

Apprendre à lire

Lecture à haute voix et compréhension



Apprendre à lire

Lecture à haute voix et compréhension

Groupe de travail :

M^{me} A. VANDERKELEN, Inspectrice générale de l'enseignement fondamental ;

M^{mes} et MM. F. CAPACCHI, A. DI FABRIZIO, M. DISPY, A. DONEUX, P. GENOT, R. GÉRÔME,

M.-F. GILLET, J.-P. LESUISSE, J. MARÉCHAL, B. REMY, F. TOUSSAINT, Inspecteurs de l'enseignement fondamental.

SOMMAIRE

I. PRÉSENTATION	3
II. INTRODUCTION	5
1. Le point de départ	5
2. L'oralisation des écrits : mise au point terminologique.....	5
3. La place de la lecture à haute voix	8
4. Des raisons pour apprendre à lire à haute voix	11
5. L'oralisation des textes littéraires à l'école	11
III. L'ÉPREUVE ET LES RÉSULTATS	15
1. La passation de l'épreuve orale.....	15
2. L'épreuve.....	17
3. Les résultats de l'épreuve	19
4. En synthèse	24
IV. DES PISTES DIDACTIQUES	25
1. Partie 1 : apprendre à lire à haute voix	25
1.1. Oralisation littéraire d'un récit de fiction	25
1.2. Observation et accompagnement de l'élève	28
1.3. Un développement progressif de la conscience phonologique.....	36
1.4. Un traitement cohérent des correspondances grapho-phonologiques	44
1.5. Des exemples de séquences d'apprentissage	44
2. Partie 2 : distinguer le réel de l'imaginaire	56
2.1. Le contexte.....	56
2.2. Le questionnaire	57
2.3. Les compétences en jeu.....	61
2.4. Des exemples d'activités de classe	62
2.5. Conclusion	71
V. ANNEXES	73
VI. BIBLIOGRAPHIE	79

Depuis plus d'un siècle, la lecture a fait l'objet de nombreuses recherches, de courants qui s'opposent, se contredisent, se complètent. Les « méthodes » de lecture dans leurs extrêmes sont considérées parfois de manière dichotomique soit comme la simple traduction de lettres en sons, soit davantage comme le processus d'interprétation et de compréhension du sens.

Certains ont refusé et refusent l'oralisation parce qu'elle fut trop souvent assimilée au simple déchiffrement. Pour eux, la lecture était et reste une activité « idéo-visuelle » où l'enfant apprenait, apprend à « anticiper la signification d'un texte ».

La pratique de la lecture à haute voix fut alors décriée car l'évaluation de la performance de l'oralisation fut assimilée à la capacité de décoder les signes de l'écriture, sans prouver pour autant une quelconque compréhension du texte.

Il faut affirmer que, tout autant que la maîtrise de la lecture silencieuse, la conquête d'une lecture à voix haute/intelligente, c'est-à-dire linguistiquement significative, est un objectif que l'école doit poursuivre en situation de communication.

Considérer la qualité de la lecture oralisée comme la manifestation de la compétence du lecteur à intégrer code et sens dans la perspective de partager avec d'autres l'information, le plaisir qu'il détient sont les fondements qui ont sous-tendu les réflexions et les activités qui vous sont proposées.

Au-delà de la maîtrise du code et du développement de la conscience phonologique, face à l'écrit, il s'agit de se poser des questions, de percevoir les intentions de l'auteur, d'établir des relations, d'être en quelque sorte le médiateur entre les composantes cognitives et affectives du texte et l'auditeur.

À la suite des pistes didactiques qui ont été élaborées à partir des résultats obtenus par les élèves de 2^e année primaire aux épreuves externes non certificatives¹, nous avons voulu aborder d'autres exploitations possibles du livre « Une maison pour Norbert », en particulier tous les apprentissages à conduire pour une oralisation pertinente et, dans ce cadre, la distinction réel/imaginaire.

Nous tenons ici à remercier les directions, les enseignants et les élèves qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail, ainsi que nos collègues de l'Inspection pour leurs investigations sur le terrain.

¹ Service Général du Pilotage du système éducatif, *2^e année de l'enseignement primaire, Pistes didactiques*, Ministère de la Communauté française, AGERS, 2007.

1. LE POINT DE DÉPART

À la suite des épreuves non certificatives, proposées à tous les élèves des 2^e et 5^e années de la Fédération Wallonie-Bruxelles et ayant comme objectif d'évaluer le niveau de compréhension d'un texte lu mentalement, le moment était bien choisi pour compléter et enrichir la réflexion concernant l'apprentissage de la lecture en s'intéressant à la problématique de l'oralisation d'un texte, en particulier en 2^e année.

C'est pourquoi une investigation à grande échelle, dans un domaine pour lequel nous ne possédons en fait que peu de données concrètes, a été réalisée par les inspecteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Deux objectifs ont été poursuivis :

- ① évaluer, chez chaque élève de l'échantillon retenu, la qualité de la lecture à haute voix après 15 mois de scolarité primaire et en identifier les caractéristiques et les tendances ;
- ② à partir du texte de l'épreuve écrite, évaluer le niveau de compréhension lorsque le questionnaire est proposé oralement et comparer les résultats obtenus dans les deux épreuves (orale et écrite).

Le présent document s'appuie sur un travail réalisé auprès de 900 élèves relevant de 238 classes de 2^e année échantillonnées par l'Université de Liège.

Avant d'en venir aux résultats et à leur analyse, qui ne concerneront que le seul point de vue de l'oralisation, il nous semble important de définir le cadre de notre réflexion et de préciser le lexique utilisé : lecture à haute voix, lecture orale, oralisation de la lecture...

Qu'en est-il exactement ?

2. L'ORALISATION D'ÉCRITS À L'ÉCOLE FONDAMENTALE : MISE AU POINT TERMINOLOGIQUE

2.1. L'oralisation comme acte langagier

Il est à noter que le terme *oralisation* n'apparaît pas dans les dictionnaires courants alors que le verbe *oraliser* existe bien, dont la définition *-Dire à haute voix un texte lu ou appris-* est un peu courte. C'est pourquoi nous avons choisi d'élargir notre propos.

L'oralisation. Elle consiste à faire la lecture orale d'un écrit ; elle procède donc d'un acte de parole reposant sur un acte d'écriture antérieur. L'acte second et l'acte premier peuvent être accomplis par la même personne (cas du professeur qui écrit et dit son cours, de l'avocat qui écrit et dit sa plaidoirie, ...) ou par des personnes différentes (cas de l'élève qui récite un poème...).

Dans le document *Socles de compétences*, les compétences de communication concernent, du côté de la production, des actes de parole et d'écriture, du côté de la co-production (réception, disait-on autrefois), des actes d'écoute et de lecture. *Parole, écoute* : les compétences de communication orale ne sont donc pas négligées.

Acte langagier. On désigne ainsi la mise en œuvre des ressources de la langue par un individu qui réalise une (des) intention(s) dans une situation de communication déterminée.

Tout acte langagier peut avoir un résultat plus ou moins heureux (dans ce cas, l'intention est réalisée) ou malheureux (dans ce cas, elle ne l'est pas). Les facteurs de la réussite ou de l'échec sont à trouver, *en partie*, dans les caractéristiques du message, caractéristiques plus ou moins bien adaptées aux circonstances et au(x) partenaire(s) de la communication.

2.2. Il y a oralisation et oralisation

La lecture à haute voix. A l'école, il est fréquent que l'oralisation soit mise au service de l'apprentissage ou de l'évaluation du *savoir décoder*. L'élève lit à haute voix et le maître juge de la correspondance entre l'écrit et le dit. Cette correspondance ne prouve pas *nécessairement* la compréhension de l'écrit. Par ailleurs, elle ne manifeste généralement pas la prise en considération de l'intérêt, pour la teneur du message, que peuvent avoir les personnes à qui l'élève fait la lecture. L'élève oralise pour prouver qu'il sait dire ce qu'il lit, sans plus. Y a-t-il lieu, dans ce cas, de parler d'acte de langage, de communication au moyen des ressources langagières ? Oui, l'élève mobilise bien de telles ressources pour s'acquitter d'une demande que lui adresse l'enseignant et la manière dont il s'en acquitte entraîne le résultat plus ou moins heureux ou malheureux de son acte. Mais cette sorte d'oralisation n'a pas grand-chose à voir (si elle a la moindre chose à voir) avec ce que l'on nomme aujourd'hui la *lecture offerte*.

La lecture offerte. La lecture offerte à autrui implique que le lecteur ait compris ce qu'il a lu silencieusement et qu'il se dispose à lire à haute voix. Elle implique en outre que celui qui oralise prenne en considération l'intérêt que peut avoir le destinataire pour le contenu ou pour la forme de l'écrit dont il fait la lecture.

On peut oraliser un écrit utilitaire. C'est le cas, par exemple, quand quelqu'un fait la lecture d'une notice de montage à quelqu'un qui exécute les instructions de cette notice. C'est le cas, autre exemple, lorsqu'un parent fait la lecture d'un guide touristique à des enfants qui visitent un lieu remarquable. En l'occurrence, l'oralisation fournit des informations utiles à l'action du destinataire, des informations qui guident ses gestes, dans le premier cas, qui guident son regard, dans le second.

On peut oraliser une œuvre littéraire. C'est le cas, par exemple, quand un comédien, un enseignant dit un écrit conçu pour être entendu (un texte de théâtre, certains poèmes) ou se prêtant à l'oralisation. C'est le cas, autre exemple, quand un élève « récite » une fable. On parlera de lecture offerte lorsque l'élève ne récite pas pour prouver au maître qu'il a mémorisé un texte, mais pour faire partager au groupe classe sa compréhension de l'œuvre. Pour la faire partager en donnant à entendre ce que l'écrit donne à lire. Pour la faire partager au moyen d'une performance consistant à mettre sa voix, ses mimiques, ses gestes, ses poses, ses déplacements, tous les moyens de communication paraverbaux et non verbaux dont il dispose au service de l'œuvre.

2.3. À l'école fondamentale

Dans le cadre scolaire, toute activité de lecture à haute voix (toute oralisation) s'inscrit dans une des intentions suivantes :

- l'apprentissage de la communication orale ;
- l'apprentissage des techniques de lecture à haute voix ;
- l'évaluation de la qualité de l'oralisation.

Seules les deux premières intentions seront développées dans le présent document (reprises dans les cases grisées du schéma présenté ci-dessous).

À L'ÉCOLE, UN MODE D'EXPRESSION : L'ORALISATION D'UN ÉCRIT			
DES SITUATIONS DE CLASSE		LECTURE À HAUTE VOIX D'UN ÉCRIT	RÉCITATION DE MÉMOIRE D'UN ÉCRIT
LES INTENTIONS DU MAÎTRE	APPRENDRE À COMMUNIQUER	APPRENDRE À ORALISER	ÉVALUER LA QUALITÉ DE L'ORALISATION
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE		OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ²	
L'ÉMETTEUR – LE RÉCEPTEUR		ATTITUDE DU LECTEUR	
1.	Identifier l'émetteur/le récepteur.	1.	Lire silencieusement le texte avant d'oraliser.
2.	Décrire l'émetteur/le récepteur (aspects psychologiques, sociologiques, culturels...).	2.	Chercher le sens des mots inconnus.
3.	Envisager les représentations que les interlocuteurs ont d'eux-mêmes et ont l'un de l'autre.	3.	Repérer les signes de ponctuation et les endroits de respiration.
4.	Identifier les traditions de communication de l'émetteur/du récepteur.	4.	Lire sans suivre du doigt ni utiliser un cache.
5.	Définir la sphère de connaissances communes.	5.	Lire en se tenant droit.
	LE MESSAGE	6.	Respirer en lisant.
	Identifier le message.	7.	Lire des textes longs.
1.	Définir le contenu du message, son objectif, son intention.	8.	Établir le contact visuel avec l'auditoire.
2.	Identifier les 2 niveaux de sens du message : le contenu et la relation entre les individus.	9.	Quitter un texte des yeux.
3.	Choisir un code adapté au récepteur.	10.	Poursuivre la lecture après une petite erreur.
4.	Choisir un ou des médias de communication (message verbal, habits, mimiques, attitudes...).		TECHNIQUE DE BASE
5.	Déterminer la fonction du message ³ :	1.	Lire un segment de phrase sans le dire.
	- fonction expressive ou émotive : expression des sentiments du locuteur ;	2.	Lire en regardant l'auditoire.
	- fonction conative : action sur le récepteur ;	3.	Lire sans passer de mots ni en ajouter.
	- fonction phatique : mise en place et maintien de la communication ;	4.	Aller à la ligne sans interrompre la lecture.
	- fonction référentielle : discours sur le monde extérieur ;	5.	Repérer les limites des saisies oculaires.
	- fonction métalinguistique : discours sur le code lui-même ;	6.	Restituer lentement les saisies oculaires.
	- fonction poétique : discours sur la forme du texte.	7.	Utiliser l'avance oculaire pour regarder l'auditoire.
	L'INTERACTION	8.	Garder une avance oculaire permanente.
	Identifier les messages et leurs feed-back.		DICTION
1.	Choisir le mode selon lequel sera établie la communication.	1.	Trouver le médium.
2.	Vérifier que le message ne soit pas transmis dans un contexte perturbé de bruit.	2.	Parler fort sans crier.
3.	Prévoir les réactions du récepteur.	3.	Être audible en extérieur.
4.	Choisir le mode selon lequel vont s'effectuer les échanges (ponctuations de l'échange).	4.	Dire les mots sans les couper, effectuer les liaisons.
5.	S'assurer de la qualité du signal pendant l'échange.	5.	Ne pas ajouter de syllabes parasites.
6.	Contrôler la quantité d'informations diffusées.	6.	Prononcer correctement les consonnes associées (cr, bl...).
7.	Évaluer l'influence du message sur l'auditeur.	7.	Adapter sa vitesse de lecture.
8.	Choisir le mode selon lequel va s'effectuer la clôture de la communication.		INTONATION
9.		1.	Respecter la ponctuation.
		2.	Moduler la voix entre le grave et l'aigu.
		3.	Utiliser les silences pour mettre des mots en valeur.
		4.	Dresser le schéma intonatif d'un court passage.

² Voir une adaptation de cette grille aux pages 31 et suivantes.

³ Voir également l'annexe 1 à la page 73.

3. LA PLACE DE LA LECTURE À HAUTE VOIX

3.1. Dans les socles de compétences

En français, s'il n'est fait aucune référence à la lecture à haute voix dans la partie LIRE, on trouve par contre, de manière assez sommaire, quelques indications relatives aux compétences à développer dans la partie PARLER-ÉCOUTER⁴.

PARLER			
	ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
Pratiquer la lecture d'un message à haute voix avec lecture mentale préalable.	↗	C	E
Veiller à la présentation phonique du message.	C S'exprimer de manière audible en situation de communication proche et familière.	C S'exprimer de manière audible avec une prononciation adaptée et un volume suffisant dans une situation de communication élargie ou nouvelle.	E
Utiliser et repérer des indices corporels (parmi ceux-ci, l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, le regard...).	↗	↗	C En utilisant au moins un ou deux indices corporels.

En ÉDUCATION ARTISTIQUE figurent des indications concernant le développement de tous les modes d'expression et de communication⁵.

Rappel des codes :

- ↗ ⇒ initiation à la compétence
- C ⇒ certification de la compétence
- E ⇒ entretien de la compétence

⁴ Socles de compétences, pages 18, 19 et 20.

⁵ Id., pages 68, 70 et 71.

3.2. Dans les pratiques de classe

Des situations de lecture à haute voix

		L'ENFANT LIT			LE MAÎTRE LIT
		à haute voix pour lui-même	à haute voix pour le maître	à haute voix pour les autres	
POUR AIDER À LA COMPRÉHENSION		<p>Lire un mot pour vérifier le déchiffrage.</p> <p>Lire une phrase, un passage d'un texte pour vérifier la compréhension.</p>	<p>Lire un mot pour vérifier le déchiffrage.</p>	<p>Lire une consigne, une question, une donnée, une situation pour faire émerger des questions, pour affiner la compréhension.</p> <p>Lire pour agir (exemple : une règle de jeu).</p>	<p>Lire des consignes pour insister sur un point particulier, mobiliser l'attention, préciser les règles.</p> <p>Lire un passage d'un texte pour questionner les élèves, pour une compréhension plus fine du texte, pour mettre en scène le texte, pour débattre du sens du texte.</p> <p>Lire un problème de recherche pour une première réflexion, pour une imprégnation de la situation, pour une aide à la solution.</p>
	POUR AIDER À L'APPRENTISSAGE	<p>Lire une synthèse, des règles, un résumé pour aider à la mémorisation.</p> <p>Lire sa production écrite personnelle pour améliorer l'écriture.</p>	<p>Lire un extrait de texte pour être évalué.</p> <p>Lire une phrase, un passage de texte pour illustrer une notion.</p> <p>Lire sa production écrite personnelle pour connaître l'avis du maître, être conseillé.</p> <p>Lire pour apprendre à relire.</p> <p>Lire des mots, des phrases, une saynète, une œuvre dialoguée, une fable, une poésie, un passage théâtral pour travailler l'expression, le rythme, la diction, ...</p>	<p>Lire un écrit de recherche (travail de groupe, recherche documentaire, synthèse d'expérience, ...) pour rendre compte à la classe de l'état d'avancement des travaux.</p> <p>Lire sa production écrite personnelle pour connaître l'avis de la classe, être conseillé, pour mettre sa production en valeur, pour aider d'autres élèves à trouver des idées.</p>	<p>Lire des synthèses essentielles en fin de séance (écrites au tableau, sur une affiche ou un cahier).</p> <p>Lire un passage difficile d'une œuvre pour inciter à la réflexion.</p> <p>Lire un texte pour mettre en relief des points particuliers de la langue française (ex. : utilisation des temps de la narration).</p> <p>Lire des extraits choisis pour montrer « comment on lit », pour donner un exemple d'expression orale.</p>

	L'ENFANT LIT			LE MAÎTRE LIT
	à haute voix pour lui-même	à haute voix pour le maître	à haute voix pour les autres	
POUR INFORMER		Lire sa réponse à une question posée, sa proposition.	<p>Lire un texte documentaire, informatif (récit historique, témoignage, texte scientifique) pour donner un complément d'information.</p> <p>Lire un exposé informatif.</p> <p>Lire une communication pour la presse écrite, radiophonique ou télévisuelle (enregistrer une émission de radio ou de télévision).</p> <p>Lire un texte de présentation d'un spectacle ou d'une activité, une invitation, un faire-part...</p>	<p>Lire des textes importants de la vie de classe ou de l'école (règlement, sortie, projet, ...).</p> <p>Lire un récit historique pour donner un témoignage, préciser un fait historique, faire un lien avec l'actualité, montrer l'évolution de la langue.</p> <p>Lire un texte documentaire difficile.</p>
POUR ÉMOUVOIR			<p>Lire un extrait choisi et préparé à l'avance pour le faire découvrir aux autres, pour donner le goût de lire.</p> <p>Lire une saynète, un rôle dans un spectacle théâtral, un conte qui sera présenté à un public.</p> <p>Lire un extrait de roman, un livre pour un montage enregistré.</p>	<p>Lire une œuvre littéraire pour donner envie de lire.</p> <p>Lire un texte choisi pour sa qualité émotionnelle.</p>
POUR PROVOQUER UNE RÉACTION			<p>Lire un extrait de texte pour justifier une réponse, pour argumenter.</p> <p>Lire un texte informatif (article de journal, exposé) pour mener un court débat.</p> <p>Lire un interview préparé.</p>	Lire un texte d'élève ou groupe d'élèves pour mettre ce texte en valeur, pour un échange collectif sur la qualité de l'écriture ou le respect des consignes.

4. POURQUOI APPRENDRE À LIRE À HAUTE VOIX?

La question paraît incongrue tellement il semble évident que cet apprentissage soit nécessaire... Mais le problème était déjà posé au XIX^e siècle, par un écrivain pédagogue français⁶ qui argumentait en sa faveur en écrivant :

« Apprendre à lire (à haute voix), c'est apprendre à apprendre ; par conséquent, ce n'est pas du temps perdu, mais du temps gagné(...) ; c'est donc apprendre à retenir, parce que c'est apprendre à comprendre.(...)»

Si l'auteur utilise des expressions que nous retrouvons dans les textes actuels (« Apprendre à apprendre, apprendre à comprendre »), la conception d'une lecture à haute voix facilitant la compréhension n'est plus vraiment défendue aujourd'hui⁷. Considérée surtout comme une activité de communication, elle a pour objectifs, entre autres :

- de faire partager des émotions et des sentiments ;
- de fournir des informations ;
- de provoquer une réaction.

5. L'ORALISATION DES TEXTES LITTÉRAIRES À L'ÉCOLE

Tous les écrits, même littéraires, ne se prêtent pas également à l'oralisation. Tous les écrits ne sont pas rédigés pour être dits et certains sont au-delà des limites du dicible. En revanche, les dialogues de théâtre, les contes, certaines poésies... sont des genres littéraires qui, pour ainsi dire, réclament l'oralisation et qui se fondent sur des traditions de pratiques orales artistiques. Cela engendre un rapport particulier du *lecteur acteur* à l'écrit qu'il oralise et au contexte d'oralisation.

5.1. Du rapport intrapersonnel au texte oralisé

Le lecteur prête sa voix au texte et devient ainsi auditeur de lui-même. La médiation par la voix confère au texte une présence, un corps, un cœur. Comme un musicien prépare le morceau qu'il va jouer, le texte doit être travaillé comme une partition. L'oralisation d'un texte est comparable à l'interprétation d'une œuvre d'art.

Vu que par sa voix, il vit et fait vivre le texte, le lecteur s'engage dans un jeu de rôle reposant sur un mouvement d'empathie, d'identité et d'altérité. Pour cela, le lecteur accorde une attention particulière au texte : pas seulement une attention d'ordre cognitif aux mots ou aux phrases, mais aussi (et surtout) une attention d'ordre affectif et d'ordre esthétique aux qualités artistiques de l'œuvre (pour faire bref, une attention aux moyens utilisés par l'auteur pour donner du plaisir au lecteur).

5.2. Du rapport interpersonnel au texte oralisé

L'oralisation et l'écoute sont des activités socialisantes, qui créent des rapports humains autour des œuvres littéraires. « La pratique de la lecture à haute voix est *acte de passage* au sens de médiation et source de convivialité culturelle. Elle favorise l'émergence d'une communauté de lecteurs. »⁸

⁶ Ernest LEGOUVÉ (1807-1903), in « Lecture à haute voix » du Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire de F. BUISSON, Hachette, 1880.

⁷ Le fait de procéder à une oralisation d'un écrit pour mieux le comprendre intervient dans des situations particulières, telle la lecture d'un écrit rédigé en wallon.

⁸ Lebrun, M. (2006) *La vive voix in Écoute mon papyrus*. CRDP. Strasbourg.

5.3. La préparation à une lecture littéraire

La mise en voix ne se réalise pas sans préparation. Elle suppose un projet d'appropriation du texte. Dans le processus d'oralisation, la voix n'est pas seule. La communication verbale oralisée n'est qu'une partie de la communication. Le langage verbal se conjugue au langage non verbal (gestes, postures, ton, intensité, rythme). Cela demande de travailler, avant toute oralisation publique, l'articulation, les pauses, les inflexions de la voix, le rythme.

5.4. Des voix dans le récit

Il convient, quand on oralise un récit, de faire entendre distinctement les paroles du narrateur et de chaque personnage de l'histoire. Il s'agit, en d'autres termes, de mettre en relief la polyphonie du récit. Pour ce faire, une observation des usages de la langue et des effets de ces derniers sur autrui est indispensable. Elle affine l'interprétation de l'œuvre à oraliser.

L'auteur d'un texte littéraire (un roman, une fable, un conte...) invente des personnages et dote ceux-ci de caractéristiques variées. Ces caractéristiques peuvent être d'ordre physique, moral, social ou affectif. Elles permettent aux lecteurs de se représenter mentalement chacun des personnages. Parfois, certaines caractéristiques sont énoncées par le narrateur, parfois elles le sont par un des personnages. Si dans le premier cas, on peut miser sur la fiabilité du propos, dans le second cas, la prudence est de mise : un personnage peut se tromper, mentir, déformer les faits...

Les personnages principaux d'un récit parlent. En plus de ce qu'on dit d'eux, de ce qu'ils sont, de ce qu'ils font, de ce qu'ils pensent, il faut tenir compte de ce qu'ils disent eux-mêmes. Pour mieux cerner chacun des personnages, il faut prêter attention à leurs propos.

5.5. De nécessaires précisions

• La ponctuation

Tout texte écrit est structuré par des signes de ponctuation. Tout texte dit à haute voix est structuré par des moments de pauses (et d'autres choses envisagées au point suivant).

