UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

BEGHIN Angèle

Représentations enseignantes de la pratique professionnelle de la lecture à voix haute dans un dispositif pédagogique au cycle 2 et 3

Sous la direction de : **Mme DELARUE-BRETON Catherine**

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention 1

Année 2019-2020

Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce travail, notamment les professeurs des écoles qui ont accepté de répondre aux entretiens et qui m'ont accordé du temps en cette période trouble.
Je tiens à remercie Madame Delarue-Breton, ma directrice de mémoire, pour ses précieux conseils et qui a su m'aider à avancer dans ma réflexion.
Et je remercie également mon mari pour son aide technique et son soutien durant ces deux années de doute et de stress, ainsi que mes deux fils de m'avoir accordé du temps, je leur promets de me faire pardonner en compensant par davantage de lectures à voix haute.

« Lire à voix haute est l'un des droits imprescriptibles du lecteur »

Daniel Pennac, 9ème droit de « Comme un roman »

« Après avoir mangé les crabes délicieux, le vieux nettoya méticuleusement son dentier et le rangea dans son mouchoir. Après quoi il débarrassa la table, jeta les restes par la fenêtre, ouvrit une bouteille de Frontera et choisit un roman. La pluie qui l'entourait de toutes parts lui ménageait une intimité sans pareille. Le roman commençait bien. »

Luis Sepulveda

« Le vieux qui lisait des romans d'amour »

Table des matières

INTRODUCTION ---------- 6

1 APPORTS THEORIQUES ---------- **9**

1.1 LA LECTURE A VOIX HAUTE : UNE PRATIQUE SOCIALE ---------- 9
1.1.1 Une pratique ancienne ---------- *9*
1.2 DEFINIR LA LECTURE A HAUTE VOIX ---------- 10
1.2.1 Expérience partagée, forme d'art, ou identité personnelle ---------- *10*
1.2.2 Des compétences à mettre en œuvre ---------- *11*
1.3 LA LECTURE A HAUTE VOIX A L'ECOLE ---------- 14
1.3.1 L'acte de lire : qu'est-ce que c'est ? ---------- *14*
1.3.2 Comprendre un texte ---------- *15*
1.3.3 Les pratiques enseignantes ---------- *17*
1.3.4 Enseigner la compréhension de textes entendus ---------- *19*
1.3.5 L'acte de lire à voix haute ---------- *20*
1.3.6 Pourquoi lire des histoires à des enfants lecteurs ? ---------- *20*
1.3.7 Questionnement, problématique et hypothèses ---------- *29*

2 METHODOLOGIE ---------- **30**

2.1 CHOIX DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF COMME OUTIL DE RECUEIL DE DONNEES ---------- 30
2.2 PARTICIPANTS ---------- 30
2.3 LE CADRE D'EXERCICE ---------- 31
2.4 LE GUIDE D'ENTRETIEN ---------- 31
2.4.1 Le choix de la lecture à voix haute en tant que pratique pédagogique ---------- *31*
2.4.2 Les effets constatés ou non sur les élèves ---------- *32*
2.4.3 La lecture et le choix des textes ---------- *34*
2.5 ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES ---------- 34
2.5.1 Entretien de l'enseignante A ---------- *35*
2.5.2 Entretien de l'enseignante B ---------- *38*
2.5.3 Entretien de l'enseignante C ---------- *40*
2.5.4 Entretien de l'enseignante D ---------- *44*
2.5.5 Classement et analyse des questionnaires ---------- *47*

3 DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES ---------- **49**

3.1 RETOUR SUR LA PROBLEMATIQUE ---------- 49
3.2 INTERPRETATION DES RESULTATS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES ---------- 49
3.3 BIAIS DE L'ETUDE ---------- 53
3.4 PERSPECTIVES ---------- 55

CONCLUSION ---------- 51
BIBLIOGRAPHIE ---------- 53
ANNEXES ---------- 56

Introduction

Lire à des élèves est une pratique courante en cycle 1, mais lire de façon ritualisée dans un dispositif pédagogique défini auprès d'élèves lecteurs, quel intérêt ? Alors que le véritable enjeu est la lecture de l'élève, car au vu des chiffres du CNESCO, en 2015, 40 % des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire (CEDRE 2015) et dans l'enquête internationale PIRLS 2016, la France apparaît comme l'un des pays européens les plus en difficulté en compréhension de l'écrit[1], quels sont les apports de la pratique de la lecture de l'enseignant ?

Au début du 20ème siècle, comme le mentionne Georges Jean dans le bulletin pédagogique du Pas de Calais (1907), la lecture à voix haute du maître est considérée comme une récompense : *« L'instituteur parvient sans peine à provoquer ce goût des livres en faisant lui-même de temps en temps à toute la classe une courte séance de lecture. Il choisit pour cela un ouvrage attrayant, lit pendant un quart d'heure, à la fin d'une classe deux ou trois fois par semaine. Il a soin de suspendre sa lecture à un endroit convenable de manière à aiguillonner vivement la curiosité de son auditoire. Ces lectures se font à titre de récompense à l'issue d'une séance où les élèves ont donné toute satisfaction au maître* »[2].

Rappelons qu'en 1880, le gouvernement de Jules Ferry va également beaucoup contribuer à asseoir l'hégémonie de la lecture à voix haute de l'enseignant, un cours voit d'ailleurs le jour au sein des écoles normales et, en 1882, paraît même « *L'instruction pour la lecture à haute voix* » précisant les spécificités de cette lecture et où la voix du maître devient un modèle à imiter. Selon Michelle Ros-Dupont, la lecture à voix haute de l'élève, construite sur le modèle de celle du maitre, devient « la » lecture « *dans la mesure où elle représente l'aboutissement de l'apprentissage, la maîtrise technique et même « un art »*[3].

Ensuite, il est relativement difficile de trouver trace de la lecture à voix haute faite par l'enseignant. En 1998, l'Observatoire National de la lecture défend l'idée que la lecture d'histoires aux enfants contribue au succès de l'apprentissage de la lecture. Ce sont les programmes de 2002 qui vont de nouveau y faire référence ; au cycle 2, *« Comme à l'école maternelle les textes littéraires doivent être au cœur des activités de l'école élémentaire. Le plus souvent, ils sont rencontrés par la médiation des lectures à haute voix de l'enseignant »*[4], au cycle 3 : *« Ces rencontres avec les œuvres passent par des lectures à haute voix (du maître ou*

---

[1] Conférence de consensus *Lire, comprendre, apprendre,* 2016, p.13 [consulté le 21 février 2020] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf

[2] *La lecture à voix haute,* éditions de l'Atelier, 1999, p. 57 [consulté le 26 octobre 2019]

[3] *La lecture à haute voix : du CP au CM2,* éditions Bordas, 1999, p.14, [consulté le 20 avril 2020]

[4] *Bulletin officiel n°1 du 14 février 2002,* Programmes de l'école primaire, p 44 [consulté le 21 février 2020]

des élèves) comme par des lectures silencieuses (...) »[5] ; rappelons également qu'en 2006, le Socle commun des connaissances des compétences et de la culture recommande la lecture des « *textes majeurs de l'Antiquité* » et des « *œuvres littéraire du patrimoine français, européen et mondial* »[6]. En 2008, les ressources Eduscol font référence à la lecture à voix haute de l'enseignant : *« La voix du maître, parce qu'elle découpe l'énoncé et le structure par une intonation adéquate, facilite évidemment la compréhension. Une lecture à haute voix est un acte difficile, même pour un adulte lecteur expert. Elle suppose de sa part un entraînement régulier (pose de la voix, rythme de lecture, jeux des intonations) et une préparation approfondie »*[7] ; la lecture à voix haute du professeur devient donc une des modalités d'entrée possible pour aider les élèves à accéder à la compréhension de textes mais aussi à leur propre lecture. Il faudra attendre les programmes de 2015 pour évoquer de nouveau l'enseignant lecteur, de façon plus exhaustive ; au cycle 2 tout d'abord, dans le domaine du « Langage oral » et la rubrique « *Ecouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte* »[8] ainsi que dans le domaine « Lecture et compréhension de l'écrit » où il est stipulé que « *les processus de compréhension sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci* »[9] et dans la rubrique « Comprendre un texte ». Au cycle 3, il est spécifié que *« Les activités de lecture relèvent également de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive »*[10].

On notera donc que le langage oral occupe une place fondamentale dans les programmes de 2015, car les enjeux ne sont pas qu'institutionnels, ils sont également sociaux et scolaires ; le sociologue Bernard Lahire l'a déclaré à maintes reprises : le langage est au cœur des inégalités sociales, culturelles et scolaires. Roland Goigoux a également mis en exergue à travers son rapport de recherche « Lire et Ecrire » paru en mars 2016, que l'acculturation à l'écrit est propice à l'émergence de la compétence écrite dans toutes ses dimensions : *« Elle peut participer à la réduction des inégalités scolaires puisqu'elle a un effet sur les élèves les plus fragiles »*[11].

---

[5] *Bulletin officiel n°1 du 14 février 2002,* Programmes de l'école primaire, p 74 [consulté le 21 février 2020]
[6] Socle commun des connaissances des compétences et de la culture 20 juillet 2006, [consulté le 25 février 2020]
[7] *Une culture littéraire à l'école,* Ressources pour le cycle 3, 2008, p.3, [consulté le 21 février 2020] https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf
[8] *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, programme pour le cycle 2, p.14, [consulté le 21 février 2020]
[9] Ibid. p.16
[10] *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, programme pour le cycle 2, p.104, [consulté le 21 février 2020]
[11] *Rapport lire et écrire,* 2016, rapport de recherche Université de Lyon, Institut français de l'éducation, E.N.S. de Lyon p.409 [consulté le 30 mars 2020]

Mais qu'en est-il de la lecture à voix haute de l'enseignant ? Qu'apporte cette lecture a des élèves lecteurs ? Une très récente étude portugaise a déclaré que : « *La lecture à haute voix est le fondement du développement de l'alphabétisation (...). Il existe une relation de cause à effet directe entre la lecture aux enfants et leurs résultats scolaires futurs* »[12].

Est-ce que lire à haute voix « s'apprend », même en tant que lecteur expert ? Est-ce que les enseignants sont dotés de ces moyens ? En dépit de nombreuses recherches, force est de constater le peu de ressources de cette pratique ; la DSDEN de Créteil a mis à disposition sur son site un document appelé « Les savoirs faire de l'enseignant lecteur »[13], où des conseils sont prodigués aux enseignants désireux de « bien lire », cependant, en y regardant de plus près, on s'aperçoit que ce document concerne des enseignants de cycle 1. Sur le site Canopé, une vidéo d'un atelier de lecture à voix haute[14], conduit par le comédien Robin Renucci est mise en ligne, elle concerne des professeurs stagiaires de l'ESPE de Créteil afin de les aider à faire entendre correctement un texte. Federico Batini qui a dirigé une étude à voix haute en Italie sur « Les effets de la lecture à haute voix à l'école primaire » présente « *le peu d'expérience des lecteurs* »[15] comme une des limites à sa recherche. En revanche les études anglo-saxonnes (américaines, canadiennes) sur cette pratique sont plus fréquentes, on notera par ailleurs une étude américaine intitulée : « Engager des enseignants en formation initiale à la lecture à voix haute »[16].

Qu'est-ce qui incite les enseignants à lire à des élèves lecteurs, tous les jours, pas uniquement pour le plaisir, mais bien comme une véritable pratique professionnelle quotidienne inscrite dans un dispositif pédagogique ? Quels sont, aux dires de ces enseignants, les réels bénéfices pour leurs élèves à pratiquer la lecture à voix haute ?
Pour répondre à cette problématique, il s'agirait dans un premier temps de définir cet art du récit ancestral, et de déterminer quelles sont les compétences requises pour mener à bien cette mise en voix. Puis de s'intéresser à l'acte de lire et de comprendre un texte, ainsi qu'aux effets escomptés sur les élèves. En matière de méthodologie, le choix d'entretiens proposés à 4

---

[12] Ibid. p. 1 [consulté le 30 décembre 2019]
[13] Les savoirs faire de l'enseignant lecteur [consulté le 2 novembre 2019]
http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/savoir-faire-enseignant-lecteur.pdf
[14] https://www.reseau-canope.fr/notice/atelier-de-lecture-a-haute-voix-avec-robin-renucci.html, 2018, [consulté le 2 novembre 2019]
[15] *The effects of reading aloud in the primary school,* Federico Batini, Marco Bartolucci, Adriana Timpone, Psychology and Education vol 55, 2018, p.111 [consulté le 30 décembre 2019]
https://www.researchgate.net/publication/325486900_The_effects_of_Reading_Aloud_in_the_Primary_School
[16] Laura E. Slay & Tami B. Morton *Engaging Pre-Service Teachers in Read Alouds,* Changing English Studies in Culture and Education, 2020, [consulté le 10 mars 2020]

enseignants constituera la partie empirique, notamment sur les effets (ou l'absence de) sur les élèves, pour enfin aboutir à l'analyse de données de ces entretiens dans le but de répondre au mieux au questionnement de ce mémoire.

1 APPORTS THEORIQUES

1.1 La lecture à voix haute : une pratique sociale

1.1.1 Une pratique ancienne

Longtemps, ce sont des lectures orales qui ont fourni aux populations des repères et ainsi se forger une représentation culturelle de ce monde ; Michèle Petit, anthropologue, souligne bien cette dimension : « *Grâce à des chants* (…), *des légendes ou des dictons, le monde se trouvait ordonné, on pouvait construire du sens, se représenter l'espace et le temps, mettre des mots ou des gestes esthétiques partagés sur des émotions intenses ou des événements inattendus, figurer des conflits, tout en s'inscrivant dans une continuité* »[17]. Et elle ajoute que, notamment dans des endroits dominés par la guerre, l'exode, la violence, où ceux qui sont le plus éloignés des livres par leur condition précaire ou dominée, la tradition orale fournit des repères et des ressources pour y construire du sens.

Toutes les sociétés passées sont des civilisations où l'oralité détenait une place de choix, en grande partie parce que l'écrit était réservé aux élites ou aux gens d'église. Jusqu'au XVIIIème siècle, la lecture à voix haute était une pratique sociale importante. Alberto Manguel rappelle que, jusqu'à une période avancée du Moyen Age, « *les livres étaient surtout lus à haute voix, les lettres qui les composaient n'avaient pas besoin d'être séparées en unités phonétiques, mais étaient assemblées en phrases continues*[18] », donc pour comprendre ce qu'il y avait dans un texte, il fallait le dire à haute voix.

Le monde antique faisait place à une forte présence de l'oral et de l'art de l'éloquence. De Quintilien, (30 à 95 ans après J.-C.) Georges Jean tient à « *insister sur l'affirmation très forte du rhéteur latin lorsqu'il dit de la lecture à voix haute qu'elle est un acte, c'est-à-dire tout le contraire de l'attitude passive à laquelle trop de nos contemporains réduisent la lecture* »[19], époque où très souvent, rappelons-le, le lecteur est un esclave au service du maître qui écoute et comprend.

Dans de nombreux milieux (littéraires, religieux, politiques, familiaux…), la lecture à voix haute était une coutume de l'époque : « *Montrer un personnage en train de lire un roman était assez naturel : la lecture, souvent à haute voix en présence d'auditeurs, était un fait de société au même titre que la promenade, la conversation de salon, l'assistance à la messe, à la comédie*

[17] *Lire le monde,* Belin, 2014, p. 25 [consulté le 12 décembre 2019]
[18] *Une histoire de la lecture*, Babel Actes Sud, 2000, p. 66 [consulté le 21 décembre 2019]
[19] *La lecture à voix haute,* éditions de l'Atelier, 1999, p. 33 [consulté le 26 octobre 2019]

ou à l'opéra, tous les épisodes fréquents dans les textes romanesques. »[20]. Au siècle des Lumières, lors de « salons », la lecture à voix haute était donc un des usages de la société et une des principales activités des gens de lettres et des philosophes. Flaubert avait, quant à lui, pour habitude de passer ses textes à l'épreuve du « gueuloir » pour en vérifier la justesse de la prose, Jacques Neefs en dira que « *La mention des lectures régulièrement faites de l'œuvre à Bouilhet rappelle combien le critère de la voix, du rythme, du souffle, était essentiel à cet art nouveau de la prose narrative. Ce que Flaubert appela l'épreuve du « gueuloir », c'est-à-dire la mise en diction orale de ses phrases, est certainement l'un des moyens qui permettent de mesurer, point par point, séquence par séquence, la consistance esthétique de l'œuvre, et d'évaluer sa force d'intonation* »[21].

C'est au XVIIIème siècle que la lecture silencieuse mettra un terme à l'apogée de la lecture à haute voix, Roger Chartier considère que l'entrée dans la modernité se distingue par l'intérêt croissant de la lecture personnelle et silencieuse mais surtout par un « *enchevêtrement de pratiques* » et une alternance entre lecture silencieuse et celle oralisée : *« Lire à voix haute, pour les autres et pour soi, lire à plusieurs, lire pour le travail ou pour le loisir en commun, sont des gestes qui ne disparaissent pas avec la révolution de la lecture en silence et dans l'intimité* »[22].

1.2 Définir la lecture à haute voix

1.2.1 Expérience partagée, forme d'art, ou identité personnelle

Martine Burgos, sociologue de la littérature, la définit comme une expérience partagée et relevant d'une forme d'art : «*Le désir de redonner sens en fait un objet d'expérience partagée (...), volonté militante de démocratisation culturelle par la médiation d'un lecteur qui, mettant sa voix au service du texte, propose une entrée dans des œuvres réputées difficiles, (...), une forme d'art à part entière en ce qu'elle invente une relation inédite au texte* »[23] ; Michèle Petit en donne une définition davantage tournée vers l'espace personnel : « *La lecture partagée d'un texte écrit participe à la (re)construction de soi, elle demeure un moyen développer ses connaissances et d'élaborer une pensée indépendante* »[24] . Federico Batini la qualifie de

[20] Henri Coulet *L'épreuve du lecteur. Livres et lectures dans le roman d'Ancien Régime* Louvain-Paris, éd. Peeters, 1995, p. 175.
[21] *Flaubert, la prose comme une peinture, Genesis 36,* 2013, p. 179 https://journals.openedition.org/genesis/1171, [consulté le 24 février 2020]
[22] « Les pratiques de l'écrit », Histoires de la vie privée tome 3, Le Seuil, 1986, p.114 [consulté le 3 mars 2020]
[23] *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet,* éditions du Cercle de la Librairie, 2011, p192, [consulté le 29 décembre 2019]
[24] *Eloge de la lecture. Construction de soi,* Belin, 2002 [consulté le 15 novembre 2019]

« *l'émerveillement, ou la contemplation de la complexité* », c'est-à-dire « *l'extase qui lie l'enfant à l'écoute d'une voix de lecture, permet de s'immerger dans cette rêverie créée par le schéma rythmique de cette voix : on voit, on entend, on touche sans vraiment voir, entendre, toucher* »[25]. La lecture à voix haute est multiple, tournée vers les autres mais aussi vers soi-même et, où les sens sont pleinement réceptifs sans vraiment être actifs.

1.2.2 Des compétences à mettre en œuvre

❖ **D'ordre physique et langagier**

La voix est le résultat d'un phénomène physiologique complexe : un déplacement d'air se transforme en son dans le larynx, en faisant vibrer les cordes vocales. Cette « mise en voix » nécessite donc bel et bien un savoir-faire qui s'acquiert, qui se travaille et se façonne : intonation, articulation, souffle, ponctuation, regards. Grâce à l'usage de ces « techniques », la voix devient un outil par laquelle est exprimée la richesse d'un texte mais aussi et surtout le sens de celui-ci. Martine Burgos dira que « *la lecture à voix haute est un exercice hautement périlleux dans lequel le liseur est constamment tiraillé entre plusieurs exigences : il lui faut donner vie au texte sans que cette vie lui soit imputable au détriment de l'œuvre lue (...), sans se mettre en avant lui-même (...) ; il lui est indispensable d'apprendre des techniques du corps (respiration, placement de voix, posture) et des éléments de scénographie (gestuelle, maîtrise du regard) sans « jouer le texte* »[26] ; Maria Victoria Reyzabal ajoute qu' *« Une lecture à voix haute implique dans tous les cas une interprétation préalable même si elle est provisoire car il faut donner un sens approprié au texte au fur et à mesure qu'on le lit. La « musique » que l'on ajoute au texte écrit nécessite une interprétation, même si elle est hypothétique. Elle exige une anticipation de la part du lecteur pour intégrer le texte* »[27]. La lecture à voix haute ferait donc appel à différentes compétences et nécessiterait une préparation, elle ne s'improvise pas.

✓ **L'intonation**

L'intonation apparait comme innée dans la prise de parole, elle l'est moins quand il s'agit de lecture à voix haute, surtout quand il est question de dire des phrases qui n'appartiennent pas au lecteur et de trouver la « bonne intonation ». Eveline Charmeux rappelle qu' « *il faut avoir conscience de l'intonation que ces propos auraient à l'oral et surtout savoir comment on fait*

---

[25] *The effects of reading aloud in the primary school,* Federico Batini, Marco Bartolucci, Adriana Timpone, Psychology and Education vol 55, 2018, p.112 [consulté le 30 décembre 2019]
[26] La lecture à voix haute : un rituel de partage » *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet,* éditions du Cercle de la Librairie, 2011, p190, [consulté le 29 décembre 2019]
[27] *La lecture à voix haute. Technique pour la compréhension active des textes,* Revue internationale d'éducation de Sèvres, 1994, p. 2, https://journals.openedition.org/ries/4271#tocfrom1n2 , [consulté le 9 mars 2020]

pour produire cette intonation »[28], différentes intonations en termes de linguistique (celle qui est attachée aux différents types de phrases), prendre en compte la respiration de la phrase mais aussi la part laissée à l'expressivité d'un texte, et donc rendre sensible, palpable certaines émotions, mais sans pour autant les exacerber. Dans l'intonation, la lecture à voix haute doit permettre d'entendre les différentes voix du texte. Cet art prosodique dans lequel on retrouve des changements d'accentuation, de rythme, se construit, s'élabore et permet d'accéder à la « musicalité » d'un texte. Il en va de même pour ce qui est de la ponctuation et des liaisons, il apparait important de les respecter et de connaître leur valeur en termes d'étude de la langue. En cela, la lecture à haute voix est une leçon de langue.

✓ La respiration

D'autres éléments tels que le souffle et la respiration, sont essentiels. Selon Georges Jean[29], les élèves français, et les occidentaux d'une manière générale, respirent mal, à la différence des Africains, pour qui le souffle est un élément capital dans l'équilibre psychique et physique de l'homme ; rappelons que notre respiration est celle thoracique, elle s'effectue de façon inconsciente et automatique, mais elle bloque la voix car elle est incomplète : elle ne fait travailler que la partie supérieure du thorax et néglige l'abdomen.

