



HAL
open science

Les articulations entre lecture à haute voix-mise en voix et compréhension-interprétation d'un texte

Pauline Jahan

► **To cite this version:**

Pauline Jahan. Les articulations entre lecture à haute voix-mise en voix et compréhension-interprétation d'un texte. Education. 2020. dumas-02868078

HAL Id: dumas-02868078

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02868078>

Submitted on 15 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

[Mémoire]

Les articulations entre lecture à haute voix-mise en voix et compréhension-interprétation d'un texte

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Pauline Jahan

le 13 mai 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

François Simon, directeur de mémoire

Donatien Pavageau, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Remerciements	2
1. Introduction	3
2. Cadre théorique	4
2.1 La lecture à haute voix	4
2.1.1 Distinction entre lecture à haute voix, fluence et lecture oralisée	4
2.1.2 Deux voies pour identifier les mots	6
2.1.3 Historique de la lecture à haute voix	7
2.1.4. La lecture à haute voix dans les programmes de 2018	8
2.2 Les enjeux de la lecture à haute voix	10
2.2.1 Apprendre à s'exprimer à l'oral	10
2.2.2 Construire une culture commune	11
2.2.3 S'approprier un texte pour le « mettre debout »	11
2.2.4 S'approprier un texte pour mieux le comprendre	12
2.3 L'enseignement de la lecture à haute voix	13
2.3.1 Identifier les savoirs et les besoins des élèves	13
2.3.2 Les outils pour aller des besoins à l'apprentissage	15
2.3.3 L'évaluation	16
2.4 Question de recherche et hypothèses	19
3. La lecture à haute voix expérimentée en classe	20
3.1. Contexte	20
3.1.1 L'échantillon	20
3.1.2 Les savoirs des élèves	20
3.1.3 Description du dispositif didactique	22
3.2 Méthodologie	28
3.2.1 Le recueil qualitatif de données	28
3.2.2 Les outils d'analyse	28
4. Analyse des résultats	31
4.1 Du lien entre lecture à haute voix-mise en voix et compréhension- interprétation	31
4.1.1 Identifiable par les verbalisations des choix d'interprétation des élèves	31
4.1.2 Identifiable par des repères pris dans la lecture à haute voix	37
4.2. Du lien entre fluidité de lecture et compréhension-interprétation	37
4.3 Analyse de profils d'élèves	38
4.4. Bilan des résultats d'analyse	43
5. Discussion	46
5.1. Recontextualisation	46
5.2. Une compréhension à nuancer	46
5.3. Limites et perspectives	47
6. Conclusion	49
7. Bibliographie	51
8. Annexes	53

Remerciements

Je souhaite tout d'abord adresser mes remerciements à Monsieur François Simon, mon directeur de mémoire, pour ses conseils avisés, sa bienveillance et sa disponibilité tout au long de mon travail de recherche.

Je tiens également à remercier mes 15 élèves de CE1 qui ont participé à mon expérimentation avec enthousiasme et application.

Enfin, un grand merci à mes proches, famille et amis, pour leurs relectures et leur soutien moral et intellectuel tout au long de cette année.

1. Introduction

L'enseignement de la lecture est au centre de mes questionnements et de ma construction professionnelle, puisque je suis cette année professeure des écoles stagiaire dans une classe de CP-CE1. J'ai à cœur de faire entrer mes élèves dans le monde de la lecture avec plaisir et de leur faire découvrir les infinies possibilités de voyages immobiles qu'offre cette activité. Le déroulement de mes séances de lecture en classe fait émerger au quotidien des interrogations et des problématiques : quelle compréhension ont les enfants des textes qu'ils lisent à haute voix ? La mise en voix d'un texte peut-elle permettre d'appuyer leur compréhension ? Dans quelle mesure la lecture à haute voix et l'argumentation des choix des élèves, notamment concernant le rythme de lecture et l'intonation, participent à la compréhension des textes lus ?

« L'objectif principal de l'apprenti lecteur est [...] de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend »¹ indiquent Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Cole, respectivement directrice de recherche émérite au CNRS et professeur de psychologie cognitive à l'université d'Aix-Marseille. C'est l'un des enjeux principaux de l'entraînement à la lecture à haute voix en classe. Le guide ministériel « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », publié en 2018 et fondé sur l'état de la recherche, indique d'ailleurs qu'exercer l'élève à « écouter ce que ses yeux voient dans la lecture à voix haute faite par lui-même et par les autres élèves de la classe, est central dans l'apprentissage de la lecture. »

Or, de nombreux progrès restent à faire dans ce domaine. Selon le rapport « Lire-Ecrire » de l'étude IFE², réalisée en 2015, en cours préparatoire, « en moyenne, 38 minutes par semaine sont dédiées à la lecture à haute voix ».

Les enjeux de cette pratique en classe sont pourtant considérables, puisque d'après le rapport, le temps consacré à la lecture à haute voix exerce une influence significative et positive sur la capacité de décodage des apprentis lecteurs (particulièrement ceux qui sont initialement faibles dans le domaine de compétences évaluées) et sur leur entrée dans l'écrit.

Les recherches que j'ai pu mener dans le domaine de la lecture à haute voix m'ont

¹ Sprenger-Charolles, L., Colé, P. (2003). Lecture et dyslexie. Approche cognitive, Paris : Dunod.

² Rapport « Lire-écrire » de l'étude IFE, 2016

confirmé l'importance des enjeux de cette pratique dans les classes. Elles m'ont aussi permis de réaliser qu'il s'agit d'une activité complexe, mettant en œuvre de nombreuses compétences.

Dans ce mémoire, je m'attacherai à détailler mon cheminement : il s'agira dans un premier temps de définir précisément ce qu'est la lecture à haute voix, en clarifiant et distinguant certains termes (lecture oralisée, fluence et lecture à haute voix). Ensuite, nous étudierons les différents enjeux liés à ce type de lecture, avant de nous intéresser à son enseignement en classe, ce qui permettra d'aboutir à la question de recherche de ce mémoire et aux différentes hypothèses émises. Nous étudierons enfin la situation concrète que j'ai pu mettre en place cette année, dans le but de répondre au mieux à mon questionnement.

2. Cadre théorique

2.1 La lecture à haute voix

2.1.1 Distinction entre lecture à haute voix, fluence et lecture oralisée

Lorsque l'on étudie le sujet de la lecture à haute voix, de nombreux termes émergent : lecture orale, lecture oralisée, lecture à haute voix, fluence... Il apparaît alors nécessaire, dans un premier temps, de clarifier ces termes et de bien les définir.

- Lecture à haute voix

La lecture à haute voix est une forme de lecture consistant à oraliser un texte pour un auditoire. « C'est une situation de communication qui permet, à la suite d'un travail individuel ou collectif sur le texte, de rendre compte de sa compréhension-interprétation du texte lu, de faire partager une (des) émotion(s) à un auditoire, grâce à des « techniques » mises en œuvre qui favorisent l'expressivité (silences, intonation débit, volume...) »³. Dans cette activité, le lecteur communique nécessairement son interprétation à un auditoire. Il n'y a pas deux lecteurs qui lisent le texte de la même manière, il n'y aura jamais deux interprétations rigoureusement identiques. Chaque voix est singulière, l'interprétation peut être plus ou moins juste. Nous développerons ce point plus loin. Pour les élèves, apprendre à lire à haute voix, c'est être dans une situation de communication, c'est apprendre à communiquer un texte à un auditoire. Cette activité nécessite des

³ Simon, F., note de cours, 16/01/2020

apprentissages spécifiques. « La lecture à haute voix est une discipline à part, appartenant à la maîtrise de l'oral, prenant appui sur la lecture, mais extérieure à elle, qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, naturellement second par rapport à celui de la lecture », indique Eveline Charmeux⁴ dans son ouvrage « Apprendre à lire : échec à l'échec ». « Il faut avoir lu pour lire à haute voix, il faut savoir ce que l'on a compris et ce que l'on veut faire comprendre. Bref, il faut avoir un projet de communication orale et être capable de le réaliser, et c'est ce qu'il faut apprendre. » Dans son ouvrage « La lecture à haute voix du CP au CM2 », Michelle Ros-Dupont (2004) précise également que « comprendre un texte ne se résume pas seulement à comprendre ce qu'un auteur a écrit, mais à émettre une interprétation personnelle du texte lu. Cette distinction précieuse – et insuffisamment soulignée – est lourde de conséquences pour les pratiques en classe [...] ».

- Lecture oralisée

La lecture à haute voix ne doit pas être confondue avec la lecture oralisée : dans cette activité, le lecteur découvre son texte, oralise une lecture. « Elle permet d'évaluer si les élèves sont capables de déchiffrer sans erreur, lire sans hésiter ni trébucher, marquer les liaisons courantes, respecter la ponctuation »⁵ La lecture oralisée renseigne l'enseignant sur la qualité de décodage de l'élève. « Il s'agit d'une lecture « tâtonnée », dans laquelle le maître ne peut exiger la mise en œuvre des moyens de la lecture à haute voix (expressivité, intonation...) »⁶.

- Fluence

Une automatisation du décodage permet au lecteur d'avoir une fluidité de lecture, ou fluence. La fluence de lecture (du latin « fluentia », « écoulement ») est définie comme la capacité à lire correctement et dans un temps imparti un texte continu, au rythme de la conversation et avec la prosodie adaptée⁷.

Cette lecture fluide favorise l'accès à la compréhension, précisent Martine Pourchet et Michel Zorman⁸. « Des études ont montré la possibilité d'enseigner directement la fluence

⁴ Charmeux, E. (1987) Apprendre à lire : échec à l'échec. Milan.

⁵ Ros-Dupont, M. (2004). La lecture à haute voix, du CP au CM2. Paris : Bordas Pédagogie.

⁶ Simon, F., note de cours, 16/01/2020

⁷ « Lire au CP : s'appropriier les incontournables », note de cours, 16/10/2019

⁸ Pourchet, M., Zorman, M. (2013). Fluence CP/CE Volume 1. Grenoble : Les Editions de la Cigale.

de lecture avec succès. Elles ont montré qu'il s'agissait d'une habileté négligée dans l'apprentissage de la lecture. Le niveau de fluence peut-être évalué et amélioré principalement grâce à la pratique de la lecture guidée et suivie à voix haute. »

En outre, la fluidité de la lecture en contexte indiquerait une automatisation du décodage, libérant ainsi des ressources cognitives pour la compréhension. C'est ce qu'indique le guide ministériel « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » :

« Les chercheurs nous apprennent que la fluidité de lecture orale, ou fluence, est un prédicteur direct de la bonne compréhension en lecture (les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension). Elle se développe par un entraînement à la lecture à haute voix, à partir de mots isolés, au moment des premiers apprentissages puis de textes préparés ».

L'importance de cette automatisation du décodage est réaffirmée dans le guide ministériel dédié au niveau supérieur, « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 ». Ce guide souligne une nouvelle fois que « la compréhension, finalité de la lecture, passe par un déchiffrement hautement automatisé pour permettre aux lecteurs de se concentrer sur le sens de ce qu'ils lisent. []... La maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes complexes, qui permet la lecture des syllabes puis des mots, est à consolider dès le début du CE1 afin d'assurer l'automatisation nécessaire à une lecture fluide, précise et rapide, indispensable à l'accès au sens. »

D'après ces deux guides ministériels dédiés à l'enseignement de la lecture au CP et au CE1, on ne peut donc comprendre que si on a « automatisé » la lecture. Cette automatisation suppose rapidité et précision. Pour l'évaluer, on peut mesurer le score de fluence, « c'est-à-dire le nombre de mots (fréquents ou inventés) lus correctement dans le temps imparti. » Dans la partie méthodologie de ce mémoire, je présenterai plus en détails la mesure du score de fluence réalisée auprès de mes élèves.

2.1.2 Deux voies pour identifier les mots

Il existe deux manières d'identifier un mot. La première, la voie indirecte, dite voie d'assemblage, concerne le déchiffrement des mots. Le lecteur mobilise alors ses connaissances du principe alphabétique (mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes, assemblage des graphèmes entre eux, fusion des syllabes pour identifier le(s) mot(s)). Le mot nouveau est décomposé en unités plus petites (les graphèmes) et recodé

sous forme orale par déchiffrement⁹.

La seconde est la voie directe, dite voie d'adressage. Elle est sollicitée face à un mot déjà rencontré, reconnu et identifié : lorsque le lecteur dispose déjà en mémoire de l'image orthographique du mot. Il l'identifie instantanément sans passer par le déchiffrement. Selon Stanislas Dehaene, psychologue cognitiviste et neuroscientifique, le lecteur prend alors appui sur une perception très rapide des lettres qui composent le mot pour l'identifier (et non pas sur une silhouette globale). Le déchiffrement est une étape incontournable dans le processus d'apprentissage de la lecture. Il permet à l'élève de prendre conscience que la lecture lui est rapidement accessible : il apprend que lire, c'est déchiffrer un écrit pour comprendre un message. Mais savoir lire suppose aussi que l'identification des mots par le décodage soit suffisamment automatisée pour permettre d'accéder à la compréhension.

2.1.3 Historique de la lecture à haute voix

La lecture à haute voix a longtemps été considérée comme une lecture sans intérêt, consistant simplement à réciter une leçon vide de sens ou à énoncer un texte pour toute la classe. Elle fait véritablement son apparition dans les textes officiels en 1880 : à l'époque de l'école de Jules Ferry, il était en effet exigé que maîtres et élèves lisent à voix haute. Cette pratique avait pour fonction première d'harmoniser le langage des élèves, indique Michelle Ros-Dupont¹⁰ (2004). « L'élève vient à l'école pour lire. La lecture à haute voix participe de cet apprentissage : elle uniformise un « parler français, défait des vices de prononciation et d'intonation » pour conduire enfin à la connaissance et à la compréhension des textes littéraires ». La lecture de l'enseignant est modélisante pour l'élève. Elle a évidemment pour finalité l'apprentissage de la lecture, mais répond également à la mission de l'école de former des citoyens et d'assurer une culture commune. Il s'agit de transmettre « un savoir littéraire en même temps que linguistique : [...] de donner à tous un même accent, une même langue. La lecture du maître assure aussi le partage de valeurs morales communes à l'école et à la société ».

Des textes d'auteurs sont lus en classe pour permettre aux élèves de créer une « culture littéraire commune ». Jusqu'au milieu du XX^e siècle, l'importance de l'apprentissage de cette lecture sera rappelée dans les textes officiels. Mais une rupture intervient à la fin du XX^e siècle. L'enseignement du français à l'école élémentaire va connaître un

⁹ Simon, F., note de cours, 16/01/2020

¹⁰ Ros-Dupont, M. (2004). La lecture à haute voix, du CP au CM2. Paris : Bordas Pédagogie.

bouleversement important au cours de la période dite de la Rénovation. Ce bouleversement va apparaître comme une rupture avec ce qui était préconisé jusqu'alors¹¹. En 1972, les instructions affirment désormais la suprématie de la lecture individuelle silencieuse, qui doit permettre à l'élève d'accéder à la compréhension. On assiste donc à un recul de la lecture à haute voix dans les écoles : elle est perçue, à l'instar du déchiffrement et de l'oralisation, comme un obstacle à cette compréhension. De nombreuses critiques sont adressées à la lecture à haute voix, pas injustifiées, selon Ros-Dupont (2004), « dans la mesure où elles s'adressent à la manière, abusive et insuffisante, dont la lecture à haute voix peut être pratiquée. Faire lire et relire un même passage d'un texte en épuise l'intérêt sans, pour autant, enseigner à lire à haute voix. » La lecture à haute voix est alors mise en sommeil.

Ce n'est qu'en 1992 qu'elle revient sur le devant de la scène. Les textes officiels recommandent une alternance entre la lecture à haute voix et la lecture rapide tout au long du cycle 2. Un autre intérêt de la lecture à haute voix est alors avancé : « Au cycle 3, la présentation orale d'un texte long doit mettre les enfants en appétit de lecture et leur donner l'envie de finir le livre. » Cette activité apparaît alors comme un moyen de transmettre le goût et le plaisir de lire aux enfants.

En 1995, le programme Bayrou distingue la lecture à haute voix du maître et celle de l'enfant. « La lecture magistrale se charge de trois grandes valeurs dans le domaine de la langue : imprégnation, désir de lire et représentation de la tâche. Celle de l'enfant est un moyen d'évaluer les compétences d'organisation d'abord et ensuite d'expression. » La notion de plaisir est cette fois encore mise en avant. Il s'agit de donner aux élèves le goût des mots, le désir de lire par eux-mêmes. « Écouter lire des histoires en classe présente deux intérêts : susciter des interactions dans le groupe et faciliter le partage intellectuel entre pairs, ce que ne peut fournir la culture familiale. En outre, cette activité a le grand avantage démocratique de ne pas laisser à la traîne les enfants dont les parents ne lisent pas. »

2.1.4. La lecture à haute voix dans les programmes de 2018

Aujourd'hui, la lecture à haute voix tient une place importante dans les objectifs

¹¹ Bishop, M-F. (2008). Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972, *Télémaque*, (n° 34), p 59 à 72, repéré sur <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-2-page-59.htm> le 26/03/2020

institutionnels. Elle s'intègre pleinement dans l'enseignement du français. Dans les programmes de cycle 2 (MEN, 2018)¹², cette activité est évoquée dans les parties « Langage oral » et « Lecture et compréhension de l'écrit ». Dans la partie « Langage oral », les programmes indiquent que la lecture à haute voix, la diction ou la récitation de textes permettent de compléter la compréhension du texte en lecture. La lecture à haute voix fait partie des « connaissances et compétences associées » dans la rubrique « Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes (lien avec la lecture) ».

Dans la partie « Lecture et compréhension de l'écrit », les programmes précisent que « la lecture à voix haute est une activité centrale pour développer la fluidité et l'aisance de la lecture. Cet exercice sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'articulation entre l'identification des mots écrits et la compréhension, et permet aux élèves d'aborder de manière explicite la syntaxe de l'écrit. ». D'après les repères annuels de progression du cycle 2 publiés par le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « dans le domaine de la lecture à voix haute, la progressivité porte sur la longueur des supports proposés, sur la variété des genres de textes et sur les modalités de lecture à voix haute (individuellement ou à plusieurs). Il s'agit de développer la vitesse et la fluidité dans des séances spécifiques mais aussi l'expressivité de la lecture. » En fin de cycle 2, l'élève doit donc être capable de montrer sa compréhension par une lecture expressive.

Dans les programmes de cycle 3 (MEN, 2018)¹³, la lecture à haute voix est également abordée dans les parties « langage oral » et « lecture et compréhension de l'écrit ». Dans la partie « langage oral », il est à nouveau indiqué que la lecture à haute voix est une activité permettant de contribuer à la compréhension du texte en lecture. La partie « lecture et compréhension de l'écrit » recommande l'entraînement quotidien à la lecture silencieuse et à haute voix, dans toutes les disciplines. En effet, « l'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. Tous les élèves doivent, à l'issue du cycle 3, maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. Le travail sur le code doit donc se poursuivre pour les élèves qui en auraient encore besoin ainsi que entraînement à la lecture à haute voix et à la lecture silencieuse. »

Il est également précisé que les activités de lecture participent également au renforcement de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la

¹² Ministère de l'Éducation Nationale, programmes cycle 2, 2018

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale, programmes cycle 3, 2018

compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes.

2.2 Les enjeux de la lecture à haute voix

La lecture à haute voix se décline sous deux formes : lecture à haute voix par l'élève et lecture à haute voix par l'enseignant. Dans ce mémoire, nous nous intéresserons essentiellement aux enjeux de la lecture à haute voix par l'élève.

La lecture à haute voix n'est pas une pratique sociale très répandue en dehors de l'école, dans la vie de tous les jours, même si on y fait appel parfois pour communiquer une information, échanger sur un passage lu dans un texte que les interlocuteurs n'ont pas à leur disposition. Certaines professions y ont davantage recours que d'autres : enseignants, animateurs, journalistes, politiques, etc. Mais à l'école, cette pratique est fortement sollicitée dans de nombreuses activités. Elle y tient une place importante. Le document d'accompagnement des programmes de 2002 « Lire et écrire au cycle 3, Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle » (2003) indiquait cependant que « le caractère naturel du recours à cet outil ne doit pas laisser croire qu'il n'y aurait qu'à le solliciter pour le voir s'améliorer. La lecture à haute voix doit faire l'objet d'un apprentissage ; elle n'est pas une conséquence évidente du savoir-lire. » Ce document accompagnait les programmes de 2002, qui ne sont plus en vigueur aujourd'hui. Il n'en demeure pas moins que l'apprentissage de la lecture à haute voix mobilise des compétences spécifiques, et que ses enjeux sont variés. Il s'agit d'une activité complexe et longue à maîtriser, qu'il faut nécessairement aider les élèves à construire.

2.2.1 Apprendre à s'exprimer à l'oral

Au cycle 2, l'élève commence l'apprentissage de la lecture. La lecture à haute voix peut intervenir lorsque la lecture en elle-même est suffisamment maîtrisée. Pour Michelle Ros-Dupont (2004), il s'agit tout d'abord « d'oraliser des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt ». La lecture à haute voix permet alors de faire ses premiers pas d'orateur face à un public, de faire partager l'émotion ressentie lors de la lecture d'un texte à un auditoire. Ce type de lecture s'inscrit dans une situation de communication. Dire son texte ou le texte d'un camarade, c'est aussi en expérimenter la cohésion et les effets. C'est s'essayer à des « brouillons de

lecture »¹⁴ afin de peaufiner la mise en voix du texte, et, si possible, produire un effet sur son auditoire.

2.2.2 Construire une culture commune

La lecture à haute voix permet aussi la construction de la culture car elle favorise la rencontre de l'enfant avec la lecture et les compétences qui y sont associées. C'est le point de vue de Michelle Ros-Dupont (2004). Elle affirme que cette activité familiarise les élèves avec les livres, la poésie, la littérature. Elle leur permet d'apprendre à comprendre, apprendre à se faire comprendre et leur donne le goût de lire. En outre, « ces lectures contribuent fortement à la mise en mémoire des textes. Elle permet une bonne compréhension du texte par l'auditoire ».

En plus de la construction d'une culture commune, la lecture à haute voix permet d'assurer la maîtrise de la langue. C'est ce que souligne le document d'accompagnement des programmes « Lire et écrire au cycle 3, Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle » : « La maîtrise du langage et de la langue française est inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture littéraire, historique et géographique, scientifique et technique, corporelle et artistique. Les élèves doivent être familiarisés avec les activités réflexives et métalinguistiques sur la langue française. L'aller et le retour entre des usages à la fois denses et diversifiés du langage oral et écrit – deux heures chaque jour – et l'activité réflexive assurent la maîtrise de la langue. »

2.2.3 S'approprier un texte pour le « mettre debout »

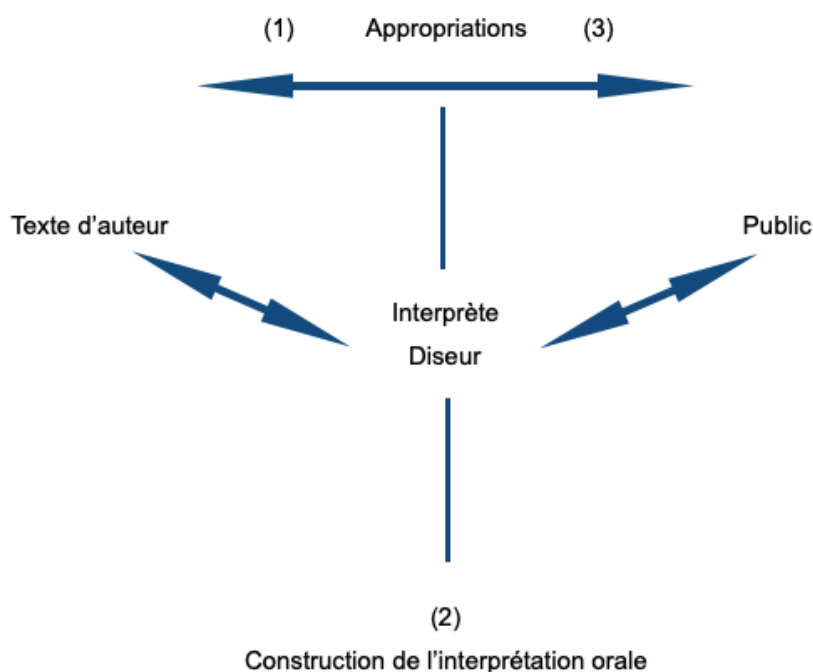
Comme évoqué plus haut, lors d'une activité d'une lecture à haute voix, le lecteur communique nécessairement son interprétation à un auditoire. À plus forte raison s'il s'agit d'un texte poétique. Cette part de soi-même que l'on ajoute au texte poétique au moment de le lire à haute voix, Freddy Bada et Christian Robinet l'ont délicatement nommée « la part des anges »¹⁵. « La poésie est d'abord affaire d'émotion, et donc de subjectivité. Quels que soient les outils mis en place pour approcher au mieux, sans le trahir, le propos du poète, notre interprétation sera toujours enrichie par l'écho que ce propos aura suscité en nous. [...] C'est ce qui permet que différentes lectures, différentes interprétations soient possibles et soient aussi valables les unes que les autres, l'interprète du poète devenant à

¹⁴ Simon, F., note de cours, 16/01/2020

¹⁵ Bada, F., Robinet, C. (2014) Poésie et oralité, comprendre le texte poétique pour le dire. Bruxelles : De Boeck Education.

son tour poète dans son interprétation. » Selon ces deux auteurs, interpréter, c'est d'abord traduire. C'est passer de l'horizontalité de la page écrite à la verticalité de celui qui la communique oralement. Il s'agit en définitive de « mettre le texte debout », de le mettre en bouche pour lui donner corps. La place de l'interprète est donc celle d'un intermédiaire entre un texte et un public. Le travail d'interprétation orale devra mettre en évidence des mots importants et des silences, des espaces entre les mots, des liaisons éventuelles, lui donner un rythme, « afin d'en faire un produit susceptible d'être entendu et surtout écouté ».

