Le concours d'éloquence, un moyen approprié pour développer une approche sensible de la littérature ? L'exemple d'un projet Éloquence en classe de troisième

The Eloquence Contest, an Appropriate Means to Develop a Sensitive Approach to Literature? The Example of an Eloquence Project in 9th Grade

Nicolas Rouvière

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/4559>

DOI : 10.4000/recherchestravaux.4559

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-326-7

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Nicolas Rouvière, « Le concours d'éloquence, un moyen approprié pour développer une approche sensible de la littérature ? L'exemple d'un projet Éloquence en classe de troisième », *Recherches & Travaux* [En ligne], 99 | 2021, mis en ligne le 08 décembre 2021, consulté le 13 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/4559> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.4559>

Ce document a été généré automatiquement le 13 décembre 2021.

© Recherches & Travaux

Le concours d'éloquence, un moyen approprié pour développer une approche sensible de la littérature ? L'exemple d'un projet Éloquence en classe de troisième

The Eloquence Contest, an Appropriate Means to Develop a Sensitive Approach to Literature? The Example of an Eloquence Project in 9th Grade

Nicolas Rouvière

- 1 Apparus en France dans le courant des années 2010, dans les grands établissements de l'enseignement supérieur (HEC, Sciences-Po Paris, Polytechnique...) et les universités (Paris VIII et Sorbonne Université), les concours d'éloquence, popularisés par les films *À voix haute*, de Stéphane de Freitas et Ladj Ly (2016) et *Le Brio*, d'Yvan Attal (2017), se développent désormais dans les établissements du second degré. Leur apparition au lycée, voire en fin de collège, est concomitante avec de nouvelles épreuves orales certificatives (oral de soutenance du brevet des collèges, grand oral du baccalauréat). L'intérêt scolaire pour l'éloquence, à défaut de marquer le retour d'un apprentissage de la rhétorique dans les cours de français, s'inscrit plus sûrement à la croisée de champs pédagogiques et culturels variés, parmi lesquels la pédagogie de projet¹, la didactique des genres de l'oral², la pratique des ateliers de théâtre³, l'éducation aux médias⁴ ou l'apprentissage du débat argumenté dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté⁵. Pour Olivier Barbarant, l'enseignement de la littérature pourrait par ce biais reprendre de la valeur et de l'intérêt : « [...] au lieu de présenter des dissections formalistes à partir de normes dont les élèves ne perçoivent guère le sens, elle [l'étude du style des auteurs] pourrait être envisagée comme participant de la construction de leur propre parole, comme un enrichissement de leur expression, au long d'une dialectique critique de l'oral et de l'écrit⁶ ». Dans les faits, que peut apporter aux élèves l'entrée par l'éloquence en termes de lecture sensible et éthique des textes littéraires ? Les concours

scolaires d'éloquence permettent-ils de penser de nouveaux modes d'appropriation sensible de la littérature « par le corps et par la voix, par l'épreuve personnelle des rythmes, des respirations, des voix des textes [...], articulant approche esthétique et réflexion éthique⁷ » ? Cette question ressortit plus largement du domaine de l'oral dans les recherches en didactique de la littérature, mais déplace quelque peu la perspective. En 2005, les sixièmes rencontres annuelles des didacticiens de la littérature se sont intéressées à l'oralisation⁸, afin de retrouver la voix de textes littéraires d'abord conçus pour l'oral ou qui demandent à être déployés dans toute leur dimension d'oralité. Les recherches en didactique de la poésie et du théâtre ont abordé plus particulièrement l'oralisation selon deux voies différentes : la première est l'enseignement de la performance⁹, la seconde est l'appropriation sensible du texte littéraire¹⁰ dans le cadre des théories du sujet-lecteur¹¹. Mais qu'en est-il du genre du discours oratoire et des textes à visée argumentative ? Une entrée première par la mise en voix peut-elle être subjectivante, indépendamment d'une analyse rhétorique préalable et de la restitution du contexte d'énonciation ? La question est redoublée par le cadre spécifique de la préparation d'un concours d'éloquence, dont on peut se demander s'il est approprié pour développer une approche sensible de la littérature. Je voudrais examiner ces questions à l'aune d'un projet annuel sur l'apprentissage de l'éloquence qui a été conduit durant l'année 2019-2020 en Haute-Savoie au collège de Faverges, avec deux classes de troisième. Après avoir présenté le projet, je reviendrai sur les théories de la mise en voix comme mode d'appropriation des textes littéraires, avant d'examiner par quels vecteurs d'immersion, indépendamment de l'examen des propriétés internes du texte, les élèves ont pu donner à entendre une présence de la parole. J'évoquerai enfin les résultats constatés pour l'apprentissage et les remédiations qu'il est possible d'envisager.

Présentation du projet

- 2 Le projet est mené durant les deux premiers trimestres de l'année 2019-2020 en collaboration avec un comédien et metteur en scène professionnel, qui anime des ateliers de mise en voix théâtralisée. La classe bénéficie sur l'année de 22 heures de pratique théâtrale en atelier et de 18 heures de français supplémentaires (à raison d'une demi-heure par semaine). Deux événements phares sont organisés devant les élèves de quatrième et de troisième rassemblés : en novembre, un concours de mise en voix d'un texte littéraire (lu à haute voix ou récité) et en février, un événement participatif sous forme de multi-sessions simultanées, associant le public à des débats de société sur un thème donné, introduits par des billets d'humeur personnels écrits et dits par les élèves¹².
- 3 Je me suis placé dans une position d'observateur extérieur, dans le cadre d'une recherche descriptive. J'ai suivi la classe de troisième 5 pour la préparation de la première partie du projet, le concours de mise en voix. C'est une classe de 24 élèves, issus de milieux socio-professionnels plutôt favorisés, avec peu d'élèves de niveau moyen, mais plutôt une forte tête de classe d'un côté et une petite dizaine d'élèves fragiles de l'autre. Le choix des textes pour la classe, concerté entre le comédien et la professeure, porte sur la dénonciation de l'injustice et de la misère par Victor Hugo. Le corpus est composé de deux extraits de discours parlementaires : le discours sur la misère (prononcé à l'Assemblée nationale, le 9 juillet 1849) et le *Discours sur les caves de*

Lille (mars 1851), destiné à l'Assemblée nationale, mais non prononcé. Le corpus comporte également un extrait du poème engagé « Melancholia » (*Les Contemplations*, livre III, 1856) sur la dénonciation du travail des enfants, qui constitue un discours en tant que facture d'énonciation et non en tant que genre oratoire. Enfin, était oralisé un extrait de récit romanesque : l'épisode des *Misérables* (tome II, livre III, chapitre 8) où Jean Valjean, durant la nuit de Noël, glisse un louis d'or dans le sabot de Cosette.

- 4 Deux séquences sont articulées avec ce premier événement. Une première séquence introductive en septembre porte sur les pouvoirs de la parole. Elle interroge la place et la fonction de la parole dans la société, le pouvoir que confère l'art oratoire, sollicite des recherches documentaires et des exposés sur de grands orateurs à travers l'Histoire, présente les concours d'éloquence, fait découvrir quelques composantes de l'art de bien parler et aborde la dimension engagée de la parole publique. Une courte séquence documentaire en octobre porte sur la vie et l'œuvre de Victor Hugo, ainsi que sur son engagement contre la misère. Les élèves sont conduits à rédiger, à la première personne en se mettant à la place de l'écrivain, un texte biographique, et à enregistrer leur lecture pour faire parler l'auteur grâce au logiciel Photospeak qui anime les photographies.
- 5 La conception de l'éloquence qui se dégage du projet est celle d'une pratique engagée et efficace de l'oral, ayant lieu dans un espace public devant un auditoire ou visant à être diffusée dans un espace public. Les élèves sont filmés avec les autorisations requises durant les ateliers et le concours. Ils savent que des extraits pourront figurer sur le blog du projet Éloquence¹³.