Il serait dangereux de penser que seule la ponctuation écrite structure l'oral. Il n'en n'est rien. Par exemple, la réduction de la virgule à une pause courte par rapport au point, qui serait le signe d'une pause longue, n'est pas toujours vérifiée : « *Il est gentil, mais trop exigeant* » - sur papier -, se dira, selon les circonstances : « *il est gentil ... mais ... trop exigeant* ».

Les Fables de La Fontaine sont un merveilleux exemple de ces différences écrit/oral⁹.

• Les liaisons dangereuses

Celles-ci sont essentielles pour la prononciation et la diction. Opérer une liaison, ce n'est pas ajouter une consonne entre deux mots, c'est maintenir - en fin d'unité phonologique - une consonne existante. Mais il faut noter que, en fonction des cas, la consonne finale se maintient ou disparaît.

Quelques principes :

- liaison du pronom sur le verbe : **ils achètent** ;
- liaison du verbe sur le complément : **il est idiot** ;
- liaison de l'épithète sur le nom : **un bel enfant** ;
- le « d » final se prononce « t » : **un grand homme** ;
- le « h » se prononce ou ne se prononce pas : **les hommes - les haltes.**

⁹ Un CD de référence : Fabrice Luchini, *La Fontaine*, 2006.

Il est une règle qui doit guider le maître durant son enseignement : il doit dire et redire chaque texte qui sera oralisé par les enfants et écouter les liaisons opérées. D'un mot, il doit préparer le travail d'oralisation avant de le soumettre aux enfants.

- **La mise en voix**

De nombreux textes proposés aux enfants comportent une partie dialoguée. De nombreux textes sont polyphoniques. Il est rapporté les propos d'un narrateur (ou non) et des personnages. On trouve aussi, de plus en plus souvent, des interpellations directes de l'auteur aux lecteurs destinataires.

Réaliser une oralisation littéraire ne demande pas seulement de tenir compte des signes de pauses. Il faut tenir compte d'autres signes qui vont se traduire par des accentuations (pensons aux points d'exclamation ou d'interrogation). Il faut également – et surtout – tenir compte du personnage qui prend la parole et de ses caractéristiques :

- ses intentions : les buts et les raisons pour lesquels il dit ce qu'il dit ;
- la fiabilité de ses propos ;
- son caractère, ses sentiments... ;
- le/les destinataire(s) du message : les intentions et les caractéristiques ;
- etc.

À nouveau, les Fables sont un bel exemple des jeux polyphoniques d'un texte. Le renard ne dit pas ce qu'il dit de la même manière que le corbeau, le pauvre petit agneau doit dépasser l'interprétation orale du discours de ce loup trop sûr de lui...

Lorsque le maître prépare ses activités, il lui revient de jouer le rôle de chaque personnage et d'interpréter ce que chacun dit avant d'imposer une telle tâche aux enfants. Il lui appartient également de prendre en considération les éléments ci-dessous :

- *l'intensité de la voix* : un texte dit **à haute voix** peut être formulé avec une voix forte, une voix douce, une voix haute, une voix murmurée ;
- *l'accent* : l'augmentation de la voix accordée à un son, un mot ou un groupe de mots ;
- *l'intonation* la variation de la hauteur de la voix (le ton peut être ascendant ou descendant).
Comparer : « **Tu viens.** » « **Tu viens ?** » « **Tu viens !** ».

- **Mise en voix et compréhension**

L'attention que réclame la mise en voix favorise une compréhension plus fine du texte. Elle oblige le lecteur à tenir compte et à analyser les choix que l'auteur fait : ses manières de raconter une histoire et de construire un texte. L'acte de compréhension précède l'acte de transmission. Mais il convient de ne pas négliger les effets rétroactifs : du transmis à une compréhension enrichie.

- **Mise en voix et mémorisation**

Étant donné l'importance des variables comme le texte lui-même, l'intérêt du lecteur, le cadre de travail..., l'influence que la mise en voix d'un texte peut avoir sur la mémorisation de celui-ci reste difficile à évaluer. Mais on peut parier que les œuvres oralisées par un *porteur littéraire* - qui va interpréter le texte avec son cœur, son corps et sa tête - marqueront d'une tout autre manière la mémoire de nos lecteurs débutants.

5.6. Les difficultés liées à la lecture à haute voix. Comment développer une oralisation efficace ?

Lors de l'épreuve d'oralisation « *Une maison pour Norbert* », il n'a pas été demandé aux élèves de lire un texte relevant de l'utilitaire. Il ne leur a pas été demandé de lire à haute voix une recette de cuisine ou la définition d'un mot dans un dictionnaire ou l'horoscope du jour... Non, il leur a été demandé de lire un récit de fiction. Un récit réalisant l'intention de donner du plaisir. Pour ce faire, l'auteur a inventé une histoire (un cadre spatio-temporel, des personnages, des faits), il l'a racontée d'une certaine manière (choix d'un narrateur, d'une temporalité) et il l'a écrite en usant de certains mots, de certaines tournures de phrases. Chacun de ses choix dans ces trois domaines vise à procurer aux jeunes lecteurs l'agrément qu'ils attendent d'un récit de fiction.

Dès lors, lire à haute voix ce récit, c'est offrir une oralisation qui tienne compte des choix artistiques de l'auteur. Nous parlerons ici d'*oralisation littéraire*, qui procède d'une *lecture littéraire*, c'est-à-dire d'une lecture attentive aux caractéristiques artistiques du texte.

En pareil cas, la lecture à haute voix ne peut être *exclusivement* considérée comme une activité de déchiffrement sonore, comme une activité qui sera évaluée sur le critère *unique* de la correspondance grapho-phonologique. En pareil cas, la lecture à haute voix ne vise pas non plus *seulement* à fournir une information quelconque à quelqu'un qui ne peut ou ne veut pas recourir à l'écrit. En pareil cas, il s'agit de confier à la parole (et aux moyens d'expression non verbaux) le soin de mettre en évidence ce que l'auteur a fait pour procurer de l'agrément. Et l'évaluateur doit utiliser des critères qui tiennent compte de cela. L'enfant qui oralise rend-il sensibles les différences entre les voix du narrateur et des personnages ? Manifeste-t-il les sentiments qu'éprouvent ces derniers dans le monde de la fiction ? Si l'auteur joue de la curiosité ou du suspense, l'oralisation reflète-t-elle ces jeux-là¹⁰ ?

¹⁰ Voir aux pages 25, 26 et 27, un exemple de « traitement » du texte *Une maison pour Norbert*.

1. LA PASSATION DE L'ÉPREUVE

1.1. Le contexte de passation

L'épreuve de lecture à haute voix s'est déroulée durant la semaine qui a suivi l'épreuve écrite, au mois de février 2007.

Les titulaires de 2^e année avaient reçu pour consignes :

- de ne pas exploiter le texte avant le passage de l'épreuve orale ;
- de ne pas laisser le livret contenant le texte de lecture aux élèves.

Les inspecteurs ont été chargés de :

- choisir une classe de leur canton faisant partie de l'échantillon constitué pour l'évaluation externe non certificative;
- faire passer l'épreuve individuellement (faire lire l'élève à haute voix et poser les questions de compréhension oralement).

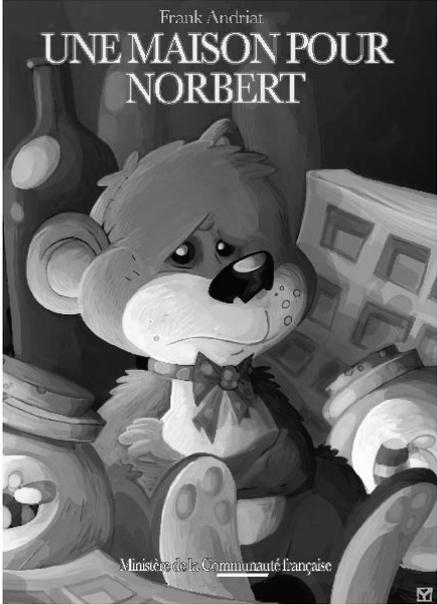
Le nombre d'élèves testés s'élève à 919.

1.2. Les consignes de passation

1.	<p>Mettre l'élève en confiance. Lui demander son prénom et son nom. Lui dire : « Tu te rappelles de l'histoire de Norbert ? Aujourd'hui, tu vas la lire à haute voix, le mieux possible. Ensuite, je te poserai quelques questions afin de voir si tu as bien compris l'histoire. Ça ne compte pas pour des points : je voudrais seulement savoir comment tu te débrouilles en lecture. »</p> <p>NB. Il n'y a pas de lecture mentale par les élèves, ni de lecture de la page 3 par le maître, tout simplement parce que cela a déjà été fait les jours précédents.</p>
2.	<p>L'examineur lit le titre. Montrer à l'élève où il devra commencer sa lecture, à la page 4. Lui dire : « Maintenant, c'est à ton tour de lire. Tu lis l'histoire jusqu'au bout » (montrer la dernière page). Enclencher le chronomètre. Arrêter la lecture après 6 minutes, si l'élève n'a pas terminé. Noter le dernier mot lu.</p> <p>Lorsque l'élève bute sur un mot, qu'il ne le reconnaît pas (en tout ou en partie) et s'arrête de lire : lui dire le mot. Répertorier ces mots dans la colonne « mots omis ». Si le nombre de mots non reconnus est trop important dès le départ, arrêter l'épreuve.</p> <p>Noter, dans remarques particulières, tout fait susceptible d'éclairer le travail d'analyse.</p>
3.	<p>Après la lecture, poser les questions prévues, dans l'ordre donné. Utiliser le code prévu. Lorsque la réponse est incorrecte, noter les réponses des élèves de manière synthétique. Dire à l'élève : « Si tu ne sais pas, ce n'est pas grave, tu peux dire JE NE SAIS PAS. »</p>

1.3. Le texte de lecture

(repris ici sur une seule page mais en respectant l'organisation du livret de lecture)

	<p>Texte : Frank Andriat Illustration et mise en page : Etienne Simon Ministère de la Communauté française Livre conçu et réalisé dans le cadre de l'évaluation externe des acquis des élèves de 2e primaire en Communauté française (février 2007). Reproduction autorisée pour un usage en classe. Pour tout autre usage, reproduction d'extrait autorisée avec mention des sources. D/2007/9208/1</p>
<p>Norbert a des yeux bruns, un gros nez sombre et une oreille de travers. Il est assis dans une vitrine, entre des pots de miel, des bouteilles et des gaufres. Il observe les passants. Parfois, certains s'arrêtent et le regardent. Alors, Norbert se sent un peu moins seul. Ce qu'il désire le plus au monde, c'est qu'un jour, quelqu'un l'emporte. Mais on n'achète pas un ours dans un magasin de miel et encore moins un ours avec une oreille de travers ! Norbert s'ennuie; il aimerait tant se trouver auprès d'autres jouets ! Parfois, des enfants font de grands gestes en le montrant du doigt. Norbert est alors plein d'espoir. Mais les parents tirent leurs enfants par la main et Norbert reste tout seul.</p> <p style="text-align: center;">page 1</p>	<p>Aujourd'hui, c'est samedi. Un monsieur et une petite fille s'arrêtent devant la vitrine. — Qu'il est mignon ! crie la petite fille. — Il te plaît ? demande le monsieur. — Oh, oui !</p> <p style="text-align: center;">page 2</p>
<p>Norbert est très nerveux. Il va peut-être quitter sa vitrine et découvrir le monde ! Le monsieur et la petite fille entrent dans le magasin et demandent à le voir de plus près. — Je vais le chercher, dit la vendeuse.</p> <p style="text-align: center;">page 3</p>	<p>Elle saisit brusquement Norbert par la tête et le tend à la petite fille qui le prend dans ses bras. Norbert se colle contre elle avec bonheur. Personne ne s'est jamais montré aussi gentil avec lui.</p> <p style="text-align: center;">page 4</p>
<p>— Regarde, dit le monsieur, il a une oreille de travers. Norbert se met à trembler : et si la petite fille ne l'aimait pas parce qu'il est différent des autres ?</p> <p style="text-align: center;">page 5</p>	<p>— Ça le rend plus touchant, insiste-t-elle. Papa, il sera mieux chez nous qu'ici ! — D'accord, nous l'emportons. Norbert est très heureux : il a enfin trouvé une maison !</p> <p style="text-align: center;">page 6</p>

2. L'ÉPREUVE

Grille originale utilisée par les inspecteurs.

 FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES	2^e ANNÉE NIVEAU ATTEINT ORALISATION ET COMPRÉHENSION	ÉCOLE : NOM : DATE :
---	--	----------------------------

2.1. L'oralisation

DURÉE DE LA LECTURE ORALE min	SI ARRÊT APRÈS 6 MINUTES DE LECTURE, DERNIER MOT LU :
---------------------------------	--------------	--

• **Erreurs de lecture** (noter les erreurs et/ou ajouts dans les colonnes adéquates)

MOTS OMIS	MOTS AJOUTÉS	MOTS ERRONÉS		ABSENCE DE LIAISONS OU LIAISONS INTEMPESTIVES
		INCIDENCE SUR LE SENS	PAS D'INCIDENCE SUR LE SENS	

• **Caractéristiques de l'oralisation** (cocher les cases adéquates)

<input type="checkbox"/> courante (lecture fluide) <input type="checkbox"/> expressive (lecture avec intonation) <input type="checkbox"/> hachée (lecture par « morceaux » de mots, découpage aléatoire des mots) <input type="checkbox"/> syllabation totale (lecture de chaque syllabe de chaque mot)	<input type="checkbox"/> suit des yeux <input type="checkbox"/> suit des yeux et du doigt <input type="checkbox"/> va à la ligne sans erreur <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> respecte la ponctuation <input type="checkbox"/> lit clairement (prononciation claire, voix audible) <input type="checkbox"/>
--	--	--

• **Remarques particulières**

2.2. La compréhension

	QUESTIONS	RÉPONSES	ATTITUDES
1.	1.1. Quel est le titre du livre que tu as lu ? 1.2. Quel est le nom de l'auteur ?		
2.	Ce livre raconte une histoire. 2.1. C'est l'histoire de qui ? 2.2. Qui fait quoi ?		
3.	3.1. Quand se passe cette histoire ? 3.2. Comment le sais-tu ?		
4	4.1. Combien de personnages dans cette histoire ? 4.2. Qui sont-ils ? Cite-les.		
	SI L'ÉLÈVE NE SAIT PAS RÉPONDRE À LA QUESTION, LUI DEMANDER : Qui est Norbert ? Qui est la petite fille ? Qui est la dame ?		
5.	5.1. Qui est le monsieur dont on parle dans l'histoire ? 5.2. Comment le sais-tu ?		
6.	À un moment de l'histoire, Norbert se met à trembler. Pourquoi se met-il à trembler ?		
8.	Pourquoi dit-on que Norbert est différent des autres ?		
9.	À la fin de l'histoire, où penses-tu que Norbert va se retrouver ?		
10.	Cette histoire ne peut pas se passer dans la réalité. Qu'est-ce qui permet de le dire ?		
	CODAGE DES RÉPONSES	1 = réponse correcte 9 = absence de réponse SI RÉPONSE INCORRECTE : écrire la réponse de l'élève	Voir codage ci-dessous

- La numérotation des questions est semblable à celle utilisée lors de l'épreuve écrite, mais la question n° 7 n'a pas été reprise dans la présente épreuve (c'est pourquoi elle est absente ici).
- Lorsque l'élève ne sait pas répondre à une question, lui annoncer qu'il peut aller chercher la réponse dans le livre.
Pour chaque question, la durée de la recherche ne peut excéder 30 secondes.
- Codage des attitudes :
Code A = l'élève répond directement à la question
Code B = l'élève donne plusieurs réponses dont la bonne
Code C = retourne d'initiative au texte ou en fait la demande
Code D = (toute autre attitude particulière à expliciter)

3. LES RÉSULTATS DE L'ÉPREUVE

3.1. Partie oralisation

① ANALYSE QUANTITATIVE

• DURÉE DE LA LECTURE À HAUTE VOIX			
DURÉE MOYENNE	TEMPS DE LECTURE LE PLUS RAPIDE	NOMBRE D'ÉLÈVES DÉPASSANT LA DURÉE MOYENNE	NOMBRE D'ÉLÈVES DÉPASSANT 6 MIN
165 secondes (2 min 45 sec)	24 secondes	<ul style="list-style-type: none"> • de 3 min à 4 min : 155 • de 4 min à 5 min : 78 • de 5 min à 6 min : 63 Soit un total de 296 élèves (36% des élèves ayant lu le texte en entier)	80 (9% de l'échantillon)
• TOTALISATION DES ERREURS DE LECTURE			
NOMBRE DE MOTS OMIS	NOMBRE DE MOTS ERRONÉS	NOMBRE DE LIAISONS ERRONÉES	
de 0 à 47 mots	de 0 à 23 mots	de 0 à 15	
• CARACTÉRISTIQUES DE LA LECTURE			
LECTURE COURANTE	LECTURE EXPRESSIVE	LECTURE HACHÉE	SYLLABATION TOTALE
505 (56%)	372 (41%)	240 (27%)	94 (10%)
Le total dépasse 100% car certaines caractéristiques peuvent être cumulables (lecture hachée et lecture expressive par exemple, ou encore lecture hachée et syllabation totale).			
• DÉCHIFFRAGE INSUFFISANT			
Sont concernés 20 élèves (2% de l'échantillon) incapables de déchiffrer le texte.			

À la lecture de ce tableau, nous pouvons effectuer un certain nombre de constats :

- VITESSE DE LECTURE : si la vitesse de lecture est assez élevée (un ou une élève lit le texte en 24 secondes !), on observe par contre que 80 élèves (soit 9% de l'échantillon) dépassent la durée maximale prévue (fixée à 6 minutes).
- TOTALISATION DES ERREURS : le recensement des erreurs n'apporte pas vraiment d'information exploitable, si ce n'est que le nombre de mots et de liaisons erronés est relativement faible.
- CARACTÉRISTIQUES DE LA LECTURE : les chiffres ci-dessus sont des chiffres bruts, à considérer avec prudence, étant donné que certains inspecteurs ont coché plusieurs caractéristiques pour le même élève (exemple : parmi les 27% d'enfants ayant une lecture hachée, certains apparaissent également dans les 10% de lecteurs syllabant tous les mots).

Toutefois, on peut avancer qu'il y a pratiquement 60% des élèves qui pratiquent une lecture courante (à haute voix) et 40% (mais ce sont parfois les mêmes élèves) qui développent une lecture expressive.

Il faut également observer que 10% des élèves pratiquent une syllabation totale de tous les mots du texte, avec comme conséquence de prononcer tous les /e/ muets en milieu de mot ou en fin.

Les inspecteurs ont pu observer des comportements assez particuliers :

- des élèves commettent un type d'erreur assez récurrent en traduisant la graphie /ENT/ en finale d'un verbe conjugué à la 3^e personne du singulier par le son [ã]¹¹.
Exemple : « s'arrêtent » est lu [sar ε tã].
- des élèves, qui n'identifient pas les mots de manière directe, procèdent à un mauvais découpage syllabique. Par exemple :
 - la première syllabe de « maison » est découpée en [ma] puis [i] par les élèves qui ne connaissent pas (encore) les valeurs de la graphie /AI/ ;
 - pour le mot « touchant », des enfants s'arrêtent à [to], montrant par cela qu'ils ne connaissent sans doute pas la valeur phonologique du digramme /OU/ dans ce mot.
- les liaisons entre mots sont peu ou mal respectées (peut-être - contre elle - se met à trembler des autres - très heureux).

En définitive, nous devons considérer qu'environ 40% des élèves ont éprouvé des difficultés plus ou moins importantes dans l'oralisation de l'écrit proposé.

② ANALYSE QUALITATIVE

L'observation des élèves nous a permis de relever les principaux obstacles rencontrés en situation de lecture à haute voix.

	ERREURS ET DIFFICULTÉS	EXEMPLES
1.	Restitution inexacte de phonèmes	« <i>et</i> » est lu « <i>est</i> » « <i>saisit</i> » se transforme en « <i>s'assit</i> »
2.	Difficultés liées à la prise d'indices visuels	<ul style="list-style-type: none"> • Une prise partielle d'indices phonologiques : <i>d'abord</i> pour <i>d'accord</i> La prise superficielle d'indices engendre la devinette sans vérification. À cet âge, la part de l'imaginaire accroît aussi la transformation de la prise de sens. • Une identification étroite des syllabes : <i>ne/rveux</i> pour <i>ner/veux</i> L'élève qui s'enlise dans le déchiffrement effectue un mauvais découpage de la syllabe, bien souvent limité aux deux premières lettres. Plusieurs explications possibles : <ul style="list-style-type: none"> - méconnaissance du lexique et donc pas de reconnaissance directe du mot ; - systématisation excessive relative à l'identification de syllabes isolées ;

¹¹ Pour la compréhension des signes de l'Alphabet Phonétique International (API), voir l'annexe 2, page 74.

		- traitement privilégié, dès les premiers moments de l'apprentissage de la lecture, d'un seul type de syllabe (celle constituée d'une consonne et d'une voyelle). Ce qui amène l'élève à se construire une conception erronée de la notion de syllabe (il pense qu'elle n'existe que sous la forme CONSONNE-VOYELLE ¹²).
3.	Méconnaissance des correspondances grapho-phonologiques	<p>Lors de la lecture à haute voix, certains élèves accordent une valeur sonore à tous les graphèmes identifiés. Nous savons que pendant l'oralisation, des graphèmes sont soudés dans la gamme sonore. L'identification isolée de syllabes donne comme résultat une lecture hachée peu fluide. La chaîne sonore, conçue sur des prélèvements d'une chaîne écrite, se distingue par des spécificités propres à son fonctionnement.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découpage syllabique strict selon les règles orthographiques L'élève dit : [vi][tri][nə] au lieu de [vi][trin]; [sa][mə][di] au lieu de [sam][di]. • Présence surnuméraire de la voyelle/e/ : fille est lu [fi jə] – elle est lu [ɛ l ə].
4.	Ignorance du rôle de la ponctuation	<p>Dans la lecture à haute voix, nous décelons des répartitions inopportunes de pauses du souffle, des défaillances dans les intonations, des négligences de la ponctuation, une ignorance de la valeur de certains mots-clés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le point d'interrogation « ...et si la petite fille ne l'aimait pas parce qu'il est différent des autres ? » Le point d'interrogation devrait s'accompagner d'une inflexion de la voix. • Le point d'exclamation « ...Papa, il sera mieux chez nous qu'ici ! » Le point d'exclamation implique une accentuation sonore du mot « ici », afin de renforcer l'opposition des lieux (<i>maison / vitrine</i>).
5.	Des liaisons négligées	<p>Certaines liaisons ont été omises lors de l'activité d'oralisation. Classement de celles-ci dans un ordre décroissant de fréquence :</p> <p>① très <u>h</u>eureux ③ se <u>m</u>et à ⑤ <u>c</u>ontre <u>e</u>lle</p>

¹² La notion de syllabe : voir l'annexe 3 aux pages 76 et 77, pour un complément d'information.

		② peut-être	④ des autres	⑥ une oreille
6.	Difficultés liées au support	Un relâchement à la fin de la lecture En fin de lecture, on observe relativement plus d'erreurs : <ul style="list-style-type: none"> - ça est lu [ka] ; - insiste- elle est lu [ɛsɪtətɛl]; - ici est lu [iki] 		
7.	Une précipitation dans l'oralisation	Pour certains élèves, la qualité d'une lecture à haute voix est peut-être assimilée à un débit rapide. La vitesse, critère parfois attribué à une bonne lecture, pousse le lecteur à la précipitation. Afin d'éviter des blancs, il préfère jouer la devinette plutôt que la prise rigoureuse d'indices, sans prendre en compte les temps morts et les silences chargés de sens.		

3.2. Partie compréhension

① LES REPONSES AUX QUESTIONS

Comparaison des résultats aux épreuves écrite et orale

ÉPREUVE ORALE															
FRÉQUENCE DES RÉPONSES AVEC QUESTIONNEMENT ORAL															
		Q1.1	Q1.2	Q2.1	Q2.2	Q3.1	Q3.2	Q4.1	Q4.2	Q5.1	Q5.2	Q6	Q8	Q9	Q10
CODE 1	FR	837	604	877	728	667	676	789	90	703	611	640	775	806	479
	%	93	67	98	81	74	76	90	63	78	71	71	86	90	53
CODE 0	FR	42	96	18	91	120	74	85	48	106	116	189	91	80	277
	%	5	11	2	10	13	8	10	34	12	14	21	10	9	31
CODE 9	FR	20	199	4	80	112	134	6	5	90	131	70	33	13	143
	%	2	22	0	9	12	15	1	3	10	15	8	4	1	16
TOTAL RÉP.		899	899	899	899	899	884	880	143	899	858	899	899	899	899

ÉPREUVE ÉCRITE															
NOMBRE D'ÉLÈVES AYANT PRODUIT UNE RÉPONSE CORRECTE (EN % DE L'ÉCHANTILLON)															
CODE 1		95	74	88	64	86	/	65	/	70	/	68	75	81	38

(Pas de chiffres pour les questions Q3.2, Q4.2. et Q5.2, étant donné qu'elles n'ont pas été posées à l'épreuve écrite).

