

Interpréter un texte grâce aux silences

Les études littéraires reposent sur un paradoxe que peu de disciplines du parcours scolaire possèdent : elles sont une réflexion sur un objet censé procurer, avant tout, un plaisir esthétique. Elles sont à la fois une pratique rigoureuse – sans quoi, elles ne diffèrent pas de la lecture de tout un chacun – et une source d'un plaisir esthétique – sans quoi, à quoi bon étudier la littérature ? Un de ses exercices phare est le commentaire composé ou l'explication de texte, dont l'angoisse la plus grande pour l'étudiant est de ne pas trouver d'idée. L'étudiant possède pour cet exercice des outils censés lui permettre de trouver des idées. Ainsi, de nombreux manuels recommandent à la lecture du texte de se poser les traditionnelles questions : y a-t-il des champs lexicaux qui ressortent ? Comment est composé le texte ? Quel est le type de narrateur ?... Pour légitimes qu'elles soient, ces interrogations plaquent souvent les mêmes questionnements sur tous les textes et formatent le type de découvertes à faire dans le texte. Ce défaut est encore plus criant lorsqu'il s'agit d'analyser une œuvre entière : tel professeur ou tel critique en fera une critique psychanalytique et découvrira donc de nombreux symboles phalliques dans l'œuvre ; tel autre appliquera une lecture marxiste et ne pourra s'empêcher de penser que le roman illustre de manière magnifique la lutte des classes.

Le problème est qu'on plaque sur le texte littéraire quelque chose qui n'a pas forcément à avoir avec lui et que, par ce fait, on y trouve ce qu'on est venu chercher. Même les outils issus de la linguistique, considérant que le texte est avant tout langage, peuvent passer à côté de la dimension esthétique du texte. De plus, les concepts issus de la linguistique sont très abstraits pour des élèves de secondaire. La littérature étudiée à l'aune de ces pensées abstraites perd de son intérêt – l'intérêt de ces outils étant de permettre aux études littéraires d'être méthodologiques, méthodiques et techniques, ce qui est un gage de sérieux. Aussi, une autre manière de lire et faire lire est d'un grand secours.

* * *

Pour étudier la littérature, il est possible de remettre au cœur de son étude une pratique qui fait la part belle à sa dimension esthétique : la lecture à haute voix. L'intérêt de la lecture à haute voix est qu'elle oblige à faire des choix, et que ses choix valent

comme interprétation. De la même manière qu'un texte de théâtre écrit possède virtuellement toutes les mises en scène possibles, un texte littéraire possède virtuellement toutes les manières de lire à haute voix. En lisant à haute voix, on élimine l'infinité d'autres manières de lire. En se demandant comment lire tel ou tel passage, on est obligé de se demander ce que veut dire le texte.

Il y a néanmoins une dimension qui peut être gênant dans la lecture à haute voix : c'est d'en faire une lecture théâtrale, c'est à dire vouloir faire ressortir les émotions en les jouant. C'est ce qu'on appelle parfois « mettre le ton », sans que personne ne sache exactement où ce ton commence et où il finit. Dans le cadre d'une classe, c'est sans doute le meilleur moyen de bloquer des élèves. Lire à haute est une rencontre plus intime avec le texte que la simple lecture dans sa tête : la lecture mentale engage sa réflexion, mais la lecture orale engage plus directement son corps : son grain de voix, sa tessiture, son souffle, avec les limites propres à chacun. Marcel Proust pose l'hypothèse que le style vocal représente une sorte de style de vie, qu'il est le pendant du caractère - et donc des expériences passées - d'une personne : « Nos intonations contiennent notre philosophie de la vie, ce que la personne se dit à tout moment sur les choses. [...] les parents ne fournissent pas que ce geste habituel que sont les traits du visage et de la voix, mais aussi certaines manières de parler, certaines phrases consacrées, qui sont presque aussi inconscientes qu'une intonation, presque aussi profondes, indiquent, comme elle, un point de vue sur la vie »¹. Dans une lecture orale, chacun amène ce qu'il est vraiment et qui s'incarne dans la voix et la manière de parler. Ainsi, n'importe qui peut potentiellement jouer un rôle de pièce de théâtre, mais si le personnage est explicitement quelqu'un avec un nez fin, un acteur avec un gros nez devra sans doute porter une prothèse. La même limite se pose dans la lecture orale. Or, la capacité à lire de manière théâtrale est souvent le résultat d'un travail qu'on ne peut attendre de tous les élèves. Il s'agit donc de trouver une manière de lire un texte qui ne soit pas tributaire des talents d'acteurs de chacun, mais qui permette de s'y investir personnellement.