Marcel Jousse, quant à lui, constate que les organes de la parole et ceux du souffle sont les mêmes[30] : l'homme ne peut de ce fait parler, respirer et manger en même temps. La voix d'un lecteur ne peut donc être parole et souffle, de ce constat on peut en tirer que la voix est « vivante » dans le sens où elle sait où et quand respirer. D'ailleurs il est intéressant d'évoquer l'assimilation que fait Gérard Genette[31] quand il dit que le lecteur à haute voix est, en quelque sorte, un musicien de la langue qui connait sa partition par cœur, avec ses « soupirs » à des emplacements précis afin de respirer, afin que « l'œuvre » puisse être jouée parfaitement, le lecteur doit donc s'entraîner à repérer les pauses afin de prendre les « prises d'air » nécessaires à sa lecture, comme un musicien travaille sa partition. En ce sens où la lecture à voix haute demande une maîtrise volontaire de la respiration alors qu'elle est une fonction réflexe de notre organisme.

---

[28] *Ap-prendre la parole,* Sedrap éducation, p. 144, 1996 [consulté le 15 décembre 2019]
[29] Ibid. p.73
[30] Anthropologie du geste, vol 3 « Le parlant, la parole et le souffle », éditions Gallimard, 1974, p.174 [consulté le 12 décembre 2019]
[31] *Fiction et diction,* éditions du Seuil, 1991, p.14 [consulté le 7 novembre 2019]

✓ **L'articulation**

L'articulation est peut-être l'une des difficultés majeures de la lecture à voix haute. Selon Georges Le Roy, « la qualité d'une bonne articulation se caractérise par la netteté à bien distinguer les consonnes les unes des autres, la vigueur qui consiste à frapper chaque consonne et la légèreté qui marque l'effort nécessaire à toute bonne articulation et qui ne se laisse pas remarquer »[32]. Eveline Charmeux, quant à elle, insiste sur le fait qu'un des secrets d'une bonne articulation réside dans une parfaite conscience du mouvement des lèvres.

C'est donc de tous ces éléments que découlerait une lecture à voix haute bien menée, de tout ce que le lecteur à voix haute ne fait pas voir, il le fait sentir par son expressivité qui rassemble toutes les compétences physiques citées au préalable.

❖ **Des compétences d'ordre communicationnel**

✓ **Le regard**

L'importance du regard possède une double problématique : le lecteur se doit de repérer à l'avance ce qu'il va lire, donc regarde le livre qu'il a entre les mains mais à la fois doit également regarder ceux qui l'écoutent. Alain Bentolila ajoute qu'« *une des conditions de réussite de la lecture à voix haute est une certaine autonomie de l'œil par rapport à la voix. L'œil doit pouvoir saisir les données graphiques, établir le contact avec le destinataire, contact transmis par l'intermédiaire de la voix, poursuivre l'identification du texte…* »[33].

François Richaudeau estime que « *la vitesse d'un lecteur moyen (27000 mots à l'heure) est trois fois supérieure à celle d'articulation du langage écrit (9000mots/heure)* »[34] a élaboré des schémas comparatifs de la transmission de la lecture oralisée et de celle silencieuse. C'est donc une activité complexe.

Par ce regard qu'il convient de détacher du texte, le lecteur se doit de faire passer le sens de ce dernier et de prendre en compte les auditeurs afin de retenir leur attention.

✓ **Notion de partage et du rapport à l'autre**

La lecture à voix haute se dit aussi « lecture partagée » ; mais qu'est- ce qu'on y partage et avec qui ? C'est une relation triangulaire qui se construit : le lecteur, le texte et le public. Le livre comme objet codex et le livre comme médium-texte, double relation puisqu'il s'agit de l'objet physique que l'on tient dans la main et le texte que l'on tient en bouche, et selon Martine

---

[32] *Grammaire de la diction française,* éditions Jaques Grancher, 1967, p.17

[33] La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement Nathan 1994, p. 27, [consulté le 27 décembre 2019]

[34] *Le processus de lecture en six schémas,* Revue Communication et langages, 1983, p 13, https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1983_num_58_1_3562, [consulté le 27 février 2020]

Burgos, la présence sensorielle et la relation tactile au livre est indispensable : *« Il s'agirait d'exploiter les richesses métaphoriques que recèlent les gestes les plus simples qu'appellent le contact avec le livre et son appropriation : ouvrir un livre comme on ouvre une boîte à secrets, un écrin, une jarre et laisser échapper les mots du récit, de la mémoire, les matériaux des mondes imaginaires*[35] *».* Sur le rapport au public, elle ajoute d'ailleurs qu' « *un principe de distance doit être respecté afin de créer le moins d'interférences possible. L'émoi du liseur risque, en effet, de brouiller l'écoute du public qui doit rester attentif à la seule voix du texte* »[36].

1.3 La lecture à haute voix à l'école

1.3.1 L'acte de lire : qu'est-ce que c'est ?

L'acte de lire est un acte cognitif complexe et multidimensionnel. Il se bâtit autour de deux ensembles de compétences que sont le code alphabétique et la compréhension, qui par ailleurs se développent de manière relativement indépendante, comme le rappelle Roland Goigoux, professeur des universités et spécialiste dans l'enseignement de la lecture, dans son rapport de recherche « Lire et Ecrire » paru en mars 2016.

L'acquisition du code passe par le décodage, Maryse Bianco la définit ainsi : *« il s'agit de comprendre que les mots sont composés d'unités plus petites et sans signification, et qu'à leur forme orale (phonèmes) correspondent à des formes écrites (graphèmes). Cet apprentissage doit conduire à l'automatisation des procédures de déchiffrage et de reconnaissance des mots et passe par un enseignement explicite et structuré des correspondances graphèmes-phonèmes (...) en accédant ainsi à la forme sonore des mots. Lire se définit ainsi par cette capacité à déchiffrer tous les mots écrits d'un texte, mais ce n'est pas tout, car lire c'est aussi et surtout accéder au sens de celui-ci* »[37]. Une fois l'acte de lire acquis par le lecteur expert l'acte de comprendre un texte apparait comme une évidence, cependant comprendre un texte est une activité cognitive qui requiert un raisonnement complexe de la part du lecteur, même si elle est automatisée et intégrée à notre fonctionnement : *« comprendre en lisant n'est jamais un*

---

[35] *«* Clés de lecture », *Revue Projet*, 2007, n°301, p.12 https://www.cairn.info/revue-projet-2007-6-page-12.htm [consulté le 1er janvier 2020]

[36]« La lecture à voix haute : un rituel de partage » *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet,* éditions du Cercle de la Librairie, 2011, p189, [consulté le 29 décembre 2019]

[37] *Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension,* Institut français de l'éducation, E.N.S. de Lyon, C.N.E.S.C.O., p. 1, 2016, [consulté le 30 mars 2020] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/04-Bianco.pdf

phénomène qui peut se décrire de manière binaire mais qui s'inscrit au contraire sur un continuum »[38].

1.3.2 **Comprendre un texte**

Roland Goigoux y distingue deux grandes questions relatives à l'enseignement du code alphabétique d'une part, et celui de la compréhension d'autre part : *« Apprendre à lire, ce n'est pas seulement apprendre à décoder, c'est aussi devenir capable de donner du sens à ce que qu'on lit en mobilisant sensiblement les mêmes compétences que celles requises pour comprendre les textes entendus, par exemple lorsque parents ou éducateurs les lisent à haute voix (Hogan, Adlof & Alonzon, 2014) »*[39]. Compétences qui peuvent être rangées en quatre catégories et qui sont simultanément requises au cours de l'activité de lecture :

- « Les compétences spécifiques au traitement du langage (syntaxe, lexique, morphologie, traitement des anaphores…)
- Les compétences spécifiques au traitement du texte lu ou entendu (caractéristiques et structures des textes : narratifs, explicatifs, injonctifs (etc.), connaissances culturelles…)
- Les compétences cognitives (intégration des informations successives, construction d'un modèle mental, raisonnement, mémoire…)
- Les compétences stratégiques (production d'inférences, contrôle de la compréhension…) »[40].

Il ajoute : *« Autant de compétences qui, lorsqu'elles font défaut, empêchent la compréhension même quand l'identification des mots ne pose pas de problèmes »*[41]. Car un bon déchiffrage ne permet pas d'accéder pleinement au texte, lorsque l'attention d'un faible lecteur est monopolisée par le déchiffrage des mots plutôt qu'à sa compréhension, appelé voie indirecte, d'après le modèle de la double voie défini par Coltheart en 1978, ce même lecteur ne possède plus assez de ressources pour accéder au sens du texte.

---

[38] Ibid. p.1
[39] *Rapport lire et écrire,* 2016, rapport de recherche Université de Lyon, Institut français de l'éducation, E.N.S. de Lyon p.31 [consulté le 30 mars 2020]
http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire
[40] Ibid. p. 31
[41] Ibid. p. 33

❖ Le processus d'autorégulation

Pour comprendre un texte, le lecteur doit donc mobiliser toutes ces compétences : « *en opérant deux grands types de traitements : des traitements locaux - qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et de phrases – et des traitements plus globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte* (Cain et Oakhill, 2003 ; Coirier et al., 1996 ; Gaonac'h et Fayol, 2002 cités par Goigoux) »[42] et qui ajoute « *chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. Cela suppose qu'il soit suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables* »[43]. L'importance du processus d « autorégulation », permettant à l'élève de revenir sur ce qu'il a construit mentalement, de modifier les informations retenues avec les nouvelles, ce qui nécessite donc de la part du lecteur une activité cognitive intense et complexe devant mettre en place des stratégies lui permettant ainsi de compenser et de remédier pour parvenir à une bonne compréhension du texte.

❖ Les compétences inférentielles

« *Pour apprendre aux élèves à s'interroger sur les intentions de l'auteur et sur les états mentaux des personnages qu'il met en scène (...) on doit inciter les élèves à identifier et à expliciter les buts que poursuit chaque personnage et les actions qu'il réalise pour les atteindre, ainsi que les conséquences de celles-ci* »[44]. Comprendre l'implicite, tirer des conclusions qui ne sont pas écrites dans le texte, comprendre l'état mental d'un personnage impliquent que l'élève doit mettre en relation des informations présentes dans le texte, souvent de façon éparse et qu'il doit les rattacher avec sa base de connaissances qui lui est propre ; certains enfants sont plus habitués que d'autres à adopter ce processus, et ici comme le rappelle Roland Goigoux *« l'éducation familiale et scolaire est décisive sur ce point pour favoriser le développement de cette «théorie de l'esprit »* [45]. Cette représentation mentale du lecteur se construira donc différemment selon le type d'élèves, notamment chez ceux les plus en difficultés, ou issus d'un milieu socio-culturel défavorisé qui ne possèdent pas les mêmes références culturelles nécessaires pour construire cette représentation. Ce sont très souvent des enfants qui ont besoin d'être *« remobilisés (...) et cette remobilisation est d'abord cognitive au sens où les élèves ont*

---

[42] *Concevoir un instrument didactique,* Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Repères, Les ratés de l'apprentissage de la lecture, n° 35, p. 5, 2007, https://www.researchgate.net/publication/324946171_Concevoir_un_instrument_didactique_pour_ameliorer_l_enseignement_de_la_comprehension_de_textes

[43] Ibid p. 5

[44] Ibid p. 10

[45] Ibid. p. 17

besoin d'apprendre les procédures efficaces et que, pour cela, ils ont besoin d'aide »[46], et c'est sur cet enseignement explicite qui vise à enseigner la compréhension, et apprendre aux élèves à comprendre un texte que tout repose.

1.3.3 Les pratiques enseignantes

- **Une grande diversité de ces pratiques**

Dans le rapport « Lire-Ecrire », Roland Goigoux confirme que la pratique des enseignants joue un rôle décisif sur la performance des élèves, il y constate d'ailleurs une grande diversité des pratiques enseignantes en matière d'explication et peu de temps d'enseignement dédié à la compréhension (16 % du temps consacré au Lire-Ecrire). D'après l'étude qu'il a dirigée sur 131 classes de CP, donc 131 enseignants *« constituant un échantillon d'une variété de bon aloi parmi les maîtres expérimentés du cours préparatoire »*[47], il déclare qu'en cycle 2 : « *certaines de ces tâches orales n'ont jamais été observées dans près de la moitié des classes. C'est le cas de celles visant à apprendre aux élèves à rendre explicite une information implicite contenue dans le texte en produisant des inférences (C6) et à proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7) : 8 minutes seulement par semaine leur sont consacrées en moyenne »*[48]. Mais ce n'est pas tout, il apparait également que « *la manière dont les enseignants planifient les séances dédiées à la compréhension au cours de l'année et les tâches qu'ils retiennent en priorité exercent un effet sur les apprentissages des élèves. On observe ainsi que ceux qui recourent aux tâches orales C1 à C7* (C1. Définir ou expliciter une intention de lecture C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses C3. Décrire, commenter une illustration C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne C6. Rendre explicite une information implicite C7 Proposer, débattre ou négocier une interprétation) *de manière constante tout au long de l'année, tout comme ceux qui accroissent le temps qu'ils leur accordent au fil des trimestres, provoquent des effets positifs sur l'épreuve de compréhension des textes entendus, à la fin du CP, chez les élèves initialement faibles et intermédiaire »*[49], ce qui signifie que cet enseignement explicite réside aussi sur la manière dont le temps alloué à l'enseignement de la compréhension est réparti, il ne suffit pas d'allouer plus de temps à cet enseignement mais de le planifier de façon croissante et constante. Les tâches orales consacrées

[46] Ibid. p. 10
[47] Ibid p .56
[48] Ibid. p.399
[49] Ibid. p.399

à la construction du sens ne dépassent pas 30 minutes par semaine, et sont parfois absentes dans la moitié des classes observées. De cet enseignement de la lecture, qu'il juge comme *« beaucoup évaluée mais peu enseignée »*[50], il désapprouve également la place disproportionnée qu'occupent les questionnaires écrits au détriment des tâches de rappel, de résumé et de reformulation [51] notamment au cycle 3 ; de plus, il ajoute que certains enseignants « *focalisent leur attention sur l'étendue des connaissances lexicales des élèves et sur leur habileté à déchiffrer et négligent les autres compétences requises pour comprendre »*[52] provoquant ainsi « *un sur-ajustement* » c'est-à-dire une simplification trop importante des tâches proposées aux faibles lecteurs et privilégient des questions *« littérales, plus faciles, au détriment des questions inférentielles, renforçant à leur insu les difficultés à traiter l'implicite du texte »*[53], là encore cette forme de différenciation masquerait un malentendu, peut-être dû au manque de formation des maîtres ou à une conception erronée de cette pratique.

- **Un enseignement explicite**

Selon Roland Goigoux, Sylvie Cèbe ou encore Michel Fayol, l'enseignement explicite repose « *sur la nécessité d'outiller tous les élèves et ce, dès la maternelle, des procédures de bases, à savoir : chronologie, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite (...) en comprenant les causes plutôt qu'en les focalisant sur les effets de difficultés des élèves. Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, parce que « réussir n'est pas comprendre »*[54]. Il s'agit donc d'un processus qui se joue à plusieurs niveaux : l'explicitation des finalités de la tâche (tels que les apprentissages visés) ainsi que celles des procédures, les stratégies à mettre en place pour traiter la tâche. Maryse Bianco nous dit que l'enseignement explicite des stratégies de la lecture et de compréhension « *consiste à rendre perceptibles par l'explicitation, les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe »*[55], en centrant l'attention de l'élève sur les obstacles qu'il pourrait rencontrer en lui proposant des stratégies, des mécanismes pour

---

[50] Ibid. p.7
[51] *Concevoir un instrument didactique,* Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Repères, Les ratés de l'apprentissage de la lecture, n° 35, p. 7, 2007
https://www.researchgate.net/publication/324946171_Concevoir_un_instrument_didactique_pour_ameliorer_l_enseignement_de_la_comprehension_de_textes
[52] Ibid. p. 8
[53] Ibid. p. 8
[54] *Enseigner plus explicitement,* Université de Lyon, Institut français de l'éducation, E.N.S. de Lyon, p. 2, [consulté le 17 avril 2020]
http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite
[55] Ibid. p. 7

l'aider à les surmonter et ainsi favoriser la construction de ces mécanismes. Cet enseignement se construit de façon progressive, structuré et systématique.

1.3.4 Enseigner la compréhension de textes entendus

L'enseignement de la compréhension à partir de textes entendus est une pratique pédagogique couramment utilisée au cycle 1, elle est préconisée et défendue par de nombreux chercheurs et elle détient une place de choix au sein des programmes, Véronique Boiron le mentionne : « *Depuis une vingtaine d'années, lire des œuvres de littérature de jeunesse est progressivement devenue une activité centrale des classes maternelles françaises, dans les diverses demandes institutionnelles et dans les contenus de formation professionnelle, initiale et continue. L'omniprésence des œuvres de littérature de jeunesse à l'école requiert, de la part des maitres, de mobiliser des savoirs et savoir-faire qui, depuis les années quatre-vingt-dix, sont les produits et les outils d'un processus en évolution permanente* »[56].

Maryse Bianco, cité par Caroline Viriot-Goeldel, 2017, a établi que la compréhension orale de textes lus par un adulte à un élève de moyenne section de maternelle, évaluée par des questions de compréhension *« constitue un prédicateur de la compréhension autonome en fin de cours préparatoire »*[57], ses études menées en 2011 (à partir d'exercices basés sur les connecteurs logiques, les inférences logiques ou encore de contradictions entre les informations livrées par le texte et celles contenues par l'image) auprès d'élèves de moyenne et de grande section d'écoles maternelles de l'éducation prioritaire a démontré une amélioration des performances de compréhension de textes entendus, mais également des textes lus par les élèves à la fin cours préparatoire. Celles de Roland Goigoux et du rapport de recherche « Lire et Ecrire au CP » révèlent que les compétences des 2 395 élèves de CP en matière de compréhension de textes narratifs entendus contribuent fortement à expliquer les performances de compréhension écrite à la fin du cours préparatoire : « *Son poids très élevé (les trois quarts de celui imputable à l'influence du décodage) justifierait pourtant que l'on apprenne aux élèves à comprendre les textes que l'adulte lit à haute voix. En maternelle bien sûr, mais aussi au cours préparatoire et au cours élémentaire »*[58], il ajoute que *« le nombre de livres lus en classe a une influence positive en compréhension de textes entendus ».*

---

[56] *Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes*, Revue Repères 42, 2010 https://journals.openedition.org/reperes/254, [consulté le 21 février 2020]

[57] Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves les plus faibles ? Caroline Viriot-Goeldel, Repères n°55, p. 239, 2017 [consulté le 17 avril 2020] https://journals.openedition.org/reperes/1171

[58] Ibid. p. 399

Le travail de la compréhension élaboré autour des textes entendus au sein d'un enseignement explicite apparait comme une piste à exploiter afin d'améliorer la compréhension de textes lus de façon autonome ; notons que depuis une quinzaine d'années les recherches et travaux sur le développement de la compréhension se sont multipliés en France ainsi qu'à l'étranger.

1.3.5 L'acte de lire à voix haute

Concernant la lecture à haute voix, Roland Goigoux, considère que « *Lire à haute voix exige qu'on reste fidèle au texte écrit, fixé par l'auteur. Celui qui lit ne fait que prêter sa voix au texte. Oralisé, celui-ci conserve toutes les caractéristiques de la langue écrite dont le lexique et la syntaxe sont très différentes de l'oral* »[59]. C'est-à-dire que le lecteur se doit de respecter le texte écrit, ses caractéristiques propres, et c'est dans la mise en voix (expressivité, intonation…) qu'il peut davantage prendre de liberté.

Christophe Ronveaux et Claire Ragno Paquier la définissent comme « *faisant partie de ce système complexe où interviennent à la fois prosodie, textualité, littérature et didactique* »[60], elle s'inscrirait donc pleinement dans un dispositif d'enseignement, où le rapport au texte, à la littérature, et où la « voix vive » qu'est la prosodie sont essentiels.

1.3.6 Pourquoi lire des histoires à des enfants lecteurs ?

- **Pour développer la compréhension, l'écoute et la concentration**

Federico Batini est un chercheur italien qui s'est beaucoup intéressé à la lecture à voix haute et à ses effets sur les élèves. L'étude « Les effets de la lecture à voix haute à l'école primaire », datant de juin 2018, avait divers objectifs, notamment celui *« d'étudier les effets de l'apprentissage de la lecture sur les capacités cognitives à saisir et à organiser visuellement des données dans une vue d'ensemble et à comprendre des situations dans leur ensemble* »[61], et ce, à partir du test appelé « Echelle WISC-R » consistant à un réordonnancement d'histoires illustrées (sous-test R.S.F. « Reorder of Illustrated Stories »), afin de vérifier le niveau de développement cognitif. L'expérimentation a eu lieu en 2017, et a duré 40 jours avec une durée de 60 minutes par session, elle concernait 76 enfants de deux écoles primaires : sur des élèves âgés de 8 à 9 ans (ce qui correspond à notre cycle 2 français) et sur des enfants âgés de 10 à 11

---

[59] *Apprendre à lire à l'école,* 2006, p.49 [consulté le 21 février 2020]
[60] *Lire à voix haute. Prosodie, discours et enseignement des littératures,* La lettre de l'AIRDF 56, 2014, p. 19 https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2014_num_56_1_2012 [consulté le 11 février 2020]
[61] *The effects of reading aloud in the primary school,* Federico Batini, Marco Bartolucci, Adriana Timpone, Psychology and Education vol 55, 2018, p.111 [consulté le 30 décembre 2019] https://www.researchgate.net/publication/325486900_The_effects_of_Reading_Aloud_in_the_Primary_School

ans (cycle 3), dans les deux catégories d'âge était mis en place une classe témoin où l'expérimentation de lecture à voix haute n'avait pas lieu et soumis aux mêmes tests. Les résultats des classes du cycle 2 et du cycle 3 montrent une amélioration statistiquement significative (annexe 1). Notons ici, qu'il s'agit surtout d'observer les graphiques, car il a été difficile de comprendre le calcul qui permettait d'analyser clairement les chiffres. Federico Batini conclut que « *la possibilité de suivre facilement un récit, en écoutant l'histoire lue par une tierce personne, devrait permettre de se concentrer sur la compréhension générale (alors que chez l'individu qui lit, l'engagement à déchiffrer le texte écrit soustrait de l'énergie cognitive), et en particulier sur la compréhension des états émotionnels des personnages en les comparant à des situations réelles »*[62]. Un compte-rendu d'une conférence mené par ce même chercheur suite à une étude intitulée « La lecture à voix haute comme outil didactique pour renforcer la compréhension des textes », à partir de 3 tests (INVALSI, PIRLS, AMOS), permettant d'évaluer les éventuelles augmentations de performance dans la compréhension du texte résulte d' « *une augmentation significative de la performance des sujets des groupes expérimentaux aux tests administrés (…) surtout parce que les bénéfices de la même formation qui comprenait des matériels de lecture préétablis et donc avec des caractéristiques particulières de style et de syntaxe, ont produit une amélioration sur les tests de compréhension de textes qui sont fondamentalement différents de celui utilisé, provoquant ainsi une généralisation des bénéfices.*[63] »

Roland Goigoux rejoint cette idée ; l'objectif premier qu'il défend est de faire comprendre aux élèves que la compréhension repose « *sur un processus actif dans lequel l'enfant doit se sentir engagé et responsable »*[64], et où la lecture à haute voix par l'enseignant peut faire partie de ce processus. Au travers de ce qu'il nomme « les compétences narratives en réception », l'élève doit apprendre à construire une représentation mentale de l'histoire, comme nous l'avons vu précédemment : « *Nous proposons cette lecture à haute voix par le professeur pour permettre à tous les élèves de centrer leur attention sur l'objectif visé, la construction d'une représentation mentale, et non sur le décodage des mots (…), ils devront avoir fabriqué un film qui contient les informations essentielles pour pouvoir répondre aux questions »*[65]. Cette lecture

---

[62] Ibid p. 118
[63] *Loud reading as a didactic tool to empower reading text comprehension,* Federico Batini, Marco Bartolucci, Giulia Toti, Conference: First International Conference of the Journal "Scuola Democratica", juin 2019, p. 315, [consulté le 30 décembre 2019] https://www.researchgate.net/publication/333666320_Loud_reading_as_a_didactic_tool_to_empower_reading_text_comprehension
[64] Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre des textes narratifs, cycle 3, Retz, 2018, p. 34, [consulté le 11 février 2020]
[65] Ibid p. 34 [consulté le 11 février 2020]

éviterait donc la surcharge cognitive et permettrait à l'élève de pouvoir pleinement se concentrer sur le sens de l'histoire lui permettant ainsi une meilleure mémorisation des idées du texte.

