



## Lire un texte à haute voix de manière à ce qu'il soit compris par d'autres

### Problème pédagogique

L'élève ne parvient pas à lire un texte de façon audible et intelligible par d'autres.

### Difficultés potentielles

Les difficultés à accomplir un exercice plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord peuvent relever :

- d'une capacité à lire un texte encore mal stabilisée à l'issue de la scolarité primaire ;
- d'une capacité insuffisante à anticiper sur le sens du texte ;
- d'une difficulté à comprendre les enjeux spécifiques de la lecture à haute voix.

#### Compétence 1 : Grilles de référence de janvier 2011.

Palier 2 :

- Lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte
- Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes après préparation

Palier 3 :

- Lire pour autrui : lire de façon claire, fluide, expressive afin de se faire entendre et comprendre
- Formuler clairement un propos
- Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi

#### Compétence 5 : Grilles de référence de janvier 2011.

Palier 3 :

- Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée littéraire
- Être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'un texte littéraire

## Diagnostic

---

### Activités

#### Diagnostic : activité 1

**Activité 1** : Lecture dialoguée à haute voix

**Support** : Adaptation sous forme de dialogues de différents chapitres du *Petit Prince*.

**Consigne** : Lire le texte à haute voix en binômes.

### Modalités

Afin de minimiser les problèmes de compréhension, cette évaluation diagnostique se situe à la fin de la séquence sur *Le Petit Prince*, étudié en début d'année.

Les élèves préparent leur lecture, en binômes constitués par affinités. Dans la mesure du possible, chaque binôme choisit le dialogue dont il souhaite présenter la lecture à la classe. Chaque extrait dure d'une à deux minutes.

Cette séance est présentée comme une conclusion du travail mené sur *Le Petit Prince*, chaque binôme « offrant » ainsi aux autres son passage préféré du texte.

**Cette partie de l'évaluation diagnostique a lieu en classe entière.** Préparation et lectures durent moins d'une heure.

### Critères d'évaluation pour le diagnostic

1. L'élève accepte-t-il de lire à haute voix ?
2. L'élève sait-il mettre en voix son texte de manière audible et intelligible ?
  - Volume sonore (y compris en fin de phrase)
  - Décodage
  - Articulation
  - Respect de la ponctuation forte
  - Rythme (ni trop lent, ni trop rapide)
  - Respect des groupes syntaxiques
3. L'élève sait-il varier sa lecture en fonction d'effets qu'il souhaiterait produire sur son auditoire ?
  - Variation du rythme
  - Changement de voix
  - Emotions perceptibles

Pour chaque élève, le professeur remplit une **fiche d'évaluation**.

Indicateurs	Degré
L'élève refuse de lire	NE*
La lecture est difficile à comprendre pour l'auditoire car l'élève a des difficultés de déchiffrage, la lecture est trop lente et ne respecte pas la ponctuation forte.	1
Le déchiffrage est correct, mais la lecture est difficilement intelligible car les groupes syntaxiques ne sont pas respectés, et/ ou l'articulation est défaillante.	2
Respect de l'articulation et des groupes syntaxiques, mais rythme trop rapide et/ou volume insuffisant et/ou lecture très monotone.	3
L'élève respecte globalement les critères de la mise en voix et tente quelques effets pour agir sur son auditoire.	4
L'élève produit dans sa lecture des effets nombreux et pertinents sur son auditoire.	5

\*NE : non évalué

### Difficultés potentielles détaillées

La lecture à haute voix met en jeu, dans une situation ritualisée qui inclut une volonté de « dramatisation », la voix et le corps, afin de produire une diction spécifique cherchant à agir sur l'auditoire (dimension illocutoire). Elle demande en effet d' « interpréter » le texte au sens propre (c'est-à-dire lui donner la valeur qu'on lui accorde et la transmettre à autrui), comme un « interprète » en musique (instrumentiste ou chanteur) et au théâtre.

Cet exercice est donc plus complexe qu'il n'y paraît car il nécessite de mobiliser des compétences de différents ordres ; des difficultés à réaliser cet exercice peuvent relever :

- de procédures dans le rapport à l'écrit qui restent à consolider, notamment la lecture « fluente »

- vitesse de lecture trop faible du fait notamment d'un empan visuel trop réduit
- capacité à mémoriser des groupes de mots
- capacité à anticiper sur les mots qui vont suivre

- de la faculté que le lecteur a d'anticiper sur le sens du texte : on peut très bien lire à haute voix sans comprendre ce qu'on lit, quand on applique une technique d'oralisation (comme le démontrent DION et SERPEREAU dans *Faire réussir les élèves en français*, Delagrave, 2009 ; et J. BERNARDIN dans *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997). Mais la qualité de l'oralisation dépend

- de la compréhension préalable que le lecteur a lui-même du texte :

- compréhension des mots du texte (souvent la lecture de l'élève bute sur un mot inconnu de lui, quand bien même celui-ci ne pose aucune difficulté particulière de déchiffrage).
- compréhension de l'organisation syntaxique de la phrase, afin de la segmenter correctement lors de son oralisation.
- compréhension de ce que ressentent les personnages, des intentions de l'auteur.
- compréhension du sens global qui dépend de la capacité du lecteur à anticiper les significations des segments de texte ultérieurs.

- de la dimension pragmatique de la lecture à haute voix (capacité à communiquer avec son auditoire à l'occasion de cette lecture à haute voix) :

- volonté de lire pour un auditoire (plus les élèves grandissent et plus ils peuvent être réfractaires à ce type d'activité, effrayés qu'ils sont d'être sous le regard de leurs camarades).
- capacité à se représenter cet auditoire et ses attentes.
- capacité à mettre en voix de manière audible : volume, articulation, débit...

- capacité à mettre en voix de manière intelligible pour l'auditoire sa propre compréhension du texte, et de manière plus générale à adapter sa lecture à voix haute aux objectifs visés (qu'il s'agisse d'un texte littéraire, mais aussi d'un texte scientifique, d'une recette culinaire...).
- capacité à juger de ses effets sur son auditoire.

Pour que l'activité de lecture à voix haute fasse sens pour les élèves, il ne faut pas la réduire à un simple exercice scolaire de vérification de la capacité à décoder ; on aura soin de proposer des **situations où la lecture à haute voix de l'élève prend sens dans la communication** : l'élève peut ainsi transmettre aux autres le contenu d'un document qu'ils n'ont pas sous les yeux, ou encore se livrer à une « performance » : lire un texte à haute voix, c'est offrir son interprétation à un auditoire. Cela ne peut se faire sans préparation ; la lecture à voix haute sera donc toujours précédée d'une lecture silencieuse et d'un travail sur la compréhension du texte.

## Verbalisation

Les élèves qui refusent de lire à haute voix sont rares en sixième. Si toutefois le cas se présente, il faut trouver un moyen détourné de donner malgré tout l'occasion à l'élève de se prêter à l'exercice.

