



Lire à voix haute

Évaluer - Analyser - Agir

A partir des évaluations nationales, analyser les difficultés des élèves et la nature de ces difficultés, déterminer des pistes d'action : *Anticipation, Médiation, Remédiation*

*Un dossier conçu et réalisé par
les Missions Maternelle et Français 59
Édition de mars 2022*

Table des matières

Enjeux et contenu des épreuves	3
Méthodologie d'analyse	6
Éléments de progressivité.....	7
Pistes pédagogiques pour les CP et les CE1	10
<i>Guide Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP</i>	<i>10</i>
Savoir lire	10
Évaluer	13
<i>Guide Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1</i>	<i>14</i>
La consolidation de la fluence	14
Lire à voix haute.....	15
Sources et références	29

Enjeux et contenu des épreuves

COMPÉTENCE VISÉE

Être capable de lire à voix haute
(des mots/un texte).

Pourquoi cette épreuve ?

De nombreuses recherches ont montré que la compréhension du langage écrit dépend principalement du niveau de compréhension du langage oral et de celui du décodage. Dans un premier temps, l'apprenti-lecteur a essentiellement recours au décodage. Il lit alors aussi bien des mots inventés que des mots réguliers mais fait de nombreuses erreurs phonologiques en lecture de mots irréguliers. Plus tard, l'apprenti-lecteur va mieux lire les mots réguliers que les mots inventés, même s'il a encore des difficultés avec la lecture des mots irréguliers. Ces constats ont permis de distinguer deux procédures d'accès aux mots écrits : l'une permet de décoder les mots nouveaux réguliers sur le plan des correspondances graphème-phonème en utilisant ces correspondances (le décodage ou procédure phonologique), l'autre permet d'identifier les mots connus, qu'ils soient ou non réguliers (la procédure orthographique). La maîtrise des correspondances graphème-phonème a un rôle moteur dans l'apprentissage de la lecture.

Activité de l'élève

Mi-parcours CP Janvier 2021

Exercice 17 : Lire correctement le plus grand nombre de mots en une minute.

Ligne 1	à <input type="checkbox"/> ₁	où <input type="checkbox"/> ₂	la <input type="checkbox"/> ₃	au <input type="checkbox"/> ₄	tu <input type="checkbox"/> ₅
Ligne 2	un <input type="checkbox"/> ₁	il <input type="checkbox"/> ₂	été <input type="checkbox"/> ₃	on <input type="checkbox"/> ₄	mur <input type="checkbox"/> ₅
Ligne 3	ni <input type="checkbox"/> ₁	sur <input type="checkbox"/> ₂	qui <input type="checkbox"/> ₃	vélo <input type="checkbox"/> ₄	par <input type="checkbox"/> ₅
Ligne 4	feu <input type="checkbox"/> ₁	ce <input type="checkbox"/> ₂	peur <input type="checkbox"/> ₃	ami <input type="checkbox"/> ₄	moto <input type="checkbox"/> ₅
Ligne 5	peau <input type="checkbox"/> ₁	lune <input type="checkbox"/> ₂	gare <input type="checkbox"/> ₃	lire <input type="checkbox"/> ₄	bon <input type="checkbox"/> ₅
Ligne 6	mardi <input type="checkbox"/> ₁	col <input type="checkbox"/> ₂	avril <input type="checkbox"/> ₃	roi <input type="checkbox"/> ₄	faire <input type="checkbox"/> ₅

Mi-parcours CP Janvier 2021

Exercice 18 : Lire correctement le plus grand nombre de mots d'un texte en une minute.

Ligne 1	Le <input type="checkbox"/> ₁	renard <input type="checkbox"/> ₂	court <input type="checkbox"/> ₃	dans <input type="checkbox"/> ₄	la <input type="checkbox"/> ₅	forêt <input type="checkbox"/> ₆	Il <input type="checkbox"/> ₇	arrive <input type="checkbox"/> ₈	à <input type="checkbox"/> ₉	la <input type="checkbox"/> ₁₀	ferme <input type="checkbox"/> ₁₁
Ligne 2	Va <input type="checkbox"/> ₁	t-il <input type="checkbox"/> ₂	voler <input type="checkbox"/> ₃	une <input type="checkbox"/> ₄	poule <input type="checkbox"/> ₅	Lola <input type="checkbox"/> ₆	l'a <input type="checkbox"/> ₇	vu <input type="checkbox"/> ₈	Elle <input type="checkbox"/> ₉	crie <input type="checkbox"/> ₁₀	et <input type="checkbox"/> ₁₁
Ligne 3	le <input type="checkbox"/> ₁	chasse <input type="checkbox"/> ₂									
Ligne 4	Bravo <input type="checkbox"/> ₁	Lola <input type="checkbox"/> ₂	dit <input type="checkbox"/> ₃	la <input type="checkbox"/> ₄	poule <input type="checkbox"/> ₅						

CE1 Septembre 2020

Exercice 17 : Lire correctement le plus grand nombre de mots en une minute.

	mot n°1	mot n°2	mot n°3	mot n°4	mot n°5
Ligne 1	à <input type="checkbox"/> 1	où <input type="checkbox"/> 2	la <input type="checkbox"/> 3	au <input type="checkbox"/> 4	tu <input type="checkbox"/> 5
Ligne 2	un <input type="checkbox"/> 1	il <input type="checkbox"/> 2	été <input type="checkbox"/> 3	on <input type="checkbox"/> 4	mur <input type="checkbox"/> 5
Ligne 3	ni <input type="checkbox"/> 1	sur <input type="checkbox"/> 2	qui <input type="checkbox"/> 3	vélo <input type="checkbox"/> 4	par <input type="checkbox"/> 5
Ligne 4	feu <input type="checkbox"/> 1	ce <input type="checkbox"/> 2	peur <input type="checkbox"/> 3	ami <input type="checkbox"/> 4	moto <input type="checkbox"/> 5
Ligne 5	peau <input type="checkbox"/> 1	lune <input type="checkbox"/> 2	gare <input type="checkbox"/> 3	lire <input type="checkbox"/> 4	bon <input type="checkbox"/> 5
Ligne 6	mardi <input type="checkbox"/> 1	col <input type="checkbox"/> 2	avril <input type="checkbox"/> 3	roi <input type="checkbox"/> 4	faire <input type="checkbox"/> 5
Ligne 7	facile <input type="checkbox"/> 1	cheval <input type="checkbox"/> 2	vrai <input type="checkbox"/> 3	ligne <input type="checkbox"/> 4	porte <input type="checkbox"/> 5
Ligne 8	autre <input type="checkbox"/> 1	loup <input type="checkbox"/> 2	soir <input type="checkbox"/> 3	page <input type="checkbox"/> 4	raisin <input type="checkbox"/> 5
Ligne 9	car <input type="checkbox"/> 1	sucre <input type="checkbox"/> 2	chat <input type="checkbox"/> 3	matin <input type="checkbox"/> 4	trésor <input type="checkbox"/> 5
Ligne 10	soixante <input type="checkbox"/> 1	lundi <input type="checkbox"/> 2	rose <input type="checkbox"/> 3	visage <input type="checkbox"/> 4	six <input type="checkbox"/> 5
Ligne 11	ciseau <input type="checkbox"/> 1	août <input type="checkbox"/> 2	pays <input type="checkbox"/> 3	balai <input type="checkbox"/> 4	filles <input type="checkbox"/> 5
Ligne 12	sept <input type="checkbox"/> 1	lourd <input type="checkbox"/> 2	femme <input type="checkbox"/> 3	garage <input type="checkbox"/> 4	hibou <input type="checkbox"/> 5

CE1 Septembre 2020

Exercice 18 : Lire correctement le plus grand nombre de mots d'un texte en une minute.

