La lecture à haute voix dans la classe (de langue) : support privilégié entre le texte et la voix

Sophie Roch-Veiras
Licia (UCO-Angers) / CoDiRe

Introduction

Depuis quelques années, des festivals de lecture à haute voix (« Livres en tête », « Lire dans le NoirVox », « Lecture à voix haute », « Lectures sous l'arbre »...) foisonnent un peu partout en France. Leur objectif, si nous nous référons aux sites des uns et des autres, est de donner à entendre des lectures vivantes d'œuvres extraites de notre patrimoine, de faire découvrir des textes littéraires originaux, de donner vie aux livres, d'appréhender la lecture autrement, de renouer avec la tradition orale, de partager l'écoute et la circulation des émotions ou dans une ambiance conviviale, de vaincre l'appréhension liée à la littérature et au livre, etc.

Dans la salle de classe, à l'opposé, la lecture à haute voix semble avoir été reléguée aux oubliettes. Une des causes de cet état est liée aux représentations associées à ce type d'exercice. En effet, actuellement délaissée dans les classes, la lecture à haute voix est souvent considérée comme laborieuse et sans grand intérêt. Une autre raison de cet abandon s'explique aussi par l'apport des nouvelles technologies. L'utilisation de ces dernières qui offrent une grande variété de ressources s'est vue octroyer une grande place en termes de temps ; ainsi, des supports tels que la lecture à haute voix se sont révélés être négligés.

Certes, la lecture à haute voix est un exercice complexe. Elle interroge d'abord la voix, une voix par le biais de laquelle, les autres nous perçoivent avec nos atouts et nos faiblesses. Elle impose également de prendre la parole, et de lire... et alors, « il y a celui qui lit. Et qui lit mal » (Smal, 2011 : 17).

Ce constat nous a conduite à entreprendre cette recherche sur l'usage que les enseignants font de la lecture à haute voix. En nous appuyant sur un corpus d'une trentaine

d'entre eux, l'objet de cet article sera, dans un premier temps de s'intéresser à la lecture à haute voix comme support d'enseignement avec en filigrane une hypothèse rapidement dégagée qui est celle que les enseignants en comprennent souvent mal le sens.

Puis, dans un deuxième temps, nous verrons que la lecture à haute voix qui est celle de l'enseignant mais aussi celle de l'apprenant, participe, contrairement aux idées reçues, d'un apprentissage actif. Pour ce faire, nous expliquerons dans le cadre d'une expérience pratiquée dans un cours de compétences écrites en français langue étrangère, auprès d'un groupe d'étudiants de niveau B2.2, comment du sens a pu être donné (parmi des sens possibles) à cet exercice. La seconde hypothèse sera alors de montrer que la lecture à haute voix, ingrédient indispensable, sert de liant entre la « matière orale » (la voix) et la « matière écrite » (le texte). Dans la première partie de cet article, avant d'expliciter la méthodologie du recueil de données et de rendre compte des résultats sur l'usage que les enseignants font de la lecture à voix haute, nous tenterons de la définir. Dans une seconde partie, nous expliciterons d'abord, le cadre et les conditions de l'expérience menée. Puis, de façon plus subjective, nous tenterons de rendre compte de cette alchimie entre la voix et le texte, rendue possible par le support de la lecture à haute voix.

1 La lecture à haute voix comme support d'enseignement

1.1 La voix, support d'enseignement-apprentissage

Avant d'expliquer ce qui caractérise la lecture à haute voix, il convient au préalable de définir le terme de support. Dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003), il est mentionné que les supports ont été constitués principalement de méthodes sous formes de livres. Puis à partir des années 1960, on voit apparaître d'autres supports comme les bandes magnétiques, cassettes et son... Au cours des années 1970, le support est devenu le document authentique, et actuellement, le DVD ou Internet. Aucune précision n'est spécifiée pour expliquer le concept lui-même.

Dans le TLFi (*Trésor de la langue française informatisé*), les définitions, nombreuses, ont toutes en commun, le fait qu'un support est « ce qui supporte », « un objet, élément matériel sur lequel repose une chose, destinée à servir d'appui ou de soutien à ce dernier ; c'est un objet qui soutient une chose, la maintient en telle ou telle position, afin de la mettre en valeur ». Le support est un objet noble, destiné à mettre en valeur, indispensable, puisqu'il sert d'appui, présent mais discret. La voix serait ainsi, ce « processus de "bas niveau" [...], un outil physique, un maillon de la chaîne, un objet parmi d'autres au service de la pensée considérée comme supérieure. [...] On parle ainsi classiquement de la voix comme d'un support ou d'un vecteur de communication » (Révis, 2013 : 2). Néanmoins, la voix est aussi synonyme de « l'élément vivant qui intervient, [...] par l'expression vivante que dégage une voix, sensible, palpitante, toute proche de nous » (Kazandjian Pearson, 2004 : 57).