Toujours selon Federico Batini, la lecture à haute voix serait un moyen d'« *exercer des compétences logico-déductives. La meilleure compréhension des situations et des scénarios et la capacité à comprendre le point de vue des autres soutiennent le processus de mentalisation, outil essentiel pour la compréhension du texte* »[66]. Roland Goigoux parle de liens de causalité, afin d'aider les élèves à comprendre qu'un texte ne dit pas tout, et apprendre à rendre explicite l'implicite, idée qu'on pourrait qualifier de « savoir lire entre les lignes ».

Au sein de la planification didactique pour *Lector & Lectrix* qu'il a établie et à travers le concept de « Lire c'est traduire », il cherche également à amener les élèves à expérimenter que la reformulation systématique des énoncés du texte dans leurs propres mots améliore la qualité de compréhension[67], et qu'il nomme d'ailleurs « compétences narratives en production » ; le problème réside dans le fait que certains élèves ont tendance à reformuler les mots entendus et non les idées du texte : « *certains ne parviennent pas à transformer les mots en images, d'autres n'osent pas faire de propositions, d'autres encore vont trop loin dans leur interprétation* »[68]. L'effort de reformulation incite les élèves à fixer leur attention sur les idées du texte et à s'interroger sur leur propre compréhension, leur permettant ainsi une meilleure clarification des idées du texte.

L'étude dirigée par Federico Batini considère également que la lecture à voix haute permet de développer rapidement la capacité de concentration et d'écoute car « *la lecture à haute voix est un excellent moyen d'éduquer les enfants à l'écoute, elle permet de déplacer progressivement l'attention des images de support vers celles qui se développeront progressivement dans leur esprit au cours de l'écoute* »[69], il ajoute d'ailleurs qu'au sein de son expérimentation, au préalable, il avait été décidé que le temps de lecture serait relativement court pour arriver progressivement à une heure, mais *« l'enthousiasme et la participation active des élèves ont permis de la faire plus longtemps dès le début »*[70] *;* idée reprise par Serge Boimare défendant l'idée *d'« une mobilisation d'une énergie par les élèves mise au service de l'écoute »*[71].

---

[66] Ibid p. 115 [consulté le 30 décembre 2019]
[67] *Concevoir un instrument didactique,* Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Repères, Les ratés de l'apprentissage de la lecture, n° 35,p.11, 2007
https://www.researchgate.net/publication/324946171_Concevoir_un_instrument_didactique_pour_ameliorer_l_enseignement_de_la_comprehension_de_textes
[68] Ibid. p. 35 [consulté le 11 février 2020]
[69] Ibid p. 114
[70] Ibid. p. 115
[71] Ibid. p. 103

❖ **Pour susciter l'intérêt et la motivation**

Dans une étude portugaise menée par deux chercheuses, Sandrina Esteves et Ana Patricia Almeida, intitulée « Lecture à haute voix : perceptions et pratiques des enseignants du primaire »[72], il est analysé que sur 31 enseignants de primaire interrogés sur les raisons pour lesquelles ils utilisent la lecture à voix haute, 27 répondent qu'ils l'utilisent comme vecteur de motivation.

Susciter et conserver l'intérêt des élèves demeure pour tout enseignant un élément de premier ordre, garant d'une bonne conduite de classe et d'un enseignement explicite ; Serge Boimare estime que « *ce pari de l'intérêt n'est donc pas si facile à tenir, surtout avec des élèves sollicités depuis leur enfance par des informations et des histoires sensationnelles montrées en images (...).*[73]

Il défend l'idée du rôle du « texte fondamental », notamment pour les élèves les plus en difficultés, « *pour qu'un texte mérite d'être dit fondamental, pour qu'il ait une chance de traverser les modes et les époques, il doit contenir en lui les questions premières car, au fil du temps, elles ont contribué à forger l'esprit humain* »[74]. Il préconise donc des textes tirés de la mythologie, des contes, des textes fondateurs de nos civilisations ou de nos religions, car « *les qualités du texte fondamental, s'il se rapproche de la question première toujours tournée vers le personnel, c'est avec une ambition, la prolonger et la transformer en une autre question qui ouvre sur l'universel* »[75]. Ainsi parler des origines, des passions amoureuses, des conflits générationnels, de la mort, sont des thèmes universels, qui impliquent un déplacement dans le temps et dans l'espace et qui contribuent à l'accès à la représentation symbolique.

La lecture feuilleton ou par épisodes apparaitrait comme un type de lecture permettant à l'élève de se remémorer (les épisodes précédents) et qui suscite l'attente et le désir. Pour certains types de littérature qui se terminent en « cliffhanger », cette attente est d'autant plus forte qu'elle est renforcée par du suspense.

Deux chercheuses américaines ont récemment déclaré : *« La lecture de textes à haute voix, dans un cadre éducatif, est un puissant outil pour développer la littératie dans les arts du langage, nous pensons qu'en exposant les élèves à des idées et des textes authentiques, qui peuvent ne pas être accessible en temps normal, crée de puissantes possibilités de développer l'alphabétisation et la pensée critique* »[76], ainsi le choix de textes « *réticents et/ou*

---

[72] *Reading Out Loud* : *Perceptions and Practices of Primary School Teachers,* Innovation in langage learning International conference, p. 3, 2019, [consulté le 30 décembre 2019] https://www.researchgate.net/publication/337758897

[73] *Ces enfants empêchés de penser,* Dunod, 2019, p. 74 [consulté le 29 janvier 2020]

[74] Ibid. p. 74 [consulté le 29 janvier 2020]

[75] Ibid. p. 74 [consulté le 29 janvier 2020]

[76] Laura E. Slay & Tami B. Morton *Engaging Pre-Service Teachers in Read Alouds,* Changing English Studies in Culture and Education, 2020, p. 68 [consulté le 10 mars 2020]

proliférants »[77] tel que défini par Catherine Tauveron trouverait naturellement sa place en étant lu à haute voix.

❖ **Pour transmettre un patrimoine culturel commun :**

Federico Batini atteste également ce concept en ajoutant que : *« La lecture à haute voix et la conversation qui suit donnent aux enseignants l'occasion d'aider les élèves à développer un bagage de connaissances (…), le partage d'une expérience est l'une des qualités que la lecture à haute voix peut générer en classe* »[78]. Serge Boimare raccroche cette idée de patrimoine culturel à celle de « *nourrissage culturel* », c'est-à-dire « *nourrir veut dire ici aider les enfants, par la lecture, à raccrocher leur histoire à celles des autres grâce à un apport culturel intensif* »[79], ce « nourrissage » quotidien impliquerait donc tous les élèves mais surtout ceux qu'ils qualifient « *empêchés de penser* ». L'acte de lire à haute à une classe permettrait ainsi de transmettre les mêmes connaissances à tous mais aussi et surtout à ceux qui « ont le moins », le rapport aux livres et à la lecture de ces enfants ne sera évidemment pas le même car il est également défini par le rapport que les parents eux-mêmes détiennent au livre : « *la réduction du fossé culturel est l'un des principaux objectifs de l'école, et l'environnement familial est encore aujourd'hui déterminant dans la création de jeunes lecteurs* »[80] ; Roland Goigoux fait le même constat : « *Telle que nous l'avons définie, l'acculturation à l'écrit est liée aux usages sociaux (et non seulement scolaires) de la lecture et de l'écriture* »[81]. En cela, lire à haute voix tous les jours, adossé à un enseignement explicite, serait en mesure de réduire ces écarts, et aurait donc un impact sur la réussite scolaire de chacun, notamment ceux dont l'origine socio-culturelle est la plus éloignée du livre.

❖ **Développer l'esprit critique (raisonner, argumenter, émettre un point de vue)**

Il s'agit surtout ici de savoir ce que peut amener la lecture à voix haute, comme temps d'échange et de discussion. Serge Boimare préconise la mise en place du débat permettant à chacun de confronter son point de vue à celui des autres, et échanger autour de ce qui a été entendu et compris, « *mais aussi et surtout autour des interrogations et des émotions mobilisées par le*

---

https://www.researchgate.net/publication/339733554_Engaging_Pre-Service_Teachers_in_Read_Alouds

[77] Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, Repères 19, p. 18, 1999 [consulté le 10 mars 2020]

[78] Ibid. p. 112

[79] Ibid. p. 76

[80] Federico Batini, *The effects of reading aloud in the primary school,* Federico Batini, Marco Bartolucci, Adriana Timpone, Psychology and Education vol 55, 2018, p.112 [consulté le 28 janvier 2020]

[81] *Rapport lire et écrire,* 2016, rapport de recherche Université de Lyon, Institut français de l'éducation, E.N.S. de Lyon p.409 [consulté le 11 mars 2020]

texte »[82], le fait d'argumenter permet aux élèves de donner des exemples afin de faire valoir son point de vue. Federico Batini soulève l'idée que la discussion, notamment autour des émotions, les motivations et les comportements des personnages aide les enfants à identifier leurs émotions, à réfléchir aux différentes raisons qui provoquent certains comportements et à leurs implications.

- **Développer les compétences langagières et syntaxiques**

« *Quand les enseignants ont à se prononcer sur les causes principales des difficultés de leurs élèves dans le domaine de la compréhension en lecture, ce sont leurs carences lexicales qu'ils mentionnent en premier lieu* (Dreyfus, 2004 ; Soussi et al., 2008 cité par Goigoux) »[83], de nombreuses études ont démontré la relation entre la richesse du vocabulaire et la compréhension en lecture. Il a été démontré que « *plus les élèves connaissent des nouveaux mots de vocabulaire plus ils comprennent ce qu'ils lisent, et plus ils comprennent, plus ils lisent et pourront acquérir de nouveaux mots »*[84], autrement dit si on regarde sous un autre point de vue, les élèves qui comprennent mal lisent de moins en moins, ce qui leur fournit moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire. On peut parler ici de « l'effet Mathieu », concept défini par Keith Stanovich, en ce qui concerne la lecture, qui consiste en un processus se nourrissant de lui-même, créant un cycle qui se perpétue et s'amplifie et qui a pour conséquence de creuser davantage les inégalités scolaires. L'étude italienne confirme l'idée que l'écoute de textes écrits renforce à plusieurs niveaux les capacités lexicales : « *plusieurs études revendiquent le bénéfice des interventions de lecture à haute voix comme un outil pour réduire les difficultés d'acquisition du vocabulaire* »[85] (Senechal & Lefevre, 2002 ; Farrant & Zubrick 2013 cité par Batini).

- **Pour amener la lecture silencieuse et solitaire**

Longtemps la lecture du maître a été considéré comme un modèle à reproduire, comme il a été évoqué lors de l'introduction, mais est-ce qu'aujourd'hui cette idée est toujours recevable ?
« *De plus la lecture à voix haute peut servir de modèle, à condition qu'elle soit de qualité »,* même s'il aurait été intéressant de savoir ce que sous-entend l'expression « de qualité », l'étude portugaise reprend cette idée à d'autres chercheurs (Ribeira, Ferreira, Viana 2012), ces derniers ont rassemblé un ensemble de procédures et de stratégies pour le développement de la fluidité

---

[82] Ibid. p. 49
[83] Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique, p. 8, Revue Recherches n°58, 2013 [consulté le 20 avril 2020]
[84] Lane & Allen, 2010 ; Stahl, 2003 ;Pullen et al., 2010 ; Wise et al., 2007 cité par Goigoux
[85] Ibid. p. 111

de la lecture qui mettent en évidence l'utilisation de modèles telle que l'écoute d'un adulte compétent.

« *J'ai beaucoup de respect et d'investissement pour l'oralisation mais je pense que tout ça n'a de sens que si on amène le plus grand nombre de gens possible à être un jour dans la jouissance intime, profonde, d'une lecture solitaire et silencieuse. Pourquoi ? Parce que seule cette lecture-là est comptable d'un approfondissement d'elle-même, c'est-à-dire d'une lecture en conscience, véritablement.(…). Je pense donc que la lecture à voix haute est un extraordinaire moyen, politiquement parlant, de démocratiser la pratique de la lecture, d'amener les gens à lire, s'emparer du livre*»[86]. Même si le terme de « modèle » n'est peut-être plus vraiment approprié, ici il s'agirait davantage de l'idée de transmission, pour éveiller, susciter l'envie ; George Jean a toujours été un grand défenseur de la lecture à voix haute, mais le véritable aboutissement réside aussi dans le fait de lire pour soi-même, ce qui permet de démocratiser davantage cette pratique socio-culturelle et de réduire les inégalités. Approche reprise par l'étude américaine de Laura E. Slay et Tami B. Morton : « *Quel que soit le texte, le lien entre la lecture silencieuse et la lecture orale est clair. En effet, l'enseignement de la lecture vise en fin de compte la réussite et l'épanouissement d'une lecture indépendante, un enseignement explicite modelé sur la lecture à haute voix aide les élèves à faire la transition de la lecture orale guidée à la lecture silencieuse indépendante dans n'importe quel contexte* »[87].

Roland Goigoux ajoute également que : *« mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls »*[88], la lecture à voix haute, dans un dispositif adapté, favoriserait les enjeux de la compréhension comme nous l'avons dit précédemment, mais également ceux de la lecture autonome.

- **Renforcer les compétences sociales (empathie, confiance en soi)**

Selon l'étude menée par Raymond A. Mar et Keith Oatley, au Canada, en 2009, attestant que « *Le fait de lire de la fiction prédit la justesse empathique (…) Les lecteurs de fiction apprennent des informations sociales concrètes dans les livres, acquérant ainsi des connaissances sur la psychologie humaine* »[89], ils ont d'ailleurs mené plusieurs études démontrant que la lecture de textes narratifs aux enfants influence positivement le développement de l'empathie. Federico

---

[86] Georges Jean cité par Martine Burgos, *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet,* éditions du Cercle de la Librairie, 2011, p191, [consulté le 29 décembre 2019]

[87] Laura E. Slay & Tami B. Morton *Engaging Pre-Service Teachers in Read Alouds,* Changing English Studies in Culture and Education, 2020, p. 66 [consulté le 10 mars 2020]

[88] Rapport Lire et Ecrire, p. 399, 2016

[89] *Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes, 2009, p. 408* [consulté le 13 mars 2020] http://www.yorku.ca/mar/Mar%20et%20al%202009_reading%20fiction%20and%20empathy.pdf

Batini, quant à lui, parle de *« fonction sociale de la lecture qui, par le développement de l'empathie et du partage des émotions avec les camarades de classe augmente les capacités d'expression et de narration »* [90] ; dans l'étude qu'il a dirigée et à partir du test intitulé, le « TEC-I, Test of Emotion Comprehension » afin de comprendre le niveau d'empathie et les émotions des enfants, toujours auprès des mêmes élèves, nous constatons que les résultats des élèves du cycle 2 ne montrent pas d'amélioration significative entre la classe expérimentale et celle témoin, bien que nous n'en connaissons pas les causes. En revanche le résultat est beaucoup plus significatif pour le cycle 3. Il conclut que *« la lecture à haute voix en créant des moments d'interactions privilégiés favorise l'estime de soi, aide l'enfant à identifier et à conceptualiser ses propres émotions et celles des autres »*[91] (annexe 2).

- **Développer la créativité**

Dans cette même étude italienne, un 3ème test a été mené, le « CREAT, Robinson Test of Creativity » afin de détecter s'il y a eu une croissance des compétences créatives *« en utilisant les histoires et les contes pour comprendre les événements, les situations et les émotions, on développe la capacité de donner un sens à la réalité par l'imagination »*[92], imagination qui favoriserait le sens créatif. Dans les 2 niveaux de classe, les résultats montrent une amélioration statistiquement significative (annexe 3).

- **Améliorer le climat de classe et diminuer le sentiment de gêne scolaire**

Il s'agit de la 4ème et dernière étude menée dans l'étude italienne et dont l'objectif était d'étudier les effets de l'apprentissage de la lecture à l'école sur la perception du malaise scolaire ; cette enquête a été menée au moyen du Test d'évaluation de l'inconfort (Disconfort Evaluation Test TVD) Il résulte de ce test, qu'en cycle 3, il n'y a pas de différence statistiquement significative, en revanche en cycle 2, « *les valeurs de perception de l'inconfort diminuent de manière significative, contre la classe témoin qui a une légère tendance à l'augmentation (...) il est donc possible d'affirmer que la lecture à haute voix dans un groupe favorise une situation de bien-être et facilite la création de liens significatifs »*[93] ; nous ne disposons pas de détails relevant de cette situation de bien-être mais il semblerait donc que la lecture à voix haute renforcerait un sentiment d'unité, de cohésion au sein du groupe-classe. Il aurait été cependant intéressant de

[90] Ibid. p. 113
[91] Ibid p. 118
[92] Ibid p. 113
[93] Ibid p. 116

connaitre les critères de cette perception de l'inconfort afin de pouvoir analyser plus clairement ce résultat.

Serge Boimare atteste également cette idée : l'ambiance de la classe se trouverait apaisée en se recentrant autour d'un patrimoine commun partageable par tous, notamment en « *obtenant l'adhésion et la participation des réfractaires à l'apprentissage ; les réactions de prestance basées sur l'opposition et la contestation, dont ils avaient besoin pour trouver leur place dans la classe et qui empoisonnaient l'atmosphère, n'ont plus raison d'exister* »[94], dans les classes où il y avait une ambiance de classe tendue, notamment à cause d'élèves perturbateurs, celle-ci se trouverait donc modifiée.

- **Pour son approche transversale et le lien avec les autres disciplines**

« Quand je dresse des ponts entre la culture et les préoccupations identitaires de mes élèves, c'est pour leur donner des points d'appuis indispensables à la remise en route de leur capacité de penser »[95]déclare Serge Boimare. Federico Batini indique que « *la lecture à voix haute et la conversation qui suit donnent aux enseignants l'occasion d'aider les élèves à établir des liens entre les concepts afin que chacun puisse commencer à clarifier sa propre pensée lors des discussions entre ses pairs et l'enseignant* »[96]. L'étude américaine nous livre que la lecture à voix haute peut servir « *de point d'ancrage et de connexion à d'autres disciplines, et ainsi rattacher des leçons et des objectifs d'apprentissages communs* »[97]. Les questions, les nouvelles représentations qui ont pu émerger lors de la lecture et de son explication en aval, ont un aspect transversal, et bien souvent font référence à d'autres disciplines auxquelles l'élève peut créer du lien et ainsi susciter de l'intérêt et donner du sens.

Néanmoins, les études sur les effets de la lecture à haute voix demeurent rares, notamment en France ; ayant trouvé peu d'études, d'outils, sur la pratique de la lecture à voix haute auprès d'enfants lecteurs d'une part, et des effets escomptés d'autre part, il a fallu créer nos propres outils.

---

[94] Ibid. p. 161
[95] Ibid. p. 69
[96] Ibid. p. 162
[97] Laura E. Slay & Tami B. Morton *Engaging Pre-Service Teachers in Read Alouds,* Changing English Studies in Culture and Education, 2020, p. 66 [consulté le 10 mars 2020]

1.3.7 **Questionnement, problématique et hypothèses**

A l'issue de cet état de l'art, la lecture à voix haute de l'enseignant au sein d'un dispositif pédagogique m'est apparue intéressante, favorisant chez l'élève lecteur de nombreuses compétences fondamentales.

Je me suis donc demandé pourquoi des enseignants se sont engagés dans ce dispositif et quels étaient les bénéfices qu'ils considèrent effectifs pour leurs élèves ? Quelles sont, selon ces enseignants, les compétences que la lecture à voix haute est supposée développer et quels en sont les indicateurs ? Quels outils utilisent ces enseignants ? Et comment les mettent-ils en pratique ?

Ces questions m'ont amenée à formuler plusieurs hypothèses :

-Première hypothèse : la lecture à voix haute dans un dispositif pédagogique favoriserait la compréhension et notamment faciliterait l'accès aux compétences inférentielles

-Deuxième hypothèse : la lecture à voix haute dans un dispositif pédagogique susciterait l'intérêt et la motivation des élèves. Comme l'a souligné Serge Boimare, cet intérêt découlerait en partie du choix des textes (des thèmes abordés, de leur durée) ; les textes dits complexes y trouveraient plus facilement leur place.

-Troisième hypothèse : la transmission d'un patrimoine culturel commun serait un enjeu déterminant, enjeu qui recourrait à réduire les inégalités.

L'étude empirique ainsi que le protocole établi doivent permettre de connaitre quelles compétences la lecture à voix haute est supposée développer, l'observation de terrain qui suit sera l'occasion de vérifier la véracité de ces hypothèses.

2 METHODOLOGIE

2.1 Choix de l'entretien semi-directif comme outil de recueil de données

Afin de pouvoir répondre correctement à la problématique posée, j'ai effectué mon expérimentation par le biais de l'entretien individuel ; celui-ci est défini comme « *une méthode de recueil de l'information qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations* »[98], par Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers. J'ai opté pour l'entretien semi-directif dans lequel les interrogés doivent répondre à un ensemble de questions, identiques, posées dans le même ordre et préparées à l'avance ; ce type d'entretien laisse une certaine liberté à l'enseignant, mais avec un fil conducteur.