Une méthode d'art de la parole propose une piste intéressante. Elle s'appelle technesthésie. La technesthésie est un retour la sensation dans la parole. La parole possède trois dimensions : intellectuelle, émotionnelle et sensorielle et motrice. La

1 Marcel PROUST, *À l'ombre des jeunes filles en fleur*, dans Ivan FÓNAGY, *La vive voix*, éditions Payot, 1983, p.156.

dimension intellectuelle est la plus évidente : nos paroles veulent dire quelque chose. La dimension émotionnelle est aussi connue et est exacerbée dans le jeu théâtral. La dimension sensorielle et motrice est en revanche moins connue tant elle paraît évidente : parler procure des sensations physiques. Mais nous sommes tellement habitués à nos sensations que nous n’y portons plus attention. La technesthésie s’ingénie à casser nos habitudes pour nous faire redécouvrir nos sensations. On va casser notre façon spontanée de parler lire pour casser notre façon spontanée de comprendre. On tente de dépasser les automatismes pour lire en conscience. On commence à entrevoir le parallèle avec les études littéraires : de la même manière, ces études nous apprennent à prendre de la distance avec une lecture spontanée pour l’enrichir et l’approfondir. La bonne nouvelle est que cet art de la parole possède aussi une méthode. Le premier exercice de la technesthésie, et nous n’étudierons que celui-là en le simplifiant et *l’adaptant à notre question*, est le groupage des mots qui s’opère grâce au silence. Pour la technesthésie, apprivoiser le silence est la base du travail sur la parole. Le premier exercice de la méthode s’appelle le groupage de mots et consiste à regrouper les mots en fonction du sens avec une pause marquée entre les groupes. Au lieu de lire le texte en ne se laissant guider que par la ponctuation, on va explorer et tester artificiellement des regroupements pour voir si le sens change. Dans la méthode originale, on ouvre le livre, on repère le groupe, on ferme le livre, on regarde son partenaire, on lui dit de mémoire le groupe de mots, on garde un moment de silence, ouvre à nouveau le livre, et ainsi de suite. Le silence est en général gênant, mais cette gêne est ici salvatrice : elle permet de s’interroger sur la validité du groupe de mots offert.

Très souvent dans le parcours scolaire, quand un professeur note la qualité de la lecture des élèves, une des attentes majeures est le respect de la ponctuation. Certains estiment en effet que la ponctuation doit guider la lecture car elle reflète les intentions de l’auteur. Or, toute une partie des œuvres littéraires possède une ponctuation que n’a pas souhaitée l’auteur, comme les pièces de théâtre de l’époque classique. Les codes de la ponctuation ne sont pas forcément les mêmes en fonction des siècles. Certains utilisent la ponctuation de manière prosodique, d’autres de manière logique. Pour le metteur en scène Michel Liard, « la ponctuation écrite est parfois approximative et il faut souvent imaginer une ponctuation orale qui fait entrer dans la dimension musicale de la parole »². Autrement dit, le lecteur doit se sentir libre d’explorer différentes façons