La voix que tout enseignant utilise (et dont ce dernier n'a souvent conscience que dans les moments de fatigue ou de maladies) est un support qui n'est pas un instrument

que nous fabriquons (contrairement aux autres supports pour la classe). Humaine, la voix concerne tout le monde, apprenants comme enseignants, comme le souligne Agnès Augé (2011), même si elle n'est pas enseignée à l'école.

1.2 La lecture à haute voix : une importance toute relative dans les écoles

La lecture à haute voix a été délaissée au fil des générations. Comme le souligne Luce Dupraz (2012), en France, les situations de lecture à haute voix sont situées à la convergence de trois cultures qui se succèdent et se chevauchent à la fois : la culture orale a été celle de notre société paysanne, de terroirs et de dialectes ; elle s'est éteinte au moment de la première guerre mondiale. La culture de l'écrit a généralisé l'alphabétisation ; et finalement, la culture audiovisuelle a fait disparaitre la lecture à haute voix officiellement de l'enseignement primaire. On peut dire que nous sommes toujours inscrits dans une culture de l'écrit et plus que jamais plongés dans une culture de l'audiovisuel. Et, on essaie de se réapproprier « les bienfaits s'une culture de style oral, revisitée, actualisée » (Dupraz, 2012 : 9) et de rétablir par là-même des situations de lecture à haute voix.

Avec le temps, la lecture à haute voix n'a progressivement plus été estimée à sa juste valeur… Dès 1904, Émile Javal, directeur du laboratoire d'ophtalmologie de la Sorbonne, avait notifié que la lecture mentale (par opposition à la lecture à haute voix) était celle qui importait réellement à l'homme et qu'il convenait de privilégier. La supériorité de la lecture silencieuse, appelée aussi première lecture, a ainsi été mise en évidence. Cette dernière permet en effet de lire un maximum d'information en un minimum de temps.

Le but final de la lecture est devenu aussi idéovisuel (avec l'apport de la méthode globale) qui sert essentiellement à vérifier ses compétences de lecteur ; la lecture à haute voix se transforme alors en une deuxième lecture qui nécessite d'avoir déjà compris le texte.

Dans la salle de classe, synonyme d'ennui, la lecture à haute voix a souvent été associée à une émotion désagréable. Elle est alors cette lecture qui évoque pour de nombreux parents, à l'époque eux-mêmes des enfants, une classe de lecture, où des enfants « sagement » assis à leur place, avec un livre ouvert devant eux, à la même page pour tous, suivent des yeux le texte, sans véritable conviction et à moitié endormis…

En outre, en laissant des traces sur certains élèves, elle a pâti du cadre dans lequel elle s'est exercée. C'est une lecture qui a été traumatisante pour certains, comme par exemple pour deux étudiants de Master FLE sur douze, qui, lors de la rédaction d'un souvenir désagréable sur leur vécu d'apprenant, ont relaté celui où, élèves, ils se sont retrouvés un jour, humiliés lors d'une lecture à haute voix.

La lecture à haute voix reste souvent méconnue ou mal connue alors qu'elle est une lecture orale pour autrui, une lecture qui s'adresse à l'autre. Ainsi, elle est une lecture communication qui permet de transmettre oralement à des auditeurs qui en ont manifesté le désir, sa propre lecture du récit. La lecture à haute voix permet de faire partager une émotion mais aussi de donner et provoquer une réaction.

1.3 Qu'est-ce que la lecture à haute voix ? Essai de définitions

La lecture à haute voix se rapporte à celle de l'enseignant et de l'apprenant.

Activité de communication, elle constitue un espace de rencontres et de partage. Lire à haute voix, comme le mentionne Jean-Luc Vincent (2006), c'est lire pour quelqu'un. Pour Dominique Rateau (2012), c'est créer un espace de lecture partagée qui enrichit notre représentation du monde. Quant à Chantal Mélis-Constant, elle nous dit que « c'est la rencontre d'esprits, de trois subjectivités incarnées : l'auteur qui a inscrit sa pensée dans le corps du texte, celle de moi, lecteur qui propose un horizon de sens pour ma voix, celle de l'auditeur dans le corps duquel se passe une alchimie que j'ignore » (2012 : 71).