Freddy Bada et Christian Robinet schématisent ainsi les trois étapes nécessaires pour « mettre un texte debout » :



2.2.4 S'appropriier un texte pour mieux le comprendre

Selon Erick Falardeau, professeur de didactique du français à Laval¹⁶, le sens produit par la compréhension et la signification issue de l'interprétation se nourriraient l'un et l'autre. En classe, lire des textes à haute voix permettrait aux élèves de déceler quelles sont les émotions cachées derrière les mots. Et tout en exprimant ces émotions, les élèves expriment une part d'eux-mêmes également. En mettant en mots physiquement un texte, ce dernier devient moins étranger, moins lointain. La compréhension du sens profond d'un texte passerait d'ailleurs par les émotions des personnages, d'après Sylvie Cèbe, Docteur

¹⁶ Falardeau, E. (2003) Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire, *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, p. 673-694

en psychologie de l'enfant et de l'adolescent et maître de conférences en sciences de l'éducation. Elle souligne l'importance de travailler sur les « états mentaux » de ces derniers : leurs pensées, leurs intentions, leurs émotions¹⁷... Elle préconise également de réaliser un travail avec les élèves sur les inférences de liaison ou des inférences interprétatives¹⁸ : « Les recherches sur la compréhension en lecture ont montré le rôle central des processus inférentiels et celui des connaissances antérieures du lecteur dans ces processus. Produire des inférences consiste à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse (inférences de liaison) et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou interprétatives) ». Il s'agit pour le lecteur de suppléer les « blancs du texte ».

Catherine Tauveron, spécialiste de la littérature à l'école, recommande également un enseignement explicite de la compréhension. « Il faut expliquer aux élèves que la compréhension est le fruit d'un effort conscient et réfléchi puisqu'elle fait appel à un certain nombre de compétences », indique-t-elle. Les enseignants doivent les accompagner dans cet effort, en les aidant à s'approprier les stratégies et procédures à mettre en place pour comprendre un texte. Or, pour s'approprier une stratégie, il faut la connaître, la répéter plusieurs fois puis l'automatiser. L'enseignement explicite est un moyen d'y parvenir. Cette démarche s'inscrit pleinement dans les programmes du cycle 2 et 3, qui préconisent que les stratégies utilisées pour comprendre un texte soient enseignées explicitement aux élèves afin qu'ils puissent développer des capacités métacognitives qui leur permettent de choisir les méthodes de travail les plus appropriées.

2.3 L'enseignement de la lecture à haute voix

2.3.1 Identifier les savoirs et les besoins des élèves

Tout d'abord, avant de débiter un travail de lecture à haute voix avec les élèves, il convient de définir avec eux quels sont les critères d'une « bonne lecture à haute voix », ainsi que des activités qui favorisent cet apprentissage. Dans le document « Lire un texte

¹⁷ Cèbe, S. la compréhension des textes n'est pas un jeu d'enfant, repéré à http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehensiontxt.pdf, le 18/03/2020

¹⁸ Cèbe, S., Goigoux, R. (2013). Lectorino et lectorinette, apprendre à comprendre des textes narratifs. Paris : Retz.

à haute voix de manière à ce qu'il soit compris par d'autres »¹⁹, le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche avance quelques pistes pour définir le « bien lire à haute voix » :

- Ne pas hésiter sur les mots du texte
- Lire suffisamment fort pour que l'ensemble de la classe entende
- Bien articuler
- Respecter la ponctuation
- Lire ni trop vite, ni trop lentement de manière à ce que la classe comprenne
- Ne pas faire de pauses au milieu d'un groupe de mots
- Transmettre des émotions ressenties par les personnages (joie, colère, peur, tristesse, étonnement...)
- Prendre en compte son auditoire (le regarder, tenir compte de ses réactions...)

Michelle Ros-Dupont (2004) propose des applications concrètes et de nombreuses activités pour apprendre à lire à haute voix en classe, dans son ouvrage « La lecture à haute voix du CP au CM2 ». Elle conseille notamment des exercices pour permettre aux élèves d'améliorer leur diction, de maîtriser le rythme, d'être expressif et d'apprendre à communiquer à d'autres.

Bien sûr, les attentes et les exigences ne seront pas les mêmes en fonction de l'âge et du niveau des élèves. Avant de réaliser une activité de lecture à haute voix en classe, il est nécessaire d'identifier les savoirs et les besoins des élèves. En amont de sa mise en œuvre, « la prise en compte des savoir-faire, l'évaluation des besoins, l'analyse des difficultés individuelles s'impose », précise Michelle Ros-Dupont (2004). L'enseignant peut alors réaliser une évaluation diagnostique pour cerner quels sont les acquis des élèves et où se situent leurs difficultés. Identifier les savoirs et les besoins de la classe permet d'organiser les séquences d'enseignement au cours desquelles chaque élève pourra développer sa propre compétence « lire à haute voix ».

« Pour aller de l'identification des besoins à un apprentissage efficace et agréable de la lecture à haute voix, l'enseignement doit être construit », indique Ros-Dupont. Il doit aussi s'appuyer sur des outils.

¹⁹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Lire un texte à haute voix de manière à ce qu'il soit compris par d'autres, publié sur Eduscol, repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Accompagnement_personnalise_6e/34/7/7/AP_Lire_un_texte_a_haute_voix_446347.pdf, le 20/03/2020

2.3.2 Les outils pour aller des besoins à l'apprentissage

Michelle Ros-Dupont (2004) catégorise deux types d'outils : ceux à utiliser en classe et ceux à construire en classe.

- Les outils à utiliser en classe

La lecture à haute voix renvoie, dans l'imaginaire collectif, à l'image un peu surannée du pupitre permettant de tenir les livres et les feuilles qui ont une fâcheuse tendance à tomber. Michelle Ros-Dupont indique que le pupitre délimite également l'espace : celui réservé au lecteur et celui du public. Son intérêt premier est qu'il permet à l'élève de s'exercer à ce que Ros-Dupont appelle « le lever d'yeux » : lire et regarder en même temps son auditoire. Ce n'est pas un exercice aisé, regarder son public impressionne. Mais la position du texte maintenu à la verticale par le pupitre facilite cet exercice. Le pupitre permet également de « mettre le texte debout », selon l'expression de Bada et Robinet, au sens propre comme au figuré.

Le chronomètre et le métronome peuvent permettre aux élèves de « mesurer » et d'améliorer des compétences techniques comme le rythme de la parole, la respiration... Ces outils apportent aussi une dimension ludique à l'apprentissage de la lecture à haute voix puisque les élèves peuvent s'essayer à suivre un rythme, en changer, lire en contretemps... En outre, ces outils habituent l'élève à la recherche d'une diction agréable.

Les dictaphones ou l'enregistrement vidéo sont aussi des outils à exploiter, car ils permettent de conserver une trace de l'oral, de « garder la mémoire de ce qui est prononcé ». « Il garde la trace du texte lu, des intonations, du débit, des savoirs et des erreurs : comment avait-on lu ce passage ? Quelle façon de lire, quelle intonation avait-on adoptée ? Ai-je respecté ce que j'avais prévu dans ma préparation ? » Écouter sa production permet à l'élève une auto-évaluation formative, c'est-à-dire une analyse réflexive de sa propre pratique. De plus, l'enregistrement sonore ou vidéo peut être stimulant et grâce à son caractère exceptionnel et ludique, permet d'inciter les enfants les plus réticents à prendre la parole.

- Les outils à construire en classe

Michelle Ros-Dupont souligne aussi la nécessité de créer des outils « sur-mesure » en classe, adaptés aux besoins divers des élèves. Ils peuvent prendre différentes formes : affiches, fiches d'aide individuelles, grilles d'évaluation et d'autoévaluation... Ce sont les outils de l'apprentissage « parce qu'ils participent à sa construction et en gardent la

mémoire. Ils explicitent les savoirs et les compétences à acquérir, les techniques utiles pour s'appropriier ces mêmes savoirs et compétences. Leur emploi clarifie des attentes scolaires qui, sans eux, resteraient obscures et donc peu accessibles aux élèves » (Micelle Ros-Dupont, 2004). Ces outils construits en classe sont des outils de référence et doivent nécessairement être construits avec les élèves eux-même. Ils participent à l'évaluation formative car ils fournissent des éléments concrets qui explicitent les compétences et les mesurent.

2.3.3 L'évaluation

L'évaluation de la lecture à haute voix est délicate à mettre en œuvre. Il s'agit d'évaluer à la fois le « produit lecture à haute voix » en lui-même, mais aussi la manière dont on « fait comprendre le texte », indique Ros-Dupont (2004). Il s'agit donc d'oral, de mise en voix, d'intonation et d'interprétation.

Le document « La lecture à haute voix au cycle 2 : pistes pour l'évaluation »²⁰ (MEN, 2016) propose 9 critères pour une évaluation globale de la lecture à voix haute :

- Critères liés au déchiffrage :
 - La fluidité de la lecture
 - L'articulation des mots
- Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase :
 - Les groupes rythmiques
 - La respiration
 - La fin des phrases
- Critères liés au plan du texte :
 - Les pauses (entre les parties du texte)
 - La variation du débit (utilisée pour mettre en évidence l'organisation sémantique du texte)
 - L'intonation expressive
 - Les autres formes de marquage du plan : hauteur, intensité, couleurs de la voix, alternance des parties narratives et dialoguées, alternance des parties narratives et des commentaires.

²⁰ Ministère de l'éducation nationale, « La lecture à haute voix au cycle 2 : pistes pour l'évaluation », 2016

Il s'agit d'une ressource précieuse sur laquelle peut s'appuyer l'enseignant. Ce dernier doit toutefois adapter ces critères au niveau des élèves, et différencier si besoin.

Ce document présente ensuite des outils d'aide à la préparation et à l'autoévaluation de la lecture à haute voix pour l'élève. En effet, l'autoévaluation permet à l'enfant de prendre conscience de ses acquis, et des compétences à améliorer. Voici les grilles d'autoévaluation proposées par le Ministère de l'éducation nationale :

Autoévaluation de l'attitude du lecteur

Je suis capable de :	pas encore	oui
lire sans suivre du doigt ni utiliser un cache.		
lire en me tenant droit, le buste dégagé.		
respirer en lisant.		
lire des textes longs.		
établir un contact visuel avec mon auditoire.		
quitter le texte des yeux et retrouver le point où j'en étais.		
poursuivre la lecture après une petite erreur sans me reprendre.		
m'enregistrer.		
utiliser le dictaphone / magnétophone pour corriger la prononciation d'un mot.		

Autoévaluation de la diction

Je suis capable de :	pas encore	oui
parler fort sans crier.		
être audible		
prononcer les mots sans les couper.		
ne pas ajouter de syllabes parasites.		
prononcer les consonnes associées (cr, tr, bl).		
prononcer, après m'y être exercé, des mots difficiles.		
lire lentement.		

Autoévaluation de l'intonation

Je suis capable de :	pas encore	oui
respecter la ponctuation.		
moduler ma voix entre le grave et l'aigu.		
accentuer intentionnellement des syllabes.		
exprimer l'affirmation.		
exprimer l'indignation.		
exprimer l'interrogation.		
exprimer l'étonnement.		
exprimer le doute.		
exprimer l'admiration.		
exprimer l'ordre.		
exprimer la tristesse.		
exprimer le rêve.		
exprimer la joie.		

Il convient toutefois de réaliser une analyse critique de ce document d'autoévaluation, car certains items interrogent de par leur formulation imprécise et parfois maladroite :

- « respirer en lisant » : il s'agit surtout ici d'adapter sa respiration aux groupes rythmiques et syntaxiques (liés à la ponctuation, au texte lui-même).
- « établir un contact visuel avec mon auditoire » et « quitter le texte des yeux et retrouver le point où j'en étais » : ces deux items se recoupent.
- « poursuivre la lecture après une petite erreur sans me reprendre » : cette formulation est peu intelligible.
- « m'enregistrer » et « utiliser le dictaphone / magnétophone pour corriger la prononciation d'un mot » : ces deux items relèvent de compétences techniques ou numériques et ne sont pas directement liés à la compétence lire à haute voix que nous ciblons.
- « parler fort sans crier » : il paraît plus judicieux d'expliquer aux élèves comment adapter l'intensité de leur lecture à la situation et au texte.
- « être audible » : cet item est également lié à l'intensité de la lecture et apparaît donc comme un doublon. Il serait nécessaire d'évoquer également l'articulation qui permet d'être audible.

- « ne pas ajouter de syllabes parasites » : cet item pourrait être formulé différemment, en insistant sur la nécessité de décoder correctement. Un critère pourrait être ajouté : « prononcer des mots difficiles ».
- « lire lentement » : cet item n'a pas de sens. Il pourrait être avantageusement modifié de la manière suivante : « adapter la vitesse de lecture au texte et à la situation de communication ».
- « respecter la ponctuation » : il s'agit surtout de savoir « adapter son intonation aux signes de ponctuation (intonation linguistique) ».

Ces grilles d'autoévaluation fournies par le Ministère de l'éducation nationale sont certes des supports précieux mais chaque enseignant doit s'en emparer en les adaptant à sa séquence et à l'objectif visé.

2.4 Question de recherche et hypothèses

Au regard de ces différents éclairages, la lecture à haute voix m'est apparue comme un sujet extrêmement riche et paradoxalement encore très peu abordé dans les travaux de recherche. Afin de faire évoluer ma pratique et de construire au mieux mes compétences professionnelles dans ce domaine, j'ai décidé de mener mon activité de recherche sur la lecture en classe, et plus particulièrement sur la lecture à haute voix, en lien avec la compréhension des textes lus par les élèves.

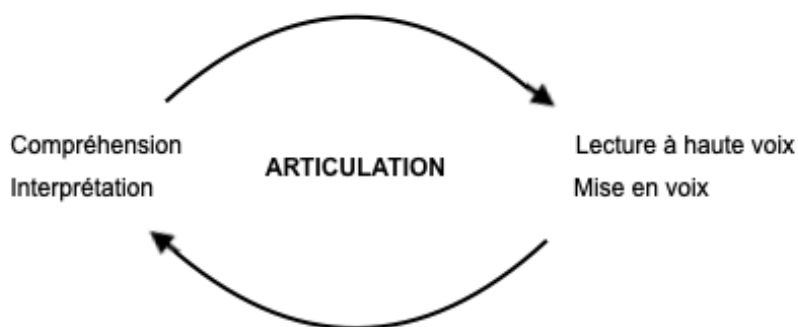
Voici mes différentes hypothèses :

- La lecture à haute voix par les élèves, lorsqu'elle est première, permet de révéler des problèmes de compréhension.
- La compréhension que les élèves ont d'un texte conditionne sa lecture à haute voix et sa mise en voix.
- La fluence des élèves est un indicateur de leur compréhension-interprétation d'un texte.

En appui sur la formulation de ces différentes hypothèses, ma question de recherche sera donc la suivante :

« Quelles articulations peut-on identifier entre lecture à haute voix-mise en voix et compréhension-interprétation d'un texte et en quoi sont-elles intrinsèquement interdépendantes ? »

Une question que l'on peut également traduire sous la forme du schéma suivant :



Lors du travail d'analyse, je m'attacherai à étudier en quoi la lecture à haute voix d'un élève est révélatrice de sa compréhension du texte. Car lire un texte à haute voix, c'est l'interpréter, lui donner une dimension, une existence, c'est faire des choix. Et ces choix ne sont jamais anodins. Leur but est de produire un effet sur l'auditoire, dont le rôle est essentiel.

3. La lecture à haute voix expérimentée en classe

3.1. Contexte

3.1.1 L'échantillon

Mon terrain d'enquête sera la classe de CP-CE1 dont je suis en charge à mi-temps cette année, en tant que professeur des écoles stagiaire. Mon école est située dans un quartier relativement favorisé d'une grande ville de France. Ma classe est composée de :

- 8 CP (3 filles et 5 garçons)
- 15 CE1 (9 filles et 6 garçons)

Mon étude concernera uniquement les 15 élèves de CE1, dont la maîtrise de la lecture est déjà assurée, les CP étant en phase de découverte de cet apprentissage. Il s'agit donc d'une méthode d'échantillonnage exhaustive. Mes élèves de CE1 ont entre 7 et 8 ans. Leur niveau scolaire est conforme aux attendus des programmes pour cette catégorie d'âge (cf résultat des tests de fluence ci-dessous). Afin d'obtenir des points de comparaison et d'extraire des données pour mon analyse, j'ai décidé de mener mon expérimentation de la même manière sur tous les élèves, sans différenciation.

3.1.2 Les savoirs des élèves

J'ai réalisé un test de fluence auprès de mes 15 élèves de CE1, dès le mois de

septembre, afin de mener une évaluation diagnostique et de prendre des repères sur la fluence de mes élèves. La tâche de lecture à haute voix d'un texte a permis de compter le nombre de mots correctement lus en une minute. Le texte à lire était le suivant :

Madame et Monsieur Petit vivent dans une grande maison entourée	10
d'un jardin avec leur chien, Médor. La porte du jardin reste toujours	22
fermée pour que Médor ne s'échappe pas. Médor aime se coucher	33
en regardant le ciel. Au début de l'hiver, Madame et Monsieur	44
Petit décident de le mettre dans la cuisine, bien au chaud. Comme	56
il préfère s'endormir en regardant les étoiles, Médor aboie très fort	67
et très longtemps au début de la nuit. Madame et Monsieur Petit	79
n'arrivent plus à dormir. Au bout d'une semaine, ils décident de	90
remettre Médor dans le jardin, mais avec une niche et une couverture.	102

Parmi mes 15 élèves de CE1, certains ont intégralement lu le texte en moins d'une minute (les élèves 4, 5, 8, 10, 12 et 14). Par exemple, l'élève 10 a lu le texte en entier, soit 102 mots, en seulement 35 secondes. Afin de pouvoir établir une comparaison entre tous mes élèves sur la même durée de lecture (une minute), j'ai donc recalculé le nombre de mots qu'ils auraient lu en 60 secondes, proportionnellement au nombre de mots qu'ils ont lu en moins de 60 secondes. Voici le détail du test de fluence pour chaque élève, présenté sous forme de tableau :

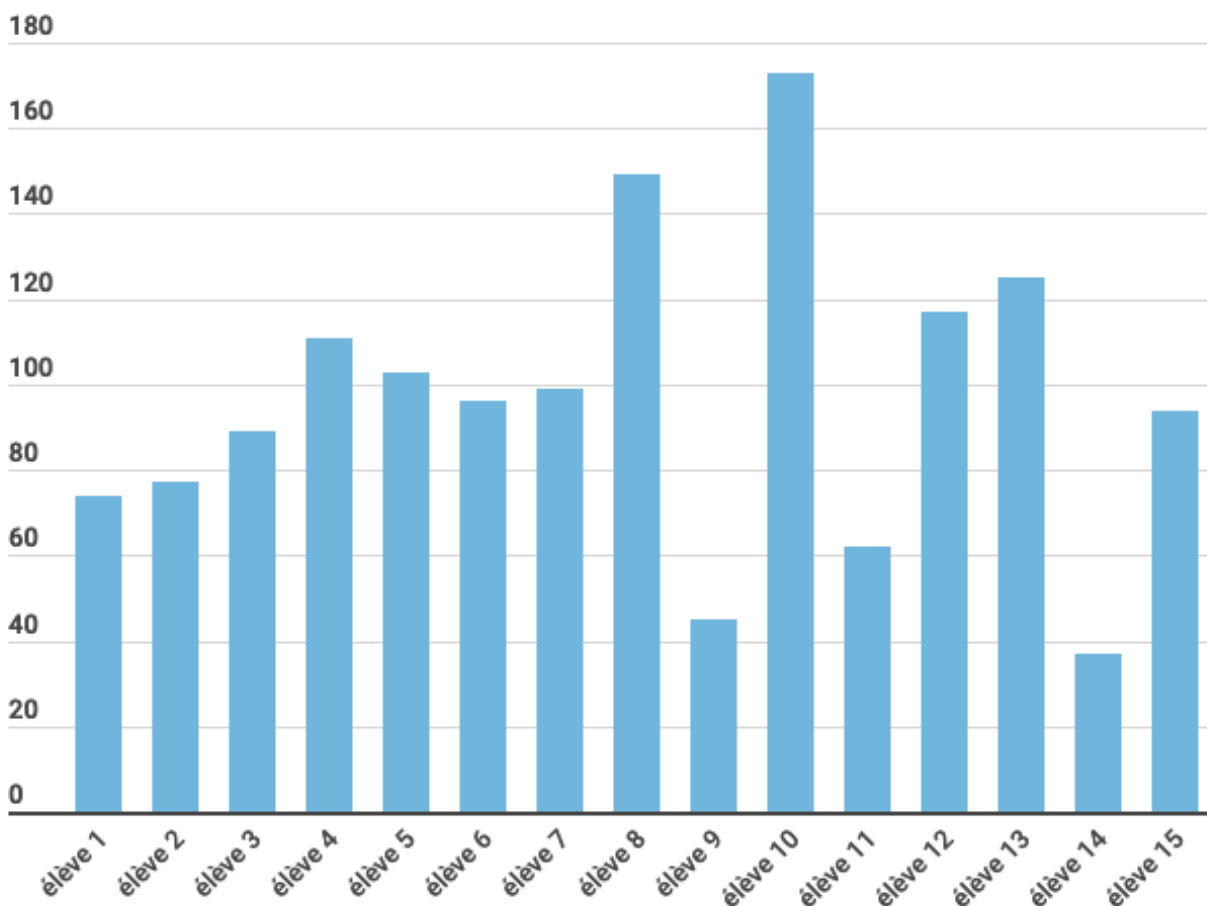
	Nombre de mots correctement lus en une minute
élève 1	74
élève 2	77
élève 3	89
élève 4	111
élève 5	103
élève 6	96
élève 7	99
élève 8	149
élève 9	45
élève 10	173
élève 11	62
élève 12	117
élève 13	125
élève 14	37
élève 15	94

D'après les attendus de fin d'année de CE1 publiés par le Ministère de l'éducation nationale, l'automatisation du décodage devrait conduire les élèves de CE1 à lire à une vitesse d'environ 70 mots par minute en fin d'année. En tout début d'année, mes 15 élèves de CE1 lisaient en moyenne 96,7 mots par minute (écart-type = 36,28). Le plus

faible nombre de mots lus en une minute par un élève est 37 (élève 14). Le plus grand nombre de mots lus en une minute par un élève est 173 (élève 10).

Voici les résultats de ce test présentés sous forme de graphique :

Nombre de mots correctement lus en une minute



Les lectures de ce tableau et de ce graphique permettent d'observer que les 20 % d'élèves les plus faibles ne lisent pas plus de 62 mots en une minute (48 en moyenne) quand les 20 % les plus performants en lisent plus de 125 (149 en moyenne). Ces données révèlent que le niveau de fluence de mes élèves en début d'année de CE1 est très satisfaisant.