2.2 Participants

Afin de vérifier les hypothèses posées au préalable, 4 enseignantes pratiquant la lecture à voix haute dans le cadre d'un dispositif pédagogique spécifique et de façon ritualisée, ont accepté de répondre à ce questionnaire. Elles ont également donné leur accord pour l'enregistrement de l'entretien ainsi que pour la publication des résultats qui suivent, sous couvert d'anonymat. Les entretiens ont été enregistrés et les enregistrements sont joints à cette étude[99]. Les 4 enseignantes qui ont participé à cette étude sont :

- C rebaptisée A qui a 15 années d'expérience, et qui enseigne en cycle II (4 CE1 et 22 CE2)
- V rebaptisée B qui est professeur stagiaire, et qui enseigne en cycle II (23 CE2)
- H rebaptisée C qui a 13 années d'expérience et qui enseigne en cycle III (10 CM1 et 13 CM2)
- M rebaptisée D qui a 20 années d'expérience et qui enseigne en cycle III (23 CM2)

Il est important d'ajouter que les 2 enseignantes en cycle 3, A et B, s'inscrivent dans le cadre d'une expérimentation basée sur la médiation culturelle par Serge Boimare, ce projet repose en

[98] Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents, De Boeck supérieur, 2015, p.20 [consulté le 30 janvier 2020]
[99] https://drive.google.com/drive/folders/1cB23W-eqWJWM91a7FgKSzeYz3qzRnMCG?usp=sharing

partie sur la lecture à voix haute de l'enseignant, mais aussi sur le débat collectif oral et sur l'argumentation personnelle à l'écrit (annexe 5).

2.3 Le cadre d'exercice

Le cadre d'exercice initialement prévu concernait 6 enseignants, donc 6 écoles, situées dans des milieux scolaires différents : 3 écoles en milieu rural, 1 en réseau d'éducation prioritaire (R.E.P.) et 2 autres en réseau d'éducation prioritaire renforcée (R.E.P.+). Malheureusement à la suite du contexte perturbé qui a touché notre pays en mars et avril de cette année, les 2 entretiens en R.E.P. + n'ont pas pu avoir lieu, ce qui aurait très certainement impacté l'ensemble des résultats de cette enquête. De plus, le second entretien a été effectué le 13 mars, le dernier jour d'école avant la période de confinement, l'enseignante a accepté l'entretien mais qui ne s'est pas déroulé dans des conditions optimales (elle ne disposait que de très peu de temps car une réunion « d'urgence » avait lieu juste après). Les 2 autres entretiens se sont déroulés en distanciel au début de la période de confinement.

2.4 Le guide d'entretien

J'ai construit mon guide d'entretien autour de trois axes, qui sont en lien avec les concepts développés dans notre cadre théorique :
-tout d'abord un axe sur le choix de la lecture à voix haute en tant que pratique pédagogique
-un second axe sur les effets constatés ou non sur les élèves
-et enfin un dernier axe autour du choix des textes et de la préparation à cette lecture.

2.4.1 Le choix de la lecture à voix haute en tant que pratique pédagogique

Il me semblait important, dans un premier temps, de commencer par récolter les connaissances des enseignantes sur la lecture à voix haute, et ce qui avait motivé leur choix dans cette pratique, à partir de questions relativement ouvertes. Comme évoqué précédemment, elle n'est pas chose courante chez l'enfant lecteur, et n'est pas non plus un élément de la formation des enseignants, donc pourquoi la pratiquer ? Pour ensuite aborder leur ressenti, leur perception sur ce dispositif, s'il a influencé ou non leur conception de la pédagogie et si elles souhaitent perpétuer cette pratique.

2.4.2 **Les effets constatés ou non sur les élèves**

J'ai divisé cet axe en plusieurs thématiques :

- Le premier groupement de questions est constitué de questions sur les bénéfices notables (ou l'absence de) sur les élèves d'ordre général. Ce premier point permet tout d'abord de recueillir les points positifs, s'il y en a, observés par les interrogées, tous domaines confondus. Pour ensuite affiner davantage leurs réponses, puisque les questions suivantes concernent les éléments indicateurs de ces bénéfices, c'est-à-dire sur quels éléments les enseignantes s'appuient-elles pour dire que les élèves en retirent ou non un bénéfice. Et enfin une question abordant les effets escomptés sur les élèves ayant le plus de facilités et ceux ayant le plus de difficultés, à savoir si parmi un type d'élèves particulier, des effets ont pu être observés.

Cette question nous permettra ainsi de voir si certaines réponses coïncident avec les grandes compétences développées dans le cadre théorique.

- J'invite ensuite l'enseignante à émettre deux classements. Tout d'abord le premier classement est élaboré à partir de 12 items, items qui concernent les compétences que la lecture à voix haute est supposée développer, qui devront être classées de la plus à la moins importante, en justifiant les trois premiers choix. Ce classement nous permet aussi de constater si les réponses des enseignantes vont dans le même sens que les propos recueillis lors de l'entretien.

  - La transmission d'un patrimoine commun et culturel, et donc la réduction des inégalités (Serge Boimare 2019, Federico Batini 2018, Roland Goigoux 2016)

  -Développer l'esprit critique : c'est-à-dire à raisonner, interpréter, émettre un point de vue, argumenter (Serge Boimare 2019, Federico Batini 2018)

  - Développer les compétences langagières et syntaxiques : enrichir son vocabulaire, pour une meilleure maîtrise de la langue (Senechal & Lefevre, 2002 ; Farrant & Zubrick 2013 cité par Batini)

  - Développer les compétences créatrices (Federico Batini 2018)

  - Renforcer la confiance en soi et développer les compétences sociales (empathie par exemple) (Raymond A. Mar et Keith Oatley 2009, Federico Batini 2018)

  -Pour un meilleur climat de classe, cohésion du groupe-classe, diminution de gêne scolaire (Serge Boimare 2019, Federico Batini 2018)

  - Pour une meilleure écoute et une meilleure concentration (Serge Boimare 2019, Federico Batini 2018)

-Favoriser la compréhension et les compétences cognitives en général (Roland Goigoux 2007, 2016, Federico Batini 2018)

-Pour son approche transversale, et le lien avec les autres disciplines (Federico Batini 2018, Laura E. Slay et Tami B. Morton 2020)

-Pour amener la lecture silencieuse et solitaire (George Jean cité par Martine Burgos 2011)

-Susciter l'intérêt et la motivation des élèves (Sandrina Esteves, Patricia Ana Almeida 2019, Serge Boimare 2019)

-Autre proposition

Puis le second classement est spécifique à la compréhension, conçu à partir de 5 compétences, à savoir :

-Apprendre à construire une représentation mentale (Roland Goigoux 2007, Federico Batini 2018)

-Savoir reformuler des idées du texte avec ses propres mots (Roland Goigoux 2007)

-Développer les compétences énonciatives (Roland Goigoux 2007, Federico Batini 2018)

-Savoir établir des liens de causalité, compétences logico-déductives (Roland Goigoux 2007, Federico Batini 2018)

-Favoriser la mémorisation (Roland Goigoux 2007)

Lors du 1er entretien, je me suis aperçue que ces 2 classements demandaient du temps et de la réflexion, j'ai donc jugé plus judicieux d'envoyer ces questionnaires par mail aux 3 autres enseignantes, surtout que 2 entretiens se sont effectués en distanciel.

- Les deux dernières questions de cet axe concernent le comportement des élèves, s'il y a eu ou non un changement, et si des élèves se sont montrés réticents ou désintéressés par cette lecture, ainsi que l'ambiance de classe, si celle-ci s'en est trouvée modifiée (Serge Boimare 2019, Federico Batini 2018). Il apparait important de rappeler que, si cette question figurait dans le guide d'entretien, c'est parce que 6 entretiens étaient initialement prévus, 3 en milieu rural et 3 en REP/REP+, il aurait été intéressant d'effectuer une analyse en fonction du milieu scolaire, nous sommes en droit de penser que les résultats auraient probablement été différents que ceux recueillis.

2.4.3 La lecture et le choix des textes

A savoir comment le choix des textes est effectué (Serge Boimare 2019, Laura E. Slay et Tami B. Morton 2020), s'il s'inscrit dans une programmation ou un contexte particulier, si cette lecture est préparée à l'avance et de quelles façons (Evelyne Charmeux 1996, Maria Victoria Reyzabal 1994, George Jean 1999, François Richaudeau 1993).
Une ultime question concerne les éventuels obstacles rencontrés, des remarques que l'enseignant(e) souhaiterait apporter de son plein gré.

2.5 Analyse et interprétation des données

Il existe diverses méthodes permettant d'exploiter les résultats d'un entretien. La grille catégorielle a été construite selon une analyse thématique du contenu des entretiens en s'appuyant sur les trois axes du guide d'entretien qui ont été davantage développés. Pour ce faire nous avons appliqué un code couleur au sein des verbatims afin de repérer plus facilement les données significatives. Ainsi 8 catégories ont été établies, à savoir :

-Démarche professionnelle de l'enseignante (connaissances de la lecture à voix haute, pédagogie …)
-Orientation du dispositif de lecture à voix haute
-Les éléments textuels (choix des textes, complexité ou non d'un texte, durée)
-La mise en voix (compétences travaillées, préparation)
-Les effets escomptés (ou l'absence) (compétences évoquées dans notre première partie)
- Le type d'élèves
-Compétences sociales et ambiance de classe
-Difficultés rencontrées

Les entretiens ont été synthétisés et les réponses ont été catégorisées par couleur (annexe 6), mais la grille catégorielle a bien pris en compte l'intégralité des propos.

2.5.1 Entretien de l'enseignante A

Démarche professionnelle

Lorsque nous reprenons les propos recueillis par A à l'aide de la grille catégorielle des verbatims, nous nous apercevons rapidement que ses réponses coïncident en très grande partie avec le projet de classe à médiation culturelle selon Serge Boimare.

A n'est pas venue spontanément à la lecture à voix haute, sa démarche est liée à un concours de circonstance car la lecture à voix haute faisait partie du projet. De plus, lorsque nous reprenons les bénéfices notables constatés pour ses élèves, nous remarquons que ces mêmes bénéfices sont en lien avec les compétences abordées dans notre cadre théorique définies par Boimare. En cela, la démarche de A apparait comme cohérente, en phase avec le projet auquel elle participe.

Même si sa conception de la pédagogie ne s'est pas trouvée modifiée, cette expérience lui a permis de découvrir une pratique, et de constater des bénéfices pour ses élèves. Elle souhaite néanmoins continuer cette pratique de la lecture à voix haute au sein d'un dispositif mais pas de la même manière, notamment la phase écrite du projet.

Orientation du dispositif

Comme nous l'avons dit précédemment il est inspiré de la classe à médiation culturelle de Serge Boimare et il est à l'initiative du conseiller pédagogique de la circonscription. Le dispositif mis en place a lieu 2 fois par semaine et se divise en 3 temps. Tout d'abord « le nourrissage culturel » qui consiste à lire un texte fondamental, porteur de valeurs universelles, un débat, faisant suite à une question ou une situation qui est apparue lors de l'histoire lue, et la retranscription à l'écrit de ce débat.

Eléments textuels

Le choix de ses textes correspond également au projet, ils ont été choisis par le conseiller pédagogique à l'initiative de ce projet et ce choix convenait à l'enseignante, ce sont uniquement des textes fondateurs, classiques ou mythologiques « (Les Fables » d'Esope, « Les Contes » d'Andersen, « le Feuilleton d'Ulysse » de Muriel Szac). Au sujet des textes, A nous dit que c'est pour elle un moyen d'aborder des textes littéraires, car elle en a peu l'occasion, et elle admet que les textes courts sont plus facilement abordables notamment pour les élèves en difficultés ayant des problèmes de concentration, d'où les textes découpés par épisode qui créent un suspense et dont la construction narrative facilite l'écoute et l'intérêt des élèves, spécifiant qu'« *elle ne perd pas ses élèves* ». Mais pas forcément les textes les plus faciles, ce qui est intéressant au regard de notre 2ème hypothèse : A admet avoir eu cette crainte que des

textes trop classiques ne soient pas compris même en dépit de son expérience en tant que professeur des écoles, elle ajoute qu'il faut aborder « *les choses simplement* » même si elle dit à l'issue de l'entretien que le lexique de termes anciens peut apparaitre comme un obstacle car il nécessite davantage d'explication en amont, ce qui peut sembler quelque peu contradictoire. Elle ajoute également avoir débuté sa pratique par « Les Contes » de Charles Perrault et considère que peut-être, ce n'était pas un choix de progression approprié à l'ensemble de ses élèves. Elle dit que ses élèves ont (re)découvert le plaisir de l'écoute, en partie depuis qu'elle a abordé la mythologie et une attente qui est générale, ce qui attesterait l'idée que certains thèmes abordés dans les textes contribuent à susciter davantage l'intérêt des élèves.

Mise en voix

A travaille l'intonation et lit ses textes à l'avance pour voir ce qu'elle va devoir expliquer, pour sa longueur également mais à voix basse, ce qui en soi, peut apparaitre également antinomique puisqu'une lecture à voix basse prend beaucoup moins de temps que celle à voix haute.

Effets escomptés observés ou non

En lien avec le projet de médiation culturelle :

Lors de l'analyse des effets escomptés sur les élèves, A répond que la compétence « La transmission d'un patrimoine culturel et commun » lui parait essentielle, qu'elle classera d'ailleurs en tête de son classement. Cependant A ne nous dit pas clairement « le pourquoi », argumentant que cela lui parait important de transmettre les mêmes références à tous. Je tiens à préciser qu'une fois l'entretien terminé, A a ajouté que 3-4 élèves issus des gens du voyage, étaient présents dans sa classe la moitié de l'année scolaire et qu'elle avait oublié de le mentionner durant l'entretien, elle a précisé que ses enfants étaient issus d'un milieu modeste où la lecture n'est pas une pratique socio-culturelle courante, il lui semblait donc important de transmettre ce bagage culturel aussi à ce type d'élèves, ce qui confirme notre 3ème hypothèse. A mentionne à maintes reprises les liens, les ponts que désormais ses élèves parviennent à construire entre les autres disciplines, en EMC avec les « Fables » d'Esope par exemple, *« ce qui leur fait une référence supplémentaire »,* compétence intitulée « Approche transversale et le lien avec les autres disciplines » qu'elle classera d'ailleurs en 3ème, position ; il en va de même pour la compétence qu'elle classe en 2ème position : « Développer l'esprit critique », grâce au débat qui suit la lecture qui y contribue clairement selon elle.

Selon le type d'élèves

-Pour les élèves ayant le plus de facilités, leur prise de parole à l'oral est encore plus assurée (grâce aussi au débat) et certains de ces élèves iront d'eux-mêmes lire la suite de l'histoire, donc en autonomie, suscitant leur intérêt et validant ainsi notre 2ème hypothèse.

-Pour les élèves les plus en difficultés, A nous dit qu'au niveau de la compréhension, il est nécessaire de les relancer, d'expliquer à nouveau, qu'ils comprennent quelques idées mais pas l'ensemble du texte : « *ceux qui ont des difficultés en temps normal en lecture autonome en ont aussi à l'écoute de la lecture faite par l'enseignant mais moins tout de même* », même si son discours demeure très mitigé sur les apports que la lecture faite par l'enseignant dans un dispositif spécifique peut apporter en matière de compréhension générale du texte, il demeure néanmoins que ces mêmes élèves comprennent mieux le texte que s'ils devaient le lire eux-mêmes, ce qui atteste les études de bon nombre de chercheurs.

A évoque également chez ses élèves le plaisir de l'écoute, plaisir de l'écoute qu'elle retrouve chez TOUS ses élèves.

Compétences sociales et ambiance de classe

A constate un « plus » dans les échanges entre ses élèves, élément qu'elle définit comme la référence que peut apporter cette lecture dans d'autres disciplines, et qui permet aux élèves de faire du lien. Mais peut-être que les règles du débat assimilées par les élèves quotidiennement contribuent également à favoriser cet échange.

Son climat de classe ne s'en est pas trouvé modifié, et il était bon au préalable.

Difficultés rencontrées

Cependant A mentionne à plusieurs reprises que le caractère récent du dispositif (depuis le début de la période 2) ne lui permet pas de répondre clairement, qu'elle ne possède pas assez de recul, alors que le dispositif de Batini avait eu lieu sur 40 jours de lecture, et que les résultats paraissaient davantage probants. De plus, elle souligne le manque cruel de temps alloué à la « lecture plaisir », où il demeure difficile d'inscrire cette activité dans un emploi du temps déjà bien rempli. Elle évoque le lexique comme un obstacle, notamment les termes anciens dans les textes dits classiques, où il a fallu expliquer ce vocabulaire.

Nous observons que les réponses de A demeurent encore très pondérées, de par l'aspect récent du dispositif. Mais cette pratique a permis à cette enseignante de découvrir un dispositif qu'elle compte remanier et adapter selon ses objectifs. A a constaté des effets bénéfiques sur ses élèves, notamment le plaisir de l'écoute chez l'ensemble de ses élèves et les liens qu'ils peuvent établir entre différentes disciplines ou avec des moments de la vie courante, à partir de certains textes.

2.5.2 **Entretien de l'enseignante B**

Démarche professionnelle

Après avoir analysé les réponses de l'enseignante B à l'aide de la grille de codage des verbatims, nous pouvons également constater que dans un premier temps sa démarche professionnelle correspond au projet de médiation culturelle mis en place. C'est donc par ce biais qu'elle a découvert la lecture à voix haute et c'est pour cette raison qu'elle la pratique davantage qu'auparavant ; B précise qu'« *il ne s'agit pas du tout des formations qu'on a pu avoir, c'est sur le tas qu'on se forme* », ce qui corrobore l'idée du peu de formation évoqué lors de l'introduction de ce mémoire.

B concède que la pratique à voix haute a modifié certains éléments de sa pédagogie. Longtemps elle a fait oraliser ses élèves pour répondre aux exigences des programmes, elle prête désormais davantage d'importance à sa propre lecture, et ajoute qu'une lecture oralisée par l'enseignant a une « *autre portée* » qui est « *plus nette, plus claire, plus précise* », et il aurait été intéressant de savoir ce qu'elle entend par « autre portée ». En quoi la lecture plus nette de l'enseignant a une autre portée ? Dans quelles mesures ? Un peu plus loin dans l'entretien, elle évoque la lecture du maitre comme un « modèle », ce qui abonderait dans son sens, et cette idée d'une diction plus nette et plus claire quand la lecture est effectuée par l'enseignant. B souligne qu'il faut coupler les deux lectures, celle de l'enseignant et celle de l'élève, chose qu'elle ne faisait apparemment pas auparavant ou pas suffisamment.

Orientation du dispositif

Ce dispositif est en tout point similaire à celui de A et comme nous l'avons dit précédemment il est inspiré de la classe à médiation culturelle de Serge Boimare, il est à l'initiative du conseiller pédagogique de la circonscription. Le dispositif mis en place a lieu 2 fois par semaine et se divise en 3 temps. Tout d'abord « le nourrissage culturel » qui consiste à lire un texte fondamental, porteur de valeurs universelles, un débat, faisant suite à une question ou une situation qui est apparue lors de l'histoire lue, et la retranscription à l'écrit de ce débat.

Eléments textuels

A l'image de l'entretien précédent, le choix des textes s'est fait par le conseiller pédagogique, ils sont donc également en tout point communs. B ne fait pas vraiment part de son avis sur ce choix. Elle ajoute juste avoir pu choisir les textes à aborder dans « Les Contes » de Perrault.

Mise en voix

B travaille l'expressivité d'un texte : « *on fait au mieux avec ce qu'on a, on essaye d'y mettre un ton, on essaye de rendre vivant les choses, de chuchoter quand on nous demande de chuchoter* » (…) « *Il faut oser être dedans* », à ces mots, on pourrait se demander si B ne se sent pas un peu désarmée devant certains textes, à deux reprises elle utilise le verbe « essayer » qui semble vouloir dire que, peut-être, elle ne possède pas toutes les « armes » nécessaires pour restituer le texte, est-ce à cause de la nature du texte ? De sa complexité ? Ou est-ce lié à la mise en voix elle-même ? Il aurait été intéressant d'approfondir ce point. Elle fait part de sa gestuelle pendant sa lecture, gestuelle qui lui permet d'attirer l'attention de ses élèves.

B se pose la question quant à la préparation de sa lecture, notamment à cause du débat qui suit, et ainsi découvrir le texte en même temps que ses élèves. Il apparait qu'à cette question, B comprend la question, avant tout, dans le cadre du débat ; il aurait été judicieux de reformuler la question afin de savoir si B a réellement compris qu'un texte nécessite d'être préparé à l'avance, pour en connaitre le contenu d'une part mais aussi pour travailler toutes les compétences d'ordre physique et langagier évoquées dans notre cadre théorique.

Effets escomptés observés ou non

En lien avec le projet de médiation culturelle :

Les 2 compétences qui arrivent en tête du classement sont identiques à l'entretien de l'enseignant A, à savoir en premier : « La transmission d'un patrimoine culturel et commun » et en second « Développer l'esprit critique » qui sont donc 2 items mis en exergue par Serge Boimare dans son dispositif. Même si B n'évoque pas cette compétence durant l'entretien (hormis dans le questionnaire), ni d'idées relatives à l'égalité des chances, selon elle, l'oral est une garantie pour transmettre des histoires qui elles-mêmes peuvent à nouveau être transmises dans la sphère privée de la famille. Au sujet de l'esprit critique, B estime que *« seul un débat permet d'approfondir suffisamment le sujet et de recueillir les avis des autres camarades et ainsi pouvoir affiner son jugement* », ici aussi il s'agit du débat qui fait suite à la lecture qui permet donc de développer cette compétence. Sa 3ème réponse concernait « une meilleure écoute et une meilleure concentration », elle stipule qu'étant donné que les élèves doivent parler de ce qu'ils ont entendu, « *ils sont 100 % acteurs* », c'est donc cette participation active de l'élève qui contribue à cette écoute, et en cela rejoint les propos de bon nombre de chercheurs. Même s'il apparait surprenant que, durant l'entretien, B ne mentionne pas non plus ce plaisir de l'écoute, ou ce sens qui s'exerce et qui se développe.

Selon le type d'élèves

-Pour les élèves les plus en difficultés, B a constaté, notamment chez 2 de ses élèves de nature réservée, un changement de comportement qui s'investissent davantage dans leur propre lecture, « *donnant l'impression d'avoir un rôle à jouer et de ne pas être dans une attitude scolaire normale* », il en ressort une lecture plus assurée, plus expressive corroborant cette idée que les élèves osent davantage, et dont la lecture du maître en serait l'initiative.