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

Présentation des épreuves (Réf. EvalAide, page 9 - <https://eduscol.education.fr/document/7736/download>)

Une liste de mots est utilisée contenant :

- des mots fréquents qui sont, pour la plupart d'entre eux, réguliers sur le plan des relations graphème-phonème (ami, table),
- quelques mots contenant des graphèmes dont la prononciation dépend du contexte (les deux <c> de caprice et les deux <g> de garage, etc.) insérés en fin de liste, ainsi que
- quelques mots irréguliers (sept). La longueur de la liste diffère en fonction du niveau scolaire : 60 mots par liste pour le début du CE1 et 30 pour la mi- CP.

Une épreuve de lecture à haute voix d'un texte est également proposée en milieu de CP et en début de CE1.

Exploitation possible des résultats (Réf. EvalAide, pages 9 et 10 - <https://eduscol.education.fr/document/7736/download>)

Les difficultés des élèves peuvent provenir de différentes sources : d'un **problème de décodage**, qui peut être soit **grave** (si de nombreux mots réguliers sont incorrectement lus, ou lus très lentement), soit **léger** (quand seuls ceux qui contiennent des graphèmes dont la prononciation dépend du contexte sont moins bien lus).

Elles peuvent aussi être dues à un **déficit de la procédure orthographique** : dans ce cas, elles concernent principalement les mots fréquents irréguliers, pas ceux qui sont réguliers.

Il faut en outre vérifier le degré de maîtrise des compétences associées à la lecture de mots et, en fonction des résultats, proposer des aides spécifiques aux élèves qui en ont besoin.

Méthodologie d'analyse

Émettre des hypothèses quant aux difficultés	Valider ou invalider les hypothèses Comprendre ce qui pose problème à l'élève	Identifier les besoins prioritaires - hiérarchiser Mettre en œuvre la différenciation
<p>Langage</p> <p>L'élève ne maîtrise pas bien les relations graphème-phonème : il n'arrive pas à lire les deux premières lignes de l'exercice en 1 minute.</p> <p>L'élève a des difficultés avec les graphèmes dont la prononciation dépend du contexte (s= /s/z/...).</p> <p>L'élève a des difficultés avec les mots ne pouvant pas être lus correctement en utilisant les relations graphème-phonème régulières.</p> <p>L'élève confond des mots qui ont des phonèmes proches au niveau sonore (/p/-/t/-, /t/-/d/, /f/-/s/, /f/-/v/, /s/-/z/, ...) : car /gare, vrai/frais ...</p> <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problèmes visuels 	<p>1-Effectuer une première analyse en appui sur la production des élèves pour lesquels la compétence ne semble pas acquise : repérer s'il s'agit d'un type d'erreur récurrent (ex : confusion de phonèmes proches au niveau sonore) ou d'erreurs de nature variée.</p> <p>2- Si cela n'a pas été possible de le faire dans le cadre de la première passation, reprendre l'exercice, de manière individuelle avec l'élève, pour identifier précisément ce qui lui pose difficultés.</p> <p>Rappeler la consigne puis le questionner :</p> <p>Exercice 17 : « <i>Tu vas lire des mots. Tu n'as rien à écrire. Tu dois lire le plus de mots possible en une minute. Peut-être que tu ne réussiras pas à chaque fois, fais du mieux que tu peux. Si tu n'arrives pas à lire un mot, dis-moi : je ne sais pas.</i> »</p> <p>Exercice 18 : « <i>Tu vas lire un texte à voix haute. Tu n'as rien à écrire. Tu dois lire aussi vite que tu le peux. Tu as une minute pour lire le texte. Au bout d'une minute, je t'arrêterai. Tu as bien compris ? Peut-être que tu ne réussiras pas à lire tous les mots, fais du mieux que tu peux. Si tu n'arrives pas à lire un mot, dis-moi : je ne sais pas.</i> »</p>	<p>Si problèmes visuels, informer la famille et /ou l'infirmière ou le médecin scolaire pour consultation ophtalmologique.</p> <p>Modalités</p> <ul style="list-style-type: none"> * Il est nécessaire de pratiquer dès le début d'année, quotidiennement, des activités renforçant les compétences des élèves, à raison de séances courtes (10 à 15 minutes) mais fréquentes. * Si des difficultés sont vérifiées lors de l'évaluation, porter une attention toute particulière aux élèves concernés lors de ces activités et les adapter à leurs besoins. * Les activités proposées mettent l'accent sur l'acquisition du code, par exemple lire fréquemment et rapidement des tableaux de syllabes simples et complexes (de difficulté croissante : CV, VC, CVC, CCV, ...), des mots réguliers et des mots fréquents. * Il est important de lier systématiquement lecture et écriture pour fixer la forme orthographique des mots (voir dans le guide <i>Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP</i> pages 78 à 87, le focus <i>la mise en œuvre d'une leçon de lecture-écriture</i>). * Ces activités gagnent à être proposées en petit groupe (voire en individuel). * Pour s'assurer de la progression des élèves, il convient de mesurer régulièrement le niveau de fluence, c'est-à-dire le nombre de mots correctement lu en un temps donné et d'ajuster l'enseignement en conséquence (voir le guide <i>Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP</i> page 8). * Une évaluation à la fin de chaque période scolaire est nécessaire afin de mesurer précisément l'acquisition de cette compétence. Voir le guide <i>Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP</i>, pages 88 à 90, focus <i>évaluer les élèves du cours préparatoire en lecture et écriture</i>.

Éléments de progressivité

Continuité GS – CP – CE1

Des éléments de progressivité pour développer la compétence : Lire à voix haute

Les différences entre les individus sont importantes, mais tous les élèves devraient **en fin de GS** :

En relation avec les activités phonologiques

- Savoir segmenter l'oral en mots, les mots en syllabes, quelques syllabes en phonèmes (en relation avec les activités phonologiques).

En relation avec les activités sur les liens entre l'oral et l'écrit

- Comprendre que la quantité d'oral entendue correspond à la quantité d'écrit vue.
- Comprendre que l'écrit encode l'oral et qu'il est stable et définitif.
- Comprendre que les sons de la langue sont codés par des lettres.
- Comprendre qu'une lettre a trois composantes : son nom, sa valeur sonore de base et son tracé.
- Connaître quelques rapports phonie-graphie parmi les plus simples à percevoir : quelques voyelles simples et quelques consonnes fricatives (s, f, j, v, z...) et liquides (l, r).
- Comprendre que certains sons ne sont pas produits par les mêmes lettres (sans avoir à les connaître).

En relation avec les activités de lecture et d'écriture

- Savoir que le sens de lecture et d'écriture est de gauche à droite et de haut en bas ;
- Reconnaître, nommer les lettres de l'alphabet et savoir en utiliser quelques-unes ;
- Comprendre qu'un même signe en fonction de son orientation n'a pas la même valeur (6/9 ; b/d ; q/p).
- Repérer à l'écrit et savoir manipuler des syllabes écrites communes : maman, Marine, Margot, Mamou, Mathis, ...

Au CP, dans la continuité de l'école maternelle, les élèves réactivent à **la rentrée** leurs habiletés sur le **découpage des mots en syllabes**.

Puis, les enfants qui ont encore des difficultés à isoler les phonèmes-consonnes dans les syllabes travaillent cette compétence **en tout début d'année** (la conscience phonologique ayant été développée en grande section de maternelle).

La capacité à **segmenter des syllabes simples** (CV : consonne-voyelle, VC, CVC) **en phonèmes** et à **fusionner des phonèmes pour trouver la syllabe correspondante** facilitera fortement **l'apprentissage du code alphabétique**. **L'apprentissage systématique des correspondances graphèmes-phonèmes (CGP)** s'effectue tout au long de l'année et débute dès la rentrée à un **rythme soutenu** de 2 correspondances par semaine à partir de graphèmes réguliers, fréquents et facilement prononçables pour atteindre 12 à 15 CGP en **fin de période 1**.