FR = fréquence (nombre d'élèves ayant produit une réponse).

CODE 1 : les cases grisées indiquent le pourcentage le plus élevé de la comparaison oral/écrit.

L'analyse des résultats permet deux constats :

A. Les chiffres montrent assez clairement que les résultats sont meilleurs lors de l'épreuve orale : 8 items (sur 11 faisant l'objet d'une comparaison) sont mieux réussis.

Pour expliquer cette amélioration, des hypothèses d'ordre pédagogique peuvent être émises.

- La première saute aux yeux : le fait de poser les questions oralement, et non pas par écrit, est sans doute une des raisons du « gain de compréhension ».

Le questionnaire **écrit** restant une barrière difficile pour un certain nombre d'élèves, les résultats sont souvent biaisés. En effet, lorsque le jeune lecteur produit une réponse erronée, est-ce parce qu'il y a défaut de compréhension du texte ou manque de compréhension de la question ?

- La seconde hypothèse est relative à la situation privilégiée du moment d'évaluation : la relation duale élève-évaluateur permet d'éliminer tous les « bruits » et autres éléments perturbateurs qui, dans toute classe, influencent de manière négative les capacités d'attention des élèves.
- Une troisième hypothèse reprend l'argument avancé plus haut : le passage par l'oralisation du texte, qui pourrait également être un élément explicatif de la progression observée.
- Une dernière hypothèse prend en compte l'éventuel non-respect des consignes : après l'épreuve écrite, le texte ne pouvait pas être exploité en classe et les livrets ne devaient pas rester aux mains des élèves. Il n'est pas sûr que cela ait été le cas partout...

B. L'autre constat montre que, quel que soit le mode d'évaluation (par écrit ou oralement), ce sont les mêmes questions qui produisent les moins bons résultats.

Dans les deux situations, nous pouvons relever la faiblesse de la note relative à la question 10 (*Cette histoire ne peut pas se passer dans la réalité. Qu'est-ce qui permet de le dire ?*). On s'aperçoit ici que la distinction RÉEL/IMAGINAIRE est loin d'être acquise chez des enfants de 7/8 ans. Ce point fait l'objet d'un traitement spécifique aux pages 57 et suivantes.

② LES ATTITUDES

		Q1.1	Q1.2	Q2.1	Q2.2	Q3.1	Q3.2	Q4.1	Q4.2	Q5.1	Q5.2	Q6	Q8	Q9	Q10
CODE A	FR	627	353	881	791	735	713	845	118	818	701	780	846	851	772
	%	70	41	98	89	84	84	96	86	93	86	89	95	95	90
CODE B	FR	11	17	5	23	11	4	9	4	6	5	32	20	6	32
	%	1	2	1	3	1	0	1	0	1	1	4	2	1	4
CODE C	FR	247	437	11	33	67	79	14	10	23	66	45	14	23	5
	%	28	51	1	4	8	9	2	7	3	8	5	2	3	1
CODE D	FR	11	56	1	36	48	47	10	6	31	41	20	9	14	48
	%	1	6	0	4	6	6	1	4	4	5	2	1	2	6
TOTAL RÉP.		896	863	898	883	861	843	878	138	878	813	877	889	894	857

Rappel :
 Code A = l'élève répond directement à la question
 Code B = l'élève donne plusieurs réponses dont la bonne
 Code C = retourne d'initiative au texte ou en fait la demande
 Code D = (toute autre attitude particulière à expliciter)

L'attitude la plus fréquemment observée est celle notée par le CODE A : hormis pour la question n° 1, plus de 80% des élèves répondent directement aux questions posées, sans demander à consulter le texte, même en cas de difficulté.

Par contre, pour la première question, un nombre appréciable d'élèves (respectivement 28% et 51% des élèves) est retourné au texte, soit d'initiative, soit sur demande.

4. EN SYNTHÈSE

Les constats réalisés au terme de cette analyse sont relativement réconfortants. Après 15 mois d'un apprentissage formalisé de la lecture, 60% des enfants testés sont capables :

- d'une compréhension plus ou moins fine du texte proposé ;
- d'une lecture à haute voix effectuée avec une certaine fluidité.

Nous pouvons considérer ici que le prescrit des textes légaux est en voie d'être rencontré, que les élèves sont donc sur le bon chemin pour devenir de bons lecteurs, ... **à condition que l'on continue à leur apprendre à lire après la 2^e année !**

Ces constats positifs doivent toutefois être tempérés : en situation de lecture à haute voix, il y a tout de même 40% des élèves environ qui éprouvent des difficultés plus ou moins importantes. La faible qualité de ce savoir-faire chez une forte proportion d'élèves s'explique par les difficultés mises à jour par le biais de la présente épreuve.

Il est temps dès lors d'aller au plus près de ces difficultés et de tenter d'apporter des réponses didactiques concrètes, en amont comme en aval de la 2^e année.

Les pistes qui vont suivre présenteront :

A. CONCERNANT LA LECTURE À HAUTE VOIX

- **un exemple d'oralisation littéraire d'un récit de fiction : « *Une maison pour Norbert* ».**
- **un exemple d'outils d'observation pour les maîtres et les élèves.**
- **des activités relatives à la maîtrise du code et à la médiation phonologique.**
Les objectifs visent :
 - l'organisation d'une progression, de l'école maternelle à l'école primaire, pour développer la conscience phonologique ;
 - une oralisation plus efficace à partir d'un traitement cohérent des correspondances grapho-phonologiques.
- **des séquences d'apprentissage explicitement centrées sur la lecture à haute voix ;**
Il s'agit ici de tenir compte de manière conjointe :
 - des paramètres à prendre en considération dans l'amélioration de l'oralisation ;
 - de pratiques méthodologiques ciblées.

B. CONCERNANT LA COMPRÉHENSION¹³

- **des fiches d'activités visant la distinction entre le réel et l'imaginaire.**
Que faire en classe, en partant des réponses fournies par les élèves lors des épreuves orale et écrite et en tenant compte de la psychologie de l'enfant.

¹³ Il est rappelé que ce domaine a été largement traité dans le document PISTES DIDACTIQUES 2^e ANNÉE, déjà cité.

PARTIE 1

APPRENDRE À LIRE À HAUTE VOIX

1.1. Oralisation littéraire d'un récit de fiction : l'exemple de « Une maison pour Norbert »

Faire oraliser ce récit fictionnel comportant des dialogues, c'est – avant tout – donner du temps aux élèves pour préparer la mise en voix du texte.

Préparer la mise en voix, c'est :

- identifier les propos présentés par le narrateur;
- identifier les propos tenus par chaque personnage.

Après cette identification, il convient de faire repérer les caractéristiques des personnages afin *d'entrer dans la peau* et de jouer le rôle de chacun. Les caractéristiques peuvent être de l'ordre du physique, du moral, du social, du psychologique. Il s'agit des manières d'être, de faire, de penser de chaque personnage.

Par exemple - et très simplement :

- La fillette : petite fille, attirée par Norbert, désireuse de l'emporter...
heureuse de l'obtenir...
- Le papa : désireux de faire plaisir à sa fille...
inquiet face à la particularité physique de Norbert...
qui décide d'offrir Norbert à sa fille...
- La vendeuse : qui ne pense qu'à la vente...
- Norbert : qui est nerveux, qui doute, qui apprécie le geste de la fillette, qui ...

Cela étant fait, il faut alors choisir la voix et les modulations qui donnent à entendre les propos particuliers, les postures qui donnent à voir le personnage parlant (le regard, la position physique...). C'est le moment de *se dire le texte à voix basse* afin de repérer les lettres muettes, les syllabes complexes ou certains sons, de repérer les liaisons (obligatoires ou non) entre deux mots, de marquer les syllabes ou les mots qui méritent une accentuation, d'isoler les groupes de mots qui s'entourent de pauses

....

Une maison pour Norbert		
<p>(...)</p> <p>Aujourd'hui, c'est samedi. Un monsieur et une petite fille s'arrêtent devant la vitrine.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'il est mignon ! crie la petite fille. - Il te plaît ? demande le monsieur. - Oh, oui ! <p>Norbert est très nerveux. Il va peut-être quitter sa vitrine et découvrir le monde ! Le monsieur et la petite fille entrent dans le magasin et demandent à le voir de plus près.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je vais le chercher, dit la vendeuse. <p>Elle saisit brusquement Norbert par la tête et le tend à la petite fille qui le prend dans ses bras. Norbert se colle contre elle avec bonheur. Personne ne s'est jamais montré aussi gentil avec lui.</p>	<p>Le texte est présenté par <i>un narrateur</i> externe à l'histoire.</p> <p>Il donne à connaître les circonstances de l'action. L'information qu'il donne est neutre. <u>Le ton sera neutre.</u></p> <p><i>La fillette</i> est séduite par l'ours. <u>Le ton donnera à entendre son appréciation affective.</u></p> <p><i>Le papa</i> questionne sa fille - il sous-entend : « tu le veux ? »</p> <p><i>La fillette</i> répond à la question tout en exprimant sa joie, son enthousiasme.</p> <p><i>Le narrateur</i> donne à entendre le doute puis l'espoir éprouvé par Norbert.</p> <p>Il informe de ce que font la fillette et le monsieur.</p> <p><i>La vendeuse</i> répond à la demande.</p> <p><i>Le narrateur</i> donne à voir un geste brusque de la vendeuse, la douceur de la fillette et le plaisir, le bonheur de Norbert.</p> <p>Dans cet énoncé, le narrateur n'est plus neutre et c'est cela qui justifie la suggestion d'accentuer ci-après.</p>	<p>Danger : traduction grapho-phonétique « s'arrêtent » ⇒ [sar ɛ t ā]</p> <p><i>Liaison</i> : <u>Qu'il est</u> (?)</p> <p><i>Accentuation</i> : <u>mignon</u> - <u>Oh oui</u></p> <p>Danger : traduction grapho-phonétique « entrent » ⇒ [ā t r ā]</p> <p><i>Accentuation</i> : très</p> <p><i>Liaison</i> : peut-être</p> <p>Non-prononciation (normale) du « e » atone : contr(e) elle.</p> <p><i>Accentuation</i> : brusquement – jamais – aussi</p>

<p>- Regarde, dit le monsieur, il a une oreille de travers.</p> <p>Norbert se met à trembler : et si la petite fille ne l'aimait pas parce qu'il est différent des autres ?</p> <p>- Ca le rend plus touchant, insiste-t-elle. Papa, il sera mieux chez nous qu'ici ! - D'accord, nous l'emportons.</p> <p>Norbert est très heureux : il a enfin trouvé une maison !</p>	<p><i>Papa</i> fait remarquer le problème de Norbert comme une mise en garde, une désapprobation.</p> <p><i>Le narrateur</i> donne à entendre la crainte de Norbert. <u>Le ton sera interrogateur.</u></p> <p><i>La fillette</i> désire l'ours et veut convaincre son papa du bien fondé de cet achat. <u>Le ton sera insistant.</u> <i>Papa</i> formule une décision positive. <u>Le ton sera ferme.</u></p> <p><i>Le narrateur</i> donne à entendre le bonheur de Norbert. <u>Le ton sera joyeux.</u></p>	<p>Non <i>prononciation</i> du « e » atone : un(e) oreille</p> <p><i>Liaison</i> : il_a (?) <i>Pause</i> : <i>Regarde</i></p> <p><i>Liaison possible</i> : se met_à trembler <i>Liaisons obligatoires</i> : qu'il_est (?)/des_autres <i>Accentuation</i> : trembler <i>Pause</i> : Norbert se met à trembler ...</p> <p>Danger ! Découpage syllabique erroné : touchant ⇨ [t o] pour /TOU/ ⇨ [ʃ a] pour /CHANT/ <i>Accentuation</i> : <i>Papa</i> <i>Pause</i> : ... <i>Papa</i> ...</p> <p>Danger : mauvais découpage syllabique : heureux ⇨ [ə] pour /HEU/ <i>Liaisons obligatoires</i> : très_heureux / il_a (?) <i>Accentuation</i> : enfin</p>
--	---	---

1.2. Observation et accompagnement de l'élève en situation de lecture à haute voix

① PRÉALABLE

La lecture à haute voix, en qualité d'acte langagier, requiert conjointement de la part de l'élève et du maître une implication qui ne s'improvise pas. Parmi les domaines investigués, les visites et activités conduites dans les classes, il est permis de mettre en évidence un ensemble d'attitudes incontournables telles qu'elles apparaissent dans le tableau ci-dessous.

Attitudes et capacités de l'apprenti-lecteur	Attitudes et capacités du maître
<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience de ses connaissances et de ses stratégies de lecteur 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des compétences en jeu et de leurs possibles manifestations
<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à expliciter celles-ci 	<ul style="list-style-type: none"> • Habileté à traiter les données qualitatives fournies par le comportement de l'apprenti-lecteur
<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience de ses points forts, faiblesses et progrès 	<ul style="list-style-type: none"> • Souci de respecter et d'encourager l'évolution de chacun de ses élèves, en respectant motivation et intérêts
<ul style="list-style-type: none"> • Aptitude à retourner avec pertinence au texte pour évaluer, valider et/ou modifier sa lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Dynamique stratégique invitant l'élève à des retours au texte pertinents pour valider sa lecture

Tel un canevas sur lequel se pose un ouvrage personnel, l'ensemble d'outils proposés dans une optique compréhensive des situations de classe, est présenté avec toutes les réserves qui s'imposent. Chaque enseignant devrait ainsi pouvoir s'en inspirer, et en construire d'autres pour s'en servir adéquatement en amont, en aval et durant les apprentissages.

② ORGANISATION GÉNÉRALE

Trois temps d'observation de la mise en voix d'un texte		
Mise en voix d'un texte ÉCRIT (placé pour la première fois sous les yeux des élèves)	Mise en voix d'un texte LU	Mise en voix d'un texte APPRIS (dans la perspective d'une lecture offerte)
<p>Situations de classe : Nouveau texte Lecture visant un problème de vie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - horaire - un article de journal, <p>Lecture – plaisir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une lecture partagée à la bibliothèque, - etc. 	<p>Situations de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - résumé - poème - dialogue - etc. 	<p>Situations de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - élocution - déclamation - fable - conte à présenter à la classe de M3 - etc.

③ IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES EN JEU CHEZ L'APPRENTI-LECTEUR

À chacun des moments précisés plus avant, des observations ciblées sur le comportement de l'élève éclairent le maître et lui permettent de croiser les informations relevées avec les compétences attendues au sens du prescrit des Socles. Si certaines compétences telles que «veiller à la présentation phonique du message» apparaissent au registre de la certification,

d'autres telles que : «Utiliser et repérer des indices corporels parmi celles-ci la posture, les mimiques, les regards...» s'inscrivent dans la perspective de leur mise en construction. Ceci ne signifie nullement qu'elles doivent être en léthargie ou inactives. Il convient de les aborder telles qu'elles doivent l'être ce qui veut dire dans l'acceptation de leur construction. On ne peut donc les ignorer dans la mise en place d'un processus complexe tel que l'apprentissage de la lecture à haute voix. Deux constats encouragent cette option : le premier se lit dans la conception du processus de lecture à haute voix en général, le second tient au fait que les élèves rencontrés lors des investigations manifestaient une conscience de la complémentarité des domaines intervenant dans l'acte en question. Des élèves de 7-8 ans se sont montrés explicites et pertinents tant dans la proposition de points d'amélioration de leur propre lecture que dans l'exploitation du texte pour en communiquer le contenu à un tiers...

④ VERS UN CANEVAS À L'USAGE D'UNE PRISE D'INDICES DES COMPÉTENCES EN JEU

Même si le travail engagé prend sa source dans l'observation des jeunes élèves au début d'un cycle, le souci d'inscrire cette réflexion dans le continuum pédagogique des apprentissages reste prégnant. Il convient cependant de ne pas saisir l'exhaustivité des propositions comme une obligation de prendre en compte tous les éléments répertoriés dans cet outil générique. Il ne faudrait pas confondre le canevas proposé avec une liste d'objectifs telle qu'elle se décline dans les travaux de Pled, Roudy et Hameau (1997), il s'agit ici d'un ensemble articulé d'intentions et de projets d'intervention.

L'objet ainsi construit se veut au service d'un éclairage des attentes et au traitement de priorités que l'enseignant aura au préalable retenues pour leur pertinence en fonction des manifestations d'attitudes d'un élève en particulier ou d'un groupe d'élèves observés ou de la récurrence d'une ou plusieurs difficultés. De cette manière, des réponses pourront s'élaborer et rencontrer tant les besoins des élèves que les impératifs du prescrit.

⑤ PERSPECTIVES CIBLÉES SELON LES PRÉROGATIVES SPÉCIFIQUES À NOS OBSERVATIONS

Avant de présenter le tableau des pôles préconisés pour illustrer notre propos, deux rappels s'imposent.

A. La compréhension de l'écrit passe par :

- la perception de l'intention de l'auteur ;
- l'élaboration des significations et des moyens mis en œuvre par l'auteur pour construire son message.

Ceci suppose pour l'élève qu'il puisse :

- dire qui a écrit le texte, pour qui, pour quoi ;
- raconter librement le message lu en quelques mots en rappelant les éléments pertinents tels que
 - pour la narration : les personnages, le lieu ou le temps, l'élément déclencheur...
 - pour les textes informatifs : les concepts importants, les généralisations...
- répondre à un questionnement proposé adapté au message écrit ;
- justifier ses réponses en se référant de manière efficace à l'écrit : montrer les indices mots, illustrations, syntaxiques, recourir à la structure du texte...

B. La compréhension de l'écrit s'appuie sur la perception de la situation de communication.

Ceci suppose pour l'élève qu'il puisse :

- dire pour quoi il va lire à haute voix ;
- préciser pour qui, dans quel contexte et sous quelles conditions.

A. L'observation du discours phrastique

Attentes et perspectives en vue d'un traitement de priorités	Faits observés
<p>1. Le phrasé</p> <ul style="list-style-type: none"> • assurer la fluidité de lecture 	<p>L'élève lit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • couramment, sans hésitation en respectant la syntaxe du texte ; • couramment, sans hésitation en ignorant la syntaxe ; • par groupes de mots en éprouvant certaines difficultés dans les segmentations ou dans l'identification de certains mots ; • principalement mot à mot, parfois par regroupements maladroits et inappropriés de quelques mots ; • totalement mot à mot, lecture hachée sans erreur ; • mot à mot en recourant parfois au déchiffrement syllabe par syllabe ; • mot à mot en omettant des mots ; • mot à mot en commettant des erreurs ; • en déchiffrant syllabe par syllabe sans commettre d'erreur ; • en déchiffrant syllabe par syllabe en commettant des erreurs ; • en reconnaissant quelques lettres sans arriver à lire des syllabes ; • en articulant mal ; • en commettant des erreurs de diction ; • en effectuant les liaisons à bon escient ; • en effectuant peu de liaisons, voire aucune.
<p>2. Les attitudes et maîtrises techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> • la maîtrise de la respiration • la maîtrise du débit • l'audibilité du message 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • produit des sons d'une ampleur, d'une étendue, d'une inflexion, d'une intensité, d'une tessiture, d'un timbre ou/et d'un volume satisfaisants ou non satisfaisants ; • fait des pauses, prend des poses à des endroits pertinents ou non. <p>L'élève lit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • en adoptant un débit régulier ou irrégulier ; • de manière posée ; • trop lentement ; • trop rapidement ; • etc. <p>L'élève lit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • à voix trop basse ; • à voix trop haute ; • en « mâchant » les mots ; • en bousculant l'ordre des mots ; • en anticipant maladroitement ;

<ul style="list-style-type: none"> • l'expression 	<ul style="list-style-type: none"> • en bégayant ; • etc. <p>L'élève lit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sur un ton monotone ; • avec les intonations et les nuances adaptées aux différentes situations ; • avec les intonations et les nuances mais celles-ci sont inappropriées ; • en choisissant pour sa lecture des fonds sonores, des illustrations visuelles et/ou des jeux lumineux.
--	---

B. Les attitudes relationnelles

<p>1. La confiance en soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • développer son aisance orale et sa présence face à un auditoire <p>2. La confiance dans les autres</p> <ul style="list-style-type: none"> • inciter le public à réagir 	<p>L'élève traduit par la voix :</p> <ul style="list-style-type: none"> • enthousiasme ; • timidité, gêne ; • peur ; • etc. <p>L'élève traduit par des expressions faciales, corporelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • enthousiasme ; • timidité ; • gêne ; • peur ; • etc. <p>L'élève interpelle l'auditoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • par des mouvements de la tête ; • par des déplacements ; • par des sollicitations expresses auprès de tel ou tel spectateur ; • etc.
---	--

C. Relevé d'indicateurs de compréhension

<p>1. Au départ de démarches techniques</p> <p>2. Au départ de préoccupations sémantiques</p>	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • saute une ligne, arrête sa lecture, revient en arrière et ajuste ; • saute un mot ou groupe de mots, revient en arrière et ajuste ; • achoppe sur un mot, recourt au déchiffrement avec succès, relit le mot et poursuit sa lecture ; • achoppe sur un mot, recourt au déchiffrement partiel, revient en arrière, relit la phrase ou le segment de phrase le contenant en identifiant le mot correctement. <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • achoppe sur un mot, tente un déchiffrement et remplace le mot par un synonyme ; • lit un mot pour un autre en respectant le sens ; • etc.
---	---

D. L'observation posturale

NB. Cette partie est proposée à titre d'information, étant donné que les éléments d'observation retenus dépassent largement le cadre fixé au présent travail.

<p>1. La maîtrise corporelle (kinesthésie)</p> <ul style="list-style-type: none">• adopter une posture correcte• adopter des gestes cohérents	<p>L'élève tient :</p> <ul style="list-style-type: none">• la tête droite ou « rentrée » ;• les épaules redressées ou courbées ;• un repli sur soi (épaules courbées, mains crispées sur bras croisés...). <p>L'élève adopte :</p> <ul style="list-style-type: none">• un regard franc ou fuyant;• une posture figée ;• un balancement d'un pied sur l'autre ;• une gestuelle timide ou appuyée ;• une gestuelle adroite ou maladroite. <p>L'élève accompagne sa lecture :</p> <ul style="list-style-type: none">• de mouvements des mains ;• de mimiques ;• d'une gestuelle mobilisant des mouvements des bras, des jambes, du tronc...
<p>2. La gestion spatio-corporelle</p> <ul style="list-style-type: none">• le placement du corps• les ressources spatiales• la gestion de l'environnement, y compris sonore	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none">• se déplace à bon escient ;• ne quitte pas sa place ;• détache son regard du texte ;• accompagne de la tête la longueur des phrases ;• met à distance le support de lecture ;• rapproche le support de lecture ;• etc. <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none">• ignore l'occupation de l'espace ;• délimite un espace pour le lecteur et un espace pour le public ;• définit la position du public : debout, assis, sur des coussins, des chaises, les bancs de la classe, ...• aménage les espaces spécifiques réservés au lecteur et aux publics (les distances entre le lecteur et le public, choix du mobilier, orientation du mobilier) ;• prévoit des supports, des décors, des jeux de lumière. <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none">• se préoccupe de l'acoustique ;• adapte sa voix en conséquence ;• réclame un enregistreur pour effectuer des essais ;• recourt à des supports « audio » tels que micro...

⑦ PROPOSITIONS D'EXPLOITATION

A. Mise en voix d'un texte écrit : document à destination du maître

	Constats posés par un évaluateur externe	Relevé d'informations par questionnement du lecteur	Perspectives d'accompagnement
<p><input type="checkbox"/> Contenu restitué par la voix</p> <p>1. Audibilité :</p> <p>a) articulation ; b) volume ; c) ton ; d) rythme ; e) débit ; f) etc.</p>			
<p>2. Conformité orthophonique :</p> <p>a) gestion des correspondances grapho-phonologiques ; b) gestion des correspondances grapho-syntaxiques ; c) prise en compte de la ponctuation ; d) etc.</p>			
<p>3. Dimension sémantique :</p> <p>a) répétition d'un mot lu ; b) identification d'un nouveau mot à un mot du lexique ; c) ajout d'un mot ; d) etc.</p>			
<p><input type="checkbox"/> Attitudes du lecteur</p> <p>1. Investissement</p> <p>a) posture b) mise à distance du support c) subvocalisation associée au parcours du doigt d) utilisation d'une règle comme curseur pour aller de ligne en ligne</p> <p>2. Implication</p> <p>a) expression b) interprétation en lien avec le sens perçu c) degré d'autonomie manifestée par rapport à la tâche demandée d) souci d'évaluation après la prestation</p>			

B. Vers une maîtrise de plus en plus fine: document à destination de l'élève

À titre indicatif, nous proposons une ébauche de document d'accompagnement en ciblant la compréhension et le phrasé. Il va de soi que, poursuivant cette réflexion, le maître aura tout le loisir d'enrichir un tel document en y injectant les préoccupations détaillées dans les rubriques : A, B, C et D du canevas proposé précédemment¹⁴.