2 Michel LIARD, *Parole écrite, Parole scénique, du texte à la parole*, éditions Joca Seria, 2006, p.20.

de dire, quitte à se tromper. De plus, nous groupons malgré tout les mots, et plaçons de tout petits silences. Ivan Fónagy a montré comment il suffisait de faire des pauses très courtes pour changer l'effet du texte³. Un exemple simple, issu de la fable de La Fontaine « L'Enfant et le Maître d'école » le montrera. Soit le vers « Un jeune Enfant dans l'eau se laissa choir ». Il m'a été donné d'assister à une récitation de groupe de la fable dont ce vers est tiré. Les enfants étaient en CE2, c'est-à-dire qu'ils avaient autour de 8 ans. L'instituteur leur avait expliqué les mots compliqués du texte, dont le verbe « choir ». La classe avait lu le vers de manière assez indistincte, en le disant d'un trait. Après avoir demandé à la classe comment ils s'imaginaient cette scène, un bon tiers des élèves imaginait que l'enfant jouait dans l'eau et qu'il était tombé ; le reste des enfants comprenait que l'enfant était tombé dans l'eau. La première interprétation est infirmée par la suite de la fable, mais pour des enfants de cet âge, il n'est pas rare que ces soucis de cohérence soient de peu de valeur, chaque vers constituant presque un tout. J'ai alors proposé de lire de deux façons le vers, et de deviner quelle façon de lire correspondait à chacune des interprétations. J'ai proposé « Un jeune Enfant dans l'eau / se laissa choir » et « Un jeune Enfant / dans l'eau se laissa choir ». Les élèves ont facilement imaginé que la première façon de réciter allait avec la première interprétation et la seconde façon avec la seconde interprétation. Il n'y avait donc plus d'ambiguïté. En plaçant un silence au bon endroit, on avait éliminé une interprétation possible et facilité la compréhension.

La seule façon de placer des silences à certains endroits suffit donc à changer le sens d'une phrase ou d'un vers. Deux façons de faire sont à considérer. Une qui consiste à faire passer à l'oral ce qu'on a compris du texte, et l'autre qui consiste à utiliser l'oral pour chercher à comprendre le texte. Soit on comprend pour dire, soit on dit pour comprendre. Cette deuxième façon est celle qui nous intéresse. Elle est pour des élèves et même pour soi, quel que soit son niveau d'étude, plus ludique. La méthode est simple : on prend le texte, phrase après phrase, en se demandant quel est le groupage de mot le plus pertinent. On s'autorise à ne pas tenir compte uniquement de la ponctuation. Il y a une dimension réellement ludique. On peut alors faire sienne la phrase de Georges Jean selon qui « une bonne explication de texte est la justification d'une lecture à voix haute »⁴.

Un point de recherche peut-être la longueur des silences. Voici un exemple où la

3 Ivan FÓNAGY, *op. cit.*, p.269.

4 Georges JEAN, *op. cit.*, p.108.

ponctuation peut non seulement être respectée, mais un brin amplifiée. Soit le poème de Victor consacré à sa fille qui venait de mourir :

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au-dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Il y a quelques années, j'avais présenté ce poème à une classe réputée être un peu difficile. Après avoir fait quelques repérages de champs lexicaux, de figures de style, etc., je voyais que la classe était loin d'être passionnée par le travail, et que rien n'en sortait, qu'il fallait tirer chaque élève pour qu'il en dise quelque chose. Aussi, j'ai décidé de travailler sur la lecture orale, et leur état d'esprit a complètement changé. Voyons comment en nous intéressant à la première strophe. Il n'est pas rare d'entendre la virgule des deux premiers vers supprimée dans la diction et les vers sont dit d'un trait : *« Demain dès l'aube » et *« Vois-tu je sais ». La raison en est peut-être que le vers se trouve disloqué et qu'on perd la sensation du vers. J'ai proposé ce poème à analyser à une classe de seconde. Les élèves ont fait l'exercice du groupage de mots, dans une version qui exagère les temps de silence. Un élève a lu cette strophe, un peu comme de la prose. On ne sentait plus trop l'existence du vers, surtout pour les deux premiers. Qu'en est-il alors ressorti ? Les élèves ont tout de suite remarqué les jeux de rythme très irréguliers :

2 / 2 / 8

2 / 2 / 2 / 6

Les deux premiers vers sont très irréguliers, les deux suivants plus équilibrés. Les élèves ont alors proposé leurs explications : le poète est d'abord anéanti mais se met en marche en puisant dans ses forces ; le vers qu'on ne perçoit plus comme tel montre la perte de repères du poème ; un rythme trop propre serait trop artificiel ; les deux premiers vers représentent le poète assis, incapable de se mettre en mouvement, puis le troisième suggère qu'il se met debout et le quatrième qu'il se force à avancer ; le rythme incarne le phénomène du deuil à faire : de l'affliction à la reprise en main de sa vie, à la mise en mouvement... On a d'ailleurs parlé ensuite du deuil, certains ont partagé des expériences personnelles sans tomber pour autant dans la thérapie de groupe. On peut plus ou moins apprécier les explications proposées par les élèves, mais pour un enseignant elles montrent qu'il y a un vrai travail littéraire et une réflexion sur la forme et le fond qui s'opère chez les élèves quand ils sont capables de proposer ce genre d'explication. Et surtout, ces explications sont plus intéressantes qu'un relevé purement intellectuel car ils ont joué avec la matière du texte auparavant, ils ont testé des hypothèses, ils les ont confrontées entre eux et n'ont pas attendu une explication toute faite.

