

Année universitaire 2020-2021

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

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

Être sans voix : l'expérience de la lecture à voix haute pour comprendre le personnage théâtral

Présenté par Victoria Toneguzzi

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude

Sommaire

Introduction	1
Etat de l'art	2
1. L'intérêt pour l'enseignement de la lecture subjective	2
1.1 Le paradigme du sujet lecteur	2
1.2 L'implication vivante des élèves dans les textes	2
1.2.1 L'inefficacité du modèle analytique	2
1.2.2 L'empathie fictionnelle	4
1.2.3 La lecture comme événement	5
2. Le cas particulier du théâtre	7
2.1 Le lien entre texte et représentation	7
2.1.1 La notion de dramaturgie	7
2.1.2 « Le clivage entre littérature et pratiques scéniques »	7
2.2 Les difficultés de l'enseignement du texte théâtral	9
3. Le sujet lecteur/spectateur : la solution	10
3.1 Eléments d'enquête	10
3.2 La lecture à voix haute : un moyen didactique pour faire émerger le sujet lecteur	12
3.3 La réception subjective du théâtre	14
3.3.1 La voix didascalique	14
3.3.2 Les dispositifs didactiques mis en œuvre	15
3.3.3 L'oralisation	16
Problématique	18
Méthodologie	19
1. Participants	19
2. Mise en œuvre matérielle	20
3. Déroulement	21
3.1 Groupe 1	21
3.2 Groupe 2	22
3.3 Recueil de données	24
Résultats	24
1. Groupe 1	24
1.1 Le quiproquo	24

1.2 La compréhension des personnages	25
2. Groupe 2	27
2.1 Le quiproquo	27
2.2 La compréhension des personnages	28
Discussion	30
1. Re-contextualisation	30
2. Analyse des résultats	30
2.1 Des résultats mitigés	30
2.2 Une approche qui ne réussit pas pour tous	33
2.3 La fin ne justifie pas les moyens	33
3. Mise en lien avec les recherches antérieures	34
4. Limites et perspectives	35
Conclusion	36
Bibliographie et sitographie	37
Annexe	38

Introduction

Dans la pièce méta-théâtrale de Jean Rotrou *Le Véritable Saint Genest*, la scène (5, IV) se déroule au début de l'ère chrétienne lorsque les empereurs romains Dioclétien et Maximin mènent une répression sanglante contre les chrétiens. Pour célébrer le mariage de sa fille Valère, Dioclétien demande à Genest de composer une pièce de théâtre. Ce dernier propose de créer une pièce dans laquelle les empereurs seront représentés en train de martyriser le chrétien Adrian. On assiste aux répétitions de la pièce. Genest, en répétant son rôle du chrétien martyrisé, a l'étrange sensation de se perdre dans son personnage. Dioclétien est sous le charme et commente la pièce : « Voyez avec quel art Genest sait aujourd'hui / Passer de la figure aux sentiments d'autrui ». Les spectateurs s'interrogent : ils le considèrent tantôt comme un comédien et tantôt comme un personnage mais Genest finit par dire : « Ce n'est plus Adrian, c'est Genest qui s'exprime / Ce jeu n'est plus un jeu, mais une vérité / Où par mon action je suis représenté / Où moi-même l'objet et l'acteur de moi-même ».

Si cette faculté à comprendre les états mentaux d'autrui est « une compétence sociale » (Larrivé, 2015, p.162), l'aptitude à se représenter la vie intérieure des personnages est une « compétence de lecteur » (Larrivé, 2015, p.162). Véronique Larrivé constate que cette capacité à l'empathie fictionnelle est de nos jours insuffisante chez les élèves français mais qu'elle est nécessaire à l'enseignement de la littérature. Cette capacité est d'autant plus importante au théâtre car, sur le plan de la réception, le personnage est le point focal vers lequel le lecteur se projette pour entrer dans la fiction. On peut alors se demander comment impliquer subjectivement les élèves dans un texte théâtral en donnant vie aux personnages. Autrement dit, quelle didactisation permettrait aux élèves de développer leur empathie et de comprendre l'intériorité des personnages dramatiques ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous suivrons une réflexion en trois temps. Tout d'abord, nous verrons dans l'état de l'art plusieurs approches théoriques et didactiques liées à l'implication du sujet lecteur. Puis, nous analyserons l'expérience que j'ai mise en œuvre avec une classe de sixième. Enfin, nous étudierons les résultats obtenus à travers une présentation factuelle ainsi qu'une interprétation des données lors de la discussion.

Etat de l'art

1. L'intérêt pour l'enseignement de la lecture subjective

1.1 Le paradigme du sujet lecteur

On peut résumer « l'histoire de l'enseignement de la littérature [...] par une mise hors-jeu de la lecture, voire du lecteur en tant que sujet » (2007, p.65) affirme Annie Rouxel. Certes, l'excès de subjectivité peut exposer à une instrumentalisation voire une trahison du texte mais « l'excès de formalisme » (Daunay, 2007, p.43) conduit quant à lui de manière inéluctable au rejet de la subjectivité, indispensable pour nourrir l'interprétation. Pour Daunay, « le rapport formel au texte littéraire construit des normes qui peuvent marquer une exclusion du sujet lecteur. » (2007, p.44). Or, on peut difficilement exclure la subjectivité du sujet lecteur dans la mesure où celui-ci dispose d'un ethos et d'un vécu qui est indissociable de l'individu et qui est nécessairement à prendre en compte par la didactique du français.

Dans les années 1950, les *Cahiers pédagogiques*, se fondent sur l'équation « "lire c'est ressentir" » (A.-M. Chartier et J. Hébrard, cité par Daunay, 2007, p.47) et préconisent la subjectivité des lecteurs pour aborder le texte littéraire. Or, vingt ans plus tard, la volonté des *Cahiers pédagogiques* change de manière radicale au profit d'une approche scientifique, la lecture méthodique, pour étudier la structure du texte. Cette oscillation dangereuse entre l'autorisation de la subjectivité et sa mise à distance met à mal la posture du sujet-lecteur vis-à-vis du texte mais souligne un phénomène profond, à savoir la problématique didactique quant à l'inclusion du sujet lecteur. Dans les années 1990, le lecteur est réintégré mais sous l'angle des théories de la réception telles que les conçoit notamment Umberto Eco pour devenir un « lecteur modèle » (Rouxel, 2007, p.65). Ce n'est qu'à partir de 2004 que « la notion de "sujet lecteur" » (Rouxel, 2007, p.65) apparaît dans le milieu didactique.

1.2 L'implication vivante des élèves dans les textes

1.2.1 L'inefficacité du modèle analytique

Si l'on veut appréhender le sujet, il faut s'intéresser au « *sujet didactique* » (Daunay, 2007, p.43) car il inscrit son vécu expérientiel au sein des savoirs disciplinaires.

Annie Rouxel s'interroge sur les pratiques de lecture notamment sur les rapports entre le lecteur et le texte dans le but d'encourager l'expression du sujet lecteur. Dans son article, elle constate que « les pratiques scolaires de lecture ont laissé dans les faits peu de place à la subjectivité du lecteur. » (2007, p.65). Les didacticiens (J.-M. Delacomptée, A. Le Fustec et P. Sivan, cités par Rouxel) s'accordent à dire qu'il existe un manque « d'investissement subjectif,

intellectuel et émotif des élèves » (2007, p.66) lors des exercices scolaires plus particulièrement lors de la lecture analytique. Celle-ci n'est pas « une modalité de lecture pour soi » mais une « pratique scolaire, lieu d'apprentissage et d'évaluation des savoirs et de compétences » (2007, p.65) où l'acte de lecture se dissout dans la mesure où elle « entend former un lecteur habile à répondre aux injonctions du texte » (2007, p.67). La difficulté du jeune lecteur est qu'il « se sent impuissant à rendre compte de l'émotion qui le déborde, à explorer l'intuition qui l'effleure ; il sait que lire revient à se lire soi-même. » (2007, p.68). Si « l'espace privé » est « le lieu de l'expression du sujet lecteur » (2007, p.69), il est difficile pour ce dernier de s'exprimer dans un espace public comme la classe. Pour Rouxel, ce qui compte est qu'il faut réintégrer le sujet lecteur au sein de la lecture et « accueillir en classe ses réactions qui vont infléchir les cheminements interprétatifs. » (2007, p.69). Elle souligne qu'il existe un paradoxe entre d'une part, le poids du regard d'autrui lors de la lecture en classe qui bride la parole des élèves, et d'autre part, la nécessité de cette lecture pour que le lecteur puisse s'émanciper en tant que sujet : « La dimension sociale de la lecture scolaire peut être une entrave à la parole des élèves qui ont bien conscience de se dévoiler en parlant de leur lecture. [...] cet avènement du lecteur en tant que sujet peut survenir d'autant mieux que la classe est pensée comme lieu d'émergence et de confrontation de lectures subjectives. » (Rouxel, 2007, p.72). Annie Rouxel remet en cause le « fonctionnement de la lecture littéraire scolaire » (2007, p.72) qui consiste à lire une œuvre de manière distanciée sans prendre part à la réflexion qu'elle suscite, en affirmant le présupposé suivant : « l'investissement du lecteur comme sujet est incontournable et nécessaire à toute véritable expérience de lecture » (2007, p.72). Elle constate qu'il existe mille et une façons de lire le même texte et que l'acte de lecture traduit la subjectivité du sujet lecteur vis-à-vis du texte. Dans une perspective didactique, elle envisage de placer le sujet lecteur au cœur de l'œuvre afin de donner du sens à l'acte de lecture et favoriser « la découverte d'enjeux personnels » (2007, p.72). Le rôle des enseignants est donc double : ils doivent d'une part, faire prendre conscience aux élèves que « l'œuvre s'adresse à eux » (2007, p.72) et d'autre part, favoriser les approches subjectives sans les stigmatiser pour les conduire vers une démarche interprétative qui se nourrit de la lecture réelle des élèves.

Dans la même veine, François Le Goff constate que l'enseignement de la littérature a longtemps consisté en l'apport d'outils qui permettraient au lecteur d'aller vers le texte, considéré comme intouchable. Il faut chercher aujourd'hui à rapprocher le texte du lecteur, en incitant l'élève à le lire selon ce qui le touche et le préoccupe réellement. Cette approche du texte vers le lecteur implique, d'un point de vue didactique, le renouvellement du traitement de la littérature. En effet, il affirme que « la lecture analytique, pensée dans les programmes

français d'enseignement du collège et du lycée comme le modèle courant d'étude littéraire dans la séance de littérature, peut voir son autorité discutée. » (2015, p. 183-196¹).

Pour pallier l'échec cuisant du « modèle de lecture analytique » (Rouxel, 2007, p.67), des approches plus ouvertes font leur apparition dans les programmes de lycée au début des années 2000 (2007, p.67). Tout d'abord, la lecture cursive, c'est-à-dire une lecture libre et personnelle qui a pour but d'inclure le sujet lecteur dans la mesure où elle l'invite à s'approprier l'œuvre et à s'identifier. Puis, les carnets de lecteur qui permettent aux élèves de verbaliser leurs ressentis en exprimant leurs émotions et leurs réactions en temps réel, au fil de la lecture. Enfin, l'écriture d'invention qui permet aux élèves de faire appel à leur créativité et d'exprimer leur point de vue sur le monde ou sur des personnages. Cette activité peut être pratiquée en lien avec la lecture si l'on demande aux élèves de réaliser une écriture créative qui vise à poursuivre, imiter ou encore parodier le texte original. Cela permet d'impliquer les élèves dans leur lecture puisque ces derniers doivent lire tout en cherchant à nourrir leur propre écriture. Annie Rouxel constate que « l'investissement du sujet réside dans les modalités énonciatives choisies » (2007, p.68). En effet, la lecture analytique repose sur une modalité d'écriture impersonnelle qui tient à distance le sujet lecteur du texte tandis que les écrits de lecture cursive comme les carnets de lecteur établissent une proximité entre les deux. Les élèves sont davantage impliqués lorsqu'ils sont autorisés à employer la première personne du singulier pour s'exprimer car ils ont la possibilité de vivre, de cette façon, la lecture comme événement.

1.2.2 L'empathie fictionnelle

Véronique Larrivé s'intéresse à « l'ubiquité du lecteur » (2015, p.162) par le biais de « *l'empathie fictionnelle* » pour prouver que « les émotions vécues par la fiction ne sont pas seulement les fruits de l'imagination du lecteur » (2015, p.158) mais un moyen d'identification qui permet au lecteur de se projeter charnellement dans la fiction et de la comprendre à partir d'une approche émotionnelle et non intellectuelle.