NOM :	Titre du texte de travail:
Prénom :	
Notes de l'élève (orales ou écrites)	Conseils du maître pour rectifier ou affiner

1. La compréhension

<input type="checkbox"/> Je comprends le texte (L'élève exprime sa compréhension de l'histoire)	J'ai besoin de savoir Exemples de demandes formulées : l'élève traduit qu'il recherche des informations sur qui parle, en quoi consiste l'action, où elle se déroule...	Informations portant sur les personnages, le cadre, l'événement, le rapport à la réalité des faits rencontrés, les sentiments, les émotions...
<input type="checkbox"/> Je comprends pourquoi je lis (L'élève exprime sa compréhension de la situation)	Il émet des détails qui associent sa compréhension à la situation de lecture.	

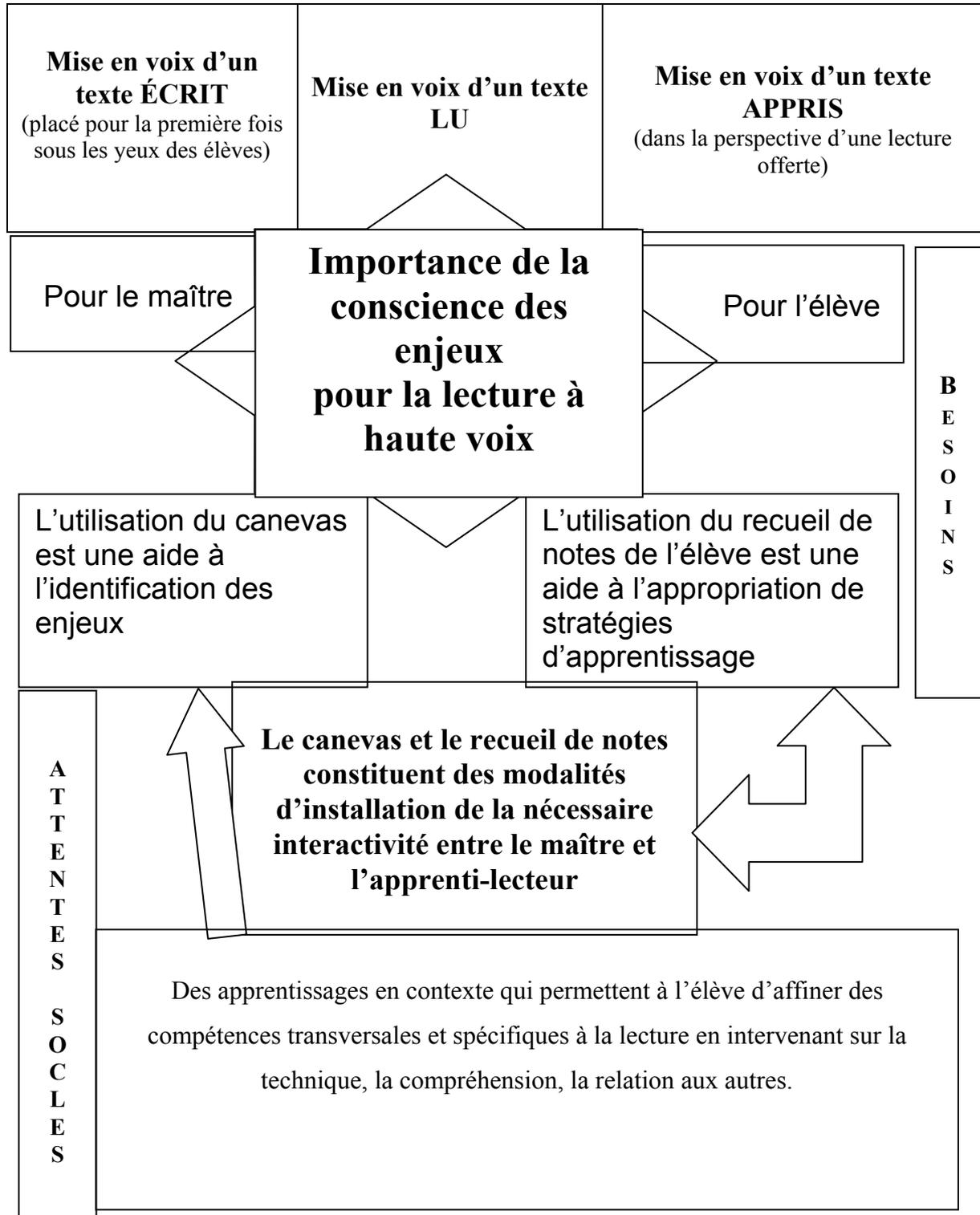
2. Le « phrasé »

<input type="checkbox"/> Je lis avec aisance	L'élève évoque ses hésitations, ses difficultés par rapport à la ponctuation. Il indique les mots non identifiés...	<ul style="list-style-type: none">• Aide à une formulation précise du « manque ».• Aide portant sur la manière de lire par groupes de souffle...• Propositions de stratégies et d'explications.
<input type="checkbox"/> Je lis clairement et avec expression	L'élève réclame des informations sur la manière de réduire son bégaiement, d'ajuster son rythme et son débit ...	Aide et proposition de techniques : <ul style="list-style-type: none">• placer un trait, entourer en rouge une lettre qui ne se prononce pas ;• marquer d'une flèche une inflexion de la voix ;• marquer d'un « pont » les liaisons à effectuer.

¹⁴ Pour une grille vierge, voir l'annexe 4 à la page 78.

C. Contexte d'utilisation

Selon les circonstances précisées par les trois temps de la mise en voix d'un texte, il est permis de proposer le schéma suivant illustrant la mise en place d'une interactivité fonctionnelle.



1.3. Un développement progressif de la conscience phonologique

① A PROPOS DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

En quoi consiste cette habileté ? Quel est son rôle dans l'apprentissage de la lecture ?

Comment peut-on la développer ? La tentative de réponses à ces questions devrait apporter un peu de clarté à l'apport du développement de la conscience phonologique dans l'acte de lire.

Habituellement, dans le langage oral, nous ne cherchons pas à analyser les mots en syllabes ou en sons, mais à comprendre ce qui est dit. En revanche, pour apprendre à lire, une analyse s'exerce sur le langage en tant qu'objet.

La conscience phonologique peut être définie comme l'habileté consciente à segmenter les mots oraux et à manipuler les phonèmes. José Morais définit la conscience phonologique comme « toute forme de connaissance consciente, réflexive, explicite, sur les propriétés phonologiques du langage. Ces connaissances sont susceptibles d'être utilisées de manière intentionnelle¹⁵ ».

A. Une habileté parmi d'autres

L'activité de lecture est l'ensemble des événements qui se passent dans le cerveau ainsi que dans les organes sensoriels et moteurs. La capacité de lecture est constituée par l'ensemble des processus perceptifs qui permettent de faire en sorte que la forme physique du signal graphique se transforme en compréhension.

En apprenant à lire, l'élève apprend à associer la forme orthographique d'un mot à sa forme phonologique. La forme phonologique d'un mot peut être obtenue en l'assemblant lettre par lettre, syllabe par syllabe, à travers l'activation de la forme orthographique correspondante. Quant au sens, on peut l'obtenir non seulement au travers de sa forme phonologique, mais également par l'intermédiaire de sa forme orthographique et du cadre contextuel. L'obtention de la prononciation est, généralement, une étape critique dans l'apprentissage de la lecture, parce qu'elle permet de réaliser la convergence avec le langage parlé. Combien de fois ne nous arrive-t-il pas, en lisant un texte technique, de trébucher sur un mot qui ne nous est pas familier mais que nous pouvons cependant prononcer et auquel nous n'attribuons une signification probable qu'après avoir situé le contexte.

Quoi qu'il en soit, les démarches spécifiques utilisées en lecture ne sont pas seulement des processus de compréhension mais bien ceux qui mènent à la compréhension.

B. Une habileté nécessaire mais non suffisante

Les résultats de tests de conscience phonologique proposés à la sortie de la troisième maternelle constituent, pour certains auteurs, de bons indicateurs de réussite à l'apprentissage de la lecture. De là, nous serions tentés à dire que la bonne conscience phonologique est la voie royale à la réussite de l'apprentissage de la lecture au niveau primaire. Cette déduction n'est-elle pas un peu hâtive? Bien que nous ne trouvons pas de bons lecteurs qui soient faibles en analyse phonologique, on peut néanmoins trouver des lecteurs faibles qui n'ont pas de problème sur le plan de l'analyse phonologique.

Cependant, selon des recherches menées par Griffith et Olsen, évoquées par J. Morais, la conscience phonologique contribuerait à l'apprentissage de la lecture. Un entraînement à la conscience phonologique devrait donc avoir des répercussions sur les habiletés nécessaires à cet apprentissage.

¹⁵ JOSE MORAIS, *L'art de lire*, Éditions Odile Jacob, 1994.

C. La conscience phonologique, un processus en développement

La syllabe constitue un levier important pour accéder aux unités sonores du langage. La conscientisation des syllabes constitutives d'un énoncé apparaît essentielle pour la prise de conscience du fonctionnement phonologique de la langue. Un des objets de l'école maternelle est avant tout de développer chez les enfants une attention sélective aux sons.

Les activités de développement de la conscience de la réalité sonore de la langue parlée permettent aux enfants d'entendre autrement les paroles qu'ils écoutent en apprenant à se décentrer du sens de la chaîne verbale pour cerner des aspects formels du message.

Quant à l'exploitation de ces activités, elles s'inscrivent obligatoirement dans le contexte du vécu de la classe. Les jeux visant le développement de la conscience phonologique se greffent aux activités langagières générées par le projet ou dans le champ d'un thème, au niveau de la première étape de l'enseignement fondamental.

Un bon développement de la conscience phonologique s'observe dès que l'enfant reconnaît les sons de la langue : il est capable d'identifier des rimes, de découper un mot en syllabes orales, de percevoir le même son dans des mots. Le découpage des unités verbales semble suivre une certaine progression :

• Identification de rimes

*Ce matin,
le lapin
de Martin
saute dans le jardin.*

• Découpage d'un mot en syllabes orales

Exemples : « chemin » en [ʃ ə] [mɛ̃]
« parasol » en [p a] [r a] [s o l]

• Découpage d'une syllabe en deux parties : l'attaque et la rime.

Exemples :

syllabe	attaque	rime
pa	P	a
fin	F	in
grain	Gr	ain

• Découpage d'un mot en phonèmes

Exemples : « car » ⇔ [k], [a], [r]
« oiseau » ⇔ [w], [a], [z], [o]

De nombreux enfants commencent déjà à être sensibles aux rimes vers l'âge de quatre ans. Les enfants de cinq ans réussissent généralement des tâches de scission de mots en syllabes. Quant au découpage de la syllabe en deux parties, l'attaque et la rime, il faut attendre habituellement la première année primaire. De nombreuses activités peuvent être programmées dès l'école maternelle afin d'amener l'élève à développer sa conscience phonologique, une des clés de la réussite dans l'apprentissage de la lecture.

Deux pistes de travail sont présentées ici :

□ Distinguer syllabe graphique et syllabe orale

Comparer le découpage réalisé à l'oral et celui effectué à l'écrit.

MOTS	EXEMPLES	NIVEAU ORAL	NIVEAU ÉCRIT
NOMBRE DE SYLLABES ÉGAL	CHAT ⇔ MAMAN ⇔	[ʃ a] [ma][mã]	CHAT MA-MAN
NOMBRE DE SYLLABES DIFFÉRENT	BOIRE ⇔ MORGANE ⇔ BETTERAVE ⇔	[b w a r] [mɔ r][g a n] [b ɛ][t r a v]	BOI-RE MOR-GA-NE BET-TE-RA-VE

□ Identifier les correspondances oral-écrit

• Unité de travail : la syllabe orale

	DES SAVOIR-FAIRE	DES EXEMPLES D'ACTIVITÉS ORALES
1.	Identifier la présence d'une syllabe dans un mot ou une expression. Trouver un mot qui contient une syllabe donnée.	Entend-on la syllabe [ma] quand on dit <i>camarade</i> ? Et <i>rame</i> ? Trouve un mot qui contient la syllabe [ma].
2.	Identifier la position de la syllabe dans le mot. Trouver un mot qui contient une syllabe donnée qui occupe une position donnée dans le mot.	Où se trouve la syllabe [br i] quand on dit : <i>abri</i> ? <i>abricot</i> ? <i>Brigitte</i> ? (début, intérieur, fin du mot). Trouve un mot dans lequel on entend [tɔ] à la fin (au début, à l'intérieur).
3.	Identifier le nombre de fois que la syllabe donnée est présente dans le mot. Trouver un mot qui contient x fois la syllabe donnée.	Combien de fois entend-on la syllabe [p l a] quand on dit <i>raplapla</i> ? Trouve un mot qui contient 2 fois la syllabe [kɔ].
4.	Identifier le type de syllabe. Trouver deux mots qui contiennent des syllabes proches.	Quelle est la syllabe quand on dit <i>partir</i> : [pa] ou [par] ? Trouve un mot dans lequel on entend : - la syllabe [b u] ; - la syllabe [b ur].
5.	Supprimer une syllabe du mot et dire ce qui reste. Retrouver le mot entier à partir d'une syllabe donnée.	Je dis le mot <i>canard</i> : si j'enlève [k a], que reste-t-il ? Si j'ajoute la syllabe [sɛ] à [p u], j'obtiens quel mot ?
6.	Intervertir les syllabes dans un mot (exemple du verlan). Retrouver le mot d'origine à partir d'un mot dit en verlan.	Change de place les deux syllabes du mot <i>carton</i> . Quel est le nouveau « mot » ? En changeant les syllabes de place, on a obtenu le « mot » [r i m a] : quel est le mot de départ ?

• Unité de travail : le son (le phonème)

1.	Identifier la présence d'un son dans un mot ou une expression. Trouver un mot qui contient un son donné.	Dans quels mots entend-on le son [ɔ̃] ? <i>moto – ballon – honteux – tonneau – plombier</i> Trouve un mot qui contient le son [ɔ̃].
2.	Identifier la position du son dans le mot. Trouver un mot qui contient un son donné qui occupe une position donnée dans le mot.	Où se trouve le son [k] dans les mots suivants : <i>sac – moquerie – kilo</i> ? Trouve un mot dans lequel on entend le son [s] : au début, à l'intérieur, à la fin du mot.
3.	Identifier le nombre de fois que le son donné est présent dans le mot. Trouver un mot qui contient x fois un son donné.	Combien de fois entend-on le son [ɔ] dans <i>rococo</i> ? Trouve un mot dans lequel on entend 3 fois le son [a].
4.	Supprimer un son du mot et dire ce qui reste Retrouver le mot entier à partir d'un son donné	Je dis le mot <i>plaine</i> : si j'enlève le son [p], que reste-t-il ? Et si j'enlève le son [l] ? Et le son [n] ? J'ai enlevé le son [d] d'un mot et j'ai obtenu le mot <i>mari</i> . Quel était le mot de départ ?
5.	Substituer un son dans un mot : - au début du mot - dans le mot - à la fin du mot	Remplace le son par un autre pour obtenir un nouveau mot : - début du mot ⇒ remplace le son [p] de <i>poule</i> par un autre son ; - dans le mot ⇒ remplace le son [ɑ̃] de <i>pendre</i> par un autre son ; - à la fin du mot ⇒ remplace le son [i] de <i>pari</i> par un autre son.
6.	Épeler phonétiquement un mot Écrire le mot qui est épilé phonétiquement	Dis, dans l'ordre, tous les sons qu'on entend lorsque l'on dit le mot <i>chapeau</i> . De quel mot s'agit-il : [w], [a], [z], [o] ?

NB. Les activités langagières ne doivent en aucun cas se transformer en exercices systématiques et fastidieux. Ce sont des activités ponctuelles à travailler dans un contexte significatif.

② PROPOSITIONS D' ACTIONS A METTRE EN ŒUVRE DES L'ECOLE MATERNELLE

ERREURS ET DIFFICULTÉS	PISTES DE TRAVAIL ¹⁶
<p>1. Restitution inexacte de phonèmes</p>	<p>• Pratiquer des jeux d'écoute Avant d'en arriver à une discrimination plus fine des phonèmes de notre langue, il y a lieu de sensibiliser les enfants aux sons et bruits de l'environnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écouter des bruits familiers avec les yeux ouverts puis fermés (bruits enregistrés, bruits de la classe, de la cour...) ; puis les nommer ; - écouter une suite de deux ou plusieurs bruits, puis les nommer ; - localiser un bruit en pointant du doigt la direction du lieu de l'émission ; - produire ou reproduire des bruits ou un rythme ; - repérer un mot souvent répété : <i>crayon</i> – <i>pinceau</i> – <i>feutre</i> – <i>crayon</i> – <i>craie</i> – <i>crayon</i> – <i>pastel</i> ; - repérer le mot intrus dans une série de quatre mots (ceux-ci sont groupés par thème) : <i>vache</i> – <i>lapin</i> – <i>auto</i> – <i>chat</i> ; - etc. <p>• Identifier des éléments sonores dans des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire un usage pertinent de la boîte à sons (boîtes d'images). - rechercher des mots (figurés si nécessaire par des images) qui : <ul style="list-style-type: none"> - commencent par une syllabe orale ou un son donnés [pa] comme dans papillon [m] comme dans marin - contiennent deux fois le même son [a] comme dans papa - etc. - retrouver la syllabe oubliée et remplacée par un tintement de clochette : <i>Le mu[si]cien joue du vi[o]lon – Je mange du sa[la]mi et de la sau[ci]sse.</i> <p>REMARQUE : il est bien plus difficile d'identifier une syllabe ou un son à l'intérieur du mot qu'en début ou en fin.</p> <p>• Proposer des jeux de discrimination auditive Reconnaître des syllabes dans des énoncés à partir de jeux sonores sur les prénoms de la classe (NB : aligner par écrit les prénoms dans une certaine disposition spatiale qui facilite la mise en évidence des correspondances graphèmes – phonèmes).</p> <p>a) Discrimination de syllabes finales : rechercher les prénoms où l'on entend [a] à la fin du mot. On entend [a] comme dans Thomas, Julia, Amina...</p>

¹⁶ Voir également le document « *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle* », avril 2007, Ministère de la CF, pp. 67 à 93.

Un référentiel collectif des photos et prénoms existe dans la classe. La discrimination visuelle se construira petit à petit au fil des activités afin d'établir une première correspondance grapho-phonologique.

b) Discrimination de syllabes initiales : rechercher les prénoms qui contiennent [a] au début.

On entend [a] comme dans Arthur, Hakim, Anne, Amina,...

Une vérification s'impose, celle-ci se portera sur l'écrit où l'on constate les premières discordances entre l'oral et le système écrit. L'enfant est ainsi sensibilisé à certaines contraintes du langage écrit.

Dans Antoine [ã t w a n] ⇒ le son [a] ne se trouve pas au début du mot et donc n'est pas traduit par la lettre /a/ initiale.

Le son [a], à l'intérieur du mot, est compris dans l'ensemble [wa] traduit par la graphie /oi/

c) Discrimination de syllabes à l'intérieur du mot : un va-et-vient entre les observations visuelles et sonores va permettre de détecter l'intégration du phonème [a] dans des syllabes situées à l'intérieur des prénoms. Des constats surgissent et des classements s'opèrent :

Anna : présence du son [a] au début et à la fin.

Amandine : présence du son [a] au début, le deuxième /a/ se voit mais ne se dit pas [a].

• **Repérer, identifier, créer des rimes**

Chercher des mots qui riment entre eux : *gâteau et manteau*.

Compléter la phrase avec un mot qui rime avec le prénom :

Jocelyne mange des...(pralines, tartines...).

Former des nouveaux mots en reprenant les sons finaux :

éléphant/fanfare, maman/manteau...

• **Jouer l'emploi de rimes**

Les mots rythmés, segmentés, chantés.

avec des sons voyelles

SON [ɔ̃]	SON [i]	SON [ɔ]
<i>Sur le pont d'Avignon L'on y danse L'on y danse Sur le pont d'Avignon L'on y danse tous en rond</i>	<i>Pomme de reinette et pomme d'api Petit tapis rouge Pomme de reinette et pomme d'api Petit tapis gris</i>	<i>Un petit bonhomme Assis sur une pomme La pomme dégringole Le bonhomme s'envole Sur le toit de l'école.</i>

avec des sons consonnes

SON [f]	SON [r]
<i>Faut-il faire Le fou À la foire De Floriffoux ?</i>	<i>Rocky le roquet Montre les crocs. Croque, croque, Rôti et croquettes. Cric, crac, croc. Cric, crac, croc.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Associer la parole au geste Accompagner les syllabes par des mouvements corporels (frapper, marcher...) lors de l'oralisation d'une comptine, d'une « formulette ». Ce type d'activité a pour seul souci de faire découvrir le rythme de la langue parlée. Cependant, un usage excessif de cette activité pourrait développer malencontreusement la dérive de l'ânonnement. • Pratiquer la mentalisation « S'écouter » tout bas avant de le dire. Différencier la chaîne verbale de la chaîne écrite. • S'écouter par l'entremise de l'enregistrement Analyser ensemble afin de découvrir les omissions, les inversions de syllabes, de mots et ainsi développer une évaluation formative et constructive. • Identifier la segmentation adéquate Réaliser des activités tantôt orales, tantôt visuelles : <div style="text-align: center; margin-left: 40px;"> <i>soi</i> ⇔ <i>soin</i> ⇔ <i>soigner</i> <i>ma</i> ⇔ <i>mai</i> ⇔ <i>main</i> ⇔ <i>domaine</i> </div> 																				
<p>2. Difficultés liées à la prise d'indices visuels</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Épeler phonétiquement un mot Dans Norbert, on entend [n][o][r][b][ɛ][r]. Dans René, on entend [r][ə][n][e]. • Segmenter un mot en syllabes /ma/ comme dans maman, mais /mar/ comme dans marché. /pa/ comme dans papa, mais /par/ comme dans partir. • Rechercher des mots qui contiennent le même son¹⁷ Classement des images de la boîte à sons. Discrimination et organisation des tableaux du type : « j'entends ⇒ je vois » : <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="5">On entend [ɛ̃]</th> </tr> <tr> <td>lapin</td> <td>pain</td> <td>chien</td> <td>thym</td> <td>faim</td> </tr> <tr> <td>Corentin</td> <td>bain</td> <td>Julien</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Benjamin</td> <td></td> <td>Benjamin</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> 	On entend [ɛ̃]					lapin	pain	chien	thym	faim	Corentin	bain	Julien			Benjamin		Benjamin		
On entend [ɛ̃]																					
lapin	pain	chien	thym	faim																	
Corentin	bain	Julien																			
Benjamin		Benjamin																			
<p>3. Méconnaissance des correspondances grapho-phonologiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observer qu'un seul phonème peut être traduit par des graphèmes différents. Proposer des comptines, des poésies. <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: left;"> <p><i>Un petit chat gris</i> <i>Qui mangeait du riz,</i> <i>Sur un tapis gris,</i> <i>Quand sonne minuit,</i></p> </div> <div style="text-align: left;"> <p><i>Surgit la souris</i> <i>Tout en bigoudis.</i> <i>Le chat très surpris,</i> <i>Paf! s'évanouit.</i></p> </div> </div> • Écrire peut s'avérer être un moyen de développement de la conscience phonologique. L'apprenti lecteur découvre plus facilement les contraintes du code écrit quand il essaie de transmettre un message par écrit que lorsqu'il en est le récepteur. 																				

¹⁷ Voir également les PISTES DIDACTIQUES P2, ouvrage déjà cité.