La lecture à haute voix permet également de redéfinir notre rapport au texte comme un rapport de plaisir, nous rappelle Daniel Pennac (1992). Évoquant la lecture à haute voix du texte littéraire, Jean-Luc Vincent (2006 : 9) parle d'une « matière vivante, complexe qui nous demande de la disponibilité et de la joie ».

Lorsque l'on lit à haute voix, on donne la possibilité à des individus de créer leurs propres images et par conséquent, « de ne pas être dans la passivité mais dans la création », raconte Chantal Mélis-Constant (2012 : 67). On ouvre par ailleurs « le sens des mots et [on] donne à entendre des mots justes. Des mots qui font sens même si on ne les comprend pas. Parce que donner sens n'est pas réductible à l'acte de comprendre », ajoute Dominique Rateau (2012 : 51).

Lire à haute voix est également un engagement et une implication de sa voix et de son corps où le sens passe précisément par ce corps. « C'est donc une mise en jeu du corps, explique Chantal Mélis-Constant (2012 : 68), qui n'est pas celle du théâtre. Ce n'est pas théâtraliser un texte. Comme le comédien, j'utilise mon corps, mes yeux comme moyen d'expression mais je ne dispose pas en plus d'un engagement dans l'espace. C'est une rencontre de corps à corps, de voix à oreille. » Et elle poursuit : « Quand on entend une voix, on reçoit son timbre, son grain qui nous touche par les vibrations qu'elle produit. » (2012 : 68.)

Nous ne développerons pas davantage la question de la voix et de ses liens avec notre personnalité puisque ce n'est pas ici l'objet de notre étude. Néanmoins, la voix, reflet de nos états psychoaffectifs, consciemment ou inconsciemment, n'est pas sans trahir nos émotions (Scherer *et al.*, 1995, 2003, 2011 ; Guzman *et al.*, 2013). Ainsi, lire à haute voix est une activité humaine qui provoque des réactions et qui nous rappelle que nous sommes êtres affectifs. Cela nous permet de « transmettre notre dimension humaine : le fait que nous sommes des êtres de chair et de pensée. Que nous sommes faits de biologique, de physiologique mais aussi d'intellect et d'affect » (Rateau, 2012 : 37).

Lire à haute voix est aussi une rencontre avec soi à travers sa voix que l'on aime ou non sa voix. Comme l'affirme Joana Révis (2013 : 279), « nous incarnons notre voix, à moins que ce ne soit le contraire ». Ainsi, lire à haute voix est d'abord une rencontre avec soi en tant que lecteur et un soi plus intime ; « c'est partager l'idée que l'intime existe » (Révis, 2013 : 51).

Finalement, lire à haute voix, c'est aussi prendre des risques, le risque de (se) déplaire, ne pas se sentir à l'aise, commettre des erreurs, se dévoiler, donner à percevoir son caractère à son interlocuteur. Une voix peut en effet exprimer « la confiance, la timidité, l'audace, la modestie, l'orgueil, la pudeur, la combativité, l'effacement, l'autorité, un état dépressif, l'agressivité ; elle peut être uniforme, vulgaire, mate, impersonnelle, etc. » (Kazandjian Pearson, 2004 : 57). Lire un texte à haute voix n'est jamais un acte anodin. Comme le fait remarquer Daniel Pennac, c'est une lecture où on s'expose absolument aux yeux de ceux qui nous écoutent.

2 La lecture à haute voix dans la classe

2.1 Méthodologie de recueil des données

La recherche de type qualitatif que nous avons menée a eu pour visée d'analyser les comportements des enseignants vis-à-vis de la lecture à haute voix.

La première question a d'abord eu pour objectif de comprendre en quoi la voix de l'enseignant pouvait être considérée comme un support à l'enseignement.

La seconde, plus précise par rapport au sujet, porte sur la lecture à haute voix. Elle cherche à analyser les pratiques des enseignants concernant la lecture à haute voix, les moments auxquels ces derniers font lire les étudiants à haute voix et les finalités qu'ils se donnent à travers cet exercice. Elle interroge ainsi sur la lecture de texte à haute voix comme support d'enseignement.

Durant le semestre 2 (2014/2015), le questionnaire a été envoyé par courrier électronique à l'adresse mail des enseignants et déposé parallèlement, sous version papier, dans le casier respectif de plus de soixante enseignants de langue ; seule la moitié a répondu au questionnaire écrit.

La plupart des enseignants qui ont participé à cette enquête, sont des enseignants de français langue étrangère (FLE) du Centre international d'études françaises (CIDEF) de l'Université catholique de l'Ouest (UCO) ; les quelques autres sont issus de la Faculté des humanités (UCO), des filières langues (allemande, anglaise et espagnole), LEA (« Langues étrangères appliquées »), LLCE (« Langues Littératures et civilisations étrangères ») et lettres.