Examinons maintenant un exemple où on peut obtenir un effet de sens par la lecture sans avoir à « mettre le ton ». Appuyons-nous sur le Corbeau et le Renard de La Fontaine :

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
 Tenait en son bec un fromage.
 Maître Renard, par l'odeur alléché,
 Lui tint à peu près ce langage :
 "Hé ! bonjour, Monsieur du Corbeau.
 Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !
 Sans mentir, si votre ramage
 Se rapporte à votre plumage,
 Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois."
 A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ;
 Et pour montrer sa belle voix,

Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : "Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. "
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Je m'intéresse au vers : « Le Renard s'en saisit, et dit : Mon bon Monsieur, ». Les pauses semblent être toutes trouvées : après la virgule et après les deux points. Ainsi, rythmiquement, le ton chanté de cette fable invite à découper le vers comme ceci : « Le Renard s'en saisit |, et dit »⁵. Or, au moins deux autres rythmes sont possibles : « Le Renard | s'en saisit, et dit » et « Le Renard | s'en saisit |, et dit ». Le premier de ces deux rythmes alternatifs regroupe les deux verbes et rend ainsi compte de la coordination censée les mettre en relation. Mais une hiérarchie s'établit entre les deux verbes puisque l'un possède un accent tonique et l'autre pas. Là où le ton chanté dissociait les deux actions en suivant les indications de la ponctuation, rendant compte de manière presque objective et journalistique du déroulement de l'action en mettant l'accent tonique sur les deux actions, le premier rythme alternatif place l'accent sur le renard et sur l'action de dire, comme si l'action de saisir était moins importante ou qu'elle servait de faire-valoir au verbe dire dont le discours qu'il introduit représente apparemment la morale de la fable : « [...] Mon bon Monsieur,/ Apprenez que tout flatteur/ Vit aux dépens de celui qui l'écoute ». La morale est alors introduite après une lancée plus grande, la mettant davantage en valeur, le groupe des deux verbes servant alors de tremplin. Quant au deuxième des deux rythmes alternatifs, il permet de faire entendre la course du Renard qui va saisir le fromage et qui ralentit à la fin de sa course afin de s'exprimer. Pour ce faire, le lecteur hache la phrase en plus petits groupes : la course est alors suggérée par le rythme et non par la vitesse du débit de paroles. On pourrait même entendre dans les deux premiers rythmes ternaires du galop. Ce rythme ne produit donc pas le même effet que les deux autres. Il donne à entendre l'action en mouvement quand le ton chanté la donne à voir dans son déroulement le plus objectif et le premier rythme alternatif sacrifie l'action pour mettre en relief le

5 La barre « | » délimite les groupes de mots et suggère une pause.

discours qui suit. Avec le ralentissement des deux dernières syllabes et l'intonation montante qui peut l'accompagner, on peut sentir qu'on passe du galop à la station debout, qu'on quitte l'animalité pour l'humanité, les instincts assouvis pour la parole raisonnée et telle est une des leçons des fables : aussi humains et rationnels que nous soyons, nous ne le sommes que si notre partie animale est contentée. Choisir ce rythme dans la diction est donc en adéquation avec la morale globale de l'histoire, et avec la nature même du genre de la fable animalière qui joue de l'ambiguïté humain-animal.