3.1.3 Description du dispositif didactique

À l'issue de la collecte des données concernant la fluence de mes 15 élèves de CE1, afin de concrétiser mon projet de recherche, j'ai opté pour un dispositif didactique comportant quatre phases. La première phase, dédiée à « l'initiation aux techniques de mise en voix » (lecture relais, lecture en chœur, lecture écho, intonation), était composée de trois

séances et s'est déroulée entre décembre et début janvier.

L'objectif de ma première « séance d'initiation aux techniques de mise en voix » était de travailler sur le respect de la ponctuation lors d'une lecture à haute voix. Afin de croiser les enseignements et de donner du sens aux apprentissages, cette activité était menée en lien avec une séance précédente de grammaire sur la ponctuation. Mes élèves ont lu le texte « Petit poisson d'or » et ont pu s'essayer par binômes à la lecture relais.

Consigne :

Lis les phrases qui se ressemblent en respectant la ponctuation et sans te tromper.

La ponctuation est importante, elle joue un grand rôle dans la lecture. Elle peut parfois changer le sens de la phrase.



- C'est fait ?
C'est fait !
C'est fait.
- Petit poisson d'or est malin ?
Petit poisson d'or est malin !
- Pendant que Clément pêche, le poisson se sauve.
Pendant que Clément pêche le poisson, le chat se sauve.
- Henriette dit : "Petit poisson d'or est superbe !"
Henriette, dit Petit poisson d'or, est superbe.
- Petit poisson d'or plonge dans l'eau pour être tranquille.
Petit poisson d'or plonge ; dans l'eau il est tranquille.
- Je vous donnerai tout ! C'est ce que vous voulez !
Je vous donnerai tout ce que vous voulez.

J'ai choisi ce texte car il ne comporte pas de grandes difficultés liées aux inférences de liaison ou inférences interprétatives. Le vocabulaire est simple et les propos sont explicites. La qualité d'expression était visée et non la capacité à lire longtemps. Mon pari était le suivant : la simplicité apparente de ce texte devait permettre à mes élèves de libérer leur énergie cognitive pour qu'ils se concentrent sur l'interprétation. En effet, la forme de ce texte invite à la lecture relais : il s'agit d'un récit dialogué. En outre, ce texte favorise l'intonation interprétative, puisqu'il contient de nombreuses phrases exclamatives, et interrogatives. L'enjeu pour mes élèves était aussi d'être très vigilants quant au positionnement des marques de ponctuation, qui peuvent changer le sens des phrases. Ce texte permettait une réactivation des savoirs étudiés auparavant en grammaire, puisque les signes de ponctuation avaient fait l'objet de plusieurs séances antérieures. Il permettait également de mettre en place des repères visuels dans le texte pour aider à la lecture : de définir un codage connu de tous (repérage de la ponctuation, et des « groupes

de souffle », codage des liaisons entendues et à ne pas oublier, fléchage des montées et descentes de voix...)

Ma deuxième séance portait sur le texte « La télévision » de Jean-Luc Moreau (*Enfance heureuse*).

Mon objectif était le suivant : par groupes de 4, les élèves devaient lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page. Mais ce texte ardu comportait des mots de vocabulaire peu courants et nous avons passé trop de temps à lever les problèmes de compréhension liés au vocabulaire, au détriment de l'activité de lecture à haute voix elle-même. À l'issue de ces deux « séances test » en

classe, et après une réflexion menée avec mon directeur de mémoire, François Simon, j'ai souhaité passer d'une « approche modulaire » à une « approche multi-dimensionnelle intégrée ». Dans cette approche, la lecture à haute voix est première et permet de révéler les problèmes de compréhension. Il s'agit d'offrir aux élèves la possibilité de s'essayer à des « brouillons de lecture à haute voix »²¹ évoqués plus haut. L'objectif est de faire des essais, de rectifier. Mon rôle, en tant que professeur des écoles, était d'intervenir pour réguler les échanges. Cela devait permettre à mes élèves de s'appropriier les techniques de lecture à haute voix au fur et à mesure.

Afin de donner davantage de rythme à cette activité, je l'ai transformée en rituel, très sécurisant pour les élèves. Le matin, je composais différents groupes hétérogènes, qui avaient désormais le même texte. Je passais les consignes pour la mise en voix, puis les élèves disposaient de 20 minutes pour travailler en petits groupes ou en binômes sur ces textes. Ils devaient ensuite comparer les choix d'interprétation réalisés. Ils devaient ensuite venir s'essayer à la lecture à haute voix devant la classe.

La télévision

Quand on branche la télé,
Mes amis quel défilé !
Le Négus, le roi d'Écosse,
De vieux gus et de grands gosses,
Cendrillon dans son carrosse,
La véloce Carabosse,
Chevauchant son balai-brosse,
Des prélats, des porte-crosses,
De beaux blonds, des rousses rosses,
Des colosses,
Des molosses,
Des rhinocéros atroces...
Et quand c'est le plus joli :
« Les enfants ! C'est l'heure ! Au lit ! »

Jean-Luc MOREAU, in *Enfance heureuse*,
Éditions de l'Atelier.

²¹ F. SIMON, note de cours, 16/01/2020

Les élèves ont notamment dû lire le poème « Le chat et le soleil » de Maurice Carême, par groupes de quatre. L'objectif était d'initier les élèves à la lecture écho, afin qu'ils puissent percevoir que la répétition de certains mots ou groupes de mots leur font prendre une valeur différente.

groupe 1 : voix forte	groupe 2 : voix normale	groupe 3 : chuchote
<i>Le chat ouvrit les yeux,</i>	<i>les yeux</i>	<i>yeux</i>
<i>le soleil y entra.</i>	<i>y entra</i>	<i>entra</i>
<i>Le chat ferma les yeux,</i>	<i>les yeux</i>	<i>yeux</i>
<i>Le soleil y resta.</i>	<i>y resta</i>	<i>resta</i>
<i>Voilà pourquoi le soir,</i>	<i>le soir</i>	<i>soir</i>
<i>Quand le chat se réveille,</i>	<i>se réveille</i>	<i>réveille</i>
<i>J'aperçois dans le noir</i>	<i>le noir</i>	<i>noir</i>
<i>Deux morceaux de soleil.</i>	<i>de soleil</i>	<i>soleil</i>

Puis leur lecture faisait l'objet d'une discussion avec la classe : les élèves lecteurs devaient argumenter leurs choix d'interprétation, leur auditoire devait commenter les qualités de la prestation et les améliorations possibles.

À l'issue de ces séances d'initiation à la mise en voix des textes, j'ai réalisé un affichage en classe pour « fixer » ce que les élèves avaient appris et qu'ils puissent s'y référer (cf annexe 1). J'ai également distribué aux élèves un petit guide que j'ai réalisé pour eux : « Pour bien lire à haute voix », afin qu'ils gardent une trace de ces initiations aux techniques de lecture à haute voix (cf annexe 2).

La deuxième phase de mon travail s'est déroulée début janvier, avec une « séance 0 », pendant laquelle les élèves étaient mis en situation. Je leur ai donné un texte que j'ai rédigé pour eux, qui n'était pas fléché (voir ci-dessous) et je me suis abstenue d'intervenir, pour ne pas influencer les résultats et comportements des élèves.

Une première lecture silencieuse permettait de réaliser un travail de compréhension. En effet, un texte non compris ne peut pas être lu puisque le travail du lecteur est bien d'interpréter l'extrait, de le mettre en scène pour captiver l'auditoire. Certains passages de ce texte invitaient à la lecture relais, à la lecture en chœur ou à la lecture écho.

Ce texte permettait donc de réactiver tout ce qui avait été abordé lors des « séances d'initiation aux techniques de mise en voix » menées précédemment. Les élèves, par groupes de 4, devaient se l'approprier, chercher comment le comprendre et comment l'exprimer, appliquer les techniques de mise en voix apprises précédemment.

Je parlais du postulat que leurs propositions de mise en voix seraient liées à la compréhension qu'ils auraient du texte. Je leur ai

ensuite demandé par groupes d'argumenter leurs choix de mise en voix, de les verbaliser et nous avons également discuté de la compréhension qu'ils avaient du texte.

Mi-janvier s'est déroulée la troisième phase : une mise en situation pendant une séance d'APC (activité pédagogique complémentaire). En groupe restreint (4 enfants), les élèves ont dû une nouvelle fois lire à haute voix ce même texte que j'avais rédigé pour eux, sans consigne de ma part, en réutilisant ce qu'ils avaient appris précédemment. Ils ont ainsi pu s'essayer à des « brouillons de lecture », et ont justifié leurs choix de mise en voix.

La quatrième et dernière phase de mon dispositif didactique s'est déroulée en classe fin janvier/début février. Par petits groupes, les mêmes que précédemment, les élèves devaient proposer une lecture à haute voix de deux textes issus de « Farces et attrapoèmes » de Pef, en réinvestissant les techniques apprises : lecture relais, lecteur en chœur, lecture écho. J'ai choisi ces textes poétiques pour la variété de possibilités d'interprétations qu'ils offrent. Je voulais également observer si la mise en page et les fantaisies typographiques de ces textes avaient une incidence sur la lecture que les

Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer.
Il fait chaud, Ellyn décide d'enlever ses chaussures pour aller tremper ses doigts de pied dans l'eau.
- « Attention, ne trempe pas ton pantalon ! » lui crient les autres enfants.
- « Non non, je l'ai remonté jusqu'à mes genoux », répond Ellyn.
- « Regardez, j'ai trouvé un coquillage rigolo », s'écrie Hugo.
- « C'est une coquille d'huître », affirme Lilas.
- « Sous ce petit rocher, regardez : il y a des crevettes ! » s'exclame Ellyn.

Ils reprennent leur balade sur la plage puis tombent nez-à-nez avec une grotte.

Ellyn demande : « Il y a quelqu'un ? Quelqu'un ? Un ? »

Hugo rit et dit :

« On s'entend parler plusieurs fois plusieurs fois fois »
« Essayons tous ensemble », chuchote Lilas.

Alors ils s'écrient :

« Coucou les chauves-souris chauves-souris souris ! »

« Voyez-vous clair dans le noir le noir noir ? »


« Vous avez bien dormi bien dormi dormi. »

« Réveillez-vous, c'est le soir le soir soir. »


élèves en feraient. Ces lectures par petits groupes ont donné lieu à des échanges avec la classe. Les élèves devaient argumenter les choix de mise en voix qu'ils avaient fait.

Qu'ils y aïe,
ceux qui se trop piquent
de faire le tour du monde
en aérofrigue,
et qu'ils me laissent,
jour après nuit,
faire mon petit tour
AVEC le monde,
tenir par la Manche
les îles Britanniques,
qui tiennent la main
de l'Atlantique,
qui tient la main
des Amériques,
qui tient la main du Pacifique,
qui tient la main
de l'Asie que
j'aime,
qui tient la main
de l'Europic et pic
et colégram,
qui, de justesse,
attrape mon autre main
et ce depuis ma naissance
jusqu'à la fin de mon existence!


Entre la fleur et le soleil
la papillon ne vole pas :
il applaudit.




Au bout de l'herbe ou du matin
le papillon ne vole pas :
il bouquine.



Entre midi et mon goûter
la papillon ne vole pas :
il s'éventaille.



Mais
sous mes doigts impatients,
alors là,
alors là,
fini de bouquiner,
tchao l'éventail,
râpés les bravos.
Le papillon se tire
comme un voleur!



Les séances de lecture à haute voix de ces textes réalisées lors des phases 2, 3 et 4 étaient suivies d'un retour réflexif sur « le produit lecture à haute voix » que les élèves avaient proposé. Aussi, lors de chacune de ces phases, un entretien a été réalisé avec le groupe qui avait lu à haute voix. L'objectif des questions que je posais aux élèves était de les engager à verbaliser leurs choix de mise en voix. Et également de mettre en évidence leur compréhension de l'histoire :

- Quels sont les éléments (mots, groupes de mots ou phrases) que vous avez voulu mettre en valeur dans ce texte ?
- Pourquoi les trouvez-vous importants ?
- Comment les avez-vous mis en valeur ?
- Pourquoi avez-vous utilisé cette technique de mise en voix dans ce passage ?

Cet entretien était suivi d'un échange avec les autres élèves de la classe, l'auditoire :

- Qu'avez-vous compris de ce texte lu à haute voix ?

- Avez-vous des conseils pour une prochaine lecture ? Que peut-on encore améliorer ?

L'objectif de cet échange était d'étudier le rapport entre les intentions des lecteurs et le ressenti de l'auditoire, d'observer la proximité ou le décalage qui existait entre l'intention du lecteur et le ressenti de l'auditoire.

3.2 Méthodologie

3.2.1 Le recueil qualitatif de données

Afin de collecter des données pour nourrir mon analyse, j'ai enregistré les échanges entre les élèves qui précédaient la lecture du texte, leur prestation devant la classe elle-même puis les échanges qui suivaient cette lecture, à l'aide de dictaphones. Ainsi, les phases 2, 3 et 4 ont été enregistrées afin de constituer un recueil de données orales. Ces données me permettront d'étudier, d'une part, les échanges qui témoignent d'un lien entre compréhension-interprétation et lecture à haute-voix-mise en voix, et d'autre part, d'analyser le « produit lecture à haute voix » lui-même. Les échanges par petits groupes pour préparer la lecture à haute voix, ainsi que ceux qui suivaient la lecture devant la classe étaient exploitables et ont été retranscrits (cf annexes).

3.2.2 Les outils d'analyse

Les données recueillies grâce au dispositif didactique que je viens de présenter seront analysées grâce à deux grilles (présentées de manière exhaustive en annexes 3 et 4), lors de deux étapes distinctes. La première étape concernera l'analyse qualitative des échanges entre les élèves (ceux qui précèdent la lecture à haute voix ainsi que ceux qui la suivent). Nous étudierons la verbalisation de leurs choix d'interprétation. Ces données seront analysées selon différents critères qui me semblent significatifs et révélateurs d'une bonne compréhension du texte par les élèves : l'élève justifie-t-il ses choix de lecture à haute voix en s'appuyant sur les indices grammaticaux du texte, sur des indices de ponctuation, sur des indices de mise en page ou de typographie, sur les techniques apprises en classe ? Justifie-t-il ses choix par des inférences interprétatives ou de liaison ? A contrario, l'élève s'abstient-il totalement de formuler une quelconque justification ? Dans un souci d'anonymisation des données, les prénoms de mes élèves ne figureront pas dans cette analyse. Nous désignerons les participants par « élève 1 », « élève 2 »... Ils figureront en ordonnée, et les critères de choix d'interprétation seront en abscisse. Voici la

première grille d'analyse vierge. La grille de travail complétée est présentée en annexes (annexe 3).

-> **Grille d'analyse n°1 : la verbalisation des choix d'interprétation**

La verbalisation des choix d'interprétation						
	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les indices grammaticaux du texte.	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les indices de ponctuation du texte.	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur des indices de mise en page ou de typographie.	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les techniques apprises en classe.	Justifie ses choix de lecture à haute voix par des inférences interprétatives ou de liaison.	Autres justifications
élève 1						
élève 2						
élève 3						
élève 4						
élève 5						
élève 6						
élève 7						
élève 8						
élève 9						
élève 10						
élève 11						
élève 12						
élève 13						
élève 14						
élève 15						

Si la première partie propose une étude sur la verbalisation des choix d'interprétation des textes par les élèves, la seconde partie, quant à elle, portera sur l'analyse de la prestation elle-même. Nous étudierons le « produit lecture à haute voix » en nous appuyant sur des repères pris dans la lecture à haute voix, les plus précis et objectifs possibles. Il s'agira d'observer la capacité des élèves à ajuster l'intonation, l'articulation (liaisons...), l'intensité

(linguistique, liée aux signes de ponctuation, ou interprétative, pour exprimer la colère par exemple), le débit (la vitesse de parole est-elle adaptée à l'intention de communication ?) et le timbre de la voix (voilée, douce, cristalline, chaude...).

Dans cette grille d'analyse qualitative, les pseudonymes des participants figureront également en ordonnée et les critères de réalisation en abscisse. Ceci me permettra d'affirmer si globalement, l'élève est capable de lire un texte à haute voix à ce moment précis de l'apprentissage. Voici la deuxième grille d'analyse vierge. La grille de travail complétée est également présentée en annexes.

-> **Grille d'analyse n°2 : repères pris dans la lecture à haute voix elle-même**

	Repères pris dans la lecture à haute voix elle-même				
	Intonation	Articulation	Intensité	Débit	Timbre
élève 1					
élève 2					
élève 3					
élève 4					
élève 5					
élève 6					
élève 7					
élève 8					
élève 9					
élève 10					
élève 11					
élève 12					
élève 13					
élève 14					
élève 15					

Ces données seront ensuite confrontées aux résultats de la première étape. L'objectif est d'observer comment les élèves justifient leurs choix, afin d'établir un lien entre leur manière de lire un texte à haute voix et leur compréhension de ce même texte. Le croisement entre ces deux grilles d'analyses qualitatives permettra de mener les observations suivantes : une verbalisation riche des choix d'interprétation fournie par un

élève est-elle gage d'une lecture à haute voix réussie (au regard des critères présentés ci-dessus) ? A contrario, l'absence de verbalisation des choix d'interprétation par un élève prédit-elle nécessairement une lecture à haute voix peu satisfaisante ?

Enfin, ces données seront également analysées au regard de la fluidité de lecture de chaque élève. En effet, comme mentionné plus haut lors de la présentation du test de fluence, réaliser une lecture fluide indique que le lecteur a accédé à la reconnaissance orthographique des mots. Et cette aptitude libère des ressources cognitives pour la compréhension. Nous allons donc croiser les données qui concernent la verbalisation des choix d'interprétation des élèves et celles qui concernent le produit lecture à haute voix avec les résultats du test de fluence afin d'observer si la fluidité de lecture est un indicateur de la compréhension-interprétation du texte.

4. Analyse des résultats

4.1 Du lien entre lecture à haute voix-mise en voix et compréhension-interprétation

4.1.1 Identifiable par les verbalisations des choix d'interprétation des élèves

Nous constatons que l'élève 3, l'élève 5, l'élève 6, l'élève 8 et l'élève 11 ont exprimé au moins trois justifications de leurs choix d'interprétation des textes : ce sont les élèves qui ont le plus verbalisé la compréhension qu'ils avaient du texte.

Au contraire, les élèves 1, 4, 7, 9, 10, 12, 13 et 15 ont très peu verbalisé leurs choix d'interprétation du texte (une fois, ou moins).

a) en appui sur les indices grammaticaux du texte

Comme indiqué plus haut dans la description du dispositif didactique, cette séquence autour de la lecture à haute voix était menée en lien avec les séances de grammaire, afin de croiser les enseignements et de donner du sens aux apprentissages. Pour les élèves, la première porte d'entrée possible pour justifier leurs choix de lecture à haute voix était donc de prendre appui sur les indices grammaticaux du texte. Sur les quinze élèves, trois se sont appuyés sur les indices grammaticaux du texte pour justifier leurs choix d'interprétation. L'élève 8 est celui qui s'est le plus souvent emparé de ce type de justification. Ainsi, à la question « à quel moment sait-on que l'on doit lire en chœur ? », voici ce que l'élève 8 a répondu :

E8 : Quand il dit : “Alors ils s’écrient”, et bien il y a “ent” à la fin, donc c’est ça qui fait que... qu’on... C’est ça qui nous fait parler ensemble.

PE : D’accord ! “ent”, ça veut dire quoi quand il y a “ent” à la fin?

E8 : Ça veut dire : il y en a plusieurs.

L’élève 5 a formulé un argument similaire :

PE : Regardez ce qui est écrit ici.

E5 « Alors, ils s’écrient... »

PE : « Ils ». « Ils », c’est quoi ? Qu’est ce que c’est ?

E13 : C’est le narrateur.

E5 : C’est un pronom personnel.

PE : C’est un pronom personnel. Est-ce qu’« il » est au pluriel, est-ce qu’« il » est au singulier ?

E5 : « Ils » est au pluriel.

PE : « Ils » est au pluriel. Donc, il y a combien d’enfants qui parlent ?

E5 : Bah... Trois !

b) en appui sur les indices de ponctuation du texte

L’étude des signes de ponctuation a également fait l’objet de plusieurs séances préalables afin de mettre en place des repères visuels dans le texte pour aider à la lecture. Quatre élèves ont justifié leurs choix de lecture à haute voix en prenant appui sur les indices de ponctuation du texte. Ainsi, l’élève 8 a judicieusement remobilisé ses connaissances :

E8 : Maîtresse, aussi quand E1 est la narratrice et qu’elle dit : “Ellyn demande” et ben, il y a un point d’interrogation.

PE: Donc, qu’est-ce que ça veut dire?

E8 : Ça veut dire qu’on pose une question.

PE : Ah ! Et bien bravo.

E8 : On dit “il y a quelqu’un ?”. Ça c’est une question parce que on demande si il y a quelqu’un.

E11 : Et on sait pas s’il y a quelqu’un ou pas.

E8 (accompagné par E11) : Parce que quand on pose une question, ça veut dire qu’on ne sait pas si il y a quelqu’un ou pas.

Les élèves 3 et 11 ont eux aussi justifié le recours à la lecture relais de la manière suivante :

PE : Qu'est ce qui indique qu'il y a un dialogue dans un texte ?

E3 : Des guillemets ou un tiret ?

PE : Des guillemets ou des tirets, c'est ça !

E8 : Parce que les tirets, ça sert à séparer des mots, des fois.

PE : Oui, ça sert à séparer des mots. Ça sert à quoi encore ?

E8 : Parce que moi, je fais des tirets quand j'écris des mots pour la dictée, je fais un tiret.

E11 : Et aussi, c'est pour changer la personne qui parle.

PE : Exactement, c'est pour changer la personne qui parle ! C'est pour indiquer qu'il y a un nouvel interlocuteur. Pour montrer qu'on change de personne qui parle.

c) en appui sur des indices de mise en page ou de typographie

Un seul élève a justifié ses choix d'interprétation du texte en s'aidant des indices de mise en page ou de typographie : l'élève 6. Notons que la forme des textes distribués aux élèves ne s'y prêtait pas spécialement, la mise en page étant relativement classique. Toutefois, l'un des textes distribués, un Attrapoème de Pef (cf. page 28), comportait un mot écrit en lettres majuscules :

« Qu'ils y aïe,
ceux qui se trop piquent
de faire le tour du monde
En aérofrique,
Et qui me laissent,
Jour après nuit,
Faire mon petit tour
AVEC le monde. »

L'élève 6 a justifié ainsi sa volonté de lire en chœur le mot « AVEC » :

E6 : Et après on a fait tout ça en lecture en chœur.

PE : Alors pourquoi, d'ailleurs, E6 ?

E6 : Parce qu'on avait vu que « avec » c'était écrit en grand, alors on s'est dit qu'on pouvait faire lecture en chœur, parce que c'était des grosses lettres.

d) en appui sur des techniques apprises en classe

Afin de justifier leurs choix d'interprétation, cinq élèves ont évoqué les techniques de mise en voix présentées lors des séances d'initiation à la lecture à haute voix menées en classe : lecture relais, lecture écho ou lecture en chœur. L'élève 9 explique ainsi aux autres enfants de son groupe sa volonté de lire un passage du texte en écho :

E9 : Moi, j'essaye d'aller mou, comme ça et de faire : le soir...le soir...soir (*de plus en plus bas*). Mais peut-être, on devrait faire fort ici, comme d'habitude ici et moins fort ici, beaucoup moins fort.

e) par des inférences interprétatives ou de liaison

Un tiers des élèves a justifié ses choix de lecture à haute voix par des inférences interprétatives ou de liaison. « Faire une inférence, c'est produire une information nouvelle à partir d'informations disponibles », d'après Nicolas Campion²². Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relations qui ne sont pas explicites. Ce sont des raisonnements déduits ou induits à partir des informations du texte. Selon Michel Fayol²³, « c'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont immédiatement accessibles ». L'élève 3 est celui qui a le plus souvent justifié ses choix de lecture à haute voix par des inférences interprétatives ou de liaison, notamment lors de la lecture du texte présenté page 27. Voici l'extrait dont il est question ici :

Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer.

Il fait chaud, Ellyn décide d'enlever ses chaussures pour aller tremper ses doigts de pied dans l'eau.

- « *Attention, ne trempe pas ton pantalon !* » lui crient les autres enfants.

