



La clarté cognitive des élèves dans l'apprentissage de la lecture à haute voix : un rôle majeur

Claire Lourdin

► To cite this version:

Claire Lourdin. La clarté cognitive des élèves dans l'apprentissage de la lecture à haute voix : un rôle majeur. Education. 2019. dumas-02351090

HAL Id: dumas-02351090

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02351090>

Submitted on 6 Nov 2019

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

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

MASTER MEEF

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

Mention premier degré

[Mémoire]

**La clarté cognitive des élèves dans l'apprentissage de la lecture à haute voix
: un rôle majeur**

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

Soutenu par

Claire LOURDIN

Le 20/06/19

En présence de la commission de soutenance composée de :

François SIMON, directeur de mémoire

Lucie DESAILLY, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Remerciements	4
1. Introduction	5
2. Cadre théorique	6
2.1. La lecture à haute voix	6
2.2. La clarté cognitive	9
2.3. L'outil MÉDIAL	10
2.4. L'enregistrement vidéo	11
3. Contexte et méthodologie	13
3.1. Contexte	13
3.1.1. L'échantillon	13
3.1.2. Les savoirs des élèves	13
3.1.3. Description du dispositif didactique	14
3.2. Méthodologie	16
3.2.1. Le recueil de données	16
3.2.2. Les outils d'analyse	16
3.2.3. Les hypothèses	18
4. Analyse des résultats	19
4.1. Analyse des lectures des élèves et des entretiens individuels	19
4.1.1. Lecture à haute voix et compréhension	19
4.1.2. Lecture à haute voix et clarté cognitive	23
4.1.3. Bilan des résultats d'analyse	28
4.2. Analyse des lectures des élèves et des entretiens individuels	29
4.2.1. Noah	29
4.2.2. Suneal	31
4.2.3. Taïs	32
4.2.4. Lyes	34
5. Conclusion	35
6. Bibliographie	38
7. Annexes	39
Annexe 1 : Retranscription de l'entretien individuel de Noah	39
Annexe 2 : Retranscription de l'entretien individuel de Suneal	42
Annexe 3 : Retranscription de l'entretien individuel de Taïs	44
Annexe 4 : Retranscription de l'entretien individuel de Lyes	46

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur François Simon, mon directeur de mémoire, qui m'a guidé et conseillé tout au long de mon travail de recherche.

J'adresse également mes remerciements à mon Maître d'Accueil Temporaire qui m'a permis de m'entretenir avec ses élèves.

Et finalement, je tiens à remercier les douze élèves qui ont participé au projet avec enthousiasme et motivation.

1. Introduction

L'École de 2018 a pour objectif de créer une culture scolaire commune à tous les élèves. C'est par l'acquisition de connaissances et de compétences particulières présentes dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qu'elle souhaite voir les apprenants s'épanouir, développer leur sociabilité et s'insérer par la suite dans la société en tant que citoyen. Seulement, aujourd'hui en France, encore un nombre important d'élèves sortent de l'école élémentaire en ayant d'importantes difficultés en lecture et en compréhension de l'écrit. Ce constat va à l'encontre des principes de l'École puisque ces lacunes altèrent la capacité des individus à communiquer. Or, les progrès des élèves en termes de lecture reposent en partie sur l'efficacité du travail de l'enseignant. En effet, connaître la manière dont l'enfant chemine, vit et se représente l'apprentissage de la lecture permet d'agir au plus près de ses besoins. Selon André Ouzoulias¹, : *“Le praticien a besoin d'une évaluation diagnostique la plus complète possible qui donnera forme à un projet d'aide individualisée”*. Dans cette recherche, nous allons plus particulièrement nous intéresser aux obstacles auxquels les élèves peuvent se heurter lors de l'apprentissage de la lecture à haute voix. L'objectif est de comprendre en quoi la clarté cognitive des élèves vis-à-vis de la lecture à haute voix est un facteur essentiel dans leur apprentissage. Dans une première partie, je mettrai en évidence la façon dont les travaux de Georges Jean sur la lecture à haute voix, les recherches de Fijalkow et Downing ainsi que Chauveau et Rogovas-Chauveau sur le développement de l'enfant et le métier d'élève m'ont permis d'enrichir mes recherches. Dans un deuxième temps, j'expliquerai le choix et la mise en œuvre de mon dispositif au moyen de l'outil MÉDIAL réalisé par André Ouzoulias. L'analyse sera effectuée dans une troisième partie.

¹ A. OUZOULIAS, L'apprenti lecteur en difficulté, RETZ, Paris, 1995, p.6

2. Cadre théorique

2.1. La lecture à haute voix

La lecture à haute voix est l'énonciation à l'oral d'un texte écrit à un auditoire. F. Simon² la définit comme

“une lecture qui s'inscrit dans une situation de communication permettant à la suite d'un travail individuel ou collectif sur le texte, de rendre compte de sa compréhension-interprétation du texte lu ainsi que de faire partager une émotion à un auditoire, grâce à des techniques mises en oeuvre qui favorisent l'expressivité”.

Cette activité relève de modalités d'apprentissages spécifiques. En effet, afin de permettre à l'auditoire d'accéder à la compréhension sans lire des yeux le récit, le locuteur doit être capable de lire et comprendre le texte finement. Il existe deux manières d'identifier un mot. La première, dite, voie d'assemblage, consiste à identifier les graphèmes qui composent le mot, à leur associer les phonèmes correspondants puis les assembler afin de reconstituer l'image auditive du mot. S'il ne s'agit pas d'un terme rare, avoir en mémoire une signification associée à l'image auditive du mot suffit pour accéder au sens selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe³. La seconde est la voie d'adressage. Elle se produit lorsque le lecteur dispose déjà en mémoire l'image orthographique du mot. Il l'identifie instantanément sans passer par le déchiffrement. Selon Dehaene, le lecteur prend appui sur une perception très rapide des lettres qui constituent le mot. Cette capacité à reconnaître quasi-automatiquement un mot est le fruit d'un apprentissage. En effet, selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, cette compétence s'apprend soit en déchiffrant un mot et en répétant l'opération jusqu'à ce qu'elle devienne inutile, soit en le mémorisant directement. Il est important de préciser qu'aujourd'hui, “mémoriser directement” n'est plus conseillé par les programmes de l'école. En effet, cette méthode dite “idéo-visuelle” se base uniquement sur l'accès au sens ainsi que sur la lecture silencieuse et abandonne l'enseignement des correspondances grapho-phonologiques. Or, nous l'avons vu, savoir déchiffrer est une étape indispensable dans le processus d'apprentissage de la lecture. En revanche, il est préconisé d'augmenter la fréquence de rencontre des élèves avec les mots. Cela favorise leur mémorisation.

² F. SIMON, note de cours, 27/02/2019

³ R. Goigoux, S. Cèbe, Apprendre à lire à l'école, Retz, Paris, 2006

Une automatiser du décodage permet au lecteur d'avoir une fluidité de lecture. Cet aspect n'est pas négligeable puisqu'il permet de libérer les ressources cognitives, auparavant convoquées lors de l'association phonème/graphème, pour accéder à la compréhension. De plus, grâce à cette libération de ressources cognitives, le lecteur a la possibilité de lire avec aisance, rapidement, sans erreur et avec une intonation adaptée. C'est ce qui définit la fluence en lecture.

Par ailleurs, savoir lire à haute voix nécessite la maîtrise des ressources du corps et de la voix. Notamment moduler l'intonation, adapter le débit et le rythme, articuler ainsi qu'utiliser la gestuelle et le regard. C'est ce qui permet au lecteur, nous l'avons vu, de communiquer à son auditoire sa compréhension-interprétation du texte ainsi que de faire partager une émotion.

La lecture à haute voix diffère de la lecture oralisée. En effet, celle-ci se caractérise par une lecture ne nécessitant pas l'acquisition de la reconnaissance orthographique des mots ni la maîtrise des ressources du corps et de la voix. Elle n'exige pas, non plus, une compréhension-interprétation du texte. La lecture oralisée est principalement exploitée dans le cadre de l'enseignement de la lecture puisqu'elle permet de rendre compte de la capacité des élèves à déchiffrer. C'est donc un moyen pour l'enseignant, de repérer les besoins des élèves.

Or, une confusion entre la lecture à haute voix et la lecture oralisée ainsi que leur intérêt a créé un déséquilibre au sein de l'École dans le passé.

G. Jean⁴ le souligne, la lecture à haute voix a longtemps été considérée par les enseignants et les chercheurs comme une lecture sans intérêt, consistant à réciter une leçon sans expression ni intonation. Une longue querelle s'est installée entre les défenseurs de la lecture à haute voix, considérant celle-ci comme une discipline à part entière relevant de modalités d'apprentissages spécifiques, et les tenants de la lecture silencieuse, l'estimant comme un moyen de s'entraîner et de se perfectionner à la lecture intériorisée. Selon Michelle Ros-Dupont⁵, en 1980, l'enseignement de la lecture à haute voix était interdit. Utilisé à mauvais escient, il contraignait les élèves à suivre des yeux et du doigt la parole de leur pair, ce qui, en épuisait l'intérêt. En effet, une personne qui lit un texte silencieusement aura terminé sa lecture avant celle qui le lit oralement. La distinction entre ces deux formes de

⁴ G. JEAN, La lecture à haute voix, Les Éditions de l'Atelier, Paris, 1999, p. 9

⁵ M. ROS-DUPONT, La lecture à haute voix du CP au CM2, Bordas pédagogie, 2004

lecture et leur coexistence dans les apprentissages apparaît finalement en 1991. Les recherches ont montré la nécessité de sa pratique et l'importance de son apprentissage. Eveline Charmeux⁶ fait part dans son ouvrage "Apprendre à lire : échec à échec" que *"confondre lecture et lecture à haute voix c'est confondre l'acte de production et l'acte de transmission"*. Elle met en image cette idée au moyen de l'écriture d'une lettre et de sa transmission au destinataire. Selon elle, lire c'est comprendre et il est impossible de comprendre et transmettre sa compréhension comme il n'est pas possible d'écrire et d'envoyer une lettre au même moment. Pour Éveline Charmeux, la lecture à haute voix est une discipline à part entière qui relève de la maîtrise de l'oral en prenant appui sur la lecture. Maîtriser ces deux composantes nécessite donc un apprentissage. Elle cite

"Il faut avoir lu pour pouvoir lire à haute voix, il faut savoir ce que l'on a compris et ce que l'on veut faire comprendre. Bref, il faut avoir un projet de communication orale et être capable de la réaliser, et c'est ce qu'il faut apprendre."

Depuis 2002, jusqu'à aujourd'hui, la lecture à haute voix trouve une place à part entière dans l'enseignement de la lecture. Selon les Programmes⁷ de français de 2018,

"La lecture à voix haute est une activité centrale pour développer la fluidité et l'aisance de la lecture. Cet exercice sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'articulation entre l'identification des mots écrits et la compréhension, et permet aux élèves d'aborder de manière explicite la syntaxe de l'écrit."

Nous voyons ici, que cette lecture spécifique est intégrée comme un outil dans l'apprentissage de la lecture silencieuse.