Il sera important d'avoir un **entretien individuel** avec lui afin d'essayer de comprendre les raisons de son refus :

- « Selon toi, à quoi sert de lire un texte à haute voix ? »
- « Penses-tu savoir faire cet exercice ? »
- « Comment sais-tu que tu sais/ ne sais pas le faire ? »
- « Est-ce que tu penses que tous les élèves qui ont accepté de faire l'exercice le maîtrisaient parfaitement ? »
- « Accepterais-tu de lire juste pour ton professeur ? »
- « Accepterais-tu de t'enregistrer ? Si oui, accepterais-tu que cet enregistrement soit utilisé en classe ? »
- « Accepterais-tu de lire à haute voix avec un autre camarade ? En alternance ? Ensemble ? »
- « Accepterais-tu de lire un texte choisi par toi ? Un texte que tu as écrit ? »

**Remue-méninges** proposé aux élèves (en classe entière) :

- « Pourquoi lire un texte à haute voix ? »
- « Que faut-il faire pour bien lire un texte à haute voix ? »

Afin de s'assurer de la participation de tous au remue-méninge, on peut utiliser le dispositif 1/2/4/8 : l'élève réfléchit seul à la question et note quelques éléments de réponse sur sa feuille, puis il partage avec son voisin, puis on réunit 2 groupes de 2, et enfin, 2 groupes de 4. A chaque étape, chaque membre du groupe présente ses idées, écoute celles des autres, en cas de désaccord, on argumente, et dans tous les cas, on essaie de prolonger la réflexion. Un rapporteur d'un groupe de 8 vient présenter les conclusions de son groupe à la classe, les autres rapporteurs complètent si besoin.

Pour la première question, on essaie de faire émerger la notion de partage (d'informations, d'émotions, de plaisir...). Pour la seconde question, l'objectif est de bâtir une grille de critères à affiner par la suite. Ces critères doivent tenir compte de l'auditoire. Si certains critères ne sont pas évoqués spontanément par les élèves, le professeur peut se livrer à une lecture caricaturale mettant en exergue le défaut qu'il souhaite voir cité.

Très probablement, les élèves vont citer comme critère « mettre le ton », il s'agit là quasiment d'une formule incantatoire, dont il est bien difficile de préciser le sens. On peut donc essayer de leur demander ce qu'ils entendent par là, éventuellement en demandant à des élèves volontaires de lire la même phrase « sans ton », puis « avec le ton ». Le professeur peut mettre en évidence, soit en confrontant plusieurs interprétations d'élèves, soit en faisant lui-même des propositions, que plusieurs intonations peuvent convenir pour la même phrase.

**Pistes pour cette grille provisoire** : Bien lire à haute voix en classe, c'est :

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

**En groupe de remédiation** : cette grille de critères sert de référence pour l'entretien.

« Selon toi, quels sont les critères que tu respectes ? Que tu ne respectes pas ? Comment le sais-tu ? »

Il est possible que l'élève aborde des critères d'ordre psychologique (timidité, crainte que l'on se moque de lui...). Lors de l'entretien, il est important de ne pas s'en tenir à ce type de difficulté, qui supposerait que l'élève dispose de toutes les compétences, mais qu'il n'ose pas les mettre en œuvre, ce qui, dans les faits, est très rarement le cas.

## Personnalisation

Le diagnostic est ensuite affiné en fonction des difficultés potentielles repérées et détaillées ci-après.

- Pour les élèves situés au degré 1, on demande d'entourer les signes de ponctuation forte, puis de lire à nouveau deux ou trois phrases de leur texte. Cela permet de voir si l'élève sait respecter la ponctuation forte lorsqu'il a moins de tâches à accomplir.
- Pour les élèves du degré 2, on demande de découper la phrase en groupes de mots que l'on ne peut pas séparer. Cela permet de voir si l'élève, indépendamment de l'oralisation, sait ou non repérer les groupes syntaxiques.
- Pour les élèves du degré 3, on demande d'indiquer quelles sont les émotions ressenties par le personnage lorsqu'il dit telle ou telle réplique. Cela permet de préciser si l'élève a compris le texte et a des difficultés pour transcrire cette compréhension dans sa lecture à haute voix, ou s'il n'a pas été sensible à cette dimension du texte, y compris lors de sa lecture silencieuse.

## Analyse de l'erreur

La fiche d'évaluation utilisée par le professeur, puis les exercices plus ciblés proposés ensuite, permettent de repérer précisément les points faibles de la lecture. L'entretien permet à l'élève de préciser la représentation qu'il se fait de la tâche à effectuer et d'exprimer ce qui lui semble difficile ; comme on l'a vu, les difficultés relèvent des éléments suivants :

- Décodage de l'écrit à consolider
- Compréhension du texte à approfondir, à des degrés qui peuvent être divers : mots, construction de la phrase, sensibilité aux enjeux...
- Représentation inadéquate que l'élève se fait de la fonction de la lecture à haute voix
- Difficulté à se représenter l'auditoire et ses attentes
- Difficulté relevant de la mise en voix : volume, articulation, débit
- Difficulté à transmettre une émotion.

## Prise en charge

---

### Objectifs

En début de sixième, il est normal que tous les élèves ne maîtrisent pas parfaitement l'exercice. Dans un premier temps, la remédiation s'adressera à ceux qui se situent aux degrés NE (non évaluable) à 3.

Si l'objectif du travail mené est d'enseigner ce genre oratoire qu'est la lecture à haute voix, alors il est souhaitable que les opérations de bas niveau concernant le déchiffrage de l'écrit soient déjà acquises (degré 1). Un travail particulier est donc à prévoir avec les élèves pour lesquels ces opérations ne seraient pas largement automatisées (voir par exemple B. CHEVALIER, *Bien lire au collège*, éd. Nathan, 1991). La prise en charge de cette difficulté ne sera pas développée dans cette fiche.

### Modalités

Il s'agit moins d'une remédiation que d'un enseignement à mener en classe entière, mais néanmoins de manière différenciée, en exploitant les ressources de dispositifs variés, notamment les possibilités offertes par le travail de groupes.

### Activités

Chaque séquence comporte plusieurs activités. Le professeur pourra choisir entre ces activités en fonction des besoins de ses élèves. S'il souhaite mettre en œuvre l'ensemble des activités proposées au cours de la séance, il faut compter environ deux heures.

Quatre temps dans l'année, correspondant à une progression vers des difficultés croissantes.

#### **Séquence 1 : Acquérir des prérequis nécessaires à la lecture à haute voix**

Cette première phase vise à mettre la lecture au service de l'intelligibilité du texte avant même de se préoccuper d'une lecture expressive. En effet la fluidité de la lecture à haute voix est trop souvent présumée acquise. Or il convient d'entraîner les élèves à savoir quels mots vont ensemble, où l'œil – et par conséquent le souffle – doit se poser.

#### **A. Travailler sur le découpage syntaxique**

Il s'agit de « préparer » le texte à la lecture à haute voix : on peut demander aux élèves de distinguer les groupes syntaxiques (en les séparant par des barres), les groupes de souffle (de respiration), et, en particulier, de bien repérer les signes de ponctuation et de réfléchir à leur rôle. C'est l'objectif de ces premiers exercices.

#### **A1. Prendre conscience du rôle de la ponctuation pour le sens**

Après avoir expliqué la différence de sens sur un exemple de phrases différemment ponctuées, on invite les élèves à lire chacun un couple des phrases citées dans l'exercice.

#### **Prise en charge : séquence 1 / activité 1 ([voir annexe 1 p. 19](#))**

**Activité 1** : Lecture et réflexion sur le sens de phrases différemment ponctuées.

**Support** : des phrases courtes (exemples tirés de *Au palais des congrès : accents, signes et ponctuation* de Mariz COURBERAN, « Mots et Cie », éd. Mango, 2004).

**Consigne** : Lire les couples de phrases à haute voix en respectant les pauses de la ponctuation. Faire commenter le sens de chaque phrase par les autres élèves.