-B ne constate pas d'effets chez les élèves ayant le plus de facilités

Compétences sociales et ambiance de classe

B ne constate pas de changement particulier au sein de sa classe et entre ses élèves ; le point cité au-dessus sur une lecture plus assurée, plus expressive ne « transparait » pas en dehors de ce temps de lecture. On aurait pu supposer que cette assurance dépasserait le cadre de la lecture, surtout avec le débat mis en place dans le dispositif mais B n'évoque pas ce point. B estime que son ambiance de classe n'est pas spécialement bonne, et qu'elle ne s'en est pas non plus trouvée modifiée.

Difficultés rencontrées

Au sujet des biais rencontrés, B mentionne surtout le dispositif en lui-même et notamment son caractère expérimental, le fait de ne pouvoir échanger qu'avec une seule collègue ne l'aide parfois pas à trouver réponse à certaines de ses interrogations, tel que le choix de certains textes qui n'engendre pas un débat mais davantage une explication de texte.

Il est apparu, à la suite de cet entretien, un décalage entre les propos tenus par B et ses réponses aux questionnaires. Car les compétences classées en tête de liste ne « ressortent » pas de l'entretien, hormis du questionnaire. En définitive B prête plus attention à sa propre lecture, qu'elle considère comme un « modèle » pour ses élèves ; ces derniers, s'inspirant de l'écoute faite par leur enseignante, oseraient davantage à leur tour, par mimétisme mais aussi grâce à davantage d'assurance.

2.5.3 Entretien de l'enseignante C

Démarche professionnelle

L'enseignante C dit être venue *« naturellement »* à la lecture à voix haute ; elle possède une classe avec des fortes disparités (élève de parents allophones, élèves dyslexiques, TDH…), et ne connaissait que peu de choses sur la lecture à voix haute qu'elle pratiquait avant tout en tant

que lecture offerte, pour apaiser ses élèves ou pour amorcer une lecture. Et c'est durant ce temps de lecture qu'elle s'est aperçue d'aptitudes de certains de ses élèves considérés comme en difficulté, notamment une très bonne compréhension de l'histoire. À la suite de cela, elle a donc fait le choix d'intégrer la lecture à voix haute dans sa pédagogie, en français bien entendu mais aussi dans d'autres domaines (en histoire, en sciences…).

Rappelons que C est professeur stagiaire et elle reconnait qu'en tant que débutante dans le métier de professeur des écoles, le manque d'expérience et de recul lui ont fait faire des choix de lecture qui n'étaient pas toujours opportuns, ce qui l'a amené à se questionner beaucoup sur sa pédagogie. De plus, elle ajoute que ce temps d'écoute des élèves et celui en aval (questionnement, reformulation…) n'est pas évalué pour l'instant. Elle a pris conscience qu'un texte lu n'est pas uniquement de l'oral, mais également une entrée vers le monde de l'écrit, en ajoutant que « *si je n'y ai pas accès par mes propres yeux j'y ai accès par mes oreilles* », ce qui rejoint l'aspect évoqué dans notre cadre théorique sur la compréhension de textes autonomes. C'est pourquoi elle souhaiterait par la suite didactiser davantage sa pédagogie afin de la rendre véritablement efficiente, et inscrire le choix des textes dans une progression et une programmation qui soit cohérente avec ses objectifs. Elle souhaiterait donc continuer cette pratique *« en allant plus loin dans ce que j'en retire pour les élèves et pour moi-même »*, il y a donc une véritable volonté de la part de cette enseignante de s'investir pleinement dans un dispositif qui soit mieux adapté, C évoque par exemple, d'effectuer cette lecture en demi-classe afin d'affiner davantage son observation de ses élèves.

Orientation du dispositif

Cette pratique quotidienne, car elle spécifie bien lire tous les jours à ses élèves (soit en lecture suivie ou offerte) lui a également permis de détecter certaines difficultés de ses élèves qu'elle n'aurait peut-être pas détecté à l'écrit (problèmes liés à la compréhension, de décodage…) ce qui lui a permis d'affiner son observation. Cette écoute de la part de ses élèves n'aboutit pas à des traces écrites, l'ensemble des échanges se fait uniquement par le biais de l'oral, C précise qu'elle dédie d'autres temps en classe à cette activité avec le manuel « Lectorino & Lectorinette » ou à partir de rallye-lectures. Il a été parfois difficile, durant l'entretien, de « situer » les lectures de C, et de savoir si elle parlait de lectures offertes, de lecture suivie ou d'une lecture dans un dispositif précis de compréhension,

Eléments textuels

Comme cité plus haut, le choix des textes aurait pu être réajusté différemment. Cependant il est intéressant de relever plusieurs éléments mis en exergue par la grille catégorielle des verbatims.

C nous dit que le choix des textes s'effectue de façon thématique et en fonction de son objectif didactique. Au début de sa pratique, elle allait vers la facilité, c'est-à-dire des textes « *en-dessous du niveau* » de ses élèves, des contes classiques remaniés et adaptés. C a mis en place un projet autour de la Chine dans sa classe et son choix s'est porté sur un texte « L'épopée du Roi-Singe », qui est une légende issue de la mythologie chinoise et dont le manga « Dragon Ball » s'est inspiré, manga apprécié par plusieurs élèves de sa classe, renforçant ainsi leur intérêt. Il s'agit donc d'un texte fondamental relativement complexe, plus adapté à des élèves de cycle 3 que ceux de cycle 2 ; elle s'est aperçue qu'en dépit de certains moments de « flottement » dans l'histoire, ses élèves en comprenaient la globalité, ce qui a amené C a réaliser que des textes dits complexes ont tout à fait leur place dans le cadre d'une lecture suivie faite par l'enseignant. Elle ajoute que cette lecture de ce type de textes permet aux élèves de découvrir un vocabulaire et une syntaxe plus riches (compétences qu'elle classe d'ailleurs en 2nde position), ce qui les met face à du langage écrit auquel ils n'auraient pas accès s'ils lisaient eux-mêmes et *« donner à connaître des nouveaux mots à un enfant, c'est lui permettre d'approfondir sa pensée* », ce qui va dans le sens de bon nombres études évoquées dans notre première partie ; C dit également être sensible au respect du texte, qui selon elle, ne doit pas être modifié (Goigoux, 2006)

Elle évoque également la lecture par épisodes qui permet à ses élèves d'instaurer un « *point d'ancrage »* favorisant ainsi la mémorisation et la reformulation. Son choix se porte, à l'instar des enseignants A et B, sur des textes relativement courts, ne dépassant pas les 10 minutes, permettant d'éviter la surcharge cognitive à ses élèves.

C aborde la culture du livre pour ses élèves ; l'enseignante A l'avait également évoquée mais pour C, dont l'école est située en REP et où la lecture de livres n'est pas perçue comme une pratique courante au sein de la famille, cette lecture permettrait également aux élèves de ne pas percevoir le livre uniquement comme un manuel scolaire, comme un objet transmettant des connaissances, « *pas seulement à marche forcée* » nous dit-elle, mais aussi comme un moment d'évasion et de partage.

Mise en voix

C prépare sa lecture à voix haute ; elle relate d'ailleurs un évènement concernant la préparation à voix basse d'une lecture qui lorsqu'elle a été restituée à voix haute devant les élèves a été beaucoup plus longue que prévu et qui a été mal vécu par l'ensemble de la classe. Elle est très sensible à l'intonation, aux changements de voix qu'elle module parfois pour capter à nouveau l'attention de ses élèves si besoin. Ce point nous permet de faire le lien avec notre cadre théorique sur cet entrainement de la mise en voix nécessaire à toute lecture.

Effets escomptés observés ou non :

Il apparait intéressant de relever que cette lecture quotidienne a inscrit les élèves dans une sorte de schéma de compréhension, c'est-à-dire que l'aspect rituel et didactique de cette pratique incite les élèves à adopter une façon de penser, de se questionner, ce qui rejoint totalement les propos de Roland Goigoux et d'autres chercheurs sur l'enseignement explicite.

Selon le type d'élèves

-Pour les élèves ayant le plus de facilités : ce type d'élèves tire davantage bénéfice des textes dits complexes, ils prennent conscience qu'ils comprennent la quasi-totalité du texte et cet accès à cette autre littérature leur fait découvrir un univers éloigné de leurs lectures habituelles, de plus ce bénéfice se ressent également dans leur expression écrite.

-Pour les élèves les plus en difficultés : ce sont des élèves qui (re)découvrent le plaisir de l'écoute. Car beaucoup d'entre eux se trouvent éloignés de la culture du livre, et pour d'autres élèves qui ne prennent pas de plaisir dans la lecture autonome, cette lecture par l'enseignant les aide dans leur mémorisation et concentration. Un autre point relevé par C est une meilleure clarté dans leur propos et une prise de parole plus assurée. Cependant C constate que 3 ou 4 élèves de ses élèves donnent l'impression de ne pas se sentir concernés par cette lecture, et pour qui des problèmes d'ordre personnel importants empièteraient le cadre scolaire créant un « *blocage* ». Nous aurions pu supposer l'inverse, que cette lecture donne lieu à un moment d'évasion ou les aide à mettre des mots sur des moments vécus, l'enseignante ne parvient pas vraiment à définir clairement leur intérêt pour cette lecture. De plus, lors de la justification de la question 8 sur le classement et de sa réponse sur l'intérêt et la motivation placées en tête de son classement, C nous dit que « *certains thèmes délicats abordés permettraient de décentrer le problème, d'éloigner d'eux l'affect qui peut être lié aux situations susceptibles de les concerner directement* » mais cet aspect ne serait pas unanime à l'ensemble de sa classe puisque quelques élèves paraissent hermétiques à cette lecture ; ce point sensible mériterait d'être approfondi auprès des élèves supposés « en souffrance » comme dit précédemment, il apparait difficile de poser un verdict sur certains enfants dont on ne connait pas le vécu hors les murs de l'école et dont très souvent les enseignants se trouvent désarmés face à ce type de situation.

C conclut que « *globalement c'est mieux que la compréhension écrite* » et en cela rejoint les propos tenus par l'enseignante A.

Compétences sociales et ambiance de classe

A l'instar de B, C ne constate pas de changement significatif dans le comportement de ses élèves ; son ambiance de classe n'est pourtant pas très bonne, sa classe étant considérée comme difficile selon son tuteur. Elle déplore le manque d'échange entre ses élèves, dont les propos

sont toujours tournés vers l'enseignant et non pas entre eux. Les élèves sont pourtant attentifs durant la lecture, mais en dehors de ce temps, plusieurs d'entre eux interrompent souvent l'enseignant et ont du mal à respecter les règles de vie de la classe, ce qui va à l'encontre de l'étude dirigée par Federico Batini pour des enfants du même âge.

Difficultés rencontrées

Le seul véritable obstacle dont fait part C est son manque de recul et d'expérience qui l'a amené parfois à certains écueils. Ce qui est intéressant c'est « l'œil neuf » dont fait part C, son interrogation l'incite à un réajustement constant de sa pédagogie et fait montre de son envie d'implication dans un dispositif qui soit mieux défini, inscrit dans une logique d'enseignement explicite et construit selon une programmation.

En cela, nous nous apercevons que la posture d'enseignement de C est en « rodage », ce qui est tout à fait légitime au vu de son peu d'années d'expérience, il est perceptible qu'elle cherche à adopter une pratique professionnelle de la lecture à voix haute répondant au mieux à ses attentes et à celles de ses élèves. De nombreux points évoqués durant l'entretien (intérêt, enrichissement du vocabulaire, transmission d'un patrimoine culturel commun) vont dans le sens de réduire les inégalités scolaires de ses élèves.

2.5.4 **Entretien de l'enseignante D**

Démarche professionnelle

D a découvert la lecture à voix haute en s'intéressant à la mythologie, et notamment la découverte du « Feuilleton d'Hermès » qui lui a permis de *« voir les avantages de ce type d'exercice »*. Ce thème de la mythologie qu'elle qualifie de *« fédérateur »* s'inscrit dans une pédagogie de projet qu'elle a mis en place, à commencer par le décor de sa classe inspiré d'un théâtre antique. D est donc arrivée à la lecture à voix haute par hasard, par le biais d'un thème qu'elle souhaitait mettre en place pour sa classe : elle ne connaissait également que très peu de choses sur cette pratique qu'elle assimilait avant tout à de la maternelle, et à des lectures effectuées en regroupement.

Deux éléments ont motivé son choix dans cette pratique. Tout d'abord elle cherchait un moyen de développer le temps de concentration de ses élèves car elle considère que « *les enfants ont des temps de concentration de plus en plus réduits* ». Et également celui de l'écoute, afin d'habituer ses élèves à écouter les informations du discours oral, *« car lors de la transmission de consignes à l'oral, on perd généralement 1/3 de la classe »* et ainsi exercer l'attention et la

concentration de ses élèves à plusieurs niveaux que ce soit lors de la lecture de consignes ou d'informations, d'activités autour de la compréhension… Ces compétences, que sont la concentration et l'écoute, sont transversales à bien des disciplines et à de multiples situations d'apprentissage.

D pratique la lecture à voix haute depuis 2 ou 3 ans, et ne s'imagine plus ne pas le faire ; elle possède donc davantage de recul que les autres enseignantes et cette pratique de la lecture à voix haute fait désormais partie intégrante de sa pédagogie.

Orientation du dispositif

Ici, le dispositif mis en place par cette enseignante est axé sur la compréhension de texte : un questionnaire écrit de cinq questions fait suite à sa lecture à voix haute, ce sont des questions simples validant la compréhension des informations, davantage portées sur l'explicite d'un texte.

Eléments textuels

Jusqu'à maintenant D n'a mis en pratique que « Le Feuilleton d'Hermès » en lecture à voix haute ; cet album, rappelons-le, est un livre grand format ancré dans une collection relatant les plus grands mythes grecs. Il a pour particularité d'être découpé en cent épisodes et d'être conçu pour être lu à haute voix : chaque chapitre, d'une durée approximative de 6 à 7 minutes, débute par un résumé de l'épisode précédent ce qui permet d'éclaircir certains points qui auraient pu être incompris et se termine sur une note de suspense, éveillant ainsi la curiosité de connaître la suite. D se questionne quant à lire autre chose, mais qui soit *« aussi bien construit »* que le « Feuilleton d'Hermès ». D partage les propos de l'enseignante A à ce sujet, toutes deux sont d'accord pour dire que leurs élèves éprouvent de l'intérêt pour ce type de lecture, en partie à cause de la pluralité d'histoires qu'offre le récit mythologique mais aussi la construction narrative et textuelle (chapitres courts, suspense) dans lequel s'inscrivent « Le Feuilleton d'Hermès » et « Le Feuilleton d'Ulysse ».

Mise en voix

D ajoute travailler l'intonation car elle permet de *« jouer au niveau de la compréhension et facilite la déduction »,* et ne prépare pas sa lecture. Présupposant que D lit pour la 2ème ou 3ème année consécutive « Le Feuilleton d'Hermès » et que chaque chapitre a une durée similaire, elle n'éprouve peut-être pas le besoin de préparer sa lecture ; cependant, au vu de notre cadre théorique, nous sommes en droit de nous demander si toute lecture ne nécessite pas une préparation.

Effets escomptés observés ou non

D ajoute avoir constaté une réelle évolution dans le comportement de ses élèves : d'une attitude montrant leur désintérêt (regard ailleurs, main qui joue avec un crayon) en début d'année scolaire, ils sont passés à une attitude plus concentrée, et c'est ce que cette enseignante cherchait à développer.

Selon le type d'élèves

-Pour les élèves ayant le plus de facilités, ces mêmes élèves auront davantage d'aisance à restituer l'histoire oralement, rejoignant ainsi les propos des enseignantes A et C.

-Pour les élèves les plus en difficulté, A nous dit qu'ils ont gagné en écoute et en attention, et même s'ils ne comprennent pas l'intégralité du texte, ils parviennent à relever une ou deux informations importantes. A l'instar de A et C, D nous indique également que ses élèves, même ceux en difficulté, parviennent à en *« ressortir quelque chose »*. En cela, il s'agit d'un premier pas : celle de (re)nouer avec le sens de l'écoute (Boimare 2019, Batini 2018).

Compétences sociales et ambiance de classe

D ne cherche pas à modifier particulièrement son ambiance de classe, qu'elle considère comme *« bonne »*, elle reconnait cependant que l'aspect ritualisé de la lecture (3 matins sur 4) crée une émulation de classe. Elle se questionne quant à savoir si le projet de classe autour de la mythologie dans lequel est inscrite sa lecture n'a pas également une incidence sur l'ambiance de classe. Plusieurs facteurs pourraient donc coïncider afin de favoriser une meilleure cohésion du groupe-classe ou l'ensemble de ces facteurs, dans des proportions diverses.

Difficultés rencontrées

D ne mentionne pas d'obstacle particulier. Apparemment ce dispositif mis en place semble lui convenir, ainsi qu'à l'ensemble de ses élèves.

En définitif, D privilégie une prescription prête à l'emploi (chapitre minuté, questionnaire écrit) qu'elle connait et qui, quelque part, la rassure, et il est perceptible qu'elle ne souhaite pas prendre trop de risques à sortir de ce cadre. Elle est sensible à un type de texte qui répond à ses attentes, qu'elle souhaiterait conserver pour la suite et qui répondrait aux mêmes caractéristiques de construction narrative, par épisode. D est satisfaite de son dispositif, et des bénéfices qu'elle a observés pour ses élèves, bénéfices qui demeurent transversales à d'autres disciplines et apprentissages, tels que l'écoute de consignes d'ordre général.

2.5.5 **Classement et analyse des questionnaires**

Compétences que la lecture à voix haute est supposée développer, classées de la plus à la moins intéressante :	Nombre d'occurrences
1) Pour une meilleure écoute et une meilleure concentration	13
2) Transmission d'un patrimoine commun et culturel	14
3) Développer les compétences langagières et syntaxiques	18
4) Pour son approche transversale, et le lien avec les autres disciplines	19
4) Susciter l'intérêt et la motivation des élèves	19
4) Développer l'esprit critique	19
7) Favoriser la compréhension	22
8) Pour amener la lecture silencieuse et solitaire	28
9) Pour un meilleur climat de classe, cohésion du groupe-classe, diminution de la gêne scolaire	36
10) Développer les compétences créatrices	38
11) Renforcer la confiance en soi et développer les compétences sociales (empathie par exemple)	39
12) Pas d'autre proposition	44

Le constat qui s'ensuit, au regard de cette analyse, est que la compétence la plus souvent évoquée est celle de « La meilleure écoute et meilleure concentration », qui corrobore les nombreuses études du cadre théorique ; elle est suivie de très près par « La transmission d'un patrimoine commun et culturel », ce qui est très intéressant au regard de notre hypothèse. Nous pouvons ajouter que, en dépit des directions divergentes des dispositifs de lecture, (c'est-à-dire que même abordé dans le cadre de la médiation culturelle ou de la compréhension de texte), elles font l'unanimité. Les compétences langagières et syntaxiques arrivent en 3ème position, ce qui démontrent l'aspect essentiel de cet item, permettant ainsi aux élèves d'enrichir leur vocabulaire, vecteur contribuant également à réduire les inégalités. En revanche le climat de classe, défendu par Boimare, les compétences sociales ou celles créatrices apparaissant dans l'étude italienne sont en fin de classement, ce qui nous interpelle, est-ce à dire que les enseignants ne se posent pas la question sur d'éventuelles compétences sociales que pourraient favoriser le dispositif de lecture à voix haute ? Peut-être que certaines compétences nécessiteraient davantage de recul et d'analyse de la part des enseignants ; de plus, il faudrait également redéfinir le climat de classe, car sur les 4 entretiens, 2 enseignantes ont qualifié leur

ambiance comme « *difficile* » ou « *pas très bonne* », et aucune n'a constaté d'amélioration. Rappelons que dans l'étude italienne, le cycle 3 n'avait pas non plus connu d'amélioration significative. Beaucoup de facteurs ici peuvent venir interférer ce constat : dispositif trop récent, modification du climat de classe se fait de façon très lente, enseignante C est en alternance avec une autre PES et ce changement peut déstabiliser ce qui se construit au sein d'une classe…

En matière de compréhension, classement des compétences que la lecture à voix haute est supposée développer de la plus à la moins intéressante	Nombre d'occurrences
1) Savoir reformuler des idées du texte avec ses propres mots	7
1) Apprendre à construire une représentation mentale	7
3) Favoriser la mémorisation	12
5) Développer les compétences énonciatives (expliciter l'implicite, pouvoir se représenter l'absent…)	17
5) Savoir établir des liens de causalité, développer des compétences logico-déductives	17

Deux compétences arrivent ex-aequo en tête de classement. « Savoir reformuler des idées du texte avec ses propres mots » est corrélée aux différentes études de Goigoux attestant que la reformulation des idées d'un texte avec des mots qui lui sont propres permet à l'élève une meilleure compréhension ; il en est de même pour « Apprendre à construire une représentation mentale » soulignant l'importance de cette image mentale qui permet à tout élève d' « *enrichir et de sécuriser son monde interne* »[100]. Ce sont deux compétences fondamentales, qui sont les 1ères étapes de la construction d'un schéma de compréhension.

Il est intéressant de constater que les compétences inférentielles sur l'implicite et les compétences logico-déductives, arrivent en 4ème et 5ème position, nous savons que les orientations des dispositifs divergent et n'ont pas tous la même finalité, nous pouvons donc supposer que ces compétences sont travaillées dans d'autres situations d'apprentissage.

[100] Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, 1999, Dunod p.106 [consulté le 15 mai 2020]

3 DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES

3.1 Retour sur la problématique

La question de départ s'articulait sur le choix de la pratique de la lecture à voix haute dans un dispositif pédagogique auprès d'élèves de cycle II et III et autour des compétences que cette lecture était supposée développer aux yeux de ces enseignants ayant opté pour cette pratique ; nous avons donc cherché à comprendre ce choix. Entre études théoriques et celles empiriques, est-ce que les compétences défendues lors de notre première partie sont similaires à celles constatées par les enseignants ? Quelles sont leurs représentations sur ce qu'apporte ou non cette pratique ?

3.2 Interprétation des résultats et vérification des hypothèses

Trois hypothèses ont été retenues pour servir de base à l'étude du terrain. Cette démarche se donne pour finalité de recueillir les connaissances de 4 enseignantes sur les compétences que la lecture à voix haute faite par ces dernières est supposée développer, compétences définies dans 3 registres distincts : les compétences inférentielles, l'intérêt et la motivation des élèves, et enfin celui de la transmission d'un patrimoine culturel commun. Est-ce que, d'après les analyses des verbatims faites précédemment, les réponses coïncident avec l'une de nos hypothèses et dans quelles mesures ? S'il y a absence, comment l'expliquer ?
Les apports et les limites viendront clore ce travail.