La mise en voix comme mode d'appropriation des textes littéraires

- 6 La lecture à voix haute a une longue histoire disciplinaire, comme l'a retracée Anne-Marie Chartier, dans son étude historique de l'enseignement de la lecture¹⁴ : délaissée dans les années 1970 au profit de la lecture silencieuse autonome, progressivement réhabilitée dans les années 1990¹⁵, elle est associée à la lecture interprétative à partir des instructions officielles de 2002 pour l'école primaire. Les didacticiens de la littérature¹⁶ critiquent la réduction de la lecture à haute voix à une évaluation de la compréhension qu'on aurait construite préalablement par des questions. Par ailleurs, il y a consensus autour de l'idée qu'une voix du lecteur qui deviendrait la voix du texte écrit, objective, transparente, est en réalité une utopie, à l'instar du lecteur modèle d'Umberto Eco¹⁷. Sous l'influence des théories du sujet lecteur, il s'agit bien plutôt de permettre au lecteur de trouver une voix qui soit la sienne autant que celle du texte, une voix actualisante qui « rapatrie » le texte à soi. Bien au-delà d'une technique d'oralisation, il s'agit alors d'un processus de subjectivation littéraire : l'épreuve de l'oralité engage une responsabilité interprétative et avec elle « toute la complexité de l'expérience littéraire¹⁸ ».
- 7 Deux tendances parmi les didacticiens se dégagent. Pour Magali Brunel et Judith Émery-Bruneau, qui se situent dans une didactique de la performance poétique, il faut octroyer « plus de place à la compréhension des textes lus et à leur interprétation au sein d'une communauté interprétative, avant de plonger les élèves dans la préparation¹⁹ » de leur prestation en public. Pascale Chiron et Philippe Chométy²⁰

affirment de même « la nécessité d'échanger des projets d'interprétation, des projets de co-création », en amont de la mise en voix, en laissant place à « la discussion du sens ». Ce qui intéresse ces derniers, ce sont les écarts entre les intentions de sens préalables des lecteurs et l'effet que produit leur oralisation, ainsi que la fécondité créative de certains contre-sens de lecture, afin de faire retour vers le texte et de l'éclairer différemment. Pour Nathalie Brillant Rannou et François Le Goff en revanche, qui se situent pleinement dans une didactique de la subjectivation et de l'appropriation, les essais expérimentaux d'oralité littéraire peuvent constituer à l'inverse une entrée première pour faire vivre l'oralité littéraire et construire une lecture interprétative²¹. L'expérience de la lecture à voix haute est pensée « comme un jeu créatif au cours duquel les voix s'essaient, bricolent, explorent, proposent une écoute singulière et augmentée du texte²² ». Pour autant, lorsqu'il s'agit de discours, cette démarche est-elle féconde, sans une contextualisation et une analyse rhétorique préalable, pour retrouver les enjeux de la scène d'énonciation et la portée d'une parole adressée ?

- 8 Ces différences d'approche se retrouvent dans le décalage des attentes et des pratiques entre la professeure de français des troisièmes 5 et le comédien professionnel, comme ont pu le montrer les entretiens que j'ai menés avec eux²³. Le désir de l'enseignante est de renouveler l'approche des textes littéraires, en entrant par des essais expérimentaux de mises en voix plutôt que par l'étude de l'écriture. Pour elle, il n'est pas nécessaire de comprendre le texte par l'intellection pour le comprendre par la vocalisation.

En fait, ce que je ne voulais pas, c'était entrer par les effets stylistiques du texte, je ne voulais surtout pas entrer par ça. L'idée c'était plutôt de travailler sur qu'est-ce que tu ressens quand tu entends, quand tu lis [à haute voix], qu'est-ce que tu éprouves, quel effet ça a, est-ce que ça fonctionne ou pas sur toi ?

- 9 De ce point de vue elle s'inscrit pleinement dans la didactique de la subjectivation de Brillant Rannou et Le Goff. Sa préoccupation est aussi de raccrocher par ce biais les élèves les plus fragiles, car « quand il faut analyser les procédés de style, ils sont perdus ». Elle prévoit donc que les textes du concours ne seront découverts et travaillés que lors de l'atelier de théâtre. L'oralisation des textes choisis est externalisée par rapport aux séances de français. La professeure postule qu'à l'occasion du travail de mise en voix mené dans les ateliers, des compétences réflexives d'analyse seront construites de manière implicite ou incidente, et qu'elles pourront se transférer dans l'étude d'autres textes, ceux prévus dans les séquences du projet pédagogique annuel.
- 10 La conception du théâtre de l'intervenant, en revanche, est celle d'un théâtre du texte. Il décrit sa pratique de mise en scène comme « un travail très progressif de la lecture à la scène, avec un passage à la table ». Ses metteurs en scène de référence sont Joël Pommerat et Stanislas Nordey pour leur travail sur le texte. Et il cite également Pasolini pour ses textes engagés. « Si on monte sur scène c'est qu'on a quelque chose à dire », estime-t-il. De ce point de vue, il se dit très attaché à un travail de responsabilisation de l'interprète. Plusieurs des exercices qu'il propose visent à ce que les élèves donnent de la voix de façon engagée. Par exemple, ils doivent dire au public quelque chose qui les énerve personnellement, ou bien, dans un jeu de rôle, ils doivent jouer un extra-terrestre qui « engueule » les Terriens, ou encore prononcer une phrase d'un texte de Victor Hugo avec le ton contestataire ou revendicatif d'un « leader de manifestation syndicale ». Il s'agit donc d'une entrée par l'intention de sens préalable, plus que par le corps²⁴. Certes, plusieurs expériences de mise en voix se sont accompagnées d'un travail corporel dans l'espace : corps immobile, corps en mouvement, occupation de l'espace, déplacement en variant le débit et l'intensité de la voix, travail de l'envoi et de

l'adresse en variant la distance avec le point d'écoute, etc. Mais une partie importante du travail a consisté en un travail à la table, où l'on a assisté en quelque sorte à une inversion des rôles, l'homme de théâtre faisant office de professeur de français pour contextualiser le texte, expliquer le vocabulaire, poser des questions de compréhension, questionner certains procédés d'écriture, etc. Face aux difficultés de compréhension auxquelles il ne s'attendait pas, il aurait d'ailleurs souhaité après coup que les textes aient été travaillés en amont en classe, ainsi qu'il l'indique dans l'entretien.

- 11 Ce décalage des conceptions qui a entraîné une certaine frustration chez l'enseignante l'a conduite à reprendre les choses en main. Alors qu'elle voulait au départ externaliser le travail sur les textes, elle décide de concevoir une approche intégrée et ascendante qui associe subjectivation, mise en voix, écoute et analyse. Sur ses propres heures de français, elle prend en charge un atelier supplémentaire d'oralisation, où grâce à ses compétences propres, elle met en place des exercices corporels d'oralisation à contrainte, visant à provoquer des accidents de lecture, pour faire entendre différemment les textes. Par ailleurs, elle expérimente en classe un dispositif de réalisations orales intermédiaires de travail (sur le modèle des écrits intermédiaires de J.-C. Chabanne et D. Bucheton²⁵). Elle fait ainsi réaliser une partition visuelle du texte, à travers un système de codage pour préparer la mise en voix. Les élèves codent le texte, mettent en voix, s'enregistrent avec leur téléphone, réécoutent, et modifient leur codage. Les codages sont ensuite mis en commun par chaque groupe de lecteurs, afin de confronter et justifier les choix d'interprétation vocale, mais aussi afin de construire une compréhension partagée du texte, qu'un rapporteur va présenter à la classe. Enfin, chaque groupe rédige un paragraphe d'analyse pour répondre à une question sur le texte.
- 12 Toute cette démarche, qui n'était pas prévue au départ, vise à maintenir le principe d'un essai d'oralité subjectivant, tout en construisant une compréhension du texte qui protège les élèves dans la préparation de leur performance.

Quels vecteurs d'immersion dans la mise en voix d'un texte littéraire ?

- 13 En dehors de l'examen des propriétés internes du texte, par quels modes d'engagement un lecteur à haute voix peut-il donner à entendre une présence de la parole ? François Le Goff²⁶ propose d'examiner trois phénomènes :
 1. La concrétisation d'un espace sonore, ce qui implique l'idée d'altérité et d'adresse ;
 2. La mise en œuvre d'un dispositif sonore dans une intention performative ou artistique ;
 3. L'activité fictionnalisante du lecteur sur le plan de l'énoncé et de l'énonciation.
- 14 Je développerai surtout ce dernier point et ajouterai un quatrième critère : la recherche d'une musique personnelle de la langue.

La mise en voix comme expérience de l'espace

- 15 La mise en espace conditionne le surgissement des significations, la manière dont le texte résonne et livre quelque chose de différent, d'inattendu. J'ai pu assister à ce phénomène à travers le jeu de la transmission empêchée, mis en place par

l'enseignante des troisièmes 5. Ce jeu consiste à s'interposer physiquement, à plusieurs, entre le lecteur à haute voix et son destinataire, pour parasiter l'échange et la transmission d'un objet, ce qui provoque en retour une profération de texte assez féconde. Le sens provisoire est abandonné au profit d'effets de présence qui surgissent parfois à l'insu du lecteur. Ici, la compréhension du poème n'est plus posée comme un préalable. La mise en voix n'est pas là pour illustrer les résultats de l'analyse, le corps proférant fait entendre autre chose, la linéarité est brisée, dans la jubilation du jeu.