Toutefois, lire à haute voix a un intérêt tant pour le lecteur que pour l'auditeur. En effet, lorsque l'enseignant réalise une lecture offerte à sa classe, l'élève est en situation d'écoute. Il a la possibilité de comprendre un texte littéraire d'accès difficile, de développer son imaginaire, de ressentir diverses émotions et également de prendre goût aux histoires. De plus, *"La lecture à haute voix du maître donne à l'élève une représentation achevée d'une compétence particulière de lecture que ces derniers auront à maîtriser"*, indique Ros-Dupont⁸

⁶ E. Charmeux, *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Milan, 1987, Mercuès

⁷ Éduscol, Programmes - Cycle 2, Français, Lecture et compréhension de l'écrit, 2018

⁸ M. ROS-DUPONT, *La lecture à haute voix du CP au CM2*, Bordas pédagogie, 2004

dans son ouvrage pédagogique dédié à l'enseignement de la lecture à haute voix. Ce partage est également un moyen de réduire les écarts entre les élèves. Il donne à entendre également aux enfants dont les parents ne lisent pas d'histoire.

2.2. La clarté cognitive

En 1957, une chercheuse nommée Vernon a réalisé des études sur les causes des difficultés d'apprentissage de la lecture. Selon elle, *“la caractéristique de base fondamentale de la difficulté d'apprendre à lire semble être la confusion cognitive et le manque d'organisation”*. Par la suite, en 1971, elle a mis en lumière l'idée que le développement de la compréhension de la tâche de lecture par les enfants se caractérise sous deux aspects. Le premier étant la connaissance et la compréhension de sa finalité, le second étant la compréhension de ses caractéristiques techniques. C'est sur ces deux modalités que J. Fijalkow et J. Downing⁹ ont basé leur théorie de la clarté cognitive. Ces deux chercheurs ont cherché à démontrer que l'acquisition de la lecture ne se base pas simplement sur l'acquisition de compétences locales nécessaires au savoir-lire. Selon eux, un enfant qui acquiert des savoirs en décodage sans avoir une idée précise de ce que représente l'acte de lire, sans avoir la connaissance de l'objet de l'apprentissage et la manière d'y parvenir, ne pourrait pas être acteur de son apprentissage. En effet, sans savoir vers quoi il tend, l'élève ne ferait pas le lien entre ses divers savoir-faire et ne se constituerait pas un véritable savoir lire. Ses compétences risqueraient de rester isolées les unes des autres, alors que pour acquérir un savoir-lire, il doit être capable d'organiser et relier ses connaissances entre elles pour former un système fonctionnel comparable à un puzzle. Chaque pièce correspond à une compétence ou une connaissance, et nécessite d'être emboîtée à une autre afin de réaliser l'oeuvre finale. Par ailleurs, J. Fijalkow et J. Downing ont souhaité mettre en évidence l'idée que ce système est grandement influencé et guidé par les représentations que les apprenants se font de la fonction de la lecture. A. Ouzoulias¹⁰ le souligne,

“Des représentations claires de la lecture et de son apprentissage aident l'enfant à lier ses acquisitions les unes aux autres, à comprendre quelle contribution spécifique chacune peut avoir dans l'acte de lecture considéré dans sa totalité...”.

⁹ J. FIJALKOW et J. DOWNING, Lire et raisonner, Privat, 1984, Toulouse

¹⁰ A. OUZOULIAS, L'apprenti lecteur en difficultés, RETZ, 1995, Paris

Par ailleurs, avoir une idée claire de ce qu'est la lecture est une source de motivation pour l'élève. En effet, percevoir un intérêt à un apprentissage permet à l'élève de lui accorder un but précis.

C'est alors que J. Fijalkow et J. Downing font apparaître l'importance de la médiation d'un adulte visant à rendre clair l'objet de l'apprentissage. En effet, l'adulte doit montrer à l'enfant une représentation achevée de la compétence qu'il devra maîtriser. Que ce soit partager des lectures ou correspondre avec un pair, il doit multiplier les expériences des apprenants avec l'écrit. Ainsi, il leur fera naître un intérêt et une envie d'apprendre à lire.

La clarté cognitive se définit comme une conscience claire de l'objet d'apprentissage selon ces deux chercheurs.

Si ces deux auteurs ont cherché à établir un lien entre clarté cognitive et lecture silencieuse, il semble toutefois intéressant de s'interroger sur son lien éventuel avec la lecture à haute voix. En effet, la clarté cognitive se définit par un état de conscience vis-à-vis d'un apprentissage spécifique, il est donc possible d'étudier ce concept selon divers apprentissages. Cela permet d'une part, de réaliser une vérification quant à son influence sur les apprentissages et d'autre part, d'étudier si la "conscience claire" diffère selon les disciplines. Dans cette recherche, nous nous intéressons spécifiquement à l'apprentissage de la lecture à haute voix. C'est pourquoi, nous allons étudier les relations entre clarté cognitive et lecture à haute voix.

2.3. L'outil MÉDIAL

Les recherches menées par J. Downing ainsi que J. Fijalkow ont fortement intéressé André Ouzoulias. En effet, ce chercheur s'est basé sur la clarté cognitive lors de ses recherches concernant les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage de la lecture.

Grâce à ses analyses, A. Ouzoulias¹¹ a mis en évidence les risques qu'un élève ayant des difficultés en lecture peut courir. Selon lui, un apprenant peut avoir des difficultés à lire une consigne, analyser un document ou encore comprendre un schéma. A. Ouzoulias le souligne, "*Il risque d'être privé du principal moyen d'accéder aux principales connaissances*

¹¹ A. OUZOULIAS, L'apprenti lecteur en difficulté, RETZ, Paris, 1995

transmises à l'école". Or, il est très difficile de surmonter ce "handicap" après les années décisives de l'apprentissage de la lecture. En effet, le cerveau a une plasticité plus importante chez l'enfant. De plus, selon ce chercheur, la plupart des outils utilisés par les professionnels pour évaluer les compétences des apprentis lecteurs se focalisent uniquement sur une compétence du système fonctionnel cité plus haut. Par exemple, la capacité de l'élève à associer un phonème à un graphème. Comme nous l'avons vu grâce à l'étude de la clarté cognitive, un apprentissage ne se base pas seulement sur l'acquisition de compétences isolées. La connaissance de la finalité de l'apprentissage ainsi que la manière d'y parvenir en est un facteur essentiel important à prendre en compte.

C'est pourquoi, en 1995, André Ouzoulias a créé l'outil Médial "Moniteur pour l'Évaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur". Son objectif était de créer un outil permettant de donner une vue d'ensemble du rapport à l'écrit de l'élève. C'est à dire, un outil capable recueillir des données précises quant à ses compétences en compréhension et en reconnaissance des mots. Qui précise également le cheminement de l'élève dans son apprentissage et qui indique si ses compétences existent isolément ou s'il les fait interagir.

Si cet outil permet d'évaluer les élèves sur leurs capacités en lecture, il semble donc judicieux de l'utiliser lors de cette recherche. En effet, la lecture silencieuse et la lecture à haute voix sont deux compétences ayant des similitudes. Elles nécessitent toutes deux des compétences relevant du domaine du savoir-lire ainsi que du domaine de la compréhension-interprétation. De ce fait, le questionnaire proposé par A. Ouzoulias deviendra un outil pour mesurer les compétences des élèves concernant la lecture à haute voix après adaptation des questions. Ces modifications seront présentées dans la partie "description du dispositif didactique" de ce mémoire.

2.4. L'enregistrement vidéo

Les réponses des élèves au questionnaire, issu d'une adaptation de l'outil MÉDIAL, seront les données étudiées dans ce mémoire. De ce fait, elles seront enregistrées au moyen d'une vidéo. Selon Laurent Veillard et Andrée Tiberghien¹², réaliser un recueil de données par enregistrement vidéo pose moins de contraintes que recueillir des informations pas écrit. En

¹² L. VEILLARD et A. TIBERGHIE, VISA instrumentation de la recherche en éducation, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2013

effet, avant l'apparition des outils numériques, les méthodes les plus communément utilisées étaient la prise de notes écrites et l'utilisation de grilles de codage. Or, la première méthode suppose avoir une vitesse d'écriture élevée et nécessite pour l'observateur d'avoir effectué une immersion longue dans la population étudiée afin d'être à même de repérer des régularités. La seconde méthode, quant à elle, nécessite d'élaborer des grilles de codage avant l'observation. Et donc, d'établir, en avance, les catégories observables. Ce qui complexifie la prise en compte d'éléments imprévus. Aujourd'hui, les enregistrements vidéos permettent d'écarter ces contraintes. En effet, puisqu'ils conservent la totalité des comportements et des communications qui sont dans le champ de la caméra, l'observateur n'a pas la nécessité de choisir les catégories observables. Les données étant durables dans le temps sont disponibles pour l'analyse. Ce qui permet au chercheur d'augmenter les possibilités d'observations.

3. Contexte et méthodologie

J. Downing ainsi que J. Fijalkow ont démontré l'intérêt de la clarté cognitive lors de l'apprentissage de la lecture. L'objectif de ce mémoire est d'appliquer ces recherches au domaine de la lecture à haute voix dans le but de mesurer l'influence de la clarté cognitive des élèves sur l'apprentissage de cette compétence.

3.1. Contexte

3.1.1. L'échantillon

J'ai réalisé mon enquête dans une classe de cycle 3 dans laquelle j'ai sélectionné douze élèves ayant des niveaux différents en lecture. Ce nombre m'a semblé en adéquation avec l'idée de réaliser un recueil de données à la fois qualitatif et quantitatif. De plus, créer un groupe hétérogène m'a paru évident. Mon idée de départ était de créer une valise de profils de lecteurs.

3.1.2. Les savoirs des élèves

Avant d'effectuer mon recueil de données, j'ai mis en place trois séances d'apprentissage de la lecture à haute voix. La première consistait à faire émerger les connaissances des élèves quant à ce type de lecture ainsi qu'à étudier une lecture à haute voix d'un passage du *Petit Poucet*. La seconde reposait sur la construction d'une définition et la conception d'une grille de critères de réalisation. Enfin, la troisième se présentait sous forme d'ateliers. Par petits groupes, les élèves ont travaillé le rythme de leur lecture, leur intonation, le volume de leur voix et se sont exercés à articuler. Ces séances ne feront pas l'objet de mon étude, cependant, elles me permettent d'éclairer les bases sur lesquelles les élèves se situent lors des entretiens individuels.

Mettre en place mon dispositif en séance 4 a été un choix raisonné. Il fallait à la fois que je recueille leurs conceptions initiales sur la lecture à haute voix et également que je relève leurs représentations sur leur apprentissage. Je n'aurais pas eu la possibilité de questionner les élèves sur leur expérience s'ils n'avaient pas reçu d'enseignement.

3.1.3. Description du dispositif didactique

Le dispositif est constitué de deux phases. La première est la lecture à haute voix d'un texte par élève. L'idée était de lui donner 20 minutes pour le préparer en fonction des critères de réussite établis auparavant, "Avoir compris le texte", "Articuler correctement", "Moduler l'intonation", "Lire sans hésiter" et "Adapter le rythme et le volume".