## A2. Respecter la ponctuation

### Prise en charge : séquence 1 / activité 2

**Activité 2 :** Lecture à haute voix et alternée.

**Support :** Extrait de récit, très ponctué, par exemple Pierre GRIPARI, *La sorcière de la rue Mouffetard*.

**Consigne :** Lire le texte à haute voix en binômes (on change de lecteur à chaque nouvelle phrase).

#### Commentaire de l'activité :

Changer de lecteur à chaque phrase aide les élèves à respecter les points.

Pour les obliger à respecter les virgules, on leur demande de faire un geste rapide : le temps de ce geste correspondant à la pause.

On précise qu'il s'agit ici d'un jeu visant à apprendre à respecter les virgules, et non d'une règle de lecture.

Lorsque chaque élève a lu une phrase ainsi, on peut continuer la lecture du conte de manière moins artificielle (enchaînement de plusieurs phrases par le même élève), respiration aux virgules (sans geste).

Ce travail peut être mené en classe entière (effet entraînant des bons lecteurs), et éventuellement prolongé en petit groupe pour renforcer l'entraînement des élèves les plus en difficulté.

## A3. Identifier les groupes syntaxiques

Le problème à résoudre est le suivant : « A quel moment peut-on faire une micro-pause dans sa lecture ? »

Séance à mener en parallèle d'une leçon de grammaire sur les fonctions.

### Prise en charge : séquence 1 / activité 3

**Activité 3 :** Repérage des groupes fonctionnels suivi de lecture à haute voix.

**Travail individuel :** Les élèves mettent une barre pour séparer les groupes de mots.

**Support :** un court extrait d'un conte de Charles PERRAULT différent pour chaque élève (une ou deux phrases)

**Consigne :**

1. Quels sont les mots qu'on ne peut jamais séparer à la lecture ?
2. Où peut-on faire une micro-pause ?
3. Lire à haute voix les phrases ainsi travaillées.

#### Commentaire de l'activité :

Ce travail peut être mené en priorité en petit groupe avec les élèves n'ayant pas atteint le niveau 2. Ces élèves peuvent repérer des exemples de groupes de mots qu'on ne peut jamais séparer.

En classe entière, on forme un groupe autour de chaque élève du groupe de remédiation. Il présente le corpus au groupe, et ensemble, ils identifient chaque constituant de ces groupes de mots.

En groupe :

1. Quels sont les mots qu'on ne peut jamais séparer à la lecture ?
  - Le déterminant et le nom
  - Le nom et l'épithète liée
  - Le nom et le complément du nom (GNP)
  - Le pronom personnel sujet et le verbe
  - L'auxiliaire et le participe passé...
2. Où peut-on faire une micro-pause ?

Entre les différents groupes syntaxiques, en particulier lorsque ceux-ci sont longs, c'est-à-dire eux-mêmes complétés

Ex : le passant voyait la mère (pas de pause) MAIS « qui la voyait/ voyait la mère » (Charles PERRAULT, « Les fées »)

Exemples où une pause met en valeur un mot :

« il vous sortira de la bouche / ou une fleur / ou une pierre précieuse »  
« il vous sortira de la bouche / ou un serpent / ou un crapaud »

3. Lisez les phrases à haute voix en vous appuyant sur le travail mené préalablement.

## B. Anticiper le sens

Il s'agit de travailler sur l'anticipation du sens en lecture, nécessaire pour une lecture orale expressive : la lecture « fluente », définie comme capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreurs et avec une intonation adaptée, favorise la compréhension (WOLF et KATZIR-COHEN, 2001, cf. bibliographie). Les travaux de recherche récents montrent qu'elle dépend de la vitesse de lecture, de la fluidité avec laquelle le lecteur se déplace dans le texte. Le nombre de mots lus par minute à voix haute est, chez un lecteur expert, d'environ 200 mots/minute. Pour un élève de CE2, il est d'environ 70-80 mots/minute.

Or cette rapidité de lecture qui demande d'anticiper le sens des mots quand on se déplace dans le texte, quitte à deviner plutôt que décoder ou déchiffrer, n'est pas toujours acquise à la fin du primaire chez certains élèves.

Plusieurs supports peuvent être proposés aux élèves reposant sur le même principe : ellipses de lettres, de syllabes, voire de mots. Les « blancs » doivent pouvoir être devinés et ne pas provoquer d'ambiguïtés de compréhension. Ce type d'exercices peut être proposé régulièrement en AP aux élèves du degré 1, soit en groupe soit en classe entière pendant que les autres travaillent sur autre chose.

N.B. : On aura soin de présenter les textes dans un format qui ne rebute pas les lecteurs les plus fragiles (texte dactylographié, pas de bloc compact, police suffisamment grande, marge...).

### Prise en charge : séquence 1 / activité 4 ([voir annexe 2 p. 20](#))

**Activité 4** : Lecture silencieuse puis à haute voix.

**Support** : Court texte dont on a perturbé l'ordre des lettres de chaque mot.

**Consigne** : Lire une première fois ce texte des yeux puis à haute voix. Que constate-t-on ?

Cette capacité peut être améliorée grâce à la pratique de la lecture rapide ou celle qui consiste à reconstituer les blancs d'un texte.

Après avoir entraîné les élèves les plus en difficulté sur des textes courts et simples comme celui de l'activité 4, on peut oser les confronter à un texte plus long et plus complexe tel que celui de l'activité 5. On aura à cœur de créer d'autres exercices adaptés aux élèves en présence.

**Prise en charge : séquence 1 / activité 5 ([voir annexe 2 p. 20](#))**

**Activité 5** : Lecture silencieuse puis à haute voix.

**Support** : Texte dont on a caviardé certaines syllabes.

**Consigne** : Lire une première fois et rapidement ce texte puis à haute voix. Que constate-t-on ?

### C. Mettre en voix

Faire prendre conscience d'une « technique qui se rapproche du chant », de la musicalité de la voix et de la langue (la diction).

*Jouer de la hauteur de la voix* : un élève ou un groupe dit un texte d'une voix aiguë, un autre d'une voix grave, un autre alterne voix grave/aiguë : on observe les effets.

*Jouer sur l'intensité (forte/piano)* : un élève ou un groupe énonce un texte d'une voix normale, un autre d'une voix très douce, un autre d'une voix puissante.

*Jouer sur le crescendo/decrescendo* : un élève commence doucement, le suivant plus fort puis deux voix, trois voix, jusqu'à former un chœur puissant.

Un excellent support pour cette activité : *Les Djinnns* de Victor Hugo, dont on peut travailler le *crescendo* jusqu'à la strophe centrale et de le *decrescendo* jusqu'à la voix très douce presque inaudible du dernier vers.

*Lento/presto* : un élève lit le texte normalement, un autre le lit le plus lentement possible, un autre le plus rapidement possible. On reprend jusqu'à ce que tout le groupe soit entraîné à varier sa vitesse de lecture.

*Parler vite et articuler* : on peut proposer aux élèves de devenir des virtuoses de l'articulation en s'entraînant à lire rapidement des textes difficiles à prononcer. Nombreux sont les poètes qui ont joué sur les sonorités.

Ces exercices sont à pratiquer en classe entière.