Le questionnement du texte par les silences est aussi l'occasion de se poser des questions de théorie littéraire avec les élèves en lançant de vrais débats concrets. Qu'a-t-on le droit de faire du texte ? À quel point l'auteur fait-il autorité ? De la même manière qu'on peut surinterpréter, peut-on « surlire » ? Cette dernière question est passionnante car la frontière entre l'interprétation et la surinterprétation est floue. Si on décide d'utiliser les silences comme outil d'exploration totalement libre, on peut se tourner vers une conception de la lecture littéraire comme actualisante, dans la lignée d'Yves Citton, c'est-à-dire une lecture qui prend acte du fait qu'on ne lira jamais un texte comme l'auteur l'a souhaité, et qu'on peut se permettre d'en tirer du sens selon des points de vue anachroniques assumés comme tel, à condition que le texte y gagne. De la même manière qu'on s'autorisera à proposer des explications qui ne semblent pas avoir été imaginées par l'auteur, on lira d'une manière qui n'aura sans doute pas été imaginée non plus par l'auteur. On superpose alors les deux sens du mot « lecture » : à la fois proposition de sens (« Quelle lecture faites-vous de... ? ») et acte de parole (« Je vous en fais la lecture »). Voici une application de ces remarques. Soit ce sonnet de Ronsard :

Je n'ai plus que les os, un squelette je semble,
Décharné, dénervé, démusclé, dépoulpé,
Que le trait de la mort sans pardon a frappé ;
Je n'ose voir mes bras que de peur je ne tremble.

Apollon et son fils, deux grands maîtres ensemble,
Ne me sauraient guérir, leur métier m'a trompé.
Adieu, plaisant soleil, mon œil est étoupé,
Mon corps s'en va descendre où tout se désassemble.

Quel ami me voyant en ce point dépouillé
Ne remporte au logis un œil triste et mouillé,
Me consolant au lit et me baisant la face,

En essuyant mes yeux par la mort endormis ?
Adieu, chers compagnons, adieu, mes chers amis,
Je m'en vais le premier vous préparer la place.

Concentrons-nous sur le troisième vers de la première strophe : « Que le trait de mort sans pardon a frappé ». La « bonne » lecture de ce vers semble à première vue être celle qui fait ressortir le rythme de cet alexandrin carré : « Que le trait | de la mort | sans pardon | a frappé » et de le comprendre ainsi : « Que le trait de la mort a frappé sans pardon », « sans pardon » devant être compris comme « sans clémence » ou comme « de manière impitoyable ». Sans doute un lecteur des siècles passés n'aurait pu imaginer lire autrement ce vers. Cependant, en français moderne, l'inversion du complément circonstanciel « sans pardon » le place à côté de « la mort » et rend possibles et plausibles les deux lectures. Qui plus est, la liberté des formes poétiques dont a déjà fait un lecteur contemporain lui permet de faire sauter la barrière mentale du code rythmique classique pour faire se rapprocher « la mort » et « sans pardon » : « Que le trait | de la mort sans pardon | a frappé ». Contrairement à l'exemple de « L'Enfant et le Maître d'école », cette interprétation ne peut pas être, du point de vue du sens, interdite par d'autres éléments du texte : ou bien la mort a frappé quelqu'un - et c'est là le message principal -, et ce sans déroger aux règles universelles, l'homme étant mortel, ou bien la mort dont la caractéristique est de ne jamais déroger aux lois universelles - et c'est là le message principal - a frappé quelqu'un. Dans un cas, « sans pardon » est un circonstant, dans l'autre cas il est une caractéristique essentielle, et non pas circonstancielle, de l'agent de l'action. Dans un cas, le caractère inexorable de la mort se révèle lors d'une action ponctuelle et dans l'autre cas, c'est le caractère inexorable de la mort qui justifie qu'elle s'abatte sur le poète alors impuissant. Il y a donc un conflit de la forme et du sens puisque la forme classique, celle dans laquelle a été pensé ce vers, suggère un sens moins fort que la forme pensable par des contemporains. Ainsi, détacher au milieu du vers « la mort sans pardon » en brisant le rythme suggère l'irruption de la mort et accompagne, par le rythme, et non par un quelconque jeu, la

