi est invincible, comme le fidèle pendant l'Aïd j'invoque l'eau,
Parce que ma soif de vivre est un tonneau des Danaïdes, j'invoque l'eau,
Parce qu'elle franchit tous les torrents troublant toujours ses affluents, j'invoque l'eau,
Et parce qu'elle aurait trouvé la Paix au beau milieu de l'océan, j'invoque l'eau,
Je ne prétends pas vous enivrer avec l'eau. Vous savez, jeune suis pas un escroc !
Mais, même si vous êtes accro j'vous citerai pas Boileau comme à ces alcoolos
qui se la jouent écolo et se font voir chez Colette avec son Bar à eau.

J'invoque l'eau car les éléments de la nature sont comme les lettres en alphabet,
ils s'écrivent avec des mots.
Comprenez là, que moi, l'O, je l'associe à l'R, pour obtenir l'OR.
Et ça, ça coule de source car j'invoque l'eau…

(« J'invoque l'eau » Loubaki. Tous droits réservés)

227

[23] De Freitas : 222-7.



b. Préparez la lecture à voix haute du conte ci-dessous en vous focalisant uniquement sur le volume et le débit.

Il était une fois un roi et une reine. Chaque jour ils se lamentaient : « Ah ! si seulement nous avions un enfant. » Mais d'enfant, point. Un jour que la reine était au bain, une grenouille bondit hors de l'eau et lui dit : « Ton vœu sera exaucé. Avant qu'une année soit passée, tu mettras au monde une fillette. » Ce que la grenouille avait prédit arriva. La reine donna le jour à une fille. Elle était si belle que le roi ne se tenait plus de joie. Il organisa une grande fête. Il ne se contenta pas d'y inviter ses parents, ses amis et connaissances, mais il invita aussi des fées afin qu'elles fussent favorables à l'enfant. Il y en avait treize dans son royaume. Mais, comme il ne possédait que douze assiettes d'or pour leur servir un repas, l'une d'elles ne fut pas invitée.

La fête fut magnifique. Alors qu'elle touchait à sa fin, les fées offrirent à l'enfant de fabuleux cadeaux : l'une la vertu, l'autre la beauté, la troisième la richesse et ainsi de suite, tout ce qui est désirable au monde. Comme onze des fées venaient d'agir ainsi, la treizième survint tout à coup. Elle voulait se venger de n'avoir pas été invitée. Sans saluer quiconque, elle s'écria d'une forte voix : « La fille du roi, dans sa quinzième année, se piquera à un fuseau et tombera raide morte. » Puis elle quitta la salle. Tout le monde fut fort effrayé. La douzième des fées, celle qui n'avait pas encore formé son vœu, s'avança alors. Et comme elle ne pouvait pas annuler le mauvais sort, mais seulement le rendre moins dangereux, elle dit : « Ce ne sera pas une mort véritable, seulement un sommeil de cent années dans lequel sera plongée la fille du roi. » Le roi, qui aurait bien voulu préserver son enfant adorée du malheur, ordonna que tous les fuseaux fussent brûlés dans le royaume. Cependant, tous les dons que lui avaient donnés les fées s'épanouissaient chez la jeune fille. Elle était si belle, si vertueuse, si gentille et si raisonnable que tous ceux qui la voyaient l'aimaient.

Collectif, *Contes traditionnel*, éd. FAULQUES Julie, 2018.



X. Le regard

Il est nécessaire de lever fréquemment les yeux du texte pour maintenir le contact avec votre public : cela permet de vérifier que son intérêt est maintenu et de lui donner l'impression qu'il participe. Mais apprendre à regarder les auditeurs pendant qu'on lit à haute voix est difficile, car il y a le texte à lire en même temps. La solution est qu'il faut pouvoir mémoriser rapidement et à court terme, ce que l'on vient de lire des yeux.



a. Répartissez-vous par groupes de 4, reprenez le texte qui vient d'être travaillé pour le volume et le débit. Chacun à votre tour, commencez à lire à haute voix ce texte (en commençant où vous le souhaitez). Au signal de l'un de vos camarades, vous devez immédiatement lever la tête et prononcer ce que vous venez de lire des yeux[24].

[24] p. 45 ??

b. À présent, travaillez par petits groupes à vos places. Chacun à votre tour, prenez le texte de votre tâche finale, choisissez un mot au hasard dans le texte puis dites le à haute voix en regardant vos camarades. Faites ensuite de même avec le groupe contenant le mot puis avec la phrase entière. Réitérez plusieurs fois l'exercice.

c. Essayez ensuite de lire en donnant le regard à chaque pause que vous avez choisi de réaliser lors de votre lecture à voix haute. Les auditeurs quant-à-eux doivent vérifier que le regard leur est donné à des moments adéquats.