Le texte est un extrait du livre de Chantal Cahour, *Touche pas à mon père*.

"Quand papa est arrivé pour la leçon de maths, tout à l'heure, Adrien s'est empressé de lui annoncer :

- Maman va aller à une chorale le mardi soir, avec sa copine Brigitte ! Et on restera tout seuls !

Papa a regardé maman et il a dit :

- Qu'est ce que c'est que cette histoire ? Tu vas laisser les enfants seuls, le soir ?

Maman lui a répondu qu'ils en parleraient tous les deux, après la leçon de maths. En effet, quand papa a eu fini de nous faire réviser, maman nous a demandé de mettre le couvert et je les ai entendus discuter... ou se disputer, je ne sais pas trop... D'ailleurs je n'ai entendu qu'un bout de la conversation.

- ... mais puisque je te dis qu'ils ne seront pas seuls. Madame Karlsmann sera à côté
- Qui est cette femme ? Je ne la connais pas...
- Mais non, tu ne la connais pas parce qu'elle vient d'arriver dans l'immeuble.
- Et tu les confies à une inconnue ?
- Ce n'est pas une inconnue... Et d'ailleurs je ne te demande pas de comptes quand tu prends les enfants ! Alors laisse moi faire comme je l'entends. Sinon, tu n'as qu'à venir les garder... Après tout, tu vis ta vie, j'ai bien le droit de vivre la mienne...

Ils ont encore échangé deux ou trois phrases que je n'ai pas comprises parce qu'Adrien faisait du bruit."

Cahour, Chantal (2000). *Touche pas à mon père*. Hatier.

J'ai choisi ce texte, d'une part, car il présente un thème faisant partie de l'univers des élèves, les conflits entre les parents. D'autre part, car il ne contient pas de grandes difficultés liées aux inférences de liaison. Le vocabulaire est peu complexe, les propos sont assez explicites et le mode est l'indicatif. De plus, il s'agit d'un récit dialogué. Ce genre de texte favorise l'intonation interprétative. En effet, lire à haute voix des phrases issues du discours direct, demande à l'élève de s'imprégner des sentiments des personnages. Notamment dans cet extrait nous retrouvons le sentiment de la peur et l'incompréhension.

La seconde phase de ce dispositif correspond à un entretien individuel à la suite de leur lecture. Chaque enfant était invité à répondre à une série de questions portant sur quatre axes distincts.

Le premier propose un retour réflexif sur l'acte de lecture que l'élève aura réalisé. Selon Eveline Charmeux¹³, "savoir-lire, c'est comprendre", il semble donc nécessaire d'étudier la compréhension des élèves du texte. Les questions qui le constituent sont :

- As-tu compris l'histoire ? Peux-tu me raconter le récit ?
- As-tu utilisé l'intonation ? Quel ton as-tu pris ?
- As-tu parlé plus fort à certains moments ? Ou moins fort ?
- As-tu fait des expressions avec ton visage ?

L'objectif de cette première série de questions est d'engager l'élève à verbaliser ses choix de mise en voix. Et également, de mettre en évidence sa compréhension de l'histoire.

Le second est porté sur les conceptions des élèves sur la lecture à haute voix. Il permet de faire émerger leurs représentations et leurs expériences quant à cette compétence grâce aux questions :

- Que pourras-tu faire quand tu sauras lire à haute voix ?
- Pourquoi apprends-tu à lire à haute voix d'après toi ?
- À qui liras-tu ?
- Que liras-tu ?
- Quand lis-tu un texte silencieusement ? Le lis-tu à voix haute parfois ? À quoi cela te sert ?

Le troisième repose sur la clarté cognitive des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture à haute voix. Les questions posées aux élèves dans cet axe sont :

- À ton avis que faut-il faire pour apprendre à lire à haute voix ?
- Par quoi faut-il commencer ?
- Te dis-tu quelque chose dans ta tête ?
- Que fais-tu après ?

¹³ E. Charmeux, *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Milan, 1987, Mercuès

Elles permettent de repérer ce que l'enfant a déjà tiré de son expérience d'apprentissage de cette compétence, de visualiser l'intérêt qu'il lui porte et d'évaluer l'avancement de la construction du système fonctionnel.

Enfin le dernier axe est composé de questions portées sur son rapport aux livres et sur sa fréquentation des lieux de diffusion :

- À l'école ou à la maison, des adultes ou tes proches te lisent-ils des livres à haute voix ?
- Te rappelles-tu de ces livres?
- Où vas-t'on acheter les livres ?

3.2. Méthodologie

3.2.1. Le recueil de données

Afin de prouver et d'appuyer mes recherches, la lecture des élèves ainsi que les échanges qui la suivent ont été enregistrés sous forme vidéo. Réaliser un recueil de données orales a été un moyen pour moi de m'adapter au sujet. En effet, lorsqu'un élève ne comprenait pas le sens de mes questions ou n'était pas capable de me donner une réponse, j'ai pu nuancer, reformuler ou approfondir mes demandes. De plus, le dispositif concernant la lecture à haute voix, suggérait aux élèves, d'utiliser la gestuelle et le regard lors de leur prestation. Il m'a alors semblé nécessaire d'utiliser la vidéo afin de garder une trace visuelle durable du rendu.

Seuls, les entretiens individuels dont le contenu est exploitable et me permet d'avancer mes recherches ont été retranscrits.

3.2.2. Les outils d'analyse

Les résultats du dispositif didactique seront étudiés au moyen de grilles d'analyse en trois étapes distinctes. Or, il est souhaitable que l'analyse de cette étude soit objective et détachée de tout jugement personnel sur les élèves. L'ordre de celles-ci a donc été réfléchi. En effet, connaître les représentations des élèves sur l'apprentissage de la lecture à haute voix

pourrait influencer l'évaluation de leur lecture. C'est pourquoi l'analyse de leur prestation fera la première partie. Elles seront dans un premier temps confrontées au regard des critères de réalisation établis avec la classe dans un tableau. Pour cela, les prénoms des élèves figureront en ordonnée et les critères de réalisation en abscisse. Le tableau sera complété grâce à un code couleur. Une première couleur indiquera que l'élève a mobilisé le critère de réalisation dans sa lecture. Puis, une seconde couleur indiquera au contraire, qu'il ne l'a pas mobilisé. Ensuite je procéderai au calcul du nombre de cases colorées par élève. Ceci me permettra d'affirmer si globalement, l'élève est capable de lire un texte à haute voix à ce moment précis de l'apprentissage. Enfin, ces données seront confrontées aux résultats du premier axe du questionnaire. Qui, rappelons-le, invite l'élève à faire part de sa compréhension du texte. L'objectif ici est d'établir un lien entre leur manière de lire un texte à haute voix et leur compréhension de ce même texte.

Cette première partie sera également analysée au regard de la fluidité de leur lecture. Car, rappelons le, réaliser une lecture fluide indique que le lecteur a accédé à la reconnaissance orthographique des mots. Et, cette aptitude, libère des ressources cognitives pour la compréhension. En conséquence, étudier la fluidité de lecture des élèves est un moyen de prédire leur compréhension du texte. Il est possible de déterminer la fluidité d'une lecture par le calcul du nombre de mots lus par minute. En CM1, selon les repères annuels de progression¹⁴, les élèves lisent avec une moyenne de 110 mots lus correctement par minute. C'est alors que le nombre de mots qu'ils auront lu en une minute sera comparé avec ce seuil.

Si le premier axe propose une étude sur le lien entre lecture à haute voix et compréhension, le second, quant à lui, met en évidence la relation entre lecture à haute voix et clarté cognitive. Puisqu'il se basera entièrement sur les réponses au questionnaire des élèves, les grilles d'analyse seront complétées par les éléments de réponses dominantes des élèves afin d'aller à l'essentiel.

L'analyse des résultats obtenus par ce questionnaire me permettra de comprendre le cheminement que les élèves mènent pour parvenir à lire à haute voix. Elle me permettra également de visualiser la manière dont l'élève perçoit cet apprentissage.

¹⁴ Éduscol, Repères annuels de progression et attendus de fin d'année de CM1, Français, 2018

Les constats et hypothèses émis dans ces deux premiers axes seront approfondis dans un troisième axe. En effet, l'étude étant basée sur un faible échantillon d'élèves, il est impossible de produire des généralités et des vérités. Cette partie sera donc destinée à l'élaboration de profils d'élèves au regard des études menées par les chercheurs ainsi que les constats effectués dans les deux premières parties dans le but de saisir l'effet de la clarté cognitive sur l'apprentissage de la lecture à haute voix.

3.2.3. Les hypothèses

Au vu des recherches menées par les divers pédagogues cités dans cette étude, certains constats semblent envisageables.

J. Downing et A. Fijalkow ont démontré l'importance de la clarté cognitive lors de l'apprentissage de la lecture. En effet, savoir-lire est une compétence primordiale à acquérir pour un élève en cycle 2. C'est pourquoi de nombreux chercheurs ont mené des recherches en ayant pour objectif d'améliorer l'enseignement de la lecture. Néanmoins, savoir lire à haute voix est également une compétence que chaque élève doit acquérir et qui nécessite un apprentissage spécifique. Il semble alors cohérent d'appliquer le raisonnement de ces chercheurs sur cet apprentissage.

Nous pourrions alors émettre l'hypothèse qu'un élève ayant très peu écouté de récits lus à haute voix par un adulte et ayant un rapport très scolaire avec les livres, porterait un intérêt très succinct pour cette activité. Cette perspective empêcherait l'élève d'avoir une représentation claire de l'apprentissage de cette compétence puisqu'il n'y accorderait pas de but précis. Ceci retiendrait donc le système permettant de lire à haute voix de fonctionner. Par conséquent, nous pourrions nous attendre à des élèves qui, d'une part ont des difficultés à lire à haute voix et d'autre part, qui pensent que cette lecture n'a pas d'intérêt précis.

4. Analyse des résultats

4.1. Analyse des lectures des élèves et des entretiens individuels

4.1.1. Lecture à haute voix et compréhension

Le tableau ci dessous présente en ordonnée les 12 élèves participant à cette étude. L'abscisse montre quant à elle, les cinq critères de réalisation travaillés avec la classe lors des séances d'apprentissage de la lecture à haute voix. Les cases colorées en gris clair indiquent que l'élève a mobilisé la compétence attendue lors de sa lecture. Au contraire, les cases colorées en gris foncé signalent leur absence.

	Nombre de mots lus en 1 minute	Articule	Lit de manière fluide	Module l'intonation	Adapte le rythme de lecture	Module le volume de sa voix
Noah	50					
Suneal	101					
Zaïm	56					
Maïlys	100					
Ilan	79					
Corentin	143					
Marilou	108					
Taïs	117					
Shanice	121					
Louane	66					
Lyes	127					
Clémentine	113					

Légende	
	L'élève n'a pas mobilisé la compétence attendue
	L'élève a mobilisé la compétence attendue

Nous constatons que Clémentine, Shanice, Corentin, Suneal ainsi que Mailys, soit cinq élèves sur douze ont exploité l'intégralité des critères de réalisation. Quatre ont mobilisé un critère, Noah, Louane, Ilan ainsi que Zaïm. Quant aux autres élèves, nous pouvons voir que Taïs et Marilou ont utilisé trois ou quatre critères tandis que Lyes en a exploité deux.