- « *Non non, je l'ai remonté jusqu'à mes genoux* », répond Elynn.

Voici l'échange qui a suivi la lecture de ce texte en groupe :

E8 : Alors que E11, elle aurait dû parler en même temps que E3.

PE : Pourquoi?

²² Campion, N., Rossi, J-P. (2004). Inférences et compréhension de texte, L'Année psychologique. Repéré à https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2004_num_99_3_28518 le 9/04/2020

²³ Fayol, M. (2000). La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations. Repéré sur Eduscol le 9/04/2020

E8 : Parce que c'est les autres enfants. C'est les deux autres enfants qui disent: "Attention...."

E3 : La troisième, elle est déjà dans la mer.

L'élève démontre ici qu'il a été capable de réaliser une inférence interprétative : si plusieurs enfants crient à Ellyn de faire attention et de ne pas tremper son pantalon, alors Ellyn est déjà loin d'eux, elle est déjà dans la mer. Ce même élève a réalisé une nouvelle inférence interprétative à la lecture de cet extrait :

Ils reprennent leur balade sur la plage puis tombent nez-à-nez avec une grotte.

Elynn demande : « *Il y a quelqu'un ? Quelqu'un ? Un ?* »

Hugo rit et dit : « *On s'entend parler plusieurs fois, plusieurs fois, fois* »

« *Essayons tous ensemble* », chuchote Lilas.

Alors ils s'écrient : « *Coucou les chauves-souris, chauves-souris, souris !* »

« *Voyez-vous clair dans le noir, le noir, noir ?* »

« *Vous avez bien dormi, bien dormi, dormi ?* »

« *Réveillez-vous, c'est le soir, le soir, soir.* »

Pour lire ce passage devant la classe, le groupe de cet élève a opté pour la lecture écho. Voici comment l'élève 8 justifie ce choix :

E3 : Par exemple, dans les montagnes, et quand il y a beaucoup de rochers, bon ben là, ça va faire l'écho. Sinon si il n'y a que un rocher, là... pas du tout écho.

L'élève a mobilisé cette technique de lecture à haute voix découverte en classe lors des séances d'initiation, car il a compris la nature même de l'écho : une réflexion du son par un obstacle (de nombreux rochers par exemple) qui le répercute. Il a déduit que si les enfants se trouvent face à une grotte, donc face à un amas de rochers, alors un écho doit se produire lorsque les enfants se mettent à crier.

L'élève 8 exprime le même raisonnement :

E8 : Et ben, celle qui fait Ellyn, et ben, elle dit : « *Il y a quelqu'un, quelqu'un, un* », du coup.

E3 : Parce que c'est un écho.

E8 : Parce que c'est un écho. Vu qu'elle est devant la grotte, elle dit : « *Il y a quelqu'un* ». Et du coup, ça fait son écho.

Une autre verbalisation me semble significative de la réalisation d'inférence interprétative : celle de l'élève 12. Son groupe a lu l'Attrapoème de Pef (cf p 29) qui se termine ainsi : « Le papillon se tire comme un voleur ! ». Lors de la lecture à haute voix devant la classe, son groupe a mis en valeur le groupe de mots « comme un voleur ! » en le lisant rapidement et en chœur. Voici la justification de l'élève 12 :

PE : Le dernier paragraphe, comment vous l'avez lu, E12 ?

E12 : En lecture en chœur. Ça faisait bien à la fin.

PE : Pourquoi ça faisait bien à la fin ?

E12 : Parce que en fait quand on dit « comme un voleur » on est allés un peu plus vite, parce que les voleurs ça va vite quand ils s'échappent alors on est allés un peu plus vite.

Pour cet élève, l'accélération du débit, de l'intonation et de l'intensité de lecture traduisent la précipitation du voleur lorsqu'il s'enfuit à tire-d'aile, avant que les policiers ne l'attrapent...

f) autres justifications

Les élèves ont également formulé des justifications inattendues de leurs choix d'interprétation, plus ou moins déroutantes, liées à leur ressenti personnel. Trois élèves ont ainsi indiqué que leurs choix d'interprétation des textes étaient liés à l'aspect esthétique de la mise en œuvre de différents types de lectures. Quand je lui demande pourquoi son groupe a choisi de lire un passage du texte en chœur, l'élève 6, par exemple, répond « parce qu'on trouvait ça joli... ». Pour justifier la lecture relais, d'autres prônent une « équité de lecture » dans le groupe :

PE : Alors, comment vous allez lire ici ?

E14 : Bah on va faire une ligne chacun.

PE : Ok, pourquoi ?

E14 : Comme ça on sera à égalité !

D'autres élèves arguent qu'ils souhaitaient rompre la monotonie de la lecture, c'est le cas notamment de l'élève 2 :

E2 : En fait, à partir de AVEC, on va lire en chœur.

PE : Alors pourquoi vous avez décidé de faire ça ?

E2 : Parce que on veut changer, pas tout le temps faire la même chose.

L'élève 13 exprime le même raisonnement :

PE : « Pourquoi vous avez fait de la lecture en chœur, E13 ? »

E13 : On voulait changer un peu, pour pas que ce soit que des lectures relais.

4.1.2 Identifiable par des repères pris dans la lecture à haute voix

Après avoir observé la verbalisation des choix d'interprétation des élèves, nous allons étudier le « produit lecture à haute voix » lui-même. Tous les élèves ont su articuler lors de leur lecture et utiliser leur souffle. Deux élèves n'ont pas systématiquement oralisé les liaisons, mais globalement, ce critère de réalisation était maîtrisé. Moduler son intonation est un critère de réalisation qui ne semble pas avoir posé de problème, puisque les deux tiers des élèves y sont parvenus. L'intonation des élèves était juste : elle restituait la tonalité générale du texte. Les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière ont été repérés : l'intonation qu'ils portaient a été mise en évidence. Les paroles des personnages ont été identifiées et associées à l'expression d'un sentiment. En outre, les élèves, dans leur grande majorité, ont su varier leur manière de lire le texte.

Sur quinze élèves, dix d'entre eux ont su adapter l'intensité de leur lecture à l'intention de communication et à la situation : ils ont adapté l'intensité de leur lecture aux signes de ponctuation (intensité linguistique). L'intensité était également interprétative, c'est-à-dire liée aux sentiments exprimés. Ces dix élèves ont été capables de prendre en compte leur auditoire et de moduler leur voix en conséquence. Ils ont su énoncer une partie du texte d'une voix normale, un autre d'une voix très douce, un autre d'une voix puissante.

Ce qui semble poser le plus de difficultés aux élèves est d'adapter leur débit à l'intention de communication. En effet 6 élèves avaient un débit un peu trop lent, ou au contraire trop rapide, haché, avec des pauses mal placées ou absentes dans la lecture. En ce qui concerne le timbre de voix, certains élèves ont lu d'une voix dynamique, claire, douce ou forte, parfois voilée ou chaude. La grande majorité des élèves se sont engagés pleinement dans l'activité et leur plaisir de lire à haute voix était manifeste. En revanche, trois élèves ont lu d'une voix fluette, presque inaudible, d'une voix dénuée d'enthousiasme ou monocorde, ce qui dénotait l'absence de plaisir ou peut-être la crainte de lire à haute voix devant les autres.

4.2. Du lien entre fluidité de lecture et compréhension-interprétation

La fluidité de lecture est hétérogène dans ce groupe d'élèves. Cinq élèves ont lu entre 37 et 80 mots par minute, quatre élèves ont lu entre 80 et 100 mots par minute, trois élèves ont lu entre 100 et 120 mots par minute et trois ont lu plus de 120 mots par minute.

L'élève 14, l'élève 9, l'élève 1 et l'élève 2 sont ceux qui ont le plus faible score MCLM (nombre de Mots Correctement Lus par Minute) : 37 pour l'élève 14, 45 pour l'élève 9, 74 pour l'élève 1 et 77 pour l'élève 2. Ce sont aussi les élèves qui ont eu le plus de difficultés à verbaliser leurs choix d'interprétation des textes : trois d'entre eux ont formulé une seule justification, et un élève a formulé deux justifications.

En revanche, l'élève 8 est un des deux élèves ayant obtenu le score MCLM le plus élevé : 149 mots lus par minute. C'est aussi l'élève qui a le plus fréquemment verbalisé ses choix d'interprétation du texte : à sept reprises, il a justifié ses choix de lecture à haute voix.

4.3 Analyse de profils d'élèves

L'analyse des lectures d'élèves et des retranscriptions de leurs échanges nous permettra d'identifier plus en détail quelles sont les articulations entre lecture à haute voix-mise en voix et compréhension-interprétation d'un texte. Nous nous focaliserons sur les éléments qui me paraissent les plus significatifs dans mon analyse qualitative : nous étudierons les verbalisations des choix d'interprétation et la lecture à haute voix des élèves 8 et 15.

a) élève 8

Les données collectées auprès de cet élève me semblent éclairantes, car parmi mes quinze élèves de CE1, l'élève 8 est celui qui a le plus démontré sa capacité à verbaliser ses choix d'interprétation du texte (cf tableau ci-dessous). Ses justifications sont riches et pertinentes : elles prennent appui sur des indices grammaticaux du texte, sur les indices de ponctuation ou sur les techniques de lecture à haute voix apprises en classe. En outre, cet élève fait montre de sa capacité à réaliser des inférences interprétatives : « Vu qu'elle est devant la grotte, elle dit : « Il y a quelqu'un ». Et du coup, ça fait son écho. »

C'est aussi l'un des élèves qui a la meilleure fluidité de lecture, avec pas moins de 149 mots lus par minute.

En ce qui concerne sa lecture à haute voix du texte, son intonation est juste. L'élève articule, oralise les liaisons et utilise son souffle, adapte son débit à l'intention de communication et s'exprime d'une voix à la fois grave et dynamique. En revanche, cet élève a fait part de sa difficulté à s'exprimer devant les autres. Il a verbalisé son « trac » et a refusé dans un premier temps de venir lire son texte à haute voix devant les élèves de la classe. Il a fini par se laisser emporter par l'enthousiasme de son groupe et a accepté de

lire son texte à haute voix devant un public, mais n'a pas manifesté de plaisir lors de sa prestation orale face à la classe.

Nombre de mots lus par minute : 149	Elève 8	
La verbalisation des choix d'interprétation de	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les indices grammaticaux du texte.	<p>PE : A quel moment on sait que l'on doit lire en chœur ? E8 : Parce que quand il dit : "Alors ils s'écrient", et bien il y a "ent" à la fin, donc c'est ça qui fait que... qu'on... C'est ça qui nous fait parler ensemble. PE : D'accord ! "ent", ça veut dire quoi quand il y a "ent" à la fin ? E8 : Ça veut dire : il y en a plusieurs.</p>
	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les indices de ponctuation du texte.	<p>E8: Maîtresse, aussi quand E1 est la narratrice et qu'elle dit : "Ellyn demande" et ben, il y a un point d'interrogation. PE: Donc, qu'est ce que ça veut dire ? E8 : Ça veut dire qu'on pose une question. PE : Ah! Et bien bravo. E8 : On dit "il y a quelqu'un?" Ça c'est une question parce que on demande si il y a quelqu'un. E11 : Et on sait pas s'il y a quelqu'un ou pas. E8 (accompagnée par E11) : Parce que quand on pose une question, ça veut dire qu'on ne sait pas si il y a quelqu'un ou pas.</p> <hr/> <p>PE : Qu'est ce qui indique qu'il y a un dialogue dans un texte ? E3 : Des guillemets ou un tiret ? PE : Des guillemets ou des tirets, c'est ça ! E8 : Parce que les tirets, ça sert à séparer des mots, des fois. PE : Oui, ça sert à séparer des mots. Ça sert à quoi encore ? E8 : Parce que moi, je fais des tirets quand j'écris des mots pour la dictée, je fais un tiret. E11 Et aussi, c'est pour changer la personne qui parle. PE: Exactement, c'est pour changer la personne qui parle ! C'est pour indiquer qu'il y a un nouvel interlocuteur. Pour montrer qu'on change de personne qui parle.</p>
	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur des indices de mise en page ou de typographie.	X

<p>ation de l'élève</p>	<p>Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les techniques apprises en classe.</p>	<p>E8 : En écho, ça veut dire “coucou les chauves-souris”, par exemple et ensuite on dit “chauves-souris” et ensuite on dit “souris”. L'écho c'est comme quand on s'entend parler plusieurs fois.</p> <hr/> <p>PE : Et qu'est-ce qu'on a d'autre ? E8 : Lecture....euh... En relais PE : Qu'est-ce que c'est une lecture en relais, E8 ? E8 : Ça veut dire que, en fait, et ben, la narratrice, elle dit les paroles de narratrice. Et ceux qui sont le narrateur ou la narratrice lisent les paroles. Et ben, et ensuite et ben, quand, par exemple, quand le narrateur ou la narratrice dit « Ellyn demande » PE : Oui.. E8 : Et ben, celle qui fait Ellyn, et ben, elle dit : « Il y a quelqu'un, quelqu'un, un », du coup.</p>
	<p>Justifie ses choix de lecture à haute voix par des inférences interprétatives ou de liaison.</p>	<p>E8 : Alors que E11, elle aurait du parler en même temps que E3. PE : Pourquoi? E8 : Parce que c'est les autres enfants. C'est les deux autres enfants qui disent: “Attention....”</p> <hr/> <p>E8 : Et ben, celle qui fait Ellyn, et ben, elle dit : « Il y a quelqu'un, quelqu'un, un », du coup. E3 : Parce que c'est un écho. E8 : Parce que c'est un écho. Vu qu'elle est devant la grotte, elle dit : « Il y a quelqu'un ». Et du coup, ça fait son écho.</p>
	<p>Autres justifications</p>	<p>X</p>
	<p>Intonation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - les paroles des personnages sont identifiées et associées à l'expression d'un sentiment (joie, colère) - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale.
	<p>Articulation</p>	<p>L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons</p>

Repères pris dans la lecture à haute voix elle-même	Intensité	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à prendre la parole devant les autres. - L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - l'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante.
	Débit	Adapté à l'intention de communication.
	Timbre	Voix grave et dynamique.

b) élève 15

Cet élève est l'un de ceux qui a eu le plus de difficultés à verbaliser ses choix de lecture à haute voix, lors de la phase de préparation de la lecture en groupe comme lors des échanges qui ont suivi sa lecture à haute voix. En effet, il n'a fourni qu'une seule justification de ses choix d'interprétation du texte à haute voix, qui est, de mon point de vue, peu argumentée. Lorsque je lui ai demandé pourquoi son groupe avait décidé de lire un passage du texte en lecture relais, voici ce que cet élève m'a répondu : « Ben, parce qu'on trouvait que c'était une bonne idée et quand on a essayé on trouvait que ça faisait joli donc on s'est mis d'accord sur heu... bah sur cette décision. »

Cet élève justifie le recours à la lecture relais par la perception esthétique qu'il a de cette technique de mise en voix. Chaque élève a sa personnalité et sa propre sensibilité, et cet élève semble réceptif à la qualité sonore de la lecture à haute voix. Ainsi, sans surprise, la lecture à haute voix proposée par cet élève répondait à tous les critères fixés au préalable : son intonation était juste, cet élève a pris soin d'articuler et d'adapter l'intensité de sa lecture à l'intention de communication. Il a pris en compte son auditoire, a modulé sa voix en conséquence, en énonçant une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix puissante. Il a aussi été très attentif à l'harmonie de la lecture entre les différents membres de son groupe, attendant les plus lents et donnant le rythme aux plus rapides. Son débit était adapté à l'intention de communication, et sa voix était forte, dynamique. Il est important de souligner que cet élève s'est engagé pleinement dans l'activité de lecture à haute voix et son plaisir de lire à haute voix est manifeste. D'ordinaire

assez réservé, cet élève est celui qui semblait le plus enthousiasmé par ce projet de lecture à haute voix. Cette activité a permis à cet élève de développer des « soft skills » (compétences psychosociales). Il savoure le « plaisir personnel » d'entendre sa voix, de former des mots. Ros-Dupont indique d'ailleurs que, « comme le chant, la musique, la danse, le théâtre, ce mode de lecture est une forme d'expression qui satisfait le producteur qui trouve ainsi à se réaliser, à se donner à entendre et/ou à voir » (2004). En ce qui concerne sa fluidité de lecture, cet élève se situe dans la moyenne de ma classe, avec 94 mots lus par minute.

	Nombre de mots lus par minute : 94	Elève 15
La verbalisation des choix d'interprétation de l'élève	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les indices grammaticaux du texte.	X
	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les indices de ponctuation du texte.	X
	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur des indices de mise en page ou de typographie.	X
	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les techniques apprises en classe.	X
	Justifie ses choix de lecture à haute voix par des inférences interprétatives ou de liaison.	X
	Autres justifications	PE : Alors pourquoi est-ce qu'au début vous avez choisi de lire chacun une ligne ? E15 : Ben, parce qu'on trouvait que c'était une bonne idée et quand on a essayé on trouvait que ça faisait joli donc on s'est mis d'accord sur heu... bah sur cette décision.
Intonation	- L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont bien repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale.	

Repères pris dans la lecture à haute voix elle-même	Articulation	L'élève articule, utilise son souffle, oralise correctement les liaisons.
	Intensité	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - L'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante.
	Débit	Adapté à l'intention de communication.
	Timbre	Voix forte, dynamique. L'élève s'engage pleinement dans l'activité et son plaisir de lire à haute voix est manifeste.

4.4. Bilan des résultats d'analyse

L'analyse des données à l'échelle du groupe doit nous permettre de discerner les liens entre la compréhension-interprétation des textes et leur lecture à haute voix-mise en voix par les élèves. Afin de prendre de la hauteur sur l'ensemble des données récoltées, j'ai croisé les argumentations de mes élèves avec leur mise en voix effective et la mesure de leur fluidité en lecture. J'avais à cœur de confronter ces données entre elles de la manière la plus évocatrice possible afin d'en avoir une vision claire. Voici un tableau qui met en tension les critères de mes différentes grilles d'analyse :

Fluidité de lecture		Verbalisation des choix d'interprétation du texte		Produit lecture à haute voix lui-même	
Acquis	Non-acquis	Acquis	Non-acquis	Acquis	Non-acquis
E1 (74)	E14 (37)	E3 (5)	E1 (1)	E1 (4)	E2 (1)
E2 (77)	E9 (45)	E5 (3)	E2 (1)	E3 (4)	E4 (2)
E3 (89)	E11 (62)	E6 (3)	E4 (0)	E5 (3)	E6 (0)
E15 (94)		E8 (7)	E7 (0)	E7 (5)	E13 (2)
E6 (96)			E9 (1)	E8 (4)	
E7 (99)			E10 (0)	E9 (5)	
E5 (103)			E11 (2)	E10 (5)	
E4 (111)			E12 (1)	E11 (5)	
E12 (117)			E13 (1)	E12 (5)	
E13 (125)			E14 (2)	E14 (4)	
E8 (149)			E15 (1)	E15 (5)	
E10 (173)					

Dans ce tableau, nous retrouvons nos trois items : fluidité de lecture, verbalisation des choix d'interprétation du texte, et produit lecture à haute voix. J'ai évalué de manière binaire (positive ou négative) chacun de mes élèves au regard de mes attentes.

En ce qui concerne la fluidité de lecture, sont évalués positivement ceux qui répondent aux attendus de fin de CE1 publiés par le Ministère de l'éducation nationale, c'est-à-dire ceux qui lisent à une vitesse d'au moins 70 mots par minute. Sur mes 15 élèves, 12 répondent positivement à ce critère. Le nombre de mots lus par minute de l'élève est indiqué entre parenthèses. Quant à la verbalisation des choix d'interprétation du texte, voici comment j'ai procédé pour mon arbitrage : seuls les élèves qui avaient formulé au moins trois justifications de leurs choix de lecture à haute voix étaient évalués de manière positive (soit seulement quatre d'entre eux). Le nombre d'arguments formulés est noté entre parenthèses. Enfin, j'ai également évalué le produit lecture à haute voix fourni par les élèves. Les élèves qui ont rempli au moins trois des critères de réussite que nous avons fixé (intonation, articulation, intensité, débit et timbre) étaient évalués positivement (onze élèves). Le nombre de critères atteints est noté lui aussi entre parenthèses.

Cette évaluation, qui comporte évidemment une part de subjectivité, permet d'avoir une vision claire des liens qui semblent exister entre fluidité de lecture, verbalisation des choix d'interprétation du texte et produit lecture à haute voix.

Ainsi, nous pouvons d'emblée relever que les élèves qui ont, selon moi, réussi à verbaliser leurs choix d'interprétation du texte (les élèves 3 5, 6 et 8) sont aussi ceux qui ont une fluidité de lecture satisfaisante (ils lisent au moins 70 mots par minute). L'étude de la fluence de mes élèves permet donc de constater que lorsque le nombre de mots lus par minute est élevé, le lecteur accède plus facilement à la compréhension du texte. C'est le cas notamment de l'élève 8, qui lit 149 mots par minute et qui a démontré sa capacité à verbaliser très précisément ses choix d'interprétation du texte. Rappelons que lorsqu'un élève lit avec fluidité, cela signifie qu'il décode les mots de manière automatique. De ce fait, ses ressources cognitives sont libérées, permettant à l'élève de se focaliser sur la compréhension du texte.

En observant ce tableau, nous pouvons également déduire qu'à contrario, les élèves qui ont lu le moins de mots par minute et qui ont peu verbalisé leurs choix d'interprétation des textes à haute voix, sont aussi ceux qui ont eu le plus de difficultés à entrer dans la compréhension du texte.

Ainsi, dans mon groupe de quinze élèves de CE1, l'élève 14 est celui qui lit avec le moins de fluidité (37 mots par minute). C'est aussi l'un des élèves qui a le moins démontré sa capacité à verbaliser ses choix d'interprétation du texte, avec seulement deux justifications assez peu pertinentes.

La fluidité en lecture semble donc être un prédicateur fiable pour déterminer la bonne compréhension d'un texte. Cependant, il faut étudier cette hypothèse avec prudence car l'élève 10, l'élève qui a le score MCLM (nombre de mots correctement lus par minute) le plus élevé de la classe, avec pas moins de 173 mots lus par minute, n'a verbalisé aucune justification de ses choix d'interprétation du texte. Ce constat semble donc signifier que la fluidité en lecture n'est pas l'unique facteur permettant d'accéder à la compréhension. Ou bien tout simplement que l'élève a compris le texte, mais n'a pas voulu ou pu verbaliser ses choix d'interprétation du texte.

Dans un second temps, à la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que le « produit lecture à haute voix » d'un élève semble rendre compte de sa compréhension du texte. En effet, puisque la lecture à haute voix est avant tout une situation de communication, l'élève doit moduler son intonation et l'intensité de sa lecture, adapter son débit et articuler. Il doit transmettre à son auditoire sa propre interprétation du texte, une émotion la plus proche possible de celle qu'il a ressentie à la lecture du récit. Si les choix de mise en voix du lecteur sont en accord avec le récit, il est fort probable qu'il ait compris l'histoire. Ainsi, parmi les élèves dont j'ai jugé la lecture à haute voix satisfaisante, on retrouve trois des élèves qui ont le plus verbalisé leurs choix d'interprétation du texte. Seul l'élève 6, qui avait pourtant réussi avec brio à justifier ses choix d'interprétation, a proposé une lecture à haute voix peu qualitative (son intonation n'était pas toujours juste, il n'oralisait pas systématiquement les liaisons, n'adaptait pas l'intensité de sa lecture à l'intention de communication, avait un débit trop lent et une voix monocorde.)

La lecture de ce tableau permet donc de dégager des grandes tendances : la fluidité de lecture semble aller de pair avec une bonne compréhension de texte et entraîne vraisemblablement une lecture à haute voix de qualité. En outre, le produit « lecture à haute voix » d'un élève semble rendre compte de sa compréhension du texte. Cependant, il ne s'agit là que de tendances et absolument pas de règles. Il convient d'observer ces constats avec prudence.

5. Discussion

5.1. Recontextualisation

A travers ce travail de recherche, j'ai cherché à savoir si la fluidité de lecture, la compréhension-interprétation du texte et sa mise en voix sont intrinsèquement interdépendantes. Le travail de préparation de lecture à haute voix d'un texte et la verbalisation des choix d'interprétation par les élèves permettent selon moi une perception fine du sens du texte.