En **période 1**, les élèves décodent des syllabes puis des mots simples. Ils accèdent à la compréhension du code de l'écrit grâce à des phrases puis des textes que les élèves sont capables de déchiffrer en fonction de la progression de l'étude des CGP. Cet apprentissage est progressivement automatisé, en lien avec des activités d'écriture.

Tout au long de l'année, l'identification des mots écrits est soutenue par un **travail de mémorisation de formes orthographiques** visant à automatiser le décodage. Les élèves **prennent appui sur les éléments de morphologie étudiés** (familles de mots et affixes) pour identifier plus rapidement des mots.

Au CE1, les activités portant sur l'étude des CGP évoluent **vers une prise de conscience de règles orthographiques liées à ces correspondances** : prise en compte de l'**environnement de la lettre** (c avec e et i par exemple), prise en compte des **régularités** et des **fréquences** (eau en fin de mot, [3] ► g en finale de mots...).

Ce travail d'identification des mots écrits est systématiquement conduit **en lien avec des activités d'encodage de mots et d'écriture de phrases** dont la taille et la structure se complexifient.

Par les lectures et relectures orales des textes étudiés, très fréquentes en **périodes 1, 2 et 3** les élèves, qui ont automatisé le décodage au CP, augmentent le nombre de mots reconnus directement.

Ils prennent en compte la **morphologie** pour identifier des mots de manière plus aisée (exemples : re-commencer, voiturette).

Pour développer les **activités de renforcement de l'acquisition des correspondances graphèmes-phonèmes, se reporter aux fiches **« Manipuler des phonèmes »** et **« Connaître les lettres et le son qu'elles produisent »**.*



Amener les élèves à :

- différencier dessins, écritures, graphismes, pictogrammes, symboles et signes ;
 - identifier son prénom en prenant des repères visuels (forme de majuscule, longueur, point sur un l, accent, graphie particulière comme le X ou le H, dernière lettre, trait d'union...) ;
 - identifier des mots, en prenant appui par exemple sur :
 - la longueur en sachant qu'elle correspond à la longueur de l'énoncé oral ;
 - les lettres et leur ordre puis, en fonction de la lettre, en grande section, sa valeur sonore ;
 - faire correspondre les trois écritures en tracé manuscrit et sur traitement de texte. Passer d'une écriture à une autre : capitale d'imprimerie, script et cursive ;
 - reconnaître et nommer la majorité des lettres de l'alphabet ;
 - marquer l'espace entre chaque mot pour écrire un titre, une phrase... ;
 - utiliser le lexique qui permet de nommer les unités de la langue : mot, lettre, syllabe, son, phrase, texte, ligne, majuscule ;
 - décomposer le mot en syllabes, en isolant la syllabe qu'il écrit, en énonçant le nom de la lettre et sa valeur sonore ;
- Dans des situations : de projet d'écriture /de repérage dans un écrit /de jeux (Kim visuels, Kim visuels des lettres, Loto des lettres, Memory des lettres, Mistigri des lettres)*
- Découverte du prénom caché, jeu de l'oie des lettres ;*
- lecture et production d'abécédaires.

Suggestions d'activités pour renforcer cette compétence

Activités de lecture et d'écriture de mots, en tenant compte des principales caractéristiques de l'orthographe du français, principalement :

- de la fréquence et de la régularité des correspondances graphème-phonème ;
- des règles contextuelles : prononciation de <c>/<cc>, <g>/<gg>, <s>/<e> ;
- des mots irréguliers les plus fréquents...

Voir les exercices proposés dans GraphoGame, qui tiennent compte de la régularité des correspondances graphème-phonème et de la fréquence des mots. <http://grapholearn.fr/>

Pistes pédagogiques pour les CP et les CE1

Guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP »

Savoir lire

Les travaux de la littérature scientifique internationale s'accordent à considérer que l'acte de lire repose sur **deux grandes composantes**, deux processus fondamentaux et transversaux :

- l'**identification** de mots écrits, qui est spécifique à la lecture ;
- la **compréhension** qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture.

Reconnaître des signes écrits, les associer à des mots et à leur sens

Cette identification des mots se fait par l'association de lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) à des sons de la langue (les phonèmes) qui, combinés entre eux, forment des syllabes et des mots, reconnus à partir de leur forme orale : c'est ce qu'on nomme couramment le déchiffrage ou le décodage, et qu'on appellera la voie grapho-phonologique puisqu'il s'agit d'apprendre à **faire correspondre des graphèmes et des phonèmes**. Si la **forme sonore** de ce mot est déjà **connue** du lecteur, elle renvoie à son sens, présent dans la **mémoire lexicale**. Si le mot est inconnu, le lecteur peut le prononcer et devra en rechercher et en apprendre le sens.

Automatiser l'identification des mots par le décodage

Savoir lire suppose donc que l'identification des mots par le décodage soit suffisamment automatisée pour permettre d'accéder à la compréhension : c'est ce qu'on appelle la fluidité ou la fluence de lecture.

Cette **automatisation**, qui suppose rapidité et précision, concerne **d'abord la lecture des mots isolés**. Pour l'évaluer, on mesure un score de fluence, c'est-à-dire le nombre de mots (fréquents ou inventés) lus correctement dans le temps imparti. La fluence concerne **également la lecture de mots en contexte**. Estimée à partir d'une lecture oralisée, elle est définie comme la **capacité à lire correctement et dans un temps imparti un texte continu, au rythme de la conversation, et avec la prosodie appropriée**. Elle suppose à la fois d'**identifier les mots à un rythme rapide, en les groupant en unités syntaxiques de sens**, et de **faire un usage rapide de la ponctuation, tant pour repérer les groupes et relations syntaxiques que pour choisir l'intonation qui convient**. C'est la condition pour accéder au sens d'unités plus grandes que le mot (phrase, texte). En effet, la mémoire de travail est limitée à quatre ou cinq unités de traitement : une lecture mot à mot la saturera donc très vite. En revanche, lorsque les mots sont lus ensemble, en tant que groupe

syntaxique, ils constituent une seule unité de sens ce qui accroît les capacités de traitement de la mémoire de travail et permet de donner du sens à des phrases plus longues.

Exemple : « Il était une fois / une petite fille de village, / la plus jolie / qu'on eût su voir ; / sa mère / en était folle, / et sa mère-grand / plus folle encore. » (Charles Perrault, *Le Petit Chaperon rouge*).

La fluidité de la lecture en contexte indique une automatisation du décodage qui libère des ressources cognitives pour la compréhension.

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

La fluence : un entraînement très régulier sur des supports de difficulté croissante

La mesure de la fluence repose sur un test qui indique le nombre de mots lus correctement en une minute à partir d'un texte, donc en contexte, ou isolés.

A la fin du CP, le nombre de mots correctement lus par minute doit atteindre au moins 50.

La fluidité de la lecture orale est un **prédicteur de la bonne compréhension en lecture**.

Très tôt dans l'année, au cours préparatoire, dès que les élèves en sont capables, ils **s'entraînent quotidiennement en lecture à voix haute**, avec **plusieurs essais successifs**, sur des listes de syllabes, de pseudo-mots, de mots comportant une, deux, puis trois ou quatre syllabes, sur des phrases courtes, puis plus longues.

L'objectif de ces entraînements est de **passer d'un laborieux déchiffrement à une lecture instantanée**.

Lorsqu'ils sont en mesure de déchiffrer des phrases et de petits textes, les élèves **apprennent à focaliser leur attention sur la ponctuation et les liaisons dans les textes lus**. La lecture doit être régulière et le débit adapté aux effets souhaités. **Il est important de faire comprendre aux élèves qu'il ne s'agit pas de lire vite ; il suffit seulement de décoder vite et de donner à la voix les inflexions nécessaires au service du sens.**

En période 4 et 5, ils **préparent leur lecture à voix haute**, à partir de textes de plus en plus longs. Une **grille d'évaluation**, qui leur est communiquée, **explique les attendus du professeur**. Elle leur permet d'améliorer leur lecture à voix haute.