Première hypothèse : la lecture à voix haute dans un dispositif favoriserait la compréhension et notamment faciliterait l'accès aux compétences inférentielles.
La vaste question de l'implicite d'un texte et de sa compréhension comme il a été dit dans notre partie empirique nécessite de la part du jeune lecteur des compétences spécifiques qui ne sont pas innées, c'est une activité complexe qui repose sur la mise en œuvre de nombreuses habiletés de façon simultanée et qui lui demande de s'inscrire dans un processus de compréhension particulier. Au vu des réponses recueillies lors des entretiens, la question des inférences n'a été citée spontanément que par une seule enseignante (C). Nous avons déjà évoqué l'orientation diverse des dispositifs mais il apparait surprenant que cette compétence n'ait pas été davantage mentionnée.
Pour A et B qui sont inscrites dans le même projet de classe à médiation culturelle, toutes deux ont fait part de quelques élèves en difficulté qui ne comprennent pas l'essentiel du texte : A n'évoque que très peu les compétences narratives en production et en réception telles que la

reformulation et la mémorisation, bien que cette double compétence soit classée en 1ère position dans son classement relatif à la compréhension ; les compétences inférentielles sont complètement absentes de ses propos, mais qui doivent certainement être travaillées sur un autre temps.

B évoque encore moins la notion de compréhension et ne la mentionne qu'à 2 reprises durant tout l'entretien : au sujet des élèves en difficulté ne comprenant pas l'essentiel du texte, quel qu'il soit. Comment expliquer que ce sont les mêmes élèves qui ne parviennent pas comprendre l'essentiel du texte ? Est-ce la nature du dispositif ? Le temps alloué à l'enseignement des compétences narratives en production et réception de ce dispositif semble être réduit, puisque là n'est pas le but, mais n'est-ce pas un chaînon manquant ? Nous pouvons néanmoins nous poser la question que même dans le cadre de la médiation culturelle, une lecture à voix haute si elle n'est pas comprise (donc écoutée, mémorisée, reformulée…) n'a que peu d'intérêt pour la suite (débat, argumentation écrite…).

C évoque à plusieurs reprises l'importance de la reformulation, de la mémorisation ou de la concentration (compétence classée à la 4ème position). En matière d'implicite, elle l'évoque une seule fois, mais elle ajoute également que d'autres temps sont consacrés à cet apprentissage, notamment à partir du manuel « Lectorino & Lectorinette ». C aborde la compréhension mais il s'agit davantage des compétences en réception : écouter, se concentrer pour se construire une représentation mentale de l'histoire, compétences qui figurent d'ailleurs en tête de son classement sur la compréhension et qu'elle raccroche d'ailleurs au milieu socio-culturel pour bon nombre de ses élèves, d'où ce besoin fondamental d'accompagner ce type d'élèves en manque de représentation mentale stipulé par Roland Goigoux dans les apports théoriques.

Quant à l'enseignante D, celle-ci ne cherche pas à travailler l'implicite d'un texte, les questions écrites du questionnaire sont portées sur l'explicite, il s'agit davantage de compréhension générale autour des personnages, des lieux, des événements importants de l'histoire. Mais ne s'agirait-il pas de l'effet de « *sur-ajustement* » dont parle Goigoux ? Cependant chez ces 2 enseignantes (C et D), l'enjeu de la compréhension et des compétences qu'elle sous-tend (écoute, concentration) apparaissent davantage fondamentales.

Rappelons toutefois que, 3 enseignantes sur 4 ont mentionné que la lecture à voix haute facilitait la compréhension du texte lu, de manière générale, par bon nombres d'élèves même ceux les plus en difficultés, qui n'auraient pas eu les mêmes aptitudes en lecture autonome.

Lors de la 9ème question sur la compréhension, les compétences énonciatives et les liens de causalité arrivent en fin de classement. L'implicite apparait comme une notion qui n'est pas travaillée systématiquement lors de cette lecture, parce qu'elle doit certainement être travaillée lors d'une autre activité d'apprentissage. Cependant nous pouvons nous demander si des

éléments ne font pas défaut à certains dispositifs mis en place, et qui expliquerait peut-être les difficultés rencontrées par les élèves les plus en difficultés.
Au regard de ces différents éléments, nous ne pouvons valider que la 1ère partie de notre 1ère hypothèse : la pratique de la lecture à voix haute dans un dispositif favorise la compréhension, mais nous ne pouvons nous prononcer au sujet des compétences inférentielles.

Deuxième hypothèse : la lecture à voix haute dans un dispositif susciterait l'intérêt et la motivation des élèves. Intérêt qui découlerait en partie du choix des textes, ceux dits complexes y trouveraient plus facilement leur place.
Il apparait difficile de clairement définir l'intérêt et la motivation, ces deux idées sont intimement liées à d'autres facteurs : les textes choisis (type de textes, difficulté, durée…), le type d'élèves, l'aspect ritualisé du dispositif.
Cette hypothèse est validée par l'enseignante A et C et l'idée que certains de leurs élèves (donc chez un certain type d'élèves) iront finir de lire le texte par eux-mêmes, prouvant ainsi leur intérêt et leur motivation ; de plus A dit clairement que l'attente de cette lecture est générale, donc l'ensemble de ses élèves est motivé à l'écoute de cette lecture et attende ce moment. Propos tenus par l'enseignante D qui évoque aussi cette idée « d'attente ». C classe cette compétence en 1ère position : par le plaisir de l'écoute et celui de l'attente, les élèves montrent leur intérêt pour cette lecture.
Le choix des textes apparaitrait également comme un des éléments favorisant cet intérêt : A, C et D nous ont fait part, toutes les trois, de la lecture de textes fondateurs qui aurait contribué à cette motivation, en l'occurrence la mythologie. Les thèmes abordés que sont les origines, la mort, la loi, le désir semblent être plébiscités par bon nombre d'élèves, c'est aussi cette dimension patrimoniale que possède le texte fondateur qui est partagée par ces enseignantes et que nous évoquerons plus longuement dans notre 3ème hypothèse.
Cet aspect du choix des textes a permis à deux d'entre elles, l'une expérimentée et l'autre non, d'établir le même constat : les textes complexes ou réticents sont plus facilement abordables quand ils sont lus par l'adulte et lorsqu'ils sont appuyés par un enseignement explicite, de plus ils conforteraient les élèves ayant le plus de facilités dans leur accès à la compréhension. L'enseignante B, quant à elle, n'évoque à aucun moment ces 2 aspects, elle classe cependant cette compétence en 4ème position dans son classement ce qui confirmerait tout de même l'impact que peut exercer cette lecture sur les élèves.
Un autre point contribuant à l'intérêt et la motivation des élèves concerne la durée des textes, 3 enseignantes ont spécifié que des textes trop longs n'étaient pas facilement exploitables car elles « *perdaient* » leurs élèves. De ce fait, une lecture sur un laps de temps n'excédant pas une bonne dizaine de minutes apparait comme en adéquation avec le temps de concentration que

peuvent faire part les élèves. A et C ont « *fait les frais* » de lectures trop longues ; A mentionne qu'elle a débuté l'année par des textes relativement longs, ce qui n'était pas le plus approprié, d'où l'importance d'inscrire la longueur des textes selon une progression afin « d'exercer » l'attention des élèves et d'aller sur des textes de plus en plus longs, de façon graduelle. Nous pouvons néanmoins nous interroger sur le temps de lecture de l'étude italienne qui était de 60 minutes, même dans le cadre d'une lecture plaisir, ce temps alloué à la lecture semble très loin de celui défendu par les enseignantes.

La lecture par épisodes s'inscrirait également dans cette dynamique, créant un fil conducteur, permettant la reformulation et la mémorisation, mais aussi des textes dont la construction narrative restitue suspense et identification au personnage. L'aspect ritualisé a aussi été évoqué et renforcerait cet intérêt.

Nous constatons que le terme exact relevé à plusieurs reprises dans les propos des enseignantes est celui d'« attente », que nous pouvons rapprocher d'« intérêt », car il s'agit de cette attente qui est moteur et qui suscite intérêt et motivation. Tout comme le plaisir de l'écoute cité à plusieurs reprises lors des entretiens, plaisir de l'écoute qui prouve un début d'intérêt pour le texte lu.

Rappelons cependant que cette compétence est d'autant plus perceptible chez un certain type d'élèves comme nous l'avons dit précédemment, à savoir les élèves ayant le plus de facilités, qui sont motivés à lire la suite ou qui parviennent encore mieux à restituer l'histoire oralement. Mais est-ce que cette motivation est identique chez tous les élèves ? Il semblerait que pour les élèves les plus en difficultés, le terme d' « intérêt », à travers le « plaisir de l'écoute » et l' « attente », ont été le plus souvent cités et soient le plus appropriés.

Notre deuxième hypothèse peut être validée mais sous certaines conditions : le choix et la longueur des textes, le format par épisodes, mais aussi le type d'élèves.

Troisième hypothèse : l'enjeu de la transmission d'un patrimoine culturel commun serait un enjeu déterminant, enjeu qui recourrait à réduire les inégalités.

Cette compétence a été classée en 1ère position : 3 enseignantes sur 4 l'ont située en tête (dans les 3 premières positions) du classement.

Cette compétence, défendue par de nombreux chercheurs, est reprise par Serge Boimare. Il la défend notamment pour les zones prioritaires, puisqu'il apparait fondamental que l'école offre à tout un chacun les mêmes références culturelles, les mêmes connaissances en matière de littérature. Pourtant cette compétence a été partagée par 2 écoles situées en zone rurale, une enseignante (B) n'a pas du tout évoqué l'aspect de l'égalité des chances et l'enseignante A l'a évoqué à postériori. C, située en REP, en revanche l'a mentionné au cours de son entretien et

dans son classement figurant en 3ème position, prouvant l'importance de cette idée de porte d'entrée vers la culture pour les élèves qui s'en trouveraient éloignés.
Transmettre un patrimoine culturel, comme défini par le Socle commun des compétences des connaissances et de la culture, apparait aux yeux de ces 3 enseignantes fondamentales, pour différentes raisons : socio-culturelles (pour C et A) mais aussi tournées vers l'intergénérationnel (pour B), c'est-à-dire liées à des valeurs de transmission et d'héritage culturel.
Un autre point qui pourrait attirer notre attention est que, en dépit de l'orientation des dispositifs, cette compétence est arrivée dans le « peloton de tête » ; cette compétence apparait transversale aux dispositifs mis en place. Cependant, l'enseignante D n'y fait pas référence, et elle la classe à la 9ème position, ce qui ne nous permet pas de dire que cette compétence est unanime à l'ensemble des entretiens. Mais compte-tenu de ces résultats, nous pouvons tout de même valider notre 3ème hypothèse puisque 3 enseignantes sur 4 ont défendu cette compétence.

3.3 Biais de l'étude

Il apparait à l'issue de cette recherche de nombreux biais.
-Les limites de l'échantillon : comme nous l'avons évoqué précédemment il s'agit d'une recherche qualitative dont le corpus est restreint et non représentatif des milieux scolaires. Il aurait été souhaitable d'avoir un panel plus large et plus diversifié ; les 2 entretiens situés en REP + qui n'ont pas pu avoir lieu auraient pu apporter davantage de précision à certaines de nos réponses et les étoffer, ce qui nous aurait donc donné des pistes de travail plus complètes ainsi que des pistes de réflexion qui auraient pu se révéler davantage utiles, notamment sur le type d'élèves, le climat de classe, ou sur la question de la transmission du patrimoine commun et culturel qui, peut-être, aurait été davantage probant.
-Les entretiens semi-directifs : ce type d'entretien est apparu comme la modalité de passation la plus appropriée permettant de recueillir les propos des enseignantes. Cependant certaines questions auraient dû être relancées durant l'entretien, les réponses apportées manquaient parfois d'argumentation et de précision.
L'entretien B a démontré de réelles faiblesses, en dépit du contexte et du manque de temps, il aurait peut-être été souhaitable de le reporter et de le faire en distanciel ; force est de constater un décalage entre les propos recueillis librement lors de cet entretien et les réponses au classement qui ne sont pas toujours en adéquation avec les propos tenus.
De plus, la relation établie entre l'interviewée (telle que l'enseignante D) et l'intervieuwer a parfois amené des échanges très cordiaux qui sortaient du cadre strictement professionnel de l'entretien.

-L'orientation des dispositifs : les pratiques enseignantes sont diverses puisque le dispositif l'est tout autant. Les objectifs de chacun de ces dispositifs varient en fonction de leur nature (le débat pour développer l'esprit critique, le questionnaire pour développer la compréhension) ; il aurait été peut-être plus judicieux d'axer les hypothèses sur des questions plus transversales. Les compétences inférentielles n'ont par exemple pas, ou très peu, été travaillées au cours de ces dispositifs, puisque d'autres temps étaient destinés à cet apprentissage. Ne s'appuyer que sur un seul type de dispositif, tel que la médiation culturelle dans des contextes scolaires différents par exemple, aurait apporté des réponses plus fiables et qui aurait pu résonner de façon plus justifiée en fonction du type d'élèves ou du contexte (l'amélioration du climat scolaire, comme évoqué dans notre cadre théorique, n'est pas une idée qui a émergé au cours des entretiens). De plus, rappelons que deux dispositifs s'inscrivaient dans un projet d'expérimentation, les deux enseignantes n'ont pas fait la démarche de leur plein gré, le manque de recul dû au caractère récent de ce dispositif a également biaisé les réponses.

-Une observation du terrain aurait permis une analyse plus fine de cette pratique, afin de voir comment l'apprentissage de la compréhension est abordé concrètement par exemple, et de mettre en adéquation propos libres recueillis des enseignantes, réponses au classement et observations. Les résultats étant obtenus à partir de pratiques déclarées, et donc soumises à des interprétations arbitraires des professionnels, nous pouvons supposer qu'ils peuvent très sensiblement différer de ceux qui pourraient être retenus à partir de l'étude observée sur le terrain.

-Les études du cadre théorique : certaines études n'étaient pas complétement en adéquation avec l'étude de terrain. Le peu de ressources, notamment en France, nous a amené à chercher des données scientifiques à l'étranger, dans des pays où les pédagogies sont différentes de celles que nous connaissons. L'étude italienne dirigée par Federico Batini ne s'inscrivait pas dans un dispositif spécifique, et certains éléments ont parfois manqué aux compétences avancées dans cette étude : une explication plus exhaustive des compétences aurait été souhaitable, notamment le manque de précision au sujet du climat de classe, le manque de lisibilité des graphiques. De plus, les compétences de la mise en voix évoquées en première partie de notre cadre théorique n'interviennent que très peu au cours des entretiens.

Pour toutes ces raisons, la validation de nos hypothèses est à relativiser et s'effectue sous certaines conditions, notamment pour la 2ème hypothèse. La volonté de transmettre un patrimoine culturel et commun, qui était notre 3ème hypothèse, n'a pas été unanime mais elle apparait comme essentielle pour la majorité des enseignantes interrogées ; la 1ère hypothèse autour de la compréhension ne peut être que partiellement validée.

3.4 Perspectives

Nous avons pu constater au cours de cette étude que la pratique de la lecture à voix haute par l'enseignant au sein d'un dispositif auprès d'élèves lecteurs n'est pas très fréquente, et le peu d'études françaises l'atteste. Souvent assimilée à une pratique de maternelle, il semblerait tout de même que cet enseignement est en train de se modifier peu à peu ; des dispositifs comme celui de Boimare autour de la médiation culturelle ou de Goigoux sur la compréhension de textes narratifs avec au centre l'enseignant lecteur, semble très progressivement gagner du terrain. Mais force est de constater le manque de connaissances de cette pratique, aussi bien auprès des étudiants ou des professeurs stagiaires que des enseignants chevronnés.

La densité des programmes et des fondamentaux, savoir lire, écrire et compter, ne laisse que peu de place à des apprentissages qui nécessitent pour l'enseignant une remise en question de sa pédagogie et qui demande du temps. La mise en place d'enseignement spécifique sur la lecture à haute voix de l'enseignant et des différents apprentissages s'offrant à elle, dans les INSPE auprès des professeurs novices ou en formation continue auprès des enseignants plus expérimentés permettrait une réelle avancée, et permettrait tout d'abord par « démystifier » cette pratique qui n'est pas uniquement préconisée à des élèves de cycle 1. Rappelons que les professeurs des écoles interrogées ont mentionné l'expressivité ou l'intonation d'un texte, mais aucune n'a évoqué le regard, la respiration ou l'articulation, et une seule enseignante prépare sa lecture à voix haute, il s'avère qu'un réel travail de préparation est à envisager.

Dans le cadre de la compréhension, il est également important de (re)penser cette pratique selon une progression et une programmation précise, selon des objectifs, afin d'amener les élèves à des temps de concentration de plus en plus longs et de façon ritualisée, en les mettant dans une posture active, et tout en leur permettant d'adopter un processus de compréhension.

Sans oublier le réel enjeu que cette pratique peut apporter aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire et du livre de manière générale, les aider à construire des images mentales, à écouter et rester concentrés, mais aussi les amener au goût de la lecture.

Conclusion

Au regard de cette étude, nous pouvons constater qu'il y a présence de bénéfices dans l'ensemble des classes de ces enseignantes, de diverse nature. Etant donné que les modalités de dispositifs différent, les effets sur les élèves le sont également. Dans l'ensemble nous pouvons donc en déduire que la lecture à voix haute a modifié la pédagogie de ces 4 enseignantes mais dans une moindre mesure pour 2 d'entre elles ; 3 enseignantes ont déclaré qu'elles souhaitaient continuer cette pratique ce qui atteste l'intérêt qu'elles lui portent et surtout les bénéfices qu'elles en retirent pour leurs élèves.

Revenant sur les trois hypothèses de départ : aux yeux des enseignantes interrogées, la pratique de la lecture à voix haute au sein d'un dispositif facilite la compréhension de textes, notamment auprès d'élèves les plus en difficulté, la compréhension des inférences n'a pas pu être vérifiée. Elle permet également la transmission d'un patrimoine culturel et commun auprès de l'ensemble des élèves, afin de donner accès à ce bagage culturel auprès d'enfants éloignés de la culture (pour 2 enseignantes), mais aussi dans l'idée de transmission de ce bagage oral dans la sphère familiale. L'intérêt et la motivation qui constituaient notre 2ème hypothèse sont en partie vérifiés mais sous certaines conditions.

Néanmoins les résultats de ces hypothèses sont à relativiser du fait des nombreuses limites évoquées précédemment.

Mais il apparait important de constater que le plaisir de l'écoute est avant tout plébiscité par un grand nombre d'élèves et que ce plaisir, adossé à un enseignement explicite, soit mis à profit afin de donner les moyens à tous les élèves de comprendre un texte. La pédagogie différenciée qu'offre la pratique de la lecture à voix haute pourrait amener de nombreux élèves à se sentir motivés, et ainsi favoriser le sentiment de confiance en soi et accroître la réussite de ces élèves.

Des pistes de réflexion sont à envisager autour de la formation des professionnels sur la mise en voix des textes, mais aussi afin de démontrer l'étendue de champ des possibles autour de cette pratique, que ce soit pour instaurer un débat, autour de la compréhension, pour amener concentration et mémorisation des informations orales.

Bibliographie

- Articles :

BOIRON Véronique (2010). *Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes*, Revue Repères 42, 2010 https://journals.openedition.org/reperes/254

BURGOS, Martine (2007). *Clés de lecture*, Revue Projet, 2007, n°301, p.12 https://www.cairn.info/revue-projet-2007-6-page-12.htm

CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland (2007). *Concevoir un instrument didactique,* Repères, Les ratés de l'apprentissage de la lecture, n° 35, p. 5, 2007 https://www.researchgate.net/publication/324946171_Concevoir_un_instrument_didactique_pour_ameliorer_l_enseignement_de_la_comprehension_de_textes

NEEFS, Jean (2013). *Flaubert, la prose comme une peinture, Genesis 36,* 2013, p. 179 https://journals.openedition.org/genesis/1171

REYZABAL, Maria Victoria (1994). *La lecture à voix haute. Technique pour la compréhension active des textes,* Revue internationale d'éducation de Sèvres, 1994, p 2 https://journals.openedition.org/ries/4271#tocfrom1n2

RICHAUDEAU, François (1983). *Le processus de lecture en six schémas,* Revue Communication et langages, 1983, p 13, https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1983_num_58_1_3562

RAGNO-PAQUIER Claire, RONVEAUX Christophe (2014). *Lire à voix haute. Prosodie, discours et enseignement des littératures,* La lettre de l'AIRDF 56, p. 19 https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2014_num_56_1_2012

TAUVERON, Catherine (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, Repères 19, p. 18

VIRIOT-GOELDEL Caroline (2017). Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves les plus faibles ? Repères n°55, p. 239 https://journals.openedition.org/reperes/1171

- Rapport-Conférence de consensus :

GOIGOUX, Roland sous la direction de (2016), *Lire et écrire,* rapport de recherche Université de Lyon, Institut français de l'éducation, E.N.S. de Lyon
Lire, comprendre, apprendre, 2016, p.13, Conseil national d'évaluation du système scolaire, Institut français de l'éducation, E.N.S. de Lyon [consulté le 21 février 2020] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf

- Ouvrages :

BENTOLILA, Alain (1994). La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement, Nathan 1994, p. 27
BOIMARE, Serge (2019). *Ces enfants empêchés de penser,* Dunod, p. 74
BURGOS, Martine (2011). La lecture à voix haute : un rituel de partage » *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet,* éditions du Cercle de la Librairie
CHARMEUX, Evelyne (1996). *Ap-prendre la parole,* Sedrap éducation, p. 144
CHARTIER, Roger (1986). « Les pratiques de l'écrit », *Histoires de la vie privée tome 3*, Le Seuil, p.114
COULET, Henri (1995). *L'épreuve du lecteur*. Livres et lectures dans le roman d'Ancien Régime, éd. Peeters
DE KETELE Jean-Marie, ROEGIERS Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents, De Boeck supérieur, p.20
GENETTE, Gérard (1991). *Fiction et diction,* éditions du Seuil, p.14
GOIGOUX Roland (2006). *Apprendre à lire à l'école* p.49
GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie (2018) Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre des textes narratifs, cycle 3, Retz
JEAN, Georges (1999). *La lecture à voix haute,* éditions de l'Atelier
JOUSSE, Marcel (1974). Anthropologie du geste, vol 3 « Le parlant, la parole et le souffle », éditions Gallimard, p.174
LE ROY, Georges (1967). *Grammaire de la diction française,* éditions Jaques Grancher, 1967, p.17
MANGUEL, Alberto (2000). *Une histoire de la lecture*, Babel Actes Sud
PETIT, Michèle (2014). *Lire le monde,* Belin
PETIT, Michèle (2002). *Eloge de la lecture*. *Construction de soi*. Belin
ROS-DUPONT, Michèle (1999). *La lecture à haute voix : du CP au CM2,* éditions Bordas

- Textes officiels :