Véronique Larrivé définit la notion d'empathie fictionnelle comme étant « le processus qui permet au lecteur de se représenter les états mentaux des personnages du récit » (2015, p.158). L'empathie est une notion complexe dans la mesure où elle renvoie à plusieurs réalités selon ses emplois. Si l'empathie signifie, d'un point de vue étymologique, la faculté d'un individu à éprouver les émotions d'autrui, elle peut également signifier « le fait d'être envahi par les émotions de l'autre sans savoir pourquoi », « la compréhension de ce que l'autre ressent, pense et croit » (2015, p.158) ou encore être un synonyme du mot sympathie (2015, p.158). La

¹ Il n'y a pas de pagination.

définition retenue par Véronique Larrivée est la compréhension psychique d'autrui, « c'est-à-dire la saisie de ses émotions, de ses intentions, de ses pensées et de ses croyances. » (2015, p.158).

Dans le cadre de la fiction, lire est un acte qui suppose de réaliser une « représentation mentale d'un univers fictionnel » (2015, p.159) où le lecteur doit imaginer les personnages en action au sein de cet univers. En se représentant les personnages en train d'agir « le lecteur se met [...] virtuellement en action » et opère alors une « simulation incarnée » (2015, p.160). De la même manière, en se représentant les personnages en train de ressentir, le lecteur éprouve virtuellement les émotions de ces derniers. Autrement dit, le lecteur lit avec son corps et est capable de comprendre le personnage, c'est-à-dire de l'appréhender émotionnellement en tenant compte de ses états mentaux (émotions, sentiments, pensées, opinions, intentions). Pour comprendre ces êtres de papier, le lecteur fait comme s'il s'agissait d'êtres de chair. En effet, « il se projette dans leur position spatiotemporelle et simule leur situation » (2015, p.159) pour en analyser ensuite les résultats et savoir leur état mental. On a affaire ici à un « processus d'empathie » (2015, p.160) dans la mesure où le lecteur noue une relation intersubjective avec les personnages de fiction.

Sur le plan didactique, Véronique Larrivé constate que « les élèves français présentent un manque d'aptitude à l'empathie ou, plus précisément, une faible capacité d'empathie lorsque la relation intersubjective doit être créée par le lecteur à partir du texte. » (2015, p.162). De ce fait, les élèves ont des difficultés à rendre compte des sentiments, des émotions et des pensées des personnages. A la suite de cette observation, Véronique Larrivé s'interroge quant aux dispositifs didactiques qui permettraient d'améliorer la « compétence de lecteur », c'est-à-dire « la capacité à se représenter les états mentaux des personnages » (2015, p.162), chez les élèves.

Elle propose d'expérimenter « le journal de personnage » (2015, p.163). Il s'agit d'un dispositif d'écriture en « je » fictif qui sert à « accompagner les lectures » (2015, p.164) de fiction. Les élèves sont amenés à se mettre dans la peau du personnage et à écrire un texte à la première personne du singulier tout en gardant le point de vue de leur personnage. Ce travail d'écriture permet d'une part, de stimuler l'empathie fictionnelle des élèves et d'autre part, de développer leur subjectivité dans la mesure où les élèves font « appel à leur répertoire émotionnel personnel » (2015, p.167).

1.2.3 La lecture comme événement

Le terme événement est polysémique car il désigne à la fois un « fait auquel aboutit une situation », « tout ce qui se produit, tout fait qui s'insère dans la durée » mais aussi un « fait d'une importance notable pour un individu ou une communauté humaine »².

Gérard Langlade distingue trois emplois de la notion d'événement : un emploi « historique, stylistique et journalistique »³, et propose d'élargir le champ d'application de cette définition en proposant la notion d'« événement de lecture » pour signifier « ce qui arrive, ce qui survient [...] au cours d'une lecture et, au-delà, ce qui fait événement dans la vie d'un lecteur ». Cette notion permet de saisir de manière spécifique « l'expérience subjective de la littérature, c'est-à-dire [...] les retentissements personnels, souvent intimes, de la rencontre d'un lecteur avec une œuvre ou avec un élément, parfois intime, d'une œuvre. ». Autrement dit, l'événement de lecture apparaît comme un moment précis et indéterminé où le texte entre en résonance avec le vécu subjectif du lecteur, telle une coïncidence. Cet événement peut se reporter aussi bien à un individu singulier qu'à une communauté de lecteurs.

Par ailleurs, il constate que le passage de l'événement historique à l'événement de lecture provoque « un triple déplacement » : tout d'abord, un changement de la « nature » de l'événement. En effet, l'événement historique questionne « la réalité objective » des faits avérés tandis que l'événement de lecture saisit des impressions subjectives propres au sujet lecteur. Puis, un changement de la finalité de l'événement, à savoir le passage « du champ de la philosophie de l'histoire à celui de la réception des œuvres littéraires ». Enfin, un changement de la portée de l'événement : l'événement historique admet une « portée collective » alors que l'événement de lecture admet une portée plus individuelle puisqu'il s'intéresse à « l'histoire personnelle de lecteurs singuliers ».

La notion d'événement interroge le lien entre « les origines subjectives [...] de l'événement » et « le moment de son irruption », de même que « la nature même de ce qui fait événement », c'est-à-dire la lecture. A partir de ce constat, Langlade compare l'événement de lecture à une « seconde naissance » dans la mesure où il provoque « une rupture dans la vie du lecteur » qui « va de pair avec la conscience d'une altérité en soi ». Autrement dit, l'événement de lecture apparaît comme un moment de vérité puisqu'il marque la prise de conscience identitaire du lecteur en tant que sujet et met en lumière ses sentiments, ses émotions et son caractère.

François Le Goff partage la conception de Gérard Langlade et va plus loin en spécifiant le type de lecture et en introduisant le concept de polyphonie. Pour lui, la lecture à voix haute

² TLFi (voir la sitographie).

³ Il n'y a pas de pagination.

ouvre les portes au lecteur à des « expériences de lecture littéraire » (2015, p. 183-196) dès lors où elle explore les qualités de la voix ainsi que l'espace de l'interlocution et qu'elle conjugue la parole du texte avec celle du lecteur pour faire émerger un texte du lecteur.

Dans un colloque organisé à l'Université de Toulouse en 2008, Catherine Mazauric présente la notion de « texte du lecteur »⁴ comme l'activité du sujet lecteur dans la réalisation des œuvres. Le texte du lecteur n'est pas envisagé « comme un dialogue privé et silencieux d'un individu avec un texte » mais comme un « dialogue à voix haute et en commun » afin d'élaborer une parole individuelle alimentée des apports communs. La prise en compte de la subjectivité des élèves conduit à orienter les apprentissages vers une construction d'une identité de lecteur.

2. Le cas particulier du théâtre

2.1 Le lien entre texte et représentation

2.1.1 La notion de dramaturgie

La dramaturgie est une notion complexe d'un point de vue terminologique mais aussi pratique. Elle a évolué avec la notion de mise en scène et représente, au premier sens, « l'art de composer une œuvre théâtrale » puis, au deuxième sens, « l'art de penser et nourrir le passage à la mise en scène » (Bernanoce, 2013, p.32). Cette notion repose sur un « jeu de partenariat » (2013, p.32) entre plusieurs acteurs : le metteur en scène, l'auteur et le dramaturge. En effet, « l'auteur peut travailler avec le metteur en scène de son texte et devenir le dramaturge du spectacle, jusqu'à participer parfois à la réalisation de la mise en scène. » (2013, p.32). Si le texte et sa représentation forment chacun un tout autonome, la dramaturgie circule entre les deux afin d'interroger la relation qui les unit. On peut distinguer deux niveaux : d'une part, l'interprétation du texte par le lecteur et le metteur en scène, et d'autre part, l'interprétation de la mise en scène par le spectateur et le metteur en scène. En somme, la lecture et la mise en scène sont des démarches esthétiques qui contiennent en puissance une multitude de significations dont il appartient au lecteur/spectateur ainsi qu'au metteur en scène d'en actualiser une plutôt qu'une autre.

2.1.2 « Le clivage entre littérature et pratiques scéniques »

Marie Bernanoce débute son article par une enquête de l'INRP qui a montré que l'enseignement du théâtre au collège se concentrait exclusivement autour des pièces de Molière dans les années 1990. Elle affirme que « la didactique du théâtre n'est pas beaucoup enseignée,

⁴ Il n'y a pas de pagination (voir la sitographie).

pas plus qu'elle n'est un domaine de recherche très développé » (2013, p.29). De ce fait, elle compare le collège à un « véritable trou noir » (2013, p.31) notamment en raison de l'absence du théâtre dans les documents d'accompagnement. Une recherche plus récente, celle d'Olivier et Plissonneau en 2009 fait le même constat (Bernanoce, 2013, p.30). En effet, les programmes de 2008 mentionnaient les pièces classiques de Molière et laissaient peu de place au théâtre moderne et contemporain. Cependant, « les enjeux actuels de l'enseignement du théâtre ont beaucoup à voir avec le développement d'une lecture des textes de théâtre que l'on peut qualifier d'active et, par voie de conséquence, avec la nature même du répertoire enseigné » (Bernanoce, 2013, p.29). Bien que le théâtre soit encore peu mentionné dans les ressources d'accompagnement, le site Eduscol met à disposition, depuis les programmes de 2016, un exemple de mise en œuvre d'une activité théâtrale pour le cycle 4 (« Activité orale : Théâtre & Roman photo »⁵).

L'entrée de la « pratique artistique du théâtre » (Bernanoce, 2013, p.27) dans l'école s'est faite grâce au partenariat entre les ministères de l'Éducation et de la Culture. Cette collaboration a permis d'enrichir l'enseignement notamment en proposant aux enseignants des stages de formation aux pratiques théâtrales dans le but de croiser les professions. Toutefois, ce mouvement de partenariat se heurte à une limite : celle de ne pas suffisamment laisser de matière exploitable pour permettre aux futurs enseignants d'en bénéficier et d'« évaluer les effets sur les élèves. » (2013, p.28). Cette difficulté de transmission atteint son apogée avec la réforme de la formation des enseignants qui, selon elle, met fin à ce mouvement de partenariat. Ce retour en arrière a provoqué une nouvelle approche du théâtre : celle de « la pratique théâtrale » qui est « principalement entrée à l'école à la fois par la marge et du côté du jeu » (2013, p.28). Pour Bernanoce, cette approche est problématique dans la mesure où elle se tourne davantage du côté de la pédagogie plutôt que de la didactique, ne permettant pas de construire le « savoir théâtral » qui repose sur l'équilibre « entre théorie et pratique » (2013, p.29). En effet, il y a d'un côté des projets théâtre avec des partenariats et d'un autre côté le théâtre dans les programmes de français. Ce déséquilibre a pour conséquence de minimiser l'approche de la lecture théâtrale sous l'angle « des relations complexes entre texte et spectacle » (2013, p.28). Bien que la pratique théâtrale procure le plaisir de l'apprenant, par le biais d'improvisations ou de jeux dramatiques, cette approche ne parvient pas à prendre en compte l'approche didactique du genre. En effet, « emmener des élèves au théâtre », « pratiquer des jeux dramatiques », (2013, p.29) ou encore juxtaposer un texte de théâtre et sa représentation en vidéo ne permet

⁵ Il n'y a pas de pagination (voir la sitographie).

pas d' « analyser un spectacle » ni d'apprendre à lire du théâtre (2013, p.29). C'est pourquoi François Le Goff propose d'aborder le texte de théâtre sous forme de « lecture dramaturgique » (2015, p.183-196). Il s'agit d'un dispositif didactique qui permet aux élèves d'entrer dans une réception subjective du texte théâtral dès lors où cette lecture est pratiquée dans les bonnes conditions, c'est-à-dire selon trois critères précis : « l'adresse », « l'organique » et la « doublure » (2015, p. 183-196)⁶. Selon Marie Bernanoce, « la peur de l'instrumentalisation de la pratique artistique, très présente dans le milieu professionnel du théâtre, a contribué à rendre difficile une véritable rencontre des pratiques théâtrales et didactiques. » (2013, p.29).

2.2 Les difficultés de l'enseignement du texte théâtral

Dans les années 1970, la sémiologie a construit une « linéarité artificielle, simplifiante et rassurante » (Bernanoce, 2013, p.32) pour analyser les textes et les spectacles : le spectacle est vu comme « la réalisation du texte » et le texte comme « la source explicative du spectacle » (2013, p.33). A l'école, cette linéarité a engendré deux points de vue au niveau de la réception : d'un côté, le texte (« texto-centrisme ») et de l'autre côté, le spectacle : « Les institutions scolaires mais aussi théâtrales posent souvent côte à côte le jeu, la lecture des textes et la réception de spectacles sans donner réellement vie, corps et pensée à l'espace dramaturgique qui les entrelace et les oppose à la fois. » (Bernanoce, 2013, p.33). Ce constat a été observé par Marie Bernanoce dans une recherche qu'elle a menée sur « les manuels scolaires » (2013, p.33) et remarque, dix ans après, qu'il n'y a pas eu réellement de différence : « il n'est pas sûr que les constats soient bien différents aujourd'hui, même s'il y a eu des évolutions » (2013, p.33). Elle souligne ce cercle vicieux : le manque de formation entraîne l'utilisation d'outils d'analyse pour échapper à la difficulté des « représentations-conceptions », et ces derniers provoquent un fossé « entre texte et scène » (2013, p.33).