La réussite dans ces activités conditionne l'engagement de l'élève et l'aide à construire progressivement son projet de lecteur. Il comprend ce que procure le fait de lire aisément, des mots et des textes déchiffrables.

La lecture à voix haute

Comme l'indiquent Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé : « *L'objectif principal de l'apprenti lecteur est [...] de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend.* » **L'exercer à écouter ce que ses yeux voient dans la lecture à haute voix faite par lui-même, et par les autres élèves de la classe, est central dans l'apprentissage de la lecture.** Or, de nombreux progrès sont à faire dans ce domaine. 50% des CP n'y consacraient que 25 minutes par semaine.

Alain Lieury entend montrer **l'importance de la vocalisation dans le processus de mémorisation** : « *La lecture normale s'accompagne automatiquement d'une vocalisation, à voix basse chez l'enfant et intériorisée chez l'adulte ; de cette subvocalisation, l'adulte n'est pas conscient, mais elle peut être enregistrée par l'activité électrique des muscles du larynx. (...) La vocalisation et la répétition sont indispensables pour la mémoire. Avec l'âge, la vocalisation s'intériorise : mieux vaut la valoriser que la supprimer.* »

Du temps pour apprendre

La mesure du temps collectif d'apprentissage est importante, mais celle du **temps d'engagement individuel effectif** l'est encore plus. Bruno Suchaut, Alice Bougnères et Adrien Bouguen montrent que les élèves fragiles ne bénéficient pas du temps nécessaire dont ils ont besoin pour apprendre à bien lire, puisque pour eux ce temps ne serait que de 20 heures sur l'année.

Il s'agit bien du **temps d'engagement de l'élève sur la tâche**, du **temps où l'élève est sollicité directement et individuellement sur une activité précise**, ce qui bien sûr pose la question de la dimension qualitative du temps d'enseignement, de l'usage qui en est fait. Le dédoublement des classes de CP en Rep+ et en Rep, qui permet d'accroître pour chacun le temps de lecture à haute voix nécessaire à l'apprentissage du code et au déchiffrage fluide et précis, est une réponse à cette question, notamment pour les élèves les plus fragiles. **La conjugaison de l'effectif réduit et du temps de l'activité sur un tel contenu offre à l'apprentissage une dimension qualitative évidente.**

Importance de la ponctuation

L'intérêt majeur de la lecture à haute voix porte certes sur l'identification des mots mais aussi sur le **respect de la ponctuation**. Pour y parvenir, il est nécessaire que **l'enseignement de la ponctuation soit explicite et rigoureux**. Dès les premières leçons, il faut **passer en revue tous les signes** et leur **rôle dans la lecture**. La lecture à haute voix, qui s'appuie sur la lecture silencieuse préparatoire, permet d'entendre la présence forte de ces signes qui ont la particularité de ne pas avoir de correspondants phonémiques.

Conjuguée à une prononciation hésitante, ânonnante, **l'absence de lecture précise de la ponctuation** conduit les élèves à égrener les mots sur un ton monocorde, sans pause, sans prosodie dans la voix, ce qui leur **interdit pour une large part l'accès à la compréhension**. Il ne suffit pas de déchiffrer les mots bout à bout. Avec la syntaxe, la ponctuation concourt à la construction du sens : il faut la lire. Cela suppose donc **plusieurs lectures** : la **première**, où l'effort se concentre sur le **déchiffrage** et la **structuration de la phrase**, et **au moins une deuxième** pour une **lecture expressive**.

Demander aux élèves de théâtraliser leurs lectures « comme des comédiens », est un puissant recours pour engager un travail sur la compréhension à la virgule, aux points, à l'accent près.

Un exemple d'exercice de lecture

Faire lire des corpus ambigus pour montrer aux élèves l'importance de la ponctuation :

Ces phrases ont des sens différents. Pourquoi ?

Maman me dit à neuf heures : « Tu prendras le train pour Melun. » Maman me dit : « A neuf heures, tu prendras le train pour Melun. »

Dis-moi : « Sacha, ton frère joue-t-il au ballon ? » Dis-moi, Sacha : « Ton frère joue-t-il au ballon ? »

Évaluer

Des grilles d'observation de la fluence de textes

Il s'agit d'évaluer la lecture des syllabes, des mots et des textes lus en une minute, voire 30 secondes si on prend des textes courts. Cet **entraînement régulier** permet aux élèves d'accéder à une **lecture fluide et précise** qui **aide à la compréhension des phrases et des textes**.

La consolidation de la fluence

Consolidation de graphèmes complexes

[...] lorsque le décodage de mots tels que « femme », « faon », « monsieur » induit une prononciation erronée, il est possible de montrer aux élèves les tentations que ce décodage induit, légitimes dans un premier temps, et partir de /fème/, /fa-on/, /mon-sieure/, pour leur indiquer la prononciation correcte retenue par la langue. Il ne serait pas judicieux de demander aux élèves de photographier d'emblée ces mots pour retenir par cœur leur lecture. **Le passage par le repérage des erreurs induites par le simple décodage est bien plus efficace.**

Pour chaque graphème, on s'entraînera avec des **syllabes**, des **mots** et des **pseudo-mots**. **S'entraîner avec des pseudo-mots est particulièrement efficace pour assurer un déchiffrage de qualité et déjouer toute tentative de reconnaissance globale.** On n'hésitera pas à **espacer ces séances dans la journée**, afin de laisser entre elles un **temps de latence fructueux pour la mémoire**.

La **copie des syllabes et des mots** accompagnera la lecture. Par contre, la dictée n'étant pas toujours praticable pour les syllabes (comment savoir comment s'écrit /ten/ ou /sin/ que l'on dicte ?), on la réservera dans certains cas plus volontiers aux mots. Comme pour toute activité d'écriture, on demandera aux élèves de **prononcer ce qu'ils écrivent**. En chuchotant, cela est tout à fait acceptable pour l'ambiance sonore de la classe.

L'accentuation et la ponctuation

Les accents

A l'entrée au CE1, des élèves sont encore très hésitants sur ces marques que sont les accents. Il est donc nécessaire de s'assurer de leur connaissance précise car ils jouent un **rôle essentiel dans la lecture et dans l'écriture**. La **dictée** peut être ici un moyen efficace d'**évaluation** et de **remédiation**. On n'hésitera pas à prononcer des dictées de lettres **sur l'ardoise**, du type : é – e accent aigu (comme dans été) ; è – e accent grave (comme dans mère) ; ê – e accent circonflexe (comme dans fête) ; î – accent circonflexe (comme dans île) ; â – accent circonflexe (comme dans âne) ; û – accent circonflexe (comme dans affût) ; ô – o accent circonflexe comme dans ôter.

La dictée sur l'ardoise que les élèves montrent collectivement permet de s'apercevoir vite des erreurs et de les corriger au tableau en utilisant le vocabulaire adéquat (**le nom des accents**). S'il le faut, on pourra **répéter l'activité pour un apprentissage optimal**. On peut **s'appuyer sur le tutorat des élèves** qui maîtrisent cet apprentissage, pour entraîner les plus fragiles.

La ponctuation

La **compréhension dans la lecture** passe par **l'attention à la ponctuation** qui, contrairement aux graphèmes, n'a pas de valeur phonémique. Au début du CE1, les élèves lisent d'une façon encore monocorde, sans tenir compte des signes qui participent de l'organisation du sens, ce qui en handicape la saisie correcte. Le **travail de ponctuation** doit donc être **repris**, afin que l'attention à ses différentes marques puisse s'intégrer normalement dans toute lecture.

A partir d'un texte d'une dizaine de lignes et remis à chacun, on pourra demander aux élèves de compter le nombre de phrases et le nombre de signes de ponctuation dans chaque phrase. On utilisera de préférence un texte qui contient plusieurs types de points. Les éventuelles différences de réponses lorsque l'on interroge les élèves peuvent faire l'objet d'un travail de correction collectif qui permet de voir où se situent les erreurs, afin de préciser ce qui justifie les bonnes réponses. Ce travail, à reprendre si nécessaire, permet de réviser le **rôle de tous les signes de ponctuation** qui indiquent des **respirations** et des **modulations de la voix**.