Notre démarche s'inscrit en didactique des langues et des cultures puisqu'elle a pour finalité de déterminer ce qui vise à enseigner et apprendre.

Outre le fait que ce dispositif a révélé le manque de connaissance et le peu d'intérêt accordés par certains à cette question, son enjeu majeur réside dans les façons dont les enseignants ont abordé et exploité l'enquête.

2.2 Résultats et analyse

À ce questionnaire, presque tous les enseignants ont déclaré que leurs réponses allaient être courtes comme si le sujet n'était pas pertinent ou que les personnes interrogées n'avaient jamais réfléchi à la question ; l'un d'eux nous a d'emblée fait comprendre que nous posions des questions bizarres.

Il semble donc que la réflexion sur cette question soit peu fréquente, inhabituelle ou superflue, et en même temps surprenante. Par ailleurs, certains ont émis des doutes sur la compréhension des questions et la capacité à pouvoir y répondre ; ainsi, le « je ne sais pas » est exprimé à plusieurs reprises. D'autres encore soulignent le fait que c'est la première fois qu'ils répondent à ce type de questions. Les quelques-uns qui assurent des cours d'expression théâtrale mentionnent qu'ils pratiquent la lecture à haute voix dans ce contexte bien précis mais pas dans les autres cours qu'ils dispensent.

Une des enseignantes interrogées justifie sa non utilisation de la lecture à haute voix, en prenant pour témoin (ou prétexte) les étudiants dont elle dit de ces derniers qu'à ce niveau élevé (B2.2), ils sont réticents à cette tâche car ils ont l'impression de perdre leur temps.

Dans la classe de langue, les pratiques de la lecture à haute voix par l'enseignant, restent limitées ; c'est du moins ce que nous relevons de nos enquêtes.

La plupart d'entre eux ne lit jamais ou que rarement, sauf lors d'activités, spécifiques pour ce genre d'exercices (expression théâtrale).

Il arrive néanmoins que sa voix, celle de l'enseignant, serve d'exemple à des étudiants qui lisent trop lentement ou accrochent sur les mots. Il s'agit alors d'une lecture du type « correction phonétique ».

En outre, l'enseignant utilise la lecture à haute voix comme une « lecture didactique » lorsqu'il cherche à faire passer des consignes à l'ensemble de la classe et qu'il lit ces dernières.

La lecture à haute voix peut également avoir pour fonction de susciter le plaisir du texte ; elle permet alors de faire vivre un texte, un poème et de transmettre des émotions.

Selon le point de vue des enseignants interrogés, les occasions qui font que ces derniers font lire l'étudiant à haute voix sont les suivantes :

- lorsqu'il perçoit que cet apprenant n'a pas acquis un élément par exemple : il s'agit d'une lecture contrôle ou de correction ;
- quand l'étudiant n'est pas (plus) captif ; le fait que ce dernier soit sollicité par l'enseignant pour lire à haute voix est alors utilisé comme un moyen de re-capter l'attention ;
- pour travailler sur la prononciation, le rythme, l'intonation ou la diction ;
- pour connaître les difficultés de ses étudiants : la lecture à haute voix est alors utilisée comme une lecture diagnostic ;
- pour amorcer un travail ou le poursuivre lors d'une activité de compréhension : il s'agit alors d'une lecture de déclenchement ou d'entraînement ;
- pour faire lire des passages et faire mettre du sens à la lecture entreprise par l'étudiant : c'est une lecture à haute voix que l'on peut alors qualifier d'expressive.

Néanmoins, la lecture à haute voix reste une activité dont les objectifs restent difficilement définissables. Après analyse des questionnaires d'ailleurs, il ressort que la

plupart ne sait pas bien quel sens attribuer à la lecture à haute voix d'autant plus que de nos jours, avec les outils multimédias, cette question semble totalement « décalée ». Comme le prétend Jean-Luc Vincent (2006), une fois l'apprentissage (de base) de la langue passée, la lecture orale ou à haute voix n'est en général considérée que comme un exercice obligé dont on comprend mal le sens.

À la question de savoir en quoi la voix de l'enseignant est un support à son enseignement, il apparait que nombreux sont les enseignants interrogés qui affirment que leur voix est un support à l'enseignement ; la voix restant néanmoins pour eux, essentiellement un instrument de travail. Ainsi, « elle est un support à l'enseignement parce qu'elle sert à transmettre des consignes d'activité et parce qu'elle permet de transmettre des informations nécessaires à l'apprentissage ».