Si « le corpus théâtral reste discret dans les problématiques actuelles de la lecture (Bernanoce, 2006b) » (2015, p. 183-196), ce dernier n'échappe pas à l'approche d'une lecture analytique, constate Le Goff. Toutefois, en se concentrant exclusivement sur « le matériau textuel » (2015, p. 183-196), la lecture analytique bride la parole théâtrale qui ne cherche qu'à s'épancher. Cette approche a pour conséquence directe de tenir à distance le sujet lecteur mais aussi d'occulter la dimension spectaculaire du texte théâtral. Le Goff s'inscrit dans ce paradigme, qu'il élargit au sujet spectateur. Pour lui, le texte ne doit pas être « envisagé dans sa composition rhétorique mais du point de vue de la vie souterraine des émotions et des intentions. » (2015, p. 183-196).

⁶ cf. 3.3.3 L'oralisation.

Il constate que « l'oralité, comme pratique et comme objet d'apprentissage, ne va pas de soi dans la formation des professeurs de lettres du second degré » (2015, p. 183-196). Plusieurs causes sont recensées : tout d'abord, le délaissement de l'oral dans les formations académiques, puis « la valeur symbolique de l'écrit par rapport à l'oral » et enfin « la survalorisation des conceptions "textocentriques" des enseignements/apprentissages de la discipline » (Chanfrault-Duchet, cité par Le Goff, 2015, p. 183-196). Toutefois, l'« oralité littéraire » (Le Goff, 2016, p. 157-172)⁷ ne peut difficilement être délaissée dans la mesure où le théâtre est un genre performatif.

Dans son enquête menée avec l'Institut français d'éducation, il remarque que « ce rapport à l'oralité littéraire évolue finalement peu, au cours des années de collège, et qu'il est fondamentalement marqué par une mise à distance de la subjectivité, au profit d'une conception physique et normative de l'activité. » (2016, p. 157-172). En effet, la lecture à voix haute est marquée par « la fameuse injonction "mets le ton", qui dit implicitement le pouvoir de la LVH⁸ mais qui, dans le même temps, bride l'initiative du lecteur. » (Le Goff, 2015, p. 183-196). Cet impératif provoque « une compréhension univoque de la valeur d'illocution » (2015, p. 183-196) et ne permet pas au sujet lecteur d'exprimer sa subjectivité. Le lecteur ne doit pas seulement « restituer la lettre du discours théâtral » mais doit d'abord faire preuve de créativité lors « de l'écriture vocale » (2015, p. 183-196) : « "L'écriture n'hésite pas. Il y a une partition qui est ferme, qui est la page, mais la voix ça va ça vient, ça joue avec le tempo, ça invente une écriture fantômale qui est le double de la page et qui est sa véritable voix, comme une exécution par rapport à une partition" (Bonnaffé *et al.*, 2005 : 61) » (Le Goff, 2015, p. 183-196). Autrement dit, c'est le lecteur qui, par sa voix, construit un sens du texte qui demeurerait jusque-là en attente. Il n'y a pas qu'une seule lecture possible mais autant d'interprétations que de subjectivités existantes. Faire lire à voix haute en incitant les élèves à mettre le ton revient à présupposer qu'il n'y a qu'un seul ton. Or, cela s'oppose d'une part à un enseignement de la lecture littéraire comme co-construction de sens par le lecteur, et d'autre part, à un enseignement du théâtre prenant en compte la mise en scène comme une création.

3. Le sujet lecteur/spectateur : la solution

3.1 Eléments d'enquête

⁷ Il n'y a pas de pagination.

⁸ Lecture à Voix Haute.

François Le Goff rappelle que la recherche en didactique de la littérature s'est penchée sur les relations qu'entretiennent le texte et son lecteur ainsi qu'à l'activité de lecture qui permet au sujet lecteur de reconfigurer le texte. Il a mené une enquête en partenariat avec « l'Institut français d'éducation » auprès de « 123 collégiens de classe de sixième et de troisième » durant « l'année scolaire 2012-2013 » (2016, p. 157-172) pour interroger la place des outils numériques dans les apprentissages de l'oral mais aussi pour s'informer plus précisément sur la relation des collégiens avec la lecture à voix haute.

Cette étude montre que l'usage de la lecture à voix haute est « plutôt exceptionnel[le] » dans le quotidien des collégiens : « lire à l'autre ou lire à haute voix un texte jugé beau ou émouvant sont des expériences qui restent marginales. » (2016, p. 157-172). Par ailleurs, la lecture à voix haute hors scolaire est une pratique rare chez les collégiens puisque seulement « 20 % environ » (2016, p. 157-172) s'y adonne de manière régulière.

Concernant les genres littéraires, les résultats collectés soulèvent un paradoxe étonnant : les genres proches de l'oralité tels que la poésie et le théâtre ne sont pas mis en voix par les élèves (« 86.5% » pour la poésie et « 90.1% » pour le théâtre (2016, p. 157-172)). Ces statistiques s'expliquent en raison du genre littéraire : « la poésie et le théâtre lus ne font pas partie de l'univers du collégien, hors de la classe. » (2016, p. 157-172).

Au niveau de la relation entre la lecture à voix haute et la compréhension, on remarque que la lecture à voix haute scolaire est utilisée comme un moyen permettant de déchiffrer un texte puisque « 54 % des répondants affirment avoir souvent ou toujours recours à la lecture à haute voix pour accéder au sens d'un texte » (2016, p. 157-172). Par ailleurs, la lecture à voix haute « n'est pas envisagée pour permettre l'expression d'une subjectivité mais plutôt pour objectiver une production écrite » (2016, p. 157-172).

Si l'on se penche sur la caractérisation de la lecture à voix haute, celle-ci permet d'abord de développer la compétence de lecture (« 72,4% ») et de comprendre le texte (« 61.8% »), (2016, p. 157-172). En revanche, la « dimension passionnelle de la lecture expressive » ainsi que la « dimension spectaculaire de la lecture » (Le Goff, 2016, p. 157-172) sont peu exploitées dans les pratiques. Le Goff constate que « les résultats font apparaître une représentation de la lecture à haute voix peu associée à l'idée ou à une expérience du partage du texte, du plaisir et de la créativité. » (2016, p. 157-172). Cette enquête prouve que la lecture à voix haute reste une pratique fonctionnelle.

Enfin, l'enquête s'est intéressée aux conditions pour qu'une lecture à voix haute soit performante. Trois critères se distinguent par « 50% ou plus des répondants » (2016, p. 157-172), à savoir le respect de la ponctuation, l'audibilité et l'articulation. Pour les collégiens,

« une lecture à haute voix réussie relèverait d'abord et avant tout d'une opération physique, phonologique et normative, dont la technicité évacue la part subjective et créative du lecteur. » (2016, p. 157-172). Pour les élèves, la notion de ton est associée à l'action de « parler à haute voix et parler fort » (2016, p. 157-172) ou encore à respecter la ponctuation et à bien articuler. Peu de réponses évoquent « la notion d'intonation » (2016, p. 157-172) ou de modulation de la voix. Selon Le Goff, « Rendre le texte vivant, se mettre à la place du personnage sont des définitions parfois introduites, comme, plus rarement, l'idée de la production d'une émotion. » (2016, p. 157-172). La ponctuation « maintient la lecture à haute voix dans un rôle de stricte restitution oralisée d'un texte écrit, sans autoriser l'ouverture à ce qui pourrait être une *oralité*, c'est-à-dire une entreprise singulière et performative d'une reconfiguration d'un texte par son lecteur. » (2016, p. 157-172). Autrement dit, la pratique faite par les enseignants de la lecture à voix haute ne permet pas aux élèves de s'investir subjectivement dans le texte. On peut dire que la lecture à voix haute est pour les élèves ce que le code de la route est pour les conducteurs : il faut respecter la ponctuation pour « bien » lire tout comme il faut respecter la signalisation pour bien conduire. La notion d'« oralité », c'est-à-dire une oralisation créative du texte, vise à engager les élèves dans une lecture interprétative dans la mesure où elle invite ces derniers à s'emparer du texte, à manifester la façon singulière dont ils comprennent et interprètent le texte. Cette initiative permet l'expression du sujet lecteur et d'accueillir lors de la mise en voix les émotions qu'il ressent.

Ce qui découle de cette enquête est l'observation suivante : « le rapport à l'oralité littéraire évolue finalement peu, au cours des années de collège, et qu'il est fondamentalement marqué par une mise à distance de la subjectivité, au profit d'une conception physique et normative de l'activité. » (2016, p. 157-172).

3.2 La lecture à voix haute : un moyen didactique pour faire émerger le sujet lecteur

« Si lire à haute voix est bien un geste d'immersion, cette immersion n'équivaut pas à un retrait, à une absence au monde, bien au contraire. Je dirais plutôt qu'une immersion est d'autant mieux accomplie qu'elle signe la présence d'une voix. » (2018, p. 155-164)⁹.

Le Goff s'est intéressé aux différents « modes d'engagement d'un sujet lecteur quand il donne à entendre une présence de la parole » et a analysé trois vecteurs d'immersion « dans une expérience de lecture à voix haute » (2018, p. 155-164).

⁹ Il n'y a pas de pagination.

Tout d'abord, « l'espace de la relation et de l'adresse » (2018, p. 155-164) lors de la réalisation de la mise en voix. En effet, dès lors où le sujet lecteur s'approprie le texte vocalement, se crée un lieu commun entre le destinataire et le destinataire qu'il nomme « l'expérience partagée de l'écoute et de la profération. » (2018, p. 155-164). La lecture à voix haute inscrit le sujet lecteur dans une dimension spatio-temporelle. En effet, le lecteur crée un espace entre « le point d'émission et le point d'écoute » (2018, p. 155-164) mais aussi un temps, à savoir le moment de la profération. La condition nécessaire à la réalisation de cet espace est l'adresse, c'est-à-dire un discours prononcé par un destinataire à l'intention d'un destinataire, car elle permet de donner du sens à la lecture.

Le deuxième vecteur se situe dans « les potentialités d'une performance orale », c'est-à-dire lorsque la lecture à voix haute est « pensée en rapport avec un ensemble de contraintes créatives. » (2018, p. 155-164). Il existe plusieurs dispositifs pour améliorer les apprentissages et personnaliser les lectures tels que « la performance construite sur le principe de la choralité » où les élèves mettent en commun leurs propositions pour aboutir à « une proposition vocale originale » (2018, p. 155-164) ou encore « l'improvisation collective » (2018, p. 155-164) qui a pour contrainte de lire sans interruption. Cette activité favorise l'émergence du sujet lecteur car elle permet de dissiper la peur de « mal-lire » (2018, p. 155-164), notamment un poème en raison de la versification, et d'affranchir la parole en autorisant les élèves à inventer des rythmes de lecture et à créer de nouvelles interprétations.

Enfin, « *métalepse de lecteur* » (2018, p. 155-164), c'est-à-dire l'irruption du lecteur, comme instance extradiégétique, au sein de l'univers diégétique. La métalepse est un procédé ludique et plaisant qui permet au lecteur d'inscrire, lors d'une proposition de lecture, sa signature vocale. En effet, la métalepse s'observe à travers plusieurs choix du lecteur comme les variations de rythme ou d'intonation. C'est par exemple le cas dans la mise en voix « du dernier vers du *Dormeur du Val* » (2018, p. 155-164). En effet, on a tendance à lire la chute comme un journaliste, c'est-à-dire « sur le mode du constat » (2018, p. 155-164) ou de manière solennelle pour dramatiser la mort du soldat. Toutefois, si l'on estompe le poids de ce vers, la lecture change et devient plus innocente car le lecteur plonge dans le cadre bucolique. Pour Le Goff, la présence du soldat allongé dans l'herbe pourrait se lire comme une « anomalie, sur le mode de l'étonnement » (2018, p. 155-164) en faisant entendre un point d'exclamation à la fin du vers. La mise en voix est un « geste de présentification » qui donne une corporéité au texte dès lors où on considère que « L'altérité entre dans la fabrique du rythme » (2018, p. 155-164). En effet, la voix fait entendre « l'éthos du Je » et permet ainsi de faire de la lecture un événement au sens où Langlade l'entend. La métalepse du lecteur « se traduit par un investissement

fantasmagique du lecteur, invité à vivre les événements » (2018, p. 155-164). En autorisant le lecteur à faire « entendre une fiction du dire » (2018, p. 155-164), la métalepse propulse celui-ci sur la scène du texte en lui accordant une place privilégiée : celle de sujet.

3.3 La réception subjective du théâtre

3.3.1 La voix didascalique

Marie Bernanoce rejoint la conception de Le Goff en affirmant que « Le texte de théâtre peut, doit se lire et n'est pas un texte mort et transparent, embarqué dans une relation à sa mise en scène utilitaire et donneuse d'ordres. Il porte en creux un appel à la scène, aux corps, aux voix, à l'espace, au temps, qu'il figure parfois de façon performative mais que l'on doit aborder avec créativité en appui sur sa matière, pleinement littéraire. » (2013, p.34).