Rem : Le plus difficile est de retrouver la ligne où vous vous trouviez. Au début, vous pouvez l'indiquer avec votre doigt, mais ensuite, entrainez-vous à la retrouver d'emblée.

XI. Tâche finale

Pour la tâche finale, qui, comme vous le savez, se déroulera dans une maison de repos, vous devrez communiquer un texte, et plus précisément un poème, à un public. Vous devez donc préparer ce texte au préalable et vous entrainer à l'oraliser. Pour le prochain cours, il est nécessaire que vous ayez commencé votre préparation. Nous pourrons ainsi revenir ensemble sur d'éventuelles difficultés rencontrées avant votre prestation en présence d'auditeurs.

Lors de la préparation du texte, vous vous pencherez tout particulièrement sur l'analyse de son rythme à travers la mise en évidence des divers éléments suivants :

- Les pauses et l'accent de groupe ;
- L'intonation de langue ;
- L'accentuation « poétique » ;
- L'accentuation prosodique.

Vous recourrez également à l'intonation d'interprétation si une émotion particulière vous semble spécifiquement requise dans le texte. Si certains passages de votre texte s'y prêtent, vous effectuerez des modulations de volume ou de débit dans celui-ci.

Durant votre performance, vous serez particulièrement attentifs à votre respiration ainsi qu'à votre articulation. Vous vous tiendrez également bien droits et veillerez à donner le regard au public le plus souvent possible.

Annexe 1 :

Texte 1 : *La photographie*, Jacques Sternberg.

Il y avait quelques mois que j'avais acquis cette photographie. Collée sur un morceau de contreplaqué, elle envahissait presque tout un mur et, bien souvent, je me demandais pourquoi je ne la remplaçais pas ; je ne lui trouvais rien de bien remarquable et en général je n'appréciais guère la photo.

A la rigueur, on pouvait lui trouver quelque chose d'insolite, une impression diffuse qui me dérangeait parce que, justement, je ne voyais pas exactement pourquoi je jugeais cette image insolite. Elle représentait un grand lac, vraiment très banal, avec en arrière-plan une colline déserte pas moins banale. La photo était en noir et blanc, le ciel uniformément gris sale. Sur le lac, on voyait une barque, perdue au loin, minuscule.

Je mis un certain temps à me rendre à l'évidence, même si elle me paraissait difficile à accepter : la barque, de semaine en semaine, avançait. C'est ainsi. Inexorablement, se déplaçant dans un espace temps impossible à définir, la barque grandissait parce qu'elle avançait sur le lac, venue de quelque lointain rivage pour se diriger vers le bord extérieur du cliché. Autant dire vers moi.

Un jour, je pus distinguer deux personnages dans la barque. L'un ramait, l'autre assis plus en avant semblait ne rien faire. Quelque temps plus tard, d'autres détails me rentrèrent dans le regard. C'était un homme aux bras nus qui ramait et le personnage placé à la proue ne pouvait être qu'une femme.

Comme la barque se dirigeait vers moi, chaque jour qui passait donnait du poids, de la présence aux deux personnages. Mais seule la femme m'intéressait. Jusqu'au moment où l'inquiétude, puis l'effroi s'en mêlèrent parce que je la reconnaissais.

Impossible de la confondre avec une autre : ses longs cheveux raides et blonds, ses yeux si froids qu'ils paraissaient éteints, son corps trop massif et menaçant dans son immobilité, tout en elle me donnait froid dans le dos. Surtout qu'elle me dévisageait les yeux dans les yeux, sans aucune trace de sentiment, et sur ses genoux il y avait un fusil dont le canon également me lorgnait de son œil de cyclope meurtrier. Une de ses mains semblait caresser tendrement la gâchette.

Comment ne pas la reconnaître et me souvenir de tout sans trembler ? J'avais eu une brève liaison avec elle, l'hiver dernier ; au printemps, excédé, je rompais, emporté par une brutalité qui ne me ressemblait pas et, dès cet instant, avec une froideur sauvage, elle s'était jurée d'avoir un jour ma peau.

« La photographie » dans STERNBERG (Jacques), *Histoires à mourir de vous*. Paris, Gallimard, 1991.