Beaucoup d'entre eux restent en effet, distants, voire retranchés dans un discours théorique et didactique, comme si leur voix ne leur appartenait pas vraiment.

Certains de leur côté, évoquent leur voix comme un outil technique, corporel et physiologique dont ils prennent conscience lors de manifestations de faiblesse ou de défaillances vocales : « Si elle ne l'était pas [un support], je crois que je ne serais pas aussi fatiguée de la voix quand je rentre chez moi après une journée de cours. »

Notre voix, inscrite en nous fait partie de nous, depuis que l'homme est passé d'une communication exclusivement gestuelle et visuelle, et des grognements, à une articulation des mots, avec l'homme de Cro-Magnon qui est notre ancêtre vocal, ainsi que Gérald Fain (2007) le spécifie. La voix concerne tout le monde puisqu'elle fait partie du corps humain. Pourtant, nombreux sont les professionnels de la voix comme les enseignants qui la sollicitent beaucoup (et la malmènent aussi), parfois sans en avoir conscience. La voix est « un peu comme le moteur d'une voiture », explique Agnès Augé (2011 : 17). Et elle ajoute : « Les passionnés écoutent le bruit magique des cylindres qui vibrent sous le capot avec admiration quand la puissance est à son comble [...] ; et puis il y a ceux qui se contentent de tourner la clé dans le système d'allumage, sans se demander par quel moyen technique on parvient à rouler, le but étant simplement de se déplacer d'un point à un autre avec facilité. La voix, c'est un peu pareil car le geste vocal est inconscient. » (Augé, 2011 : 17.)

Finalement, lors de nos enquêtes, nous avons relevé que quelques-uns parlent quand même de leur voix de façon plus intime, comme par exemple cette enseignante. « Je sais que je parle fort, que j'ai une voix qui "porte". Mes collègues quand ils sont dans une salle à côté de la mienne [m'entendent] ! Cela fait partie de moi, je suppose car je n'en ai pas toujours conscience. » Elle ajoute : « Après, il y a le son de ma voix. Comme tout le monde je crois, je n'aime pas beaucoup m'entendre. C'est surtout que je ne me reconnais pas. »

Une autre enseignante écrit : « Parfois, je ne suis pas très satisfaite de ce que transmet ma voix. Parfois, je me recentre en respirant et en me détendant et ma voix change à ce moment-là. »

À l'instar d'Agnès Augé, nous remarquons que parler de sa voix s'est avéré être difficile pour beaucoup d'enseignants interrogés. « C'est aussi compliqué que de dire

quels sont nos qualités et nos défauts. [...] Cela nous donne la possibilité de nous observer de l'extérieur, et de voir comment nous nous percevons nous-mêmes. [...] Ainsi on touche par ce biais-là à l'estime de soi, la confiance en soi, l'affirmation de soi » (2011 : 50).

Pour Hervé Pata, la voix est le véhicule des affects, des émotions autant que la représentation du vécu de chacun. Ainsi, « une voix est captivante par les émotions et les sentiments qu'elle transmet, par les réflexions qu'elle inspire. Par les réactions positives qu'elle peut provoquer, elle possède en quelque sorte un pouvoir d'induction qui aura lieu de s'exercer indistinctement en public ou face à face. À cet égard, une bonne voix n'est pas nécessairement belle » (2014 : 138).

C'est dans l'interaction entre la voix parlée, la lecture à haute voix, l'écriture, le texte et les émotions que nous avons entrepris une recherche dans le cadre d'un cours de compétences écrites au Centre international d'études françaises (CIDEF). La voix a en effet le pouvoir de donner le sens aux mots au-delà de leur propre signification. Grâce à elle, il est possible de traduire sa pensée en production sonore. Dans ce rapport texte et voix, on peut se poser la question de savoir en quoi la lecture à voix haute est porteuse de sens.

3 La lecture à haute voix, un liant indispensable entre la voix et le texte

3.1 Cadre et contexte de la situation de classe présentée

Nous avons vu que l'enseignant entretenait un rapport de distance et de proximité avec sa voix, prolongement de son souffle, véhicule des affects, des émotions et de la représentation de son vécu. Parler de sa voix, c'est intimement parler de soi, et ce n'est pas toujours aisé.

Pourtant, ingrédient indispensable entre la voix, matière orale et le texte, matière écrite, pour lesquels elle sert de liant, la lecture à haute voix peut prendre toute sa signification, en particulier dans un cours de compétences écrites comme nous allons chercher à le montrer.