Elle a théorisé la notion de « voix didascalique » qui consiste à « faire interagir, en leur donnant vie à hauteur égale, la voix du texte, la voix de la scène et sa propre voix » (2013, p.34). L'interaction suppose ici un franchissement. En effet, la notion de « voix didascalique » abolit toute barrière entre le texte et le paratexte pour permettre aux différentes voix (celle du lecteur, de l'auteur et des personnages) de se mettre en relation, d'être au service de l'une et de l'autre. Cette articulation a un rôle important au niveau de la réception du texte puisqu'elle invite le lecteur à adopter une démarche créative en convoquant « l'imaginaire de la scène et de la fiction » (2013, p.34). Par ailleurs, la « voix didascalique » suppose une mise en voix des didascalies et permet au lecteur de mieux comprendre l'intériorité des personnages puisque les didascalies doivent être lues au même titre que les répliques. En lisant les didascalies, le lecteur prend conscience des instructions que le dramaturge donne aux comédiens sur la manière dont ils doivent jouer le texte (gestuelle, émotions).

Marie Bernanoce s'appuie sur un article de J.-P. Ryngaert pour proposer des pistes didactiques qui vont dans le sens d'une « logique interactive » (2013, p.36). Pour elle, l'approche du texte « comme entre-deux » doit être progressive : « il s'agit de construire des activités en forme de détour, donnant vie à un espace intermédiaire, complexe, de nature artistique donc errante et tâtonnante. » (2013, p.34). Elle propose plusieurs choix possibles :

- « Partir du texte et aller vers le plateau ou l'inverse » au moyen de plusieurs activités comme « extraire ou faire extraire des phrases fortes de la pièce, non encore lue » et les mettre en scène sur le plateau à travers plusieurs « exercices de "variations" ou de rencontres » (2013, p.35).
- « Se livrer à une mise en voix » en proposant une lecture intégrale du texte à voix haute en partageant les voix sans « équivalence entre le nombre de voix et le nombre de

personnages. » (2013, p.35). Pendant la lecture, les élèves spectateurs ont pour rôle d'incarner le dramaturge et sont invités à se poser plusieurs questions : « que dit ce texte, comment appelle-t-il la scène, laquelle, quelles images, quels sons a-t-il suscité ?, quelle fiction et quelle fable se créent ? » (2013, p.35). A la fin de la mise en voix, les élèves metteurs en scène écrivent une « note d'intention fictive » (2013, p.35).

- L'écriture « pour sentir et penser la forme de dramaticité et de théâtralité » : par exemple « l'écriture mimétique », « écrire le monologue intérieur d'un personnage », écrire « une variante du texte ou en répondant à une interview fictive, avant ou après la création de la pièce » (2013, p.35).

En mêlant « les outils de l'analyse dramaturgique à ceux de l'analyse littéraire » (2015, p.34), ces dispositifs didactiques permettent d'encourager la subjectivité du sujet lecteur grâce une démarche créative et enrichissante à travers une double réception de l'œuvre théâtrale : individuelle et collective.

3.3.2 Les dispositifs didactiques mis en œuvre

Dans son article, Isabelle De Peretti expose plusieurs dispositifs didactiques à partir de travaux réalisés dans des séquences autour de pièces contemporaines en lien avec le conte. L'objectif de la recherche porte sur l'initiation des élèves au genre théâtral à partir de plusieurs approches telles que les lectures adressées, les mises en jeu et le texte didascalique pour surmonter les difficultés des élèves liées à la rhétorique du genre comme le cloisonnement des scènes ou encore la spécificité de la polyphonie (2013, p.56).

Pour sensibiliser les élèves à l'esthétique du texte théâtral contemporain, les élèves ont tenu un journal de bord dans lequel ils devaient produire, en parallèle de leur lecture, un écrit pour rendre compte de leur avis, questionnements ou remarques.

Puis, les élèves ont préparé une lecture adressée, sans préparation en amont, « d'un extrait de la pièce d'A. Visdei » (2013, p.60) pour avoir une représentation du dialogue théâtral. A la suite de chaque mise en voix, les élèves ont échangé sur la prestation des élèves-acteurs pour discuter des différentes interprétations et pour construire « les premiers repères sur la rhétorique du genre et sur le rôle de la typographie pour l'écriture théâtrale. » (2013, p.60).

Isabelle De Peretti s'appuie sur les propositions de Marie Bernanoce pour travailler l'écriture théâtrale. Les élèves sont amenés à rédiger individuellement une suite de l'histoire. Ce travail d'écriture débouche sur un travail oral et collectif dans lequel les élèves sont invités à jouer par groupe une production choisie par l'enseignante. Les élèves spectateurs ont un rôle actif car ils doivent analyser les différentes mises en jeu et construire « une grille d'écriture »

(2013, p.61). Plusieurs critères ont été soulevés par les élèves comme « les niveaux de langue des personnages », le rôle des didascalies, « les répétitions et les jeux de mots » (2013, p.61).

Enfin, les élèves se sont intéressés à la polyphonie du texte théâtral à partir d'une activité sur le texte didascalique qui consistait à « proposer un classement des didascalies pour dégager les différentes fonctions. » (2013, p.62). Cette activité a suscité des débats entre les élèves sur le rôle des didascalies, l'interprétation du texte et sa dramaturgie.

A l'issue de ces activités, Isabelle De Peretti affirme que « La construction d'un genre doit [...] être progressive pour construire des repères » et pour favoriser l'apprentissage des élèves. Ces dispositifs didactiques ont éveillé l'intérêt des élèves et prouvé leur efficacité dans l'acquisition des compétences (lire, écrire, s'exprimer à l'oral) et des attitudes (« la confiance en soi, l'écoute de l'autre, le travail de groupe »), (2013, p.57).

3.3.3 L'oralisation

Dans son article, Le Goff s'intéresse à la question du temps et du lieu, deux espaces fondamentaux qui constituent l'expérience de la lecture à voix haute, pour accéder à la « connaissance de la parole théâtrale » (2015, p. 183-196) et faire entendre les voix des personnages. Pour lui, le temps et le lieu sont deux espaces différents mais corolaires. Il distingue d'une part, le temps et le lieu du texte, et d'autre part, le temps et le lieu de la classe. Ce qui unit ces deux espaces est la voix du sujet lecteur qui est tantôt adressée et tantôt inscrite dans une temporalité.

Dans l'optique de favoriser la lecture à voix haute, Le Goff recommande de mettre en place des « ateliers de pratiques vocales » pour approfondir la question de la présence dans la parole (2015, p. 183-196). Il a mené une expérience qui s'est déroulée dans « le cadre des masters rénovés des métiers de l'enseignement pour les professeurs de français second degré » (2015, p. 183-196). Cette expérience consistait à comparer deux enregistrements de lecture à voix haute réalisés à deux semaines d'intervalle par les mêmes étudiantes. Deux consignes ont été données pour chaque lecture : la première, « segmenter le texte par "blocs émotionnels" prêtés au personnage » et la seconde, créer « un dispositif spatial élémentaire », c'est-à-dire s'adresser non plus à la classe mais à un étudiant incarnant le personnage d'Agamemnon (2015, p. 183-196). Cette expérience a permis d'interroger la réception des lecteurs et de réfléchir au rôle de « l'adresse », de « l'organique » et de la « doublure » (2015, p. 183-196) :

- L'adresse (précédemment vue) est fondamentale au théâtre en raison de la double énonciation. Toutefois, Le Goff remarque que la lecture à voix haute au sein de la classe est bien souvent adressée à la classe entière et non à un destinataire identifié ce qui a pour effet de mettre à mal la parole dramatique. Il nous invite donc à repenser l'approche

du texte théâtral car « La voix intérieure n'est pas celle que l'on livre à son auditoire. » (2015, p. 183-196), c'est-à-dire que la lecture intime du texte ne peut pas être restituée directement à l'auditoire dans la mesure où la voix proférée est d'une autre nature. Pour lui, la lecture à voix haute s'organise avec « des repères d'adresse concrets, physiques, matérialisés, pour gagner en qualité de présence. » (2015, p. 183-196), c'est pourquoi il propose d'intégrer « un troisième foyer de l'échange dramatique » (2015, p. 183-196), c'est-à-dire un interlocuteur défini afin que la voix se projette sur lui. En somme, on peut distinguer le destinataire, un premier destinataire à qui est adressé le texte dans le cadre de la fiction et enfin un second destinataire qui n'est autre, dans le cas du théâtre, que l'auditoire. Cette « relation triangulaire » (2018, p. 155-164), permise par la double énonciation, permet à la voix d'être plus efficace car « elle trouve un appui chez le partenaire auprès duquel elle peut venir se réamorcer, se ressourcer, trouver une attention, une écoute qui, en retour, structure aussi sa parole. » (2018, p. 155-164).

- Le corps : la lecture à voix haute est un « exercice corporel », performatif (2015, p. 183-196) qui requiert une attention particulière à la respiration. C'est grâce au rythme, à la hauteur de la voix que le lecteur peut rendre visible « la valeur concrète des mots » (2015, p. 183-196). Autrement dit, le sens singulier que l'élève donne au texte émerge par la mise en voix. : « on sent bien que l'analyse formelle est impuissante et qu'il faut faire l'expérience parfois déstabilisante de la pratique vocale, pour déjà commencer à entendre sa voix. » (2015, p. 183-196). Pour Le Goff, le lecteur doit se détacher du sens présumé inhérent du texte pour laisser place aux sons afin d'éveiller sa sensibilité.
- La doublure, c'est-à-dire l'interprétation. Le Goff préfère employer le mot « doublure » car il est moins connoté et plus juste. En effet, le mot « interprétation » est plus abstrait et renvoie à l'idée d'une réciprocité ou de remplacement. La doublure fait appel à la subjectivité du lecteur dans la mesure où elle invite ce dernier à exprimer ses opinions ainsi qu'à faire des choix. Le texte n'est plus abordé d'un point de vue analytique « mais du point de vue de la vie souterraine des émotions et des intentions » (2015, p. 183-196). Le lecteur est alors amené à explorer un nouvel espace : « l'espace du sensible » (2015, p. 183-196) pour créer du sens.

Ces modalités permettent une réception subjective du texte théâtral dans la mesure où le lecteur est invité à reconfigurer vocalement le texte dans une démarche créative. Lors de la mise en voix, le lecteur projette sa voix sur son auditoire tout en véhiculant une « intention communicative » (2015, p.183-196) afin de rendre son texte de lecteur, sa propre vision du texte, intelligible.

Pour « envisager la parole du personnage comme l'expression d'un personnage de fiction, dont il est loisible de partager les émotions et les passions » (2015, p. 183-196), Le Goff préconise d'adopter une « lecture dramaturgique » (Pavis, cité par Le Goff, 2015, p. 183-196), c'est-à-dire une lecture qui s'appuie sur les « possibilités d'actualisation » (2015, p. 183-196) du texte théâtral, plutôt qu'une lecture analytique qui réduirait le texte à l'état de matériau d'apprentissages scolaires artificiels. Cette approche permet d'inscrire le texte théâtral dans un espace spatio-temporel avec d'un côté « la scène intérieure du lecteur » (2015, p. 183-196) qui se représente la fiction par la pensée, et d'un autre côté, « l'espace de la représentation » (2015, p. 183-196) avec la présence des spectateurs qui contribuent à faire exister le texte sous une autre forme.

Bien que la « problématique de l'émergence d'un texte du lecteur, en relation avec les ressources de la voix demeure marginale dans la bibliothèque théorique » (2015, p. 183-196), Le Goff affirme que « l'expérience de la lecture à voix haute (désormais LVH) [...] est essentielle dans un enseignement-apprentissage du texte théâtral » (2015, p. 183-196). En effet, la lecture à voix haute permet de mettre en lumière l'altérité du langage en proposant un sens qui dépend des modalités de la parole proférée : « La LVH crée un espace de l'échange, de l'adresse, elle inscrit le texte dans une temporalité de la profération. » (2015, p. 183-196). La lecture dramaturgique est un dispositif efficace pour aborder un texte théâtral dans la mesure où elle permet de faire entendre la voix du personnage tout en offrant la possibilité au lecteur de s'identifier à lui, de partager ses émotions et ses sentiments.

Problématique

L'enseignement de la littérature a longtemps été marqué par des mouvements de balancier entre d'une part, l'autorisation de la subjectivité et d'autre part, sa mise à distance. Cette résistance de l'approche distanciée du texte dont pâtit le sujet lecteur, est à l'origine d'un déséquilibre didactique pour le théâtre entre une approche théorique et pratique. L'approche analytique d'un texte, battue en brèche par les didacticiens, s'oppose à la volonté d'intégrer le sujet lecteur car elle neutralise sa sensibilité. C'est pourquoi ces derniers préconisent de tendre vers des approches émotionnelles et non intellectuelles comme l'écriture d'un journal de personnage ou encore la lecture dramaturgique pour favoriser la subjectivité du lecteur et la compréhension du personnage théâtral. Bien que la lecture à voix haute se situe en marge des pratiques couramment utilisées en France, elle participe à l'émancipation du sujet lecteur et permet, par voie de conséquence, d'adopter une démarche interprétative et créative.