La mise en voix comme performance

- 16 J'utilise ici le terme de « performance » pour signifier la dimension spectaculaire de la mise en voix, dès l'instant où le lecteur est conscient d'exercer une action sur l'auditoire, dans une intention performatrice ou artistique. Dans les ateliers, le seul dispositif proposé qui aille dans ce sens a été celui de la choralité. Chaque texte a fait l'objet d'une lecture concertée au sein d'un groupe de cinq ou six participants ; il y a eu une négociation du découpage, de la répartition des voix, de la mise en scène et des options rythmiques et sonores, afin de parvenir à une proposition vocale et scénique originale. Dans les faits, la qualité des performances en atelier a été mitigée, à cause des difficultés de lecture de certains élèves et d'un défaut de travail sur l'action oratoire proprement dite : la voix, l'intonation, le débit, le geste.

La recherche personnelle d'une musique de la langue

- 17 Demander aux élèves de créer visuellement une partition sonore à partir du texte a pour objectif d'expérimenter une voix qui soit à la fois celle du texte et celle du lecteur, en prenant conscience d'un certain nombre de réalités sonores : le volume (de bas à très élevé), le débit (de lent à très rapide), les pauses et les silences, l'intonation (montante, descendante), ou encore l'accentuation tonique sur une syllabe. Il a été proposé également aux élèves d'apposer à certains segments de leur choix une « couleur émotionnelle », tirée d'une roue des émotions inspirée de la classification du psychologue américain Paul Ekman (1972) qui distingue six émotions de base (la joie, la peur, le dégoût, la colère, la tristesse, la surprise), subdivisées en états émotionnels dérivés. L'approche psychologisante est critiquée par certains didacticiens de la mise en voix au théâtre. Son caractère mécaniste et artificiel ferait obstacle à l'imaginaire et fausserait l'appropriation²⁷. Le risque est également d'entretenir la mythologie scolaire selon laquelle bien lire serait savoir mettre « le » ton. Or, il n'y a pas un ton, il n'y a que des formes différentes d'intention et d'interprétation, comme le rappelle Anne Vibert²⁸. Quel que soit l'aspect mécaniste ou non du dispositif de codage, l'intérêt d'annoter ainsi un texte pour l'oral est pour le professeur d'inventer une forme de ponctuation qui soit différente de celle du texte écrit. Par ailleurs, écouter son enregistrement permet à l'élève de revenir sur sa lecture, de prendre conscience de ses réussites et des aspects qu'il doit travailler pour l'améliorer. En situation ordinaire, le lecteur ne s'entend pas quand il lit oralement. En position d'auditeur, il prend conscience des effets de son interprétation. Enfin, la trace écrite qui a servi de support à l'oralisation peut être partagée et discutée. L'objectif est de confronter plusieurs choix de codage, plusieurs partitions sonores possibles du même texte, comme autant de propositions de lecture.

- 18 Si la démarche est intellectuellement très séduisante, comme chaînon intermédiaire conduisant à l'analyse textuelle, dans les faits, la socialisation des partitions s'est avérée plus problématique. Tout d'abord, il s'agit d'une tâche complexe, qui substitue au texte son codage sonore. Par ailleurs, on postule que ce codage procède chez l'élève d'une interprétation préalable du texte, alors qu'il s'agit le plus souvent d'un essai expérimental, de telle sorte que l'effet de sens est davantage un résultat après coup. Entre l'interprétation au sens vocal du terme et l'interprétation au sens sémantique, il y a donc un pas qui a pu faire achopper complètement la discussion. Si l'on ajoute à cette difficulté le fait que la socialisation des partitions sonores intervient dans une séance ultérieure, différée dans le temps, ou encore que la discussion est déléguée à des groupes en îlot, on peut s'attendre à ce que certains élèves ne comprennent pas le sens de cette tâche au second degré, voire que règne un certain flottement. Il s'agit d'une tâche de haut niveau qui exige que le contrat didactique soit parfaitement clair et intégré. Paradoxalement, alors que la lecture oralisée s'est incarnée concrètement pour chacun, la discussion des partitions sonores postule peut-être davantage le lecteur-modèle que le lecteur empirique.

Quelles fictions du lecteur ?

- 19 Nous faisons l'hypothèse que la mise en voix suscite aussi une mise en présence du texte pour le lecteur lui-même. À l'issue du projet, nous avons adressé aux vingt-quatre élèves un questionnaire auquel treize d'entre eux ont répondu²⁹. Deux questions portent sur la façon dont l'élève, dans l'acte de profération, vit ou investit le texte (annexe 1). La première se présente sous une forme très générale : « Lorsque tu lis à haute voix ce texte de Victor Hugo, essaie d'expliquer ce qui se passe en toi ». Sur treize répondants, neuf élèves témoignent d'une relation intersubjective qui les lie, par simulation, aux personnages ou à l'autorité énonciative. Les réponses font apparaître des émotions de lecture liées aux sentiments que l'on éprouve pour les personnages ou leur situation (2a, 2b, 2f, 2h).

2a	[...] de la peine par rapport au poème que j'ai lu (des filles de 8 ans s'en vont travailler 15 h sous des meules).
2b	[...] de la pitié car je suis en train de dire que des filles de 8 ans s'en vont travailler 15 h sous des meules.
2f	J'ai ressenti de la compréhension et de la douleur la première fois que je l'ai lu. Cosette me semblait si triste.
2h	Lorsque je lis le texte j'arrive à ressentir quelques émotions comme de la tristesse et de la colère .

- 20 Les réponses révèlent un travail de simulation imaginative (2j, 2m), un décentrement en direction des personnages (2f) ou de l'auteur (2c, 2e, 2m).

2e	En lisant ce texte à haute voix, je parviens à m'identifier et à me mettre à la place de Victor Hugo qui a réellement tenu ce discours devant de nombreux députés. Le fait de vraiment m'intégrer au personnage m'a mis en confiance et m'a permis d'être plus crédible et de témoigner.
2j	J'imagine les moments que je raconte. Et c'est ça qui s'est passé en moi .
2m	Quand je lis le texte à haute voix, j'essaie de m'incorporer dans le texte et d'imaginer l'expression de l'auteur en écrivant ce texte .
2c	Je ne sais pas trop comment expliquer ce qu'il se passe en moi mais c'est comme si je m'appropriais le texte, comme si c'était moi qui l'avais écrit .
2n	Lorsque je lis ce texte, j'ai l'impression d'être un personnage qui fait partie de l'histoire, je vois chaque chose comme si j'y étais .

- 21 Dans une réponse, ce décentrement s'accompagne d'un début d'analyse de la psychologie des personnages, mais aussi d'un intérêt pour les procédés d'écriture qui favorisent l'empathie du lecteur³⁰.

2f	[...] Cosette me semblait si triste mais petit à petit mon point de vue a changé . Elle est pour le moins malheureuse, mais le monsieur (dont j'ai oublié le nom) qui lui remet une pièce de quelques sous fera le bonheur de Cosette. Je vois de la pitié mais aussi un geste de générosité . De plus, peut-être Victor Hugo a décrit de façon précise pour pouvoir s'immerger dans l'histoire .
----	--

- 22 Ces résultats sont corroborés par les réponses à une autre question, cette fois-ci plus explicite : « Quand tu as préparé la lecture à voix haute pour le public, des images mentales te sont-elles davantage venues sur le texte ? Par exemple, as-tu davantage imaginé la situation, les personnages, ou bien l'auteur ? » Le nombre de réponses positives est de huit sur treize.

5a	Oui car ça m'a aidé à être dans la peau des personnages et faire leurs émotions.
5b	Oui j'ai imaginé les scènes de ma lecture (les scènes des personnages).
5d	Oui j'ai imaginé le lieu en détail, comment jouer les personnages, etc.
5e	La lecture à voix haute pour le public m'a permis de m'identifier de plus en plus à la situation et à Victor Hugo.
5f	Grâce aux répétitions, j'ai pu ressentir davantage les émotions qui se dégageaient.
5i	Oui car avec la répétition du texte on imagine mieux car on retient tous les détails.
5j	Oui, j'imagine naturellement la situation, les personnages, ou bien l'auteur.