**Prise en charge : séquence 1 / activité 6 ([voir annexe 3 p. 21](#))**

**Activité 6** : Lecture à haute voix de textes jouant sur les sonorités.

**Support** : Courts textes poétiques.

**Consigne** : Lire rapidement et bien articuler ces textes pour en faire entendre les jeux de sonorités.

### D. Prendre conscience de ce que ne peut pas être la lecture à haute voix

Il s'agit de faire comprendre aux élèves qu'une lecture monotone nuit à l'attention la compréhension du texte par l'auditoire.

On peut par exemple utiliser le CD des Livreurs : *Le son de lecture* (voir bibliographie) : en piste 3, ils donnent des exemples de ce qu'il ne faut pas faire, en proposant notamment une lecture monotone et une lecture chantée de « La chèvre de M. Seguin » d'Alphonse DAUDET.

L'exercice est à faire en classe entière.

## Séquence 2 : Travailler la mise en voix et la diction pour lire des dialogues

Cette séquence se mène en parallèle d'une séquence sur le théâtre contemporain pour prendre plus de pertinence.

### A. Parler loin

**Exercice A1** : A faire en classe entière. Répartir les répliques en fonction des difficultés des élèves.

Pour que les élèves osent lire fort, on propose d'abord une situation qui joue sur cette compétence. Ce premier exercice permet aux élèves de prendre confiance.

#### Prise en charge : séquence 2 / activité A1 ([voir annexe 4 p. 22](#))

**Activité A1** : Oralisation d'un dialogue théâtral.

**Support** : On peut proposer le début de *Alice pour le moment* de Sylvain LEVEY.

**Consigne** : Enchaîner à tour de rôle les répliques de la mère (qui appelle sa fille de loin).  
Adresser ces répliques à un élève situé au fond de la classe.

#### Commentaire de l'activité :

On choisit des répliques de plus en plus longues afin que les élèves travaillent à la fois le volume sonore (à tenir jusqu'à la fin de la réplique) et la lecture.

**Exercice A2** : Un élève dit une phrase à un camarade placé à l'autre bout de la classe : celui-ci doit être capable de la répéter. En effet, contrairement à une idée reçue, on ne lit pas oralement « comme on parle » : il s'agit de DIRE un texte à un auditoire. (On choisira des répliques des pièces de théâtre étudiées).

#### Prise en charge : séquence 2 / activité A2

**Activité A2** : Oralisation d'un dialogue théâtral.

**Support** : des extraits de Jean TARDIEU, *Un mot pour un autre*.

**Consigne** : Un élève adresse une réplique à un autre situé au fond de la classe. L'élève récepteur doit répéter la réplique entendue et enchaîner avec la réplique suivante. Ainsi de suite.

#### Commentaire de l'activité :

Cet exercice complète le précédent qui pouvait laisser penser que lire fort signifiait nécessairement crier.

Favoriser la voie de décodage plutôt que la voie lexicale pour la reconnaissance des mots et travailler l'articulation.

A mener en classe entière. Le professeur pourra jouer sur la constitution des binômes en fonction de l'entente entre élèves dans la classe : à peu près homogènes (dans ce cas le professeur se consacrera aux binômes les plus en difficulté), ou au contraire, à l'hétérogénéité assumée, où l'un entraîne l'autre.

### B. Interpréter

Exemples de situations d'apprentissage pour montrer le rôle de l'interprétation orale.

#### B1. Désigner les émotions de base

Échanges oraux pour faire citer les cinq émotions de base : joie, colère, peur, tristesse, étonnement.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO)  
Accompagnement personnalisé en 6<sup>e</sup> – Français

Page 10 sur 25

Lire un texte à haute voix de manière à ce qu'il soit compris par d'autres

<http://eduscol.education.fr/>

En groupes : trouver d'autres émotions, et les classer dans les cinq colonnes. Préciser les nuances de sens.

Chaque élève choisit dans les textes de théâtre étudiés une réplique ou une phrase correspondant selon lui à l'émotion qu'il a choisie. Il la dit (lit) à la classe ; les élèves devinent de quelle émotion il s'agit.

L'objectif est faire comprendre que l'émotion ne vient pas seulement des mots, mais de la manière dont la phrase est dite.

### Prise en charge : séquence 2 / activité B1

**Activité B1** : Exprimer une émotion.

**Support** : une phrase de Jean TARDIEU, *Un mot pour un autre*.

**Consigne** : Chaque élève prononce la même phrase, par exemple la première (« Madame, la poterne vient d'éliminer le fourrage. ») en s'efforçant de traduire chacun une émotion particulière. Les autres élèves essaient d'identifier cette émotion.

### B2. Utiliser le corps pour mieux mettre en voix

Les élèves marchent dans l'espace de la classe. Lorsque le professeur désigne une émotion, ils s'arrêtent en représentant cette émotion sous forme d'image fixe (posture, visage).

Les élèves reçoivent chacun une phrase. Même exercice, mais à chaque arrêt, le professeur demande à un élève de lire sa phrase conformément à l'émotion annoncée.

### B3. Changer l'intonation de phrases :

Une phrase plus ou moins longue est écrite au tableau sans relation avec un contexte. (On peut reprendre les phrases d'*Alice pour le moment*, voir Annexe 5 p. 22.)

Le professeur la lit de manière monocorde, sans une seule intonation : cette neutralité est difficile à mettre en œuvre pour l'élève d'où la mise en voix par le professeur. Cela peut amuser les élèves car ils perçoivent l'étrangeté de l'absence de mélodie dans la langue. Cela renvoie au travail mené dans le premier temps.

### Prise en charge : séquence 2 / activité B3 ([voir annexe 4 p. 22](#))

**Activité B3** : Modifier l'intonation d'une réplique.

**Support** : le début d'*Alice pour le moment* de Sylvain LEVEY.

**Consigne** : On va jouer à dire cette phrase dans diverses situations : à vous de jouer chaque rôle avec l'intonation adéquate :

En guise d'exemple ou de récompense : visionner Fernandel dans *Le Schpountz* (« tout condamné à mort aura la tête tranchée », précédé de l'affirmation selon laquelle « avec cette simple phrase », il va « inspirer les sentiments les plus divers »).

### C. Choisir avec pertinence l'émotion que l'on veut exprimer :

Dans les exercices précédents, l'émotion était imposée par le professeur. L'étape suivante consiste à ce que l'élève trouve lui-même une émotion pertinente. Il sera intéressant de lui montrer qu'il n'y a pas une seule solution possible, d'où le rôle de l'interprète, qui doit faire des choix cohérents.

### Prise en charge : séquence 2 / activité C ([voir annexe 5 p. 23](#))

**Activité C** : Interpréter un texte.

**Support particulièrement intéressant pour la liberté de jeu qu'il propose** : Ph. DORIN, *Ils se marièrent et eurent beaucoup*, p 18-19.

**Consigne** : Traduire par l'intonation et le jeu l'émotion correspondant au texte.

Varié les interprétations possibles.

Commentaire de l'activité : Ce travail peut être préparé par un jeu sur la typographie, un peu comme une partition où la disposition des mots, leur mise en valeur par des couleurs, leur taille, leur style est à la fois la synthèse d'une analyse du texte (compréhension, repérage de telle structure, tel écho sonore, telle image...) et une **préparation à une lecture orale-performance**, comme celle des poètes contemporains.