Le personnage théâtral est un être en creux qui se définit par son action sur scène mais également par sa parole. Autrement dit, on ne peut faire l'économie d'une lecture à voix haute pour incarner un personnage dramatique car celui-ci a besoin de la mise en voix pour accéder à l'existence. Cependant, il est difficile pour les élèves de s'identifier au personnage lorsqu'ils sont confrontés frontalement au texte parce qu'ils ne peuvent, dans cette condition, développer leur aptitude à l'empathie. Ainsi, on peut se demander **comment impliquer subjectivement les élèves dans un texte théâtral par le biais de la lecture à voix haute en donnant vie aux personnages.**

Cette problématique peut se ramifier en plusieurs questionnements secondaires : la compréhension d'un personnage est-elle inhérente à la compréhension du texte ? les élèves à l'aise pour lire arriveront-ils mieux à comprendre les personnages ? et inversement, les élèves dyslexiques auront-ils plus ou moins de difficultés à comprendre les personnages ?

Ainsi, je peux formuler la conjecture suivante : les exercices de mise en voix expressive permettent aux élèves de s'investir subjectivement et de mieux entrer dans la peau du personnage et par conséquent de le comprendre, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire de l'appréhender émotionnellement.

Méthodologie

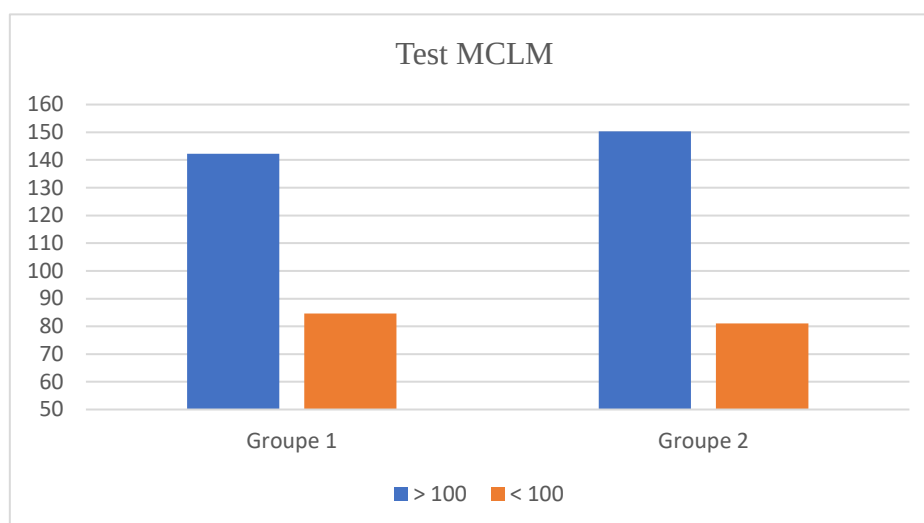
1. Participants

Le protocole a été mis en œuvre avec une classe de sixième d'un collège public situé dans le département de la Savoie. La classe est composée de vingt-six élèves dont quatorze filles et douze garçons issus d'un milieu socio-culturel hétérogène. La répartition des élèves en demi-groupe s'est faite par ordre alphabétique. Les deux groupes sont relativement équilibrés car chaque groupe est composé d'un effectif de six garçons et de sept filles.

Le niveau scolaire de la classe en français est globalement homogène bien qu'il y ait certains écarts entre les élèves qui sont en tête de classe et les élèves en difficulté. On peut recenser trois élèves ayant un PAP et onze élèves qui bénéficient du dispositif « devoirs faits ». Par ailleurs, l'évaluation de début de sixième a identifié deux élèves appartenant au « groupe fragile » et trois élèves appartenant au « groupe à besoins », selon la terminologie du site Eduscol.

Dans le cadre de ce mémoire, il est intéressant de prendre en compte les données concernant le test de fluence MCLM (Mots Correctement Lus par Minute) étant donné que la

fluidité de la lecture participe à la compréhension du sens. Le graphique ci-dessous représente la moyenne des scores obtenus pour le test MCLM.



Dans le groupe 1, trois élèves dont deux dyslexiques ont eu un score inférieur à 100. Dans le groupe 2¹⁰, deux élèves dont un en grande difficulté ont eu un score inférieur à 100. Le groupe 2 comprend un élève dyslexique mais ce dernier a obtenu un score supérieur à 100.

2. Mise en œuvre matérielle

Le protocole a été réalisé à la rentrée des vacances d'hiver et s'est déroulé sur trois séances :

- Vendredi 26 février de 8h00 à 9h00 avec le groupe 1
- Vendredi 26 février de 14h30 à 15h30 avec le groupe 2
- Lundi 1^{er} mars de 13h30 à 14h30 avec la classe entière

L'expérience s'inscrit dans l'entrée des programmes « Résister au plu fort : ruses, mensonges et masques ». La séquence se consacre sur une étude d'une œuvre intégrale de Molière, à savoir *Le Médecin malgré lui* qui invite les élèves à réfléchir à la problématique suivante : comment la ruse fabrique-t-elle le comique ? La séance porte sur le quiproquo de la scène 5 de l'acte I et a pour objectif la compréhension du fonctionnement du quiproquo. Cet objectif présuppose un travail autour du personnage notamment de ses états mentaux, c'est-à-dire ses pensées, ses croyances, ses intentions, ses sentiments et émotions.

L'expérience a pour but de mesurer la faculté des élèves à appréhender émotionnellement un personnage et d'expliquer le fonctionnement du quiproquo. Pour vérifier mon hypothèse de départ, à savoir que l'implication subjective des élèves dans des exercices

¹⁰ Une élève n'a pas pu se soumettre au test car elle est arrivée en cours d'année.

de mise en voix permettent de mieux saisir les émotions d'un personnage, j'ai testé deux didactisations différentes pour pouvoir comparer les deux groupes.

Les élèves ont en amont lu l'œuvre dans son intégralité, étudié deux scènes précédentes (les scènes 1 et 4 de l'acte I) ainsi que le vocabulaire théâtral. Chaque élève avait en sa possession la pièce de théâtre¹¹. Le groupe 2 avait à disposition l'extrait de la scène étudiée (voir en annexe) pour pouvoir surligner et annoter le texte ainsi qu'une liste de cinq vi relangues (voir 3.2 Groupe 2).

3. Déroulement

L'expérience porte sur deux didactisations comparables d'une part parce que l'extrait est commun aux deux groupes et d'autre part parce qu'elles s'organisent chacune autour de six étapes, les trois premières étant communes aux deux groupes.

La première étape qui ouvre la séance est une question à l'oral, à savoir « qu'est-ce qu'un quiproquo ? ». La plupart des élèves connaissaient ce terme et l'ont défini avec leurs propres mots. Le but de cette question est d'harmoniser les connaissances pour éviter que cette notion soit une entrave aux élèves en difficulté et crée des inégalités dès le début de la séance, ce qui pourrait également falsifier les résultats de l'expérience. En ajoutant un rappel étymologique à savoir, que le mot « quiproquo » vient du latin « quid pro quo » qui signifie « une chose à la place d'une autre », nous nous sommes accordés à dire qu'un quiproquo est un malentendu entre deux personnes qui croient parler de la même chose.

La deuxième étape consiste à entrer dans le texte par une lecture individuelle et silencieuse. J'ai fait le choix de ne pas faire une lecture magistrale pour deux raisons. La première est que les élèves sont plus passifs et la seconde est pour ne pas les influencer quant aux émotions qui émanent de la lecture à voix haute. En effet, lors de la lecture magistrale, le professeur « impose » une interprétation qui pourrait conditionner les élèves à adopter la même, ceci n'étant pas vrai pour toute didactisation. Or, le but recherché est d'impliquer subjectivement les élèves pour aborder les personnages à leur propre manière.

La troisième étape est une paraphrase rapide du texte (cinq minutes) pour en comprendre le sens global.

3.1 Groupe 1

Pour le groupe 1, la quatrième étape est un questionnaire auquel les élèves doivent répondre à l'écrit. Quatre questions ont été posées aux élèves :

¹¹ Classiques Hatier œuvres & thèmes, 1992.

- Quel est le malentendu ?
- Que pense Sganarelle de Valère et de Lucas ?
- Comment ces derniers réagissent-ils face à l'obstination de Sganarelle ?
- Pourquoi peut-on affirmer que Sganarelle devient médecin malgré lui ?

Il s'agit qu'un questionnaire ouvert car il laisse de la place (même celle-ci est réduite) à la lecture personnelle des élèves, excepté la dernière question. Les élèves avaient quinze à vingt minutes pour répondre aux questions. Les deux dernières questions ont dû être explicitées car l'une avait une formulation complexe et l'autre demandait d'opérer une réflexion particulière. Tout d'abord, le mot « obstination » dans la troisième question était inconnu des élèves. J'ai donc reformulé la question en remplaçant ce mot par le synonyme « entêtement ». Par ailleurs, la dernière question n'a pas été comprise par les élèves notamment parce qu'elle consistait à prendre du recul par rapport à la scène. En effet, les élèves étaient amenés à s'interroger sur le titre même de l'œuvre *Le Médecin malgré lui* ainsi qu'à son émergence dans la scène 5. J'ai donc demandé aux élèves d'expliquer le lien entre le titre et Sganarelle tout en précisant les raisons qui l'ont poussé à endosser ce nouveau statut.

La cinquième étape est une mise en commun des réponses (vingt minutes) où les élèves participent à l'oral et mutualisent leurs réponses. A chaque intervention, j'ai validé et noté les réponses au tableau pour que les élèves puissent les recopier ensuite :

- D'un côté, Valère et Lucas croient que Sganarelle est un médecin extraordinaire et qu'il fait semblant d'être un bûcheron. De l'autre côté, Sganarelle croit que Valère et Lucas viennent lui acheter du bois.
- Sganarelle pense que les deux hommes sont fous et qu'ils veulent négocier les prix des fagots de bois.
- Valère et Lucas ne sont pas surpris par le comportement de Sganarelle car ils étaient informés de la ruse de Martine. Ils décident de lui donner des coups de bâton pour le faire avouer qu'il est médecin.
- Sganarelle devient médecin malgré lui car la ruse de Martine a fonctionné. Il accepte de se faire passer pour un médecin pour trois raisons : pour arrêter de se faire battre, pour gagner de l'argent, pour être célèbre et complimenté.

3.2 Groupe 2

Pour le groupe 2, la quatrième étape est composée de trois activités (vingt minutes) :

- L'arc-en-ciel des émotions
- La présence du corps

- La double adresse

La première activité s'inspire de celle expérimentée par François Le Goff qui consiste à « segmenter le texte en "blocs émotionnels" » (2015 p. 183-196). Cette première approche du texte vise à intégrer subjectivement les élèves car elle fait appel à leurs ressentis, ce que souligne Véronique Larrivée « C'est donc aussi en utilisant son propre répertoire émotionnel que le lecteur peut identifier les émotions du personnage. » (2015, p.160). La consigne donnée était la suivante : « Pour les répliques qui vous ont marqués ou interpellés, associez une couleur qui exprime l'émotion que vous ressentez et que vous souhaitez mettre en avant. ». Les élèves ont relu le texte pour pouvoir surligner en couleur les répliques ou les mots qui suscitaient en eux une émotion. La transposition des émotions permet aux élèves qui ont des difficultés à les exprimer verbalement d'éveiller leur sensibilité en sollicitant la vue car les couleurs traduisent notre état d'âme. Le choix des couleurs est singulier et culturel : il peut renvoyer à l'imaginaire collectif notamment avec les expressions courantes « avoir une peur bleue », « broyer du noir », « voir la vie en rose » mais aussi à des événements vécus où la couleur serait pour l'élève ce qu'est la madeleine pour Proust.

La deuxième activité a pour but de mettre en lien les émotions ressenties par les élèves lors de la première activité avec une prise de conscience vocale. Ces derniers se sont initiés à des exercices de virelangue et avaient pour consigne de lire une phrase en donnant par l'intonation le sentiment d'un personnage de la scène. Avant de réaliser l'exercice, une mise au point terminologique a été établie : ne connaissant pas le mot « virelangue », j'ai expliqué aux élèves qu'il s'agissait de phrases pour travailler l'articulation. Certains élèves, qui avaient participé à un atelier théâtre en primaire connaissaient cet exercice de pratique vocale. Les phrases ont été distribuées aux élèves et également inscrites au tableau, suivant un ordre de complexité croissant :

- Un plat plein de pâtes plates
- La mouche rousse touche la mousse
- Je veux et j'exige d'exquises excuses
- Croque quatre crevettes crues et quatre crabes creux
- Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien

Les élèves ont, à tour de rôle, lu à voix haute une des cinq phrases en essayant de faire transparaître l'émotion qu'ils avaient choisie. La difficulté de l'exercice était de faire coïncider l'émotion avec la phrase. En effet, certaines phrases se prêtaient moins à l'expression de certaines émotions notamment la phrase 5 pour exprimer l'étonnement car il s'agit d'une

émotion soudaine qui s’accomplit verbalement par une phrase laconique. Certains élèves se focalisaient plus sur l’articulation de la phrase et délaissaient l’émotion et d’autres se concentraient davantage sur l’émotion et faisaient des erreurs de prononciation.