5l	Oui, j'essayais pendant la préparation de visualiser les images qui me venaient , concernant mon paragraphe.
----	---

Les résultats pour l'apprentissage

Confiance en soi et engagement

- 23 Sur treize répondants, douze élèves font mention d'un sentiment de stress, de timidité ou de peur lié à leur prestation face au public. Cependant, sans que cela soit demandé dans le questionnaire, plusieurs réponses mentionnent un dépassement des inhibitions.

II. 3.l	Il y a déjà du stress. Et puis ensuite j'ai envie de réussir à convaincre le public.
II. 3.h	J'ai appris plein de choses sur le ton, la gestuelle... alors cela m'a mis en confiance.
II. 3.e	J'ai toujours peur d'oublier des mots et encore plus de le montrer et il y a forcément du stress au début. Mais au fur et à mesure j'ai pris de l'assurance car j'étais dans ma bulle.
II. 3.f	Lorsque je récite mon texte je ressens diverses émotions où se mêle la peur de ne pas me souvenir du texte, et aussi de l'enivrance car lorsque je récite je suis bien et plutôt à l'aise.

- 24 La dimension de l'engagement personnel est chère à la professeure. Il s'agit que les élèves aillent au bout du projet (« faire ce qu'on dit »). Pour elle, le concours d'éloquence doit constituer un marqueur fort, un événement dont ils se souviendront dans leur parcours scolaire et sur lequel ils pourront s'appuyer pour d'autres échéances à venir, académiques ou socio-professionnelles. Au final, l'objectif semble atteint. Tous ont pu dire leur texte, sauf un élève dont les absences aux deux concours s'expliqueraient selon l'enseignante par l'angoisse de se produire devant les autres.

Les progrès dans la lecture à haute voix

- 25 On constate des progrès en lecture à haute voix, en termes de fluidité, d'expressivité, de port de voix et d'adresse au public, chez tous les élèves, en particulier chez les élèves en difficulté. Ces progrès sont appréciés différemment par l'enseignante et l'intervenant, ce dernier considérant dans l'entretien mené à l'issue du projet, que les élèves avaient faiblement progressé. Lors de la répétition générale, il laisse éclater sa déception et critique fortement les deux classes pour le caractère inintelligible des lectures et des récitation : trop rapides, faiblement articulées, peu jouées. Cette déception déstabilise d'autant plus les élèves, qu'ils ont l'impression de s'investir fortement dans la récitation et la lecture à haute voix.
- 26 On assiste par ailleurs à une prise de conscience par les élèves des effets de leur mise en voix sur l'auditoire. À la question « As-tu ressenti que ta lecture pouvait avoir un

impact sur les autres, ou pas ? À quel moment ? », on compte sept réponses positives sur treize.

7f	Ma lecture pouvait influencer les autres s'ils m'écoutaient attentivement.
7k	Oui un peu.
7a	Oui en disant : « accroupis sous les dents d'une machine sombre ».
7b	Oui quand je disais : « ils s'en vont travailler 15 h sous des meules » et juste avant je disais qu'ils avaient 8 ans.
7c	Oui, lorsque j'insistais sur certains mots importants par exemple.
7l	Oui, quand je mettais le ton sur certains mots importants.
7h	Je ne suis pas sûre mais je sais que avec l'ensemble de mon groupe, tous ensemble on a eu un impact sur les autres

- 27 Une réponse négative mentionne que le pouvoir de la parole est tributaire du cadre institutionnel de la parole publique, comme facteur de résonance pour soi et pour les autres.

7j	Je n'ai pas eu cette impression, si j'avais été dans une salle d'audience ou des salles importantes avec des gens que je connais pas spécialement, là peut-être que j'aurais eu ce ressenti.
----	--

Les progrès en compréhension

- 28 À la question « La lecture à haute voix, telle que tu l'as pratiquée avant le concours n° 1, t'a-t-elle aidé à mieux comprendre et interpréter le texte ? Pourquoi ? », on note onze réponses positives sur treize.

3a	Oui ça m'a aidé car j'ai mieux compris cette poésie et le sens qu'elle voulait donner.
3j	Cela m'a beaucoup aidé car il y a des mots, expressions et phrases que je ne comprenais pas.

- 29 Plusieurs réponses mettent l'accent sur la répétition, l'entraînement et la mémorisation comme vecteurs de compréhension et d'attention au texte (3b, 3e, 3f, 3i, 3m).

3b	Oui car en le répétant plusieurs fois ça m'a aidé à le comprendre et à l'interpréter et j'ai bien aimé cette poésie.
3e	Cette lecture à haute voix était vraiment nécessaire. C'était un bon entraînement où j'ai appris plein de choses sur le ton, la gestuelle... Cela m'a mis en confiance.

3f	Oui cela m'a aidé, j'ai dû entrer complètement dans l'histoire et comprendre certaines choses que je n'avais pas encore comprises. Grâce aux répétitions j'ai compris certains mots qui m'étaient inconnus.
3i	Oui elle m'a aidé à le mémoriser pour ensuite mieux comprendre le sens du texte en y prêtant plus d'attention.
3m	Oui cela m'a aidé car j'ai besoin un peu de connaître le texte pour pouvoir comprendre et interpréter le texte.

- 30 D'autres réponses pointent la question du « ton » comme vecteur de compréhension (3c, 3h, 3l), quitte à réviser sa lecture (3g).

3c	Oui, puisque en mettant le ton qu'il faut, nous arrivons mieux à comprendre le réel sens du texte.
3l	La lecture à haute voix m'a aidé : le sens est mieux compris, et je comprends mieux le ton différent qu'il faut employer, sur certains mots, pour les mettre en valeur.
3h	Oui, car quand on lit à haute voix on peut faire plus de choses qu'à voix basse comme mettre de l'émotion.
3g	Oui mais à chaque lecture je comprenais des vers différemment de la fois précédente. Certaines fois cela m'aidait à choisir quelles émotions il fallait faire ressortir, d'autres fois j'étais un peu perdue.

- 31 Pendant le concours, on constate néanmoins lors de l'oralisation que tous les problèmes de compréhension n'ont pas été levés chez certains. Par exemple, des mots régulièrement écorchés lors des répétitions le sont à nouveau et demeurent non compris : « charnières » pour « charnier », « haillans » pour « haillons ». De même, durant toutes les séances de mise en voix et jusqu'au concours, l'élève le plus en difficulté de la classe a continué d'oraliser par « nous » l'expression « n° deux », à cause de l'abréviation, en introduisant une ponctuation forte qui rompait la construction syntaxique de la phrase. Par ailleurs, les textes de commentaire, écrits collectivement par chaque groupe, témoignent certes d'une compréhension globale du texte, mais font aussi apparaître des fragilités voire des contre-sens. Ainsi la métaphore « la fée » pour désigner la mère Thénardier n'est pas perçue comme ironique. À la question « Pouvez-vous ranger ce texte dans la catégorie du conte merveilleux ? », l'un des commentaires répond par l'affirmative.

La mise en voix comme propédeutique à la lecture analytique

- 32 Une question portait spécifiquement sur l'attention à l'écriture : « En préparant la lecture à voix haute, à ton avis, as-tu été plus attentif que d'habitude à l'écriture du texte ? » On note dix réponses positives.

6a	Oui je pense.
6b	Oui totalement.
6d	Oui pour mieux comprendre.
6e	Il y avait peut-être un effort d'attention plus grand en préparant la lecture à voix haute, mais sans que je m'en rende forcément compte.
6h	Oui, je pouvais me concentrer toute seule ne pas faire attentions aux autres, etc.
6i	Oui car à force de le répéter ont fait attention à des détails qu'on n'aurait peut-être pas vus si on lisait le texte une seule fois.
6l	À la préparation, j'étais plus attentif au sens du texte.
6m	Oui je pense être plus attentif

Les rares réponses qui font référence au texte mentionnent exclusivement la ponctuation.

6c	Oui, puisqu'il fallait faire attention aux ponctuations.
6g	Oui, surtout à la ponctuation.