Pour mener mon expérimentation, j'ai tout d'abord réalisé un test de fluence auprès de mes 15 élèves, puis j'ai enregistré et analysé les échanges entre élèves lors de la phase de préparation des textes et à l'issue de leur prestation devant la classe. J'ai également enregistré leurs lectures à haute voix.

5.2. Une compréhension à nuancer

Ce travail de recherche me permet de tirer quelques enseignements. J'ai obtenu des résultats significatifs en ce qui concerne le lien entre fluidité et compréhension. Au regard du bilan des résultats d'analyse, si une bonne fluidité de lecture ne garantit pas systématiquement une bonne compréhension des textes, elle semble toutefois en être une des conditions essentielles. Cette conclusion prend également appui sur des recherches préalables, notamment sur les travaux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, qui indiquent que l'automatisation du décodage et la fluidité de la lecture à haute voix permettent d'accéder plus facilement à la compréhension d'un texte²⁴. Les programmes de cycle 3 de 2018 indiquent quant à eux que l'enseignement de la lecture vise à permettre aux élèves de « maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. » Ainsi, il est avéré qu'un décodage insuffisamment automatisé nuit à la compréhension des supports écrits. Développer la fluidité de lecture des élèves semble donc essentiel. Ce travail de recherche me conduira à l'avenir à travailler la fluidité de lecture de mes élèves en lien avec leur compréhension-interprétation du texte.

Nous avons également pu établir un lien entre la compréhension-interprétation d'un texte et la qualité de la lecture à haute voix de ce texte par l'élève. En effet, nous avons

²⁴ Cèbe, S., Goigoux, R., Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé, MEN-DESCO. Repéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482> le 23/03/2020

constaté qu'un élève ayant réussi à verbaliser ses choix d'interprétation du texte produit in fine une lecture à haute voix de meilleure qualité. Or, le cas de l'élève 15 étudié plus haut démontre que réaliser une lecture à haute voix correcte d'un texte ne signifie pas pour autant avoir compris le texte. Et celui de l'élève 6 a révélé que le fait d'avoir une bonne compréhension du texte ne garantit pas systématiquement une lecture à haute voix de qualité. D'autres variables semblent entrer en jeu.

À l'issue de ce travail de recherche, je suis convaincue que la verbalisation des choix d'interprétation du texte de l'élève est certes un indicateur de sa compréhension du texte, mais que l'absence de justification ne signale pas systématiquement que l'élève n'a pas compris le texte. En effet, j'ai dans ma classe quelques élèves réservés, qui ont un profil de « petits parleurs, grands compreneurs ». Il était difficile d'entendre ce qu'ils avaient à dire dans les échanges. Ainsi, je suis persuadée que certains de ces élèves ont compris le texte mais n'ont pas eu l'audace (ou l'envie) d'argumenter leurs choix de mise en voix devant la classe. C'est l'un des biais principaux de ce travail de recherche. Pour m'assurer de la compréhension de chacun, il aurait peut-être fallu que je mène un entretien individuel avec mes élèves, ou que je leur propose de remplir un questionnaire personnel.

Lire à haute voix est une compétence qui est difficile et longue à maîtriser. Un élève peut craindre de se mettre en scène devant les autres, être sujet au « trac » comme l'élève 8, avoir des difficultés à prononcer un mot... Il peut également avoir des difficultés à lever les yeux vers son public, à adapter son intonation, son intensité de lecture, son débit, à articuler... Instaurer un climat de classe serein et bienveillant est le premier levier pour permettre à ces élèves de s'exprimer devant les autres. Mais ces compétences nécessitent également un apprentissage spécifique. Ces résultats nous ont permis de mettre en exergue le fait que la compréhension en lecture semble être l'une des conditions pour lire à haute voix de manière correcte. Néanmoins, elle n'en offre pas la garantie.

5.3. Limites et perspectives

L'expérimentation que j'ai mise en œuvre présente quelques biais et limites dont il est important de faire état. Tout d'abord, comme mentionné plus haut, j'ai analysé les mises en voix des textes de mes élèves au regard de mes attentes, tout en m'efforçant d'être la plus objective possible dans mon jugement. Mais cette observation comporte inéluctablement une part de ma subjectivité.

D'autre part, j'ai constaté un point de résistance durant mon expérimentation en classe : pour certains élèves, il était réellement laborieux de formuler une argumentation cohérente sur leurs choix d'interprétation des textes. Cet exercice d'argumentation est relativement nouveau pour mes élèves de CE1. Avec du recul, je pense que l'argumentation des choix de mise en voix elle-même doit faire l'objet d'un apprentissage. Il est important de leur donner à tous les clés d'une argumentation solide, avant de leur demander de verbaliser leurs choix de mise en voix. Les élèves n'ont pas tous les mêmes prérequis et les mêmes capacités, et il est nécessaire de leur apporter un étayage adéquat. Je n'ai pas proposé à mes élèves cet apprentissage en amont, et je me suis rendue compte que certains d'entre eux s'en trouvaient pénalisés. Ainsi, il était initialement prévu dans mon travail de recherche que j'étudie le rapport entre les intentions des lecteurs et le ressenti de l'auditoire. Mon analyse devait s'appuyer sur le filtre suivant : la proximité ou le décalage qui existe entre l'intention du lecteur et le ressenti de l'auditoire. Il s'agissait d'observer si les lecteurs étaient parvenus aux effets escomptés. Mais cette étude n'a pas pu être réalisée, car je me suis rendue compte que mes élèves n'avaient pas les outils nécessaires pour mener à bien ce travail d'argumentation. Si je devais mener à nouveau cette séquence en classe, je prévois un travail au long cours autour de l'argumentation des choix de mise en voix.

Un autre biais réside dans le choix des textes proposés aux élèves. En effet, durant cette expérimentation, mes élèves ont lu beaucoup de textes poétiques. Or, comme l'indiquent Freddy Bada et Christian Robinet, « la poésie est affaire d'émotions ». Elle est perçue de manière très personnelle, selon l'affect, la sensibilité de chacun. Elle induit certes une interprétation de la part des lecteurs, mais ne permet pas forcément (ou ne nécessite pas) une compréhension fine des textes. Certains élèves de la classe l'ont bien perçu et l'élève 6 à même été capable de le verbaliser. Cet échange suit la lecture de l'Attrapoème de Pef, « Le papillon », présenté plus haut :

E13 : Mais en fait, j'ai rien compris du texte...

PE : Tu n'as rien compris du texte ?

E13 : Non, il n'y a pas d'enfants, y'a pas...y'a pas heu.... Par exemple dans les autres textes qu'on a lu, il y avait des enfants. On ne comprend pas trop ce que ça veut dire, ça veut presque rien dire...

E6 : C'est normal, c'est un poème !

PE : C'est un poème, exactement.

L'élève 6 démontre ici qu'il a compris que la poésie s'émancipe des règles de narration habituelles et ne sollicite pas forcément la compréhension du lecteur : c'est un genre littéraire qui privilégie l'expressivité de la forme. Dans son ouvrage « Comment faire découvrir la poésie à l'école »²⁵, Georges Jean indique d'ailleurs que « bien souvent, la langue de la poésie apparaît comme une sorte de monstre. [...] On comprend que ce discours que nous appelons poésie dans un premier temps surprenne, déconcerte, ennue. Pour le public adulte dans sa majorité, la poésie apparaît comme un langage archaïque, réservé, incompréhensible ». Il ajoute que, curieusement, la poésie fascine l'enfant : « [...] On pourrait facilement prouver par exemple qu'au cours préparatoire, les enfants lisent plus vite et mieux les textes de poésie qu'on leur propose que les textes de prose. »

Cette remarque met en lumière une limite de mon travail de recherche : mes élèves ont principalement travaillé sur des textes poétiques, ils ont lu peu de récits. Le choix des textes proposés est extrêmement important et si je devais poursuivre ce travail de recherche, je proposerais à mes élèves de travailler sur la lecture à haute voix d'un récit, à partir d'un album de jeunesse tel que « L'intrus » de Claude Boujon, ou « C'est moi le plus fort », de Mario Ramos, qui donnent lieu à de riches débats interprétatifs²⁶.

6. Conclusion

En tout début d'année scolaire, j'ai demandé à mes élèves quelles représentations ils avaient de la lecture et ce que signifiait pour eux « savoir lire ». Un de mes élèves de CP s'était empressé de me répondre : « C'est la liberté ». Cette réponse, par sa simplicité et sa pertinence, m'avait beaucoup touchée. Aujourd'hui, sur le plan personnel, je suis très fier d'avoir aidé mes élèves de CP à conquérir cette liberté, et d'avoir permis aux CE1 de la célébrer et de la partager par le biais de la lecture à haute voix.

Sur le plan professionnel, cette expérimentation m'a permis de questionner mes pratiques et de prendre de la distance vis-à-vis de ma conception initiale de l'enseignement de la lecture à haute voix. J'ai aussi mesuré les apports d'un travail régulier autour de la lecture à haute voix en classe. C'est un exercice très riche, qui permet de croiser les

²⁵ Jean, G. (1997). Comment faire découvrir la poésie à l'école. Paris : Retz. Pp 104-105

²⁶ Schmehl-Postai, A., Simon, F., Huchet, C. (2014). « Entrer dans l'album *L'Intrus* de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation ». *Repères*, n°50, p. 131-156.

enseignements et qui est source d'une très forte motivation chez les élèves. La notion de plaisir est importante dans cette activité de lecture à haute voix et je pense d'ailleurs qu'il serait pertinent d'ajouter un critère « transmission du plaisir de lire », pour améliorer ma seconde grille d'analyse qualitative.

Si je devais mener à nouveau ce travail en classe, afin de maintenir la motivation de mes élèves, j'opterais pour une démarche actionnelle en organisant un projet final autour de la lecture à haute voix. En effet, les programmes du cycle 2 de 2018 indiquent que « la mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève. » On pourrait donc envisager, pour clôturer la séquence, que les CE1 aillent lire leurs textes à haute voix dans une classe de maternelle, ou mettre en place un projet de création de livres audio pour la BCD (bibliothèque centre documentaire). Un autre projet qui me tient à cœur est la création avec mes élèves d'un journal radio, en réinvestissant les techniques de lecture à haute voix apprises en classe. Dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), je me suis d'ailleurs formée à la réalisation de projets audio avec les élèves, grâce à une radio associative.

La lecture à haute voix ouvre d'innombrables possibilités de projets à mener en classe. J'espère avoir l'occasion d'en explorer quelques unes au cours de mes prochaines années d'enseignement.

7. Bibliographie

Ros-Dupont, M. (2004). La lecture à haute voix, du CP au CM2. Paris : Bordas Pédagogie.

Bada, F., Robinet, C. (2014) Poésie et oralité, comprendre le texte poétique pour le dire. Bruxelles : De Boeck Education.

Jean, G. (1997). Comment faire découvrir la poésie à l'école. Paris : Retz.

Guide ministériel « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » (2018). Un guide fondé sur l'état de la recherche. Repéré à cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf, le 22/02/2020

Goigoux, R. (2016). « Lire-écrire au CP », rapport de recherche Ifé. Etude de l'influence des pratiques de l'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Goigoux, R., Cèbe, S. (2006). Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris : Retz.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2013). Lectorino et lectorinette, apprendre à comprendre des textes narratifs. Paris : Retz.

Charmeux, E. (1987) Apprendre à lire : échec à l'échec. Milan.

Pourchet, M., Zorman, M. (2013). Fluence CP/CE Volume 1. Grenoble : Les Editions de la Cigale.

Bishop, M-F. (2008). Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972, *Télémaque*, (n° 34), p 59 à 72, repéré sur <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-2-page-59.htm> le 26/03/2020

Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes

complémentaires de la lecture littéraire. Revue des sciences de l'éducation, volume 29, p. 673–694.

Cèbe, S. La compréhension des textes n'est pas un jeu d'enfant, repéré à http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehensiontxt.pdf, le 18/03/2020

Ministère de l'Éducation Nationale (2018) programmes des cycles 2 et 3.

Ministère de l'éducation nationale (2018) « La lecture à haute voix au cycle 2 : pistes pour l'évaluation ».

Campion, N., Rossi, J-P. (2004). Inférences et compréhension de texte, L'Année psychologique. Repéré à https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2004_num_99_3_28518 le 9/04/2020

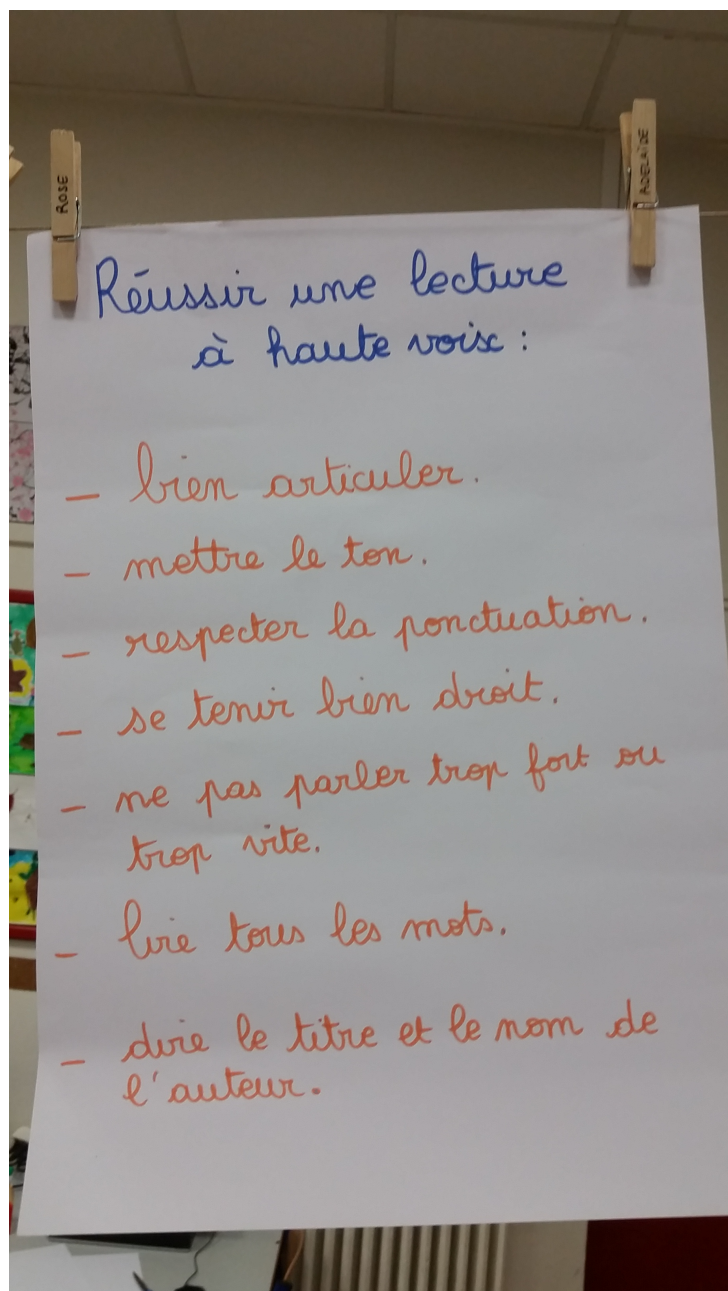
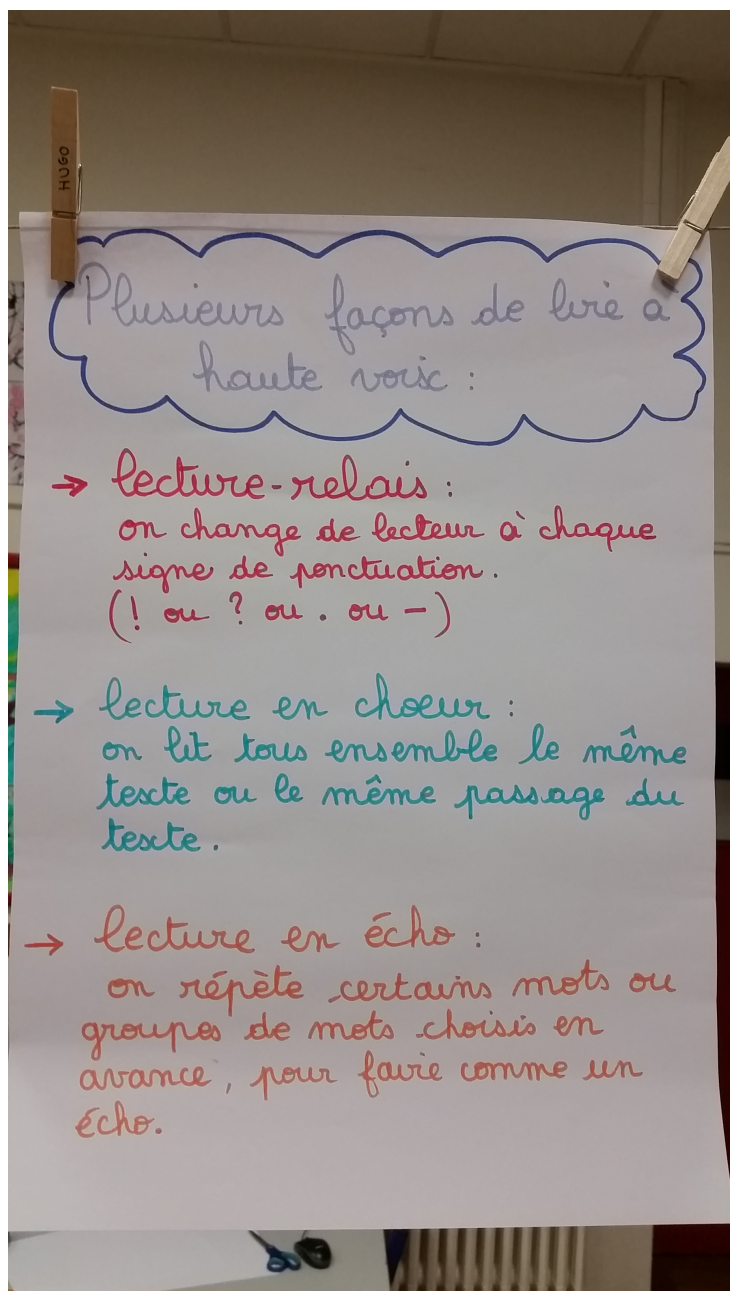
Fayol, M. (2000). La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations. Repéré sur Eduscol le 9/04/2020

Cèbe, S., Goigoux, R., Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé, MEN-DESCO. Repéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482> le 23/03/2020

Schmehl-Postaï, A., Simon, F., Huchet, C. (2014). « Entrer dans l'album *L'Intrus* de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation ». *Repères*, n°50, p. 131-156.

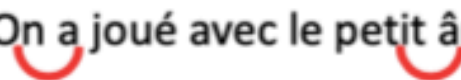
8. Annexes

Annexe 1





Pour bien lire à haute voix...

1. **Je lis le texte en entier dans ma tête** : je dois connaître l'ensemble du texte.
2. **Je souligne les mots difficiles au crayon de bois** :
 - ceux que j'ai du mal à lire : je les relis plusieurs fois.
 - ceux que je ne comprends pas.
3. **Je marque les liaisons**
Exemple : On a joué avec le petit âne.

4. **J'entoure les signes de ponctuation** (point, point d'exclamation, point d'interrogation, point-virgule, points de suspension, virgule, deux-points, etc.)
5. **Je souligne en rouge** les parties de la phrase où le ton monte et **je dessine une flèche** qui monte en-dessous. **Je souligne en noir** les parties de la phrase où le ton baisse et **je dessine une flèche** qui descend en-dessous.
6. S'il y a des dialogues, **je dessine des crochets** en face des passages de dialogue.
7. **Je m'entraîne à lire mon texte** :
 - je le lis plusieurs fois à haute voix.
 - je mets le ton, je fais les différentes voix, je suis expressif...
 - je peux lire mon texte à quelqu'un et lui demander son avis.

Annexe 3

La verbalisation des choix d'interprétation de l'élève

	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les indices grammaticaux du texte.	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les indices de ponctuation du texte.	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur des indices de mise en page ou de typographie.	Justifie ses choix de lecture à haute voix en appui sur les techniques apprises en classe.	Justifie ses choix de lecture à haute voix par des inférences interprétatives ou de liaison.	Autres justifications
élève 1	<p>E1 : Par exemple ici : "Lui crient les autres enfants", ça veut dire que c'est plusieurs enfants...et aussi tous les autres enfants.</p> <p>PE : Oui, donc ça veut dire quoi?</p> <p>E1 : Il y en a plusieurs.</p> <p>PE : Il y en a plusieurs. Donc combien on est à lire?</p> <p>Combien de personnes lisent ce petit passage là?</p> <p>E1 : Plusieurs.</p>					
élève 2						<p>PE : Alors, comment vous allez lire le texte, ici ?</p> <p>E2 : En fait, à partir de « avec », on va lire en chœur</p> <p>PE : Alors pourquoi vous avez décidé de faire ça ?</p> <p>E2 : Parce qu'on veut changer, pas tout le temps faire la même chose.</p>
élève 3		<p>PE : Qu'est ce qui indique qu'il y a un dialogue dans un texte ?</p> <p>E3 : Des guillemets ou un tiret ?</p> <p>PE : Des guillemets ou des tirets, c'est ça !</p> <p>E8 : Parce que les tirets, ça sert à séparer des mots, des fois.</p> <p>PE : Oui, ça sert à séparer des mots. Ça sert à quoi encore ?</p> <p>E8 : Parce que moi, je fais des tirets quand j'écris des mots pour la dictée, je fais un tiret.</p> <p>E11 : Et aussi, c'est pour changer la personne qui parle.</p> <p>PE : Exactement, c'est pour changer la personne qui parle ! C'est pour indiquer qu'il y a un nouvel interlocuteur. Pour montrer qu'on change de personne qui parle.</p>		<p>E8 : Et ben, celle qui fait Ellyn, et ben, elle dit : « Il y a quelqu'un, quelqu'un, un », du coup.</p> <p>E3 : Parce que c'est un écho.</p> <p>PE : Parce que c'est un écho.</p> <p>E8 : Parce que c'est un écho. Vu qu'elle est devant la grotte, elle dit : « Il y a quelqu'un ». Et du coup, ça fait son écho.</p>	<p>E8 : Alors que E11, elle aurait du parler en même temps que E3.</p> <p>PE : Pourquoi?</p> <p>E8 : Parce que c'est les autres enfants. C'est les deux autres enfants qui disent : "Attention...."</p> <p>E3 : La troisième, elle est déjà dans la mer.</p>	