Concernant les critères de réalisation, il est clair que tous les élèves ont su articuler lors de leur lecture. En effet, la colonne présentant la capacité des élèves à articuler lors de leur lecture est entièrement teintée de gris clair. Toutefois, adapter le rythme et moduler le volume de sa voix sont les critères de réalisation qui semblent leur avoir posé problème. Seulement cinq élèves ont mobilisé le premier et six, le second. Par ailleurs, plus de la moitié des participants ont modulé l'intonation.

La fluidité de lecture est très hétérogène dans ce groupe d'élèves. Quatre élèves ont lu entre 50 et 80 mots par minutes, cinq élèves ont lu entre 100 et 120 mots par minutes et trois ont lu entre 120 et 150 mots par minutes.

Rappelons-le, le premier axe du questionnaire, proposait à l'élève de faire un retour réflexif sur sa lecture. L'objectif étant de mettre en évidence sa compréhension de l'extrait du livre, *Touche pas à mon père*, de Chantal Cahour. Les données recueillies sont alors classées dans le tableau ci-dessous. En abscisse figure la modalité "L'élève a compris le récit". Les prénoms des élèves sont présentés en ordonnée. Un code couleur est également utilisé afin de faciliter l'interprétation des résultats. Le gris foncé signifie "l'élève a compris partiellement le récit" et le gris clair signifie "l'élève a compris le récit". Nous considérons pour le mémoire qu'un élève a compris partiellement le récit lorsque son résumé présente quelques incohérences ou lorsque l'élève énonce des actions qui ne font pas partie du récit. Par exemple, nous pouvons émettre l'hypothèse que Noah a compris partiellement le récit car son résumé présente quelques incohérence :

"bah euh...comment dire...bah quelqu'un..bah papa il venait en train pour faire la leçon de maths..euh.. à les enfants..et euh.. et du coup en fait la maman va aller à un cours de .. de danse... et bah euh la maman allait partir et le papa allait partir aussi du coup ils savaient pas comment se mettre d'accord pour les garder .. du coup bah la personne qui habite à côté dans l'immeuble de chez eux ... bah du coup bah en fait elle a demandé si on peut si elle peut garder les enfants d'à côté... et après ils se sont disputés ... et pi voilà".

En effet, Noah raconte l'idée générale du récit, soit la dispute entre les parents causée par la garde des enfants mais il évoque deux fait qui ne sont pas présents dans le récit comme le père qui se déplace en train ou encore la mère qui va à un cours de danse.

Nous pouvons voir dans ce tableau que quatre élèves, Noah, Suneal, Zaïm ainsi que Ilan ont compris partiellement le texte.

En faisant une comparaison les deux grilles, nous constatons que Noah, Zaïm et Ilan font également partie des quatre élèves ayant mobilisé un seul critère de réalisation lors de leur lecture. Suneal, quant à lui les avait tous mobilisés.

Les huit élèves restant possèdent tous une case colorée en gris clair, ils ont donc compris le récit. Parmi eux, se trouve Lyes et Louane. Ce sont les deux autres élèves qui ont mobilisé un seul ou deux critères de réalisation lors de leur prestation.

Nous constatons que Clémentine, Shanice, Corentin et Maïlys qui sont les participants ayant utilisé les cinq critères de réussite font partie des huit élèves ayant compris le récit.

	L'élève a compris le récit
Noah	
Suneal	
Zaïm	
Maïlys	
Ilan	
Corentin	
Marilou	
Taïs	
Shanice	
Louane	
Lyes	
Clémentine	

Légende	
	Partiellement
	Oui

La fluidité en lecture semble être un prédicteur efficace pour déterminer la bonne compréhension d'un texte. En effet, Noah, Zaïm et Ilan sont trois élèves présentant une case colorée en gris foncé dans le second tableau ce qui signifie qu'ils ont eu une compréhension assez faible du récit. De plus, ces trois mêmes élèves ont lu entre 50 et 80 mots par minute, ce qui indique une lecture très peu fluide, voir hésitante. Par ailleurs, Maïlys, Corentin, Clémentine, Marilou, Lyes et Shanice ont lu plus de 110 mots par minute. Et ce sont ces mêmes élèves qui présentent une case grise clair dans le second tableau, c'est à dire qui ont

compris le récit. Nous constatons ici que lorsque le nombre de mots lus par minute est très faible, l'élève accède difficilement à la compréhension et inversement. L'étude de cas et l'analyse des retranscriptions nous permettra de comprendre plus en détail la manière dont le lien entre l'automatisation des mots en lecture et l'accès compréhension s'articule. Cependant, il faut prendre ce constat avec prudence car Suneal, qui est un élève ayant lu pas moins de 101 mots par minute, présente une case grise foncée dans le second tableau. Ce constat signifie que la fluidité en lecture n'est pas pour autant l'unique facteur permettant d'accéder à la compréhension.

Par ailleurs, un lien étroit semble apparaître entre la mobilisation des ressources de la voix et la compréhension du récit. En effet, souvenons-nous que chaque apprenant a bénéficié d'un temps de préparation avant la prestation orale. Ce temps, devait permettre à chacun de lire silencieusement le texte afin de se l'approprier et d'en comprendre le sens. Or, nous constatons qu'à l'issue de ce temps, lors de l'entretien individuel, quatre élèves ont compris partiellement le récit. Si nous regardons la première grille d'analyse, nous notons également que deux de ces élèves, n'ont pas réussi à moduler l'intonation, adapter le rythme et moduler le volume de leur voix. Ces critères étant consubstantiels à la lecture à haute voix, nous pouvons donc considérer que ces deux élèves n'ont pas su lire à haute voix mais ont réalisé une lecture oralisée.

De plus, cette relation entre compréhension et mobilisation des ressources de la voix se clarifie d'autant plus par le fait qu'en grande majorité, les élèves qui ont compris l'histoire sont ceux qui ont mobilisé les ressources de leur voix. Par exemple, Corentin, qui est un élève ayant compris le récit, a énoncé les phrases *“Qu'est ce que c'est que cette histoire ? Tu vas laisser les enfants seuls, le soir ?”* en augmentant le volume de sa voix pour communiquer la colère du personnage. Il semble intéressant ici de rappeler que le texte était en partie un récit dialogué. Et que, par conséquent, il favorisait l'intonation interprétative. Les élèves avaient la possibilité de lire en augmentant le volume lorsque, dans l'histoire, les adultes se disputaient ou encore de lire en utilisant un ton joyeux, lorsque Adrien, un personnage de l'histoire, fit une annonce très plaisante à son père. Or, adapter l'intonation ou encore le volume de la voix signifiait pour les élèves, avoir compris les intentions et les émotions du personnage. L'objectif étant de rendre compte à l'auditeur, de la manière la plus fidèle possible, l'état émotionnel de la personne qu'il incarne.

Par conséquent, nous pouvons émettre l'hypothèse que la lecture à haute voix d'un texte par un élève rend compte de sa compréhension. L'étude de cas nous permettra de discuter de cette hypothèse.

4.1.2. Lecture à haute voix et clarté cognitive

L'objectif de l'entretien individuel à l'issue de chaque prestation est de comprendre le cheminement de l'élève dans son apprentissage ainsi que son rapport aux livres. En mettant en lien ces données recueillies avec l'analyse de leur lecture, il sera possible de mesurer l'importance de la clarté cognitive dans l'apprentissage de la lecture à haute voix.

Le tableau ci-dessous regroupe les données recueillies concernant le deuxième axe du questionnaire. Celui-ci était porté sur les représentations des élèves concernant la lecture à haute voix.

Grâce à leur réponse à la question "À quoi cela peut-il te servir de lire à haute voix?", il a été possible de formuler quatre conceptions dominantes. En effet, la question étant large, ils ont eu la possibilité de répondre de manière totalement libre. De ce fait, certains se sont basés sur leurs représentations, d'autres sur leurs expériences antérieures ou encore sur les échanges qui ont été menés en classe sur la lecture à haute voix. Or certaines représentations étaient partagées par plusieurs élèves. Ceci m'a permis de réaliser des groupements.

Lire à haute voix sert à partager des émotions à un auditoire	Lire à haute voix sert à lire une histoire aux enfants	Lire à haute voix est une aide pour trouver le sens des mots	Lire à haute voix n'a pas d'intérêt particulier ou l'élève n'en a pas connaissance
Corentin Clémentine	Noah Mailys Taïs	Suneal Ilan Marilou Shanice Louane	Zaïm Lyes

Nous constatons que la conception la plus partagée entre les élèves est "Lire à haute voix est une aide pour trouver le sens des mots". Et, celle qui au contraire, est la moins

partagée est “Lire à haute voix sert à partager des émotions à un auditoire”. Il est important de souligner que les conceptions sont des idées personnelles que l’individu se crée en fonction de ce qu’il a déjà appris, vu et entendu. Elles peuvent être correctes ou erronées, cependant, elles sont résistantes. Or, ces résultats montrent que plusieurs élèves partagent la même conception. Il semble alors judicieux de chercher où cette conception prend ses racines.

Rappelons-le, la distinction entre la lecture à haute voix et la lecture oralisée à l’École a longtemps été source de confusion. La lecture oralisée est la lecture à l’oral d’un texte sans mobilisation de critères prédéfinis. Elle est généralement utilisée pour permettre aux enseignants de s’informer sur la capacité de l’élève à déchiffrer mais également pour permettre à l’élève d’accéder au sens du mot. En effet, lorsqu’un élève apprend à lire en CP, il assemble les phonèmes après avoir réalisé les associations grapho-phonologiques pour créer un mot oral. Et c’est ce mot oralisé, qui par une image auditive, permet à l’élève d’accéder au sens. Nous pouvons alors penser que certains élèves de CM1, interrogés lors de cette étude, assimilent la lecture à haute voix à la lecture oralisée. Et que par conséquent, lire à haute voix a pour seul intérêt d’aider à la compréhension non pas d’un mot, mais d’un texte.

Corentin et Clémentine ont une vision experte de la lecture à haute voix. Selon eux, elle permet de partager des émotions à un auditoire.