L'on peut passer aussi par l'écriture pour préparer la lecture orale. Voici des exemples d'activités :

- donner des indications de lecture précises, sous forme de didascalies écrites sur le texte, à un camarade qui sera « l'interprète » du texte et qui pourra interroger les « compositeurs » pour peaufiner son interprétation ;
- orchestrer une lecture collective : indiquer sur le texte les changements d'interprète, les moments de solo, de duo, de chœur... Eventuellement indiquer par des schémas solfégiques la prosodie à respecter (hauteur, intensité, crescendo...). Puis mettre en œuvre l'interprétation collective.

L'oralisation des textes ne résulte pas d'un premier contact mais d'un aboutissement, d'une forme élaborée de travail avec les textes : c'est une « interprétation », au sens musical du terme.

N.B. : pour travailler et évaluer les activités de lecture à voix haute, utiliser des enregistrements audio. En effet le lecteur ne s'entend pas quand il lit oralement. Ecouter son enregistrement lui permet de revenir sur sa lecture, de prendre conscience de ses réussites, et de ce qu'il doit travailler pour l'améliorer. De plus, en position d'auditeur, il peut prendre conscience des effets de son interprétation.

Ce deuxième temps de travail peut se clore par une **évaluation** qui s'appuiera sur les mêmes critères que le diagnostic. On peut proposer plusieurs versions du même extrait afin de montrer la pluralité des interprétations possibles, ou choisir d'évaluer les élèves sur des extraits différents, en fonction des pièces qui auront été étudiées dans la séquence.

### Évaluation de la prise en charge de la séquence 2 ([voir annexe 6 p. 24](#))

Travailler la mise en voix et la diction pour lire des dialogues

**Activité** : Interpréter un texte.

**Support** : Scène de *A la périphérie* de Sedef ECER, Editions de l'Amandier, p 21-22.

**Consigne** : Préparer en binôme l'interprétation de ce texte. La présenter à la classe.

### Séquence 3 : Lire des contes

Ces activités sont à mener en parallèle d'une séquence d'étude des contes. Ce changement de genre entraîne des difficultés supplémentaires.

Il est souvent plus difficile de déterminer une émotion pertinente pour le narrateur que pour un personnage dans un dialogue.

La lecture doit mettre en évidence les différentes parties du conte.

Même si on prévoit une lecture à plusieurs voix, celle-ci est souvent plus longue (changements de lecteur moins fréquents).

La langue est souvent plus complexe, surtout si l'on travaille sur les contes de Charles PERRAULT, moins proche de la « parole » des élèves que le théâtre contemporain, dont certains extraits pouvaient donner l'illusion, rassurante pour les élèves, d'un véritable dialogue parlé.

On peut utiliser la difficulté de la langue du XVII<sup>e</sup> siècle comme argument : certes, le texte est difficile, mais on le comprend mieux s'il est bien lu. On peut donc proposer comme projet d'enregistrer quelques contes de Charles PERRAULT pour une autre classe de sixième qui n'a pas encore commencé à travailler sur cette œuvre.

### **A Improviser pour trouver une émotion**

On propose aux élèves d'improviser un récit « actualisé » d'une situation proche du conte travaillé. Cet exercice d'improvisation est souvent efficace pour faire comprendre une situation et peut s'appliquer aussi bien à une scène de théâtre qu'à un récit. On n'attend pas un récit littéraire. La situation de communication (deux à deux, à un ami) incite à la confiance, à l'emploi d'un langage familier, et à l'expression des émotions. Seuls les volontaires s'expriment devant la classe.

Exercice à faire en classe entière, en groupe d'affinités, mais en passant d'un groupe à l'autre, le professeur peut donner des conseils personnalisés.

Ce récit, l'élève le fait à un camarade (l'auditoire est ainsi bien présent). Plusieurs élèves peuvent avoir le même sujet d'improvisation, ce qui permet d'apprécier les différences entre deux interprétations. Plusieurs contes, plusieurs moments d'un conte sont ainsi abordés.

#### **Prise en charge : séquence 3 / activité A ([voir annexe 7 p. 25](#))**

**Activité A :** Improviser à partir d'un texte support.

**Support :** « Les Fées » de Charles PERRAULT.

**Consigne :** « Vous venez d'apprendre qu'une nouvelle élève de votre classe est traitée très injustement dans sa famille ; alors que sa grande sœur est gâtée, elle, elle est maltraitée et obligée de faire le ménage dans toute la maison. Racontez cette situation à votre meilleur (e) ami (e) . »

Commentaire de l'activité : Chaque élève peut s'exercer en binôme. Quelques-uns sont invités à le faire face à la classe.

Faire commenter par le public : « Quelles émotions avez-vous senties dans cette interprétation ? »

Il s'avère, à la pratique, que peu d'élèves font ce récit d'une « voix blanche ». On peut ensuite s'appuyer sur cette situation de réussite pour faire comprendre quelles sont les attentes par rapport à la lecture du texte.

### **B. Identifier les différentes parties du texte et les mettre en valeur dans sa lecture**

Il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur la nécessité de marquer les différentes articulations du texte pour un auditoire qui ne l'a pas sous les yeux.

Support : Lecture enregistrée d'un extrait de conte par un lecteur expert. (Choisir de préférence un conte inconnu des élèves, afin de les mettre dans la situation de leur futur auditoire) Les élèves n'ont pas le texte sous les yeux. « Qu'est-ce qui permet d'en suivre la progression à l'écoute ? »

Différents procédés peuvent être mis en valeur :

- des pauses plus longues ;
- des changements de rythme (par exemple lecture plus rapide pour l'arrière-plan, plus lente pour les actions de premier plan, pour le suspense, ou au contraire accélération de la lecture quand l'action se fait plus rapide) ;
- marquage du passage de la narration au dialogue par une hauteur de voix différente ;
- baisse ou hausse du volume pour capter l'attention de l'auditoire à un moment-clé de l'intrigue.

L'enregistrement permet de revenir sur certains passages pour faire identifier un procédé.

L'ensemble de ces procédés est présenté comme une palette, un choix offert au lecteur pour produire des effets sur l'auditoire (pas de correspondance univoque entre un procédé et un effet).

### **Évaluation : Enregistrement de contes par groupes d'élèves.**

A la suite de ce travail, les élèves peuvent se lancer dans une lecture par groupes de cinq ou six de contes de Charles PERRAULT (étudiés en classe).

Pour bien montrer que la lecture à voix haute se travaille, proposer le texte dans une mise en page très aérée.

On récapitule les différentes annotations que l'on peut inscrire sur ce texte :

- Emotions.
- Barres indiquant les micro-pauses (si nécessaire).
- Procédés choisis pour marquer une articulation.

Ce travail est mené par l'ensemble des élèves du groupe, avant la répartition du texte, ce qui permet des échanges entre eux.

Pour la répartition, le professeur peut laisser faire les élèves ou être plus directif. Dans les deux cas, éviter de dépasser vingt lignes successives par élève.

Pour les élèves les plus en difficulté, on fractionnera la charge de lecture.

Les dialogues peuvent ou non être lus à plusieurs voix.

Les ressources de la choralité peuvent également être explorées.

Il serait souhaitable que cette évaluation se fasse dans les mêmes conditions que les validations du socle commun : quand le groupe se sent prêt, (éventuellement après avis du professeur), il procède à l'enregistrement. Un passage moins bien réussi peut éventuellement être réenregistré plus tard. Les critères d'évaluation restent les mêmes que pour le diagnostic.