On pourra demander à plusieurs élèves de lire des phrases et de discuter du respect de la ponctuation pour chaque lecture.

Pour travailler la ponctuation, on peut également remettre aux élèves un texte dans lequel on aura supprimé la ponctuation et les majuscules de début de phrases pour qu'ils les rétablissent.

Lire à voix haute

L'apprentissage de la lecture-écriture se poursuit au-delà de l'acquisition des mécanismes de décodage-encodage des graphèmes-phonèmes et de l'automatisation de ces procédures. Les **entraînements systématiques à la lecture orale et expressive des textes** succèdent nécessairement à ce premier jalon technique de l'apprentissage.

La capacité à lire un texte à voix haute n'est pas innée pour les élèves. C'est une **activité bien particulière** qui repose sur des compétences étroitement corrélées les unes aux autres : **lire sans hésitation un texte, comprendre ce qui est lu, produire des effets sur un auditoire afin que ce dernier puisse, en l'absence de support, en comprendre le sens.**

Lire un texte à voix haute relève donc d'un **processus complexe qui s'apprend sur la durée**. Cette activité inscrite tout au long de la scolarité doit faire l'objet d'un **apprentissage spécifique, régulier, guidé par le professeur**.

Lecture à voix haute : fluidité et expressivité

Véritable **enjeu de communication orale**, la lecture à voix haute repose sur la **transmission expressive d'un texte à un public qui n'en dispose pas et qui doit pouvoir le comprendre**. Inscrite dans un projet en vue de produire des effets à sa réception, cette activité particulière ne s'improvise pas. L'élève ne peut en effet procéder d'emblée à une première lecture orale expressive sans préparation ni entraînements systématiques au risque de se trouver en difficulté devant ses pairs.

Rien n'est plus inconfortable que de faire entendre à d'autres une lecture non maîtrisée. C'est pourquoi, lire un texte avec expressivité nécessite de prendre successivement en compte deux paramètres : **être en capacité de lire sans hésitation**, ce qui implique d'avoir dépassé les obstacles portant sur l'identification des mots, puis **comprendre ce qui est lu**. C'est à cette condition que l'élève peut communiquer aisément à d'autres le sens d'un texte sur lequel il aura préalablement travaillé, en projetant une intention personnelle de réception.

La lecture fluide

De l'oralisation systématique du décodage à l'identification des mots

L'élève qui entre au CE1 peut certes lire seul de courts textes grâce aux stratégies acquises durant l'année de CP, mais il lui est peut-être encore difficile de lire d'emblée un texte sans hésiter ni buter sur certains mots. **Oraliser un texte** au fur et à mesure de sa découverte joue alors un **rôle de soutien pour entendre ses méprises et les corriger**.

Langage pour soi rassurant, la **sonorisation des unités de l'écrit** est une **étape indispensable pour le lecteur apprenant**. L'aisance de lecture est rendue progressivement possible par des **entraînements oraux systématiques à partir de mots isolés**, puis **lus en contexte**. Ces répétitions aident l'élève à fixer durablement l'image orthographique des mots rencontrés au gré des lectures et étendent son lexique mental qu'il mobilise d'autant plus rapidement qu'il s'entraîne régulièrement. L'**accès à la voie orthographique** en est ainsi **confortée** : l'élève finit par ne plus recourir à la décomposition et la recomposition des mots en syllabes, et gagne en rapidité et précision.

Oraliser une lecture est donc en soi une **phase indispensable** pour ancrer durablement les premiers apprentissages techniques à partir desquels pourront être développées de nouvelles habilités : comprendre, mais aussi lire, pour soi ou pour d'autres, un texte avec expressivité. L'élève « *se parle* » pour parvenir à une identification automatisée des mots et intégrer leurs informations. Cette **activité cognitive** n'est **plus nécessaire lorsque l'élève maîtrise suffisamment les mécanismes de décodage**. Elle laisse place à une **lecture silencieuse intériorisée** durant laquelle il peut se concentrer principalement sur la signification du texte et sa restitution. C'est à cette condition que l'élève peut s'entraîner à lire les mots en les regroupant. Il parvient à découper le texte en tenant compte des indices apportés par la ponctuation même si cette dernière n'est pas suffisante pour relier les mots

selon leurs liens sémantiques ou syntaxiques. Le lecteur doit **apprendre à proposer aussi ses propres coupures et respirations pour se faire comprendre.**

Entraîner les élèves à la lecture fluide

Pour que l'attention des lecteurs débutants puisse se porter sur la manière de faire comprendre un texte qu'ils souhaitent partager à d'autres, le professeur doit être en mesure de proposer des **temps d'entraînements spécifiques et réguliers**, visant la maîtrise d'une lecture hautement automatisée. Ces entraînements alternent nécessairement des **temps dirigés en présence du professeur** et des **temps de travail en autonomie**, qu'ils soient **individuels** ou **en groupe**. Ils sont **inscrits à l'emploi du temps**.

1. LIRE SANS ERREUR ET RAPIDEMENT DES MOTS COMPLEXES GRÂCE À UNE IDENTIFICATION MAÎTRISÉE

Certaines activités aident particulièrement les élèves à identifier aisément et rapidement les mots en se détachant progressivement du décodage. Les **listes analogiques de mots comprenant une partie commune** qui se prononce et qui s'écrit de la même façon sont des supports intéressants. Ces occurrences graphiques permettent au professeur d'**attirer l'attention des élèves sur les régularités du système orthographique** et viennent **renforcer la mémorisation orthographique des mots**. Ces listes constituent alors des modèles d'identification à partir desquels les mots nouveaux, par rapprochement, sont ensuite assimilés.

Pour ce faire, le choix des mots **s'appuie** nécessairement sur la **progression des graphèmes complexes étudiés** et proposent à la lecture des mots de la même famille (*voyager, voyageur, voyageuse*) ou des mots qui riment (*praline, tartine, sardine*). Des **mots de plus en plus longs** sont progressivement proposés afin de développer l'empan visuel¹. Ils sont **repris ensuite dans différentes phrases** afin de favoriser leur lecture en contexte et de conforter leur identification rapide.

EXEMPLE DE LISTE ANALOGIQUE S'APPUYANT SUR LE GRAPHÈME « IEN »

- Des musiciens, rien, des comédiens, mien, combien, ancien, le gardien, italien, son chien, etc.
- Le roi fait venir des musiciens et des comédiens dans son château ancien.
- Le gardien arrive en courant avec son chien.

Le **jeu de la tapette à mots** peut être proposé **en petit groupe** pour entraîner les élèves à lire de plus en plus rapidement les mots issus de ces listes. Parmi des étiquettes-mots étalées sur la table, l'élève meneur de jeu choisit un mot qu'il lit à voix haute ; le premier qui pose la main dessus gagne l'étiquette. Les élèves peuvent aussi simplement pointer les mots sur la liste qui leur a servi d'entraînement à la lecture.

¹ L'empan visuel correspond à la quantité d'informations que le sujet est capable de mémoriser et de restituer à court terme. On ne peut modifier la largeur de cet empan car celle-ci est physiologique et commune à tous, de l'ordre de 7 à 9 lettres maximum autour du « point de fixation », mais il peut être exercé.

Ces **listes analogiques** sont **laissées à disposition des élèves en fond de classe**. Ils s'entraînent ainsi à les relire régulièrement, seuls et en présence du professeur, en utilisant un chronomètre. **Mesurer le temps de lecture et le garder en mémoire incite les élèves à améliorer leur vitesse de lecture.**

Ces entraînements peuvent prendre appui sur des **diaporamas proposant un minutage de l'animation de plus en plus court**. En l'absence d'écran, le professeur peut **cacher les mots donnés à lire au tableau**, au fur et à mesure, **en jouant sur la vitesse de dissimulation**. Imposer cette contrainte entraîne l'élève à lire de plus en plus vite et donc contribue à automatiser la reconnaissance des mots.