élève 4						
élève 5	<p>PE : Regardez ce qui est écrit ici. E5 « Alors, ils s'écrient... » PE : « Ils ». « Ils », c'est quoi ? Qu'est-ce que c'est ? E13 : C'est le narrateur. E5 : C'est un pronom personnel. PE : C'est un pronom personnel. Est-ce qu' « il » est au pluriel, est-ce qu' « il » est au singulier ? E5 : Il est au pluriel. PE : Il est au pluriel. Donc, il y a combien d'enfants qui parlent ? E5 : Ba... Trois ! PE : Trois ! D'accord ? Donc le narrateur ou la narratrice, est-ce qu'il parle ? E5 : Non. PE : Voilà.</p>			<p>PE : Et pour la lecture en écho, qu'est-ce que vous avez fait ? E5 : Ben, E2, elle faisait la première phrase. Je faisais après « chauves-souris... souris ».. et de plus en plus doucement.</p>	<p>E14 : « Coucou les chauves-souris », c'est tout le monde qui le dit puisque c'est tous les.... E5 : Oui, mais sauf la narratrice. E14 : Pourquoi ? E5 : Parce que ce n'est pas un enfant.</p>	
élève 6			<p>E6 : Et après on a fait tout ça en lecture en chœur. PE : Alors pourquoi, d'ailleurs, E6 ? E6 : Parce qu'on avait vu que « avec » c'était écrit en grand, alors on s'est dit qu'on pouvait faire lecture en chœur, parce que c'était des grosses lettres.</p>	<p>E6 : Au pire, j'ai une idée... E13, elle dit : " chauves-souris... le soir ». Et nous, on dit : "Coucou, les chauves-souris... chauves-souris... souris. Voyez-vous clair dans le noir... le noir...noir ? Vous avez bien dormi... dormi... dormi? Réveillez-vous, c'est le soir ... le soir...soir. ». On peut faire ça.</p>		<p>PE : Quelle impression ça vous a donné quand ils ont lu en chœur tous ensemble ? E9 : Que c'était bien... E6 : On a fait exprès ! PE : Pourquoi vous avez fait exprès ? E6 : Parce qu'on trouvait ça joli...</p>
élève 7						
élève 8	<p>PE : A quel moment on sait que l'on doit lire en chœur ? E8 : Parce que quand il dit : "Alors ils s'écrient", et bien il y a "ent" à la fin, donc c'est ça qui fait que... qu'on... C'est ça qui nous fait parler ensemble. PE : D'accord ! "ent", ça veut dire quoi quand il y a "ent" à la fin ? E8 : Ça veut dire : il y en a plusieurs.</p>	<p>E8: Maîtresse, aussi quand E1 est la narratrice et qu'elle dit : "Ellyn demande" et ben, il y a un point d'interrogation. PE: Donc, qu'est-ce que ça veut dire ? E8 : Ça veut dire qu'on pose une question. PE : Ah! Et bien bravo. E8 : On dit "il y a quelqu'un?" Ça c'est une question parce que on demande si il y a quelqu'un. E11 : Et on sait pas s'il y a quelqu'un ou pas. E8 (accompagnée par E11) : Parce que quand on pose une question, ça veut dire qu'on ne sait pas si il y a quelqu'un ou pas.</p> <hr/> <p>PE : Qu'est-ce qui indique qu'il y a un dialogue dans un texte ? E3 : Des guillemets ou un tiret ? PE : Des guillemets ou des tirets, c'est ça ! E8 : Parce que les tirets, ça sert à séparer des mots, des fois. PE : Oui, ça sert à séparer des mots. Ça sert à quoi encore ? E8 : Parce que moi, je fais des tirets quand j'écris des mots pour la dictée, je fais un tiret. E11 Et aussi, c'est pour changer la personne qui parle. PE : Exactement, c'est pour changer la personne qui parle ! C'est pour indiquer qu'il y a un nouvel interlocuteur. Pour montrer qu'on change de personne qui parle.</p>		<p>E8 : En écho, ça veut dire "coucou les chauves-souris", par exemple et ensuite on dit "chauves-souris" et ensuite on dit "souris". L'écho c'est comme quand on s'entend parler plusieurs fois.</p> <hr/> <p>PE : Et qu'est-ce qu'on a d'autre ? E8 : Lecture...euh... En relais PE : Qu'est-ce que c'est une lecture en relais, E8 ? E8 : Ça veut dire que, en fait, et ben, la narratrice, elle dit les paroles de narratrice. Et ceux qui sont le narrateur ou la narratrice lisent les paroles. Et ben, et ensuite et ben, quand, par exemple, quand le narrateur ou la narratrice dit « Ellyn demande » PE : Oui.. E8 : Et ben, celle qui fait Ellyn, et ben, elle dit : « Il y a quelqu'un, quelqu'un, un », du coup.</p>	<p>E8 : Alors que E11, elle aurait du parler en même temps que E3. PE : Pourquoi ? E8 : Parce que c'est les autres enfants. C'est les deux autres enfants qui disent : "Attention...."</p> <hr/> <p>E8 : Et ben, celle qui fait Ellyn, et ben, elle dit : « Il y a quelqu'un, quelqu'un, un », du coup. E3 : Parce que c'est un écho. E8 : Parce que c'est un écho. Vu qu'elle est devant la grotte, elle dit : « Il y a quelqu'un ». Et du coup, ça fait son écho.</p>	

élève 9				E9 : Moi, j'essaye d'aller mou, comme ça et de faire : le soir...le soir...soir (de plus en plus bas) Mais peut-être, on devrait faire fort ici, comme d'habitude ici et moins fort ici, beaucoup moins fort.		
élève 10						
élève 11		<p>PE : Qu'est ce qui indique qu'il y a un dialogue dans un texte ?</p> <p>E3 : Des guillemets ou un tiret ?</p> <p>PE : Des guillemets ou des tirets, c'est ça !</p> <p>E8 : Parce que les tirets, ça sert à séparer des mots, des fois.</p> <p>E11 : Puisque avec les guillemets et les tirets, on va voir que c'est quelqu'un d'autre qui parle.</p> <p>PE : Oui, ça sert à séparer des mots. Ça sert à quoi encore ?</p> <p>E8 : Parce que moi, je fais des tirets quand j'écris des mots pour la dictée, je fais un tiret.</p> <p>E11 Et aussi, c'est pour changer la personne qui parle.</p> <p>PE: Exactement, c'est pour changer la personne qui parle !</p> <p>C'est pour indiquer qu'il y a un nouvel interlocuteur.</p> <p>Pour montrer qu'on change de personne qui parle.</p> <p>E11 : Puisque avec les guillemets et les tirets, on va voir que c'est quelqu'un d'autre qui parle.</p> <p>E11 : S'il n'y a pas de guillemets et si y a pas de tirets, ça veut dire que c'est toujours la même personne qui parle.</p>			<p>PE : Et justement là, les enfants? Où est-ce qu'ils sont les enfants de l'histoire qu'on vient de lire?</p> <p>E11 : Dans une grotte.</p> <p>PE : Devant une grotte, d'accord.</p> <p>E11 : Du coup on les entend parler plusieurs fois.</p> <p>PE : Donc, c'est pour ça que vous avez fait un écho?</p> <p>E11 : oui</p>	
élève 12					<p>PE : Le dernier paragraphe, comment vous l'avez lu, E12 ?</p> <p>E12 : En lecture en chœur. Ça faisait bien à la fin.</p> <p>PE : Pourquoi ça faisait bien à la fin ?</p> <p>E12 Parce que en fait quand on dit « comme un voleur » on est allés un peu plus vite parce que les voleurs ça va vite quand ils s'échappent alors on est allés un peu plus vite.</p>	
élève 13						<p>PE : D'accord, et pourquoi vous avez fait de la lecture en chœur, E13 ?</p> <p>E13 : On voulait un peu changer, pour pas que ce soit que des lectures relais.</p> <p>PE : Pourquoi vous avez fait des lectures relais au début, E13 ?</p> <p>E13 : Parce que on trouvait ça plus facile pour le début, et après, compliqué plus pour la fin.</p>

<p>élève 14</p>		<p>PE : Alors à la fin, que s'est-il passé ? E14 : Ben on a fait une lecture en chœur. PE : Pourquoi ? E14 : Ben parce qu'il y avait un point d'exclamation. PE : D'accord, et qu'est-ce que ça dit du texte, le point d'exclamation ? E14 : Qu'il faut mettre de l'intonation ! PE : D'accord. Il faut mettre de l'intonation vous avez choisi de lire tous ensemble ? E14 : Oui.</p>				<p>PE : Alors comment vous allez lire ici ? E15 : Ba on va faire une ligne chacun. PE Ok. Pourquoi ? E14 : Comme ça on sera à égalité !</p>
<p>élève 15</p>						<p>PE : Alors pourquoi est-ce qu'au début vous avez choisi de lire chacun une ligne ? E15 : Ben, parce qu'on trouvait que c'était une bonne idée et quand on a essayé on trouvait que ça faisait joli donc on s'est mis d'accord sur heu... ba sur cette décision.</p>

Annexe 4

Repères pris dans la lecture à haute voix elle-même					
	Intonation	Articulation	Intensité	Débit	Timbre
élève 1	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - les paroles des personnages sont identifiées et associées à l'expression d'un sentiment (joie, colère). - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale. 	L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons.	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - l'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante. 	Un peu trop lent par moments.	Voix douce.
élève 2	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève n'est pas toujours juste : elle ne restitue pas toujours la tonalité générale du texte. Les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière ne sont pas systématiquement repérés. 	L'élève n'oralise pas systématiquement les liaisons (ex : « vous avez bien dormi ? »)	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève n'adapte pas l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - L'intensité de lecture n'est pas interprétative (elle ne traduit pas les sentiments exprimés par le texte). 	Un peu haché.	Voix claire.
élève 3	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - les paroles des personnages sont identifiées et associées à l'expression d'un sentiment (joie, colère). - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale. 	L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons.	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - L'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante. 	Trop rapide.	Voix dynamique.
élève 4	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève n'est pas toujours juste : elle ne restitue pas toujours la tonalité générale du texte. Les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière ne sont pas systématiquement repérés. 	L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à prendre la parole devant les autres. - L'élève n'adapte pas l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - L'intensité de lecture n'est pas interprétative (elle ne traduit pas les sentiments exprimés par le texte). 	Adapté à l'intention de communication.	Voix fluette, presque inaudible.

élève 5	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève n'est pas toujours juste : elle ne restitue pas toujours la tonalité générale du texte. Les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière ne sont pas systématiquement repérés. 	L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons.	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève n'adapte pas l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - L'intensité de lecture n'est pas interprétative (elle ne traduit pas les sentiments exprimés par le texte). - l'élève ne prend en compte son auditoire, ne propulse pas assez sa voix. - L'élève n'a pas fait montre de sa capacité à énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante. 	Un peu haché.	Voix douce, sans enthousiasme. L'élève ne manifeste pas de plaisir à lire à haute voix.
élève 6	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève n'est pas toujours juste ; elle ne restitue pas toujours la tonalité générale du texte. Les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière ne sont pas systématiquement repérés. 	L'élève n'oralise pas systématiquement les liaisons (ex : « vous avez bien dormi ? » dans le texte rédigé par le PE.	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève n'adapte pas l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - L'intensité de lecture n'est pas interprétative (elle ne traduit pas les sentiments exprimés par le texte). - l'élève ne prend en compte son auditoire, ne propulse pas assez sa voix. - L'élève n'a pas fait montre de sa capacité à énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante. 	Trop lent. Difficultés de diction. Les pauses sont erronées ou absentes.	Voix monocorde.
élève 7	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont bien repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - les paroles des personnages sont identifiées et associées à l'expression d'un sentiment (joie, colère). - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale. 	L'élève articule, utilise son souffle, mais n'oralise pas systématiquement les liaisons (ex : « Qu'ils y aïe » dans l'Attrapoème de Pef).	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - L'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante. 	Adapté à l'intention de communication.	Voix forte. L'élève s'engage pleinement dans l'activité et son plaisir de lire à haute voix est manifeste.
élève 8	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - les paroles des personnages sont identifiées et associées à l'expression d'un sentiment (joie, colère) - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale. 	L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons.	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à prendre la parole devant les autres. -L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - l'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante. 	Adapté à l'intention de communication.	Voix grave et dynamique.

<p>élève 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - les paroles des personnages sont identifiées et associées à l'expression d'un sentiment (joie, colère). - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale. 	<p>L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - l'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante. 	<p>Adapté à l'intention de communication.</p>	<p>Voix douce.</p>
<p>élève 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - les paroles des personnages sont identifiées et associées à l'expression d'un sentiment (joie, colère). - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale. 	<p>L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - l'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante. 	<p>Adapté à l'intention de communication.</p>	<p>Voix dynamique.</p>
<p>élève 11</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - les paroles des personnages sont identifiées et associées à l'expression d'un sentiment (joie, colère) - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale. 	<p>L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - L'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante. 	<p>Adapté à l'intention de communication.</p>	<p>Voix douce.</p>
<p>élève 12</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - les paroles des personnages sont identifiées et associées à l'expression d'un sentiment (joie, colère) - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale. 	<p>L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - l'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante. 	<p>Adapté à l'intention de communication.</p>	<p>Voix dynamique et chaude.</p>

<p>élève 13</p>	<p>- L'intonation de l'élève n'est pas toujours juste : elle ne restitue pas toujours la tonalité générale du texte. Les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière ne sont pas systématiquement repérés.</p>	<p>L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons</p>	<p>- L'élève n'adapte pas l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - L'intensité de lecture n'est pas interprétative (elle ne traduit pas les sentiments exprimés par le texte).</p>	<p>Trop rapide.</p>	<p>Voix dynamique.</p>
<p>élève 14</p>	<p>- L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - les paroles des personnages sont identifiées et associées à l'expression d'un sentiment (joie, colère). - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale.</p>	<p>L'élève articule, utilise son souffle, oralise les liaisons.</p>	<p>- L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - l'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante.</p>	<p>Un peu trop rapide.</p>	<p>Voix voilée.</p>
<p>élève 15</p>	<p>- L'intonation de l'élève est juste : elle restitue la tonalité générale du texte. - les mots devant être accentués ou prononcés de façon particulière sont bien repérés : l'intonation qu'ils portent est mise en évidence. - L'élève varie sa manière de lire le texte tout en préservant la tonalité générale.</p>	<p>L'élève articule, utilise son souffle, oralise correctement les liaisons.</p>	<p>- L'élève adapte l'intensité de sa lecture à l'intention de communication (le texte) et à la situation (espace dans lequel il réalise cette lecture). - Il adapte son intensité aux signes de ponctuation (intensité linguistique). - L'intensité de lecture est interprétative (liée aux sentiments exprimés). - L'élève prend en compte son auditoire, module sa voix en conséquence. - L'élève est capable d'énoncer une partie du texte d'une voix normale, une autre d'une voix très douce, une autre d'une voix puissante.</p>	<p>Adapté à l'intention de communication.</p>	<p>Voix forte, dynamique. L'élève s'engage pleinement dans l'activité et son plaisir de lire à haute voix est manifeste.</p>

Annexe 5

Séance d'APC (activités pédagogiques complémentaires)

Retranscription des échanges entre Elève 8, Elève 3, Elève 1 et Elève 11.

1	PE	Vous êtes prêts ? Alors allez-y ! Essayez de vous mettre d'accord pour lire le texte tous les quatre.
2	Elève 3	Je suis Hugo.
3	Elève 8	Elève 1, c'est la narratrice.
4	Elève 11	Ben moi je suis Lilas.
5	Elève 8	Ellyn, du coup.
6	PE	D'accord.
7	Elève 3	Hugo.
8	Elève 11	Y'a Emmanuel ou pas?
9	Elève 8	Vas-y. Ah non!
10	Elève 1	Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer. Il fait chaud. Ellyn décide d'enlever ses chaussures pour aller tremper ses doigts de pieds dans l'eau.
11	Elève 3	"Attention ! Ne trempe pas ton pantalon!"
12	Elève 1	... Lui crient les autres enfants. "Non, non, je l'ai remonté jusqu'à mes genoux !" répond Ellyn.
13	Elève 3	(tout bas)..... C'est toi.... Je fais écho..Elève 3....oui, mais vas-y... Regarde!
14	PE	Là, c'est en entraînement. On fera tout à l'heure pour de vrai.
15	Elève 3	"Regardez, j'ai trouvé un coquillage rigolo!"
16	Elève 1	s'écrie Hugo.
17	Elève 11	"C'est une coquille d'huître" !
18	Elève 1	affirme Lilas.
19	Elève 8	"Sous ce petit rocher, regardez. Il y a des crevettes!"
20	Elève 1	s'exclame Ellyn. Ils reprennent leur balade sur la plage, puis tombent nez à nez avec une grotte. Ellyn demande.
21	Elève 8	"Il y a quelqu'un, .. quelqu'un... un?"
22	Elève 1	Hugo rit et dit:
23	Elève 3	"On s'entend parler plusieurs fois... plusieurs fois... fois."
24	Elève 11	"Essayons tous ensemble."
25	Elève 1	chuchote Lilas. Alors ils s'écrient :

26	Elève 3	“Coucou, les chauves-souris... chauves-souris... souris. Voyez-vous clair dans le noir... le noir...noir. Vous avez bien dormi... dormi...dormi ? Réveillez-vous, c’est le soir ... le soir...soir.
27	PE	Bon, ben c’était un entraînement...heu... un très bon entraînement.
28	Elève 8	Attention parce que là on t'entend parler.
29	Tous	Rires
30	PE	Ah oui... C’est pas grave, c’est pas grave ! Alors, moi j’ai des questions pour vous. Ici quand on dit non, non, je l’ai remonté jusqu’à mes genoux.....
31	Elève 11	Ah, oui, il faut parler tous ensemble, en même temps
32	PE	Quand on dit : Attention ! Ne trempe pas ton pantalon ! ?
33	Elève 11	Oui
34	Elève 8	Là, c’était que Elève 3
35	Elève 3	Oui, c’était que moi, alors que...
36	Elève 8	Alors que Elève 11....
37	PE	Alors, ici c’est Elève 3 qui a dit: “Attention! Ne trempe pas ton pantalon!” lui crient les autres enfants.
38	Elève 8	Alors que Elève 11, elle aurait du parler en même temps que Elève 3.
39	PE	Pourquoi ?
40	Elève 8	Parce que c’est les autres enfants. C’est les deux autres enfants qui disent: “Attention....”
41	Elève 3	La troisième, elle est déjà dans la mer.
42	Elève 8	Ben oui!
43	Elève 3	Parce que Ellyn, elle ne doit pas crier: “Attention...”
44	PE	D’accord.
45	Elève 1	Ben non, puisque c’est elle....
46	Elève 8	“Attention, ne trempe pas ton pantalon, Ellyn” .. (rires)...Désolée!
47	PE	Alors il y a combien d’enfants?
48	Elève 3	Y’en a un deux....trois, quatre.
49	PE	Combien d’enfants lui crient: “Attention ne trempe pas ton pantalon!”?
50	Elève 3	Ah , deux.
51	Elève 8	Deux !
52	PE	Deux, d’accord! Et là, pourquoi c’est Elève 3 qui l’a dit tout seul ?
53	Elève 8	Parce que peut-être que Elève 11 elle a oublié ? ou qu’elle a peut-être pas suivi?
54	PE	Ah d’accord. Ok!

55	Elève 1 :	Ou peut-être qu'elle a oublié que..., elle a cru..., ou non, enfin elle a cru que c'était Hugo.
56	Elève 3	Oui, mais c'est pas grave!
57	PE	C'est pas grave du tout.
58	Elève 8	C'était juste un entraînement.
59	PE	C'était un entraînement, une répétition générale. Est-ce que vous voulez qu'on fasse comme les autres élèves. Vous vous souvenez, ils sont passés devant, au tableau. Est-ce que vous voulez qu'on fasse ça?
60	Elève 11	Oh oui ! oh oui !
61	Elève 8	Oh ouais, pendant qu'ils ne sont pas là.
62	PE	Ben je suis toute seule, par contre. Je suis la seule à vous écouter.
63	Elève 8	Oui. Bon ben ça, ça va. En fait j'ai le trac, juste quand il y en a plusieurs, des gens.
64	PE	Mais oui, tu avais le trac la dernière fois. Mais tu sais, ma grande, tu es super capable de faire ça devant tout le monde.
65	Elève 8	Tu es sûre?
66	PE	Ah oui !
67	Elève 1	Moi aussi je t'avais dit. C'est comme si personne ne te regardait.
68	PE	Voilà, c'est ça! Exactement !
69	Elève 11	Ceux qui te regardaient c'était tout ceux que tu connaissais !
70	PE	C'est ça.
71	Elève 3	Moi je veux bien un micro.
72	PE	Alors, je n'ai plus les petits micros. Mais j'ai ça. C'est pareil.
73	Elève 3	Ooh ! (déception)
74	Elève 11	Attends, j'ai perdu la page.
75	PE	Tu veux bien le tenir? Tu ne mets pas tes doigts... Il ne faut pas appuyer. Tu le tiens bien ici, d'accord?
76	Elève 3	J'aurais bien voulu le tenir, maîtresse...!
77	Elève 8	C'est pas grave!
78	Elève 11	Attends... là, parce que j'ai perdu la page.
79	PE	Vous parlez bien fort pour que l'on puisse vous enregistrer.
80	Elève 1	Attends là ? C'est en pause ou pas? Ah non!
81	Elève 11	Non, pas du tout.
82	PE	Non, c'est bon ! Alors moi, je me mets à la place de Elève 11.

83	Elève 11	Eh, euh!
84	Elève 8	T'aurais pu te mettre à ma place!
85	PE	Ce n'est pas souvent que je suis assise ici, tiens. C'est rigolo.
86	Elève 11	(rire) T'es un enfant.
87	PE	Allez, je vous écoute !
88	Elève 11	Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer. Il fait chaud. Ellyn décide d'enlever ses chaussures pour aller tremper ses doigts de pieds dans l'eau.
89	Elève 3, Elève 8,	"Attention, ne trempe pas ton pantalon!"
90	Elève 1	lui crient les autres enfants.
91	Elève 11	"Non, non, je l'ai remonté jusqu'à mes genoux!"
92	Elève 1	répond Ellyn.
93	Elève 3	Regardez, j'ai trouvé un coquillage rigolo.
94	Elève 1	s'écrie Hugo,
95	Elève 11	« C'est une coquille d'huître ..»
96	Elève 1	affirme Lilas.
97	Elève 8	« Regardez sous ce petit rocher (regardez, pardon..) il y a des crevettes »
98	Elève 1	s'exclame Ellyn. Ils reprennent leur balade sur la plage, puis tombent nez à nez avec une grotte. Ellyn demande :
99	Elève 8	"Il y a quelqu'un, .. quelqu'un?"
100	Elève 1	Hugo rit et dit:
101	Elève 3	"On s'entend parler plusieurs fois... plusieurs fois... fois."
102	Elève 11	"Essayons tous ensemble."
103	Elève 1	chuchote Lilas. Alors ils s'écrient :
104	Elève 3, Elève 8, Elève 11	« Coucou, les chauves-souris... chauves-souris... souris. Voyez-vous clair dans le noir... le noir...noir. Vous avez bien dormi...bien dormi...dormi? Réveillez-vous, c'est le soir ... le soir...soir. »
105	PE	(applaudissements) Eh bien bravo! Très bien.
106		(Rires)
107	PE	Bon, on retourne au fond de la classe. On va parler un peu de votre prestation. Est-ce que vous savez ce qu'est une prestation?
108	Elève 3	Non.

109	Elève 11	J'ai déjà entendu ce mot mais je ne sais pas ce que c'est.
110	PE	Une prestation, c'est un spectacle..... Alors, comment vous avez fait pour savoir qui allait dire quoi ? Elève 3 ?
111	Elève 3	Comme au tout départ, on était tous les quatre
112	PE	Oui
113	Elève 3	Et on avait tous souligné, euh les...
114	Elève 8	Sauf moi
115	N?A ?	Non, au début...
116	PE	Attendez , laissez parler Elève 3. Explique nous.
117	Elève 3	On avait tous.. enfin on s'était mis d'accord...sur la personne qu'on avait fait. A part Elève 8 on a tous souligné nos titres.
118	PE	D'accord
119	Elève 3	Et Elève 11 a oublié de mettre attention ne trempe pas ton pantalon. Et puis après, euh.. on... a tous souligné plusieurs fois la même chose, normalement.
120	PE	D'accord. OK! Comment vous avez su à quel moment vous deviez lire à plusieurs et à quel moment vous deviez lire tout seul? Elève 1 ?
121	Elève 1	Eh bien parce que... au moment où on devait lire à plusieurs, euh... ben, il y avait....
122	Elève 8	Quand on devait lire en chœur et en écho.
123	PE	Ah! quand on devait lire en chœur et en écho! A quel moment on sait que l'on doit lire en chœur?
124	Elève 8	Parce que quand il dit: "Alors ils s'écrient", et bien il y a "ent" à la fin, donc c'est ça qui fait que... qu'on... C'est ça qui nous fait parler ensemble.
125	PE	D'accord! "ent", ça veut dire quoi quand il y a "ent" à la fin?
126	Elève 8 et Elève 11	Ça veut dire : il y en a plusieurs.
127	PE	Ah, super. La leçon de ce matin a été comprise, c'est bien.
128	Elève 11	Oui, j'ai retenu.
129	Elève 8	En écho, ça veut dire "coucou les chauves-souris", par exemple et ensuite on dit "chauves-souris" et ensuite on dit "souris". L'écho c'est comme quand on s'entend parler plusieurs fois.
130	Elève 3	Par exemple, dans les montagnes, et que il y a beaucoup de rochers, bon ben là, ça va faire l'écho. Sinon si il n'y a que un rocher, là...pas du tout écho.
131	PE	C'est intéressant ce que tu dis.