- 33 Lorsque les partitions visuelles des textes ont été mises en commun au sein de chaque groupe, la consigne donnée aux élèves était de discuter des choix d'oralisation puis de s'entendre sur une interprétation commune du texte, afin qu'un rapporteur l'expose à la classe. Les deux discussions ne se situent pas sur le même plan : la première concerne l'interprétation au sens vocal et la seconde l'interprétation au sens sémantique. Le passage de l'une à l'autre demeurerait implicite dans la consigne, car le postulat de la professeure était que les élèves seraient conduits à justifier leurs choix oraux expressifs (débit, pauses, intonation, volume, couleur émotionnelle) par des remarques sur l'écriture et le style. Mais dans les faits, les choses ne se sont pas passées ainsi. Il n'y a pas eu de justification par le style ni par les traits d'oralité dans l'écriture. Lorsqu'il s'est agi de s'entendre sur une interprétation commune du texte, les rapporteurs ont énoncé au final un sens global très général qui n'apportait à la lecture aucune plus-value. Ils ont souvent énoncé une « couleur émotionnelle » générale (colère, tristesse, dégoût) qu'ils ont exemplifiée en citant oralement des extraits du texte. Il s'agit donc d'un échec partiel de la démarche ascendante qui postule un passage de la mise en voix à l'analyse réflexive.
- 34 Faisant le constat qu'il manque une justification de l'interprétation par l'examen de l'écriture, la professeure distribue une fiche méthodologique de repérage des procédés. La consigne pour chaque groupe est de répondre collectivement par écrit à une question d'analyse sur le texte, en s'aidant de la fiche distribuée. On peut considérer que les élèves se sont suffisamment approprié le texte pour traiter cette question d'analyse. Cependant, force est de constater un effet de séparation entre mise en voix et analyse de l'écriture. On rebascule dans une approche formelle traditionnelle coupée

de la réception, qui subordonne la lecture à l'objectif scolaire de produire un écrit méta-textuel. Les questions posées par la professeure n'en sont pas moins riches, en ce qu'elles peuvent susciter un débat interprétatif. La question qui porte sur l'extrait des *Misérables*, met ainsi en tension la cruauté du monde social avec l'intertexte du conte de fées (on pense à Cendrillon), pour mesurer la portée du geste de Jean Valjean envers Cosette : « Pouvez-vous ranger ce texte dans la catégorie du conte merveilleux ? » La question qui concerne le discours sur les caves de Lille met en tension le réalisme de la description avec les marques de subjectivité de l'orateur : « Pour convaincre son auditoire, Victor Hugo dépeint-il un tableau réaliste ? Justifiez. » Enfin, la question ouverte qui porte sur l'énonciation, dans « Melancholia », aurait pu constituer en elle-même une question préparatoire à la mise en voix : « Combien de voix différentes pourrait-on faire entendre dans cet extrait ? »

- 35 Finalement, les six textes écrits collectivement par les élèves font apparaître des gestes analytiques forts (annexe 2). Les élèves découpent le texte étudié (dans quatre productions sur six), repèrent des procédés d'écriture (dans les six productions), les exemplifient par des citations (dans les six productions), articulent procédés et effets de sens (dans cinq productions sur six), structurent leurs textes par des connecteurs logiques, etc. Mais est-ce un effet positif des ateliers de mise en voix ? Impossible à dire, car il s'agit d'un écrit collectif, dont la rédaction a peut-être été prise en charge par les meilleurs ; et surtout les compétences mobilisées ont été construites antérieurement dans l'ordinaire des cours de français. Un trait, en revanche, est sans doute directement lié aux ateliers : dans toutes les productions, la catégorisation des émotions proposée pour le codage des textes a été de nouveau utilisée comme une grille d'analyse : soit pour évoquer les sentiments des personnages, soit pour évoquer les sentiments de l'énonciateur, soit pour évoquer des effets psychologiques sur le lecteur.

Gr. 3	Victor Hugo est en colère contre la surexploitation des enfants au travail. Ce texte reflète trois émotions : la tristesse (« ils travaillent, [...] jamais on ne s'arrête et jamais on ne joue », répétition pour accentuer l'émotion) ; le dégoût (« ces filles de huit ans qu'on voit cheminer seules », « ils ne comprennent rien à leur destin, hélas », « infâme »).
Gr. 5	Il utilise donc des sentiments forts (dégoût : « une odeur tellement infecte, l'air y était tellement vicié » ; « il y avait un grand tas de cendre qui exhalait une odeur repoussante »), colère (« pas de draps pas de couvertures » ; « C'est de la cendre de tourbe que ces malheureuses familles ramassent et vendent pour vivre ») et tristesse (« telle était leur cave »).
Gr. 6	Il y a un champ lexical du dégoût tout au long du discours : « infecte, vicié, jamais lavé », il y a aussi beaucoup d'émotions comme la peine, la tristesse et la colère , ce qui renforce la vie difficile des ouvriers et cela nous fait prendre conscience de cela, il arrive donc mieux à convaincre son auditoire.

- 36 Peut-on dire alors que la pratique de la mise en voix a suscité une lecture plus sensible ? Ce n'est pas non plus certain. L'énoncé d'un sentiment postulé, exemplifié par des citations interchangeables, tend à remplacer l'analyse.

Gr. 4	[...] Il exprime de la peur (« machine sombre », « monstre hideux »), de la tristesse (« jamais on ne s'arrête, jamais on ne joue ») et de la colère (« baigne », « prison »).
----------	---

- 37 Le placage psycho-affectif devient quelque peu mécanique. On touche là de nouveau les limites d'un outil comme la roue des émotions.

Quelles remédiations ?

Le travail de l'écoute

- 38 Dans l'ensemble du projet, l'oralité émise l'emporte très nettement sur l'oralité reçue³¹. Dans toute la première partie du projet, il n'y a pas eu d'apprentissage de l'écoute ni d'analyse des performances professionnelles de mise en voix effectuées par des comédiens ou des orateurs. Des temps d'écoute ou de visionnage auraient sans doute permis de développer des connaissances précises :
- sur les ressources de la voix ;
 - sur les ressources du corps ;
 - sur les ressources stylistiques d'un texte écrit spécialement pour être oralisé.
- 39 Ces caractéristiques peuvent être associées aux effets produits, de telle sorte que le texte n'est plus alors seulement analysé dans son immanence mais dans son actualisation vocale en situation. Lors des ateliers, les commentaires individuels des élèves sur les prestations de chaque groupe portaient exclusivement sur l'image corporelle qui était renvoyée. Il manquait clairement aux élèves des catégories d'analyse. Aucun retour des élèves n'a jamais porté sur les ressources de la voix, ni aucun lien n'a été fait par eux avec l'écriture du texte. Comme les mises en commun n'avaient lieu qu'après le passage de la totalité des groupes, les commentaires de l'animateur, faits de mémoire, restaient quant à eux très généraux sur la posture des corps, la dynamique chorale et le découpage du texte. Ils ne permettaient pas aux élèves de progresser individuellement dans leur propre interprétation vocale.
- 40 Reste le dispositif de classe consistant à écouter et à modifier sa propre partition oralisée. Il serait intéressant que le dispositif soit appliqué tout d'abord à la mise en voix enregistrée d'un même texte d'auteur, dit par un comédien ou un orateur professionnel. Cela permettrait que le repérage des pauses, des intonations, des variations du débit ou du volume, soit davantage accompagné et discuté, à partir d'un exemple où les choix font sens et rompent avec la linéarité de l'écrit. Cela permettrait aussi de réintroduire la question de l'*elocutio*, pour cerner à quel point le texte se prête à l'oralisation.
- 41 De même, comme l'encodage d'une partition sonore du texte oralisé constitue une tâche complexe, nouvelle, qui peut déstabiliser ou créer une surcharge cognitive³², le travail en commun à partir d'un même support audio ou audio-visuel de référence, peut constituer une étape utile, avant que les élèves ne le fassent en autonomie à partir de leur propre production orale.

La récitation

- 42 Il peut être intéressant de prolonger l'expérience de la lecture à haute voix par une mémorisation. La pertinence de la récitation, dans le cadre de la performance en public, a fait l'objet d'un débat préalable entre le comédien et l'enseignante. La professeure tenait à l'apprentissage par cœur, comme moyen et indice de l'appropriation. Pour le comédien, en revanche, ce n'est pas la mémorisation qui est déterminante. Il considère que celle-ci est souvent tardive dans la pratique théâtrale et qu'elle n'est véritablement facilitée que lorsque l'on maîtrise l'interprétation. Les troisièmes 5 ont tous été incités à réciter leur texte en public, tandis que les troisièmes 6 les ont lus à haute voix le jour du concours. La lecture à haute voix, du reste, n'empêche pas que le texte soit aussi en partie mémorisé, c'est même une des conditions facilitantes de l'interprétation. Dans les faits, les résultats ont été assez contrastés. La peur d'avoir un oubli en public a créé chez certains un stress supplémentaire qui s'est traduit sur scène de différentes façons : interruption et retour en arrière, accélération du flux au détriment de la respiration et des pauses, focalisation sur le « par cœur » plutôt que sur l'interprétation, crispation des corps. Le poids d'une longue tradition scolaire liée à l'exercice de la récitation a pu aussi modifier la perception du contrat didactique dans l'esprit de certains élèves. Même si la récitation a pu conduire à quelques prestations brillantes, incarnées et en mouvement, elle a semblé parfois contre-productive. Le support du texte écrit s'est avéré globalement plus sécurisant et plus libérateur dans l'autre classe.