tonalité pathétique du texte. Plutôt que d'avoir quatre éléments mis sur le même plan, deux d'entre eux se combinent et se renforcent mutuellement. Alors que naît de cette rencontre une sorte d'épithète homérique à laquelle n'avait sans doute pas pensé l'auteur, force est néanmoins de constater que cette lecture sert son projet en renforçant le caractère pathétique de cet adieu : plus la mort paraît puissante et « sans pardon » au sens d'« impitoyable », plus le poète apparaît comme une victime impuissante et désarmée, et plus le lecteur le prend en pitié. À défaut de pouvoir apitoyer la mort, c'est le lecteur que Ronsard essaie d'apitoyer. On pourrait rétorquer que cette irrégularité du rythme donne à penser qu'il s'agit d'une erreur d'interprétation : si tous les vers respectent l'hémistiche, il est hautement improbable que l'hémistiche soit brisé, voire même brisable, ici. Or, quand bien même cela n'arriverait qu'une seule fois dans l'œuvre de Ronsard, la mort elle-même n'est-elle pas l'hapax suprême, n'intervenant qu'une seule fois dans la vie de chacun ? On pourrait à nouveau rétorquer que dans ce cas, ce phénomène devrait survenir uniquement au dernier vers du poème : l'irruption de l'irrégularité du poème mimerait l'irruption de la mort et donc la fin de la vie. Or, deux objections sont possibles. D'une part, le poème est une construction, et il appartient au poète seul de l'organiser comme il l'entend : si faire coïncider l'irrégularité du rythme avec la fin du poème, et donc métaphoriquement de la vie, est une idée valable, rien n'oblige à le faire. D'autre part, la métaphore guerrière du « trait de la mort » n'oblige pas à mourir sur le champ (de bataille ?) une fois la flèche reçue. La régularité rythmique du reste du poème peut très bien être ressentie comme une forme de déni ou au contraire comme une volonté de mettre de l'ordre avant de partir. La deuxième solution est tout à fait cohérente avec le reste du poème. Ainsi, si on analyse les représentations qu'offre le poète de lui-même au long du poème, on voit apparaître une évolution. Ronsard y est toujours une victime, quelqu'un qui subit ce qui lui arrive, sauf au dernier vers. Le premier « je » au premier vers décrit physiquement le poète sur le mode du manque : il manque de la chair, des nerfs, des muscles, etc. Il n'est pas un sujet complet. Le « je » du quatrième vers régit un verbe avec une négation et suggère que Ronsard est diminué par la peur. Puis le « je » continue sa descente en n'apparaissant que comme un complément d'objet qui subit donc une action, ou seulement à travers le corps dépérissant du poète. Les vers suivants mettent en scène le « je » complément d'objet et mort. Ce n'est qu'avec le dernier vers que le « je » redevient volontaire en étant le sujet d'un verbe d'action et que l'entourage des amis devient le destinataire de l'action et non plus le sujet, comme c'était le cas dans les vers

précédents. La progression de la posture du « je » peut donc légitimement être interprétée comme la progression de la conscience d'un blessé sur le champ de bataille de la vie face à la mort comme ennemi ultime : de la résignation à l'acceptation volontaire. Le combat guerrier laisse deviner en filigrane un combat intérieur. Nous voyons donc que le choix de ce changement de rythme au début du poème a des conséquences sur le poème entier, et peut accentuer la composition générale du poème. La lecture à haute voix rythmiquement et syntaxiquement anachronique semble donc être capable de faire entendre des choses, une tonalité dans notre cas un peu plus épique que simplement pathétique, qui ne semble pas, elle, être anachronique.

* * *

Lire à haute voix n'est pas une méthode miracle. Placer les silences méthodiquement relève plus de la posture du chercheur d'or que du technicien : les trouvailles sont rares mais précieuses, et la quête est elle-même ludique. Aussi, j'encourage chacun à tester parfois cette façon de faire et à se laisser émerveiller par les découvertes sans a priori qu'il pourrait y faire, seul ou avec sa classe.

Bibliographie

- BERTHELOT Fabien et LEVÊQUE Claudine, *Parler en public avec plaisir, Méthode Technesthésie pour gagner en aisance et conviction devant l'autre*, Éditions InterEditions-Dunod, Collection Épanouissement personnel et professionnel, 2007
- CITTON Yves, *Lire, interpréter, actualiser, Pourquoi les études littéraires*, Éditions Amsterdam, 2007
- FÓNAGY Ivan, *La vive voix, Essai de psycho-phonétique*, Éditions Payot, Collection Bibliothèque scientifique
- JEAN Georges, *La lecture à haute voix*, Éditions de l'Atelier, 1999
- LIARD Michel, *Parole écrite Parole scénique, du texte à la scène*, Éditions Joca Seria, 2006