132	Elève 8	Même la grotte, dans la grotte quand il y a beaucoup de rochers, et bien ça peut faire plein d'écho dedans, parce que dans un livre, et ben de Lou, la petite fille qui s'appelle Lou, et bien, elle cherche une amie et ensuite, et bien, elle fait un écho.
133	Elève 1	Ah, je connais le livre de Lou.
134	PE	Et justement là, les enfants? Où est-ce qu'ils sont les enfants de l'histoire qu'on vient de lire?
135	Elève 8	Dans une grotte.
136	PE	Devant une grotte, d'accord.
137	Elève 11	Du coup on les entend parler plusieurs fois.
138	PE	Donc, c'est pour ça que vous avez fait un écho?
139	Elève 8	Oui
140	Elève 11	Oui
141	Elève 1 :	Oui
142	PE	Ah, d'accord.
143	Elève 1	Aussi on peut savoir en lisant après... ce qu'on lit après les... les points là...
144	PE	Comment s'appellent ces points là ?
145	Elève 11	Les points d'exclamation.
146	PE	Oui, d'accord !
147	Elève 1	Et après, on peut voir.. Par exemple ici "Lui crient les autres enfants", ça veut dire que c'est plusieurs enfants...et aussi tous les autres enfants.
148	PE	Oui, donc ça veut dire quoi?
149	Elève 1	Il y en a plusieurs.
150	PE	Il y en a plusieurs. Donc combien on est à lire? Combien de personnes lisent ce petit passage là?
151	Elève 1	Plusieurs.
152	PE	Plusieurs ! D'accord. Allez, Elève 11?
153	Elève 11	Aussi, en plus, on peut savoir quand on parle parce que par exemple "C'est une coquille d'huître", et à la fin, on dit "affirme Lilas". Alors on sait que c'est Lilas qui parle.
154	PE	D'accord. Vous avez bien repéré.
155	Elève 8	Maîtresse, aussi quand Elève 1 est la narratrice et qu'elle dit: "Ellyn demande" et ben il y a un point d'interrogation.
156	PE	Donc, qu'est ce que ça veut dire?
157	Elève 8	Ça veut dire qu'on pose une question.

158	PE	Ah ! et bien bravo.
159	Elève 8	On dit "il y a quelqu'un?" Ça c'est une question parce que on demande si il y a quelqu'un.
160	Elève 11	Et on sait pas s'il y a quelqu'un ou pas.
161	Elève 8	Parce que quand on pose une question, ça veut dire qu'on ne sait pas si il y a quelqu'un ou pas. (Elève 11 accompagne la réponse de Elève 8)
162	PE	D'accord, bon très bien. Je crois que vous avez bien compris le texte. Donc, qu'est ce qu'on a comme types de lecture ? Tu disais, on a la lecture en... ?
163	Elève 8	Chœur.
164	Elève 11, Elève 1	Chœur
165	Elève 8	En écho
166	Elève 11, Elève 1	Écho
167	PE	Et qu'est-ce qu'on a d'autre ?
168	Elève 11, Elève 1	Lecture....euh...
169	Elève 8	En relais
170	PE	Qu'est-ce que c'est une lecture en relais, Elève 8 ?
171	Elève 8	Ça veut dire que, en fait, et ben, la narratrice, elle dit les paroles de narratrice. Et ceux qui sont le narrateur ou la narratrice lisent les paroles. Et ben, et ensuite et ben, quand, par exemple, quand le narrateur ou la narratrice dit « Ellyn demande »
172	PE	Oui..
173	Elève 8	Et ben, celle qui fait Ellyn, et ben, elle dit : « Il y a quelqu'un, quelqu'un,un », du coup.
174	Elève 3	Parce que c'est un écho.
175	PE	Parce que c'est un écho.
176	Elève 8	Parce que c'est un écho. Vu qu'elle est devant la grotte, elle dit : « Il y a quelqu'un ». Et du coup, ça fait son écho.
177	PE	D'accord. Donc on a dit : lecture en chœur, lecture écho et lecture relais. Comment on sait que c'est une lecture relais ? Qu'est ce qui vous le dit dans le texte ? Il y a des indices dans le texte qui vous disent que c'est une lecture relais ?
178	Elève 11	Il y a la narratrice.
179	PE	Il y a la narratrice ! Et puis, regardez la ponctuation.

180	Elève 8	Ah oui ! Les points d'interrogation.
181	Elève 11	Les points d'exclamation.
182	Elève 8	Les guillemets, les points d'exclamation.
182	Elève 3	Les virgules.
183	Elève 1	Et les points, tout court.
184	Elève 8	Et les points qui servent à raconter.
185	PE	D'accord. Regardez là-bas !
186	Elève 3	Et aussi les guillemets.
187	Elève 8	C'est ce que je viens de dire.
188	PE	Et puis regardez. Qu'est ce qui indique qu'il y a un dialogue dans un texte ?
189	Elève 8, Elève 11	Euh... Euh..
190	Elève 11	Je sais plus.
191	PE	Vas voir Elève 3. Tu nous dis... Un dialogue....., des paroles....
192	Elève 11	Guillemets, tirets, bla-bla-bla. Pourquoi c'est écrit ça, là-bas ?
193	Elève 3	(Au fond de la classe, incompréhensible)
194	PE	Tu l'as dit. Qu'est ce qui indique qu'il y a un dialogue dans un texte ?
195	Elève 3	Des guillemets ou un tiret ?
196	PE	Des guillemets ou des tirets, c'est ça !
197	Elève 8	Parce que les tirets, ça sert à séparer des mots, des fois.
198	PE	Oui, ça sert à séparer des mots. Ça sert à quoi encore ?
199	Elève 8	Parce que moi, je fais des tirets quand j'écris des mots pour la dictée, je fais un tiret.
200	Elève 11	Et aussi, c'est pour changer la personne qui parle.
201	PE	Exactement, c'est pour changer la personne qui parle ! C'est pour indiquer qu'il y a un nouvel interlocuteur. Pour montrer qu'on change de personne qui parle.
202	Elève 11	Pourquoi c'est écrit bla-bla-bla ?
203	PE	Ben bla-bla-bla parce qu'on discute !
204	Elève 11	Bla-bla-bla !
205	PE	Alors, comment vous avez su, dans le texte, qu'il fallait changer de personnage, à chaque fois ? Qu'il fallait changer d'enfant, changer de voix ?

206	Elève 3	Parce que tous, enfin normalement, on suit. Et deuxièmement, il y en a qui ont surligné les choses... euh... à lire.
207	PE	Vous avez surligné. D'accord
208	Elève 3	Les paroles.
209	PE	D'accord ! Et comment vous avez su à quel moment c'était votre tour de surligner ?
210	Elève 3	Parce que, par exemple, quand c'est écrit Hugo, et bien là j'ai surligné. Là je surligne pour dire que c'est Hugo.
211	PE	D'accord. Comment vous avez su que c'était votre tour de surligner la phrase ? Elève 8 ?
212	Elève 8	En fait, et ben la narratrice, elle dit par exemple que.. par exemple quand..... Je sais pas trop expliquer...
213	PE	Tu étais bien partie. Tu as dit des choses très intelligentes depuis le début.
214	Elève 8	Je .. J'ai... ?
215	PE	Elève 3 ?
216	Elève 3	Déjà, c'est quoi la question ?
217	PE	Je reformule la question. Comment vous avez su que c'était votre tour de parler ? Vous avez surligné, mais comment vous avez su que vous deviez surligner cette phrase en particulier ?
218	Elève 3	Par exemple, au départ, on lit la phrase sans souligner...
219	PE	D'accord.
220	Elève 3	Mais au départ, par exemple, euh... « Hugo rit et dit ». Là, on sait que c'est Hugo.
221	PE	D'accord.
222	Elève 3	Par exemple, « s'exclame Hugo », ben là on sait que....
223	Elève 11	Mais c'est moi ! Je l'avais dit pour « affirme Lilas ».
224	PE	Oui. D'accord. Oui.
225	Elève 1	Oui, on l'a dit.
226	PE	Mais il y a aussi les guillemets, les tirets qui permettent de savoir qu'on change de personnage. Regardez là ! Même sans lire le texte, on sait qu'il y a des guillemets, donc on sait qu'on va devoir changer de personnage.
227	Elève 1	Parce qu'il y a des guillemets, des tirets.
228	PE	Exactement. Il y a des guillemets et des tirets, donc avant même de lire le texte on sait qu'il y aura des changements de personnage.

229	Elève 8	Exactement.
230	Elève 11	Puisque avec les guillemets et les tirets, on va voir que c'est quelqu'un d'autre qui parle.
231	PE	Exactement.
232	Elève 1	Y'a pas de ...
233	Elève 11	Si y a pas de guillemets et si y a pas de tirets, ça veut dire que c'est toujours la même personne qui parle.
234	PE	C'est ça. Exactement Elève 11.
235	Elève 8	Des fois, ils mettent de la ponctuation. Parce que là, ils ont mis un point d'interrogation et un point guillemet, des guillemets.
236	PE	C'est ça ! Exactement.
237	Elève 1	Par exemple, et si y a pas de guillemets parce que c'est pas quelqu'un de l'histoire qui parle, c'est la narration.
238	Elève 8	En signe de ponctuation, aussi, il y a les points guillemets.

Annexe 6

Séance 0

Retranscription des échanges entre Elève 6, Elève 2, Elève 13 et Elève 5.

110	PE	Alors, vous m'écoutez ? Regardez ce qui est écrit ici.
111	Elève 5	« Alors, ils s'écrient... »
112	PE	« Ils ». « Ils », c'est quoi ? Qu'est ce que c'est ?
113	Elève 13	C'est le narrateur.
114	Elève 5	C'est un pronom personnel.
115	PE	C'est un pronom personnel. Est-ce qu'il est au pluriel, est-ce qu'il est au singulier ?
116	Elève 5	Il est au pluriel.
117	PE	Il est au pluriel. Donc, il y a combien d'enfants qui parlent ?
118	Elève 5	Ba... Trois !
119	PE	Trois ! D'accord ? Donc le narrateur ou la narratrice, est-ce-qu'il parle ?
120	Elève 5	Non.

Retranscription des échanges entre Elève 8, Elève 1, Elève 11 et Elève 3.

1	PE	Vous pouvez commencer à échanger , qui dit quoi et comment on le dit.
2	Elève 3	Je fais Hugo
3	Elève 1	Je fais Ellyn
4	Elève 10	Je fais Lilas
5	Elève 1	Toi t'as qu'à faire..euh.. Non, au pire je te laisse jouer Ellyn, si tu veux et moi...
6	Elève 3	Je joue Ellyn.
7	Elève 10	Je joue Lilas.
8	Elève 1	Et moi, comment elle s'appelle déjà ??
9	Elève 3	Ellyn ?
10	Elève 1	Non.
11	Elève 3	Lilas ?
12	Elève 1	Elle fait pas partie de l'histoire
13	Elève 8	La narratrice !
14	Elève 1	Oui, je suis la narratrice.
15	Elève 3	T'as toujours été la narratrice.

16	PE	Écoutez les CE1 !
17	Elève 1	Parce que j'aime bien.
18	Elève 3	Moi aussi, j'aime bien être le narrateur.
19	PE	Donc, je vous ai distribué un petit texte chacun. Vous avez chacun un petit enregistreur de voix sur votre table. D'accord ? Maintenant vous avez lu le texte. (Chut, les CP!) Vous oubliez le petit enregistreur, et vous faites comme on avait fait la dernière fois. Vous discutez entre vous pour savoir comment lire le texte, à haute voix. D'accord. Vous avez dix minutes et ensuite on passe à l'oral devant la classe. Allez-y !
20	Elève 1	Du coup, euh, qui..
21	?	C'est toi qui commence.
22	Elève 3	Tu commence, Elève 1.
23	Elève 1	Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer. Il fait chaud. Ellyn décide d'enlever ses chaussures pour aller tremper ses doigts de pieds dans l'eau.
24	Elève 3	« Attention ! Ne trempe pas ton pantalon. »
25	Elève 1	lui crient les autres enfants.
26	Elève 3	« Non, non, je les ai remontés jusqu'à mes genoux. »
27	Elève 1	répond Ellyn
28	Elève 3	« Regardez j'ai trouvé un coquillage rigolo. »
29	Elève 1	s'écrie Hugo.
30	Elève 8	« Sous ce petit rocher , regardez, il y a des crevettes. »
31	Elève 10	Attends !
32	Elève 1	Mais non, elle a pas lu Elève 10.
33	Elève 10	« C'est une coquille d'huître. »
34	Elève 1	affirme Lilas.
35	Elève 8	« Sous ce petit rocher , regardez, il y a des crevettes. »
36	Elève 1	s'exclame Ellyn.
37	Elève 8	Attendez...
38	Elève 1	Ils reprennent leur balade sur la plage, puis tombent nez à nez avec une grotte. Ellyn demande : « Il y a quelqu'un.....
39	Elève 10	« Il y a quelqu'un..., quelqu'un....., un ? »
40	?	(tout bas) Toi, tu fais tout ça....
41	Elève 1	Hugo crie et dit :
42	?	...rit et dit...
43	Elève 3	« On s'entend parler plusieurs fois..., plusieurs fois..., fois. »

44	Elève 1	« Essayons tous ensemble », chuchote Lilas.
45		Coucou les chauves-sou.....
46	Elève 8	Attendez, on doit parler tous ensemble.
47	Elève 8, Elève 3, et Elève 10	1-2-3..... “Coucou, les chauves-souris... chauves-souris... souris. Voyez-vous clair dans le noir... le noir...noir ? Vous avez bien dormi... dormi... dormi ? Réveillez-vous, c’est le soir ... le soir...soir.
48	Elève 3	C'est bon. On a fini.
49	Elève 8	Coucou, les chauves-souris...Le dictaphone !
50	Elève 3	Encore...
51	Elève 10	Je fais la narratrice.
52	Elève 1	Non !
53	Elève 3	Je suis le narrateur.
54	Elève 8	Non ! PE, je fais la narratrice.
55	Elève 1	Non, je suis la narratrice.
56	Elève 10	Non, mais on recommence parce qu'on avait fait des fautes. On recommence..
57	Elève 3	Ben, je fais Hugo.
58		D'accord. Allez, c'est parti...
59	Elève 1	Lilas.....
60		Plus fort !
61	Elève 8	PLUS FORT !
62	Elève 1	Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer. Il fait chaud. Ellyn décide d'enlever ses chaussures pour aller tremper ses doigts de pieds dans l'eau.
63	Elève 3	« Attention ! Ne trempe pas ton pantalon ! »
64	Elève 1	lui crient les autres enfants.
65	Elève 8	« Non, non ! Je l'ai remonté jusqu'à mes genoux. »
66	Elève 1	répond Ellyn.
67	Elève 3	« Regardez, j'ai trouvé un coquillage rigolo. »
68	Elève 1	s'écrie Hugo.
69	Elève 10	« C'est une coquille d'huître. »
70	Elève 1	affirme Lilas.
71	Elève 8	« Sous ce petit rocher , regardez, il y a des crevettes. »
72	Elève 1	s'exclame Ellyn. Ils reprennent leur balade sur la plage, puis tombent nez à nez avec une grotte. Ellyn demande :
73	Elève 8	« Il y a quelqu'un..., quelqu'un....., un ? »

74	Elève 3	« On s'entend parler plusieurs fois....euh , plusieurs fois..., fois. ...!»
75	Elève 10	« Essayons de....
76	Elève 8	...tous ensemble
77	Elève 10	« Essayons tous ensemble »,
78	Elève 8	..Adé.....
79	Elève 1	chuchote Lilas. Alors, ils s'écrient :
80	Elève 8, Elève 3, Elève 10 et Elève 1	“Coucou, les chauves-souris... chauves-souris... souris. Voyez-vous clair dans le noir... le noir...noir ? Vous avez bien dormi... dormi... dormi ? Réveillez-vous, c'est le soir ... le soir...soir.
81	Elève 8	Bon, en chœur.
82	Elève 10	On recommence ?
83	PE	Une dernière fois ?
84	Elève 8	Bon, ok.
85	Elève 10	Je veux dire quelque chose. T'avais ou.... quelqu'un avait ou... « Hugo rit et dit.. », tu avais oublié de dire ça. Allez, par contre, on essaye de faire tout bien, là.
86	Elève 3	Oui, ben là, je suis narrateur .
87	Elève 1	D'accord. Et moi, je suis qui, alors ?
88	Elève 10	Euh....
89	Elève 3	Elève 7.
90	Elève 1	Non.
91	Elève 10	Si, si, si.
92	Elève 1	Je suis Ellyn.
93	Elève 8	Non, c'est moi, Ellyn.
94	Elève 10	C'est pas grave, on s'en fiche....Allez, Elève 3.....Elève 3.
95	Elève 8	Alors toi, t'es.....
96	PE	Un peu de silence..... S'il vous plaît. Alors le groupe de Elève 3, ici, a eu le temps de lire plusieurs fois. Le groupe de Elève 9, où est-ce qu'on en est ? (malgré le brouhaha, le groupe reprend la lecture.)
97	Elève 3	Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer. Il fait chaud. Ellyn décide d'enlever ses chaussures pour aller tremper ses doigts dans l'eau.
98	Elève 1	Atten.. Tous les trois.... 1-2-3.....« Attention ! Ne... »
99	PE	Un peu de silence !

100	Elève 1	Mais c'est tous ensemble. 1-2-3.... Allez ! On lit : « Attention! Ne trempe pas ton pantalon . »
101	Elève 1, Elève 10	1-2-3.... « Attention! Ne trempe pas ton pantalon . »
102	Elève 3	lui crient les autres enfants.
103	Elève 8	« Non, non ! Je l'ai remonté jusqu'à mes genoux. »
104	Elève 3	répond Ellyn.
105	Elève 1	« Regardez, j'ai trouvé un coquillage rigolo. »
106	Elève 3	s'écrie Hugo.
107	Elève 10	« C'est une coquille d'huître. »
108	Elève 3	affirme Lilas.
109	Elève 8	« Sous ce petit rocher , regardez, il y a des crevettes. »
110	Elève 3	s'exclame Ellyn.
111	Elève 10	Allez...
112	Elève 3	Ils reprennent leur balade sur la plage, puis tombent nez à nez avec une grotte. Ellyn demande :
113	Elève 8	« Il y a quelqu'un..., quelqu'un....., un ? »
114	Elève 3	Hugo rit et dit :
115	Elève 1	« On s'entend parler plusieurs fois...euh , plusieurs fois..., fois. ...!»
116	Elève 8	Allez, vas y...
117	Elève 1	« Essayons tous ensemble »,
118	Elève 3	chuchote Lilas. Alors, ils s'écrient :
119	Elève 8, Elève 10 et Elève 1	“Coucou, les chauves-souris... chauves-souris... souris. Voyez-vous clair dans le noir... le noir...noir ? Vous avez bien dormi... dormi... dormi ? Réveillez-vous, c'est le soir ... le soir...soir. »
120	Elève 3	Maîtresse, on dit pas qui , euh....., à fait les histoires ? Par qui on a fait raconter l'histoire ?
121	PE :	Je ne comprends pas ta question ?
122	Elève 3	Ben, on dit.. euh. On a lu cette histoire avec.. euh... Elève 8, euh...
123	PE	Non, c'est pas la peine. Vous êtes prêts, vous, pour le passage de l'oral ?
124	Elève 3 et Elève 10	Oui... oui.
125	Elève 8	Non... Moi, je suis pas prête... Moi, j'ai pas envie.....
126	PE	Y a trop de bruit ! Y a trop de bruit !
127	Elève 8	Moi, je suis pas prête pour passer.

128	Elève 10	Arrête..... sérieusement....
129	Elève 8	Mais c'est vrai, arrête Elève 10 !
130	Elève 1	Mais c'est trop bien !
131	Elève 3	Écoute, ce qu'il faut faire, c'est que.....
132	Elève 1	On fait comme si personne nous regardait , quoi, tu vois !
133	Elève 3	Tu veux bien m'écouter, au moins ?
134	Elève 8	Je déteste parler devant les autres.
135	Elève 1	Je peux vous faire une blague....
136	PE	(bruit de clochette) Si vous voulez faire une répétition générale, c'est maintenant. Dans deux minutes, on passe à l'oral au tableau.
137	Elève 1	Ben, là, il faut faire le texte, hein ! Allez. Allez, Elève 3, c'est à toi.... Non, mais vas y....
138	Elève 3	Oui, bon, euh.. Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer. (ton moqueur)
		(Rires de Elève 10, Elève 1 et Elève 8)
139	Elève 8	Elève 3 !!
140	Elève 10	Bon, allez, vas-y.
141	Elève 1	(Rires) Recommence.
142	Elève 3	Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer. Il fait chaud. Ellyn décide d'enlever ses chaussures....
		(Rires)
143	Elève 1	Allez, Elève 3, vraiment...
144	Elève 3	Bon, d'accord.
145		Recommence à zéro.
146	Elève 3	Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer. Il fait si chaud. Ellyn décide d'enlever ses chaussures pour aller tremper ses pieds..... (Rires)
147	Elève 1	Je peux être la narratrice ? Lilas, Ellyn et....
		(bruit de clochette)
148	Elève 1Elève 7 se promènent au bord...
149	PE	Allez. C'est terminé. Alors, un groupe va venir au tableau.
150	Elève 8	Non, pas moi..
151	Elève 1	Ben tant pis ! Mais moi, je fais la narratrice.
152	PE	Il y a beaucoup trop de bruit ! Je ne veux plus entendre un bruit.

153	?	Tu fais Hugo.
154	?	(chuchoté) Je fais Hugo.
155	?	(chuchoté) Je fais Lilas.
156	PE	Allez, on va écouter le groupe de Elève 3, Elève 10, Elève 8 et Elève 1.
157	Elève 8	Non, moi j'ai pas envie d'y aller.
158	Elève 10	Elève 8, tu es obligée...
159	Elève 8	Non, j'ai pas envie !
160	PE	Tu ne veux pas y aller ?
161	Elève 8	Non. Parce que moi, je ne suis pas prête, voilà.
162	PE	Est-ce que tu veux qu'un autre groupe passe avant ?
163	Elève 8	Mais, moi, j'ai pas envie de passer de toute façon.
164	PE	...Il y a beaucoup trop de bruit dans cette classe ! Les CP.... !
165	Elève 8	(tout bas) De toute façon, moi j'ai pas envie de passer...
166	PE	Elève 7, ça fait trois fois !
167	Elève 8	(tout bas) J'ai pas envie du tout de passer.
168	PE	Bon. Alors je suis désolée, le groupe de Elève 3... On va peut-être passer un autre groupe avant vous, le temps que Elève 8 soit prête.
169	?	(déception) ... Ooh !
170	PE	Ce n'est pas grave, Elève 8.
171	Elève 8	J'ai pas envie d'y aller déjà....
172	Elève 1	Je vais faire des calculs là-dessus en attendant, parce que je m'ennuie.
173	Elève 10	C'est nul, on peut même pas aller au tableau, parce que Elève 8 ne veut pas.
174	Elève 8	Oh... arrêtez de dire des trucs sur moi. J'en ai marre.
175	Elève 3	Vingt plus trois ?
176	Elève 1	Quarante quatre....quarante.
177	Elève 10	Trois fois quatre égale seize, Madame.
178	Elève 1	Neuf fois neuf égale...euh... attends.
179	Elève 10	Soixante, je crois.
180	Elève 1	Quatre vingt et un.
181	Elève 10	Ah oui, c'est vrai.
182	PE	(Je frappe dans les mains)..... On écoute la présentation de Elève 10, Elève 12 et Elève 9. Allez-y !
183	Elève 9	Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer. Il fait chaud. Ellyn décide d'enlever ses chaussures pour aller tremper ses doigts de pieds dans l'eau.

184	?	« Attention! Ne trempe pas ton pantalon . »
185	Elève 9	lui crient les autres enfants.
186	?	« Non, non ! Je lai remonté jusqu'à mes genoux. »
187	Elève 9	répond Ellyn.
188	?	« Regardez, j'ai trouvé un coquillage rigolo. »
189	Elève 9	s'écrite Elève 7. « C'est une coquille d'huître. » affirme Lilas.
190	?	« Sous ce petit rocher , regardez, il y a des crevettes. »
191	Elève 9	s'exclame Ellyn. Ils reprennent leur balade sur la plage, puis tombent nez à nez avec une grotte. Ellyn demande :
192	?	« Il y a quelqu'un..., quelqu'un..., un ? »
193	Elève 9	Elève 7 rit et dit :
194	?	« On s'entend parler plusieurs fois..., plusieurs fois..., fois. ...!»
195	?	« Essayons tous ensemble »
196	?	chuchote Lilas. Alors, ils s'écrient :
197	Elève 9, Elève 10, Elève 12	“Coucou, les chauves-souris... chauves-souris... souris. Voyez-vous clair dans le noir... le noir...noir ? Vous avez bien dormi... dormi... dormi ? Réveillez-vous, c'est le soir ... le soir...soir. » (pendant la lecture du groupe, en aparté entre Elève 8, Elève 10, Elève 1 et Elève 3...)
198	Elève 8	Pourquoi on serait obligé de souligner des mots ?
199	Elève 10,	Ben, pour pas se tromper.
200	Elève 8	Ben, moi, je ne vais pas y aller de toute façon.....J'ai le droit d'être timide.
201	PE	Bon, ben alors, qu'est-ce qu'on en a pensé ? (légers applaudissements)
202	PE	D'abord, on dit ce qu'on en pense ?....Elève 13 ?
203	Elève 13	Ben, c'était bien sur les échos.
204	PE	C'était bien sur les échos... On lève la main Elève 6...
205	Elève 6	Il faudrait mettre un peu plus d'intonation.
206	?	Non, c'est pas vrai.
207	PE	C'est pas vrai. C'était très bien.
208	PE	Qu'est-ce que tu en as pensé toi, Elève 7 ?
209	Elève 7	Que c'était bien.
210	PE	Pourquoi ?
211	Elève 7	Euh !
212	PE	Pourquoi c'était bien, Elève 14 ?