La mise en voix comme entrée pour l'appropriation

- 43 La question est de savoir si la mise en voix est perçue comme une bonne entrée pour construire la compréhension et l'interprétation des textes proposés. Les réponses des élèves sont assez contrastées. À la question « Penses-tu qu'il aurait fallu étudier auparavant le texte en classe plus en profondeur, pour pouvoir faire une meilleure lecture expressive ? Pourquoi ? », on note cinq réponses positives sur treize, en particulier chez trois élèves fragiles (4c, 4k, 4g).

4c	Oui je pense, puisque nous aurions eu déjà une lecture plus fluide car nous n'aurions pas découvert le texte. Puis nous aurions su de quoi il parlait et le message qu'il laissait.
4f	Je pense que chaque personne aurait dû lire le livre qui correspond à son texte, pour ainsi mieux comprendre, analyser correctement et lire avec de vraies émotions son texte. Je dis de vraies émotions car chacun essayait d'exprimer ce qu'eux-mêmes ressentaient en lisant leur texte mais peut-être que ce que voulait faire ressentir Victor Hugo à ses lecteurs était tout autre chose. Personnellement en lisant le livre de l'histoire de Cosette, j'aurais pu mieux comprendre mon texte.
4g	Oui, cela m'aurait aidé à savoir quelle tonalité utiliser.
4h	Le texte que moi j'ai lu on l'a un peu étudié en classe. Cela a aidé moi et mon groupe car on a étudié quelques phrases.
4k	Oui je pense car plus on travaille le texte, mieux on y arrive.

Certaines réponses négatives apparaissent quant à elles plutôt nuancées.

4i	Je ne sais pas car une fois le texte appris et compris un trop long travail dessus ne m'aurait pas servi mais peut être que pour d'autre élèves ça aurait été utile.
----	--

Une seule réponse défend complètement l'antériorité des exercices de mise en voix, comme étant beaucoup plus stimulante que l'étude analytique.

4e	Je pense qu'étudier le texte en profondeur aurait retiré un certain naturel durant la lecture à voix haute. C'était intéressant de découvrir le texte sans l'avoir étudié auparavant alors que l'inverse aurait été plus ennuyeux selon moi. Il fallait garder un peu de mystère !
----	---

*

- 44 L'ensemble de ces données, finalement contrastées, invite à rester prudents quant à savoir si une entrée sensible par le corps et la voix, antérieure au travail de la compréhension, serait toujours facilitante, en particulier pour les élèves fragiles. Cela dépend tout d'abord des élèves en question. Cela dépend ensuite des textes choisis, de leur niveau de difficulté et de leurs traits d'oralité propre, selon qu'ils sont spécifiquement écrits ou non pour être dits et adressés. Cela dépend en outre de la démarche didactique mise en œuvre (didactique de l'oral d'une part, didactique de la lecture d'autre part). Mais cela dépend aussi du cadre scolaire dans lequel on se situe, car la préparation d'une performance orale en public expose davantage les élèves qu'un atelier expérimental, dont la finalité serait limitée à faire résonner le texte en soi, pour soi et entre soi. Par ailleurs, tous les professeurs n'ont pas les moyens matériels à disposition, ni les compétences de la professeure des troisièmes 5, pour animer avec succès un atelier de mise en voix dans de bonnes conditions.
- 45 Enfin, il faut peut-être s'interroger sur la représentation chez les enseignants d'une alternative qui serait binaire, entre d'une part une entrée habitée par le corps et la voix et d'autre part une entrée, jugée mécaniste, par l'étude du style. L'entrée dans les textes par la mise en voix semble espérée comme une voie facilitante pour un enseignement de la littérature perçu comme étant de plus en plus difficile à assurer face à des élèves faibles lecteurs. L'idée est séduisante, mais en faire l'envers d'une approche descriptive escamote, me semble-t-il, la problématisation des textes et de la lecture. Du reste, pourquoi l'herméneutique littéraire serait-elle forcément formaliste ? Pour accrocher les élèves, une première problématique de nature appréciative, référentielle, énonciative, psycho-affective, ou éthique, peut s'avérer tout à fait porteuse et *intrigante*, pour impulser une lecture-enquête. Les finalités d'ordre esthétique, générique, historique ou culturelle, qui intéressent souvent le professeur comme objets de savoir, peuvent attendre un peu. Et dès lors qu'il s'agit de répondre à une situation-problème qui fait sens pour les élèves, la mise en voix a toute sa place, au même titre que le recueil de traces et l'étude stylistique, pour construire la compréhension et l'interprétation : ce sont des moyens tout à fait complémentaires. Je plaiderais donc pour placer la problématologie au cœur de la didactique des lettres, comme une question centrale. Il est souvent difficile de faire émerger et de trouver une bonne question qui enrôle les élèves dans la recherche, tout en éclairant un pan

essentiel du texte. Cela s'apprend. Les écrits de réception des élèves (carnet de lecture, journaux de personnage, *marginalia*) constituent à ce titre une ressource précieuse pour l'enseignant, lorsque la mise en commun fait apparaître des différences de points de vue. Les différentes stratégies de présentation et de manipulation du texte sont aussi une ressource possible de l'enseignant³³. Le cas échéant, un atelier premier de mise en voix pourrait également y pourvoir, mais avec les quelques réserves déjà exprimées, et à condition de ne pas en faire une planche de salut.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire d'enquête à propos de la préparation du concours n° 1

- Quel texte de Victor Hugo as-tu lu ou récité à voix haute lors du concours n° 1 ?
- Lorsque tu lis à haute voix ce texte de Victor Hugo, essaie d'expliquer ce qui se passe en toi.
- La lecture à haute voix, telle que tu l'as pratiquée avant le concours n° 1, t'a-t-elle aidé à mieux comprendre et interpréter le texte ? Pourquoi ?
- Penses-tu qu'il aurait fallu étudier auparavant le texte en classe plus en profondeur, pour pouvoir faire une meilleure lecture expressive ? Pourquoi ?
- Quand tu as préparé la lecture à voix haute pour le public, est-ce que tu as eu plus d'images mentales qui te sont venues sur le texte que d'habitude, ou pas ? Par exemple, as-tu davantage imaginé la situation, les personnages, ou bien l'auteur ?
- En préparant la lecture à voix haute, à ton avis, as-tu été plus attentif que d'habitude à l'écriture du texte ?
- As-tu ressenti que ta lecture pouvait avoir un impact sur les autres, ou pas ? Comment ? À quel moment ?

Annexe 2 : Les productions d'élèves par groupe³⁴

Texte 1 : extrait de *Les Misérables* (tome II, livre III, chapitre 8)

Question : « Pouvez-vous ranger ce texte dans la catégorie du conte merveilleux ? »

Groupe 1 :

Tout d'abord ce texte n'est pas complètement un conte merveilleux car Cosette ne pourra pas améliorer sa vie avec un Louis d'or si elle reste dans ces conditions : dormir sur une « paillasse », inégalité avec Azelma et Éponine, on déduit qu'elle est pauvre car elle a un soulier en très mauvais état...

Mais dans ce texte beaucoup de points sont similaires à un conte de fée. Par exemple Victor Hugo utilise une métaphore merveilleuse comme « la fée » pour désigner la mère. Le début de l'histoire est triste car Cosette n'a pas eu de pièce dans son soulier donc avec toute l'espérance de cette enfant elle aurait été déçu encore une fois. Mais par la suite un homme (Jean Valjean) a pu rendre heureuse et pleine de joie grâce à ce louis d'or mais cela ne durera qu'un Noël...

Pour nous ce texte est un conte de fée sur le moment mais ils ne durent pas éternellement.

Groupe 2 :

L'auteur utilise plusieurs étapes de mouvements dans ce texte.