Le tableau suivant, quant à lui, regroupe les élèves en fonction de leur réponse aux questions “À ton avis, que faut-il faire pour apprendre à lire à haut voix?” et “Qu’as-tu fait quand je t’ai donné le texte tout à l’heure?”. Certaines réponses étant similaires, j’ai pu, encore une fois, réaliser des groupements. Par exemple, en réponse à ces questions :

- Suneal a répondu : “Bah en fait j’ai commencé par lire comme je viens de lire chaque mot par mot et après j’ai commencé par essayer de mettre l’intonation, j’ai tout relu avec les points les virgules...”
- Taïs a répondu : “Bien articuler, de monter le ton quand c’est... par exemple un point d’interrogation ou d’exclamation et baisser le ton quand c’est un point.... un point. Et faut aussi quand la personne parle faut bien .. l’expression du visage et que tu sois bien dans ton personnage”

- Corentin a répondu : “Bah faut mettre l’intonation, regarder les points, si c’est un point d’interrogation parce que on va pas dire “alors qu’est ce qu’il y a?” d’une façon fâchée par exemple”
- Maïlys a répondu : “bah faut bien lire, quand il y a des points, des virgules, il faut bien lire”

Ici, nous pouvons voir que ces élèves sont vigilants face à la ponctuation d’un texte lorsqu’ils lisent à haute voix. Ils ont donc conscience de l’importance de moduler l’intonation ainsi que le volume de la voix. De ce fait j’ai donc considéré que ces quatre élèves ont “conscience des connaissances et des compétences qu’il faut mobiliser pour apprendre à lire à haute voix”, ce qui m’a permis de réaliser un premier groupe. L’intérêt ici, rappelons le, est de repérer ce que l’apprenant a déjà tiré de son expérience d’apprentissage de la lecture à haute voix ainsi que d’évaluer l’avancement de la construction du système fonctionnel.

L’élève a conscience des connaissances et des compétences qu’il faut mobiliser pour apprendre à lire à haute voix.	L’élève pense que la compréhension du texte suffit pour lire à haute voix.	L’élève n’a pas conscience des connaissances et des compétences qu’il faut mobiliser pour apprendre à lire à haute voix.
Suneal Maïlys Corentin Taïs	Ilan Shanice Louane Clémentine	Noah Zaïm Marilou Lyes

À la lecture de ce tableau, nous constatons que quatre élèves ont conscience des connaissances et compétences à maîtriser afin de lire à haute voix convenablement. Ces élèves ont mobilisé la quasi totalité des critères attendus lors de leur prestation. Il semble également important de mentionner que, d’après les résultats, ces mêmes élèves lisent de manière fluide. Ces données montrent d’une part, qu’ils ont une représentation claire des compétences à mobiliser lors de l’acte de la lecture à haute voix et d’autre part qu’ils sont capable de les mobiliser eux-mêmes lors de leur propre lecture à haute voix.

Par ailleurs, selon quatre autres élèves, la compréhension du texte suffit pour lire à haute voix convenablement. Or, deux d'entre eux ont mobilisé la totalité des critères de réalisation. Ceci peut indiquer qu'ils ont connaissance de manière inconsciente des compétences et connaissances à maîtriser lors de la lecture à haute voix.

Enfin, lorsque nous analysons la prestation des élèves qui n'ont pas conscience de ces savoirs et savoir-faire nécessaires à cette lecture, nous constatons qu'aucun d'entre eux les ont mobilisées intégralement.

Ces résultats illustrent pleinement le "système fonctionnel" de J. Downing et J. Fijalkow. En effet, selon eux, un système fonctionnel se distingue d'un système non fonctionnel par la capacité de l'élève à organiser et relier ses connaissances. Une lecture à haute voix maîtrisée s'explique alors, en partie, par le fait que l'individu fait interagir ses différents savoir-faire entre eux. Ces données nous montrent également que cette faculté à faire des liens entre ses connaissances et compétences est grandement influencée par la clarté cognitive de l'élève sur l'apprentissage en question. En effet, nous avons vu que tous les élèves ayant une représentation claire de l'objet d'apprentissage et ayant conscience de la contribution que chaque savoir et savoir-faire peut avoir sur l'acte de lecture sont ceux qui les ont quasiment tous mis en oeuvre lors de leur prestation. Ce qui leur a permis de lire à haute voix correctement.

La dernière grille issue du recueil de données présente, ci-dessous, les réponses aux questions des élèves concernant leur rapport aux livres et leur fréquentation des lieux de diffusion. Une case grise claire représente "oui", à l'inverse, une case grise foncée représente un "non". Par exemple, j'ai considéré que Taïs lit des livres à haute voix à son entourage car, lors d'un échange, elle a répondu à la question "Tu lis à qui?" par "*Bah je sais pas moi à mes doudous et la j'ai lu Mortèle Adèle à mon petit frère*". Par ailleurs, j'ai pu affirmer que Zaïm ne savait pas où s'achetaient les livres puisqu'il a répondu clairement "*non*" à ma question.

	L'entourage de l'élève lui a lu des livres dans le passé	L'entourage de l'élève lui lit régulièrement des livres	L'élève lit des livres à haute voix à son entourage	L'élève sait où s'empruntent et où s'achètent les livres
Noah				
Suneal				
Zaïm				
Maïlys				
Ilan				
Corentin				
Marilou				
Taïs				
Shanice				
Louane				
Lyes				
Clémentine				

Légende	
	Non
	Oui

Grâce à la lecture de cette grille, nous pouvons constater que tous les élèves de l'échantillon ont eu l'occasion d'entendre, par le passé, des lectures à haute voix réalisées par une personne de leur entourage. Rappelons-le, afin de percevoir un intérêt à un apprentissage, l'élève doit lui accorder un but précis, donc, avoir une idée claire de ce qu'est la lecture à haute voix. Nous pouvons donc affirmer que les élèves ayant été auditeurs de lectures à haute voix ont une idée bien plus précise de ce qu'elles représentent contrairement aux enfants n'en n'ayant jamais bénéficié.

Or, nous constatons que plus de la moitié du groupe d'élèves ne reçoit aujourd'hui plus de lectures offertes par leur entourage. Un tel manque peut influencer sur l'apprentissage des élèves.

En effet, J. Downing et J. Fijalkow ont montré que l'envie d'apprendre à lire naît principalement grâce à la multiplicité des expériences des apprenants avec l'écrit. De ce fait, nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves qui écoutent des lectures à haute voix de manière peu régulière ont des difficultés à rentrer dans cet apprentissage spécifique. Lorsque nous regardons les données de la grille de manière plus précise, les élèves dont leur entourage leur lisent des livres quotidiennement sont ceux qui maîtrisent la lecture à haute voix (Corentin, Clémentine, Taïs). À l'inverse, il n'est pas possible d'affirmer que les élèves ne bénéficiant pas de lecture offerte à la maison sont de mauvais lecteurs à haute voix. En effet, nombreux sont ces élèves qui pourtant, lisent à haute voix de manière correcte (Shanice, Suneal, Marilou, Maïlys).

Cette grille met également en évidence le rapport aux livres ainsi qu'aux lieux de diffusion des élèves de cet échantillon. Nous constatons que trois élèves lisent des livres à haute voix hors du cadre scolaire. Que ce soit à leurs frères et soeurs (Shanice et Clémentine) ou à leurs peluches (Taïs), ces élèves partagent des lectures à un véritable auditoire. Ils mettent en oeuvre de manière volontaire des savoirs et des savoirs-faire afin rendre compte supposons-le de leur compréhension-interprétation du récit à leur auditoire. Ces pratiques hors cadre scolaire participent à la clarté cognitive de l'apprentissage. En effet, ces élèves ont conscience de l'intérêt de ces lectures, il savent ce à quoi cela va leur servir et également ce qu'ils devront mettre en oeuvre pour progresser. Shanice, Clémentine et Taïs sont effectivement des élèves qui ont lu correctement à haute voix.

4.1.3. Bilan des résultats d'analyse

L'analyse des données à l'échelle du groupe a permis d'établir plusieurs constats et hypothèses.

Dans un premier temps, nous avons émis l'hypothèse que lire un texte à haute voix rend compte de sa compréhension du texte. En effet, puisque la lecture à haute voix doit communiquer à l'auditeur, de la manière la plus fidèle possible, l'état émotionnel de la personne qu'il incarne, cela suppose, pour le lecteur, d'avoir compris les intentions et les émotions du personnage. Si les choix du lecteur concernant sa gestuelle, son intonation ou encore son regard sont en accord avec le récit, il est fort probable qu'il ait compris l'histoire.

Dans un second temps, l'étude de la fluidité de lecture des élèves nous a permis de constater que lorsque le nombre de mots lus par minute est élevé, le lecteur accède plus facilement à la compréhension du texte. En effet, lorsqu'un élève lit avec fluidité, cela signifie qu'il décode les mots de manière automatique. De ce fait, ses ressources cognitives auparavant convoquées lors de l'association phonème/graphème sont libérées. Ceci permet à l'élève de se focaliser sur la compréhension du texte.

Ensuite, nous avons constaté que les élèves ayant une représentation claire de l'objet d'apprentissage ont lu à haute voix leur texte de manière correcte. Ceci nous a permis d'émettre l'hypothèse que lorsque l'élève sait vers quoi il tend, il est acteur de son apprentissage. En effet, un élève qui a conscience des savoirs en jeu et de l'intérêt de l'apprentissage a plus de facilités à prendre des initiatives, essayer des stratégies ou encore à faire interagir ses divers savoir-faire.

Enfin, le dernier axe du questionnaire a mis en lumière le rapport aux livres des élèves interrogés. Si certains pratiquent la lecture à haute voix hors du cadre scolaire ou encore écoutent des récits lus par des adultes, d'autres au contraire, ont un rapport limité avec les livres. En associant ces résultats à l'analyse de leur prestation, nous avons constaté que la plupart des élèves qui vivent de multiples expériences avec les livres, sont ceux qui lisent à haute voix de manière correcte. Ceci nous a permis d'émettre l'hypothèse que ces pratiques participent à la construction de la clarté cognitive de l'élève quant à cet apprentissage.

4.2. Analyse des lectures des élèves et des entretiens individuels

L'analyse à l'échelle du groupe a permis de donner une vue d'ensemble du cheminement de pensées des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture à haute voix. Or, une compréhension fine du système fonctionnel de certains élèves nous aidera d'une part à discerner l'influence de la clarté cognitive sur l'apprentissage de la lecture à haute voix de manière plus précise, et d'autre part d'aboutir à des portraits d'élèves.

4.2.1. Noah

Selon les données recueillies, Noah a mobilisé un critère de réalisation lors de sa lecture, soit "articuler". Nous constatons également qu'il ne lit pas de manière fluide. En

effet, il a lu correctement 50 mots en une minute, la moyenne préconisée par les repères de progressivité du programme de Français pour un élève de CM1 se situant environ à 110 mots par minute. Lorsque nous nous intéressons plus précisément à sa diction, nous pouvons remarquer une lecture hésitante, voire hachée. Par exemple, Noah a lu [**forali**] le mot “chorale”. Il a associé le phonème [**f**] au graphème “ch”. Cette erreur n’est pas alarmante. En effet, la majorité des mots constitués de ce graphème sont associés au son [**f**]. Néanmoins, l’association du phonème [**i**] au graphème “e” est discutable. Après avoir décodé les graphèmes dans leur quasi totalité, Noah a ajouté un phonème pour former un mot qui n’existe pas dans la langue française. Cette erreur montre qu’il n’a pas cherché à mettre de sens sur ce mot. C’est alors que nous pouvons expliquer la cause de sa lecture non fluide par le fait que cet élève ne décode pas encore de manière automatique. Comme il a été mentionné plus haut, c’est la fluidité en lecture qui donne la possibilité à l’élève de lire en mobilisant d’autres ressources du corps tels que l’intonation ou encore la gestuelle. Voici donc, la raison pour laquelle l’élève a mobilisé un seul critère sur les cinq attendus lors de sa prestation.