Texte 2 : *Le Chêne et le Roseau,* Lafontaine

Le Chêne un jour dit au Roseau :
Vous avez bien sujet d'accuser la Nature ;
Un Roitelet pour vous est un pesant fardeau.
Le moindre vent qui d'aventure
Fait rider la face de l'eau,
Vous oblige à baisser la tête :
Cependant que mon front, au Caucase pareil,
Non content d'arrêter les rayons du Soleil,
Brave l'effort de la tempête.
Tout vous est Aquilon, tout me semble Zéphir.
Encor si vous naissiez à l'abri du feuillage
Dont je couvre le voisinage,
Vous n'auriez pas tant à souffrir :
Je vous défendrais de l'orage ;
Mais vous naissez le plus souvent
Sur les humides bords des Royaumes du vent.
La nature envers vous me semble bien injuste.
— Votre compassion, lui répondit l'Arbuste,
Part d'un bon naturel ; mais quittez ce souci.
Les vents me sont moins qu'à vous redoutables.
Je plie, et ne romps pas. Vous avez jusqu'ici
Contre leurs coups épouvantables
Résisté sans courber le dos ;
Mais attendons la fin. Comme il disait ces mots
Du bout de l'horizon accourt avec furie
Le plus terrible des enfants
Que le Nord eût porté jusque-là dans ses flancs.
L'Arbre tient bon ; le Roseau plie.
Le vent redouble ses efforts,
Et fait si bien qu'il déracine
Celui de qui la tête au Ciel était voisine,
Et dont les pieds touchaient à l'Empire des Morts.

Texte 3 : *Le dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo

Condamné à mort !

Voilà cinq semaines que j'habite avec cette pensée, toujours seul avec elle, toujours glacé de sa présence, toujours courbé sous son poids !

Autrefois, car il me semble qu'il y a plutôt des années que des semaines, j'étais un homme comme un autre homme. Chaque jour, chaque heure, chaque minute avait son idée. Mon esprit, jeune et riche, était plein de fantaisies. Il s'amusait à me les dérouler les unes après les autres, sans ordre et sans fin, brodant d'inépuisables arabesques cette rude et mince étoffe de la vie. C'étaient des jeunes filles, de splendides chapes d'évêque, des batailles gagnées, des théâtres pleins de bruit et de lumière, et puis encore des jeunes filles et de sombres promenades la nuit sous les larges bras des marronniers. C'était toujours fête dans mon imagination. Je pouvais penser à ce que je voulais, j'étais libre.

Maintenant je suis captif. Mon corps est aux fers dans un cachot, mon esprit est en prison dans une idée. Une horrible, une sanglante, une implacable idée ! Je n'ai plus qu'une pensée, qu'une conviction, qu'une certitude : condamné à mort !

Quoi que je fasse, elle est toujours là, cette pensée infernale, comme un spectre de plomb à mes côtés, seule et jalouse, chassant toute distraction, face à face avec moi misérable, et me secouant de ses deux mains de glace quand je veux détourner la tête ou fermer les yeux. Elle se glisse sous toutes les formes où mon esprit voudrait la fuir, se mêle comme un refrain horrible à toutes les paroles qu'on m'adresse, se colle avec moi aux grilles hideuses de mon cachot ; m'obsède éveillé, épie mon sommeil convulsif, et reparaît dans mes rêves sous la forme d'un couteau.

Je viens de m'éveiller en sursaut, poursuivi par elle et me disant : - Ah ! ce n'est qu'un rêve ! - Hé bien ! avant même que mes yeux lourds aient eu le temps de s'entrouvrir assez pour voir cette fatale pensée écrite dans l'horrible réalité qui m'entoure, sur la dalle mouillée et suante de ma cellule, dans les rayons pâles de ma lampe de nuit, dans la trame grossière de la toile de mes vêtements, sur la sombre figure du soldat de garde dont la giberne reluit à travers la grille du cachot, il me semble que déjà une voix a murmuré à mon oreille : - Condamné à mort !

Extrait de HUGO (Victor), *Le dernier jour d'un condamné*, 1829.

Texte 4 : *Norge, Chanson des rues*

Partir ainsi, ça c'est une aventure :

Ils étaient seuls sur le petit rocher :

Pas une mouche et la rêche nature

Etait tout' seule avec eux accrochés.

Oui zaccrochés sur un picot de pierre.

Tout seuls au monde et je l'ai déjà dit

Tout seuls au monde et seuls avec des pierres,

Tout seuls au monde et je l'ai déjà dit.

Partir ainsi, c'est un fameux voyage.

Voilà ti pas que tout s'met à bouger,

Ca boug' d'abord comme un petit nuage

Et puis ça boug', comme un' mer enragée.

Tout seuls au monde et je l'ai déjà dit.

L'homme et la fill' sur la petite roche

Tourbillonnants comm' du vent dans un' cloche

Mont' en plein ciel et sont au paradis.