Tous les groupes peuvent travailler simultanément dans la classe, le professeur apportant une aide ciblée à ceux qui en ont besoin. C'est lors de ce temps que le professeur peut repérer des groupes davantage en difficulté que d'autres, et qui nécessiteront davantage de temps et de guidage pour réussir l'exercice proposé. Des séances d'AP en effectif restreint peuvent alors être proposées.

## Séquence 4 : Lire des Fables de La Fontaine

Le support des *Fables* est intéressant car il permet le réinvestissement de ce qui a été travaillé dans les séquences précédentes :

- lecture de dialogues ;
- lecture d'un récit ;
- langue du XVII<sup>ème</sup> siècle.
- Il apporte toutefois des difficultés supplémentaires qui nécessitent de nouvelles compétences :
- séparer le récit et la morale ;
- repérer des constructions propres à la poésie qui rendent parfois difficiles l'identification des groupes syntaxiques ;
- respecter les règles de versification : savoir quand prononcer les « e » muets, les diérèses.

**Quelques pistes pour faciliter le rapport au texte** (après découverte et éventuellement étude du texte) :

En plus d'un travail similaire à celui déjà mené sur les dialogues et les contes :

- Faire reformuler le texte par les élèves afin de vérifier que le vocabulaire et les constructions ne font pas obstacle à la compréhension.
- Faire jouer la fable sous forme d'improvisation (autre manière de reformuler).
- Faire repérer la morale, le récit, le dialogue, les différents locuteurs. (Par exemple en travail de groupe, chaque élève prenant en charge la lecture à voix haute de l'un de ces éléments.)
- Analyse grammaticale des phrases dont la syntaxe peut poser problème (repérer les micro-pauses possibles/ impossibles).

**Quelques pistes pour faire respecter les règles de versification**

- Montrer systématiquement dans l'étude des fables en quoi la versification contribue au sens : les élèves sont particulièrement sensibles au « en/vi/eu/se » de « La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf » : ces quatre syllabes là où la prose n'en compterait que deux montrent bien les efforts de la grenouille pour paraître plus grosse qu'elle n'est.
- Inciter les élèves à indiquer sur leur texte les e muets (à mettre entre parenthèses), les e à prononcer (à souligner), les diérèses (à marquer par une barre), les liaisons, les enjambements (flèche à la fin du vers)...

**Évaluation** : différentes fables étudiées en classe

Là encore, le travail de groupe et la choralité peuvent être privilégiés. Les critères d'évaluation restent les mêmes, on ajoute toutefois « Respect des règles de versification ».

### **Personnalisation**

Les élèves qui « refusent » de lire ou sont très malhabiles dans l'oralisation proprement dite (gestion des souffles, pauses non pertinentes, absence d'adéquation entre sens des mots et oralisation, non maîtrise du débit, inaudibilité...), ont des difficultés qui ne sont pas nécessairement liées à la lecture proprement dite mais relèvent d'une difficulté à communiquer et à tenir compte des autres.

Selon les difficultés repérées on travaille ces aspects avec des activités adaptées, toujours en groupes pour introduire l'interaction nécessaire à l'activité communicative : il s'agit de dépasser les obstacles que rencontre l'enfant, voire de faire évoluer des représentations erronées de ce qu'est un bon lecteur.

Cela passe par la prise de conscience de la corporalité de l'oral, du plaisir d'entendre la musique de la voix, et de s'entendre soi-même comme voix - cf. Laurent JENNY, *Histoire de la lecture*, Dpt. de français moderne - Université de Genève, 2003 :

« Les écrits restent inertes tant que la voix ne leur a pas donné vie en les transformant en mots (verba). (...) La lecture à haute voix dès son origine est donc très marquée par la rhétorique et se différencie de la lecture silencieuse qui est l'occasion d'une intériorisation de la lecture... et devient plus personnelle. (...) La lecture à haute voix exige, comme dans l'Antiquité, une technique particulière qui se rapproche du chant. Elle relève le plus souvent d'une pratique collective »

[www.unige.ch/lettres/enseignements/methodes/hlecture](http://www.unige.ch/lettres/enseignements/methodes/hlecture)

Restaurer le plus possible l'aspect collectif et social de la lecture orale et faire prendre conscience que la voix « chante », est un instrument d'incantation : c'est indispensable, notamment chez les élèves qui n'ont pas eu ce bain de lecture orale du tiers lisant qu'est l'adulte qui lit des histoires.

Difficultés ou obstacles	Activités possibles (inspirées du site de Rennes : IEN Landivisiau)
Maîtriser la respiration, les souffles, les pauses : faire concorder les groupes de souffle et les groupes de sens	<p>En groupe, par 2 ou plus.</p> <p><b>Le relais :</b> Un élève commence à lire ; dès qu'il doit reprendre son souffle, le suivant prend le relais, sans laisser de blanc ... On s'entraîne à allonger son temps de lecture et à écouter l'autre.</p> <p><b>Les pauses exagérées :</b> Lire en exagérant les pauses aux groupes sémantiques pour s'entraîner à s'arrêter quand il faut (cela se prépare par un marquage de la ponctuation et des groupes de sens). On se prépare aussi à voix basse avant l'oralisation.</p>
Communiquer : l'enfant est inaudible ou il ne prend pas du tout en compte son auditoire (attitude ; voix qui manque d'intensité)	<p><b>L'écho :</b> Un élève lit une phrase doucement ; un autre la répète plus fort ; etc. Chacun amplifie la puissance de sa voix par rapport à celui qui précède. On échange les rôles : un autre énonce une phrase d'une voix douce, suivi d'un autre, plus fort...</p> <p><b>Parler à travers un obstacle :</b> Un élève sort de la classe et lit un texte de façon à être entendu à travers la porte...</p> <p><b>L'orchestre :</b> Groupe entier, un élève est chef d'orchestre (ou le professeur, selon le profil du groupe) : il s'agit de suivre le chef d'orchestre qui décide de lire vite ou lentement, fort ou doucement, de façon grave ou aiguë, avec une émotion particulière...</p>

Un travail d'expression corporelle, (muet), peut également faire progresser la capacité à communiquer, par exemple, faire mimer un passage du texte en veillant aux expressions du visage et des postures : par exemple, l'attitude radicalement opposée des deux sœurs dans « Les Fées ». Après avoir montré cette opposition grâce à leur corps, les élèves trouvent plus facilement comment prononcer les mots qui la disent. (Il est préférable de proposer un travail collectif, plus rassurant pour les élèves.)

## Prolongements

---

Le travail mené peut s'inscrire dans des projets : « Lire du théâtre », lecture à des non-lecteurs, enregistrement pour des mal-voyants, restitution devant un public (parents, autres élèves...), concours de lecture à haute voix (« Les petits Champions de la lecture »)...

Par exemple, les fables travaillées pour l'évaluation peuvent être interprétées par des BIP (brigades d'intervention poétique). La question de la mémorisation n'a pas été abordée dans cette fiche, mais on peut l'évoquer en prolongement : les élèves qui auront beaucoup travaillé leur lecture ne sauront sans doute pas loin de connaître leur texte par cœur, et pourront sans doute l'interpréter, si ce n'est de mémoire, du moins en levant les yeux de leur feuille.