Par ailleurs, lorsque nous analysons la réponse (l.2.) de Noah à la question “*Peux-tu me dire ce que tu as compris de l’histoire ?*”, nous constatons qu’il a seulement compris l’idée générale du récit. Certains propos tels que “*papa il venait en train pour venir faire la leçon de maths*” ou encore “*la maman va aller au cours de danse*” ne font pas partie du texte. Voici également une conséquence de l’absence d’automatisation du décodage. Les ressources cognitives de Noah étaient focalisées sur le déchiffrement de certains mots. Il n’a donc pas eu la possibilité de faire des inférences de liaison pour comprendre le texte en détails.

Cependant, cet élève semble porter un intérêt à cet apprentissage. En effet, selon lui, la lecture à haute voix sert à lire aux enfants à l’école et à ses propres enfants. Il évoque même les moments où sa maman lui lit à haute voix des passages de livres lorsqu’il “rate” sur des mots (l.38.). Nous pouvons donc supposer que cet élève a une conscience claire de l’apprentissage de la lecture à haute voix. De plus, lorsqu’on prépare un texte pour le lire à haute voix, il affirme qu’il faut lire le texte dans un premier temps et ensuite mettre l’intonation (l.28). Cela signifie qu’il a connaissance de certains savoirs-faire en jeu lors d’une telle lecture. Nous avions auparavant émis l’hypothèse que lorsque l’élève sait vers quoi il tend, il est acteur de son apprentissage. Or, nous venons de voir que cette modalité,

même si elle est essentielle, elle n'est pas suffisante. En effet, les difficultés que Noah éprouve lors du décodage créent une surcharge cognitive très importante et l'empêchent de faire interagir ses diverses compétences.

4.2.2. Suneal

Suneal lit avec fluidité. En effet, il lit environ 101 mots par minute. En parallèle de sa lecture, cet élève a mobilisé les ressources de sa voix. Il a modulé son intonation, adapté le rythme et modulé le volume de sa voix. De plus, lors de l'entretien individuel, il a affirmé avoir modulé l'intonation ainsi que le volume de sa voix lors de sa prestation. Il a donc mobilisé ses savoir-faire de manière volontaire. Ce constat vient confirmer de manière claire que lire de manière fluide permet au lecteur de faire intervenir d'autres compétences afin d'assurer une lecture à haute voix satisfaisante.

Puisque Suneal mobilise les ressources de sa voix pour communiquer au lecteur les émotions des personnages, nous pouvons supposer qu'il a compris le récit. Or, lors de l'entretien individuel, Suneal montre une compréhension très succincte de l'histoire. En effet, il mentionne quelques passages, de manière incohérente et cite quelques bribes de discours directs qui n'étaient pas présents dans le texte (l.2.), par exemple *“mettez le couvert”*. Si nous ne pouvons pas contester le fait que lire de manière fluide favorise la compréhension, nous pouvons cependant affirmer qu'elle ne l'assure pas. Comprendre un texte est une tâche complexe. En effet, elle demande à l'élève de mettre en oeuvre plusieurs compétences tout en les autorégulant. Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe¹⁵, le lecteur doit dans un premier temps, mobiliser des compétences de décodage,

“insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves de leurs ressources attentionnelles au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens”.

Il doit également convoquer ses compétences lexicales. D'après André Ouzoulias¹⁶,

“les élèves qui ont de bonnes connaissances orthographiques peuvent aussi lire une plus grande quantité de textes que leurs camarades les moins avancés en orthographe et les plus dépendants du décodage, et les comprendre plus facilement.”

¹⁵ R. Goigoux, S. Cèbe, Apprendre à lire à l'école, Retz, Paris, 2006

¹⁶ A. OUZOULIAS, Lecture écriture, RETZ, 2014, Paris

Ensuite, afin de se construire une image mentale cohérente du texte, le lecteur doit être capable de réaliser des inférences de liaisons et des inférences interprétatives. C'est à dire produire de nouvelles informations qui ne sont pas écrites de manière explicite dans le texte. Les inférences de liaison correspondent à la mise en relation des différents propos du texte entre eux. Les inférences interprétatives quant à elle correspondent à la mise en relation des propos du texte avec ses propres connaissances et expériences. Enfin, le lecteur doit mettre en place des stratégies d'autorégulation de sa compréhension. Par exemple, il peut affecter un but à sa lecture. Cela lui permettra de vérifier sa compréhension en se posant des questions et en tentant d'y répondre. Par conséquent, le manque de connaissances, la maîtrise partielle de certaines compétences nécessaires à la compréhension, la difficulté à réguler sa lecture ou encore un texte difficile à comprendre du point de vue lexical sont des facteurs qui peuvent empêcher l'élève d'accéder à la compréhension. L'analyse du profil de Suneal démontre donc que bien lire à haute voix ne signifie pas systématiquement avoir compris le récit.

Pour tenter de comprendre ce phénomène, il semble judicieux de s'intéresser de manière plus pointue à l'entretien individuel qui a eu lieu après sa lecture. En effet lorsqu'il répond à la question "*Peux-tu me dire ce que tu as compris de l'histoire ?*", Suneal rapporte une quantité conséquente de passages dialogués en modulant son intonation en fonction des propos (1.2), « *parce que il dit "pourquoi laisser les enfants tout seul le soir?"* », « *son papa il a dit bah "on va faire la leçon de maths et après on verra ce qu'on va faire"* », « *il ont dit aux enfants "mettez le couvert "* » ou encore « *ils ont dit "faut pas laisser les inconnus venir"* ». Le fait de citer ces phases de discours lorsqu'il raconte le récit montre qu'il les a mémorisées. Il a donc accordé une plus grande importance au discours direct qu'au récit narrativisé. Nous pouvons donc supposer que Suneal a associé ces propos à des paroles qu'il a pu entendre en tant qu'enfant. De ce fait, il a pu énoncer ces paroles en reproduisant l'intonation que le locuteur a utilisé lorsqu'il les a entendues.

4.2.3. Taïs

Taïs a été capable de moduler son intonation ainsi que le volume de sa voix lors de sa lecture. De plus, elle lit en moyenne 117 mots par minute. Elle a donc réalisé une lecture à haute voix correcte et avec fluidité. Nous constatons également qu'elle a compris le texte de manière fine puisqu'elle réalise un résumé cohérent et complet du récit (1.2). Par ailleurs, les

représentations qu'elle a de la lecture à haute voix sont des lectures aux enfants ou à d'autres individus. Elle a bien conscience qu'un des grands principes de cette lecture est la communication et donc de se faire comprendre par l'auditoire : 1.12 *“quelqu'un me demande de lire un texte pour bien qu'il me comprenne”*, ou encore, 1.16 *“en le disant pour que les personnes entendent bien”*. Les propos de Taïs montrent d'une part, qu'elle associe une fonction à la lecture à haute voix et d'autre part qu'elle se rend compte de son caractère communicationnel. De plus, sa réponse à la question “que faut-il faire pour apprendre à lire à haute voix”, témoigne d'autant plus l'état de sa clarté cognitive. En effet, sa réponse étant :

“Bien articuler, de monter le ton quand c'est... par exemple un point d'interrogation ou d'exclamation et baisser le ton quand c'est un point.... un point. Et faut aussi quand la personne parle faut bien .. l'expression du visage et que tu sois bien dans ton personnage”

Taïs a une représentation claire de la lecture à haute voix et de son apprentissage. Elle a également conscience des compétences en jeu ainsi que leur contribution dans l'acte de lecture. De plus, elle sait ce qu'il faut mettre en oeuvre pour moduler l'intonation et à quel moment le faire, *“monter le ton quand c'est... par exemple un point d'interrogation ou d'exclamation et baisser le ton quand c'est un point.... un point”*.

Afin de connaître la provenance des représentations de Taïs, il semble nécessaire de s'intéresser à son rapport avec les livres. Lors de l'entretien individuel, cette élève affirme lire à ses peluches ainsi qu'à son petit frère. Elle évoque également les lectures offertes par ses parents. Ces idées précises que Taïs se fait de la lecture semblent donc nées grâce à la pluralité des expériences et des pratiques qu'elle a avec les livres.

Par ailleurs, rappelons-le, d'après J. Fijalkow et J. Downing, le système fonctionnel est grandement influencé et guidé par les représentations que les apprenants se font de la lecture. Nous pouvons donc penser que grâce à ses expériences ainsi qu'à l'intérêt qu'elle porte à lecture à haute voix, Taïs est actrice de son apprentissage. Selon Chauveau et Rogovas-Chauveau, l'enfant apprend d'autant mieux lorsqu'il se représente *“ce qu'il pourra faire lorsqu'il saura faire ce qu'il ne sait pas encore faire”*. En effet, lorsque l'élève a conscience de l'objectif de l'apprentissage, il peut se poser des questions qui lui permettraient de progresser, par exemple *“Que dois-je faire pour lire à haute voix?”*, ou encore *“Comment faire pour lire de manière plus habile?”*.

4.2.4. Lyes

Lors de sa lecture à haute voix du texte proposé, Lyes a lu avec fluidité. Sa moyenne étant de 127 mots par minute, cet élève lit plus de mots en une minute que le seuil préconisé par les programmes de cycle 3. Ses capacités en décodage lui ont permis de se focaliser sur la compréhension du texte. En effet, il répond à la question “Qu’as-tu compris de l’histoire ?” de manière concise et exacte. Nous constatons une fois de plus l’importance de la fluidité en lecture pour comprendre un récit. Toutefois, malgré sa compréhension du récit, Lyes n’a pas su moduler son intonation, adapter le rythme de sa lecture ou encore moduler le volume de sa voix pour faire partager les émotions des personnages lors de sa lecture. Ce constat nous nous interroge donc sur la clarté cognitive de cet élève vis-à-vis de l’apprentissage de la lecture à haute voix. Nous l’avons vu précédemment, apprendre à lire à haute voix exige de l’élève d’avoir une idée claire de ce que cet apprentissage représente. Or, si un élève n’associe pas un but à son apprentissage car il n’a pas conscience de l’intérêt qu’il aura pour lui, il semble évident de penser que cet élève aura des difficultés pour progresser. À la question “À quoi ça sert pour toi de lire à haute voix?” Lyes a effectivement répondu “... Je sais pas”, (1.10). Cette réponse met en évidence l’absence d’intérêt pour cette notion de cet élève. Or, en amont de ce dispositif, plusieurs séances ont été mises en oeuvre afin de sensibiliser les élèves à la lecture à haute voix. Plusieurs affiches ont été créées par les élèves de la classe. Ils ont construit une définition de cette notion ainsi qu’une grille de critères de réalisation. Lyes n’a donc pas su déconstruire ses conceptions initiales pour les reconstruire. Ceci est la cause de son manque de clarté cognitive quant à cet apprentissage. Comme nous l’avons vu auparavant, c’est la multiplicité des expériences avec la lecture ainsi que la représentation achevée de la compétence par un adulte qui permet à l’élève de se créer des repères et d’accorder un but précis à son apprentissage. L’entretien personnel le montre, Lyes n’a effectivement pas conscience des savoirs et savoirs-faire en jeu lors de cette lecture spécifique. Il répond à la question “À ton avis, que faut-il faire pour apprendre à lire à haute voix?” par “Bah il faut continuer à lire et à apprendre”. Selon Jacques Fijalkow et John Downing, le système fonctionnel fonctionne comme un puzzle. Chaque compétence doit être associée à aux autres afin de se constituer un véritable savoir-lire. Ici, nous parlons de savoir lire à haute voix. Or, puisque Lyes ne sait pas vers quoi il tend, il a des difficultés à faire interagir ses connaissances et compétences.