Pour un entraînement plus individualisé, on peut proposer aux élèves de repérer et de lire le plus rapidement possible un même mot dans une liste. Il convient de **proposer une mise en page qui ne repose pas uniquement sur une lecture verticale**. La lecture respectant le sens de la lecture des textes (ligne à ligne et de gauche à droite) est à **encourager**.

Enfin, le professeur peut proposer aux élèves de **transformer des mots**. Un **indice pour former un mot nouveau, en ne changeant qu'une lettre à la fois**, leur est donné. Par la lecture systématique de mots comprenant une occurrence identique, les élèves **mémorisent durablement des séquences graphiques** qu'ils mobilisent plus aisément ensuite en situation de lecture et d'écriture.

EXEMPLES D'INDICES

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Il navigue sur la mer.
(Le marin)• Ce n'est pas l'après-midi.
(Le matin)• Il me permet d'aller sur la glace.
(Le patin) | <ul style="list-style-type: none">• On l'offre lors d'un anniversaire.
(Le cadeau)• Il flotte avec quelques morceaux de bois.
(Le radeau)• C'est l'un des outils du jardinier.
(Le râteau) |
|---|--|

2. LIRE AVEC AISANCE EN RESPECTANT UN RYTHME « NATUREL »

Pour que les élèves parviennent à respecter le rythme de lecture induit par le texte, des **séances spécifiques visant le repérage des groupes de sens** (ou groupes de souffle) sont à organiser. Elles doivent aider les élèves à relier les mots entre eux, en procédant à un véritable découpage du texte.

Le professeur lit à voix haute le texte écrit au tableau et demande aux élèves de **repérer les signes de ponctuation** (point, virgule, etc.). Il propose une nouvelle lecture du texte et attire l'attention des élèves sur les **pauses qu'induisent ces éléments**. Les élèves **s'entraînent** ensuite à lire le texte, seuls ou à deux, en tenant compte de cette ponctuation.

Après un temps d'appropriation du texte, on invite les élèves à **repérer**, pour chaque phrase, les **groupes de souffle** qui facilitent la compréhension. Des élèves relisent à voix haute les phrases en tenant compte des propositions. La compréhension doit permettre à la classe de les valider ou non. Ces groupes de souffle sont ensuite **séparés dans le texte à l'aide d'une barre oblique**. Les élèves peuvent s'exercer à lire le texte en respectant les groupes constitués.

Lors des **entraînements**, le professeur encourage les **élèves en difficulté à prendre le temps de repérer l'intégralité du groupe de sens** et à le **lire silencieusement** avant d'**en proposer une lecture continue à voix haute**. Ces unités de sens peuvent éventuellement être présentées sur des lignes différentes.

EXEMPLE DE PRÉSENTATION DES UNITÉS DE SENS SUR PLUSIEURS LIGNES

- Chaque matin,
- le fermier se lève tôt
- pour sortir les vaches de l'étable.

Les élèves sont invités à **enchaîner la lecture à voix haute de deux groupes de sens**, puis **trois**, puis **quatre**, jusqu'à **lecture complète de la phrase avec fluidité**. Le travail est repris à l'identique de façon à **pouvoir enchaîner en continu, les phrases du texte**.

En complément de ce travail, on peut proposer **différentes activités visant à lire avec aisance des phrases de plus en plus longues**. Les élèves peuvent, par exemple, **s'entraîner à lire les expansions d'une même phrase**. Commençant toujours de manière identique, ce type de phrases favorise la fluence de lecture. Aider les **élèves** qui en éprouvent le **besoin à repérer ce qui a déjà été lu lors de la phrase précédente, en coloriant, par exemple, d'une même couleur les unités identiques**, peut leur être utile.

EXEMPLE DE PHRASES À RALLONGE

- La grand-mère sort de la maison.
- La grand-mère sort de la maison et ouvre le courrier.
- La grand-mère sort de la maison et ouvre le courrier qu'elle vient de recevoir.

L'aisance de la lecture s'appuie également sur un **travail de repérage des liaisons**. Une liaison consiste à prononcer une syllabe composée de la consonne finale muette d'un mot et de la voyelle initiale du mot suivant afin d'éviter les efforts d'articulation lors de la lecture. En les indiquant dans le texte, les élèves s'entraînent à lire à voix haute en les respectant.

Enfin, rechercher une prononciation aisée est nécessaire pour favoriser la fluidité de la lecture. Un **travail sur l'articulation** peut être proposé à la lecture à partir de **virelangues**.

EXEMPLES DE VIRELANGUES

- Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.
- Si six scies scient six cyprès, six cent six scies scient six cent six cyprès.
- Tu t'entêtes à tout tenter, tu t'uses et tu te tues à tant t'entêter.
- Écartons ton carton car ton carton nous gêne.
- Pauvre petit pêcheur, prend patience pour pouvoir prendre plusieurs petits poissons.
- Trois tortues trottaient sur un trottoir très étroit.

3. LIRE AVEC UNE INTONATION ADAPTÉE EN AIDANT LES ÉLÈVES À RESPECTER LA PONCTUATION

L'**intonation dynamise** la lecture à voix haute et **facilite l'accès à la compréhension du texte lu**. Elle se marque, tout d'abord, dans chaque phrase, par le **respect des signes de ponctuation**. Les élèves qui n'en tiennent pas compte ont souvent de grandes difficultés pour créer les liens nécessaires donnant accès au sens.

Pour s'aider, les élèves peuvent **utiliser un codage**, avec des **flèches** par exemple, pour indiquer à quel moment la voix baisse, monte, ou reste en suspens, afin de marquer une pause. Ce travail **succède nécessairement à celui de la compréhension**.

Par ailleurs, pour mieux comprendre l'importance du respect de la ponctuation et permettre à d'autres de comprendre ce qui est lu, on peut aussi travailler la **lecture de paires de phrases dont la ponctuation change le sens**.

EXEMPLES DE PAIRES DE PHRASES

- Il commande une glace au café. Il commande une glace, au café.
- Et si on mangeait, les enfants ? Et si on mangeait les enfants ?
- Le professeur dit : « L'élève est en retard. » « Le professeur, dit l'élève, est en retard. »
- « Je donne la fleur à ma mère ? Non ! À ma sœur. » Je donne la fleur à ma mère, non à ma sœur.
- Tom a écrit un texte très vite, son professeur l'a corrigé. Tom a écrit un texte, très vite son professeur l'a corrigé.

Travailler la fluidité de lecture d'un texte en classe entière

Le travail sur la fluidité de lecture d'un texte en classe entière peut prendre appui sur **quatre étapes**.

1. PROPOSER UN MODÈLE DE LECTURE FLUIDE DU TEXTE ET ANIMER UNE DISCUSSION SUR LA FAÇON DE LE LIRE

Si on souhaite investir les élèves dans un projet de lecture, il convient de leur faire apprécier, au préalable, une **finalité possible de la restitution**. Il est important de leur présenter régulièrement un **modèle de lecture vers lequel tendre** et d'**indiquer ce qu'ils doivent faire pour progresser**.

En lisant lui-même à voix haute systématiquement, en faisant écouter également des enregistrements de lectures maîtrisées, le professeur présente aux élèves de **véritables modèles de lecture fluide**. Il attire alors leur **attention sur les divers aspects de la lecture** : « *Quel effet a procuré la pause ici, l'insistance sur ce mot ? Pourquoi ai-je ralenti le rythme durant la lecture de ce passage ? Que vous a permis de comprendre cette intonation ?* »

Le professeur peut projeter le texte au tableau et demander aux élèves, après l'avoir relu, d'identifier les mots ou groupes de mots sur lesquels portent les **effets produits** pendant la lecture. À l'aide d'un **codage spécifique**, les élèves font ressortir les hausses et baisses d'intonation pour chaque phrase, au regard de la ponctuation présente et en tenant compte du sens du texte. Les virgules, les points, les points d'interrogation et d'exclamation sont accentués ; les liaisons spécifiées. Tous ces **indices visuels** permettent aux élèves de **mieux lire** et de **mieux comprendre le texte**.