## Bibliographie

---

BESSON J.J. : *L'oral au collège*, CRDP de l'Académie de Grenoble et Delagrave, 1999

CHEVALIER B. : *Bien lire au collège*, NATHAN, 1991

DOLZ J., SCHNEUWLY B. : *Pour un enseignement de l'oral*, ESF Editeur, 2000, p. 187 à 202

WOLF M., KATZIR-COHEN T.: "Reading Fluency and its Intervention", *Scientific Studies of Reading*, 2001, 5:3, 211-239

## Sitographie

---

<http://www.leslivreurs.com/> : Propositions d'animations et de formations autour de la lecture à voix haute, en particulier, « Le son de lecture » :

Premier volume sonore : Comment écouter un texte et l'interpréter : « Ce volume présente la plupart des connaissances techniques que doit maîtriser celui ou celle qui veut lire à haute voix des textes de différents auteurs ou prendre la parole en public à propos de littérature.

Il explique comment le lecteur doit procéder techniquement pour aborder un texte lyrique, un texte composé de dialogues, un monologue intérieur, une scène de combat, un texte explicatif et dévoile également les défauts les plus courants comme la lecture neutre, chantée ou mimée. L'apprentissage de la lecture sonore est un véritable exercice de diction et de lecture en public. »

Autres volumes consacrés à une œuvre : Comment lire et interpréter un auteur en particulier

« Toute lecture à haute voix nécessite un travail de préparation. La lecture d'un auteur implique des particularités que Les Livreurs, vous proposent de découvrir. Dans ce volume, chaque lecture sera précédée d'une explication par les lecteurs qui justifieront la construction de leur interprétation (dramaturgie, psychologie des personnages, rythme, etc.). Comme des invités qui assistent à la préparation d'un plat qu'ils dégusteront ensuite, les auditeurs comprendront alors de quelle façon l'interprète-lecteur procède pour les régaler. »

« Le petit chaperon rouge » de Charles PERRAULT - *Les Fables* de Jean de LA FONTAINE

**Des textes à écouter** : mise à disposition de livres audio gratuits ; enregistrements par des lectrices et lecteurs bénévoles :

<http://www.audiocite.net/>

<http://www.litteratureaudio.com>

<http://www.audiolivres.info/>

<http://www.bibliboom.com/accueil.html>

<http://www.audiolivres.net/>

Denis PODALYDÉS lit "La Fontaine" : <http://savoirsenmultimedia.ens.fr/expose.php?id=557> (à partir de 67')

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO)

Page 17 sur 25

Accompagnement personnalisé en 6<sup>e</sup> – Français

Lire un texte à haute voix de manière à ce qu'il soit compris par d'autres

<http://eduscol.education.fr/>

Fables lues : La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf (I.3), La besace (I.7) , Le chêne et le roseau (I.22), Le corbeau voulant imiter l'aigle (II.16), Le lion abattu par l'homme (III.10), La femme noyée (III.16), Le lion amoureux (IV.1), La jeune veuve (VI.21), Les femmes et le secret (VIII.6), Le rat et l'huître (VIII.9), Le rat et l'éléphant (VIII.15), Les deux pigeons (IX.2) – extrait–, La tortue et les deux canards (X.2)

**Des sites où l'on peut trouver des textes en ligne :**

Les classiques de la littérature française en texte intégral :

<http://www.alalettre.com/>  
<http://www.bnf.fr/>  
<http://abu.cnam.fr/>

**Des contes :**

<http://www.abc-enfance.com/2-butiner/13-livres.htm>

**Autres :**

Sarah PÉPIN “La ponctuation : remédiation et baladodiffusion par groupe de besoin” :

<http://lettres.ac-creteil.fr/cms/spip.php?article1775>

Tutoriels pour le logiciel audacity : <http://www.tutoriels-animes.com/tutoriels-audacity.html>

Deux fiches guides : “enregistrer sa voix avec windows” et “enregistrer sa voix avec audacity” sur le site de l'enseignement primaire de Tahiti : <http://www.tice.dep.pf/index.php/tutoriels>

### ANNEXE 1

#### Prise en charge : séquence 1 / activité 1 ([retour à la démarche pédagogique p. 6](#))

**Activité 1** : Lecture et réflexion sur le sens de phrases différemment ponctuées.

**Support** : des phrases courtes (exemples tirés de Au palais des congrès : accents, signes et ponctuation de Mariz COURBERAN, « Mots et Cie », éd. Mango, 2004).

**Consigne** : Lire les couples de phrases à haute voix en respectant les pauses de la ponctuation. Faire commenter le sens de chaque phrase par les autres élèves.

- 1.a. Il n'est pas tombé, comme on l'a dit.
- 1.b. Il n'est pas tombé comme on l'a dit.
- 2.a. Vous ne serez pas payés comme prévu.
- 2.b. Vous ne serez pas payés, comme prévu.
- 3.a. Le directeur a démissionné, bizarrement.
- 3.b. Le directeur a démissionné bizarrement.
- 4.a. La voisine ne dit rien, sans raison.
- 4.b. La voisine ne dit rien sans raison.
- 5.a. Les « stars-académiciens », chantant juste, enregistreront un disque.
- 5.b. Les « stars-académiciens » chantant juste enregistreront un disque.

## ANNEXE 2

### Prise en charge : séquence 1 / activité 4 ([retour à la démarche pédagogique p. 8](#))

**Activité 4** : Lecture silencieuse puis à haute voix.

**Support** : Court texte dont on a perturbé l'ordre des lettres de chaque mot.

**Consigne** : Lire une première fois ce texte des yeux puis à haute voix. Que constate-t-on ?

Selon une étude de l'Université de Cambridge, l'ordre des lettres dans les mots n'a pas d'importance, la seule chose importante est que la première et la dernière soit à la bonne place. Le reste peut être dans un désordre total et vous pouvez toujours lire sans problème. C'est parce que le cerveau humain ne lit pas chaque lettre elle-même mais le mot comme un tout.

(Version française du tableau de Gary SWEENEY)

### Prise en charge : séquence 1 / activité 5 ([retour à la démarche pédagogique p. 9](#))

**Activité 4** : Lecture silencieuse puis à haute voix.

**Support** : Texte dont on a caviardé certaines syllabes.

**Consigne** : Lire ce texte rapidement puis à haute voix. Que constate-t-on ?

-ans un p-ys tr-versé du -ud au -ord par le Ni- , sillon- é de -anaux, p- rsemé de ma- ais et rec-uvert par l'inon-ation -uatre m-is par -n, l'e- u es- à la -ois o-stacle et mo-en de com-unication. « -aire t-averser le fl-uve à cel-i qui n'a pas de bat-au » cons-itue une oblig-tion -orale; se d-placer en ba-que pa-aît si nat-rel que l'on croi- que le -oleil se d-place de cette ma-ière dans le cie-.

Des -ateaux, il y en a de t-utes so-tes . Pour les mar-is et les eau- peu -rofondes, une n-celle faite de ti-es de pap-rus liée- -uffit; on la p-opulse et on la dir-ge à l'aid- d'une -affe; dans c-rtaines , on pe-t mêm- -ransporter un v-au. Pour na-iguer sur le -il, on u-ilise des em-arcations de boi-. Les -argaisons l-urdes et vo-umineuses, par exe-ple, un obél-sque, circu-ent dans de -arges c-alands que l'on ha-e ou que l'on rem-rque fau-e d'y pouv-ir place- un -réement ou des r-meurs, l'es-ace éta-t enti-rement occup- par la c-arge. S-non, les ba-eaux sont pro-ulsés à la voil- ou à la -ame. Le c-urant fa-ilite la des-ente du -il. On le r-monte gr-ce au ven- qui -ouffle g-néralement du no-d au -ud. Le -il, m-lgré sa cr-e, se nav-gue, somm- -oute , a-sément, mais ré-erve quelques mau-aises surp-ises , tels les -ancs de s-ble qui ch-ngent d'emp-acement d'une anné- sur l'-utre.