<p>4. Ignorance du rôle de la ponctuation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter des onomatopées Oh ! Ho !... (pour marquer l'indignation, la surprise, la tristesse...). • Lire des textes contenant des dialogues • Saisir le sens de la ponctuation Objectif : saisir le sens et la fonction de la ponctuation par le biais d'une histoire, écrite avec ou sans ponctuation. Les élèves oraliseront l'histoire de façon expressive de manière à sentir que la ponctuation constitue un élément indispensable au texte. Compétence développée : comprendre les informations explicites d'un texte en s'appuyant sur tous les indices. <p><input type="checkbox"/> Texte proposé</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>La bonne crème glacée. À peine rentrée de l'école, Pauline cherche un coin d'ombre dans le jardin pour trouver un peu de fraîcheur. Elle a chaud...elle a soif. Un carillon familial se fait entendre dans la rue. Elle la connaît bien cette musique : c'est celle du marchand de crème glacée. — Je te paie une crème, dit grand-mère. Achètes-en une également pour ta petite sœur. Pauline s'approche de la voiture du marchand. — Deux crèmes, s'il vous plaît, Madame. — Quel parfum ? Vanille... Framboise... Moka... ? — Chocolat, Madame. Voilà Pauline qui revient avec les deux cornets. — Ne tardons pas... Par ce soleil, la glace fond vite ! Les deux enfants passent une langue gourmande sur les boules de crème qui diminuent, diminuent...</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Première lecture : le maître lit l'histoire sans variation de ton. <input type="checkbox"/> Seconde lecture : il relit l'histoire de manière expressive, avec accentuation, pauses et modulation de la voix. Il varie la voix et les expressions vocales. <input type="checkbox"/> Les élèves comparent les deux lectures. Voir autre exemple p. 51.
<p>5. Des liaisons négligées</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser à l'euphonie par le langage offert à l'école : <ul style="list-style-type: none"> - échanges adulte/enfant ; - lecture à haute voix d'histoires ; - mémorisation de comptines, poèmes ; - etc.
<p>6. Difficultés liées au support</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opérer un choix de textes Tenir compte du contenu et de la longueur. • Présenter le même texte à lire sous des formes diverses Utiliser des polices et des tailles différentes.
<p>7. Une précipitation dans l'oralisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repenser la fonction première de la lecture à haute voix qui est avant tout de lire pour autrui en communiquant un message, des sentiments, des émotions, ... • Oraliser régulièrement des textes à l'école avec comme préoccupation première de passer du déchiffrement à la lecture de communication.

1.4. Un traitement cohérent des correspondances grapho-phonologiques

Ce domaine est largement traité dans le document PISTES DIDACTIQUES 2^e année, déjà cité, auquel nous vous renvoyons (pages 10 à 12 et 20 à 38).

1.5. Des exemples de séquences d'apprentissage

Irremplaçable et nécessaire : la lecture magistrale, démonstration par l'enseignant.

Quel est l'intérêt de la lecture magistrale ?

La lecture magistrale (lecture faite par l'enseignant à l'intention de ses élèves) ouvre la voie à des perspectives didactiques intéressantes mais parfois progressivement négligées au fur et à mesure du cursus des élèves. Elle se pose comme un acte pédagogique particulièrement inductif. En effet, en écoutant la lecture de son institutrice ou son instituteur, l'élève appréhende l'importance de l'intonation, de l'expression, de l'articulation, de la segmentation, de la ponctuation... et comprend de façon implicite que la lecture à haute voix est un acte de communication. En se laissant imprégner de façon récurrente par des lectures à haute voix de qualité, les élèves auront tendance à intégrer et à reproduire des principes cruciaux.

① MONTRER L'IMPORTANCE DE LA FLUIDITE DU DECODAGE

📖 AVEC LES LECTEURS DEBUTANTS¹⁸

Il est évident que la qualité de la lecture à haute voix est inhérente à la capacité d'identifier les mots, apprentissage prépondérant au cycle 5/8.

Ainsi, outre le travail visant à entraîner à la conscience phonologique tel qu'il a été décrit précédemment, le maître veillera à développer des **stratégies de déchiffrement** qui permettent d'entrer dans le mot, mais aussi des **stratégies de contextualisation** (recherche d'indices, anticipation) et enfin, des **stratégies de reconnaissance immédiate**.

La reconnaissance immédiate, en tant que stratégie finale dans l'apprentissage de l'identification de mots, est la plus utilisée chez les bons lecteurs.

En fait, **plus on lit et plus les mots les plus couramment rencontrés s'inscrivent dans la mémoire. Une sorte de lexique mental s'installe ainsi progressivement** ce qui allège de plus en plus le fastidieux travail de déchiffrement.

Par conséquent, il est nécessaire de proposer prioritairement au lecteur débutant **des mots fréquents** : mots rencontrés en 3^e maternelle (prénoms, jours de la semaine...), mots issus du vécu de l'enfant...

Comment enseigner ce vocabulaire global ?

Il ne s'acquiert pas spontanément. Il est le fruit d'une lecture régulière (voir les mêmes mots à plusieurs reprises) et des expériences d'écriture. On veillera donc à les proposer de façon récurrente, dans des contextes variés.

Ces mots peuvent figurer :

- sur un tableau d'affichage mural. On ajoute 5 à 10 mots par semaine ;
- sur des cartons que l'on classe de différentes manières : ordre alphabétique, catégories de mots (verbes, noms...) ou par thèmes (aliments, animaux...);
- sur des étiquettes pour chacun des enfants. L'enfant pourra les manipuler pour former des phrases (premières expressions écrites).

¹⁸ Sur base du postulat qu'un lecteur débutant est un lecteur qui ne maîtrise pas tous les mécanismes du code.

Des exemples

- **Les jours de la semaine**

Le calendrier de la semaine						
LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE

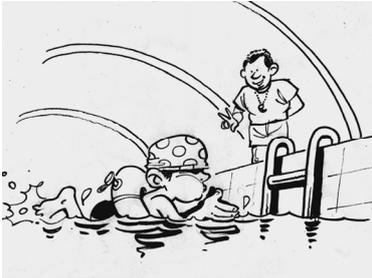
Au tableau

Au mur

<i>hier</i>	<i>aujourd'hui</i>	<i>demain</i>
	mercredi	

Mercredi, le 10 septembre

- **Un texte issu du vécu de la classe (référentiel mural et/ou individuel)**



Le mercredi, nous allons à la piscine.

- **Un livre lu en classe**



- **Le livre de vie de la classe**




Ce mercredi, Mistigri est venu dans la classe.

Mistigri est le petit chat de Madame.

• **Les mots de la boîte à mots**

📖 AVEC DES LECTEURS HABILES¹⁹

Même lorsqu'un élève identifie immédiatement la plupart des mots qu'il rencontre, il peut hésiter sur des mots courants mais dont la prononciation est plus difficile. Pour lui aussi, le nombre d'« accrocs de lecture » peut s'amoinrir au fur et à mesure que son lexique mental s'amplifie.

Certes la lecture de listes de mots reste un exercice contestable s'il n'est pas contextualisé mais, dans le cas qui nous intéresse ici, cet entraînement peut être porteur (si l'élève comprend la teneur de la tâche) avec, par exemple, des mots tels que :

aéroport	accident	infarctus
soustraction	parallélépipède	contexte
exception	évidemment	bissextile
extraordinaire	diagnostique	paléolithique
pneu	véhicule	etc. = et cetera

Cet entraînement peut s'enrichir grâce à des oppositions de sons du type

lion → loin
opinion → oignon

La présence de *pseudo-mots* dans des textes ludiques peut aussi habituer des élèves au processus de décodage d'un mot inconnu (au départ d'un mot connu) avec le sens pour support.

Un exemple : jouons avec les mots²⁰ !

Lis silencieusement ces phrases et repère les mots inventés. Entraîne-toi ensuite à les lire à haute voix .()

***Le père déguisé en Dracula
se dédraculassa.***

***La mère déguisée en sorcière
se désorciérisa.***

***La fille déguisée en princesse
se déprincessisa.***

***Le fils déguisé en fantôme
se défantomisa.***

***Le frère déguisé en dragon
se dédragonisa.***

...

¹⁹ Sur base du postulat qu'un lecteur habile est un lecteur qui identifie la plupart des mots, ce qui assure une certaine fluidité.

²⁰ Texte trouvé sur www.ecpasabb.edres74.net (exercices d'oralisation – École élémentaire de Passy).

Enfin, l'absence ou les erreurs de liaison nuisent à la qualité de la lecture à haute voix donc à la perception du message.

À ce sujet il convient de rappeler que 82% des élèves en fin de 2^e année manquent la liaison dans la locution adverbiale « *peut-être* ».

LES LIAISONS : quelques règles ²¹	
Il y a toujours liaison entre :	
l'article (ou l'adjectif) et le nom	<i>Trois z'enfants – des z'animaux</i>
les pronoms personnels et le verbe	<i>Vous z'avez</i>
les pronoms personnels + « en » « y »	<i>Ils z'en veulent</i>
le verbe et le pronom personnel	<i>Que fait t'il ? Allons z'y !</i>
« c'est » et la préposition qui suit	<i>C'est t'à lui</i>
le verbe et l'attribut	<i>Il était t'étonné ; il semblait abattu</i>
l'auxiliaire et le participe passé	<i>J'avais z'appris</i>
l'adverbe et ce qui suit	<i>Il est trop p'occupé</i>
les prépositions terminées par une consonne et ce qui suit	<i>Pendant t'un mois ; chez z'eux</i>
« quant » « dont » et ce qui suit	<i>Quant t'à toi ; Le livre dont t'il parle</i>
dans certaines expressions	<i>Peut t'être</i>
« h » initial peut être muet, il y a liaison ou élision peut être aspiré, il n'y a ni élision ni liaison.	<i>les hommes, l'homme le <u>h</u>aricot, le <u>h</u>éros, le <u>h</u>érisson, le <u>h</u>andicap</i>

Attention, dès qu'un jeune lecteur a pris conscience de l'existence des liaisons, il a parfois tendance à en faire à mauvais escient :

« *Il va-t-à l'école* » ... « *Le CD coûte vingt-z-euros* »

② MONTRER L'IMPORTANCE DE L'ARTICULATION

Pour entrer dans la lecture orale en gardant à l'esprit qu'elle est d'abord un outil de communication, il faut que le message soit bien articulé. Des lecteurs habiles respectant les règles d'intonation, de segmentation et de liaison peuvent rendre la compréhension de leur lecture orale difficile en articulant de façon approximative.

📖 AVEC DES LECTEURS DEBUTANTS

En relation avec le travail des spécialistes de la logopédie, des exercices d'articulation peuvent être menés dès la fin de l'école maternelle.



On veillera à ne pas proposer des exercices isolés, mais bien à contextualité ce type d'intervention et à lui donner un aspect ludique.

Ces exercices articulatoires font donc partie intégrante de l'apprentissage de la lecture. Ils visent non seulement à amener progressivement les élèves à prononcer distinctement, de façon audible, mais aussi à remédier aux difficultés éprouvées par ceux qui accèdent difficilement à une bonne conscience phonologique.

Du matériel tel que des miroirs individuels, des enregistrements audio ou vidéo sont de précieuses ressources.

²¹ Site de l'école élémentaire de Passy - Christophe GILGER (référence déjà citée).

Des exemples

A. Distinguer /b/et /p/

- **Au départ de phrases ou d'un texte court**

Construire des textes au langage « tordu » à la manière de Pef dans « La belle lisse poire du prince de Motordu » (voir bibliographie).

Lis une première fois le texte correctement.

Lis une seconde fois en transformant tous les « b » en « p » et tous les « p » en « b ».

☞ Cherchons la position de nos lèvres quand nous prononçons le « b » et le « p ».

Un beau jour, le petit Pol se promenait le long de la rivière lorsque, soudain, il s'aperçut que le pont de bois, au bout du chemin, s'était écroulé.

Il vit les planches tout en bas qui flottaient sur l'eau.

Et si je construisais une barque ? se dit-il.

Des jeux de langue... les contrepèteries (intervertir 2 lettres ou 2 syllabes dans une phrase).
À inventer avec les élèves.

Elle mange une boule de pain.

Elle mange une poule de bain.

B. Textes, phrases, jeux de langue créés par le maître ou par les élèves serviront de support pour travailler différents exercices d'articulation tels que :

- Chercher dans quelle position placer la langue pour dire certaines consonnes
« L » « D » « T »
- Comment placer la bouche pour dire « F » ?
- Passer du « F » au « V » et noter la différence (faire de même avec le « S » et le « Z »)
- Observer ce qui se passe dans notre bouche quand nous prononçons le « Q » le « R »
- Distinguer auditivement le « é » et le « è »
- Opposer le « a » de « patte » au « â » de « pâte »

Il est utile de se rappeler que lorsque l'adulte corrige le langage des enfants de façon systématique, il peut engendrer un phénomène de rejet ou d'inhibition...mais dans une juste mesure, la reformulation majorante reste un puissant vecteur de progrès dans le domaine de la prononciation.

AVEC DES LECTEURS HABILES

Des jeux de virelangue, des exercices de diction et des jeux de mots fondés sur « l'à peu près » peuvent être programmés BRIÈVEMENT et PONCTUELLEMENT à des moments de la journée bien choisis !

Des exemples

- Voici six cerises acides servies avec ces subtils zakouskis.
- Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?
- Les chemises de l'archiduchesse sont-elles sèches archi sèches ?
- Ah qu'il est beau le débit de l'eau, ah qu'il est laid le débit du lait. (Ch. Trenet)
- Je veux et j'exige.
- Ta Cathy t'a quitté, ta tactique était toc, ôte ta toque et ton tricot qu'on a tant attaqué (B. Lapointe).
- Le client : - Je voudrais votre avis sur ma calvitie.
Le coiffeur : - Six cheveux.

Attention !

Ce type d'activité peut vite tomber dans le travers du « gadget pédagogique » surtout quand on sait qu'il y a d'autres priorités (un élève sur dix quitte l'école fondamentale sans savoir décoder de manière satisfaisante) ... mais ces brèves séquences ludiques sont en mesure de faire sauter certains « verrous », de valoriser ou de désinhiber certains élèves.

D'autre part, il faut amener certains lecteurs habiles à ne pas confondre une bonne lecture orale avec une lecture trop rapide et monocorde.

Lorsque l'on travaille la lecture à haute voix, il est donc souhaitable de préconiser une lecture lente voire très lente, afin d'asseoir une articulation satisfaisante. Il faut du temps pour décoder, pour articuler puis pour placer une intonation adaptée (nous y reviendrons au point 3 ci-dessous).

Nous pratiquerons donc de temps en temps la lecture chronométrée. Mais le chronomètre indiquera une durée minimale de lecture. Vous lisez posément, en articulant bien, un texte de six à dix lignes, selon le niveau de la classe et la difficulté du texte. Vous invitez quatre élèves à lire le même texte. Vous les choisissez parmi ceux qui n'ont pas de difficulté de lecture, mais qui ont tendance à avaler leurs syllabes. A gagné, celui qui obtient le temps le plus proche du vôtre. Cette contrainte de lire pendant une durée minimum suffit bien souvent à améliorer leur prononciation²².

③ MONTRER L'IMPORTANCE DE L'INTONATION

AVEC DES LECTEURS DEBUTANTS

Il est peu réaliste d'exiger la lecture d'un texte avec l'intonation adaptée par un enfant qui ne maîtrise pas suffisamment le code. Ceci engendrerait une surcharge cognitive donc un découragement quasi certain. Concernant le travail de l'intonation avec des lecteurs débutants, l'importance réside dans le fait de se montrer « maître modèle opératif ». Des lectures expressives (de textes de tout genre) proposées par l'enseignant constituent des moments cruciaux dans l'apprentissage de la lecture.

²² D'après : B. Pled, P. Roudy, C. Hameau, *La lecture à haute voix au cycle 3*, Nathan, 1997.

 AVEC DES LECTEURS HABILES

Certains élèves placent l'intonation correcte spontanément dans leurs lectures orales ; naturellement ou parce qu'un milieu socioculturel propice y a contribué.

Pour que ces élèves ne constituent pas une minorité, il serait opportun que l'école aide les autres à disposer également de cet atout.

Pour ce faire il ne faut pas hésiter à enseigner le schéma intonatif.

Un code (signes et couleurs) devra être déterminé avec les élèves. Celui-ci permettra à chacun d'annoter son texte en fonction des éléments repris dans le tableau ci-dessous²³ :

L'INFLEXION	- Hauteur de la voix - Ton uniforme	L'inflexion interrogative :  <i>Tu quittes la région demain ?</i> L'inflexion énumérative :  <i>Il portait un casque, une veste et des bottes.</i>
L'ACCENTUATION	- Lettres, syllabes ou mots à accentuer - Liaisons - /E/ muet ou à accentuer	<i>Co mment, <u>cinq</u> euros, pour <u>un</u> café, mais ce n'est pas possible, c'est un scandale !!</i>
LE DÉBIT	- Syllabes détachées (traits verticaux) - Débit ralenti (traits chenillés) ou accéléré (plusieurs soulignements)	<i><u>Ils reculent</u>, <u>ils avancent</u>, ils se <u>saisissent</u>, ils <u>s'attaquent</u> comme des lions. Puis, brusquement, ils <u>tombent sur le sol</u>, <u>complètement é / pui / sés.</u></i>
LES SILENCES	- Silence (point) ✎ - Arrêt (virgule) ✎ - Groupes de souffle ✎	<i>Aujourd'hui ✎, c'est samedi ✎. Un monsieur et une petite fille ✎ s'arrêtent devant la vitrine ✎.</i>

Ces signes d'intonation permettent à l'élève de réfléchir en profondeur au sens du texte : quels sont les sentiments du personnage qui parle, les intentions de l'auteur...

Différentes interprétations peuvent être envisagées.

²³ La lecture à haute voix au cycle 3, déjà cité.

Des exemples

A. Lis les phrases d'abord silencieusement, puis à haute voix en mettant le ton qui convient.

- Un cadeau ? C'est curieux ! On fête l'anniversaire de qui ?
- Un trésor ? Quel trésor ? Je n'ai jamais trouvé de trésor !
- Une tarte aux pommes ? Quelle bonne idée ! Tu as pensé à la cannelle ?
- Dans deux heures ? Tu proposes dans deux heures ? Hélas, je serai déjà sur le quai de la gare.
- Madame Dubois ? Elle est gentille ! Es-tu sûr que tu ne te trompes pas de personne ?
- Des truffes ? Dans ton jardin ? Je pense que tu dois confondre.
- De la crème solaire ? C'est idiot ! On prévoit du beau temps ?

Variante :

Placer la ponctuation dans une série de phrases (dont les signes ont été effacés) selon l'intonation donnée par l'enseignant ou un condisciple.

Lire, relire, adapter la ponctuation au sens attribué.

On veillera :

- à identifier la fonction des signes de ponctuation.
- à nommer les différents signes et à donner leur fonction :
 - point d'interrogation : questionnement, la voix monte ;
 - point d'exclamation : enthousiasme, intensité dans la voix ;
 - point : la voix baisse, puis court silence ;
 - les trois points : la voix baisse, suivie d'un long silence.

B. Lis seul ce texte en mettant l'intonation nécessaire pour montrer le changement d'interlocuteur²⁴.

- « T'es un menteur, j'ai dit à Geoffroy.
- Répète un peu, m'a répondu Geoffroy.
 - T'es un menteur, je lui ai répété.
 - Ah ! Oui ? il m'a demandé.
 - Oui, je lui ai répondu, et la cloche a sonné la fin de la récré.
 - Bon, a dit Geoffroy pendant que nous nous mettions en rang, à la prochaine récré, on se bat. »

²⁴ Texte trouvé sur www.ecpasabb.edres74.net . Référence déjà citée.

Variante :

Faire jouer la scène à deux.

Barrer les parties du texte qui doivent dès lors disparaître.

C. Lis la phrase en respectant l'intonation donnée dans la consigne.

- | |
|---|
| <p>- <i>Tu chuchotes pour ne pas qu'on t'entende.</i>
<i>Ce jeu m'ennuie !</i></p> <p>- <i>Tu hurles parce que ce jeu te met en colère.</i>
<i>Ce jeu m'ennuie !</i></p> <p>- <i>Tu marmonnes en maugréant (en râlant).</i>
<i>Ce jeu m'ennuie !</i></p> <p>- <i>Tu parles suffisamment fort pour que tout le monde comprenne ce que tu penses du jeu.</i>
<i>Ce jeu m'ennuie !</i></p> |
|---|

D. Lis le texte de manière mystérieuse en mettant le ton et en t'arrêtant après certains mots pour créer le suspense.

La littérature enfantine regorge d'ouvrages qui conviennent parfaitement à ce type d'exercice : voir la bibliographie.

④ MONTRER L'IMPORTANCE DE DISSOCIER LA PERCEPTION VISUELLE DE L'ENONCIATION ORALE

Si l'on considère que la lecture à haute voix est avant tout un acte de communication, le lecteur doit établir un contact visuel avec l'auditoire, il ne peut garder les yeux rivés sur son texte.

Pour ce faire, il est essentiel que les yeux anticipent largement la prononciation. Cette pratique n'est pas aisée et nécessite donc un apprentissage car, très souvent, l'enfant n'ose pas couper le lien visuel avec ce qu'il lit.

Quelques conseils pratiques :

- Le champ de vision est important. Au départ, proposer le texte sur une seule page et choisir un caractère d'écriture suffisamment grand.
- Une certaine distance est nécessaire. Veiller à ce que l'enfant ne garde pas le nez sur le texte. Donc, adopter une posture droite et dégagée.

Quelques exercices :

- L'enseignant lit à haute voix un texte que les élèves suivent des yeux. Il interrompt brusquement sa lecture, chacun quitte son texte pour fixer le tableau. Au signal, ils replongent au bon endroit dans le texte et doivent écrire les premiers mots qui suivent le point d'interruption.

Variante :

Par groupe de deux : un lecteur et un contrôleur.

Au cours de la lecture, le contrôleur glisse un cache sur le texte, ce qui oblige le lecteur à s'arrêter. On retire le cache, le lecteur replonge dans le texte et doit donner immédiatement

les mots qui suivent le dernier prononcé. Avec les élèves en difficulté, le maître jouera le rôle de contrôleur et s'arrêtera aux endroits faciles à repérer.

Exercice individuel : l'enfant ouvre un livre à n'importe quelle page et fixe un mot quelconque. Il referme le livre en y insérant un signet. Il ouvre à nouveau le livre et doit retrouver immédiatement le mot fixé au départ.

⑤ DES CONSEILS METHODOLOGIQUES A METTRE EN ŒUVRE

• **Organiser des séquences courtes mais quotidiennes**

Des séquences courtes mais fréquentes sont plus profitables que des activités longues et bien souvent espacées.

D'autre part, pour ce type d'activité, on peut très bien choisir un moment où le rendement de l'élève est faible (par exemple, en début d'après-midi).

• **Préparer la lecture : pas d'improvisation**

Pour une lecture à haute voix de qualité, il est nécessaire que **l'élève prépare son intervention** de manière à atteindre une bonne maîtrise du texte (code et sens) et à appliquer les règles de base de l'oralisation.

On veillera donc à ce que l'enfant dispose d'une semaine pour s'entraîner (à l'école et à domicile). Le maître pourra écouter, évaluer, remédier aux difficultés en individualisant ainsi ses interventions. Un texte photocopie permettra à l'élève d'ajouter ses annotations personnelles (schéma intonatif, liaisons, ...).

• **Lire pour communiquer**

Afin de donner du sens à ces activités, il est souhaitable que les auditeurs n'aient pas pris connaissance du texte préalablement. Seul le lecteur disposera donc du texte avant l'activité.

• **Pratiquer une pédagogie différenciée**

Le choix des textes (longueur et difficulté) et leur présentation matérielle (caractères d'écriture...) doivent être contrôlés par l'enseignant. Pour les lecteurs les moins performants, on veillera à choisir des textes à leur portée de manière à ce qu'ils prennent confiance et donc à les valoriser. Quant aux lecteurs les plus habiles, il est important de les faire progresser.

• **Varier les modes organisationnels variés**

Individuel

Chaque enfant lit un texte complet, indépendant de celui de ses camarades.

Équipes

Trois ou quatre élèves se partagent la lecture d'un texte :

- a) Chacun se charge et donc prépare un morceau du texte.
- b) Les dialogues se prêtent très bien à une lecture à plusieurs voix.

Groupe classe

Lecture « feuilleton » d'une œuvre intégrale. Tous les élèves lisent à leur tour une partie du roman. Chaque lecteur ne reçoit que la portion de texte qui le concerne.

Si l'on veut conserver l'intérêt, il est préférable qu'aucun élève n'ait lu le livre préalablement.

• **Offrir un moment de plaisir**

Les moments réservés à la lecture à haute voix doivent avant tout être des moments de plaisir. On veillera donc :

- à mettre le lecteur (même le moins habile) en confiance ;
- à proposer des textes variés. On privilégiera l'humour, les textes d'imagination, les récits d'actions et d'aventures, des écrits chargés d'émotion qui font rêver, rire, pleurer, avoir



peur... (voir bibliographie ci-jointe). La poésie et le théâtre sont des genres littéraires qui conviennent particulièrement pour ce type d'activité ;

- à susciter un intérêt : lire aux plus petits, aux parents, à des personnes extérieures; lire un texte à la radio...

• Éviter des écueils

1. Les « **lectures relais** » c'est-à-dire la lecture d'un texte par plusieurs élèves se relayant suivant les injonctions de l'enseignant.

Par exemple :

À chaque symbole, tu passes la parole à ton voisin.