De temps en temps, on peut donner aux élèves un **exemple de ce qu'il ne faut pas faire** en lisant lentement, de façon saccadée, beaucoup trop vite ou sans expressivité, afin qu'ils prennent conscience des effets produits sur l'auditoire. Le professeur peut **demande** alors aux élèves **d'améliorer la lecture** par des entraînements systématiques, en les accompagnant au plus près de leurs besoins.

EXEMPLE DE CODAGE D'UN TEXTE

Le lendemain / dès son réveil / Léo sauta dans ses pantoufles /
et courut à la fenêtre / Incroyable / le jardin était couvert de neige /
Il appela alors ses parents / qui dormaient encore paisiblement /
— Vite / réveillez-vous / il y a de la neige partout /
Où sont mes bottes et mes gants ?

○ les pauses de la ponctuation
↗ les intonations de la voix
/ les unités de sens
— les mots accentués
~ les liaisons

2. INVITER LES ÉLÈVES À RÉPÉTER LEUR LECTURE

S'exercer à lire plusieurs fois un même texte donne de l'**assurance** à l'élève qui surmonte progressivement les obstacles liés à l'identification des mots pour lire de manière aisée. Au fur et à mesure des relectures, il se voit **progresser**. Il renforce l'identification des mots, la fluidité de lecture et sa compréhension du texte. Il peut éprouver un **réel plaisir de lire**.

Différentes formes d'entraînement à la lecture à voix haute peuvent être proposées **à partir de courts textes** :

- une **lecture à l'unisson** où les élèves lisent en chœur, après préparation. La lecture à l'unisson convient particulièrement aux élèves timides ou en difficulté qui ont besoin de développer la confiance en soi. Ils se sentent plus à l'aise en étant portés par le groupe ;
- une **lecture en écho** où les élèves répètent chaque phrase lue à tour de rôle à mesure qu'un élève ou que le professeur les lit. Ces phrases peuvent être lues à une vitesse légèrement supérieure à celle des élèves afin de les entraîner dans son sillage ;
- une **lecture orchestrée** en partageant les phrases d'un texte à lire entre plusieurs groupes d'élèves. Ces phrases sont lues, après préparation, les unes après les autres, de manière à reconstituer le texte. Sous une forme plus autonome, le professeur peut organiser une lecture en cascade : un élève lit la première ligne, puis quelques élèves se joignent à lui pour lire la deuxième, et d'autres encore s'ajoutent pour lire la suivante jusqu'à ce que la classe lise en chœur.
- Lorsqu'on permet aux élèves de s'exercer à plusieurs, en tandem, certains ressentent de la frustration : les lecteurs les plus avancés n'ont pas toujours la patience ni la volonté de lire avec des lecteurs davantage en difficulté. Le professeur peut, de temps en temps, permettre aux élèves de lire avec le partenaire de leur choix, mais il veille surtout à ce que la collaboration profite aux deux lecteurs afin de leur permettre de progresser mutuellement.

3. PERMETTRE À L'ÉLÈVE DE S'ENTRAÎNER SEUL

Plus assuré dans sa lecture, l'élève doit pouvoir **s'entraîner à lire seul**. Ce **temps individuel de préparation** est **nécessaire** pour favoriser **l'engagement de l'élève** dans un projet de restitution de la lecture en lui permettant de l'améliorer.

Il peut utiliser un petit tube en plastique en forme de **combiné de téléphone** pour se concentrer uniquement sur sa voix qu'il entend très distinctement, sans bruit parasite, alors qu'il ne fait que chuchoter faiblement. La voix ainsi amplifiée l'aide à **se focaliser sur ce qui est lu** et maintient la motivation à lire et relire le texte.

4. INVITER LES ÉLÈVES À PRÉSENTER LEUR LECTURE

Les entraînements à la relecture peuvent manquer d'intérêt pour certains élèves, mais ils s'exercent plus volontiers lorsque la situation exige de lire pour l'ensemble de la classe. Le professeur encourage et **multiplie les temps de lecture partagés** : les élèves peuvent relire un texte qu'ils ont apprécié ou présenter, seuls ou à plusieurs, le fruit d'un travail mutuel, après préparation, afin de proposer de réelles situations de communication.

S'entraîner à lire avec fluidité un texte sur la semaine

Le professeur peut envisager le travail sur la fluidité de lecture d'un texte en **plusieurs temps répartis sur la semaine** :

- présentation et lecture d'un texte qu'il lit à voix haute ;
- découverte et appropriation du texte par l'élève ;
- entraînements différenciés pour surmonter les obstacles de lecture ;
- travail guidé sur la compréhension du texte et de son lexique ;
- entraînements différenciés pour parvenir à une identification maîtrisée de tous les mots du texte ;
- repérage de la ponctuation, des groupes de souffle, des liaisons ;
- entraînements guidés et autonomes à différentes formes de lecture : lecture à l'unisson, lecture en écho, lecture orchestrée, lecture individuelle ;
- régulations avec le professeur, les pairs, seul, durant les entraînements ;
- évaluation de la prestation : par l'élève, le professeur, les pairs.

Pour être efficaces, des **séances courtes et denses** doivent être proposées **quotidiennement**. Le professeur prend en charge un **groupe de trois à quatre** élèves de **niveau homogène** qu'il fait tourner sur la semaine. Le reste de la classe travaille pendant ce temps en autonomie.

Cette **organisation** est à **privilégier** pour permettre aux élèves rencontrant des difficultés de progresser. Elle tient nécessairement compte de la diversité des élèves au sein de la classe et **évolue tout au long de l'année**.

Travailler la fluence de lecture dans le cadre d'un atelier dirigé

Une séance de travail sur la fluence de lecture d'un texte avec un petit groupe peut s'articuler en **cinq étapes** :

1. PREMIÈRE ÉTAPE : LANCEMENT DE L'ACTIVITÉ

Le professeur précise aux élèves les objectifs d'apprentissage. La **taille de police** du texte donné est **adaptée** ; les **lignes** sont **numérotées** pour faciliter le repérage dans le texte.

2. DEUXIÈME ÉTAPE : ENTRAÎNEMENT À LA LECTURE DU TEXTE PAR LES ÉLÈVES, RELECTURE PAR LE PROFESSEUR ET QUESTIONNEMENT

Les élèves lisent le texte, guidés par le professeur. Durant les temps d'entraînement, ils peuvent commettre des erreurs sur les mots qu'ils découvrent : le professeur doit alors penser ses interventions pour accompagner l'apprentissage. En interrompant instantanément la lecture au moment de l'erreur, il ne laisse pas à l'élève l'opportunité de se corriger lui-même. Il est important de lui accorder cette possibilité pour favoriser le développement de **processus d'autorégulation** (par exemple, l'élève lit « *Il ouvre la "cague" du tigre... euh non... la "cage" du tigre.* »).

Le professeur peut aussi **renvoyer en miroir** ce que l'élève vient de lire afin de lui **faire prendre conscience de l'erreur**. Il attend sa réaction et l'invite à se corriger. Après avoir permis à l'élève de se corriger lui-même, le professeur l'invite à relire la phrase pour lever l'obstacle rencontré, faciliter l'identification des mots. Il lui permet de surmonter la difficulté.

Il **s'assure** ensuite de la **compréhension** du vocabulaire et de la compréhension littérale du texte. Les réponses apportées par les élèves sont systématiquement justifiées par une phrase du texte, à laquelle retournent tous les élèves et qu'ils relisent à voix haute. Le professeur **relit le texte de manière expressive**.