C'est vert, c'est roug', c'est bleu le paradis ;

Ca sent les ang' mais on n'y voit personne.

On peut siffler, crier comm' des maudits.

On peut gueuler, i'a rien qui résonne.

Qu'est-c' qu'on va faire ?
On enfonc' dans des v'iours.
I' fait trop chaud.
Si on ôtait sa ch'mise ?
I' a personn'.
Si on s'donnait des bises.
Si on s'couchait ?
Si on faisait l'amour ?
On fait l'amour et ça dure et ça dure.

Quand c'est fini, on recommence encore.

L'amour au ciel, ça c'est une aventure ;

Quand c'est fini, on recommence encore.

On fait l'amour ; les soleils peuv'crouler ;

C'est bien trop bon pour déjà qu'on s'arrête

-

Julot, j'voudrais mourir sans m'réveiller.

-

Mimi, jamais, j'ai tant perdu la tête.
Eux qui croyaient qu'i «étaient seuls au monde,
I' rest' cent ans à boir' la belle amour.
Cent ans ça fait comme un long train qui gronde.
Pour eux ça pass' comme un petit tambour.
Eux qui croyaient qu'i «étaient seuls au monde.
Les séraphins sont là pour les zyeuter.
Les séraphins autour d'eux font des rondes
Et n'ont pas d'fleurs assez pour leur jeter.
Tout nus, tout chauds sur des mat'las d'étoiles.
Tout jeun', tout beaux, sans chemise et sans voiles.
Deux p'tits oiseaux bien au doux dans leur nid
Et pour toujours au milieu d'l'infini.
C'est depuis lors que les ang'sont si tristes
C'est depuis lors qu'au ciel, ça pleur', les chants.
C'est depuis lors que tant d'malhcur existe.
C'est depuis lors que
Dieu est si méchant.

Norge, *Chanson des rues*.

Annexe 2 : Version ponctuée de *la Parure*.

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

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

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

Extrait de : MAUPASSANT G. (2009), *La Parure et autres nouvelles*.

Annexe 3 :

Texte 1 : *La Belle au bois dormant*

Il y a très longtemps un roi et une reine s'alanguissaient de n'avoir pas d'enfant. Chaque jour ils se lamentaient : — « Si nous pouvions avoir un enfant ! » Mais ils ne pouvaient toujours pas en avoir.

Un jour cependant, alors que la reine était allongée dans son bain, une Grenouille croassa dans la prairie et lui parla ainsi : — « Ton vœu sera exaucé, l'an à venir tu mettras au monde une fille. »

La prédiction de la Grenouille se réalisa et la reine mit au monde une fille qui était si belle que le roi en fut rempli de joie et fit donner une grande fête. Il ne fut pas seulement invité la famille, les amis, les connaissances mais encore toutes les femmes sages du royaume pour qui l'enfant aurait de la grâce et de l'importance. Il y en avait treize dans le royaume mais comme il n'y avait que douze assiettes en or dans lesquelles elles devaient manger, l'une d'elles devrait rester chez elle. La fête fut donnée avec faste et lorsqu'elle se termina les femmes sages vinrent pour offrir leurs merveilleuses offrandes : une lui offrit la Vertu, une autre la Beauté, la troisième la Richesse et encore tout ce qui peut se souhaiter dans ce monde.

Lorsque la onzième eut prononcé son offrande, entra brusquement la treizième. Elle voulait ainsi se venger de n'avoir pas été invitée et sans saluer ni regarder personne elle prononça d'une voix puissante : — « La fille du roi se piquera avec un fuseau lors de sa quinzième année et en tombera morte. » Et sans un mot de plus, elle fit demi-tour et quitta la salle.

Tout le monde en fut atterré lorsque entra la douzième femme sage qui n'avait toujours pas prononcé son offrande. Ne pouvant lever le mauvais sort mais seulement l'adoucir elle annonça : — « Elle ne tombera pas morte mais dans un profond sommeil de cent années. »

Grimm (1812). *Contes,* « La Belle au Bois Dormant ».

Texte 2 : *Le petit Poucet*

Le père et la mère les menèrent dans l'endroit de la forêt le plus épais et le plus obscur, et dès qu'ils y furent, ils gagnèrent un faux-fuyant et les laissèrent là. Le petit Poucet ne s'en chagrina pas beaucoup, parce qu'il croyait retrouver aisément son chemin grâce à son pain qu'il avait semé partout où il avait passé ; mais il fut bien surpris lorsqu'il ne put en retrouver une seule miette ; les oiseaux étaient venus, qui avaient tout mangé.