Il était une fois un escargot ☞ qui se promenait sur le chemin ☞ à la lisière de la forêt. ☞ Il avançait ☞ aussi vite qu'il pouvait, ☞ mais il se faisait doubler ☞ par...

Quelle est la pertinence d'un tel exercice ?

- une **segmentation imposée et souvent incorrecte**

Une telle pratique entraîne :

- des difficultés pour l'enfant de repérer les limites des saisies oculaires ;
- une impossibilité de travailler l'avance oculaire indispensable si l'on veut regarder l'auditoire ;
- un risque de favoriser une lecture coupée d'arrêts fréquents alors qu'au contraire, il conviendrait d'amener l'enfant à une lecture plus liée.

- un **gaspillage du pouvoir de concentration**

L'élève veille surtout à ne pas passer son tour, ce qui monopolise son attention au détriment de la bonne compréhension du texte, mais aussi du respect des règles nécessaires à une lecture à haute voix de qualité.

2. Les « **lectures en chœur** » durant lesquelles tous les élèves lisent à l'unisson... excepté si cette pratique est exceptionnelle et a pour objectif d'aider certains élèves à surmonter l'appréhension d'affronter seul un public.

1.6. En guise de conclusion

La lecture à haute voix : retour vers le futur.

Les observations réalisées lors de l'épreuve d'oralisation montrent que la qualité de la lecture à haute voix, en milieu de 2^e année primaire, reste problématique chez un nombre important d'enfants.

Au travers des visites de classes par les inspecteurs, nous pouvons transposer cette observation à d'autres niveaux de l'école fondamentale. Il nous semble dès lors nécessaire que l'école mette en œuvre une action concertée afin de remédier, mieux, afin de prévenir cet état de fait. Plutôt négligée ces trente dernières années, surtout en cours de 2^e étape, cette compétence est une autre facette du savoir lire. Après une longue période de mise à l'écart, il s'agit de remettre cette pratique à l'honneur et d'entraîner nos élèves, tout au long de l'école primaire, à développer une lecture à haute voix fluide, efficace car intelligente.

Nous faisons ici le pari que l'acquisition des compétences propres à un bon lecteur pourrait bénéficier du recours, non pas systématique mais stratégique, à la lecture à haute voix.

Diverses suggestions pourraient être faites.

- La première est relative à un traitement cohérent des représentations orthographiques et phonologiques des mots. L'oralisation d'un texte pourrait faciliter l'élaboration, de représentations correctes mettant en relation les formes sonores et graphémiques des mots, au travers de classements du type « je vois et j'entends », « je vois et je n'entends pas », etc.

C'est ainsi qu'est mise en évidence la nécessité de :

- développer la conscience phonologique, dès l'école maternelle, à partir d'observations ponctuelles de certaines unités du langage (la syllabe, le son) ;
- traiter de manière cohérente les correspondances grapho-phonologiques en s'appuyant sur l'utilisation de l'alphabet phonétique international (API) et l'organisation de référentiels évolutifs.

- La deuxième concerne la compréhension et la gestion de la ponctuation et, plus généralement, des modalités de connexion entre les propositions : un temps mort, une interruption dans la gamme sonore des syllabes à la fin d'un paragraphe pour mettre en évidence un bloc particulier d'informations, etc. Les élèves découvrent la ponctuation en même temps qu'ils apprennent la langue écrite. Ils doivent donc se construire une représentation des différents signes et de leur fonctionnement. Cette construction est primordiale pour que la segmentation des textes, le regroupement ou la séparation des idées, l'interprétation de celles-ci, s'effectuent conformément aux indications données par les auteurs.

Nous pouvons donc penser, même si cela reste à démontrer, que la lecture à haute voix peut contribuer à la fois à améliorer la compréhension et à faciliter l'apprentissage du traitement de texte par le lecteur. Une lecture à haute voix, pratiquée de manière pertinente, permet de faire explicitement apparaître les groupes d'idées d'un message lu.

- La troisième, l'élève doit pouvoir considérer la lecture à haute voix comme un acte de communication : en lisant, je donne à entendre un texte qu'autrui n'a pas sous les yeux. Ce point de vue implique que les activités seront nécessairement préparées afin de mettre en évidence le découpage syntaxique, la valeur de certains mots-clés, les effets de style et le désir du lecteur de communiquer le sens qu'il a construit.

La présente réflexion n'a d'autre but que d'aider les maîtres à organiser un apprentissage explicite de la lecture à haute voix qui s'inscrit dans une double perspective de communication et de continuité.

PARTIE 2

COMPRÉHENSION : DISTINGUER LE RÉEL DE L'IMAGINAIRE



Photo d'un ours brun
réel



Dessin d'un ourson imaginé,
Norbert

2.1. Le contexte

① L'HISTOIRE

L'histoire proposée aux élèves de 2^e année raconte ce que vit et ressent Norbert comme si ce petit ourson en peluche éprouvait les mêmes émotions qu'un enfant.

À l'âge où l'enfant de 7-8 ans est à un niveau de développement intellectuel encore marqué par l'animisme, Norbert est facilement confondu avec un être vivant à travers des mots et des phrases très expressifs. Ces éléments verbaux sont soulignés dans l'encart ci-dessous.

Au fil de sa lecture, l'élève vit de plus en plus les sentiments et les réactions de Norbert s'il se met à « errer » dans l'imaginaire sans jamais revenir « les pieds sur terre ».

② LES ILLUSTRATIONS



L'observation de l'illustration de la première page de couverture permet de caractériser le monde de Norbert à partir d'éléments non verbaux. Une telle expression des yeux ou de la bouche, un nœud papillon dans le cou, tout cela est-il bien réel ? Pour confirmer la réponse ou l'anticiper, le dessin de la page 1 du livre montre les mêmes détails relevant d'un monde imaginaire.



③ LE TEXTE

Dès le début de l'histoire, Norbert est présenté de manière vivante. C'est dans le deuxième paragraphe que le mot « ours » est écrit. Jusque-là, Norbert pouvait représenter un enfant ou un autre animal réel ou imaginaire. Dès que le lecteur sait que Norbert est un ours, celui-ci ne peut pas être installé dans une vitrine s'il est réel mais dans un zoo ou dans un parc animalier. D'autres éléments émotifs ne peuvent relever du monde réel des animaux car ceux-ci agissent par instinct et non par émotion ni réflexion. Lors de la lecture orale qui commence à la page 3, « *quitter sa vitrine* » et « *découvrir le monde* » sont deux actions imaginées pour un ours à qui l'auteur prête des intentions humaines.

Une maison pour Norbert

Norbert a des yeux bruns, un gros nez sombre et une oreille de travers. Il est assis dans une vitrine, entre des pots de miel, des bouteilles et des gaufres. Il observe les passants. Parfois, certains s'arrêtent et le regardent. Alors, Norbert se sent un peu moins seul.

Ce qu'il désire le plus au monde, c'est qu'un jour, quelqu'un l'emporte. Mais on n'achète pas un ours dans un magasin de miel et encore moins un ours avec une oreille de travers ! Norbert s'ennuie ; il aimerait tant se trouver auprès d'autres jouets !

Parfois, des enfants font de grands gestes en le montrant du doigt ! Norbert est alors plein d'espoir. Mais les parents tirent leurs enfants par la main et Norbert reste tout seul.

Aujourd'hui, c'est samedi. Un monsieur et une petite fille s'arrêtent devant la vitrine.

- Qu'il est mignon ! crie la petite fille.
- Il te plaît ? demande le monsieur.
- Oh, oui !

Norbert est très nerveux. Il va peut-être quitter sa vitrine et découvrir le monde !

Le monsieur et la petite fille entrent dans le magasin et demandent à le voir de plus près.

- Je vais le chercher, dit la vendeuse.

Elle saisit brusquement Norbert par la tête et le tend à la petite fille qui le prend dans ses bras. Norbert se colle contre elle avec bonheur. Personne ne s'est jamais montré aussi gentil avec lui.

- **Regarde, dit le monsieur, il a une oreille de travers.**

Norbert se met à trembler : et si la petite fille ne l'aimait pas parce qu'il est différent des autres ?

- Ça le rend plus touchant, insiste-t-elle.
Papa, il sera mieux chez nous qu'ici !
- D'accord, nous l'emportons.

Norbert est très heureux : il a enfin trouvé une maison !

2. 2. Le questionnaire

① LA QUESTION POSEE

***Cette histoire ne peut pas se passer dans la réalité.
Pourquoi ? Qu'est-ce qui permet de le dire ?***

- L'élève *élabore* plus facilement *des significations* quand l'enseignant(e) qui lit la question à haute voix *veille à la présentation phonique de la question*, exprime par le ton et le rythme d'abord la négation puis l'interrogation.
- Cette question de niveau 4 - c'est-à-dire « réponse à construire à partir de plusieurs éléments » - n'obtient que 38 % de réussite à l'épreuve écrite, mais 52 % de réussite après la lecture orale.

② LE VOCABULAIRE

Pour comprendre la question, l'élève doit *traiter les unités lexicales*, comprendre la signification des mots « histoire », « réalité », « pourquoi ». Ces mots lui sont-ils familiers ou restent-ils dans un registre élaboré ?

Quelles représentations sont évoquées par ces mots ? Le tableau ci-dessous apporte des précisions.

	DANS LE PETIT ROBERT	DANS LE LAROUSSE
Réalité	Caractère de ce qui est réel, de ce qui ne constitue pas seulement un concept mais une chose.	Caractère de ce qui est réel, de ce qui existe réellement ; ce qui est réel , qui existe en fait.
Réel	Ce qui existe effectivement ; les choses elles-mêmes ; les faits réels, la vie réelle, ce qui est.	Ce qui existe effectivement, ce qui arrive en fait.
Imaginaire	Qui n'existe que dans l'imagination, qui est sans réalité.	Domaine de l'imagination, des choses créées par l'imagination.
Histoire	Récit d'actions, d'événements réels ou imaginaires.	Relation d'événements, réels ou fictifs ; récit, aventure particulière, incident.

Les définitions trouvées dans les dictionnaires ne peuvent être proposées aux élèves de 8 ans sous cette forme. En utilisant ces mots, il n'est pas garanti que les enfants puissent percevoir exactement le sens de la question. Il faut donc les aider en utilisant un vocabulaire adapté ou en travaillant à long terme l'acquisition du sens à donner à ces mots.

Les définitions utilisent principalement la notion « d'existence ». Il convient donc de définir ce que signifie « exister » : (Larousse) être actuellement en vie, vivre ; (Le Petit Robert) avoir une réalité, vivre.

Ce qu'il est important de construire avec les enfants, dans le contexte de l'histoire de Norbert, c'est que l'ours brun (voir page de présentation) est une représentation de **la réalité** et « la peluche » (le nounours si l'on utilise le vocabulaire des enfants) est une représentation d'un objet **imaginaire**. Certes, on pourrait considérer que la « peluche » est un objet palpable, « réellement » présent dans les mains d'un enfant mais elle n'est pas dotée de vie, elle n'est pas réelle en ce sens.

Il reste à comprendre comment les enfants perçoivent le mot « histoire ». Il s'agit d'un mot fréquemment utilisé en classe à travers des consignes variées : raconte, écris, lis, écoute... une histoire.

Par le choix des histoires proposées en classe (lues, écrites, écoutées, racontées), les enfants construisent progressivement le concept « histoire ». Si les histoires sont principalement des récits d'événements imaginaires ou fictifs, les enfants auront une vue étroite du concept et pourraient considérer qu'une histoire, c'est toujours imaginaire (ce qui pourrait expliquer pourquoi certains enfants répondent : « Parce que c'est une histoire », « Parce que c'est écrit »).

③ LES REPONSES ACCEPTEES

Est acceptée toute réponse évoquant le fait qu'un ours en peluche ne peut pas être animé ou toute autre réponse évoquant une attitude, une action de Norbert non vraisemblable puisqu'il est en peluche.

Exemples :

Un ours de vitrine ne peut pas trembler.

Une peluche ne peut pas bouger.

Les ours en peluche ne sont pas vivants.

Les nounours en peluche ne parlent pas.

Les ours en peluche ne peuvent pas penser.

Il ne saurait pas réfléchir puisqu'il n'a pas de cerveau.

Norbert parle et il bouge.

C'est un nounours qui a la vie.

④ LES ECUEILS DANS L'ESPRIT DE L'ENFANT

La moitié des élèves donnent une réponse erronée à la question posée. Pourquoi ?

Cette difficulté de représentation correcte du monde réel ou d'un monde imaginaire peut s'expliquer notamment par trois éléments d'ordre psychologique.

A. La relation à l'imaginaire

- Norbert apparaît à l'élève de sept ou huit ans comme l'image d'un ourson réel ou d'un ours en peluche imaginaire suivant son désir. Quand, dès le début de sa lecture, l'enfant s'installe dans le plaisir du rêve, il vagabonde au gré des fantaisies du récit, il erre dans l'imaginaire et il en oublie de ramener les images à la réalité du monde réel.
- La première relation à l'imaginaire apparaît chez l'enfant dans l'image de soi perçue dans le miroir. C'est le stade du miroir de 6 à 18 mois selon le psychanalyste Jacques-Marie Lacan (1901-1981). L'image dans le miroir à laquelle l'enfant s'identifie est d'abord perçue comme l'image d'un Autre, comme la représentation d'une unité corporelle que l'enfant ne possède pas encore. D'abord, il va essayer d'approcher cet autre être réel qu'il voit dans le miroir.

Puis l'enfant va percevoir son image unifiée dans le miroir et il va l'assumer comme étant la sienne. Pour Lacan, la réalité empirique du corps propre provient d'une image qu'un désir inconscient représente, d'une activité de synthèse de l'imaginaire. Il en est de même pour les objets de la réalité. En effet, loin d'incarner le réel, la réalité émane de l'imaginaire sur fond d'un désir inconscient.

B. Le développement de la logique

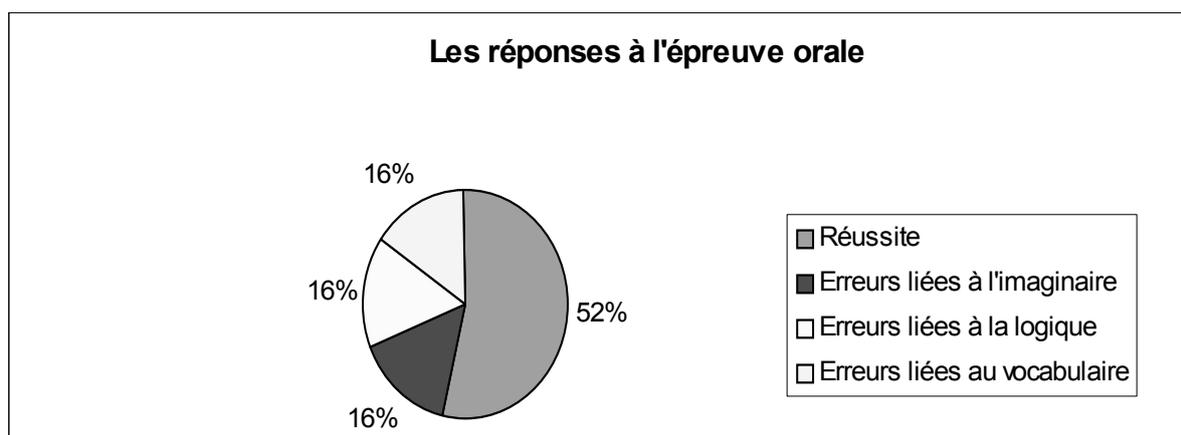
- Qu'est-ce qui permet de le dire ? Cette question peut être formulée par l'adverbe interrogatif : pourquoi ? ou par l'expression : pour quelle raison ? Cette question demande à l'élève de raisonner, de faire un retour en arrière sur ce qu'il a lu et de construire une réponse à partir « d'éléments rapprochés concernant le personnage ».
- Le début de raisonnement logique apparaît chez l'enfant quand il est capable d'opérations mentales réversibles. C'est le stade des opérations concrètes selon l'épistémologue Jean Piaget (1896-1980). D'abord prisonnier de sa perception déformante, l'enfant ramène toute situation à lui, il assimile les éléments de la situation à son seul point de vue. Quand il parvient à établir une relation entre les éléments de la situation, il se décentre de son seul point de vue et il s'accommode aux éléments du réel. Alors, la cause n'est plus en lui mais dans la situation.

L'enfant fait preuve de cette logique à partir de 7 ans environ.

C. L'acquisition de mots

- La proposition « *l'histoire ne peut pas se passer dans la réalité* » contient les mots « *histoire* » et « *réalité* », mots qui ne sont pas toujours bien compris des enfants. L'enfant qui, en fonction de son bagage culturel, se représente bien la contradiction entre ces deux concepts sait traiter correctement la phrase négative.
- La mémoire sémantique s'édifie dans l'architecture cognitive de la mémoire à partir des faits et des concepts organisés notamment sous forme de réseaux de relations. Le modèle en arbre de Collins & Quillian de 1969 illustre le fonctionnement cognitif basé sur la classification. Ainsi les mots nouveaux sont mieux mémorisés s'ils sont intégrés, par mise en relation, aux catégories déjà présentes en mémoire sous forme organisée. De plus, le rappel d'un mot est plus facile quand il possède plusieurs propriétés. Norbert est un ours faisant partie des peluches, catégorie de jouet qui a comme propriété de ne pas être vivant.

⑤ LES REPONSES DONNEES



N.B : Dans le relevé ci-après, les réponses reprises sont celles qui sont le plus souvent citées par les élèves.

<i>Réponses erronées qui peuvent laisser penser que</i> <i>l'enfant établit encore une relation sur base de ses images à partir de son affectif</i>	<i>Réponses erronées qui peuvent laisser penser que</i> <i>l'enfant ne considère qu'un point de vue => prélogique à 1 critère</i>	<i>Réponses erronées qui peuvent laisser penser que</i> <i>l'enfant ne maîtrise pas la notion qui est représentée par le (les) mot(s)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Un ours ne peut pas être dans une vitrine ; - Les enfants ne veulent pas un ours avec une oreille de travers ; - Il est dans une vitrine avec des bouteilles ; - Parce que les parents de Norbert peuvent être morts ; - Un nounours avec une oreille de travers, les enfants devraient l'aimer ; - Cela pourrait aller dans la réalité ; - Parce que Norbert ne va pas à l'école ; - Parce qu'on l'aurait jeté - Oui c'est possible, j'ai déjà vu un ours trembler ; - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un ours ne vit pas dans un pays, il vit dans une grotte ; - On ne fabrique pas des peluches avec une oreille de travers ; - Un ours ne peut pas être dans une vitrine avec des pots de miel ; - Cela ne se fait pas d'acheter un ours dans un magasin ; - Car la petite fille le prend sans l'autorisation de son père ; - Norbert est une peluche ; - On ne met pas les ours dans la nourriture ; - Les ours ne sont pas dans un magasin de miel mais dans un magasin de jouets ; - Une fille peut entrer dans un magasin ; - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parce que c'est un conte ; - C'est une vraie histoire ; - C'est une histoire ; - C'est une histoire pour lire ; - Je ne sais pas vraiment ; - On ne met pas une souris dans une vitrine ; - Je pense que cela peut se passer comme cela ; - Parce que Norbert est un nounours ; - Parce que c'est dans un livre ; - Parce que c'est un dessin animé ; - Parce qu'on l'appelle histoire, on l'a créée ; - Les personnages ne sont pas vrais ; - Les livres, ce ne sont pas des histoires réelles ; - Parce que l'ours habite dans une vitrine ; - etc.

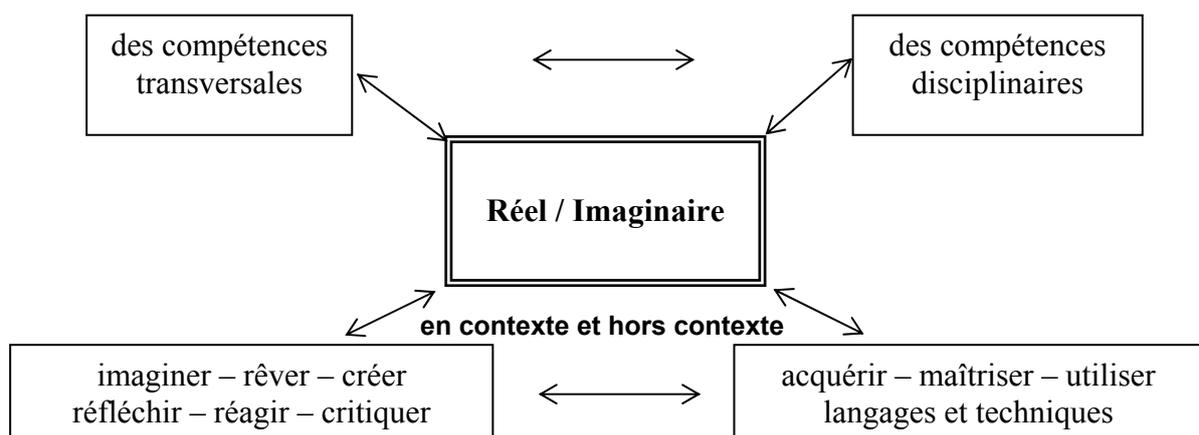
2.3. Les compétences en jeu

① DANS LES SOCLES DE COMPETENCES

Français	Lire : Élaborer des significations	Réagir selon la nature d'un document à partir d'un récit court où réel et imaginaire apparaissent bien distinctement. <i>N.B. : Compétence en construction à 8 ans.</i>
	Parler-Écouter : Élaborer des significations	Réagir à un document dans un cadre de vie quotidien.
Mathématiques	Analyser et comprendre un message	Repérer la nature des informations dans un tableau, un graphique.
	Résoudre, raisonner, argumenter	Estimer le résultat, vérifier sa plausibilité.
Sciences	Les relations êtres vivants/milieu	Classification : Vivants/Non vivants.
Éducation artistique	Créer dans les domaines plastiques	Représenter des personnages, des objets, des animaux, des paysages avec des détails caractéristiques.
Histoire-Géographie	Les savoir-faire : exploiter des sources historiques	Distinguer un document original ou reconstitué (maquette, croquis, plan, copie grandeur nature, dessin).

② A TRAVERS LES DISCIPLINES

L'apprentissage de la distinction « réel-imaginaire » doit être construit dans toutes les disciplines : Français – Mathématiques – Sciences – Histoire-Géographie – Éducation artistique



2.4. Des exemples d'activités de classe



Concept en construction Esprit critique

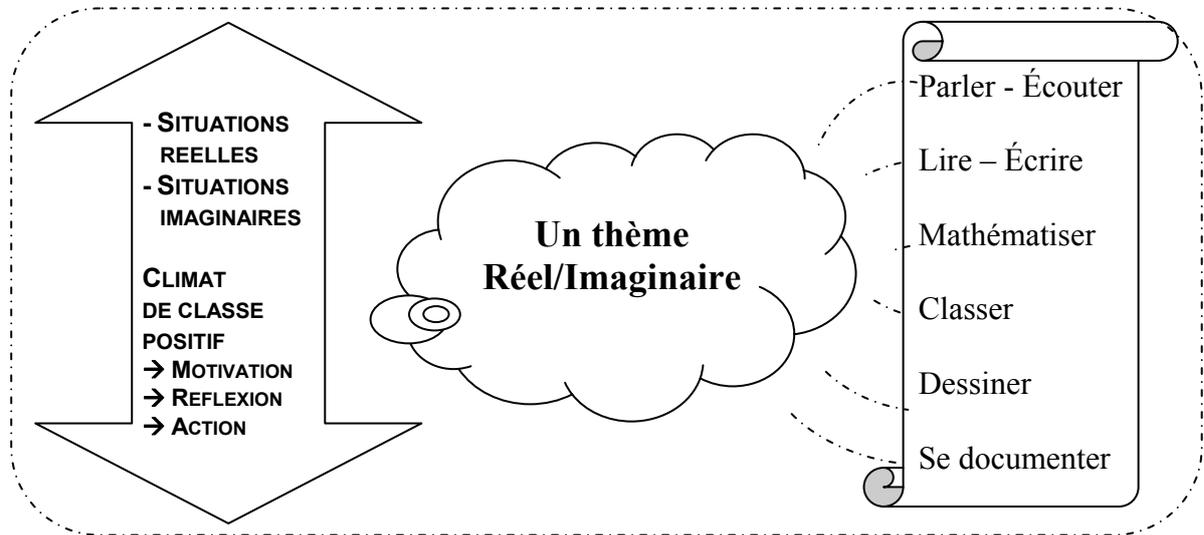


Tableau résumé des diverses séquences d'activités proposées ci-après :

COMPÉTENCES	ACTIVITÉS	BESOINS RENCONTRÉS EN LIEN AVEC		
		l'imaginaire	la logique	le vocabulaire
FRANÇAIS Parler – Écouter	1. Slogans « Santé »	slogan X	santé X	mots X
FRANÇAIS Parler – Écouter	2. Conseil de classe	solutions X	choix X	billet X
FRANÇAIS Lire – Écrire	3. Tri de textes	tri perceptuel X	classe X	éléments indicateurs X
FRANÇAIS Lire – Écrire	4. Lapin à découvrir	dessin X	critères X	définition X
MATHEMATIQUES Mathématiser	5. Le tangram	figure X	famille X	assemblage X
SCIENCES Classer	6. Chien vivant ou non vivant ?	association X	caractères X	mots X
ÉDUCATION ARTISTIQUE Dessiner	7. Une toile d'araignée bien garnie	toile X	modèle X	description X
HISTOIRE- GEOGRAPHIE Se documenter	8. Objet ancien ou objet actuel ?	objet insolite X	objet original X	adjectifs qualificatifs X

①	Slogans « Santé » Niveau : 6 - 12	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Contexte</u> : préparation d'une campagne « Santé » • <u>Compétences visées</u> : exprimer un message par la parole et par le corps. • <u>Objectifs d'apprentissage</u> : <ul style="list-style-type: none"> - écouter de manière active les messages exprimés ; - s'exprimer de manière audible pour être compris.
---	--	---

□ Matériel

Encarts publicitaires et documents scientifiques.