Tout d'abord, la description de l'auberge, et celle de Cosette. Ensuite d'Éponine et Azelma. L'auteur décrit les sabots de Cosette en utilisant un jugement péjoratif qui nous inspire de la pitié. Cependant, le souvenir du voyageur, et sa générosité en vers Cosette sont mélioratifs. Grâce aux nombreuses figures de style utilisées (allégorie « regagna sa chambre à pas de loup », une allitération en « l », une énumération) Nous ressentons plein d'émotions différentes les unes des autres, que cela soit de la joie, de la peine de la tristesse ou du désespoir. Nous comprenons aussi à la fin du texte que l'auteur veut faire passer un message. Même si certaines personnes sont différentes, tout le monde a le droit d'être égaux. Pour nous, nous rangeons ce conte dans la catégorie « conte merveilleux » car le début commence mal et la fin finit bien pour Cosette. Nous constatons aussi des métamorphoses féériques (« la fée c'est à dire la mère »). L'auteur parle de la magie de Noël.

Texte 2 : « Melancholia », *Les Contemplations*, livre III, 1856

Question : « Combien de voix différentes pourrait-on faire entendre dans cet extrait ? »

Groupe 3 :

On pense que dans ce texte deux voix seraient l'idéal. La première voix serait celle de Victor Hugo. Il pose des questions ordinaires et il y répond lui-même. Elles servent à introduire le sujet.

Il y a un enfant qui prie à Dieu contre les violence qu'il subit. Il y a des rimes suivies pour faire le lien entre les derniers mots des vers « rit [...] maigrit » cela accentue la tristesse. Victor Hugo est en colère contre la surexploitation des enfants au travail. Ce texte reflète trois émotions : la tristesse « ils travaillent, [...] jamais on ne s'arrête et jamais on ne joue » répétition pour accentuer l'émotion ; le dégoût « Ces filles de huit ans qu'on voit cheminer seules », « ils ne comprennent rien à leur destin, hélas », « infâme ».

Pour nous à la fin on comprend que les enfants sont en train de mourir de tristesse « la cendre et sur leur joue » reflète la mort.

En conclusion il y a deux voix, celle de Victor Hugo qui explique la situation et un enfant qui se plaint des misères qu'il vit et de la mort qui les suit.

Groupe 4 :

Dans ce texte nous pensons qu'il y a six voix : trois adultes au début du texte qui se posent des questions avec un peu de colère. Il y a un autre adulte qui répond à ces questions car il a déjà vécu cette situation. Il exprime de la peur (machine sombre, monstre hideux), de la tristesse (jamais on ne s'arrête, jamais on ne joue) et de la colère (bagne, prison). Victor Hugo intervient à la fin du texte pour y mettre énormément de

colère et de révolte pour pouvoir changer cette situation. On pense qu'il y a un ou plusieurs enfants qui s'expriment envers dieu à travers une prière sous forme de tristesse.

Texte 3 : extrait du *Discours de Lille*, mars 1851 (destiné à l'Assemblée nationale, mais non prononcé)

Question : « Pour convaincre son auditoire, Victor Hugo dépeint-il un tableau réaliste ? Justifiez. »

Groupe 5 :

Dans la première partie de son discours, Victor Hugo met en place le contexte. Il donne le lieu : « Cour à l'eau n° 2 [...] la première cave » et la date : « une belle journée de février ». Dans la seconde partie de son discours : « Nous trouvâmes dans cette cave [...] telle était leur cave » (tout le reste du discours) Victor Hugo peint un tableau réaliste il décrit ce qu'il a vu et vécu en utilisant de plus en plus de termes forts et péjoratifs et en faisant ressortir de plus en plus la colère.

Victor Hugo prononce un discours, il doit donc convaincre son auditoire (les députés) et faire changer les choses : il utilise donc des sentiments forts (dégoût : « une odeur tellement infecte, l'air y était tellement vicié » ; « il y avait un grand tas de cendre qui exhalait une odeur repoussante », colère « pas de draps pas de couvertures » ; « C'est de la cendre de tourbe que ces malheureuses familles ramassent et vendent pour vivre » et tristesse « telle était leur cave ».

Victor Hugo dénonce des faits : « J'y distinguai dans l'obscurité un être vivant », « Il s'arrêta comme asphyxier ». « Nous trouvâmes dans cette cave au pied de l'escalier une vieille femme et un tout jeune enfant », « il n'y avait qu'un seul endroit où on put s'y tenir debout le milieu de la voute » « Telle était leur cave », il n'utilise donc que des phrases déclaratives.

On retrouve le champ lexical du dégoût : « odeur infecte », « cave si basse », « odeur repoussante ».

Victor Hugo utilise des énumérations : « c'était une petite fille d'environ six ans qui gisait là malade de la rougeole, toute tremblante de fièvre, presque nue, à peine couverte d'un vieux haillon de laine », « pas de draps, pas de couvertures » pour accentuer la colère. Victor Hugo décrit ce qu'il voit et peint un tableau réaliste sans exagération mais il utilise de la subjectivité pour convaincre son auditoire et faire réagir l'opinion publique pour faire changer les choses, lutter contre la misère.

Groupe 6 :

Ce discours est représenté comme un tableau puisqu'il y a des descriptions tout au long de ce texte, ces descriptions sont très détaillées, se qui rend ce discours encore plus réaliste. Victor Hugo expose des faits qui se sont déroulés dans le passé, se qui nous fait supposer qu'il dit la vérité. Dans ses descriptions il énumère certains détails, ceux-ci étant dégoûtant, se qui nous fait ressentir de la peine envers les ouvriers, Victor Hugo est très subjectif dans es propos, il utilise beaucoup de modalisations. Vis à vis des phrases nous voyons que Victor Hugo est sûr de lui, puisqu'il n'utilise pas de phrase interrogative et n'exagère pas les faits qu'il expose car il n'utilise pas de phrase exclamative. Il y a un champ lexical du dégoût tout au long du discours : « infecte, vicié, jamais lavé », il y a aussi beaucoup d'émotions comme la peine, la tristesse et la colère, ce qui renforce la vie difficile des ouvriers et cela nous fait prendre conscience de cela,

il arrive donc mieux à convaincre son auditoire. Le type de texte est donc un discours où il devait convaincre les députés pour faire bouger les choses pour ces malheureuses familles.

NOTES

1. M. Huber, *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique sociale, 1999 ; Ph. Perrenoud, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », Université de Genève, 2002. Disponible en ligne : <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html>.
2. J. Dolz, B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* [1998] Paris, ESF éditeur, 2016.
3. C. Page (dir.), *Pratiques du théâtre*, Paris, CNDP/Hachette, 1998 ; C. Page, *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XX^e siècle. Aliénation ou émancipation ?*, Arras, Artois Presses université, 2010.
4. E. Récamier, *L'Éducation aux médias et à l'information (EMI) : slogan ou savoir-faire ?*, Paris, L'Harmattan, 2019 ; L. Petit, *L'Éducation aux médias et à l'information*, Grenoble, PUG, 2020.
5. O. Brenifier, *Enseigner par le débat*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2002 ; S. Connac, *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en zone d'éducation prioritaire*, thèse de doctorat, université de Montpellier 3, 2004.
6. O. Barbarant, « L'éloquence ou le bagou ? », *Le Monde diplomatique*, n° 776, novembre 2018, p. 27.
7. La citation est extraite de l'appel à communication du colloque « Penser le retour de l'éloquence dans l'enseignement : histoire, significations, formes et enjeux », organisé par les laboratoires IHRIM, Litt&Arts et l'INSPÉ de Lyon, les 18 et 19 novembre 2020.
8. Actes réunis par P. Clermont et A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, Strasbourg, Sceren CRDP de Strasbourg, 2006.
9. P. Pavis, *Dictionnaire de la performance du théâtre contemporain*, Paris, Armand Colin, 2014 ; J. Émery-Bruneau et M. Brunel, « De l'écoute à la lecture créative du dire », dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou, et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*, Berne, Peter Lang, 2018, p. 111-127.
10. N. Brillant Rannou, « L'événement de parole : expérience de la voix et construction de soi – perspectives subjectives, rêveries, cheminement autour de la parole (et du poème) », dans « La Littérature comme expériences, chantiers ouverts », février 2017. Disponible en ligne : <<https://autolecture.hypotheses.org/author/autolecture>> ; F. Le Goff, « Oraliser le texte de théâtre : présence du personnage », dans O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *Les Temps et les lieux de la lecture*, Namur, PUN, 2015, p. 183-196 ; F. Le Goff, « Poésie en voix et immersion lyrique : présence du poème », dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau, *ouvr. cité.*, p. 155-164.
11. A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004 ; C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, 2011 ; J.-F. Massol et N. Brillant Rannou (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble, UGA Éditions, coll. « Didaskein », 2017. Disponible en ligne : <<https://books.openedition.org/ugaeditions/2143?lang=fr>>.
12. Les thèmes choisis par les élèves, parmi une liste donnée par le professeur, étaient des sujets d'actualité brûlante : par exemple, la planète en danger, le pouvoir des médias, la question du genre, l'esclavage moderne, ou les mouvements migratoires. Ce travail est articulé avec une séquence en janvier sur la satire, à travers l'étude d'un groupement de documents (textes, dessins de presse, billets d'humeur radiophoniques). L'écriture du billet d'humeur est assortie quant à elle d'une recherche documentaire, elle est oralisée, enregistrée, le billet fait l'objet de plusieurs phases d'écoute, de mutualisation, et de réécriture.