La dernière activité est une lecture à voix haute de l’extrait incluant une double adresse à la manière de Le Goff : l’adresse aux personnages et l’adresse aux spectateurs. Trois élèves volontaires ont incarné un personnage (Valère, Lucas et Sganarelle) et ont joué la scène devant le reste de la classe devenue spectatrice.

La cinquième étape est un échange à l’oral sur la prestation proposée pour recueillir les réactions des élèves-acteurs et des élèves-spectateurs (dix minutes).

3.3 Recueil de données

La sixième étape s’est déroulée en classe entière, deux jours après la séance. L’objectif est de faire écrire un texte aux élèves sur ce qu’ils ont compris des personnages (leurs émotions, intentions, pensées, comportements, relations) et expliquer le quiproquo de la scène (vingt minutes). La consigne donnée aux élèves était la suivante : « Ecrivez un texte pour expliquer le quiproquo et ce que vous avez compris des personnages (leurs émotions, leurs pensées, leurs comportements). Justifiez vos réponses. ». A l’issue de l’exercice, les copies ont été ramassées. Les élèves ont été prévenus que leur travail ne serait pas évalué. Cette précision a permis aux élèves de se concentrer exclusivement sur contenu de l’exercice et non de se préoccuper de la forme (erreurs d’orthographe, longueur du texte). La consigne a été modulée pour les élèves qui ne se souvenaient plus du quiproquo de la scène. Je leurs ai demandé d’expliquer ce qu’est un quiproquo au sens général.

Résultats

Les résultats sont exposés de manière comparative en traitant d’un côté, le groupe 1 et de l’autre, le groupe 2. Les résultats obtenus seront interprétés dans la « discussion ».

1. Groupe 1

1.1 Le quiproquo

Tableau 1 : Explication absente, partielle ou totale du quiproquo

Elèves	Explication du quiproquo de la scène	Explication de la notion de quiproquo	Explication de la notion de quiproquo et de la scène	Oublis
Noémie	X			

Nicolas	X			
Noé			X	
Eliot	X			
Louise	X			
Corentin				X
Charlotte			X	
Mathis				X
Julie	X			
Aurore				X
Jennifer		X		
Maëva		X		
Julien	X			

Le tableau 1 mesure la capacité des élèves à restituer les connaissances vues en classe. On constate qu'environ les deux tiers du groupe (huit élèves sur treize) se sont rappelés du quiproquo. Un peu plus du tiers restant (cinq élèves sur treize) a rencontré des difficultés à s'en remémorer : deux élèves ont oublié le quiproquo de la scène mais ont défini la notion et trois élèves ne se souvenaient plus de la scène ni de la notion.

1.2 La compréhension des personnages

Tableau 2 : Saisie des états mentaux des personnages par les élèves

Elèves	Emotions	Pensées	Comportements	Oublis
Noémie	X	X	X	
Nicolas		X	X	
Noé	X	X	X	
Eliot	X		X	
Louise		X		
Corentin	X			
Charlotte	X		X	
Mathis	X	X	X	
Julie		X		
Aurore		X		
Jennifer	X		X	
Maëva				X
Julien	X	X		

La compréhension des personnages a été globalement bien restituée : trois élèves ont décrit précisément les états mentaux des personnages en évoquant les trois composantes (émotions, pensées et comportements), cinq élèves ont décrit deux composantes et quatre élèves ont décrit une seule composante. Un élève ne s'est pas prononcé.

Les tableaux (3, 4, 5) ci-dessous restituent les élèves ayant décrits les émotions, pensées et comportements des personnages.

Tableau 3 : Le traitement des émotions des personnages par les élèves

Elèves	Colère	Etonnement	Soulagement	Peur	Joie
Noémie	X				
Noé		X			
Eliot			X		
Corentin		X			
Charlotte	XX				
Mathis				X	
Jennifer					X
Julien	X	X			

On constate que cinq émotions ont été évoquées dans ce groupe, l'émotion dominante étant la colère. Les deux croix inscrites dans la même case signifient que l'élève a mentionné de la colère pour plusieurs personnages. La croix rouge signifie que l'élève a mentionné l'émotion négativement : « Valère et Lucas : [...] il ne s'étonne pas car Martine les avait prévenu » (selon Julien).

Les élèves n'ont pas tous justifié leur réponse et certains n'ont pas fait de phrase : « Sganarelle : colère » (Noémie), « Sganarelle est étonné » (Noé), « Sganarelle : fâché » / Valère et Lucas : énervé » (Charlotte), « Lucas : joyeux » (Jennifer), excepté trois élèves : « Sganarelle est soulagé car il évite les coups de baton » (Eliot), « Sganarelle est étonné car Valère et Lucas lui ont dit qu'il était médecin » (Corentin), « Sganarelle : il a peur de se faire tapé par des batton » (Mathis).

Tableau 4 : Le traitement des pensées des personnages par les élèves

Elèves	Valère et Lucas croient que Sganarelle est un médecin.	Sganarelle pense que Valère et Lucas veulent lui acheter du bois.	Sganarelle pense que Valère et Lucas sont fous.	Sganarelle pense qu'il vaut mieux mentir que de se faire assommer.	Sganarelle pense qu'il gagnera plus d'argent.
Noémie	X	X			
Nicolas			X		
Noé	X				
Eliot	X				
Louise	X				
Charlotte	X				
Mathis			X		
Julie				X	X
Aurore	X				
Julien	X		X		

Cinq pensées ont été décrites dont une a été mentionnée par sept élèves sur dix. Les pensées évoquées correspondent aux réponses qui ont été vue lors de la séance avec le questionnaire.

Tableau 5 : Le traitement du comportement des personnages par les élèves

	Valère et Lucas battent Sganarelle.	Sganarelle boit de l'alcool en chantant.	Valère et Lucas insistent et Sganarelle est têtu.	Sganarelle fait croire qu'il est bûcheron.
Noémie	X			
Nicolas		X		
Noé	X			
Eliot				
Charlotte			X	
Mathis				X
Jennifer			X	

Le comportement des personnages à moins été évoqué. Parmi les quatre propositions, deux ont été vues lors de la séance (« Valère et Lucas battent Sganarelle », « Valère et Lucas insistent et Sganarelle est têtu »), une est erronée (« Sganarelle fait croire qu'il est bûcheron ») et une autre n'a pas été évoquée lors de la séance mais est correcte (« Sganarelle boit de l'alcool en chantant »).

2. Groupe 2

2.1 Le quiproquo

Tableau 6 : Explication absente, erronée, partielle ou totale du quiproquo

Elèves	Explication du quiproquo de la scène	Explication de la notion de quiproquo	Explication de la notion de quiproquo et de la scène	Explication erronée du quiproquo	Oublis
Léa					X
Victoire				X	
Josselin			X		
Emile		X			
Marion		X			
Anabelle			X		
Arthur	X				
Emma	X				
Malo					X
Luc		X			
Garance			X		
Lucie					X
Gabin	X				

Le tableau 2 mesure la capacité des élèves à restituer les connaissances vues en classe. On remarque qu'un peu plus de la moitié de la classe (sept élèves sur treize) ne s'est pas du tout souvenue du quiproquo de la scène : trois élèves ont expliqué la notion, une élève a expliqué la notion de quiproquo mais celle-ci était incorrecte et trois élèves ont oublié la scène et la notion. Le reste du groupe (six élèves sur treize) s'en est bien souvenu : trois élèves ont expliqué le quiproquo de la scène et les trois autres ont expliqué la scène et la notion. On peut donc faire l'hypothèse que les exercices de mise en voix ont occulté ce qui s'est passé avant.

2.2 La compréhension des personnages

Tableau 7 : Saisie des états mentaux des personnages par les élèves

Elèves	Emotions	Pensées	Comportements	Point de vue personnel	Oublis
Léa				X	
Victoire	X				
Josselin	X		X		
Emile					X
Marion					X
Anabelle		X			
Arthur	X	X			
Emma	X		X		
Malo				X	
Luc					X
Garance	X	X	X		
Lucie			X		
Gabin			X		

La compréhension des personnages a été peu décrite : une élève a décrit précisément les états mentaux des personnages en évoquant les trois composantes (émotions, pensées et comportements), trois élèves ont décrit deux composantes et trois élèves ont décrit une seule composante. Trois élèves ne se sont pas exprimés.

Toutefois, deux élèves ont évoqué les effets des personnages sur eux :

- Malo : « J'ai bien aimé »
- Léa : « J'ai ressenti de la joie de la peur et beaucoup de bêtise »

Les tableaux (8, 9, 10) ci-dessous répertorient les émotions, pensées et comportements des personnages que les élèves ont évoqués.

Tableau 8 : Le traitement des émotions, sentiments et sensations par les élèves

Elèves	Peur	Tristesse	Joie	Déconcertement	Incompréhension	Colère	Douleur
Victoire	X	X					
Josselin			X	X			

Arthur			X		X		
Emma						X	
Garance	X		XX		X		X

La composante « émotions » pour saisir les personnages a fait apparaître d'autres traitements chez les élèves notamment les sentiments (déconcertement, incompréhension) et une sensation physique (douleur) :

- Josselin : « Lucas et Valère sont déconcertés que Sganarelle n'avoue pas qu'il est médecin »
- Arthur : « Sganarelle ne comprend pas »
- Garance : « Sganarelle a mal [...] » (en raison des coups de bâton qu'il a reçus)

Les réponses des élèves ont été formulées par des phrases et non simplement par des mots-clés (groupe 1). L'émotion dominante est la joie. Garance a mentionné cette émotion pour les trois personnages tout en nuancant son propos pour Sganarelle : « Valère et Lucas sont contents (joyeux) d'avoir trouvé un médecin alors que Sganarelle lui est content (joyeux) au début mais à la fin il a peur ».

Tableau 9 : Le traitement des pensées des personnages par les élèves

Elèves	Valère et Lucas croient que Sganarelle est un médecin.	Sganarelle pense que Valère et Lucas veulent lui acheter du bois.	Sganarelle pense que Valère et Lucas sont fous, méchants.
Léa	X		
Anabelle	X	X	
Arthur	X		
Garance			X

Seulement quatre élèves ont décrit les pensées des personnages dont trois mentionnent la première proposition.

Tableau 10 : Le traitement du comportement des personnages par les élèves

Elèves	Valère et Lucas battent Sganarelle	Valère et Lucas sont en mission pour trouver un médecin.	Sganarelle se fait persécuter par Lucas et Valère.	Ils se disputent.	Sganarelle avoue être un médecin.	Sganarelle ne veut pas avouer qu'il est médecin.	Sganarelle parle de son métier de bûcheron.
Léa	X						

Victoire		X					
Josselin			X				
Emma	X				X		
Garance							X
Lucie				X		X	
Gabin	X						

On remarque que le comportement a interpellé plus d'élèves. On comptabilise sept propositions dont quatre qui apportent des nuances intéressantes. Ces quatre propositions peuvent être regroupées thématiquement :

- La violence : deux propositions évoquent la violence subie par Sganarelle en évoquant la violence physique (« Valère et Lucas battent Sganarelle », « Sganarelle se fait persécuter ») mais aussi la violence morale grâce au terme « persécuté ».
- L'aveu : la question de l'aveu est traitée différemment mais justement par deux élèves. Ces derniers pointent deux moments durant la scène : au début, « Sganarelle ne veut pas avouer qu'il est médecin » et à la fin, « Sganarelle avoue être un médecin ».

Discussion

1. Re-contextualisation

L'objectif était de comparer deux didactisations différentes afin de prouver que les exercices de mise en voix permettent aux élèves de s'impliquer subjectivement dans le texte théâtral et de mieux comprendre les personnages. Pour vérifier cette hypothèse, la classe a été divisée en deux groupes. Le premier groupe a travaillé la scène de manière traditionnelle, c'est-à-dire un questionnaire suivi d'une mise en commun pour la correction. Le deuxième groupe a travaillé la scène à partir d'une approche innovante, celle d'impliquer subjectivement les élèves par un exercice sur les émotions puis deux exercices de mise en voix. A l'issue de ces deux séances, les élèves ont rédigé individuellement un écrit pour expliquer ce qu'ils avaient retenu et compris des personnages ainsi que du quiproquo. Le recueil de données a été récupéré à la fin de l'expérience.

2. Analyse des résultats

2.1 Des résultats mitigés

Les résultats obtenus infirment l'hypothèse de départ : les exercices de mise en voix ne permettent pas aux élèves de mieux comprendre les personnages. En effet, seulement sept

élèves sur treize du groupe 2 ont évoqué les états mentaux des personnages contre douze élèves sur treize pour le groupe 1. Ces résultats ouvrent la voie à une nouvelle signification du verbe comprendre. En effet, la compréhension du personnage peut se faire de manière intersubjective mais peut également se faire de manière intellectuelle et objective en s'appuyant sur les données du texte.