Les voilà donc bien affligés, car plus ils s'égaraient, plus ils s'enfonçaient dans la forêt. La nuit vint, et il s'éleva un grand vent qui leur faisait des peurs épouvantables. Ils croyaient n'entendre de tous côtés que des hurlements de loups qui venaient à eux pour les manger. Ils n'osaient presque se parler ni tourner la tête. Il survint une grosse pluie qui les perça jusqu'aux os ; ils glissaient à chaque pas, tombaient dans la boue, d'où ils se relevaient tout crottés, ne sachant que faire de leurs mains.

Le petit Poucet grimpa au haut d'un arbre, pour voir s'il ne découvrirait rien : ayant tourné la tête de tous côtés, il vit une petite lueur comme une chandelle, mais qui était bien loin par-delà la forêt. Il descendit de l'arbre ; et lorsqu'il fut à terre, il ne vit plus rien : cela le désola. Cependant, ayant marché quelque temps avec ses frères du côté qu'il avait vu la lumière, il la revit en sortant du bois.

Ils arrivèrent enfin à la maison où était cette chandelle, non sans bien des frayeurs : car souvent ils la perdaient de vue ; ce qui leur arrivait toutes les fois qu'ils descendaient dans quelque fond. Ils frappèrent à la porte, et une bonne femme vint leur ouvrir. Elle leur demanda ce qu'ils voulaient. Le petit Poucet lui dit qu'ils étaient de pauvres enfants qui s'étaient perdus dans la forêt, et qui demandaient à coucher par charité. Cette femme, les voyant tous si jolis, se mit à pleurer, et leur dit : « Hélas ! mes pauvres enfants, où êtes-vous venus ! Savez-vous bien que c'est ici la maison d'un ogre qui mange les petits enfants ?

Perrault C. (1697). *Le petit poucet*.

Texte 3 : *Blanche-Neige*

Un jour de plein hiver, une reine était assise à sa fenêtre encadrée de bois d'ébène et cousait. Tout en tirant l'aiguille, elle regardait voler les blancs flocons. Elle se piqua au doigt et trois gouttes de sang tombèrent sur la neige. Ce rouge sur ce blanc faisait si bel effet qu'elle se dit : « Si seulement j'avais un enfant aussi blanc que la neige, aussi rose que le sang, aussi noir que le bois de ma fenêtre ! » Peu de temps après, une fille lui naquit ; elle était blanche comme neige, rose comme sang et ses cheveux étaient noirs comme de l'ébène. On l'appela Blanche-Neige. Mais la reine mourut en lui donnant le jour.

Au bout d'une année, le roi épousa une autre femme. Elle était très belle ; mais elle était fière et vaniteuse et ne pouvait souffrir que quelqu'un la surpassât en beauté. Elle possédait un miroir magique. Quand elle s'y regardait en disant : « Miroir, miroir joli, qui est la plus belle au pays ? » Le miroir répondait : « Madame la reine, vous êtes la plus belle au pays. » Et elle était contente. Elle savait que le miroir disait la vérité.

COLLECTIF, *Contes traditionnels*, éd. FAULQUES Julie, 2018.

Texte 4 : *La barbe bleue*

Étant arrivée à la porte du cabinet, elle s'y arrêta quelque temps, songeant à la défense que son Mari lui avait faite, et considérant qu'il pourrait lui arriver malheur d'avoir été désobéissante ; mais la tentation était si forte qu'elle ne put la surmonter : elle prit donc la petite clef, et ouvrit en tremblant la porte du cabinet. D'abord elle ne vit rien, parce que les fenêtres étaient fermées ; après quelques moments elle commença à voir que le plancher était tout couvert de sang caillé, et que dans ce sang se miraient les corps de plusieurs femmes mortes et attachées le long des murs (c'étaient toutes les femmes que la Barbe bleue avait épousées et qu'il avait égorgées l'une après l'autre).

Elle pensa mourir de peur, et la clef du cabinet qu'elle venait de retirer de la serrure lui tomba de la main.

Après avoir un peu repris ses esprits, elle ramassa la clef, referma la porte, et monta à sa chambre pour se remettre un peu ; mais elle n'en pouvait venir à bout, tant elle était émue. Ayant remarqué que la clef du cabinet était tachée de sang, elle l'essuya deux ou trois fois, mais le sang ne s'en allait point ; elle eut beau la laver et même la frotter avec du sablon et avec du grais, il y demeura toujours du sang, car la clef était Fée, et il n'y avait pas moyen de la nettoyer tout à fait : quand on ôtait le sang d'un côté, il revenait de l'autre.

PERRAULT (Charles), *La barbe bleue*, 1697.