□ Déroulement

1. Appréhender une réalité complexe.
Évocation des différentes représentations mentales : *Pour toi, être en bonne santé, c'est ...?*
2. Dégager des pistes de recherche.
Quatre pistes sont retenues : le petit déjeuner, la collation, les activités sportives, le sommeil.
3. Récolter des informations.
Établir un questionnaire sur ces quatre sujets pour :
 - enquêter auprès des élèves ;
 - consulter des personnes ressources (infirmier, docteur...) ;
 - se documenter dans des ouvrages scientifiques ;
 - analyser des slogans sur les sujets choisis.
4. Élaborer des contenus
Construire un tableau comparatif avec les données évaluées. Sélectionner les données essentielles à communiquer sous forme de slogans.

□ Assurer l'organisation et la cohérence du texte

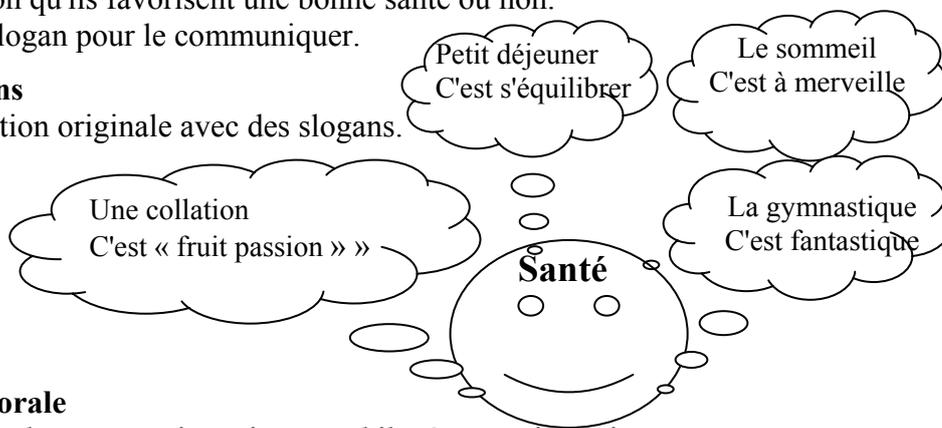
Lire, écouter des slogans sur la santé, l'alimentation, le mouvement.

Classer les slogans selon qu'ils favorisent une bonne santé ou non.

Imaginer un nouveau slogan pour le communiquer.

□ Présenter les slogans

Organiser une présentation originale avec des slogans.



□ Place de la lecture orale

L'élève lit les questions de son questionnaire quand il mène son interview.

Il lit à haute voix son slogan pour entendre la musicalité (rimes et rythmes) puis pour le communiquer.

□ Activités en continuité à travers les trois cycles

2 ½ - 6	6 - 8	8 - 12
Chanter la bonne habitude de la semaine (ex. : Frère Jacques, frère Jacques, dormez-vous ? dormez-vous ? Oui, j'ai les yeux fermés. Huit heures sonnent !) avec variante de prénom.	Faire varier une donnée dans un slogan, adapter un slogan au sujet modifié en écoutant sa musicalité et en frappant le rythme.	Lire pour dire en cascade la campagne « Santé à la mode - Canon à plusieurs voix ».

②	Conseil de classe : gérer les propositions Niveau : 6 - 8	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Contexte</u> : une boîte à suggestion est installée dans la classe. Les enfants y déposent leurs billets d'humeur, leurs idées d'activités, ... • <u>Compétence visée</u> : réagir à un document en interaction avec les autres dans un cadre de vie quotidien en distinguant : l'essentiel de l'accessoire, le réel de l'imaginaire, le vrai du faux, le vraisemblable de l'invraisemblable . L'activité étant orale, on visera également : sélectionner les informations répondant à un projet. (p.19 du document <i>Socles de compétences</i>). • <u>Objectifs d'apprentissage</u> : habituer les élèves à négocier, argumenter, écouter l'autre, prendre la parole.
---	---	--

☐ Matériel

Une boîte à idées dans la classe (urne), tableau, bâton de parole.

☐ Organisation de la classe : toute disposition favorisant l'échange (en « U », en cercle...).

☐ Déroulement

Au préalable, l'enseignant aura mis au point avec les élèves le mode d'organisation des débats : un président de séance, un secrétaire, le moyen utilisé pour la prise de parole (le bâton de parole par exemple). Chacun dans la classe aura l'occasion de prendre l'un des postes « clés ». Il est aussi important de déterminer le mode de prise de décision : au vote, la majorité des 2/3, la moitié des voix plus une ; à main levée, par vote secret... Bref, une bonne occasion de prendre contact avec le système démocratique.

À intervalles réguliers pendant la semaine (chaque jour pour les 6/8 ; une à deux fois semaine pour les 8/12), un élève ouvre la boîte à idées et fait lecture des messages découverts à l'intérieur. Chaque proposition est soumise au conseil de classe afin que chacun puisse émettre son opinion. Le titulaire joue le rôle de régulateur en inscrivant au tableau les arguments qui fondent une possible décision. (C'est réalisable car..., ce n'est pas possible car...) et en insistant sur la nécessité de justifier son opinion par des faits avérés, ou des indices marquants. La prise de décision finale est alors basée sur des arguments négociés ensemble au cours du conseil.

☐ Place de la lecture orale

- Lecture des propositions de la boîte ;
- Lecture des arguments inscrits au tableau avant la prise de décision ;
- Lecture du règlement d'ordre intérieur du conseil.

☐ Activités en continuité à travers les trois cycles

2 ½ - 6	6 – 8	8 – 12
L'exercice est principalement oral, basé sur des propositions du jour.	La boîte à idées donne du sens à l'écrit : <ul style="list-style-type: none"> - construction d'un règlement d'ordre intérieur du conseil de classe ; - appel à une personne ressource comme experte ; - communication aux valves de l'école ou oralement dans les autres classes ; - etc. 	La boîte à idées peut s'étendre à toute l'école, aux parents, pour : <ul style="list-style-type: none"> - organiser un sondage d'opinion ; - écrire des lettres de demande ; - reporter une décision car besoin de temps pour « enquêter » et rechercher des solutions ; - etc.

③	Tri de textes : il y a histoire... et histoire ! Niveau : 6 - 8	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Contexte</u> : trier la farde de textes lus en classe depuis la rentrée • <u>Compétence visée</u> : distinguer le réel de l’imaginaire • <u>Objectifs d'apprentissage</u> : <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître, caractériser et classer des documents écrits en fonction de leur contenu ; - découvrir différentes représentations du mot <i>histoire</i> (une histoire n’est pas toujours imaginaire).
---	--	---

☐ Matériel : il est nécessaire que les élèves disposent de textes variés

Une collection de textes :

- narratifs : faits historiques, contes, extraits de romans ;
- descriptifs : personnages, animaux, lieux..., réels et imaginaires ;
- injonctifs : recettes magiques, recettes culinaires.

Il convient de choisir des textes courts, adaptés à l’âge des élèves, contenant surtout des indices explicites.

☐ Déroulement

Chaque élève possède l’ensemble des documents écrits dans sa farde. Donner la consigne suivante : *Vous allez choisir le texte que vous préférez et le (re)lire. Ensuite, vous aurez quelques minutes pour raconter (ce n’est pas lire !) aux autres ce que contient le texte choisi qui fait que c’est votre préféré.*

1. Phase d’échange : un élève résume son texte et argumente son choix. Si d’autres élèves ont choisi le même écrit, ils interviennent pour aider, compléter, ...
2. Poser ensuite la question à toute la classe: *Cette histoire est-elle réelle ou imaginaire ?*
3. Vérification par retour au texte pour argumenter sa position.

Tous les textes sont ainsi classés en deux catégories : les textes ancrés dans la réalité et ceux à contenu imaginaire. Des critères objectifs de classement sont ébauchés :

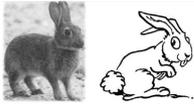
- champs lexicaux spécifiques à l’imaginaire (sorcière, licorne, magique,...) ;
- indices visuels : observation des première et quatrième de couverture, des illustrations... ;
- etc.

☐ Place de la lecture orale

Recherche des éléments indicateurs qui permettent le classement dans la catégorie choisie.

☐ Activités en continuité à travers les trois cycles

2 ½ - 6	6 – 8	8 – 12
Collection de textes variés ; rédaction du journal de bord de la classe (réel, dictée à l’adulte).	Classification de textes avec construction de champs lexicaux en fonction du but recherché.	Affinage des critères de classement des textes.

④	 <p>Lapin à découvrir, réel ou imaginaire ? Niveau : 6 - 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Contexte</u> : observation de l'élevage de lapins à la ferme voisine de l'école. • <u>Compétences visées</u> : analyser les informations, les reformuler. • <u>Objectifs d'apprentissage</u> : comparer des données réelles et des données imaginées.
---	--	--

□ **Matériel** : Un texte informatif et un texte narratif

<p>Le lapin Abri Le lapin vit dans des terriers dans lesquels il se réfugie. Il s'y cache quand un renard le poursuit.</p> <p>Poids À l'état sauvage, le lapin pèse environ 2 kg. Un lapin d'élevage peut peser jusqu'à 6 kg.</p> <p>Nourriture Il se nourrit d'herbe et de divers végétaux (pissenlits, carottes, ...). Parfois, il cause des dommages aux cultures.</p> <p>Taille et âge Le lapin mesure de 45 à 55 cm. Il vit jusque 4 ou 5 ans.</p> <p>Portée Chaque année, la femelle peut avoir 3 ou 4 portées de 4 à 10 petits.</p>	<p>Le petit lapin curieux Il était une fois à l'aéroport de Florennes un mignon petit lapin vert qui aimait la compagnie des humains. Il adorait aller se cacher dans les hautes herbes, à l'orée du bois, près des avions. Là, il observait le travail des techniciens. Ceux-ci le connaissaient bien et lui lançaient souvent un morceau de pain ou de carotte. Certains le promenaient même dans la remorque à outils. Mais ce qui effrayait l'animal, c'était le vrombissement des moteurs, quand les avions décollaient et atterrissaient. Alors, il n'osait plus s'approcher des pistes. Remarquant sa peur, un technicien lui plaça un jour des boules Quies dans les oreilles. Depuis lors, le mignon animal vert n'a plus peur d'aller ramasser les « friandises » que chacun lui jette.</p>
--	--

□ **Déroulement**

1. Question de départ : *Sais-tu dessiner ce que dit chaque texte à propos du lapin ?*
2. Répartition du travail par groupes de deux élèves : l'un traite le texte documentaire, l'autre l'histoire.
3. Mise en commun des productions artistiques en les accrochant au tableau.
4. Comparaison des dessins et justification par une lecture orale du passage du texte.
Constats : - beaucoup d'éléments imaginés figurent pour le petit lapin curieux ;
- beaucoup de chiffres (nombres) apparaissent pour le documentaire.
5. Comparaison avec la définition du dictionnaire et assimilation du mot *lagomorphe*.

□ **Place de la lecture orale**

L'élève lit les informations qui justifient les détails du portrait.
Il lit à haute voix la définition du dictionnaire pour bien entendre le nouveau mot (lagomorphe).

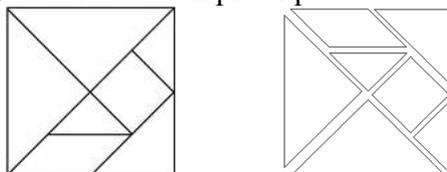
□ **Activités en continuité à travers les trois cycles**

2 ½ - 6	6 - 8	8 - 12
Collection d'histoires et collection de documentaires.	Début de classification critériée d'histoires imaginaires et de documentaires réels avec un sommaire reprenant les titres.	Construction d'un tableau de comparaison des caractéristiques des textes informatifs et des textes narratifs : intention et composition. →

⑤	Le tangram Niveau 6 - 12	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Contexte</u> : Une partie de puzzle en bois • <u>Compétences visées</u> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître, comparer des figures, les différencier, les classer ; - exprimer les ressemblances et les différences. • <u>Objectif d'apprentissage</u> : Nommer des figures et les classer selon le nombre de côtés.
---	---	--

□ Matériel

Un puzzle tangram en papier, en carton ou en plastique.



□ Déroulement

1. Découvrir des figures.

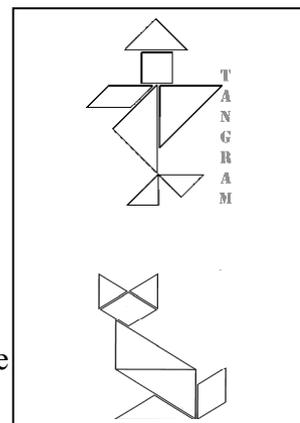
À partir du tangram assemblé, manipuler librement en enlevant, en transformant... pour découvrir des figures géométriques ou représentatives variées.

2. Reconnaître les différentes figures du puzzle.

Nommer le triangle, le carré, le rectangle et le parallélogramme (en référence au mot écrit sous un modèle au 5-8). Compter le nombre de côtés en associant au mot (tri... – quadri...). Placer ces figures dans un tableau à double entrée.

Constater la colonne vide et la justifier. Imaginer une figure avec « plus de 4 côtés ».

	3 côtés	4 côtés	plus de 4 côtés
			
			
			



3. Reproduire un modèle.

Reconstituer le carré en observant le modèle et en écoutant le mode d'emploi.

4. Imaginer une figure.

En utilisant toutes les figures ou une partie d'entre elles, imaginer différentes représentations.

Exprimer une éventuelle ressemblance avec un objet réel sinon imaginaire.

□ Place de la lecture orale

Lire à haute voix le nom du triangle et le nom de chaque quadrilatère.

Lire à haute voix un mode d'assemblage du puzzle.

□ Activités en continuité à travers les trois cycles

2 ½ - 6	6 - 8	8 - 12
Placer les figures dans un tableau à simple entrée : triangle – non triangle.	Compléter un tableau à simple entrée puis à double entrée en dessinant les figures puis en écrivant leur nom.	Classer les figures en fonction des propriétés des angles et des côtés. →

⑥	Chien vivant ou chien non vivant? Niveau : 6 - 8	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Contexte</u> : lecture d'une histoire ou/et lecture d'un documentaire • <u>Compétence visée</u> : classer ce qui est vivant, ce qui est non vivant. • <u>Objectifs d'apprentissage</u> : <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître, caractériser et classer des êtres vivants ou non vivants ; - reconnaître les besoins d'un animal réel.
---	---	---

□ Matériel

Étiquettes – mots.

Photos d'objets, d'animaux, d'enfants...

□ Déroulement

1. Questions :

- chien en peluche ou chien réel ?
- quelles différences entre les deux ?

2. Appel au connu : les élèves disent ce qu'ils connaissent de leur animal vivant ou en peluche.

3. Par comparaison, dégager les caractéristiques essentielles. Les lister au tableau.

4. Comparer avec des informations repérées du(des) texte(s) lu(s) et du dictionnaire.

5. Construire une classification à partir des données sélectionnées :

<p>Le chien qui vit, qui est vivant, qui existe :</p> <ul style="list-style-type: none"> il mange ; il dégage de la chaleur ; il aboie ; il grandit ; il a des petits ; il meurt. 	<p>Le chien qui ne vit pas, qui n'est pas vivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> il ne mange pas ; il ne dégage pas de la chaleur ; il n'aboie pas ; il ne grandit pas ; il n'a pas des petits ; il ne meurt pas. <p><i>Attention à la confusion engendrée par certains jouets électroniques !</i></p> 
--	--

Réfléchir par analogie : et le chat? le lapin? ... un autre animal ?

Les caractéristiques restent valables.

Recueil complémentaire d'informations auprès d'une personne –ressource : vétérinaire, éleveur, S.R.P.A.

6. Réaliser une collection de photos d'animaux vivant dans notre réalité.

7. Par extension, observer une plantation de tulipes, rechercher les conditions pour que la fleur vive. Comparer avec des tulipes en plastique.

8. Élaborer une collection qui prolonge la première.

Au fil des occasions de vie, élaborer une collection d'objets inertes.

□ Place de la lecture orale

Un élève choisit une photo et lit à haute voix au moins deux caractéristiques du tableau afin qu'un autre élève puisse déduire qu'il s'agit d'un animal vivant ou non vivant.

□ Activités en continuité à travers les trois cycles

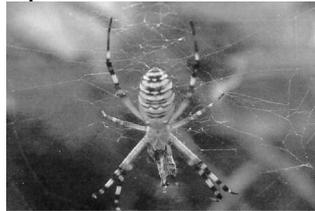
2 ½ - 6	6 – 8	8 – 12
Collection de photos d'animaux familiers.	Classification de photos et de noms d'animaux vivants ou non vivants	Diagramme en arbre représentant les êtres vivants (humains, animaux, végétaux).

⑦	Une toile d'araignée bien garnie Niveau : 6 –8	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Contexte</u> : un élève apporte une araignée dans une boîte transparente. • <u>Compétence rencontrée</u> : reproduire, imiter, copier un modèle et le transformer. • <u>Objectifs d'apprentissage</u> <ul style="list-style-type: none"> - dessiner une toile d'araignée géante de 2m sur 1m50 ; - imprimer des araignées individuelles avec quatre doigts de chaque main d'enfant (8 pattes).
---	---	--

□ Matériel

Photos, illustrations, texte traitant de l'araignée et de sa toile.

Pinceau, gouache, rouleau de papier peint.



araignée épeire diadème

□ Déroulement

1. Observation de la toile d'une araignée réelle dans la réalité et sur photo.
2. Comparaison avec des dessins et des illustrations de livres d'histoires et de documentaires.
3. Observation de l'araignée, de la forme du corps, de la tête, du nombre de pattes, ...
4. Dessin individuel d'une araignée et de sa toile. Mise en commun et critique.
5. Reproduction "grand format" au crayon graphite puis au pinceau.
6. Impression des mains pour former les araignées et comparaison du dessin obtenu avec les photos au niveau des détails imaginés.

□ Place de la lecture orale

Lecture orale de la description d'une araignée dans sa toile.

Lecture de la technique de l'impression des mains pour l'araignée.

□ Activités en continuité à travers les trois cycles

2 ½ - 6	6 – 8	8 – 12
Assembler des parties d'animaux pour représenter un animal qui existe ou un animal qui n'existe pas.	Dessiner la silhouette d'une araignée, la peindre de manière figurative ou de manière abstraite.	Dessiner une chimère à partir de 2 parties d'animaux assemblées.

⑧	Objet ancien ou objet actuel ? Niveau : 6 - 8	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Contexte</u> : observation des photos réalisées lors d'une sortie pour établir le plan du quartier. • <u>Compétence visée</u> : exploiter les informations présentes sur des documents. • <u>Objectifs d'apprentissage</u> : distinguer un objet d'autrefois d'un objet d'aujourd'hui.
---	--	---

☐ Matériel

Photos – textes

	<p>Le petit patrimoine populaire Cette pompe à eau a 100 ans ; elle est installée rue du Lavu à Verlaine en Hesbaye. Autrefois, les gens venaient y chercher de l'eau avec des seaux car ils n'avaient aucun robinet dans leur maison. Aujourd'hui, la source coule toujours mais l'eau n'est plus potable, les gens viennent y laver leur voiture. C'est un souvenir du passé qu'il faut respecter et protéger.</p>
	<p>Pompe à eau à main en fonte décorée En vente aujourd'hui sur www.pompaeau.com Prix 135 € Cette pompe à main en fonte a un piston d'un diamètre de 70 mm, une aspiration de 30/40 mm, un débit de 21l/mm, un balancier orientable et une aspiration jusqu'à 8 m.</p>

☐ Déroulement

1. Observation des photos et sélection des représentations d'objets d'autrefois.
2. Inscription des noms de ces objets au tableau et des détails qui permettent de les situer dans le passé.
3. Lecture de documents pour vérifier si les premières perceptions ont bien permis de situer chaque objet dans le passé.
4. Hypothèses sur l'évolution de cet objet actuellement.
 Confrontation des hypothèses et vérification par l'observation d'objets réels actuels et par la lecture de documents sélectionnés par l'enseignant.
5. Élaboration d'une collection d'objets anciens et d'objets actuels.
 Compléter le tableau de classement par les noms des objets et la caractéristique de l'époque.

Tableau de classement	Autrefois Dans un temps passé	Aujourd'hui À présent

5. Imaginer un objet insolite autrefois et un objet insolite aujourd'hui. Expliquer ce qui en fait son caractère étrange.

☐ Place de la lecture orale

Un élève lit à haute voix les textes préparés qui informent sur les objets.

☐ Activités en continuité à travers les trois cycles

2 ½ - 6	6 - 8	8 - 12
Distinguer des objets familiers devenus « vieux » par un emploi fréquent ou par l'usure du temps.	Distinguer des objets qui appartiennent au passé (originaux) des objets reconstitués (copies).	Comparer d'anciens objets de notre civilisation avec les mêmes objets actuels (dans des civilisations primitives).

2.5. Conclusion

Pour favoriser chez l'élève de 8 ans une attitude de questionnement face à l'information, l'enseignant sait pratiquer des démarches constructives à l'exemple des activités proposées.

① EDUQUER A L'ESPRIT CRITIQUE

Il s'agit d'un processus mental organisé qui fonctionne lors de la conceptualisation, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation de l'information recueillie suite à l'observation, l'expérience, la réflexion, le raisonnement et la communication. Ce processus est soutenu par le langage et par des habiletés plus ou moins complexes, ce qui permet une action réfléchie à l'aide des arguments valables en fonction du projet poursuivi. Les enfants sont ainsi susceptibles de développer leur aptitude à faire des choix critiques et responsables qu'ils peuvent défendre correctement, tout en tenant compte du point de vue d'autrui.

② DEVELOPPER TROIS DOMAINES DE CAPACITE

- Le domaine de l'imaginaire et de l'imagination est à développer dans l'esprit de l'enfant non pas comme la « folle du logis » mais comme un mode de pensée créatif.

Quelle expression sur le visage de Norbert ? Et si Norbert riait ? Et si ... ? Imagine que ...

À partir d'une image observée, l'enseignant sait susciter l'imagination de l'élève et éveiller des images présentes dans sa mémoire. L'imaginaire est alors cet espace de l'imagination où l'élève pratique des explorations nouvelles du monde intérieur et extérieur à sa conscience.

Toutefois, il ne s'égare pas dans de folles fantaisies car il devient progressivement capable de s'adapter aux limites de notre monde.

- Le domaine de la logique et du raisonnement est à développer dans l'esprit de l'enfant non pas comme une démarche formelle mais comme un mode de pensée cohérent.

Qui est Norbert ? Qui est l'auteur ? Quel genre d'histoire ? Pourquoi cette histoire ?

À partir d'un questionnement sur une situation, l'enseignant sait apprendre à l'élève à organiser les informations et à établir un équilibre entre les éléments perçus et les éléments compris. Ainsi, l'élève est capable de mettre en relation l'intention de l'auteur et le contenu du texte.

- Le domaine du vocabulaire et des concepts est à développer dans l'esprit de l'enfant non pas comme un lexique abstrait mais comme un mode de langage précis. Réel, réelle, réalité, réellement... Imagine, imaginé, imagination, imaginaire...

Pour favoriser la compréhension de ces mots familiers, l'enseignant établit clairement la relation entre le mot et l'objet ou entre le mot et des exemples quand il s'agit d'un mot abstrait.

Mots valises et mots balises sont à illustrer en contexte afin que l'élève devienne capable de choisir « le mot juste » dans toute situation de communication.