Toutefois, les résultats du groupe 2 montrent que cette approche tend à impliquer subjectivement les élèves car deux élèves ont fait part de leurs ressentis lors du compte rendu final. Bien que cette approche ne soit pas quantitativement probante, elle l'est qualitativement en raison de caractéristiques langagières. En effet, le traitement des émotions par le groupe 2 est plus riche au niveau lexical car il comptabilise sept composantes (peur, tristesse, joie, déconcertement, incompréhension, colère, douleur) contre cinq (colère, étonnement, soulagement, peur, joie) pour le groupe 1. Il en est de même pour le traitement du comportement des personnages puisque sept propositions ont été formulées (Valère et Lucas battent Sganarelle, Valère et Lucas sont en mission pour trouver un médecin, Sganarelle se fait persécuter par Lucas et Valère, les personnages se disputent, Sganarelle ne veut pas avouer qu'il est médecin, Sganarelle avoue être un médecin, Sganarelle parle de son métier de bûcheron) contre trois justes (Valère et Lucas battent Sganarelle, Sganarelle boit de l'alcool en chantant, Valère et Lucas insistent et Sganarelle est têtue) pour le groupe 1. Par ailleurs, les élèves du groupe 2 ont syntaxiquement été plus rigoureux. Ils ont formulé des phrases et ont apporté une justification à leur réponse.

Concernant les questions secondaires, la première (la compréhension d'un personnage est-elle inhérente à la compréhension du texte ?) est confirmée. On peut tout de même s'interroger sur la réciprocité de l'affirmation. Autrement dit : est-ce que la compréhension du texte est inhérente à la compréhension des personnages ? Ce questionnement permet de savoir si l'incompréhension d'un texte est un obstacle à l'empathie fictionnelle.

Tableau 11 : Lien entre la compréhension des personnages et la compréhension du texte

Groupe	Elèves	Compréhension des personnages	Explication du quiproquo de la scène
Groupe 1	Noémie	oui	oui
	Nicolas	oui	oui
	Noé	oui	oui
	Eliot	oui	oui
	Louise	non	oui
	Charlotte	oui	oui
	Julie	non	oui
	Julien	oui	oui

Groupe 2	Josselin	oui	oui
	Arthur	oui	oui
	Emma	oui	oui
	Garance	oui	oui

Le tableau ci-dessus mesure l'interdépendance entre la compréhension des personnages et du texte. Les deux didactisations mises en place interrogent différemment l'hypothèse soulevée puisque la première approche est déductive et la seconde approche inductive :

- Groupe 1 : la compréhension du texte (quiproquo) est-elle inhérente à la compréhension des personnages (états mentaux) ?
- Groupe 2 : la compréhension des personnages (états mentaux) est-elle inhérente à la compréhension du texte (quiproquo) ?

Pour vérifier l'hypothèse du groupe 1, j'ai comparé si les élèves qui avaient compris le quiproquo de la scène avaient également saisi les états mentaux des personnages (en évoquant au moins deux composantes sur trois). On constate que deux élèves n'ont pas rendu compte des états mentaux des personnages alors qu'ils avaient très bien expliqué la scène. L'hypothèse n'est donc pas vraie dans l'absolu.

Pour vérifier l'hypothèse du groupe 2, j'ai comparé si les élèves qui avaient compris les personnages, c'est-à-dire qui ont évoqué au moins deux composantes sur trois (émotions, pensées, comportements) concernant les états mentaux, avaient également compris la scène du quiproquo. Les résultats obtenus sont positifs et confirment que le quiproquo est mieux compris par les élèves lorsque ces derniers abordent en amont les états mentaux des personnages.

Les deux autres questions (les élèves à l'aise pour lire arriveront-ils mieux à comprendre les personnages ? et inversement, les élèves dyslexiques auront-ils plus ou moins de difficultés à comprendre les personnages ?) sont confirmées.

Tableau 12 : Lien entre l'aisance de lecture et la compréhension des personnages

La croix rouge signifie que l'élève n'est pas dyslexique mais en très grande difficulté.

Groupe	Elèves	Elèves « à l'aise pour lire » (score MCLM > 150)	Elèves dyslexiques ou en très grande difficulté	Compréhension des personnages
Groupe 1	Noémie	X		oui
	Nicolas	X		oui
	Eliot	X		oui
	Julie	X		non
	Corentin		X	non
	Maëva		X	non

Groupe 2	Emma	X		oui
	Luc	X		non
	Anabelle	X		oui
	Josselin	X		oui
	Emile		X	non
	Malo		X	non

Ce tableau nous montre que les élèves qui sont à l'aise pour lire ont eu plus de facilité à comprendre les états mentaux des personnages (sauf pour deux élèves) que les élèves dyslexiques ou en très grande difficulté.

2.2 Une approche qui ne réussit pas pour tous

Les deux didactisations qui ont été testées ont une approche opposée. La première propose une démarche déductive, c'est-à-dire du général au particulier. Les élèves du groupe 1 ont d'abord étudié le fonctionnement du quiproquo puis parlé des émotions. La deuxième propose une démarche inductive, c'est-à-dire du particulier au général. Les élèves du groupe 2 ont d'abord évoqué leurs émotions avec l'activité des couleurs puis celles des personnages avec l'activité des virelangues pour ensuite mettre en scène le quiproquo par le biais d'une lecture dramaturgique.

Si l'on se penche sur le nombre d'élèves qui a su expliquer le quiproquo, on peut constater, à travers les résultats, que l'approche déductive (de la notion à l'émotion) a fonctionné pour huit élèves sur treize (groupe 1) alors que l'approche inductive (de l'émotion à la notion) n'a fonctionné que pour six élèves sur treize (groupe 2). Ces résultats permettent de constater que l'explication du quiproquo peut être le moteur des émotions. On peut ainsi penser que les personnages de l'extrait auraient pu réagir différemment au même quiproquo.

2.3 La fin ne justifie pas les moyens

Bien que l'approche subjective n'ait pas fonctionné si l'on considère la restitution écrite des élèves à la fin de l'expérience, la démarche impliquant subjectivement les élèves a été une réussite sur le plan pédagogique. Les élèves étaient très enthousiastes pour chaque activité :

- L'arc-en-ciel des émotions a permis aux élèves de s'exprimer non pas avec des mots mais avec des couleurs, ce qui apporte à l'exercice une dimension ludique.
- L'exercice avec les virelangues a beaucoup amusé les élèves, à la fois ceux qui lisaient car ces derniers percevaient les virelangues comme un défi motivant, mais aussi ceux qui écoutaient car ces derniers prenaient plaisir à écouter les erreurs de prononciation et à les corriger.

- La lecture adressée a permis aux élèves d'avoir un rôle qui sort du quotidien : certains étaient comédiens et les autres spectateurs.

L'approche traditionnelle avec le questionnaire n'a pas impliqué subjectivement tous les élèves car certains m'ont dit que répondre à des questions était « ennuyeux ». Le questionnaire conditionne les élèves à répondre à la question posée et n'offre pas réellement de liberté d'expression. En effet, la réponse est soit juste soit fausse. Cette approche binaire est très réductrice pour aborder un texte théâtral qui a pour but de multiplier les interprétations.

3. Mise en lien avec les recherches antérieures

Pour comprendre pourquoi les résultats n'ont pas été conformes à l'hypothèse de départ, je me suis interrogée sur plusieurs raisons possibles en confrontant les données antérieures.

Le dispositif didactique de la lecture à voix haute s'appuie en partie sur les recherches de Le Goff selon lesquelles l'approche d'un texte théâtral par le biais d'une lecture dramaturgique permet de prendre en compte la parole du personnage « comme l'expression d'un personnage de fiction, dont il est loisible de partager les émotions et les passions » (2015, p.183-196), mais aussi sur les didactisations proposées par Bernanoce et De Peretti. En comparaison avec l'expérience que j'ai réalisée avec le groupe 2, plusieurs différences méthodologiques apparaissent.

Les élèves n'ont pas fait de lecture à voix haute du texte au préalable alors que dans l'expérience proposée par Le Goff « il y a une première LVH qui est faite à la cantonade » (2015, p.183-196) qui permet aux étudiantes d'avoir une première expérimentation à l'oral avant de commencer la deuxième lecture, qui est cette fois, adressée.

Par ailleurs, lors de la lecture adressée, le dispositif spatial n'a pas été modifié comme le préconise Le Goff « Une LVH se structure grâce à des repères d'adresse concrets, concrets, physiques, matérialisés, pour gagner en qualité de présence. » (2015, p.183-196).

De plus, une seule proposition de lecture adressée a été proposée alors qu'il est plus enrichissant d'en proposer plusieurs groupes afin que tous les élèves participent à la mise en voix mais aussi pour pouvoir comparer les différentes performances lors du temps d'échange, ce que souligne De Peretti (2013, p.60). Pour elle, la discussion qui suit la lecture adressée doit servir à construire des repères génériques mais aussi à discuter des choix de mise en voix et d'espace. (2013, p.60).

Enfin, l'exercice de mise en voix proposé par les élèves était arbitraire dans le sens où chaque élève lisait la réplique qui correspondait à son personnage. Pour Bernanoce, la mise en

voix comprend la lecture du texte didascalique et un partage libre entre « le nombre de voix et le nombre de personnages » (2013, p.35) pour pouvoir appréhender la fiction et la scène.

4. Limites et perspectives

L'expérience menée fait apparaître quatre limites concernant le dispositif de lecture à voix haute.

Tout d'abord, il s'agit d'un dispositif chronophage car il requiert plusieurs temps : un temps de préparation pour les élèves, le temps de la lecture et un temps pour l'échange/débat. Sans ces étapes, le travail de mise en voix perdrait son intérêt. Il faut donc prévoir une séance d'environ deux heures pour pouvoir mettre en place sereinement l'activité.

La deuxième limite est intrinsèque à la précédente puisqu'elle concerne l'effectif de la classe. Pour mener à bien l'activité, il faut de préférence l'expérimenter en demi-groupe pour garantir un résultat qualitatif. L'expérience que j'ai menée en demi-groupe m'a fait prendre conscience qu'elle serait difficilement envisageable en classe entière.

En outre, ce dispositif fait apparaître une disparité sur le plan didactique puisqu'il ne met pas place une approche différenciée pour les élèves dyslexiques. En effet, la lecture à voix haute est un exercice exigeant, fatigant voire redouté pour ces élèves.

Enfin, la didactisation que j'ai menée avec le groupe 2 n'a pas été complètement aboutie et a été source de confusion pour les élèves. En effet, la consigne donnée pour la première activité (« associez une couleur qui exprime l'émotion que vous ressentez et que vous souhaitez mettre en avant ») était floue pour certains élèves : ils ne savaient pas s'ils devaient exprimer leurs ressentis ou ceux des personnages. De même, je n'ai pas demandé aux élèves de transposer ce qu'ils avaient réussi à exprimer pour faire ressentir les émotions qu'ils attribuaient aux personnages.

On peut envisager trois pistes d'améliorations pour ce dispositif.

Pour que les élèves rendent pleinement compte des émotions des personnages tout en gagnant en qualité d'adresse, il faudrait que les élèves apprennent par cœur leurs répliques au lieu de les lire. Lors de l'expérience, j'ai pu constater que les élèves étaient plus concentrés sur le déchiffrement du texte plutôt que la restitution des émotions. Certains élèves ont lu les didascalies au lieu de les jouer et cela a entraîné des remarques qui ont parasité la lecture (par exemple : il ne faut pas lire ça car ce sont les didascalies !). En apprenant les répliques par cœur, les élèves peuvent davantage incarner leur personnage : d'une part, ils sont plus libres physiquement car ils n'ont plus le livre en main, et d'autre part, ils peuvent s'adresser aux autres

en les regardant au lieu d'avoir les yeux rivés sur le texte. Ce détachement textuel entraîne une libération physique (gestuelle, adresse) mais aussi mentale (confiance, émotion). Si les élèves craignent d'oublier des mots ou de faire des erreurs lors de la mise en voix, on peut proposer à un élève d'être le souffleur.

Pour les élèves dyslexiques volontaires pour participer à la mise en voix mais qui ont des difficultés pour lire à voix haute, on peut proposer une lecture simultanée. La lecture simultanée consiste à lire en même temps que l'élève dyslexique. Cette lecture peut être partagée avec le professeur ou avec un autre élève.

Pour améliorer la compréhension des élèves, il faudrait formuler des consignes plus claires et spécifiques notamment sur les émotions du lecteur et des personnages. On pourrait par exemple inviter les élèves à se mettre à la place du personnage puis leur demander ce qu'ils ressentent. Cette étape permettrait de comparer les émotions que l'on éprouve en étant soi-même et les émotions que l'on éprouve en étant un autre.