MEN (2002) Bulletin officiel n°1 du 14 février 2002, programmes de l'école primaire
MEN (2015) Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, programme pour le cycle 2
MEN (2015) Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, programme pour le cycle 2
MEN (2006) Socle commun des connaissances des compétences et de la culture 20 juillet 2006

- Sitographie

Researchgate. Slay L. et Morton T (2020). *Engaging Pre-Service Teachers in Read Alouds,* Changing English Studies in Culture and Education https://www.researchgate.net/publication/339733554

Researchgate. Federico B, Bartolucci M, Timpone A, (2018). *The effects of reading aloud in the primary school,* Psychology and Education vol 55 p.112 https://www.researchgate.net/publication/325486900_The_effects_of_Reading_Aloud_in_the_Primary_School

Researchgate. Federico Batini, Marco Bartolucci, Giulia Toti, *Loud reading as a didactic tool to empower reading text comprehension,* Conference: First International Conference of the Journal "Scuola Democratica", juin 2019, p. 315, [consulté le 30 décembre 2019] https://www.researchgate.net/publication/333666320_Loud_reading_as_a_didactic_tool_to_empower_reading_text_comprehension

Researchagate. Almeida Ana Patricia, Esteves Sandrina (2019). *Reading Out Loud* : *Perceptions and Practices of Primary School Teachers,* Innovation in langage learning International conference, p. 3, 2019 https://www.researchgate.net/publication/337758897

C.N.E.S.C.O. *Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension,* Institut français de l'éducation, E.N.S. de Lyon, p. 1, 2016, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/04-Bianco.pdf

Centre Alain Savary. *Enseigner plus explicitement,* Université de Lyon, Institut français de l'éducation, E.N.S. de Lyon, p. 2, [consulté le 17 avril 2020] http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite

DSDEN. http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/savoir-faire-enseignant-lecteur.pdf

MEN. *Eduscol* https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

MEN. *Canope* https://www.reseau-canope.fr/notice/atelier-de-lecture-a-haute-voix-avec-robin-renucci.html, 2018

ANNEXES

Table des annexes :

Annexe 1 : Résultats du test RSF de réordonnancement des histoires

Annexe 2 : Résultats du test TEC de perception des émotions

Annexe 3 : Résultats du test CREAT sur les compétences créatrices

Annexe 4 : Résultats du test TVD sur l'évaluation de l'inconfort

Annexe 5 : Projet de la classe à méditation culturelle au cycle 3

Annexe 6 : Entretiens synthétisés et réponses catégorisées par un code-couleur

Annexe 1 : Résultats du test RSF de réordonnancement des histoires

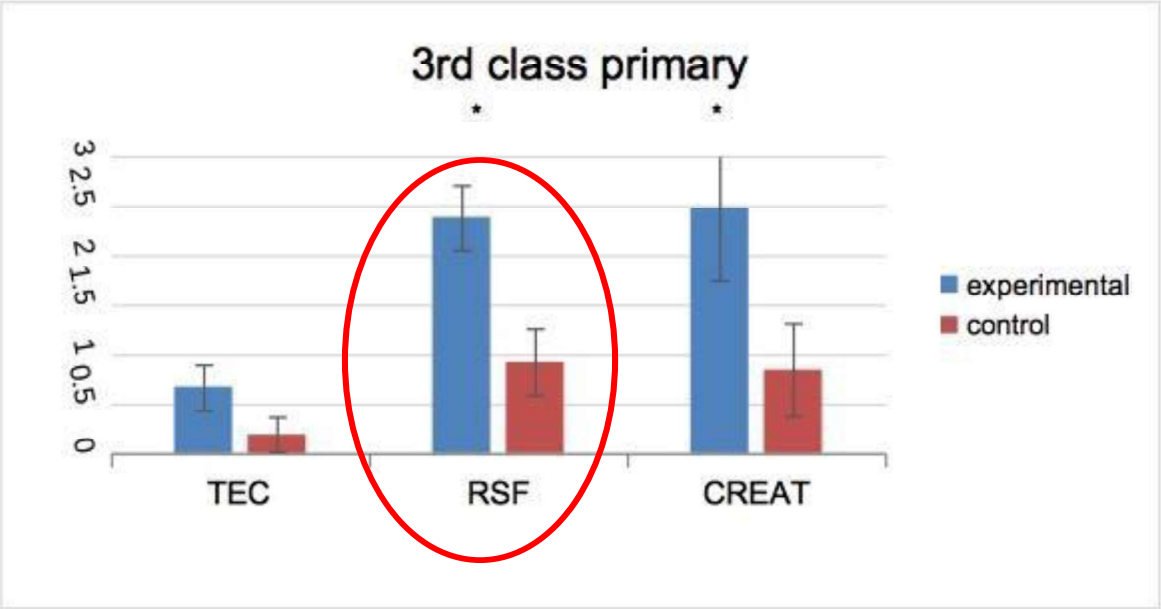


Fig.1. Les résultats des classes de cycle II, le sous-test RSF de Réordonnancement des histoires illustrées de WISC.

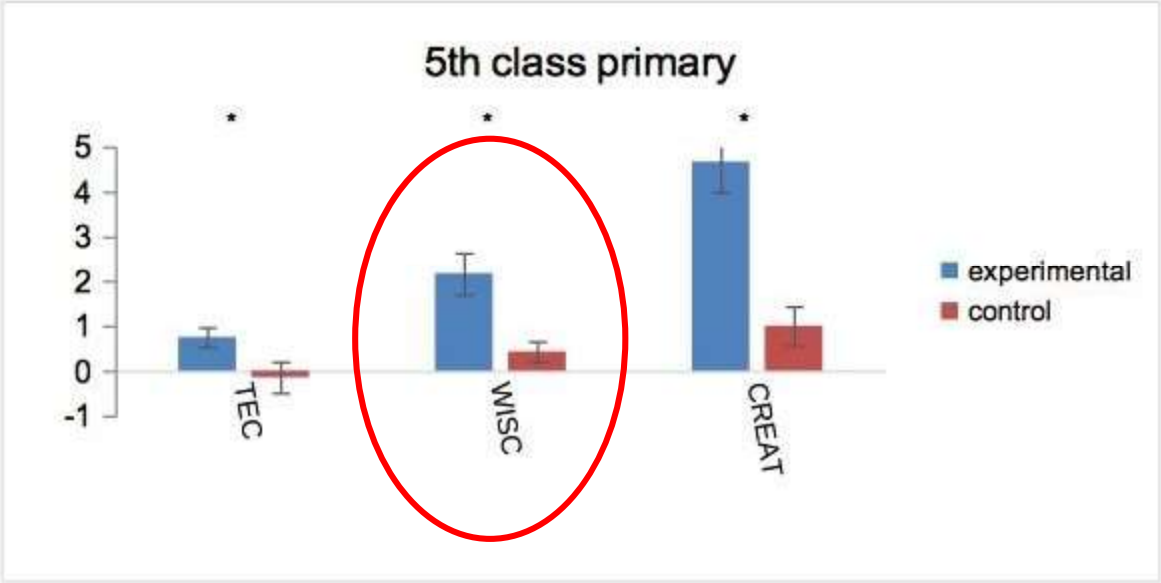


Fig. 2. Les résultats du cycle III, le sous-test RSF de réordonnancement des histoires illustrées WISC.

Annexe 2 : Résultats du test TEC sur la perception des émotions

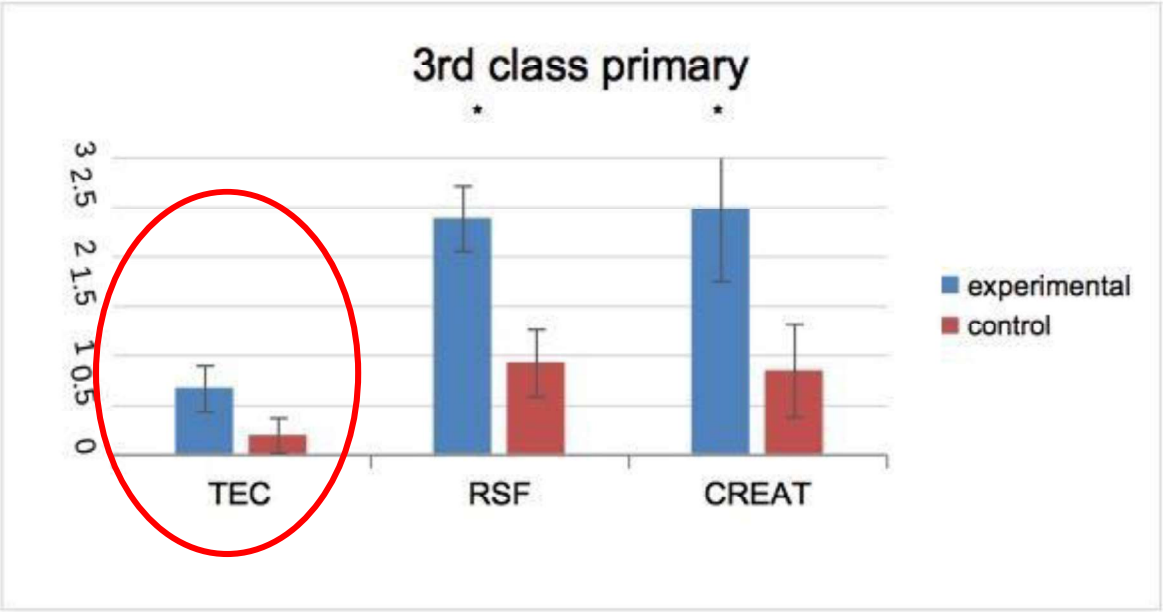


Fig.1. Les résultats des classes de cycle 2, le test TEC de perception des émotions.

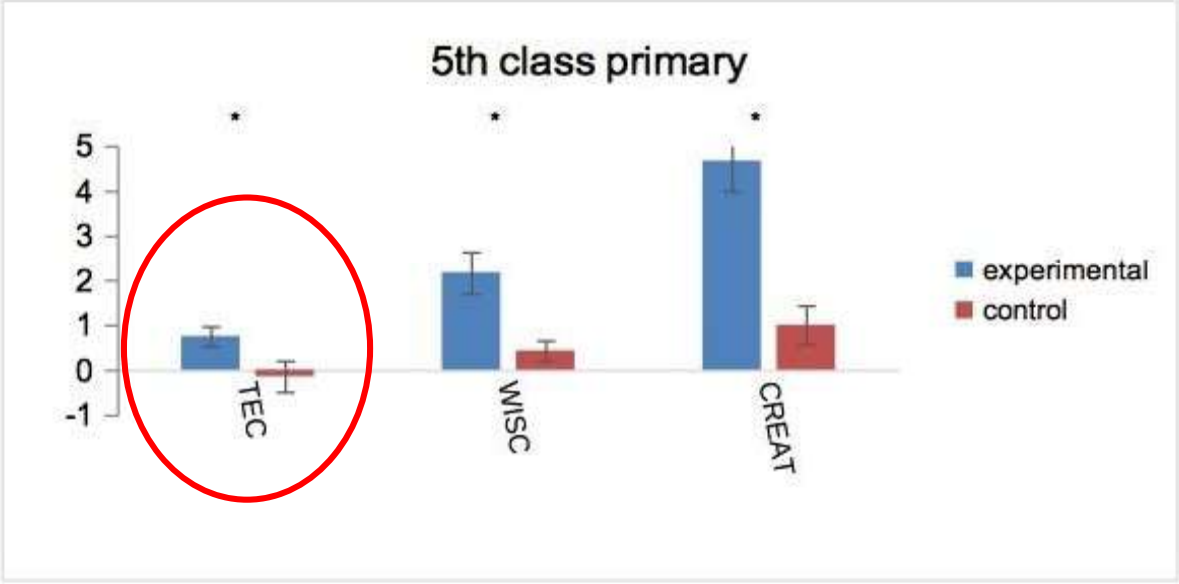


Fig.2. Les résultats des classes de cycle 3 et le test TEC de perception des émotions

Annexe 3 : Résultats du test CREAT sur les compétences créatrices

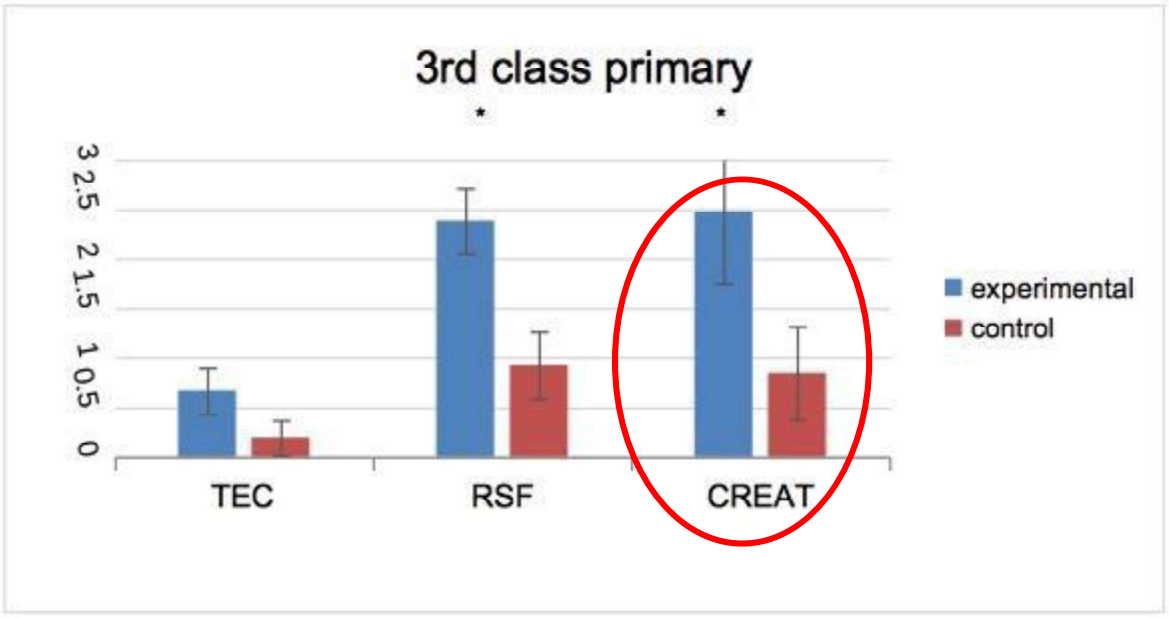


Fig.1 Les résultats des classes de cycle 2, le test CREAT sur les compétences créatrices

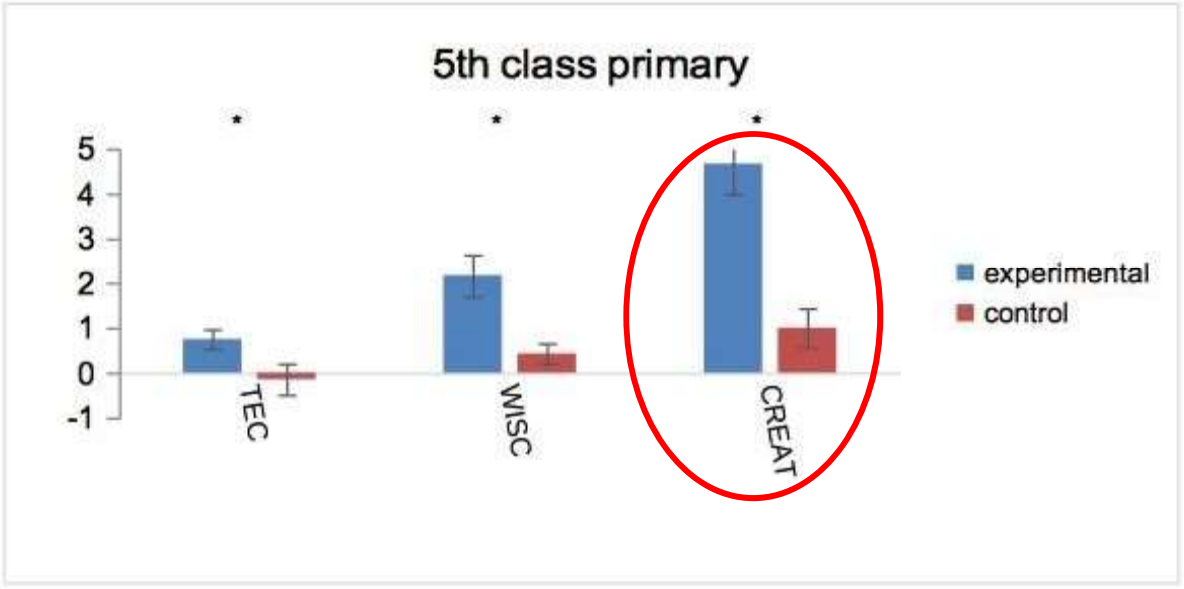


Fig.2 Les résultats des classes de cycle 3, le test CREAT sur les compétences créatrices

Annexe 4 : Résultats du test TVD sur l'évaluation de l'inconfort en classe

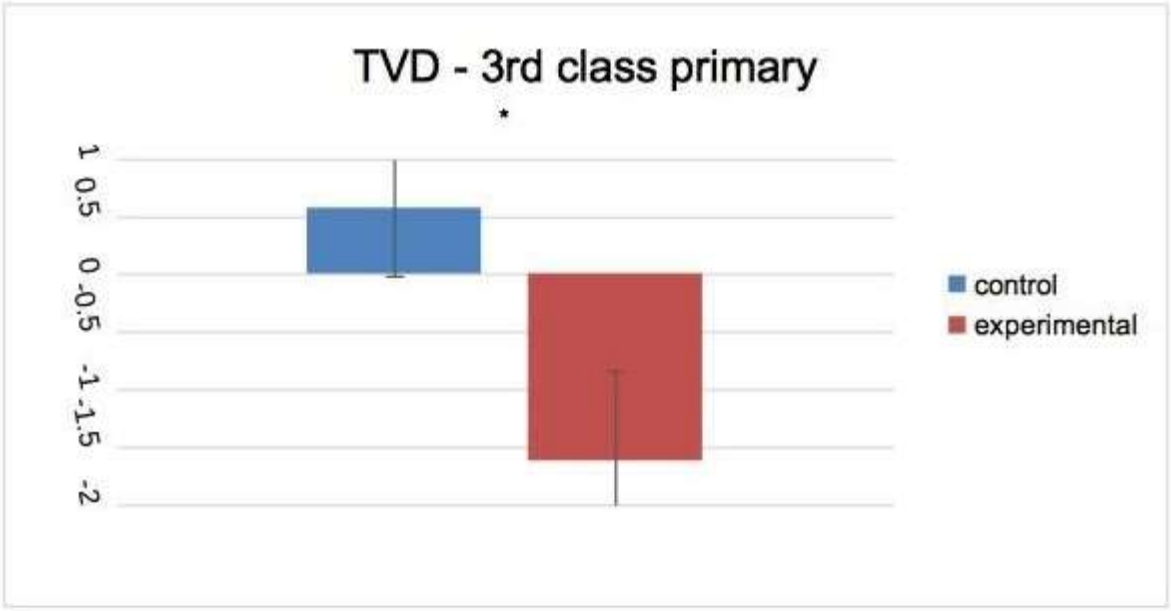


Fig.1 Les résultats des classes de cycle 2, le test TVD sur l'évaluation de l'inconfort

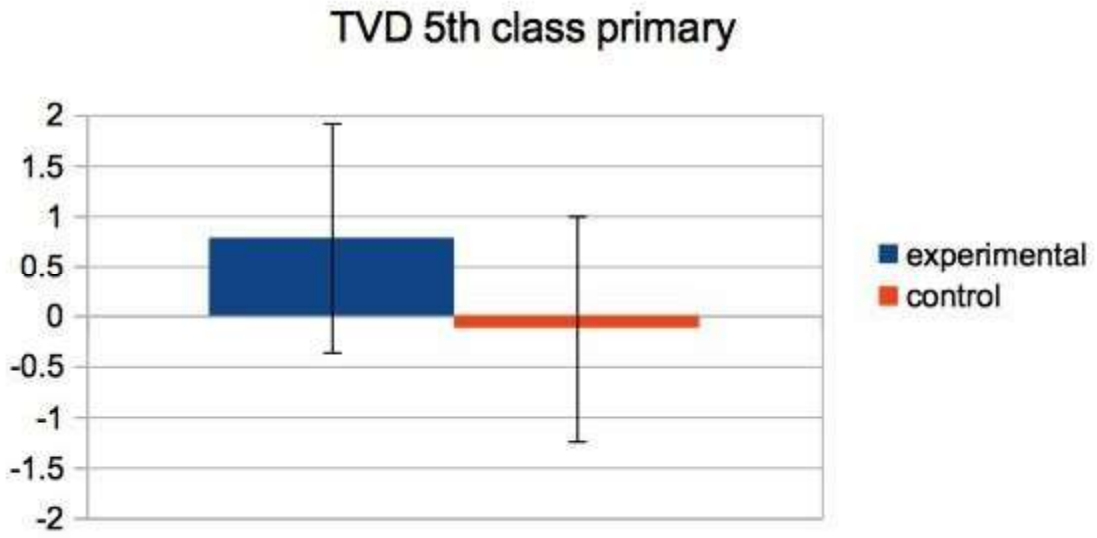


Fig.2 Les résultats des classes de cycle 3, le test TVD sur l'évaluation de l'inconfort

Annexe 5 : Projet de la classe à méditation culturelle au cycle 3

La classe à médiation culturelle au cycle 3

une réponse aux défis de l'école d'aujourd'hui - Serge Boimare

En quoi consiste la classe à médiation culturelle ?

L'originalité de la classe à médiation culturelle est de fonctionner avec un patrimoine culturel commun, construit sur le temps de la classe, avec du nourrissage culturel et de l'entraînement à argumenter, de manière régulière.
Ce patrimoine est bien sûr utilisé pour sensibiliser et familiariser les élèves à la culture, mais avant tout avec l'objectif de créer des liens entre les savoirs et leur donner du sens et de l'intérêt.

Le patrimoine commun se construit avec trois temps forts

- **Le nourrissage culturel**

Fait par la lecture à haute voix de l'enseignant (10 minutes), à partir de récits qui vont retenir l'attention et susciter l'intérêt de tous les élèves.
Dans le cadre des recommandations du socle commun des connaissances, des compétences et de la culture, ce nourrissage culturel se fera à travers la lecture des textes fondamentaux qui doivent être transmis à tous au cours de la scolarité et qui sont reconnus comme porteurs de valeurs universelles : contes, fables, récits mythologiques, romans

- **L'entraînement à débattre et argumenter**

Une idée forte, une question, une situation inattendue ou une règle morale qui a surgi du texte donne lieu à un débat argumenté entre les élèves (à l'oral et à l'écrit, 2 fois par semaine).

- **La participation à une activité culturelle ou artistique**

Cet apport régulier est prolongé par l'enseignant à travers une expérience culturelle qu'il va faire vivre aux élèves : théâtre, chorale, animation radio, atelier d'écriture, danse, ciné-club…

Pourquoi la classe à médiation culturelle facilite-t-elle la transmission des savoirs ?