③ INITIER A LA PRUDENCE

• **Attention aux marchands de rêves !**

Autrefois, quand les besoins de notre société étaient supérieurs à l'offre, il a suffi de produire plus de biens. Aujourd'hui, l'offre a largement dépassé la demande. Il ne s'agit plus de créer seulement des biens mais aussi des besoins. C'est donc à travers la publicité que nos élèves sont quotidiennement sollicités par les marchands de rêves. Ce ne sont plus de jolies histoires racontées le soir par les parents pour faire de beaux rêves. Il est fréquent de nos jours de voir les enfants de 6 ans n'accepter d'aller se coucher qu'après « la pub à la télé ». Ce rituel d'attention répétitive et source de plaisir rappelle à s'y méprendre celui lié aux contes et histoires racontés autrefois aux enfants par les parents et grands-parents.

Mais pour l'aider à sortir de son monde égocentrique et animiste, l'enfant a besoin de modèles -les adultes- et de contacts sociaux au travers des jeux d'équipes. Le monde de la publicité est à l'opposé : « *Un monde rien qu'à toi...* », « *Ce produit est fait pour toi...* », « *Tu le vauz bien...* », « *Ce nouveau jouet n'attend que toi...* » ; bref, des messages qui confortent l'égocentrisme (sur fond d'un monde hédoniste). Nous sommes ainsi enfermés dans un univers fait de « faux rêves » : « *Tu pourras rouler dans cette superbe voiture !* », « *Cette splendide piscine est faite pour toi !* »...

Face à cela, il est primordial de faire entrer la publicité dans l'école : il s'agit d'apprendre aux élèves à analyser les messages publicitaires, à les soumettre au questionnement et développer ainsi leur esprit critique. Accompagner l'enfant dans sa consommation télévisuelle n'est pas difficile mais nécessite quelques outils. La difficulté réside bien souvent dans la place qui est réservée aux médias par les intervenants éducatifs.

• **La science, un monde interdit aux rêveurs ?**

La science est l'outil qui permet d'approcher le réel, d'apprendre la fécondité du questionnement, de susciter l'argumentation et l'échange des idées. Il s'agit donc bien d'approcher le réel, non de le figer définitivement dans une définition stricte. Le monde technologique dans lequel vivent les enfants est en évolution constante et rapide. Prenons, par exemple, le concept de « force motrice ». Il y a à peine un siècle, les enfants lui associaient les mots : cheval, vapeur, charbon, électricité... Ils étaient loin de penser que viendraient s'y ajouter en peu de temps les mots : uranium, nucléaire, panneau solaire, éolienne... Afin d'aider nos élèves à développer leur esprit critique, il convient d'insister sur le *questionnement, l'argumentation et l'échange des idées* et ainsi construire des notions scientifiques.

La science est aussi le monde des rêveurs, mais des rêveurs qui questionnent et s'interrogent ; des rêves qui suscitent l'argumentation et l'échange d'idées. Il suffit de penser au rêve de Christophe Colomb ; aux créations de Léonard de Vinci ; à la littérature de Jules Verne et même à la mythologie avec le rêve d'Icare pour en être convaincu.

« Faire » de la science, c'est aussi rêver... « les pieds sur terre et la tête en l'air ».

V.	ANNEXES
-----------	----------------

ANNEXE 1 : LES FONCTIONS DU LANGAGE²⁵

Bref rappel : la fonction du langage, dans toute communication, est de transmettre de l'information. R. Jakobson²⁶ distingue 6 fonctions du langage, que l'on peut répartir en deux groupes : les fonctions par lesquelles le langage parle du « monde » et celles par lesquelles il parle de lui-même.

LES 6 FONCTIONS DU LANGAGE		EXEMPLES
A. Le langage et le monde	1. La fonction référentielle	Il s'agit, pour le destinataire, de communiquer une information non linguistique à propos d'un référent donné, de décrire sa propre perception de la réalité. AGIR SUR LES CONNAISSANCES
	2. La fonction émotive	Le destinataire transmet, en même temps que le message, ses sentiments. il s'implique dans ce qui est transmis. AGIR SUR LES ÉMOTIONS
	3. La fonction conative	Le destinataire, en transmettant le message, attend une réaction du destinataire, verbale ou autre. AGIR SUR LES COMPORTEMENTS
B. Le langage et lui-même	4. La fonction poétique	Cette fonction considère, en plus du contenu, la forme du message ; elle touche surtout les domaines de la poésie, du théâtre, de la publicité, ... <i>Vienne la nuit, sonne l'heure Les jours s'en vont, je demeure.</i> (G. Apollinaire) <i>Un parfum de nouveauté... (de nouveau thé ?)</i> Publicité pour les thés X.
	5. La fonction phatique	Elle est relative à la nécessité d'un contact à établir entre les deux interlocuteurs afin de permettre une « connexion » ou la maintenir. Au téléphone : <i>Allô ?</i> Lors d'une rencontre : <i>Bonjour, comment ça va ?</i> Dans une conversation : <i>À propos, il serait temps d'en venir aux choses sérieuses...</i>
	6. La fonction métalinguistique	Cette dernière fonction concerne tout message qui traite lui-même du langage et qui doit permettre aux interlocuteurs de communiquer avec un même code. - <i>Cheval est un mot masculin de six lettres.</i> - <i>Mick est le sujet du verbe chanter dans la phrase « Mick chante faux ».</i>

Remarques

1. Dans toute communication, ces diverses fonctions peuvent se superposer.
2. Ce qui est essentiellement reproché à ce schéma, c'est une conception trop mécanique de la communication, qui ignore la complexité des échanges ainsi que la subtilité des processus d'interprétation. On peut déplorer aussi la linéarité du schéma, reliant destinataire et destinataire, mais dans un seul sens, avec un récepteur qui resterait passif.
En réalité, ce dernier est actif dans les échanges et agit lui-même comme émetteur, influençant de ce fait le message lui-même. Il devient ce que certains appellent un « émetteur en puissance » ou « un co-émetteur ».

²⁵ D'après SIOUFFI G. et VAN RAEMDONCK D., *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal, 1999.

²⁶ Roman JAKOBSON, linguiste américain d'origine russe (1896-1982).

ANNEXE 2 : L'ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL (API)

16 VOYELLES		17 CONSONNES	
[a]	PATTE, CHAT, FEMME	[b]	BOULE, ABBAYE
[ɑ]	JACQUES, PÂTE	[k]	CANARD, KILO, COQ, CHŒUR
[y]	FUMÉE, MÛR	[d]	MARDI, EDDIE
[e]	BÉBÉ, ET, IRAI, ALLER	[f]	ÉLÉPHANT, FAMILLE
[ɛ]	FÊTE, MÈRE, MAI, REINE, MERCI	[g]	GRAND, MAGGY, VAGUE
[ə]	PETIT	[l]	PILE, BELLE
[œ]	FLEUR, CŒUR	[m]	LARME, HOMME
[ø]	BLEU, DEUX, VŒU	[n]	NEIGE, ANNE
[i]	SOURIS, AMI, JOHNNY	[p]	PAPA, NAPPE, ABSENT
[o]	BATEAU, TÔT, HAUT, ZOO	[r]	MARTEAU, ARRÊT, RHIN
[ɔ]	ÉCOLE, OH	[s]	CET, REÇU, SEL, BOSSU, DIX
[u]	POULE, HOUX, JOUE	[t]	TITANIC, BOTTE, THÉORIE
[ɔ̃]	BALLON, TOMBE	[v]	VOICI, WEBER
[ɑ̃]	ENFANT, FAON, RANG	[z]	ROSE, ONZE
[ɛ̃]	TRAIN, REIN, INDIEN, VINGT, BRIN	[ʃ]	MOUCHE, SHERRY, SCHÉMA
[œ̃]	LUNDI, PARFUM	[ʒ]	LIGNE
		[ʒ]	JEUNE, ROUGE

3 SEMI-CONSONNES	
[w]	OUATE, WATT, WHARF, JOIE
[j]	FILLE, BIEN, MAYA
[v]	NUIT

1. Remarques

	DES RÈGLES D'UTILISATION	EXEMPLES
1	La notation phonétique se place toujours entre crochets.	Rosetta [ROZɛtɑ] C'est arrivé près de chez vous [sɛtɑrɪvɛ pɾɛdɛʃevu]
2	Chaque son est noté par un seul signe.	terre [tɛr] attention [atɑ̃sjɑ̃]
3	Les marques écrites (apostrophe, majuscule, trait d'union) ne sont pas notées.	l'artiste [lɑrtɪst] Jean-Philippe [ʒɑ̃fɪlip]
4	On ne tient pas compte de la séparation des mots telle qu'elle existe à l'écrit. Les pauses dans la prononciation sont notées par un espace.	Boum ! La nuit tomba. Rien de cassé. [bum lanɥtɔ̃ba rjɛdɛkase]
5	Le double point est utilisé pour noter les sons longs.	il [il] île [i:l] atlas [atla:s]

2. Distinction phonème – graphème – son – lettre – graphie²⁷

SON	PHONÈME	GRAPHÈME	LETTRE ET GRAPHIE
<p>En français, on distingue des sons :</p> <ul style="list-style-type: none"> • voyelles (orales et nasales) <p>Ce sont des sons du langage humain dont le mode de production est caractérisé par le libre passage de l'air dans les cavités buccales et/ou les fosses nasales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • consonnes <p>Ce sont des sons du langage humain dont le mode de production est caractérisé par l'obstruction du passage de l'air dans les cavités situées au-dessus de la glotte. Les consonnes peuvent être de deux types: occlusives lorsque le passage de l'air est fermé et que le son résulte de son ouverture subite, continues lorsque le passage se rétrécit mais n'est pas interrompu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • semi-consonnes ([j], [w], [ɥ]) <p>Trois sons se rapprochant des voyelles mais qui ne peuvent pas constituer le centre d'une syllabe.</p> <p>NB. Le mot « son » : voir la remarque au bas de la 4^e colonne ci-contre.</p>	<p>Un phonème est la plus petite unité discrète ou distinctive (c'est-à-dire permettant de distinguer des mots les uns des autres) que l'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne parlée.</p> <p>Un phonème est en réalité une entité abstraite, qui peut correspondre à plusieurs sons.</p> <p>L'identification des phonèmes d'une langue se fait en construisant des paires minimales, c'est-à-dire des paires de mots de sens différents et qui ne diffèrent dans leur forme sonore que par un seul son (ce son peut alors être considéré comme un phonème).</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>zona</i> et <i>sauna</i> sont deux mots différents de la langue française, et il n'y a qu'un seul son différent (le premier). <p>Donc, on peut conclure que le [s] et le [z] sont des phonèmes pour la langue française ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • à l'inverse <i>roi</i> avec un /r/ roulé [ʀ] et <i>roi</i> avec un /r/ non roulé [r] sont identifiés comme un même mot. Il n'y a donc pas d'opposition entre le [ʀ] roulé et le [r] non roulé. <p>Le français compte 36 phonèmes.</p>	<p>Le graphème est la plus petite unité du système graphique destiné à transcrire les phonèmes.</p> <p>Il est constitué par une ou plusieurs lettres :</p> <p>[o] = /o/ - /au/ - /eau/ (3 graphèmes distincts pour le même phonème)</p> <p>Il est distinct de la lettre comme le phonème l'est du son.</p> <p>Il est au niveau de la manifestation écrite de la langue ce que le phonème est au niveau de la manifestation orale.</p> <p>Le français compte 130 graphèmes (ou davantage).</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • au – ai – ain – an – ... • oi – oie – oit – ... • c – ch – sc - • etc. 	<p>La lettre est une unité de l'alphabet (26 lettres). Seule, ou combinée avec d'autres, elle participe à la constitution du graphème. À l'origine, la lettre devait servir à transcrire les sons du langage d'une façon bi-univoque (cas de l'alphabet latin). C'est l'évolution de la langue française qui a rendu cette correspondance de plus en plus rare (très peu de mots «phonétiques» en français).</p> <p>Comparer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • partir ⇔ [p a r t i r] • oiseau ⇔ [w a z o] <p>La graphie est la réalisation écrite du graphème.</p> <p>NB.</p> <p>① La graphie peut comporter :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une lettre ⇔ /a/ • deux lettres ⇔ /ai/ • trois lettres ⇔ /ain/ • quatre lettres ⇔ /œufs/ <p>② Les enchaînements du type /aille/, /eille/, /ouille/, /ien/, /oin/, ..., traduisent plus d'un son, donc sont constitués de plusieurs graphies :</p> <ul style="list-style-type: none"> • /aille/ ⇔ [a j] 2 graphies ⇔ /a/ et /ille/ • /ien/ ⇔ [jɛ̃] ⇔ 2 graphies /i/ et /en/ <p>REMARQUE</p> <p>Traditionnellement, ces graphies sont appelées « sons » par certains. Il s'agit d'une formulation impropre qu'il faudrait bannir.</p>

²⁷ D'après B. GROMER et M. WEISS, *Lire*, Armand Colin, 1990.

ANNEXE 3 : LE DÉCOUPAGE EN SYLLABES

1. Une définition

La syllabe est une unité **phonique** constituée de consonnes groupées autour d'une voyelle ; elle peut être constituée d'une voyelle seule.

V = voyelle C = consonne

V	amiral	[a-mi-r a l]
CV	Titanic	[ti-ta-nik]
CCV	clinique	[kli-nik]
CCCV	strabisme	[str a-bism]
CVC	partir	[par-tir]
VC	absent	[a p-sā]

VCC	acte	[akt]
CCVC	plastique	[pl as-tik]
CVCC	artiste	[ar-tist]
CCVCC	Flandre	[flādr]
CCCVCC	strict	[str ikt]

2. Des caractéristiques

A. Le centre de toute syllabe est constitué d'une voyelle : il y a autant de syllabes qu'il y a de voyelles (au sens phonologique)

partir ⇒ [par-tir]

dindonneau ⇒ [dɛ̃·dɔ·no]

B. On distingue 2 types de syllabes :

SYLLABE OUVERTE	terminée par une voyelle	eau [o] pas [pa] mari [ga-mɛ]
SYLLABE FERMÉE	terminée par une ou plusieurs consonnes	mer [mɛr] quatre [katr]
	terminée par une semi-consonne	paille [pa j]

C. Le nombre de syllabes phoniques ne correspond pas nécessairement au nombre de syllabes graphiques (à cause du [ə] muet et instable).

Comparer :

	Point de vue graphique	Point de vue phonique
mal	1 syllabe : mal	1 syllabe : [ma l]
bateau	2 syllabes : ba-teau	2 syllabes : [ba-t o]
poule	2 syllabes : pou-le	1 syllabe : [p u l]
mercredi	3 syllabes : mer-cre-di	3 syllabes : [mɛr-kr ə-di]
Rosine	3 syllabes : Ro-si-ne	2 syllabes : [r o-z i n]
Marinella	4 syllabes : Ma-ri-nel-la	4 syllabes : [ma-r i-n ɛ-la]
Madeleine	4 syllabes : Ma-de-lei-ne	2 ou 3 syllabes : [ma-d l ɛ n] [ma-d ə-l ɛ n]

3. La segmentation en syllabes

Les règles de découpage en syllabes (à l'oral) :

SITUATION	RÈGLE	EXEMPLES
une consonne entre 2 voyelles	La consonne se situe dans la même syllabe que la voyelle qui la suit.	amical ⇒ [a-mi-ka l] poulet ⇒ [p u-l ε]
deux consonnes entre 2 voyelles	Les 2 consonnes se séparent, chacune se liant avec une des voyelles.	bistouri ⇒ [bi-s-tu-r i] Alfa ⇒ [a l-f a]
	Sauf si la 2e consonne est : - [r] ou [l] - une semi-voyelle [j], [w] ou [u]	Capri ⇒ [ka-pr i] établi ⇒ [e-ta-bli] bavoire ⇒ [ba-vwa-r] papier ⇒ [pa-pje]
deux consonnes semblables	Elles représentent généralement une seule consonne prononcée.	massif ⇒ [ma-sif]
trois consonnes avec [s] au milieu	La coupe se fait après [s].	abstrait ⇒ [a ps-tr ε]

NB : La segmentation syllabique ne s'arrête pas au mot isolé, elle s'effectue dans le cadre de la chaîne parlée. Exemple : Il arriva ⇒ [il-a-r i-va]

4. Des conséquences méthodologiques

A. Différencier groupement de lettres et syllabe :

Un groupement de lettres n'est pas nécessairement une syllabe !

ta est une syllabe dans *table* mais pas dans *tartine*

Un autre tableau à construire :

	a	ai	ain
m	ma	mai	main
b	ba-teau	bai-gner	bain
.....
	o	oi	oin
l	lo dans vélo	loi	loin
s	so dans sofa	soi	soin
.....

... ET TOUJOURS ASSOCIER LA SYLLABE À UN MOT QUI LA CONTIENT !

B. Respecter les règles de découpage syllabique :

ma comme dans *mari* [ma-r i] MAIS PAS comme dans *mardi* [mar-di]

C. Distinguer les 2 plans (plan graphique ou plan oral) dans toutes les activités de lecture.

D. Apprendre à segmenter les mots à l'écrit (syllabes graphiques) :

- à la fin d'une ligne
- pour marquer une insistance (= marque de modalisation : « C'est la-men-ta-ble »)

RÈGLES DE FONCTIONNEMENT	EXEMPLES		REMARQUES
	à l'écrit	à l'oral	
La coupe se fait entre 2 syllabes selon la prononciation courante du mot.	cris-tal abs-trait	[kr i-st a l] [a ps-tr ε]	La syllabe graphique correspond à la syllabe phonique.
S'il y a un groupe de 2 consonnes semblables, la coupe se fait entre les 2 consonnes.	mas-sif gram-mai-re	[ma-sif] [gr a-m ε r]	Il y a une différence entre syllabe graphique et syllabe phonique.

ANNEXE 4 : GRILLE D'OBSERVATION VIERGE

Nom :	Titre du texte de travail :	
Prénom :		
Notes de l'élève (orales ou écrites)	Conseils du maître pour rectifier ou affiner	
1. LA COMPRÉHENSION		
A. Je comprends le texte	J'ai besoin de savoir	
B. Je comprends pour quoi je lis		
2. LE « PHRASÉ »		
A. Je lis avec aisance		
B. Je lis clairement et avec expression		

VI.	BIBLIOGRAPHIE
------------	----------------------

1. COMPRÉHENSION : RÉEL/IMAGINAIRE

- BIDEAUD J., HOUDÉ O., PEDINIELLI, J.-L. (2001), *L'homme en développement*, PUF.
- HARRIS, P.L. (2007), *L'imagination chez l'enfant*, Retz.

2. LECTURE

À haute voix

- Collectif. (2001), *L'oral dans la classe*, INRP.
- Collectif - Actes du colloque (2003), *Didactiques de l'oral*, CRDP de Basse-Normandie : Caen.
- Collectif (2005), *La communication. État des savoirs*, Éditions Sciences humaines.
- Collectif – Actes du colloque (2006), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, CRDP Alsace.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, ESF.
- DUMORTIER, J.-L. & DISPY M. (2006), *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*, Presses Universitaires : Namur.
- JEAN, G.(1999), *La lecture à haute voix*, Éditions de l'Atelier.
- LE MANCHEC, Cl. (2005), *Pratiques orales de la langue à l'école*, CRDP Midi – Pyrénées.
- PLED B, ROUDY P., HAMEAU C. (1997), *La lecture à haute voix au cycle 3*, Nathan.
- STOICA DAN S. (2003), *Un possible modèle sémiotique global de la communication*, Colloque franco-roumain des Sciences de la Communication à Bucarest.

Apprentissage du français écrit

- ARRIVE M. et coll.(1986), *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion.
- BESCHE G. (1974), *Comptines pour mieux lire et mieux écrire*, Éditions de l'école.
- Collectif (2007), *Entrer dans l'écrit à l'école maternelle*, Communauté française.
- CATACH N.(1994), *La ponctuation*, PUF.
- GARDES-TAMINE, J. (1998), *La grammaire : phonologie, morphologie, lexicologie*, A. Colin.
- GIASSON J., (1997), *La lecture. De la théorie à la pratique*, De Boeck.
- GOBBE, R., TORDOIR M., (1986), *Grammaire française*, Plantyn.
- GRÉGOIRE J., PIÉRART B. (1994), *Évaluer les troubles en lecture*, De Boeck.
- GROMER B., WEISS M. (1990), *Lire*, Armand Colin.
- MORAIS J. (1994), *L'art de lire*, Odile Jacob.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (1994), *Les difficultés en lecture*, Gaëtan Morin.

3. TERMINOLOGIE ET THÉORIE

- CHARAUDEAU, P. & MAINGENEAU, D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil.
- DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.-M. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil.
- JAKOBSON R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit.
- REY, A. (dir.), (1995), *Le Robert. Dictionnaire d'aujourd'hui*, France Loisirs.
- REY, A. (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*, Dictionnaires Le Robert.
- SIOUFFI G., VAN RAEMDONCK D. (1999), *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal.

4. DES SITES

www.ablf.be (articles sur la lecture -Terwagne/Lafontaine)

www.jdelire.com (jeux de langage)

www.ecpasabb.edres74.net (exercices d'oralisation – École élémentaire de Passy)

www.uebersetzung.at/twister/fr.htm (virelangues)

5. LITTÉRATURE POUR ENFANTS

Tous les ouvrages cités ci-dessous permettent de développer l'ensemble des compétences nécessaires à une lecture à haute voix de qualité, notamment parce que :

- des mots ou des morceaux de phrases reviennent de façon récurrente ;
- les constructions syntaxiques et le niveau lexical sont adaptés aux enfants ;
- les caractères, les césures, les interlignes et la mise en page sont étudiés ;
- la construction des phrases est propice aux blocs et aux empanes de lecture ;
- la musicalité, "le phrasé" du texte est un adjuvant d'une lecture orale fluide ;
- les structures dialoguées apparaissent clairement ;
- l'histoire se prête, par sa construction, à une écoute avide (suspense, interpellation, curiosité...) ;
- etc.

Certains contiennent des jeux de mots et peuvent ainsi être particulièrement utilisés pour améliorer l'articulation et la conformité orthophonique (gestion des correspondances grapho-phonologiques). Ils sont signalés par le signe ♣.

- BRIERE P., BATTUZ C.(2006), *Peurs, pleurs et petits bonheurs*, Édition Les 400 coups.
- BROWN, R. (1983), *Une histoire sombre, très sombre*, Gallimard (Folio Benjamin).
- DE PENNART G. (1994), *Le loup est revenu !*, Kaléidoscope.
- DE PENNART G. (2004), *Chapeau rond rouge*, Kaléidoscope.
- GRINDLEY S., UTTON P. (1991), *Chhhht !*, L'École des loisirs (Pastel).
- HOLZWARTH W., ERLBRUCH W.(1993), *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*, Milan.
- MALINEAU J.-H, CROWTHER K.(1998), *Les animaux et leurs poètes*, Albin Michel.
- MALINEAU J.-H, KERNER E.(2002), *Drôles de poèmes pour les yeux et les oreilles*, Albin Michel.
- NAUMANN-VILLEMIN C. (2004), *Thomas n'a peur de rien*, Kaléidoscope.
- NEVE A., CROWTHER K.(1995), *Un jour mon prince viendra*, L'École des loisirs (Pastel).
- SOLOTAREFF G., NADJA (1991), *La laide au bois dormant*, L'École des loisirs (Renardeau).
- THOMPSON C. (1996), *Le livre disparu*, Circonflexe.
- UTTON, P. (1993), *Il s'en est fallu de peu*, L'École des loisirs (Pastel).
- ♣ BEGAG, A. (2007), *La leçon de francisse*, Gallimard .
- ♣ BLYCHERT N.(2007), *Trolls de dents*, Editions de Rouergue.
- ♣ LANDROIT H. (1997), *50 jeux de langue pour l'école*, Ministère de la Communauté française.
- ♣ MALINEAU J.-H., PEF(2005), *Quatre coqs coquets. Le grand livre des virelangues*, Albin Michel.
- ♣ MALINEAU J.-H., PEF (1997), *Dix Dodus Dindons. Le trésor des virelangues*, Albin Michel.
- ♣ MALINEAU J.-H., LANGLOIS A.(2005), *Mes premières charades. Pour jouer avec les syllabes et les mots*, Albin Michel.
- ♣ MALINEAU J.-H., MAES D.(2003), *Chats mots*, Albin Michel.
- ♣ NAUMANN-VILLEMIN, C. (2002), *La tétine de Nina*, Kaléidoscope.
- ♣ PEF (2002), *L'ivre de français*, Gallimard (Folio Cadet).
- ♣ PEF, BICHONNIER H.(2001), *La belle lisse poire du prince de Motordu*, Gallimard (Folio Benjamin).



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du Système éducatif
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000
Impression : Enschedé Van Muysewinkel - info@enschede.be
Février 2013

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be

Éditeur responsable : Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 BRUXELLES

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution

D/2013/9208/7

Deuxième édition