13. Blog du projet Éloquence : <<https://souffle.school.blog/>>.
14. A-M. Chartier, *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, Retz, 2007.
15. D. Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.
16. B. Louichon, « L'oral au risque de la littérature », dans P. Clermont et A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, Strasbourg, Sceren CRDP de Strasbourg, 2006, p. 321-328.
17. U. Eco, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative* [1979], trad. M. Bouzaher, Paris, Grasset, 1985.
18. N. Brillant Rannou, « L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours », *Recherches et travaux* n° 83, Grenoble, 2013, p. 6. Disponible en ligne : <<https://journals.openedition.org/recherchestravaux/640>>.
19. J. Émery-Bruneau et M. Brunel, « De l'écoute à la lecture créative du dire », dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau, ouvr. cité, p. 111-127.
20. P. Chiron et Ph. Chométy, « Enseignement et mise en voix de la poésie », dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau, ouvr. cité, p. 181-204.
21. N. Brillant Rannou, V. Garcia et J-C. Berthet, « De la voix du poème au corps du lecteur », dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*, Berne, Peter Lang, 2018, p. 205-223 ; F. Le Goff, « Poésie en voix et immersion lyrique : présence du poème », *ibid.*, p. 155-164.
22. N. Brillant Rannou et F. Le Goff, « Oralité, oralisation », dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris, Honoré Champion, 2020, p. 312-314.
23. Entretiens menés par téléphone le 10 juin et le 12 octobre 2020.
24. De ce point de vue, la pédagogie de l'intervenant professionnel est en décalage avec plusieurs théories de la pédagogie du jeu théâtral développées au xx^e siècle. Anick Brillant-Annequin en a brossé un panorama pour une transposition possible à l'enseignement de l'oral en classe de français. Se référant aux théories de Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Grotowski, Fo, Barba, Strehler, Boal, Lecoq et Brook, elle constate que le travail de la voix occupe très peu de place dans leurs ouvrages didactiques, qui se consacrent plutôt à l'exercice et l'expression du corps ainsi qu'à l'imaginaire du jeu. Néanmoins elle dégager quelques principes qui font consensus : le premier est que tout le corps est en jeu dans la voix. Il s'agit alors de faire ressentir les lieux de l'énergie vocale, de réaliser une « respiration totale », d'exercer de façon ludique les résonateurs du corps et de déconstruire des habitudes posturales qui font obstacle à l'émission. Le second principe consensuel est que le langage non verbal (gestes, postures, expressions du visage, proxémie) et paraverbal (ton, intensité, mélodie, rythme de la voix) précède et englobe le langage verbal. Sans jamais passer par un travail à la table, Jacques Lecoq propose ainsi de « gesticuler » d'abord le texte en parlant. Plusieurs pédagogues du théâtre proposent des exercices permettant d'enrichir l'imagination vocale des comédiens (bruitages variés, pratique du grommelot), d'améliorer l'articulation, d'alterner les tensions et les pauses, qu'elles soient logiques ou psychologiques, de varier les inflexions, placer les accentuations, développer le rythme. Le texte oralisé est avant tout conçu comme rythme et mélodie. Voir Brillant-Annequin, A., « À l'écoute des pédagogies du jeu théâtral pour enseigner l'oral en classe de français », dans P. Clermont et A. Schneider, ouvr. cité, p. 175-192.
25. J-C Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, P.U.F., coll. « Éducation et formation », 2002.
26. F. Le Goff, « Poésie en voix et immersion lyrique : présence du poème », dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau, ouvr. cité, p. 155-164.
27. C. Page (dir.), ouvr. cité, 1998 ; M. Bernanoce et C. Boutevin, « Mise en voix/Mise en espace : entre pratique et théorie », conférence prononcée le 7 novembre 2019 au colloque

« L'enseignement du théâtre : comment (re)penser l'enseignement du théâtre dans les différents contextes d'éducation ? », Université Grenoble-Alpes, 6-8 novembre 2019.

28. A. Vibert, « L'oral comme entrée dans la lecture littéraire », conférence prononcée le 29 novembre 2013, lors du colloque académique « Les enjeux de l'oral dans nos classes, de la maternelle à la fin du collège », Lycée Saint-Exupéry, Marseille. Compte rendu d'intervention, p. 6-15, disponible en ligne : <http://www.marseille-11.iien.13.ac-aix-marseille.fr/spip/sites/www.marseille-11.iien.13.ac-aix-marseille.fr/spip/IMG/pdf/Compte-rendu_de_la_conference_academique_sur_les_enjeux_de_l_oral-.pdf> [consulté le 23 septembre 2009].

29. En raison du confinement survenu après l'événement n° 2, nous n'avons pu réunir que treize réponses sur vingt-quatre au questionnaire d'enquête adressé aux élèves de troisième 5.

30. Dans la réponse 2f et le groupe infinitif « pour pouvoir s'immerger dans l'histoire », nous considérons que l'agent implicite du verbe à l'infinitif fait référence au lecteur et non à Victor Hugo.

31. L'oralité reçue est néanmoins plus importante lors de la préparation de l'événement de février, à travers l'étude d'une vidéo de stand-up de Haroun sur le harcèlement sexuel, ainsi que l'étude d'un débat télévisé mal régulé (Éric Zemmour et Rokhaya Diallo autour de la question « Qu'est-ce qu'être un immigré intégré ? »). Les élèves sont sensibilisés et formés à la conduite d'un débat (explicitation des règles, modération, reformulation, relance, questionnement).

32. Magali Brunel et Judith Émery-Bruneau (ouvr. cité, 2018) constatent que lorsque le codage n'est pas manuscrit mais utilise les outils du traitement de texte, l'appropriation par les élèves peut prendre un certain temps. Dans les séances que nous avons observées, les élèves ont malgré tout adopté l'outil numérique assez rapidement, de telle sorte que le dispositif s'est avéré assez efficace.

33. Voir C. Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002.

34. L'orthographe des textes des élèves a été conservée.

RÉSUMÉS

À partir de l'observation d'une classe de vingt-quatre élèves de 14 et 15 ans, l'article étudie si la préparation d'un concours d'éloquence a permis de développer une approche sensible de la littérature. Après avoir rappelé les théories de la mise en voix comme mode d'appropriation des textes littéraires, il examine par quels vecteurs d'immersion, indépendamment de l'examen des propriétés internes du texte, les élèves ont pu donner à entendre une présence de la parole. Il évoque enfin les résultats constatés pour l'apprentissage et les remédiations qu'il est possible d'envisager.

Based on the observation of a twenty-for students class, aged 14 and 15, the article examines whether the preparation of an eloquence contest allowed the development of a sensitive approach to literature. After recalling the theories of oralisation as a mode of appropriation of literary texts, it examines by which vectors of immersion, independently of the examination of the internal properties of the text, the pupils were able to give to hear a presence of the word. Finally, it discusses the results observed for learning and the remedies that could be considered.

INDEX

Mots-clés : littérature, oralisation, éloquence, lecture, interprétation

Keywords : literature, oralisation, eloquence, reading, interpretation

AUTEUR

NICOLAS ROUVIÈRE

Litt&Arts-UMR 5316, INSPÉ de Grenoble, Université Grenoble-Alpes

Nicolas Rouvière est maître de conférences à l'Université Grenoble-Alpes (INSPÉ). Ses travaux portent sur la littérature de jeunesse, la bande dessinée et sa didactique, ainsi que sur l'enseignement de la littérature par le questionnement éthique.

Il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur Astérix : *Astérix ou les lumières de la civilisation* (PUF, 2006) ; *Astérix ou la parodie des identités* (Flammarion, coll. « Champs », 2008) et *Le Complexe d'Obélix* (PUF, 2014). Il a dirigé les ouvrages collectifs *Bande dessinée et enseignement des humanités* (Ellug/UGA Éditions, 2012, en ligne : <<https://books.openedition.org/ugaeditions/1224?lang=fr>>), ainsi que *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (Peter Lang, 2018).