Roland Barthes d'ailleurs lie lui aussi, le plaisir du texte à la voix de l'écriture. « S'il était possible, écrit-il, d'imaginer une esthétique du plaisir textuel, il faudrait y inclure : l'écriture à haute voix ; elle est portée non par les inflexions dramatiques, les intonations malignes, les accents complaisants, mais par le grain de la voix, qui est un mixte érotique de timbre et de langage. Il nous faut considérer la lecture à haute voix comme une tentative de donner à entendre l'"écriture à haute voix". » (1973 : 88-89.)

Ainsi, il nous faut considérer la lecture à haute voix comme une tentative de donner à entendre l'écriture à haute voix ; ce qui a été notre objectif dans le cours de compétences écrites que nous avons proposé sur 14 semaines, à raison de trois heures par semaine, pendant les semestres de printemps 2014/2015 et 2015/2016.

Cet enseignement bâti autour de situations de lecture et d'écriture à propos du thème du souvenir émotionnel a été pratiqué avec deux groupes d'une vingtaine d'étudiants

de français langue étrangère (CIDEF), de toute nationalité et d'un niveau B2. Les étudiants après avoir écrit leurs textes partagent la lecture de ces derniers aux autres par la lecture de leurs textes à haute voix.

Les textes lus par les étudiants sont élaborés à partir de situations d'écriture liées aux émotions, aux sens et aux souvenirs émotionnels. L'objet de cet article ne portant pas sur les situations d'écriture proprement dites, nous ne ferons que brièvement les aborder. Néanmoins, le choix des activités de textes à produire étant d'une importance capitale, nous ne pouvons pas ignorer cet aspect.

Pour que l'écriture trouve un statut d'objet investi, il faut que dans la classe, elle ait un sens pour l'étudiant.

L'émotion, comme le souligne Dominique Bucheton, est « le moteur premier de nos rencontres, de nos engagements. Toute écriture, mentionne-t-il, est expression d'une subjectivité, le rôle des affects y est non négligeable » (2014 : 49).

Les souvenirs font partie de nous. Ils sont « présents à chaque instant comme un paysage d'arrière-plan familier » (Maury-Rouan, 2008 : 23) et vont resurgir lors d'un événement déclencheur ; le souvenir émotionnel souvent mieux encodé (les émotions ayant un effet de mémorisation), il a plus de chance d'être rappelé (*cf.* travaux de Schacter, 2003, cité par Fohn). Par ailleurs, ce souvenir est « souvent provoqué par un ressenti sensoriel qui fait ainsi tout à coup ressurgir à l'improviste tout un pan du passé, il a été décrit par de nombreux écrivains » (Fohn, 2013 : 23).

Ainsi, l'écriture de textes autour du souvenir émotionnel et la voix ont en commun de toucher par les vibrations que toutes deux produisent.

Par ailleurs, la mémoire autobiographique est « un support pour nouer, maintenir, solidifier des relations personnelles et interpréter les actions d'autrui » (Fohn, 2013 : 23). Aussi, grâce à la conjugaison du texte écrit et de la voix, la lecture à haute voix permet-elle la réévocation du souvenir émotionnel « sous forme d'un langage socialement partagé et la présence d'un partenaire [les participants du groupe- classe], auquel cette réévocation est adressée » (Rimé, 2005 : 86).

Présentes dans notre vie quotidienne, les émotions le sont aussi dans nos apprentissages. La classe de langue est un lieu où nous pouvons cultiver nos émotions, une émotion qui peut être évoquée par le biais du souvenir émotionnel et qui suscite le partage à travers la lecture à haute voix.

3.1.1 L'écriture des textes et l'apport de la lecture à haute voix dans la classe

À l'instar des ateliers d'écriture, souvent étayés par la lecture de textes littéraires, nous avons proposé des situations d'écriture où chacun des étudiants était invité à tenir une position de lecteur, l'implication des sujets dans leur écriture ne manquant pas d'éveiller leurs affects.

Notre pratique s'est élaborée en nous inspirant des ateliers d'écriture. Néanmoins, l'arrière plan des préoccupations très spécifiques de notre groupe sur le plan pédagogique a fait de cette pratique autre chose qu'une simple transposition d'un dispositif d'atelier. Contrairement aux publics qui participent généralement aux divers ateliers

d'écriture (ex. : Aleph), celui auquel nous nous adressons ne relit pas toujours ce qu'il écrit car il n'en comprend pas toujours l'intérêt.