Les savoirs fondamentaux – lire, écrire, calculer, parler – qui mettent en difficulté environ un élève sur cinq, sont abordés cette fois avec des exemples, avec des questions, et surtout avec des représentations nouvelles qui ont émergé pendant la construction du patrimoine culturel commun.
Ces savoirs prennent donc un intérêt et un sens nouveaux, ce qui va favoriser les situations d'apprentissage. Les enseignants vont aussi faire des liens entre leur programme (même en mathématiques) et le patrimoine culturel dès que cela sera possible.
L'expérience montre que les enseignants qui arrivent à relier certains points des programmes aux grandes questions humaines trouvent, avec cette façon de faire, un formidable moyen pour faire progresser encore davantage les élèves déjà en réussite.

En quoi la classe à médiation culturelle propose-t-elle une réponse aux défis de l'école d'aujourd'hui ?

- En mobilisant la participation active de tous et en construisant un patrimoine commun à la classe, elle donne un moyen de faire vivre et étudier ensemble des élèves différents.
- En proposant des solutions pour solliciter les capacités réflexives des élèves, elle s'attaque à la cause principale de l'échec scolaire, ce que Serge Boimare appelle « l'empêchement de penser ».
- En transmettant et en discutant les valeurs universelles, elle engage au débat d'idées, elle développe l'esprit critique et prépare à la citoyenneté.
- En faisant la lecture des grands textes, elle donne les bases d'un patrimoine littéraire à tous ceux qui ont fréquenté l'école.
- En faisant des ponts entre les enseignements disciplinaires, elle facilite la construction du sens.

Déroulement d'une séance-type (sur environ 45 minutes)

→ Phase 1 : écoute active (10 minutes) :

- lecture à voix haute par l'enseignant d'un texte
- le texte peut être suffisamment court pour être évoqué sur une seule séance, plus long sur 2 séances successives, ou encore plus ambitieux sur plusieurs semaines – en veillant à éviter la lassitude

→ Phase 2 : langage argumentaire (15 minutes) :

- débat oral en groupe
- à partir d'un point issu de la lecture du texte

→ Phase 3 : exprimer son avis à l'écrit (20 minutes) :

- Argumentation personnelle, en écho à la phase orale. Chaque élève est invité à exprimer son avis, en donnant les 3 arguments qu'il a trouvé les plus pertinents.
- Dès que la démarche sera comprise par les élèves, on divisera cette phase en 2 parties :
  - la phase écrite
  - un temps de lecture volontaire de l'écrit produit, par les élèves qui le souhaiteraient

Proposition de mise en œuvre en classe et calendrier prévisionnel sur l'année 2019-2020

Objectifs :

- créer ou maintenir de l'appétence et de la motivation en donnant du sens et du lien aux apprentissages
- remédier à la grande difficulté scolaire en articulant temps collectifs et temps individuels (permettre aux « empêchés de penser » de réintégrer petit à petit le travail scolaire)
- créer des temps d'établissement autour des journées thématiques et des semaines interdisciplinaires
- créer un projet vie scolaire qui prolonge les actions mises en œuvre en classe, notamment autour du bien-vivre ensemble et de l'autonomie.

Période 1 : construction du projet :

- définir la liste d'ouvrages
- clarifier la démarche
- affiner la mise en œuvre concrète en classe

À partir de la période 2 jusqu'à la fin de l'année : mise en œuvre :

- 2 séances par semaine, inscrites à l'emploi du temps, en tout début de journée
- 3 semaines de travail en classe entière, pour faire acquérir la démarche aux élèves
- Puis travail en groupes pour favoriser les échanges et la prise de parole par tous les élèves
- Si nécessaire, s'appuyer sur les temps d'APC

Annexe 6 : Entretiens synthétisés et réponses catégorisées par un code-couleur

-3 axes et les questions relatives à chacun de ces axes, abordées durant l'entretien

-Réponses synthétisées recueillies par H (R-A)

-Réponses synthétisées recueillies par M (R-B)

-Réponses synthétisées recueillies par V (R-C)

-Réponses synthétisées recueillies par C (R-D)

1. Questions d'ordre général sur le choix de la lecture à voix haute en tant que pratique pédagogique

Q1 : Comment êtes-vous venu(e) à la lecture à voix haute de l'enseignant ? Que connaissiez-vous de cette pratique ?
R1-A : j'ai commencé la lecture à voix haute voix car un conseiller pédagogique de la circonscription de X. m'a proposé le projet de médiation culturelle de Serge Boimare je ne connaissais rien de cette pratique
R1-B : ce n'est pas du tout des formations qu'on a pu avoir c'est sur le tas qu'on se forme je la pratique depuis cette année dans le cadre de la médiation culturelle de Serge Boimare
R1-C : assez naturellement au début c'était davantage une lecture plaisir faite aux élèves sur un temps donné puis ça a changé sur plusieurs temps de lectures différents dans la journée je n'y connaissais pas grand-chose avant
R1-D : je n'avais jamais vu cette pratique professionnelle en classe pour moi la lecture à voix haute correspondait à de la maternelle c'est-à-dire à lire des histoires durant les temps de regroupement c'est lorsque je me suis intéressée à la mythologie grecque et que j'ai découvert Le feuilleton d'Hermès que j'ai tiré les avantages de ce type d'exercice cela fait que 2-3 ans que je lis à haute voix

Q2 : Pourquoi avez-vous décider de pratiquer la lecture à voix haute comme rituel ?
R2-A : dans le cadre du projet
R2-B : je pense que la lecture de l'enseignant demeure un modèle de lecture de référence afin que les élèves s'appuient dessus au niveau des intonations ils osent davantage puisqu'ils voient que c'est fait par l'adulte
R2-C : j'ai une classe avec d'énormes disparités donc des enfants qui ne peuvent pas lire seuls et encore moins entrés dans la compréhension du texte par eux-mêmes lors des temps Chut on lit où je lisais des histoires à ces mêmes enfants je me suis aperçue qu'ils étaient littéralement captivés et

avaient de grandes facultés de compréhension chose que je n'avais pas détectées qu'ils n'auraient pas eu s'ils avaient lu eux-mêmes c'est ainsi que je suis entrée dans cette pratique
R2-D : c'était pour développer le temps de concentration et celui de la compréhension chez l'enfant afin qu'il prenne l'habitude d'écouter les informations orales

Q3 : Cette pratique de la lecture à voix haute a-t-elle changé votre conception de la pédagogie ? Si oui, dans quelles mesures ? Si non, pourquoi ?
R3-A : non ça n'a pas changé ma conception de la pédagogie mais cela apporte un plus dans les échanges avec les élèves c'est-à-dire que nous avons une référence supplémentaire lorsqu'on parle d'autre chose en sciences ou en histoire-géographie ce qui nous permet de faire référence à un texte que j'ai pu leur lire
R3-B : pendant longtemps j'ai fait oraliser les enfants parce qu'on nous demande de les faire lire le plus possible mais quand c'est oralisé par l'enseignant il y a une portée qui est autre c'est plus clair plus précis il faut coupler les deux mais j'accorde plus d'importance au niveau pédagogique maintenant à ma lecture orale
R3-C : oui car au début je leur lisais des textes très faciles mais je me suis aperçue qu'on pouvait aller vers des textes beaucoup plus compliqués surtout ceux lus par l'adulte ça les confronte à un autre monde ce qui peut les amener à d'autres termes à des temps tels que le passé simple j'ai pris conscience aussi que la culture de l'oral va amener l'élève à la culture de l'écrit même si un enfant n'y a pas accès par ses propres yeux il y aura accès par ses oreilles je comprends mieux ce lien
R3-D : oui car je ne m'en passerais plus maintenant, cela crée une émulation de classe avec l'aspect ritualisé je ne m'imagine plus ne pas le faire

2. Questions sur les effets constatés ou non sur les élèves

Q4 : Constatez-vous des bénéfices notables pour vos élèves ? Si oui, de quel(s) ordre(s) ?
R4-A. : étant donné que c'est très récent il est donc difficile d'être très concret mais ça leur donne un bagage culturel commun qui me semble essentiel je n'arrive pas encore à dire si cela leur apporte autre chose c'est trop tôt pour le dire
R4-B : les élèves osent plus ils y mettent davantage d'intention d'expression
R4-C : ils éprouvent un réel intérêt ce qui leur fait un support ils en reparlent après quand je leur lis par épisode ça leur permet de se souvenir à chaque fois de leur faire un point d'ancrage sur ce qui a été dit et de dire ce qu'ils en ont pensé cela m'a permis de détecter certaines difficultés que je

n'aurais peut-être pas vues notamment en compréhension ce qui m'a permis d'affiner mon observation
R4-D : l'émulation du groupe-classe ils sont tous en attente et sur les temps de concentration il y a une réelle évolution

Q5 : S'il y a des bénéfices notables, quels sont les éléments indicateurs de ces bénéfices ?
R5-A. : les liens les ponts qu'ils font avec d'autres matières on parle d'un autre sujet en E.M.C. par exemple et ça va faire référence à un texte qu'ils ont pu découvrir
R5-B : plus d'assurance dans leur lecture une lecture moins scolaire plus expressive
R5-C le fait que certains qui avaient des difficultés à clarifier leurs propos lors des questions de compréhension parviennent davantage à s'exprimer à mettre en forme leurs réponses certains qui ne s'exprimaient pas du tout s'expriment un peu plus
R5-D : l'attitude, la gestuelle des élèves durant la lecture qui prouve une meilleure écoute et concentration

Q6 : S'il y a absence de bénéfice, selon vous, quels sont les éléments qui entravent ces bénéfices ?
R6-A : Pas d'absence de bénéfices constatés
R6-B : Pas d'absence de bénéfices constatés
R6-C : Pas d'absence de bénéfices constatés
R6-D : Pas d'absence de bénéfices constatés

Q7 a : Quels sont les effets escomptés sur les élèves ayant le plus de facilités ?
R7-A. : dans le projet Boimare il y a une phase de débat après la lecture c'est souvent les mêmes qui prennent la parole chez ces élèves-là cela prouve leur facilité et ça les conforte
R7-B : non pas spécialement
R7-C : ces élèves-là tirent encore plus de bénéfices des textes complexes cela les éloigne de leurs lectures habituelles cela se ressentira aussi sur leur expression écrite
R7-D : sur le travail à l'oral qui suit ces élèves parviennent à restituer l'histoire sans problèmes à la résumer

Q7 b : Quels sont les effets escomptés sur les élèves ayant le plus de difficultés ?
R7-A. : la lecture est bénéfique ils sont pleinement à l'écoute car ils n'ont pas d'autre effort à fournir à ce moment-là mais il faut les relancer quand même sur les questions de compréhension
R7-B : deux élèves sont transformées beaucoup moins timides quand elles entrent dans ce jeu de lecture impression qu'elles ont un rôle qu'elles ne sont pas dans une attitude scolaire normale

R7-C : la concentration la mémorisation ce qui leur évite la surcharge cognitive ce qui leur amène le plaisir d'écouter des histoires peut-être à des enfants à qui on ne lit pas cela leur permet de savoir que le livre ce n'est pas seulement scolaire c'est pourquoi je leur lis également des histoires en lectures offertes
R7-D : l'attention et être capable d'écouter

Q8 : Selon vous, parmi ces 12 propositions, quelles sont les compétences que la lecture à voix haute est supposée développer ? Si vous deviez les classer de la plus à la moins importante, quel serait votre classement ? Justifier vos 3 premiers choix.
R8-A : 1) La transmission d'un patrimoine commun et culturel Justification : comme évoqué précédemment ça me parait important le fait de leur transmettre les mêmes références à tous 2) Développer l'esprit critique Justification : étant donné que dans le cadre de la médiation culturelle la lecture est suivie d'un débat et clairement cela aide à développer leur esprit critique 3) Pour son approche transversale, et le lien avec les autres disciplines Justification : également par rapport aux textes choisis les fables d'Esope par exemple il y a plein de situations de la vie courante auxquelles on peut les rattacher en EMC par exemple
R8-B : 1) La transmission d'un patrimoine commun et culturel Justification : c'est la garantie que les élèves grandissent avec le même bagage culturel quoi de mieux que l'oral pour raconter des histoires et les transmettre à d'autres frères sœurs parents 2) Développer l'esprit critique Justification : seul un débat permet d'approfondir suffisamment le sujet et de recueillir les avis des autres camarades et ainsi pouvoir affiner son jugement 3) Pour une meilleure écoute et une meilleure concentration Justification : l'intérêt que les enfants portent à la lecture à voix haute est important d'autant qu'ils doivent ensuite parler de ce qu'ils ont entendu retenu aimé ils sont 100% acteurs
R8-C : 1) Susciter l'intérêt et la motivation des élèves Justification : les enfants sont naturellement à l'écoute quand on leur lit des histoires les personnages des histoires sont attachants et les enfants peuvent s'y identifier quand on aborde certains thèmes délicats (en EMC notamment) cela permet aussi de décentrer le problème ils peuvent aussi se consacrer davantage à la tâche cognitive 2) Développer les compétences langagières et syntaxiques Justification : en les mettant face au langage écrit auquel ils n'auraient pas le même accès s'ils lisaient eux-mêmes on leur offre une opportunité de se frotter à un langage littéraire et donc

inhabituel pour certain au-delà du vocabulaire on sait que la pensée s'étoffe avec le nombre de mots qu'un individu connaît donner à connaître des nouveaux mots à un enfant c'est lui permettre d'approfondir sa pensée par cet aspect la lecture à voix haute est transversale 3) La transmission d'un patrimoine commun et culturel Justification : la littérature est une porte d'entrée vers la culture les contes par exemple sont un patrimoine commun pour les enfants éloignés de la culture scolaire l'approche d'œuvres ancrées dans notre culture et notre patrimoine leur permet de s'inscrire dans une histoire commune avec les autres cela forge un individu
R8-D : 1) Favoriser la compréhension et les compétences cognitives en général Justification : cela me semble primordial de les éveiller à l'écoute et la compréhension qui est une compétence générale utile dans de multiples situations d'apprentissage 2) Pour une meilleure écoute et une meilleure concentration Justification : les temps de concentration des enfants sont plus en plus réduits je vois une réelle évolution sur l'année entre les premières séances et celles de maintenant 3) Pour son approche transversale, et le lien avec les autres disciplines Justification : on retrouve la lecture dans toutes les disciplines que ce soit de la lecture de consignes lecture pour la compréhension c'est primordial de la développer à travers ces exercices

Compétences que la lecture à voix haute est supposée développer, classées de la plus à la moins intéressante :	Nombre d'occurrences
1) Pour une meilleure écoute et une meilleure concentration	13
2) Transmission d'un patrimoine commun et culturel	14
3) Développer les compétences langagières et syntaxiques	18
4) Pour son approche transversale, et le lien avec les autres disciplines	19
4) Susciter l'intérêt et la motivation des élèves	19
4) Développer l'esprit critique	19
7) Favoriser la compréhension	22
8) Pour amener la lecture silencieuse et solitaire	28
9) Pour un meilleur climat de classe, cohésion du groupe-classe, diminution de la gêne scolaire	36
10) Développer les compétences créatrices	38
11) Renforcer la confiance en soi et développer les compétences sociales (empathie par exemple)	39
12) Pas d'autre proposition	44

Q9 : En matière de compréhension, si vous deviez classer ces 5 items, quel serait votre classement ?
R9-A : 1) Savoir reformuler des idées du texte avec ses propres mots 2) Apprendre à construire une représentation mentale 3) Développer les compétences énonciatives (expliciter l'implicite, pouvoir se représenter l'absent…) 4) Favoriser la mémorisation 5) Savoir établir des liens de causalité, développer des compétences logico-déductives

R9-B :
1) Savoir reformuler des idées du texte avec ses propres mots 2) Favoriser la mémorisation 3) Apprendre à construire une représentation mentale 4) Développer les compétences énonciatives (expliciter l'implicite, pouvoir se représenter l'absent…) 5) Savoir établir des liens de causalité, développer des compétences logico-déductives

R9-C :
1) Apprendre à construire une représentation mentale 2) Favoriser la mémorisation : apprendre aux élèves à mémoriser les idées du texte 3) Savoir reformuler des idées du texte avec ses propres mots 4) Savoir établir des liens de causalité, compétences logico-déductives 5) Développer les compétences énonciatives (expliciter l'implicite, pouvoir se représenter l'absent…)

R9-D :
1) Apprendre à construire une représentation mentale 2) Savoir reformuler des idées du texte avec ses propres mots 3) Développer les compétences énonciatives (expliciter l'implicite, pouvoir se représenter l'absent…) 4) Savoir établir des liens de causalité, compétences logico-déductives 5) Favoriser la mémorisation : apprendre aux élèves à mémoriser les idées du texte

En matière de compréhension, classement des compétences que la lecture à voix haute est supposée développer de la plus à la moins intéressante	Occurrences
1) Savoir reformuler des idées du texte avec ses propres mots	7
1) Apprendre à construire une représentation mentale	7
3) Favoriser la mémorisation	12
5) Développer les compétences énonciatives (expliciter l'implicite, pouvoir se représenter l'absent…)	17
6) Savoir établir des liens de causalité, développer des compétences logico-déductives	17

Q10 : Avez-vous remarqué un changement, une évolution dans le comportement de vos élèves depuis le début de la pratique ? L'ambiance de classe s'est-elle modifiée ?
R10-A : il y a une attente c'est déjà important un plaisir de l'écoute surtout depuis qu'on a attaqué la mythologie c'est général j'avais déjà une bonne ambiance de classe je n'ai pas remarqué de différence
R10-B : non pas vraiment mais pendant les débats ils sont beaucoup plus à l'écoute plus respectueux l'un de l'autre mais pas de changement d'ambiance de classe qui n'est pourtant pas vraiment formidable
R10-C : non selon mon formateur terrain j'ai une classe difficile la lecture n'a aucune incidence sur l'ambiance
R10-D : c'est peut-être lié à la mythologie qui est un thème assez fédérateur ou à mon projet de classe même si je pense que la lecture à voix haute du matin joue forcément mais je ne pourrais pas dire si elle a une grosse influence mon ambiance de classe est bonne

Q11 : Avez-vous des élèves réticents face à cette lecture ? (Ennui, manque d'attention…) Si oui, comment l'expliquez-vous ?
R11-A : sur les Contes d'Andersen j'ai perdu des élèves mais pas sur Ulysse donc elle a une importance cette longueur de textes je ne le pensais pas au préalable
R11-B : oui toujours les 3-4 mêmes pour certains ils ne comprennent pas l'essentiel du texte c'est donc difficile pour eux de donner un avis d'argumenter pour un autre je pense qu'il n'ose pas il va peut-être parler à la suite d'un camarade
R11-C : c'est un désintérêt pour l'école un blocage j'ai un enfant qui a de gros problèmes à la maison sans AVS deux autres élèves qui ont aussi des problèmes à la maison ce sont des élèves un peu absents introvertis il y a des élèves pour qui c'est difficile à dire et d'autres qui s'y refusent mais globalement c'est mieux que la compréhension écrite
R11-D : oui un ou deux mais ce sont des enfants qui ont des gros défauts de concentration mais ils parviennent à en retirer quelque chose

3. Questions sur le choix des textes et sur le texte lu

Q12 : Comment faites-vous le choix des textes ?
R12-A : le choix s'est fait avec le conseiller pédagogique il m'a fait des propositions qui me convenaient parfaitement si je continue l'année prochaine la mythologie en fera partie
R12-B : c'est une directive il s'agit du conseiller pédagogique qui a choisi les textes Les Fables d'Esope puis Les Contes d'Andersen (que j'ai choisi moi-même) puis Le Feuilleton d'Ulysse
R12-C : de façon thématique avant tout le thème de classe général dans tous les domaines et tout dépend de mon objectif didactique
R12-D : depuis le début je n'ai lu que Le Feuilleton d'Hermès j'essayerai de leur lire autre chose mais qui est aussi bien construit

Q13 : Comment préparez-vous cette lecture ?
R13-A. : oui je la lis mais pas à voix haute pour la connaitre voir ce que je vais devoir expliquer pour la longueur
R13-B : pour les Contes d'Andersen je voulais les découvrir en même temps que mes élèves je me pose la question comme par la suite on souhaite initier un débat est-ce que je le lis avant pour avoir une idée du débat ou est-ce que je laisse faire
R13-C : au début je lisais les textes à voix basse mais un jour je leur ai lu un texte que j'avais lu à voix basse avant et qui durait 7 mn et quand je l'ai lu en classe ça a duré 20 mn c'était beaucoup trop long donc depuis je les lis systématiquement si le texte dure plus de 10 minutes j'évite
R13-D : non je ne prépare jamais

Q14 : Comment lisez-vous ?
R14-A : je lis debout j'essaye de travailler l'intonation
R14-B : je lis debout je joue beaucoup sur la gestuelle pour capter leur attention je joue beaucoup sur l'expressivité quand j'entends ma façon de lire je suis assez contente de cette expressivité il faut oser être dedans
R14-C : je marche dans les rangs et s'il s'agit d'un album je leur montre les images je mets beaucoup de ton je change les voix je hausse la voix pour les capter
R14-D : je suis assise j'essaye de jouer beaucoup sur les intonations ce sont des textes assez difficiles au niveau du vocabulaire donc l'intonation peut aider à comprendre ce qu'il se passe

Q15 : Y a-t-il des obstacles que vous avez rencontrés ? Des remarques que vous aimerez apporter ? Pensez-vous continuer cette pratique ?
R15-A : l'obstacle du lexique pour certains élèves surtout dans les Contes d'Andersen des termes un peu anciens j'ai toujours essayé de faire à mes élèves de la lecture plaisir on manque cruellement de temps pour cela je leur lis également les textes du Prix Renard'Eau pour leur donner le goût de la lecture c'est l'objectif principal je pense continuer mais pas dans le cadre de la médiation culturelle avec tout ce que ça implique parfois on a cette crainte qu'un texte classique soit trop compliqué mais en fait il n'en est rien
R15-B : nous sommes dans une expérimentation on se sent un peu seul au départ je suis contente d'avoir une collègue que je connais avec qui je peux échanger à certains moments je me suis dit que ma lecture ne suscitait pas de débat mais davantage une explication de texte c'est rassurant de voir que dans d'autres classes on a les mêmes écueils
R15-C : je vois beaucoup de tapuscrits sur internet où le texte est modifié pour moi c'est un contresens le travail de préparation est là ma programmation sera prête en ce sens oui je vais continuer cette pratique la didactiser un peu plus et aller plus loin dans ce que j'en retire pour les élèves et pour moi-même
R15-D : par rapport aux thèmes abordés dans la mythologie les histoires d'assassinat de tromperies de Zeus faire comprendre qu'on est toujours dans la mythologie et que ce n'est pas la réalité je continuerai l'année prochaine mais pas avec le même texte