5. Conclusion

Dans cette recherche, nous cherchions à mettre en lumière le lien entre clarté cognitive et lecture à haute voix.

Tout d'abord, les premières recherches nous ont permis d'éclaircir la relation entre la lecture à haute voix et la compréhension-interprétation du texte. En effet, puisque lire un texte, c'est aussi comprendre ce texte, il a semblé nécessaire d'étudier ces deux composantes.

Les données recueillies nous ont permis d'illustrer, en premier lieu, le lien entre fluidité et compréhension-interprétation. La fluidité en lecture se définit comme une automatisation du décodage. De ce fait, elle libère des ressources cognitives nécessaires pour accéder à la compréhension. Nous avons effectivement constaté que la majorité des élèves ayant lu de manière fluide, sont ceux qui ont compris le récit. Rappelons-le, comprendre un texte nécessite de réaliser des inférences de liaisons et des inférences interprétatives ainsi que de mettre en place des stratégies d'autorégulation de sa compréhension. Or, réaliser ces procédures demande de l'énergie. Elles peuvent donc se faire seulement si l'élève ne se focalise pas essentiellement sur l'association graphème/phonème. Cependant, nous avons vu que la fluidité en lecture n'est pas l'unique moyen de comprendre un texte. En effet, un élève qui décode les mots de manière automatique peut, en revanche, avoir des difficultés à faire des inférences, soit à cause de la complexité du récit, soit par la maîtrise partielle de ces compétences. Ce qui, l'empêcherait d'accéder à la compréhension. De ce constat, nous en avons donc déduit que la fluidité en lecture est un prédicteur de la compréhension-interprétation d'un texte, mais n'est en rien, un indicateur.

Suite à cela, nous avons pu établir un lien entre la compréhension-interprétation d'un texte et la qualité de la lecture à haute voix de ce même texte par un élève. En effet, nous avons constaté qu'un élève ayant compris le texte de manière fine réalise une lecture à haute voix de meilleure qualité. C'est à dire qu'il est capable de moduler l'intonation en fonction des émotions divulguées par le texte ou de la ponctuation et qu'il est capable d'adapter le rythme de sa lecture ou de moduler le volume de sa voix en fonction des événements du récit. Cela s'explique par l'intention de communication de l'auditeur lorsqu'il lit à haute voix. En effet, afin de faire part à son auditoire des émotions présentes dans le texte, il est dans l'obligation d'utiliser les ressources de son corps et de sa voix. Cela ne peut se faire, a priori, que si le lecteur a compris le récit. Or, le cas d'un élève étudié dans ce mémoire a montré que

réaliser une lecture à haute voix correcte d'un texte, ne signifie pas pour autant avoir compris le texte de manière fine. En effet, il est probable qu'un élève reproduise des modèles oraux entendus antérieurement en imitant l'intonation produite par le locuteur lors de sa lecture. À l'inverse, avoir compris un texte ne peut pas, non plus, prédire que la lecture à haute voix de l'élève sera de qualité. En effet, lire à haute voix est une compétence qui peut causer des difficultés aux élèves en elle-même. Un élève peut avoir peur de se mettre en scène, avoir des difficultés à prononcer un mot ou à reprendre son souffle. Il peut également avoir des difficultés à mémoriser à court terme, à moduler l'intonation, adapter le rythme ou encore moduler le volume. Ces compétences nécessitent un apprentissage spécifique. Il est donc évident que certains élèves peuvent être gênés par ces composantes lors de leur lecture à haute voix. Ces résultats nous ont permis de mettre en évidence le fait que la compréhension en lecture est une condition pour lire à haute voix de manière correcte. Cependant, elle ne l'assure pas.

Ensuite, les recherches nous ont permis de déterminer l'intérêt de la clarté cognitive dans l'apprentissage de la lecture à haute voix. Si comprendre un texte est une condition permettant de lire à haute voix de manière correcte, cela ne suffit pas pour autant. En effet, lors de ces recherches nous avons constaté que les élèves qui ne portent pas un intérêt particulier à la lecture à haute voix, qui ne la pratiquent pas hors du cadre scolaire ou dont les parents ne leur lisent pas régulièrement d'histoire, sont ceux qui, pour la plupart, lisent de manière oralisée et non à haute voix. Et que, à l'inverse, les élèves qui associent un intérêt particulier à la lecture à haute du fait qu'ils la pratiquent en dehors du cadre scolaire ou du fait que leurs parents leur lisent des livres régulièrement, sont ceux qui lisent à haute voix de manière correcte. Nous pensons alors que le rapport des élèves avec cette pratique joue un rôle essentiel dans leur apprentissage. En effet, les élèves qui ont une représentation claire de l'objet de l'apprentissage et qui ont conscience de l'apport qu'il peut avoir pour eux peuvent lui accorder un but précis. Connaître l'utilité d'un apprentissage est une réelle source de motivation pour l'élève. Il semble important de préciser qu'un élève motivé, qui sait vers quoi il tend, va être acteur de son apprentissage. C'est à dire, qu'il aura conscience des divers savoirs et savoir-faire qu'il faut mobiliser et faire interagir pour progresser et réussir. Cette étude nous permet donc d'aborder les trois dimensions de l'apprentissage explicitées par

Eveline Charmeux¹⁷ dans son ouvrage, *Apprendre à lire : échec à l'échec*. La première étant une dimension d'action définie par le fait qu'un individu apprend que ce qu'il fait. La seconde étant une dimension de connaissance, c'est à dire, qu'un individu ne peut apprendre que ce qu'il comprend au moment où il le fait. Selon Eveline Charmeux,

“sans la compréhension de ce qu'on apprend, les acquis sont à la fois fragiles et figés : impossible de les remettre en question, impossible de les perfectionner, impossible de les adapter à de nouvelles situations”.

La dernière dimension de l'apprentissage est quant à elle une dimension affective. L'auteure de l'ouvrage signale que le désir d'apprendre naît en partie grâce à un sentiment de sécurité par rapport aux objets de l'apprentissage. Ce sentiment, qui lui, est lié principalement au degré de familiarité avec ces objets.

Cette étude nous a permis de montrer la nécessité pour un élève d'avoir une conscience claire de l'objet d'apprentissage de la lecture à haute voix. Nous avons également pu constater les difficultés causées par ce manque chez beaucoup d'élèves. Or, le rôle de l'enseignant est de réduire les inégalités entre les élèves et de donner à chacun d'entre eux les chances de réussir. C'est en réalisant des entretiens individuels qui interrogent sur les conceptions de l'élève vis-à-vis de l'apprentissage, sur son vécu et sur son rapport avec celui-ci que l'enseignant peut comprendre les difficultés de chacun. Grâce à cette prise de conscience, l'enseignant peut et doit mettre en oeuvre des activités qui répondent à leurs besoins. Multiplier leurs expériences concernant la lecture à haute voix ou encore inviter les parents à lire des livres à leurs enfants de manière régulière semble être un moyen permettant de rendre les élèves conscients de leur apprentissage. Un élève apprend d'autant plus s'il a conscience de ce qu'il apprend et s'il comprend ce qu'il apprend.

¹⁷ E. Charmeux, *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Milan, 1987, Mercuès

6. Bibliographie

- Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Mercuès, France : Éditions Milan.
- Fijalkow, J. & Downing, J. (1984), *Lire et raisonner*. Toulouse, France : Éditions Privat.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris, France : RETZ
- Jean, G. (1999). *La lecture à haute voix*. Paris, France : Les Éditions de l'Atelier.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2018). *Programme des enseignements du cycle 2*. Repéré à :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2018). Repères annuels de progression et attendus de fin d'année de CM1. Repéré à :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Consultation_Reperes_et_attendus_2018/42/6/Reperes_Francais-CM1_1019426.pdf
- Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté*. Paris, France : RETZ.
- Ouzoulias, A. (2014). *Lecture écriture*. Paris, France : RETZ.
- Ros-Dupont, Michelle (2004). *La lecture à haute voix du CP au CM2*. Bordas pédagogie.
- Simon, F. note de cours, 27/02/2019
- Veillard, L. & Tiberghien, A. (2013). *VISA instrumentation de la recherche en éducation*. Paris, France : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

7. Annexes

Annexe 1 : Retranscription de l'entretien individuel de Noah

1	Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris de l'histoire ?
2	Noah : bah euh...comment dire...bah quelqu'un..bah papa il venait en train pour faire la leçon de maths..euh.. à les enfants..et euh.. et du coup en fait la maman va aller à un cours de .. de danse... et bah euh la maman allait partir et le papa allait partir aussi du coup ils savaient pas comment se mettre d'accord pour les garder .. du coup bah la personne qui habite à côté dans l'immeuble de chez eux ... bah du coup bah en fait elle a demandé si on peut si elle peut garder les enfants d'à côté... et après ils se sont disputés ... et pi voilà
3	D'accord, est-ce que tu as modulé l'intonation lorsque tu as lu ?
4	Noah :mmh
5	Si tu penses que oui ou non... tu te souviens de ce que c'est l'intonation?
6	Noah : ... je sais plus
7	Tu sais par exemple, lorsqu'on pose une question, on monte le ton "Comment vas-tu aujourd'hui ?"
8	Noah : Ah! euh bah non j'ai pas mis l'intonation
9	Est-ce que tu as parlé plus fort à certains moments? Tu as dit que les parents s'étaient disputés.. est-ce que à ce moment là tu as parlé plus fort ?
10	Noah : Oui vers la fin quand ils se sont disputés
11	As-tu fait des expressions avec ton visage?
12	Noah : Non
13	Ok, je vais te poser d'autres questions... À quoi ça sert d'apprendre à lire à haute voix pour toi?
14	Noah : Bah ça sert après à lire à des enfants.. si on fait à l'école et après quand on lit des histoires aux enfants
15	D'accord, donc pour l'école ?
16	Noah : Oui et puis après si on a nos enfants à l'école fin à la maison on peut leur lire
17	Quand est-ce que tu liras des histoire à des enfants ?
18	Noah : Bah soit parce qu'on ira voir les Petites Sections pour lire des livres ou soit à nos enfants
19	Donc plus tard, tu liras à des enfants ou à tes enfants ?