### ANNEXE 3

**Prise en charge : séquence 1 / activité 6 ([retour à la démarche pédagogique p.9](#))**

**Activité 6 :** Lecture à haute voix de textes jouant sur les sonorités.

**Support :** Courts textes poétiques.

**Consigne :** Lire rapidement et bien articuler ces textes pour en faire entendre les jeux de sonorités.

Conciliabule Au crépuscule Deux libellules Chaussées de mules Robes de tulle Se congratulent Sur une bulle  CLAUSARD	Chat, chat, chat, Chat noir, chat blanc, chat gris Charmant chat couché N'entends-tu pas les souris Danser à trois les entrechats sur le plancher?  KLINGSOR	A quoi bon me fracasser Dit l'oiseau sachant chanter Au chasseur sachant chasser Qui voulait le fricasser  Claude ROY
--	---	--

## ANNEXE 4

### Prise en charge : séquence 2 / activité A1 ([retour à la démarche pédagogique p.10](#))

**Activité A1** : Oralisation de dialogue théâtral.

**Support** : On peut proposer le début de *Alice pour le moment* de Sylvain LEVEY.

**Consigne** : Les élèves enchaînent à tour de rôle les répliques de la mère (qui appelle sa fille de loin).  
Adresser ces répliques à un élève situé au fond de la classe :

Alice !

Alice ! Alice ! Alice !

Alice ! Alice ! Dépêche-toi !

Ma chérie ! Alice ! Dépêche-toi un peu !

Alice ! Alice ! Plus vite ! Dépêche-toi !

Alice ! Vite ! Presse ! Vite ! Vite ma chérie !

Tu peux pas venir plus vite quand je t'appelle !

Ton père a trouvé du boulot. Nous partons dès demain.

Sylvain LEVEY, *Alice pour le moment*, Editions THÉÂTRALES.

### Prise en charge : séquence 2 / activité B3 ([retour à la démarche pédagogique p.11](#))

**Activité B3** : Modifier l'intonation d'une réplique.

**Support** : On peut proposer le début de *Alice pour le moment* de Sylvain LEVEY.

**Consigne** : On va jouer à dire cette phrase dans diverses situations : à vous de jouer chaque rôle avec l'intonation adéquate.

Même texte de S. LEVEY qu'en séquence 2 / activité A1 *supra*.

Situations :

1. Le père revient de voyage : il est en colère.
2. La mère revient du travail : elle est épuisée.
3. Le voisin vous rend visite : il est surpris.
4. Le petit frère trouve cela amusant.

## ANNEXE 5

### Prise en charge : séquence 2 / activité C ([retour à la démarche pédagogique p.12](#))

**Activité C** : Interpréter un texte.

**Support particulièrement intéressant pour la liberté de jeu qu'il propose** : Philippe DORIN, *Ils se marièrent et eurent beaucoup*, p 18-19.

**Consigne** : Traduire par l'intonation et le jeu l'émotion correspondant au texte.

Varié les interprétations possibles.

LA PROMISE : T'arrêtes de me regarder comme ça ?

L'AUTRE : Comment je te regarde ?

LA PROMISE : Comme ça !

L'AUTRE : Moi, je te regarde comme ça ?

LA PROMISE : Oui !

L'AUTRE : Ça m'étonnerait !

LA PROMISE : Tu t'es pas vu !

L'AUTRE : Où c'est que t'as déjà vu qu'on regardait les gens comme ça, toi ?

LA PROMISE : Je m'appelle pas Jean.

L'AUTRE : C'est ridicule ! Pourquoi pas comme ça, pendant que tu y es ? Ou comme ça ? Ou encore comme ça ?

LA PROMISE : N'empêche que, toi, t'arrêtes pas de me regarder comme ça.

L'AUTRE : Qu'est-ce que ça peut te faire ?

LA PROMISE : Moi, ça me gêne.

L'AUTRE : Comment tu voudrais que je te regarde alors ?

LA PROMISE : Je sais pas, moi. Comme ça !

L'AUTRE : Comme ça ? Tu voudrais que je te regarde comme ça ?

LA PROMISE : Pourquoi pas ? C'est toujours mieux que comme ça.

Philippe DORIN, *Ils se marièrent et eurent beaucoup*, éd. L'École des loisirs

## ANNEXE 6

### Évaluation de la prise en charge de la séquence 2 ([retour à la démarche pédagogique p.12](#))

Travailler la mise en voix et la diction pour lire des dialogues

**Activité :** Interpréter un texte.

**Support :** Scène de *A la périphérie* de Sedef ECER, Editions de l'Amandier, p 21-22.

**Consigne :** Préparer en binôme l'interprétation de ce texte. La présenter à la classe.

AZAD - Je t'achèterai une nouvelle télé.

TAMAR - Je sais.

*Azad descend du toit.*

AZAD - Pourquoi tu as dit « je sais » ?

TAMAR - Parce que je sais que tu m'achèteras une nouvelle télé.

AZAD - Pourquoi tu l'as dit comme ça ?

TAMAR - Comment ?

AZAD - Comme ça. Comme si tu te moquais.

*Azad tape sur la télé de toutes ses forces.*

Télé de merde !

TAMAR - Je n'aime pas quand tu dis des gros mots.

AZAD - Et moi, je n'aime pas quand tu te fous de ma gueule.

TAMAR - Ca y est, ça remarque.

AZAD - Tu ne me crois pas quand je te dis que je t'achèterai une nouvelle télé ?

TAMAR - Si.

AZAD - Tu verras, je te l'achèterai.

TAMAR - Je sais.

AZAD, *devenant nerveux* - Ne dis pas « je sais ». Ne dis pas « je sais » comme ça.

TAMAR, *toujours hypnotisée par la télé* - Tu veux que je le dise comment ?

AZAD - Pour de vrai.

TAMAR - Je dis « je sais » pour de vrai.

AZAD - Tu ne le dis pas pour de vrai.

Sedef ECER, *À la périphérie*, éd. de l'Amandier et éd. l'Espace d'un instant.

**Critères d'évaluation** (les mêmes que pour le diagnostic) :

1. L'élève accepte-t-il de lire à haute voix ?
2. L'élève sait-il mettre en voix son texte de manière audible et intelligible ?
  - Volume sonore (y compris en fin de phrase)
  - Décodage
  - Articulation
  - Respect de la ponctuation forte
  - Rythme (ni trop lent, ni trop rapide)
  - Respect des groupes syntaxiques
3. L'élève sait-il varier sa lecture en fonction d'effets qu'il souhaiterait produire sur son auditoire ?
  - Variation du rythme
  - Changement de voix
  - Emotions perceptibles

## ANNEXE 7

**Prise en charge : séquence 3 / activité A ([retour à la démarche pédagogique p.13](#))**

**Activité A** : Improviser à partir d'un texte support.

**Support** : « Les Fées » de Charles PERRAULT.

**Consigne** : « Vous venez d'apprendre qu'une nouvelle élève de votre classe est traitée très injustement dans sa famille ; alors que sa grande sœur est gâtée, elle, elle est maltraitée et obligée de faire le ménage dans toute la maison. Racontez cette situation à votre meilleur (e) ami (e) . »