Par ailleurs, comme le fait remarquer Carmen Strauss-Raffy, « [...] il y a probablement une part d'horreur de son acte [...], d'avoir sous les yeux un produit détestable et détesté, à l'instar de ce qui peut s'éprouver à l'audition de sa propre voix dans un magnétophone » (2004 : 121). Un travail de « renarcissisation » (2004 : 121), de valorisation de l'étudiant et de son acte d'écriture est alors « un préalable à l'ouverture au lecteur » (2004 : 122).

Ainsi, avant de lire son texte à haute voix, l'apprenant doit auparavant construire du sens à l'acte d'écrire : apprendre à se relire, à être relu, à s'auto-corriger et à se faire corriger en classe, par un pair ou par l'enseignant. Ce n'est qu'une fois que l'apprenant aura appris à concevoir que l'écriture de premier jet a besoin de devenir un objet à bonifier et qu'il acceptera l'idée de retravailler l'écriture (ce qui suppose un changement de position), qu'il sera à même de lire son texte à haute voix. « Entrer dans l'écrit au plein sens du terme (j'y inclus aussi bien la lecture et l'écriture), comme le préconise Carmen Strauss-Raffy, convoque à la rencontre avec autrui. Écrire c'est cheminer de soi vers l'autre, se risquer vers le lecteur pour faire retour vers soi ; c'est se relier à la communauté humaine, c'est tricoter la langue commune pour dire, révéler ou cacher une part de soi, de son monde intérieur. » (2004 : 128.)

3.2 Résultats et analyse

Selon les enquêtes que nous avons réalisées auprès des étudiants ayant suivi le cours, à la question de savoir si ces derniers avaient apprécié ou non que l'enseignant aient lu les textes à haute voix, la plupart ont répondu par l'affirmative. Parmi ces réponses, celles le plus souvent avancées vont dans le sens d'une meilleure compréhension du texte. Ainsi, « je peux mieux comprendre le texte », « la lecture à haute voix aide à la compréhension du texte ». D'autres montrent que la lecture à haute voix de l'enseignant participe d'un enseignement plus actif : « j'ai un sentiment vivant et c'est mieux pour apprendre le français », « cela me permet de mieux me concentrer sur le texte », « c'est un de mes moyens préférés pour apprendre le français ».

Des questionnaires, il ressort également que les étudiants éprouvent du plaisir à ce qu'un pair lise à haute voix : « C'est un plaisir de connaître les textes des autres. » Dans le même sens : « C'est un échange agréable. » Grâce à la lecture à haute voix des autres, certains affirment aussi progresser dans l'écriture de leurs propres écrits : « On peut acquérir des idées pour nos écrits » ou encore, « on peut apprendre d'autres expressions plus belles. »

En ce qui concerne les étudiants et la lecture de textes, il apparait que lire à haute voix contribue à développer chez eux, une dynamique motivationnelle positive liée à une perception différente de la valeur accordée à la tâche, beaucoup d'entre eux étant très satisfaits de cette expérience. Ainsi, « ce n'est pas difficile [de lire à haute voix] mais je n'ai pas l'habitude de le faire », « c'est plus facile à faire en français qu'en anglais », aussi surprenant que cela puisse paraître. « Quand j'ai commencé, c'était difficile (c'est difficile de trouver un bon rythme, d'avoir la confiance en notre propre travail mais avec beaucoup de pratiques, c'est devenu facile. »

Pour l'une des étudiantes interrogées, lire à haute voix a cependant, été difficile car dit-elle, je suis un peu timide et je me sens mal à l'aise quand je lis devant les autres mais c'est utile, ajoute-t-elle.

Pour la plupart, la question de lire leurs textes ou celui d'un auteur reste finalement peu importante, les avis restant partagés sur cette question ; du moment que ces derniers lisent de « bons » textes à haute voix.

Même si nous n'avons pu développer en détail l'activité d'écriture et de lecture à haute voix dans cet article, il convient néanmoins de mentionner qu'un travail de cette sorte n'est rendu possible que si l'enseignant lui-même est prêt à lire à haute voix. Cela signifie qu'il exige de ce dernier qu'il soit prêt lui-même, à entendre et accepter sa voix et que ce dernier soutienne une position d'accueil envers les écrits et la lecture à haute voix des apprenants.

Il implique par ailleurs que l'étudiant parvienne lui aussi à devenir son propre lecteur et qu'il adopte « une attitude critique sur l'intelligibilité du texte, son style, pour repérer ses erreurs de syntaxe, orthographe » (Strauss-Raffy, 2004 : 122).