20	Noah : Oui
21	Et qu'est ce que tu leur lira ?
22	Noah : Des histoires
23	Quoi comme histoire par exemple ?
24	Noah : Bah par exemple les trois petits cochons
25	D'accord
26	Noah : Bah les histoires qu'on connaît un peu tous
27	Et à ton avis, qu'est ce qu'il faut faire pour apprendre à lire à haute voix ?
28	Noah : Bah déjà il faut déjà lire des livres et après bah faut lire comme si bah comme si on était le loup bah comme un ton de loup un peu plus grave
29	D'accord, et là tout à l'heure quand tu as commencé à lire ton texte pour la première fois tu as commencé par faire quoi ?
30	Noah : J'ai lu le début
31	Tu as lu le début et qu'est ce que tu t'es dit dans ta tête ?
32	Noah : ...
33	Tu as fait attention à des choses précises ? Ou non ?
34	Noah : Non
35	Et à la maison, est ce qu'on te lit des livres à haute voix ?
36	Noah : Heu... oui
37	Qui te lit des livres à haute voix ?
38	Noah : Bah en fait quand papa.. euh Raphaël il nous donne des livres des incorruptibles bah moi je lu et aussi quand je rate sur un mot bah ma maman elle continue... elle lit à haute voix
39	Raphaël il te donne des livres à lire à haute voix ou à lire dans la tête ?
40	Noah : Bah non juste des livres pour qu'on lit et euh si je rate sur un mot à la maison bah ma maman elle me reprend pour que je comprenne
41	Et est-ce que ton papa ou ta maman te lisent des livres à haute voix? Pas des livres de l'école.
42	Noah : Non... si à mon petit frère mais sinon...
43	Quand tu étais petit, ils te lisaient des livres ?

44	Noah : Oui
45	Tu te souviens de ces livres?
46	Noah : Euh... La Belle au Bois Dormant, Le Petit Chaperon Rouge
47	Et tu sais où s'achètent les livres?
48	Noah : Bah à la bibliothèque ou aussi dans les endroits où il y a des jouets mais aussi des livres

Annexe 2 : Retranscription de l'entretien individuel de Suneal

1	Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris de l'histoire ?
2	Suneal : Eh bah en fait eh bah y'a quelqu'un enfin des gens quoi ... et bah en fait et bah ils... révisent ses devoirs et après il dit à son fils bah euh ta maman va aller à la chorale avec sa copine. Et sa maman elle a dit que bah son papa ira avec elle.. et bah en fait... eh bah le papa il était pas d'accord parce que il dit "pourquoi laisser les enfants tout seul le soir?"... en fait bah son papa il a dit bah "on va faire la leçon de maths et après on verra ce qu'on va faire" et en fait et bah après ils sont allés dans une salle et ont dit aux enfants "mettez le couvert" et après ils ont parlés et en fait bah ils ont dit "faut pas laisser les inconnus venir"... et en fait et bah... voilà
3	D'accord, et est ce que tu as utilisé l'intonation ?
4	Suneal : ... pour moi, je pense que tu as compris, moi j'ai compris en tout cas
5	de quoi ?
6	Suneal : bah moi j'ai compris l'histoire
7	Oui d'accord, mais est ce que toi tu as utilisé l'intonation, tu te souviens de ce qu'est l'intonation ?
8	Suneal : C'est quand tu parles plus fort ou moins fort
9	Oui c'est ça, et tu l'as fait?
10	Suneal : Bah un peu, comme ça tu comprends un peu mieux le texte. Si tu lis "Quand papa est arrivé pour la leçon...." (<i>Lecture monotone</i>)
11	Oui voilà et est-ce que tu as parlé plus fort à certains moments ?
12	Suneal : Bah ouais par exemple là "Qu'est-ce que c'est que cette histoire ?" (<i>ton colérique</i>)
13	Et pourquoi tu as parlé plus fort ici?
14	Suneal : Bah parce que il y a un point d'exclamation et puis bah parce que le monsieur qui parle et bah il était énervé
15	Et est ce que tu as fait des expressions avec ton visage ?
16	Suneal : (rire) non
17	À quoi ça sert de lire à haute voix pour toi?
18	Suneal : bah savoir... bah pour que t'arrives... bah en fait je vais te dire un truc... moi je préfère lire à haute voix car je comprend mieux les histoires comme ça que bah en lisant... enfin tu vois
19	Et ça va te servir à quelque chose plus tard de lire à haute voix?

20	Suneal : pfff....
21	non ?
22	Suneal : Euh bah si... bah si.... en fait quand par exemple si tu sais pas lire par exemple t'arrives et tu as vingt-cinq bouteilles où marqué par exemple je sais pas moi marqué Vichy et quand tu sais pas la marque enfin quand tu sais pas lire tu vas faire alors..... elle est où la bouteille, il faut peut-être que j'apprenne à lire...
23	Alors, est-ce que tu liras à haute voix à des personnes ?
24	Suneal : Bah si par exemple, t'as quelqu'un, je vais dire n'importe quoi, quelqu'un qui voit presque pas et qu'il a un portable et qui voit presque pas et bah tu vas lui lire le message
25	À ton avis que faut-il faire pour apprendre à lire à haute voix ?
26	Suneal : Bah déjà faut apprendre à lire avec un maître ou une maîtresse et après faut toujours essayer de mettre l'intonation pour que toi, ptete pas les autres, mais pour que toi tu comprennes l'histoire.
27	Et quand je t'ai donné la feuille tout à l'heure tu as commencé par faire quoi ?
28	Suneal : Bah en fait j'ai commencé par lire comme je viens de lire chaque mot par mot et après j'ai commencé par essayé de mettre l'intonation, j'ai tout relu avec les points les virgules...
29	Est-ce que à la maison on te lit des livres à haute voix?
30	Suneal : heu non
31	et avant?
32	Suneal : heu bah si
33	Et est-ce que tu sais où on achète les livres ?
34	Suneal : euh... à la trocante.. euh pas à la trocante mais à la ... librairie

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien individuel de Taïs

1	Peux-tu me dire ce que tu as compris de l'histoire?
2	Taïs : Bah c'est des parents qui se disputent un peu parce que ils veulent pas encore laisser leurs enfants tout seuls, sauf que la maman elle veut. Et le papa il veut pas parce qu'il croit qu'il y a pas de surveillance et que la maman elle laisse les enfants tout seuls avec une dame inconnue mais en fait la dame elle est à côté et c'est pas une dame inconnue parce que elle est dans l'immeuble et euh... le papa il veut pas trop que les enfants restent tout seuls voilà
3	Est ce que tu as utilisé l'intonation?
4	Taïs : Oui un peu
5	À quel moment ?
6	Taïs : bah les moments où ils se sont disputés, quand ils sont en colère
7	Parfois tu as parlé plus fort ou moins fort ?
8	Taïs : vers la fin j'ai parlé un peu plus fort parce qu'il y avait un point d'exclamation et c'était un peu de la colère alors j'ai parlé un peu plus fort
9	Est-ce que tu as fait des expressions avec ton visage ?
10	Taïs : Non
11	Et à quoi ça sert d'apprendre à lire à haute voix pour toi?
12	Taïs : bah quand je serais grand et bah si mes enfants... veulent raconter une histoire ou que quelqu'un me demande de lire un texte pour bien qu'il me comprenne.. que je puisse... je sais pas trop comment dire
13	d'accord et qu'est ce que tu leur lira?
14	Taïs : bah soit une histoire soit des textes par exemple... je sais pas moi comment un discours
15	Et tu dis que c'était pour qu'ils te comprennent? Tu veux bien m'expliquer ce que tu veux dire par là ?
16	Taïs : Oui bah parfois ça sert aussi de... de pas forcément le dire mais de l'écrit en le disant pour que les personnes entendent bien ou sinon .. que j'articule bien
17	Et qu'est ce qu'il faut faire pour apprendre à lire à haute voix?
18	Taïs : Bien articuler, de monter le ton quand c'est... par exemple un point d'interrogation ou d'exclamation et baisser le ton quand c'est un point.... un point. Et faut aussi quand la personne parle faut bien .. l'expression du visage et que tu sois bien dans ton personnage
19	Quand je t'ai donné le texte tout à l'heure tu as commencé par faire quoi?

20	Taïs : Bah j'ai commencé à repérer tous les points et après j'ai commencé à lire ... à chaque fois qu'il y avait une virgule j'ai fait "tout à l'heure... Adrien" et voilà
21	Est-ce que à la maison on te lit des livres?
22	Taïs : Oui
23	Qui te lit des livres?
24	Taïs : Bah ma maman ou mon papa
25	Qu'est-ce qu'ils te lisent ?
26	Taïs : Bah parfois ils m'aident à lire les livre du rallye policier
27	Et parfois tu lis à haute voix ?
28	Oui
29	Tu lis à qui?
30	Taïs : Bah je sais pas moi à mes doudous et la j'ai lu <i>Mortèle Adèle</i> à mon petit frère
31	Tu sais où s'achètent les livres?
32	Taïs : Oui dans les librairies

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien individuel de Lyes

1	Alors qu'est-ce que tu as compris de l'histoire?
2	Lyes : Bah que y'a la maman elle veut laisser les petits tout seuls et le papa il veut pas qu'ils restent tout seuls avec la madame. Et après ils se disputent.
3	Est-ce que tu as modulé l'intonation?
4	Lyes : Nan
5	Est-ce que tu as parlé plus fort à certains moments?
6	Lyes : Je sais pas
7	Est-ce que tu as fait des expressions avec ton visage?
8	Lyes : Non
9	Ça sert à quoi pour toi de lire à haute voix?
10	Lyes : Je sais pas
11	À ton avis, qu'est ce qu'il faut faire pour apprendre à lire à haute voix?
12	Lyes : Bah il faut continuer à lire et à apprendre
13	Quand je t'ai donné la feuille tout à l'heure tu as commencé par faire quoi?
14	Lyes : je l'ai lue
15	Est ce qu'on te lit des livres à la maison?
16	Lyes : Non
17	Et quand tu étais petit?
18	Lyes : Oui
19	As-tu des frères et soeurs?
20	Lyes : Oui
21	Tu leur lis des histoires parfois?
22	Lyes : Nan
23	Est ce que tu sais où on achète les livres?
24	Lyes : Bah dans des magasins de lecture

Résumé

Ce mémoire met en lumière l'importance de la clarté cognitive de l'élève dans l'apprentissage de la lecture à haute voix. Basé sur les recherches de J. Fijalkow et J. Downing concernant le rôle de la clarté cognitive dans l'apprentissage de la lecture silencieuse, il transpose ces données à l'apprentissage de la lecture à haute voix. Cette étude est réalisée à partir d'entretiens individuels. Douze élèves ont été questionnés sur leurs conceptions ainsi que leurs expériences personnelles vis-à-vis de la lecture à haute voix. Ces résultats ont été confrontés à leurs capacités en lecture à haute voix dans le but de comprendre le cheminement de chaque élève concernant cet apprentissage.

Apprentissage
Clarté cognitive
Compétences
Lecture
Compréhension

Summary

This thesis focuses on the importance of pupil cognitive clarity in the read aloud learning. Based about the research of J. Fijalkow and J. Downing on the role of cognitive clarity in the learning of the silent reading, it transposes this data to learn how read aloud. This study is based on individual interviews. Twelve students were asked about their ideas and personal experiences with reading aloud. These results were confronted with their reading skills aloud in order to understand each student's progress regarding this learning.

Learning process
Clarity cognitive
Expertise
Reading
Understanding