Les résultats obtenus m'ont appris plusieurs choses quant à ma pratique professionnelle notamment qu'il est important d'impliquer subjectivement les élèves pour susciter leur intérêt mais aussi pour ne pas réduire le texte à l'état de matériau. Bien que l'approche subjective par l'intermédiaire de la lecture à voix haute n'ait pas vraiment été concluante, elle l'est sans doute sur le long terme. Par ailleurs, il est important que les élèves aient une trace écrite à l'issue de leur travail car cela participe à la mémorisation. Les élèves du groupe 1 ont pu relire leurs notes alors que les élèves du groupe 2 n'avaient pas de support rédigé. Le travail sur les émotions lors de la séance avec le groupe 2 ne suffit pas à ancrer les savoirs et doit être constamment mis en lien avec le quiproquo pour que les élèves ne perdent de vue l'enjeu du texte.

Conclusion

Au terme de ce mémoire, il apparaît que l'implication subjective du sujet lecteur est à prendre compte quel que soit le genre littéraire étudié. Celle-ci ne peut être contournée (ou du moins difficilement) au théâtre car le personnage dramatique est en attente d'actualisation.

La lecture à voix haute est un dispositif qui permet aux élèves de s'approprier la parole du texte et de la retranscrire subjectivement. En privilégiant une approche traditionnelle comme le questionnaire de lecture, les élèves ont une approche plus mécanique qui semble occulter la dimension émotionnelle et spectaculaire du théâtre mais qui peut fonctionner si l'on demande aux élèves de restituer ce qu'ils ont compris du texte et des personnages.

Malgré l'échec de l'expérience que j'ai menée, je pense qu'il faut d'abord considérer nos émotions pour pouvoir partager et comprendre celle d'autrui. L'empathie est ce qui relie l'individu du personnage dramatique et grâce à celle-ci que l'on peut provoquer une identification chez les élèves.

Bibliographie

Bernanoce M. (2013), « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », *Le Français aujourd'hui*, n°180, p. 27-38.

Daunay B. (2007), « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le Français aujourd'hui*, n°157k p.43-51.

De Peretti I. (2013), « Lecture, écriture, et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? », *Le Français aujourd'hui*, n°180, p. 55-68.

Langlade G. (2013), (Université Toulouse 2 - Le Mirail), « Événement de lecture et reconfiguration des œuvres », *Fabula / Les colloques*, L'héritage littéraire de Paul Ricoeur.

Larrivé V. (2015), « Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif », *Explorer les lieux et les temps de la lecture*, p.157-176.

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

Le Goff F. (2016), « La lecture à haute voix et le rapport à une oralité littéraire chez les collégiens : éléments d'enquête. », p.157-172.

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

Rouxel A. (2007), « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 157, p. 65-73.

SITOGRAPHIE

<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=3125125725;r=1;nat=;sol=0>

https://www.canalu.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/le_texte_du_lecteur_presentatio_n_du_colloque_catherine_mazauric.4130

<https://eduscol.education.fr/2080/francais-cycle-4-pour-une-culture-litteraire-et-artistique>

Annexe

Extrait de la scène étudiée¹² :

Acte I scène 5

SGANARELLE, VALÈRE, LUCAS.

SGANARELLE *entre sur le théâtre en chantant, et tenant une bouteille* — La, la, la !

VALÈRE.— J'entends quelqu'un qui chante, et qui coupe du bois.

SGANARELLE.— La, la, la !... Ma foi, c'est assez travaillé pour boire un coup. Prenons un peu d'haleine. (*Il boit, et dit après avoir bu :*) Voilà du bois qui est salé, comme tous les diables. (*Il chante.*)

Qu'ils sont doux,
Bouteille jolie,
Qu'ils sont doux
Vos petits glouglous !
Mais mon sort ferait bien des jaloux,
Si vous étiez toujours remplie.
Ah ! bouteille, ma mie,
Pourquoi vous videz-vous ?

Allons, morbleu ! il ne faut point engendrer de mélancolie.

VALÈRE, *bas à Lucas* — Le voilà lui-même.

LUCAS, *bas à Valère* — Je pense que vous dites vrai : et que j'avons bouté le nez dessus.

VALÈRE.— Voyons de près.

SGANARELLE, les apercevant, les regarde en se tournant vers l'un et puis vers l'autre, et il dit à voix basse en embrassant sa bouteille — Ah ! ma petite friponne ! que je t'aime, mon petit bouchon. (*Il chante.*)

... Mon sort... ferait... bien des.... jaloux,

Si...

Que diable, à qui en veulent ces gens-là ?

VALÈRE, *à Lucas* — C'est lui assurément.

LUCAS, *à Valère* — Le velà tout craché, comme on nous l'a défiguré.

Sganarelle pose sa bouteille à terre ; Valère s'incline très bas pour lui faire une révérence ; Sganarelle, croyant qu'il veut lui prendre sa bouteille, s'en empare vite et la met de l'autre côté, où est Lucas.

Celui-ci fait à son tour une révérence ; Sganarelle se trompe encore sur ses intentions ; il reprend sa bouteille et la tient contre sa poitrine, « avec divers gestes », dit Molière, « qui font un grand jeu de théâtre ».

SGANARELLE, *à part* — Ils consultent en me regardant. Quel dessein auraient-ils ?

VALÈRE.— Monsieur, n'est-ce pas vous qui vous appelez Sganarelle ?

¹² L'extrait distribué aux élèves était en police Arial, taille 14.

SGANARELLE.— Eh quoi ?

VALÈRE.— Je vous demande si ce n'est pas vous qui se nomme Sganarelle.

SGANARELLE, se tournant vers Valère, puis vers Lucas.— Oui et non, selon ce que vous lui voulez.

VALÈRE.— Nous ne voulons que lui faire toutes les civilités que nous pourrons.

SGANARELLE.— En ce cas, c'est moi qui se nomme Sganarelle.

VALÈRE.— Monsieur, nous sommes ravis de vous voir. On nous a adressés à vous, pour ce que nous cherchons, et nous venons implorer votre aide, dont nous avons besoin.

SGANARELLE.— Si c'est quelque chose, Messieurs, qui dépende de mon petit négoce, je suis tout prêt à vous rendre service.

VALÈRE.— Monsieur, c'est trop de grâce que vous nous faites. Mais, Monsieur, couvrez-vous, s'il vous plaît, le soleil pourrait vous incommoder.

LUCAS.— Monsieu, boutez dessus.

SGANARELLE, à part — Voici des gens bien pleins de cérémonie. (*Il se couvre.*)

VALÈRE.— Monsieur, il ne faut pas trouver étrange que nous venions à vous : les habiles gens sont toujours recherchés, et nous sommes instruits de votre capacité.

SGANARELLE.— Il est vrai, Messieurs, que je suis le premier homme du monde, pour faire des fagots.

VALÈRE.— Ah ! Monsieur !...

SGANARELLE.— Je n'y épargne aucune chose, et les fais d'une façon qu'il n'y a rien à dire.

VALÈRE.— Monsieur, ce n'est pas cela dont il est question.

SGANARELLE.— Mais aussi je les vends cent dix sols le cent.

VALÈRE.— Ne parlons point de cela, s'il vous plaît.

SGANARELLE.— Je vous promets que je ne saurais les donner à moins.

VALÈRE.— Monsieur, nous savons les choses.

SGANARELLE.— Si vous savez les choses, vous savez que je les vends cela.

VALÈRE.— Monsieur, c'est se moquer que...

SGANARELLE.— Je ne me moque point, je n'en puis rien rabattre.

VALÈRE.— Parlons d'autre façon, de grâce.

SGANARELLE.— Vous en pourrez trouver autre part à moins : il y a fagots et fagots. Mais pour ceux que je fais...

VALÈRE.— Eh ! Monsieur, laissons là ce discours.

SGANARELLE.— Je vous jure que vous ne les auriez pas, s'il s'en fallait un double.

VALÈRE.— Eh ! fi !

SGANARELLE.— Non, en conscience, vous en payerez cela. Je vous parle sincèrement, et ne suis pas homme à surfaire.

VALÈRE.— Faut-il, Monsieur, qu'une personne comme vous s'amuse à ces grossières feintes ? s'abaisse à parler de la sorte ? qu'un homme si savant, un fameux médecin, comme vous êtes, veuille se déguiser aux yeux du monde, et tenir enterrés les beaux talents qu'il a ?

SGANARELLE, à part — Il est fou.

VALÈRE.— De grâce, Monsieur, ne dissimulez point avec nous.

SGANARELLE.— Comment ?

LUCAS.— Tout ce tripotage ne sert de rien ; je savons ce que je savons.

SGANARELLE.— Quoi donc ? que me voulez-vous dire ? Pour qui me prenez-vous ?

VALÈRE.— Pour ce que vous êtes, pour un grand médecin.

SGANARELLE.— Médecin vous-même : je ne le suis point, et ne l'ai jamais été.

VALÈRE, à voix basse — Voilà sa folie qui le tient. (*A voix haute.*) Monsieur, ne veuillez point nier les choses davantage ; et n'en venons point, s'il vous plaît, à de fâcheuses extrémités.

SGANARELLE.— À quoi donc ?

VALÈRE.— À de certaines choses, dont nous serions marris.

SGANARELLE.— Parbleu ! venez-en à tout ce qu'il vous plaira : je ne suis point médecin, et ne sais ce que vous me voulez dire.

VALÈRE, à voix basse — Je vois bien qu'il faut se servir du remède. (*A voix haute.*) Monsieur, encore un coup, je vous prie d'avouer ce que vous êtes.

LUCAS.— Et testigué ! ne lantiponez point davantage, et confessez à la franquette que v'êtes médecin.

SGANARELLE, à part — J'enrage !

VALÈRE.— À quoi bon nier ce qu'on sait ?

LUCAS.— Pourquoi toutes ces fraimes-là ? à quoi est-ce que ça vous sart ?

SGANARELLE.— Messieurs, en un mot, autant qu'en deux mille, je vous dis, que je ne suis point médecin.

VALÈRE.— Vous n'êtes point médecin ?

SGANARELLE.— Non.

LUCAS.— V'n'estes pas médecin ?

SGANARELLE.— Non, vous dis-je.

VALÈRE.— Puisque vous le voulez, il faut s'y résoudre. *Ils prennent un bâton, et le frappent.*

SGANARELLE.— Ah ! ah ! ah ! Messieurs, je suis tout ce qu'il vous plaira.

VALÈRE.— Pourquoi, Monsieur, nous obligez-vous à cette violence ?

LUCAS.— À quoi bon, nous bailler la peine de vous battre ?

VALÈRE.— Je vous assure que j'en ai tous les regrets du monde.

LUCAS.— Par ma figué ! j'en sis fâché, franchement.

SGANARELLE.— Que diable est ceci, Messieurs ? De grâce, est-ce pour rire, ou si tous deux, vous extravaguez, de vouloir que je sois médecin ?

VALÈRE.— Quoi ! vous ne vous rendez pas encore, et vous vous défendez d'être médecin ?

SGANARELLE.— Diable emporte si je le suis !

LUCAS.— Il n'est pas vrai qu'ous sayez médecin ?

SGANARELLE.— Non, la peste m'étouffe !

Ils recommencent à le battre. Il crie.

SGANARELLE.— Ah ! ah ! Hé bien ! Messieurs, oui, puisque vous le voulez, je suis médecin, je suis médecin, apothicaire encore, si vous le trouvez bon. (*A part.*) J'aime mieux consentir à tout, que de me faire assommer.

[...]

Année universitaire 2020-2021

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : *Lettres modernes*

Titre du mémoire : Être sans voix : l'expérience de la lecture à voix haute pour comprendre le personnage théâtral.

Auteur : Victoria Toneguzzi

Résumé : Ce mémoire se situe dans le prolongement des recherches en didactique qui ont pour but de mettre en lumière la nécessité de prendre en compte la subjectivité des élèves. L'enjeu de ce mémoire porte sur l'enseignement du français plus particulièrement, la compréhension des états mentaux des personnages de théâtre par les élèves. Pour ce faire, deux didactisations différentes ont été testées avec une classe de 6^{ème} sur un extrait de la pièce de Molière *Le Médecin malgré lui*. L'objectif étant de prouver que les exercices de mise en voix impliquent subjectivement les élèves et par conséquent, leur permet de mieux saisir l'intériorité des personnages. Si les résultats de l'expérimentation ont été peu probants, l'on peut néanmoins constater l'allégresse et l'engagement des élèves qui est avant tout une finalité essentielle dans l'enseignement.

Mots clés : enseignement du français, 6^{ème}, personnages de théâtre, états mentaux, subjectivité.

Summary : This thesis is an extension of research in didactics which aims to highlight the need to take into account the subjectivity of students. The stake of this thesis relates to the teaching of French more particularly, students' understanding of the mental states of theatrical characters. In order to do this, two different didactisations were tested with a 6th grade class on an extract from Molière's play *The Doctor in spite of himself*. The goal is to prove that the voice exercises subjectively involve the students and therefore, allow them to better understand the interiority of the characters. If the results of the experimentation were not very convincing, we can nevertheless note the enthusiasm and commitment of the students, which is firstly an essential purpose in teaching.

Key words : teaching of French, 6th grade, theatrical characters, mental states, subjectivity.