Le groupe-classe, de son côté se doit également de « fournir un cadre, une structure, un contenant aux pensées et aux émotions. C'est un lieu d'échange, de rencontre, de partage et de communication à un double niveau cognitif et émotionnel. Il permet le dépassement de soi, de sa propre timidité à lire les textes devant les autres, et la confrontation à différentes formes de pensées et à différents horizons. Ce groupe permet un renforcement de soi » (Chidiac, 2013 : 31).

Dans cet article, après avoir défini le terme de support, nous avons mis en évidence la voix comme support d'enseignement, outil physique mais aussi comme expression humaine de son identité et de soi. Puis, nous avons vérifié notre première hypothèse en montrant que la lecture à haute voix, souvent négligée, était une activité limitée dont l'enseignant comprenait souvent mal le sens. C'est du moins ce qu'il ressort de notre enquête effectuée auprès des enseignants.

Associant à la fois la voix et le texte, la lecture à haute voix est pourtant un liant indispensable pour unir la matière écrite et orale, c'est ce que nous avons validé dans notre seconde hypothèse en nous appuyant sur un cours de compétences écrites (niveau B2). Notre objectif a été de montrer que la voix permet de traduire le sens des mots en une production sonore grâce au partage de ce dernier et par le biais de la lecture à haute voix. Une lecture à haute voix qui prend ainsi tout son sens…

La voix porte alors le texte écrit et lu à haute voix par l'étudiant qui lui-même, soutient la lecture à haute voix ; la lecture à haute voix devenant ce plaisir partagé du texte. Cette lecture à haute voix n'a aucunement pour ambition d'être parfaite ; elle a pour seul objectif d'être un lieu de partage et de façonnage d'un collectif émotionnel. Ainsi que l'a formulé une des étudiantes interrogées, « nous pouvons mieux lire et écrire quand nous sommes à l'aise avec nos émotions réelles ».

À la question « Que voudriez-vous dire à vos collègues de classe ? » nous terminerons notre réflexion par les propos de deux étudiants, l'une ayant répondu : « Tout ce que

j'ai ressenti après avoir écouté leurs textes », et l'autre : « C'est un immense plaisir à partager mes textes que j'ai écrits en français. »

Bibliographie

AUGÉ, A. (2011), *Vivre mieux avec sa voix*, Paris, Odile Jacob, 233 p.

BARTHES, R. (1973), *Le plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil, 89 p.

BUCHETON, D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 304 p.

CHIDIAC, N. (2013), *Ateliers d'écriture thérapeutique*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 224 p.

DUPRAZ, L. (2012), « Introduction », *Lire à haute voix des livres à des tout-petits. Quand les livres relient*, Toulouse, Érès, p. 7-18.

FAIN, G. (2007), *De la parole au chant, qu'est-ce que la voix ?*, Paris, Les Petites Pommes du savoir, 61 p.

FOHN, A. (2013), « Le lien entre émotion et mémoire à partir de l'expérience traumatique », *in* Luminet, O. (coord.), *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*, Bruxelles, De Boeck, p. 59-88.

KAZANDJIAN PEARSON, S. (2004), *L'instrument du chanteur : son corps*, Bruxelles, De Boeck solal, coll. « Le monde du verbe », 327 p.

MAURY-ROUAN, C. (2008), « Les mots de la mémoire », *in* Comet, G., Lejeune, A., et Maury-Rouan, C. (dir.), *Mémoire individuelle, mémoire collective et histoire*, Marseille, Solal, p. 17-25.

MÉLIS-CONSTANT, C. (2012), « Lire des albums à haute voix », *Lire à haute voix des livres à des tout-petits. Quand les livres relient*, Toulouse, Érès, p. 65-85.

PATA, Hervé (2014), *Le grand livre de la technique vocale. Voix parlée et voix chantée*, 1re éd. 2009, Paris, Eyrolles, 195 p.

PENNAC, D. (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 208 p.

RATEAU, D. (2012), « Du désir de lire à voix haute des livres d'images », *Lire à haute voix des livres à des tout-petits. Quand les livres relient*, Toulouse, Érès, p. 31-52.

RÉVIS, J. (2013), *La voix et soi. Ce que notre voix dit de nous*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 335 p.

RIMÉ, B. (2005), *Le partage social des émotions*, Paris, PUF, 420 p.

SMAL, G. (2011), *La parole en public pour les timides, les stressés et autres tétanisés*, Liège, Edipro, 176 p.

STRAUSS-RAFFY, C. (2004), *Le saisissement de l'écriture*, Paris, L'Harmattan, 327 p.

VINCENT, J. (2006), *Comment lire un texte à voix haute ?*, Paris, Gallimard, 132 p.