213	Elève 14	Moi, j'ai trouvé bien parce que en fait.....(Bruit de toux)..et bien, ils avaient bien lu le texte, et tout et tout.
214	PE	Il faut argumenter. Pourquoi ils ont bien lu le texte ? A quel moment ?
215	Elève 14	Ben parce que en fait, et ben quand il fallait parler en chœur et ben....ils ont bien parlé en même temps.
216	PE	D'accord. Yohann ?
217	Elève 15	Ben, euh, ils se suivaient bien et...euh, ben euh....
218	PE	D'accord. Elève 13 ?
219	Elève 13	Et ben, je ne suis pas d'accord que Elève 6, il a dit qu'il n'y avait pas beaucoup d'intonation. Ils mettent bien de l'intonation, moi je trouve.
220	PE	D'accord. Alors, pourquoi vous avez lu en écho à la fin ?.....
221	Elève 9	Ben, parce qu'en fait, et bien euh, comment dire... c'est tous ensemble, c'est pour ça qu'on a lu tous ensemble.
222	PE	Quel autre type de lecture avez-vous proposé ?
223	Un enfant du groupe ayant lu en chœur.
224	PE	En chœur, d'accord. Et pourquoi vous avez proposé une lecture en chœur ?
225	Un enfant du groupe ayant lu	...Par exemple : « disaient les autres enfants ».. Il y en a plusieurs...
226	PE	Il y en a plusieurs, donc on lit.....
227	Un enfant du groupe ayant lu	Ensemble.
228	PE	D'accord. Quel autre type de lecture avez-vous proposé ?
229	Elève 9	Lire à haute voix.
230	PE	Lire à haute voix. D'accord. Tout à l'heure, vous avez dit : « Les tirets, ça sert quand il y a des dialogues.... » Qu'est-ce que vous avez vu ?
231	Elève 9	On a fait chacun son tour quand.... (inaudible)
232	PE	D'accord, Ok. Comment on appelle ce genre de lecture ?
233	Elève 9	La lecture « relais ».

234	PE	La lecture « relais ». D'accord. Comment vous avez su qu'il fallait lire tous ensemble ?
235	Elève 9	Parce que il y en a plusieurs.
236	PE	Il y en a plusieurs. Ok. D'accord. Bon. Merci, les enfants.
		(Bruits+++)
237	Elève 10	Il faut lever la main.
238	Elève 8	Et ben, moi, je ne lève pas la main parce que je n'ai pas envie d'y aller trop. Je veux jamais y aller, voilà.
239	Elève 10	Allez, Elève 1, lève la main.
240	Elève 8	Moi, je suis toujours pas prête, je vous rappelle.
241	PE	Est-ce qu'il y a un autre groupe qui est d'accord ? Il faut que tout le monde soit d'accord .
242	?	Ooh, elle veut jamais... !
243	Elève 3	On passera jamais....
244	Elève 8	Ben, oui, moi j'ai le droit d'avoir le trac !
245	PE	Elève 8, tu ne veux pas ? De toute façon, on passera tous à un moment donné.
246	Elève 8	Et ben, moi, j'irai jamais.
247	Elève 1	On peut faire tous les trois.
248	PE	Allez, le groupe de Elève 6 !
249	Elève 8	Moi, j'aimerais bien que vous fassiez tous les trois sans moi, voilà.
250	Elève 3	Peut-être que t'as la trouille, c'est ça ?
251	Elève 8	Ben arrêtez de vous dire ça de moi ! Oh ! Sinon, je vous bouche les oreilles.
252	Elève 1	Moi, au début j'aimais pas. Et puis j'ai essayé. Et maintenant, j'arrive bien.
253	PE	...Chut.
254	Elève 8	Oh, taisez-vous !
255	PE	On attend le calme....
256	Elève 8	(tout bas)... Taisez-vous un peu !
257	PE	On attend qu'il n'y ait plus un seul bruit.
258	PE	Allez, c'est bon. Vous pouvez y aller.
259	Elève 13	Lilas, Ellyn et Hugo se promènent au bord de la mer. Il fait chaud. Ellyn décide d'enlever ses chaussures pour aller tremper ses doigts de pieds dans l'eau. « Attention... »
260	?	(tout bas) C'est nous qui doivent dire.
261	Elève 13	« Attention... »
262	Elève 6	«Atten... Attention ! Ne trempe pas ton pantalon ».

263	?	lui crient les autres enfants.
264	?	« Non, non ! Je l'ai remonté jusqu'à mes genoux. »
265	?mais
266	?	répond Ellyn.
267	Elève 6	« Regarde, j'ai trouvé un coquillage rigolo »
268	?	(tout bas) s'écrit Elève 7.
269	?	« C'est une coquille d'huître. »
270	?	affirme Lilas.
271	Elève 6	« Sous ce petit rocher, regarde, il y a des crevettes. »
272	?	s'exclame Ellyn.
273	Elève 13	Ils reprennent leur balade sur la plage, puis tombent nez à nez avec une grotte.
274	?	(tout bas).....Mais, Elève 13.....
275	Elève 13	Ellyn demande : « Il y a quelqu'un...,quelqu'un....., un ? » Hu-go.
276	Elève 6	« On s'entend parler plusieurs fois. Essayons tous ensemble. Plusieurs fois., fois. »
277	Elève 13	(tout bas) « Essayons tous ensemble. ».... chuchote...
278	Elève 6	« Cou..... »
279	?	(tout bas) Tu es rendu là !
280	Elève 6	“Coucou, les chauves-souris. Voyez-vous clair dans le noir ? Vous avez bien dormi? Vous avez bien dormi . Réveillez-vous, c'est le soir.
281	Elève 13	Les échos comme ça, c'est comme ça ! Les échos !
282	?	Tu peux lire ça, je lis ça. Je lis ça.. Après tu fais la phrase.
283	Elève 6	Non !
284	?	Mais non, c'est pas tout le temps comme ça.
285	Elève 6	Mais si !
286	Elève 2	“Coucou, les chauves-souris.....
287	Elève 5	chauves-souris... souris.
288	Elève 2	Voyez-vous clair dans le noir ?
289	Elève 5	le noir...noir ?
290	Elève 2	Vous avez bien dormi ?
291	Elève 5	bien dormi...dormi?
292	Elève 2	Réveillez-vous ce soir ...
293	Elève 5	le soir...soir.
294	PE	Bon ! Alors. Quelle est la différence avec le premier groupe ? Elève 15 ?

295	Elève 15	Eux, ben, parfois, ils sont stoppés. Ben, euh... Ils sont stoppés.
296	PE	D'accord. Il y avait une autre différence.. .. Chut, chut ! Quelle était l'autre différence, Elève 3 ?
297	Elève 3	C'est que en fait, euh, pour lire en écho, euh, Elève 6, il ne lisait pas très bien parce que il a oublié de faire : « Coucou les chauves-souris..., chauves-souris....souris... »
298	Elève 6	Mais c'était Elève 13 qui devait lire ça.
299	Elève 13	Mais c'est moi qui devait le faire...
300	?	Mais oui.....(incompréhensible)
301	PE	Alors, vous, vous avez fait un autre choix de lecture. Mais, il n'y a pas de bon et de mauvais choix. C'est un autre choix. Elève 13, est-ce-que tu peux nous expliquer ?
302	Elève 13	Moi ? Je m'arrêtais parce que c'est nous, j'avais peur de faire vraiment trop trop vite le texte.
303	PE	D'accord.
304	Elève 13	Parce que j'ai l'habitude de lire vite les textes. Alors, c'est pour ça que je m'arrêtais souvent.
305	PE	D'accord. Et pour la lecture en écho, qu'est-ce que vous avez fait ?
306	Elève 5	Ben, Elève 2, elle faisait la première phrase. Je faisais après « chauves-souris.., souris ».. et de plus en plus doucement.
307	PE	D'accord, donc la lecture en écho, vous l'avez faite à combien de personnes ?
		(... dans le groupe de Elève 3, Elève 8, Elève 1 et Elève 10, discussion « hors sujet »)
308	Elève 8	Mais arrêtez de me regardez avec cet air-là !
309	?	Mais.. !
	(soupirs)
310	PE	On s'écoute. On s'écoute ? Alors la lecture à haute voix, vous l'avez lu à combien de personnes, la lecture en écho ?
311	?	Quatre.
312	PE	Et la lecture en écho ?
	(brouhaha)
313	PE	A deux. Pourquoi vous l'avez lu à deux, la lecture en écho ?
314	Chut
315	Elève 8	(en aparté dans son groupe) Ben, c'est parce que tout le monde, c'est trop ! Je vais finir par me boucher les oreilles, et ne plus vous écouter ! C'est pas bien de rendre les autres triste....Ooh !

	(brouhaha)
316	PE	Qu'est ce que vous en pensez, les autres ? Pour la lecture en écho, chacun lisait une phrase. Est-ce qu'on peut faire ça ?
317	Elève 3	Oui.
318	PE	Elève 7, est-ce qu'on peut faire ça ?
319	Elève 7	Oui.
320	PE	On peut. On peut. Qu'est-ce que ça dit du texte si on fait ça ? Elève 10 ?
321	Elève 1	On passera jamais si...euh
322	Elève 10	C'est à cause de toi qu'on a pas...euh.....
323	Elève 8	Non, c'est pas à cause de moi, c'est parce que j'ai très très froid...
324	Elève 10	Elève 13, au début....elle a gardé la même voix.
325	PE	D'accord, oui, d'accord. Mais c'est pas très grave. Je vais passer dans les rangs pour éteindre les microphones.
326	Elève 8	Je vais dire que t'as dit que c'était à cause de moi.
327	Elève 3	Ben, c'est vrai.
328	Elève 8	C'est à cause.... (incompréhensible)

Retranscription des échanges entre Elève 9, Elève 10 et Elève 12

128	Elève 12	On fait répétition directe.
129	Elève 10	“Non, non, je l’ai remonté jusqu’à mes genoux!”
130	Elève 9	répond Héline.
131	Elève 12	« Regardez, j’ai trouvé un coquillage rigolo. »
132	Elève 10	s’écrie Hugo,
133	Elève 9	« C’est une coquille d’huître .» affirme Lila.
134	Elève 12	« Sous ce petit rocher, regardez, il y a des crevettes. »
135	Elève 10	Euh....s’exclame Ellyn. Ils reprennent leur balade sur la plage, puis tombent nez à nez avec... euh... avec une grotte.
136	Elève 9	Attends, c'est à toi !
137	Elève 12	Héline demande :
138	Elève 10	“Il y a quelqu’un, .. quelqu’un, ...un ?”
139	Elève 12	Hugo rit et dit:
140	Elève 9	“On s’entend parler plusieurs fois... plusieurs fois... fois.”
141	Elève 12	“Essayons tous ensemble.” chuchote Lila. Alors ils s’écrient:

142	Ensemble	« Coucou, les chauves-souris... chauves-souris... souris (de plus en plus bas). Voyez-vous clair dans le noir... le noir...noir ? (de plus en plus bas). Vous avez bien dormi...bien dormi...dormi? (de plus en plus bas). Réveillez-vous, c'est le soir ... le soir...soir. (de plus en plus bas) »
143	Elève 9	Moi, j'essaye d'aller mou, comme ça et de faire : le soir...le soir...soir (de plus en plus bas) Mais peut-être, on devrait faire fort ici, comme d'habitude ici et moins fort ici, beaucoup moins fort.
144	Elève 12	“Attention ! Ne trempe pas ton pantalon.” Euh, tout le monde devrait le dire.
145	Elève 9	Même toi ?
146	Elève 10	C'est les autres enfants.
147	Elève 12	Sauf Elève 9 !
148	Elève 10	Ouais, sauf Elève 9 !
149	Moi	(bruit de clochette) Allez. C'est terminé !

Annexe 7

Séance 1

Retranscription des échanges entre Elève 6, Elève 2, Elève 13 et Elève 5.

Texte « Tour du monde »

1	Elève 13	On lit comment ? En écho, en chœur ?
2	Elève 5	J'ai pas compris
3	Elève 2	Mais non d'abord on lit dans notre tête.
4	Elève 5	OK. (râcllement de gorge)
5	Elève 2	C'est bon j'ai fini de lire.
6	Elève 5	Moi aussi.
7	Elève 6	J'arrive même pas à comprendre, y'à que des « hic hic ».
8	Elève 13	Moi non plus.
9	Elève 2	Au pire on commence par...
10	Elève 6	Non mais je comprend rien c'est impossible ce texte.
11	PE	Maintenant vous avez tous un dictaphone sur votre table. Vous lisez tous votre texte, silencieusement, et ensuite vous discutez entre vous pour savoir comment le lire à haute voix.
12	Elève 13	Chacun lit une ligne, d'accord ?
13		Brouhaha

14	Elève 13	Chacun va lire une ligne, chacun son tour. Astrid tu lis cette ligne, ensuite Manu tu lis cette ligne.
15	Elève 6	Avec on fera en chœur, avec.
16	Elève 13	Ok, on fera en chœur
17	PE	Alors, comment vous allez lire le texte, ici ?
18	Elève 13	En fait, à partir de « avec », on va lire en chœur
19	PE	Alors pourquoi vous avez décidé de faire ça ?
20	Elève 2	Parce que on veut changer, pas tout le temps faire la même chose.
21	PE	D'accord, ok. Bon, je vous laisse continuer.
22	Elève 13	Après « j'aime » on fait un mot chacun, non ?
23	Elève 6	Heu, non.
24	Elève 6	Tout le monde souligne « Avec ». « Le monde ».
25	Elève 13	Et est- ce que à la dernière ligne on pourra faire chacun un mot ?
26	Elève 6	Mais R, je ne comprends pas, qu'est ce que tu as fait sur ta fiche ?
27	Elève 13	« Avec » on le lit en chœur.
28	Elève 13	Après « j'aime on fait un mot chacun, non ?
29	Elève 6	Non, après c'est Elève 2 qui reprend. Tu lis : « qui tient la main ».
30	Elève 5	Et après c'est à moi.
32		<i>Lecture à haute voix du groupe devant le reste de la classe</i>
33	PE	Bon. Ici, il y a plusieurs choix de lecture à haute voix qui ont été faits. Est-ce que vous pouvez me dire lesquels ?
34	Elève 13	En fait, on a fait de la lecture en écho et de la lecture en relais.
35	PE	D'accord, alors à quelle passage vous avez fait de la lecture relais ?
36	Elève 13	Jusqu'à « avec » et le dernier paragraphe.
37	Elève 6	En dessous « colégram », c'est ce paragraphe-là.
38	PE	D'accord, et pourquoi vous avez fait de la lecture en chœur, Elève 6 ?
39	Elève 13	On voulait un peu changer, pour pas que ce soit que des lectures relais.
40	PE	Pourquoi vous avez fait des lectures relais au début, Elève 13 ?
41	Elève 13	Parce que on trouvait ça plus facile pour le début, et après, compliqué plus pour la fin.
42	Elève 6	Et après on a fait tout ça en lecture en chœur.
43	PE	Alors pourquoi, d'ailleurs, Elève 6 ?
44	Elève 6	On avait vu que... arrête Elève 13 c'est moi qui parle... Parce qu'on avait vu que « avec » c'était écrit en grand, alors on s'est dit qu'on pouvait faire lecture en chœur, parce que c'était des grosses lettres.

45	PE	J'ai trouvé que c'était très bien ce que vous avez fait. Est-ce que vous pouvez me dire à quel moment vous avez su qu'il fallait changer de lecteur ?
46	Elève 6	A elle a commencé, ensuite c'était moi, ensuite c'était Elève 6, ensuite Elève 13.
47	PE	Et comment vous avez su qu'il fallait changer de lecteur à ce moment-là ?
48	Elève 6	Parce qu'on a souligné.
49	PE	Et au moment où vous avez souligné, pourquoi est-ce que vous avez souligné cette phrase et pas une autre ?
50	Elève 6	Puisqu'on a choisi que Elève 2 c'était la première, donc on lui a donné la première phrase, ensuite on a décidé que moi j'étais le deuxième, donc j'ai eu la deuxième phrase, Elève 6 la troisième, Elève 13 la quatrième.
51	PE	D'accord. Qu'est ce que vous en avez pensé les autres enfants ? Elève 7 ?
52	Elève 7	Que c'était bien.
53	PE	D'accord, et la manière dont ils l'ont lu, est-ce que ça vous a permis de mieux comprendre le texte que la première fois ?
54	Elève 15	Oui !
55	PE	Pourquoi Elève 15 ?
56	Elève 15	Ben parce que j'ai mieux compris.
57	PE	Elève 14 ?
58	Elève 14	Moi j'ai pas compris parce que à un moment quand ils ont lu en chœur j'ai pas compris les phrases...
59	PE	Quelle impression ça vous a donné quand ils ont lu en chœur tous ensemble ?
60	Elève 9	Que c' était bien...
61	Elève 6	On a fait exprès !
62	PE	Pourquoi vous avez fait exprès, Elève 6 ?
63	Elève 6	Parce qu'on trouvait ça joli...
64	PE	D'accord. Bon. Vous pouvez aller vous assoir.

Retranscription des échanges entre Elève 8, Elève 3, Elève 1 et Elève 11.

Texte : « Attrapoèmes : le papillon ne vole pas »

1	PE	Est-ce qu'il y a des passages que vous avez voulu mettre en valeur ?
2	Elève 8	Non.
3	Elève 3	Non.
4	Elève 1	Ca veut dire quoi en valeur ?

5	PE	En valeur ça veut dire : « des passages sur lesquels vous avez voulu insister, mettre davantage le ton ».
6	Elève 3	Ah heu si, seulement « comme un voleur »
7	PE	Alors pourquoi ?
8	Elève 3	Ben parce que j'imagine que quand un voleur s'évade je ne crois pas qu'il va rester comme ça (en mimant) « ta.. ta... tiens bonjour les policiers ! Je vais me faire attraper ! » Je crois mieux qu'il faudrait filer ! »
9	PE	Il devrait filer vite donc vous l'avez lu un petit peu plus vite, c'est ça ?
10	Elève 3	Enfin moi je l'ai lu plus vite.

Retranscription des échanges entre Elève 9, Elève 10 et Elève 12.

Texte : « Attrapoèmes : le papillon ne vole pas » :

1	Elève 9, Elève 10 et Elève 12, en chœur	« Mais sous mes doigts impatients, alors là, alors là, fini de bouquiner, tchao l'éventail, râtés les bravos. Le papillon se tire... »
2	Elève 12	« Comme un voleur ! »
3	Elève 9 et Elève 10 (plus doucem ent)	« Comme un voleur ! »
4	Elève 12	Non, « Comme un voleur ! » Il faut le dire plus vite !
5	Elève 10	Non.
6	Elève 9	Non !
7	Elève 12	Ba si parce qu'un voleur ça va vite !
8	Elève 10	Non !
9	Elève 12	Si !
10	Elève 10	Non.
11	Elève 12	Si. Si. Si. Si. Si.
12	Elève 10	Non. Non. Non. Non. T'as qu'à demander à la maîtresse.
13	Elève 9	On est deux contre un.
14	Elève 12	Tant pis moi je continue comme j'ai fait.
16		LECTURE A HAUTE VOIX DEVANT AUDITOIRE
17	PE	Le dernier paragraphe, comment vous l'avez lu, M
18	Elève 10	En lecture en chœur. Ca faisait bien à la fin.
19	PE	Pourquoi ça faisait bien à la fin ?

20	Elève 12	Parce que en fait quand on dit « comme un voleur » on est allés un peu plus vite parce que les voleurs ca va vite quand ils s'échappent alors on est allés un peu plus vite.
----	----------	--

Retranscription des échanges entre Elève 14, Elève 15 et Elève 7.

Texte « Attrapoèmes : Tour du monde »

1	PE	Alors comment vous allez lire ici ?
2	Elève 15	Ba on va faire une ligne chacun.
3	PE	Ok. Pourquoi ?
4	Elève 14	Comme ça on sera à égalité
5	PE	Alors pensez aux techniques qu'on a apprises auparavant. Vous avez le droit de les réutiliser.
6	Elève 14	Mais oui mais on sait pas quand c'est en chœur.
7	PE	Ah ba ça c'est à vous de le décider, ça peut être où vous voulez.
8	Elève 14	Alors à la fin ! Au point d'exclamation
9	Elève 7	A chaque fois qu'il y a un point d'exclamation.
10	Elève 15	Moi je le surligne.
11	Elève 7	Et là on le lira ensemble d'accord ?
12		9:30
13	PE	Alors, quelles sont les techniques que vous avez utilisées ?
14	Elève 7	Ben, on a fait une ligne chacun.
15	PE	Il y a des moments où vous n'avez pas fait une ligne chacun...
16	Elève 14	A part à la fin !
17	PE	Alors à la fin, que s'est-il passé ?
18	Elève 14	Ben on a fait une lecture en chœur
19	PE	Pourquoi ?
20	Elève 14	Ben parce qu'il y avait un point d'exclamation.
21	PE	D'accord, et qu'est-ce que ça dit du texte, le point d'exclamation ?
22	Elève 14	Qu'il faut mettre de l'intonation !
23	PE	D'accord. Il faut mettre de l'intonation vous avez choisi de lire tous ensemble ?
24	Elève 14 et Elève 7	Oui.
25	PE	Ok ! Bon, qu'est-ce que vous avez compris du texte, vous, les enfants qui écoutaient ?
26	Elève 6	Que c'était très bien !
27	PE	D'accord, mais il faut argumenter. Elève 13 ?

28	Elève 13	Mais en fait, j'ai rien compris du texte...
29	PE	Tu n'as rien compris du texte ?
30	Elève 13	Non, il n'y a pas d'enfants, y'a pas...y'a pas heu.... Par exemple dans les autres textes qu'on a lu, il y avait des enfants. On ne comprend pas trop ce que ça veut dire, ça veut presque rien dire...
31	Elève 6	C'est un poème !
32	PE	C'est un poème exactement Elève 6. Elève 3 ?
33	Elève 3	Moi tout ce que j'ai compris c'est que c'est autour d'un monde.
34	PE	Oui exactement. Alors pourquoi est-ce qu'au début vous avez choisi de lire chacun une ligne ?
35	Elève 15	Ben, parce qu'on trouvait que c'était une bonne idée et quand on a essayé on trouvait que ça faisait joli donc on s'est mis d'accord sur heu... bah sur cette décision.

Résumé

Ce mémoire met en lumière les liens entre la compréhension-interprétation des textes et leur lecture à haute voix-mise en voix par les élèves. La verbalisation des choix d'interprétation de textes par quinze élèves de CE1 a été enregistrée et étudiée. Ces données ont été confrontées au « produit lecture à haute voix » lui-même et au résultat du test de fluence des élèves, dans le but d'observer si la fluidité de lecture, la compréhension-interprétation du texte et sa mise en voix sont intrinsèquement interdépendantes.

Compréhension

Interprétation

Lecture

Mise en voix

Fluence

Summary

This thesis focuses on the links between the understanding-interpretation of the texts and their reading aloud-put into voice by the students. The verbalization of the text interpretation choices by fifteen CE1 students was recorded and studied. These data were compared with the “reading aloud product” itself and with the result of the student fluency test, in order to observe whether the fluency of reading, comprehension-interpretation of the text and its setting in voice are intrinsically interdependent.

Understanding

Interpretation

Reading

Voice

Fluence