3. TROISIÈME ÉTAPE : LECTURE DU TEXTE PAR LES ÉLÈVES

À **tour de rôle**, chaque élève entraîné à la lecture d'une phrase, lit à voix haute la partie travaillée de façon à **reconstituer le texte**.

4. QUATRIÈME ÉTAPE : RETOUR SUR LE TEXTE

À l'issue de chaque lecture, le professeur s'appuie sur les **remarques formulées par les autres élèves** pour **aider le lecteur à corriger ses erreurs et s'améliorer**. Lorsque la **lecture** devient **suffisamment aisée**, le professeur demande à l'élève **de tenir compte de la ponctuation** et de **mettre l'intonation**.

5. CINQUIÈME ÉTAPE : BILAN DE FIN DE SÉANCE

Le professeur souligne les **réussites** et évalue avec bienveillance la lecture. Il met en évidence les **progrès** et **aide** les élèves à se fixer de **nouveaux objectifs** en les engageant dans un **nouveau projet de lecteur**.

La lecture expressive

Pratique à la fois sociale et culturelle, la mise en voix des textes s'inscrit dans une activité de communication qui contribue à développer le plaisir de lire et de partager des lectures, en suscitant et en maintenant l'envie de lire. L'élève s'attache à exprimer à d'autres ce qu'il a préalablement lu et compris. Motivé par l'envie de se faire comprendre et de soulever des réactions, il consent plus volontiers à s'entraîner pour parfaire sa prestation et éprouve de la satisfaction dans cet accomplissement.

Véritable enjeu de communication orale, la lecture expressive requiert pour l'élève la **capacité à prélever des indices dans le texte pour concevoir un projet d'interprétation personnelle visant la sensibilisation de l'auditoire**. Cela implique, pour le lecteur, de **définir ce qu'il souhaite communiquer**, tant au niveau du **sens** que des **émotions à transmettre**, pour opérer ensuite des **choix de lecture** et s'y exercer.

La lecture expressive, par la préparation qu'elle implique, constitue donc une approche d'acculturation à l'écrit en tant qu'activité réflexive sur la langue. L'élève s'imprègne des structures syntaxiques, des tournures lexicales propres au texte et en interroge les différents paramètres pour **se faire comprendre** (articulation, débit), **émouvoir** et **maintenir l'attention de l'auditoire** en jouant sur sa voix (hauteur, intensité, rythme, intonation).

Comment travailler l'expressivité ?

Plusieurs mises en situation permettent aux élèves de rendre leur lecture expressive. **L'expression des sentiments** peut, par exemple, être travaillée à partir d'une simple phrase lue et relue en fonction d'une situation donnée. Proche du jeu théâtral, l'élève cherche à proposer une lecture exprimant un sentiment particulier. Ainsi, la phrase suivante peut aussi bien être lue sur le ton de la colère, de la surprise, de l'amusement ou de l'inquiétude : « *La porte d'entrée est restée ouverte toute la nuit, et personne ne l'a remarquée.* »

Les élèves peuvent également **jouer avec leur voix** en lisant avec une petite voix de souris, avec la voix d'un monstre effrayant ou en confiant un secret à l'oreille de quelqu'un.

Le professeur peut éventuellement noter toutes ces interprétations sur des étiquettes et, par un système de tirage au sort, entraîner les élèves à lire des phrases en respectant l'intonation imposée.

Il s'appuie également sur des textes comprenant des dialogues.

Le professeur peut aussi lire des phrases sur un ton monocorde et demander aux élèves de **proposer une possible interprétation**. Ainsi, dans la phrase « *Je ne vais pas me laisser faire, crois-moi !* », les élèves peuvent décider de mettre l'accent sur les mots « pas » et « crois » pour marquer un ton déterminé.

Le professeur enrichit **le lexique lié aux émotions et aux sentiments** : joyeux, agacé, inquiet, amical, rieur, révolté, insistant, boudeur, malicieux, las, surpris, résigné, convaincu, ému, attendri, déterminé, assuré, apaisé, étonné, excité, etc.

Au fur et à mesure des lectures, les élèves classent les phrases dans un tableau en fonction des intonations retenues. Ils s'entraînent à les lire régulièrement et s'en servent comme références pour travailler l'expressivité.

EXEMPLE DE TABLEAU PROPOSANT UNE CLASSIFICATION DES PHRASES EN FONCTION DE LEUR INTONATION

inquiet	– Si elle nous trouve dans sa chambre, je vais me faire tirer les oreilles. – Pourquoi voulez-vous regarder dans mon sac ? – Oh là là ! Qu’allons-nous faire ?
agacé	– Dépêche-toi de choisir, je n’ai pas que ça à faire. – Mais où est-elle encore passée ? – Je commence à en avoir assez ! Allez, on s’en va !
joyeux	– Je suis vraiment contente de vous revoir ! – On va pouvoir passer toute la soirée ensemble. – Je n’ai jamais été aussi heureux !

Les élèves s’appuient régulièrement sur des **enregistrements audio de textes variés** (textes narratifs, de genre poétique ou théâtral), réalisés par le professeur ou par des élèves lors de la restitution finale, pour améliorer leur prestation.

Évaluer la lecture à voix haute

Pour l’élève, l’évaluation permet une **distanciation sur l’acte de lire** et offre un **retour sur la performance au regard du projet de lecture initial**. Qu’elle s’exerce individuellement ou collectivement, l’évaluation doit pouvoir **orienter la suite du travail à engager pour répondre aux objectifs attendus**. Des **régulations systématiques**, guidées par le professeur, réalisées en autonomie et à l’aide des pairs, s’avèrent indispensables durant les temps d’entraînement pour aider l’élève à dépasser pas à pas les obstacles identifiés et le faire progresser de façon à le conduire à une restitution de qualité.

L’**enregistrement** est en soi un outil intéressant pour que l’élève puisse **prendre de la distance** avec sa propre voix et analyser, seul ou à plusieurs, les effets produits par la lecture. Par ce biais, il peut en apprécier la qualité, en cerner les réussites, mais aussi cibler les axes de travail à engager pour améliorer la prestation. L’enregistrement d’une même lecture à différentes phases d’entraînement, par la comparaison et la posture d’auditeur qu’il confère, facilite la prise de conscience des effets perceptibles par d’autres en fonction des choix d’interprétation retenus et permet d’identifier des pistes d’évolution de la lecture.

Cette mise à distance implique d’**avoir défini avec la classe des critères** relatifs à l’**acquisition de la fluence** et à la **mise en voix des textes**, pour être en capacité d’évaluer une lecture à voix haute, durant les phases d’entraînement ou lors de la prestation finale, en vue de l’améliorer.

Le professeur peut évaluer la lecture selon une **échelle** qui lui permet de **situer le niveau** des élèves quant à la fluidité.

UN EXEMPLE D'ECHELLE

Niveau 1 - L'élève lit principalement mot à mot. À l'occasion, il peut lire des groupes de deux ou trois mots, mais ces regroupements sont rares ou ne respectent pas la syntaxe de la phrase. L'élève lit sans aucune expression.

Niveau 2 - L'élève lit principalement par groupes de deux mots, avec parfois des regroupements de trois ou quatre mots. On note, à l'occasion, une lecture mot à mot. Le découpage en groupe de mots peut sembler maladroit et inapproprié dans le contexte plus large de la phrase ou du texte. Une petite partie du texte seulement est lue avec expression.

Niveau 3 - L'élève lit surtout par groupes de trois ou quatre mots. On peut noter, à l'occasion, quelques regroupements plus petits. Dans l'ensemble, le découpage en groupes de mots semble approprié et respecte la syntaxe du texte. L'élève essaie de lire avec expression, mais ne réussit que dans une certaine proportion.

Niveau 4 - L'élève lit essentiellement par groupes de mots signifiants.

Bien qu'on puisse observer certaines répétitions ou déviations par rapport au texte, elles n'ont pas d'incidence sur l'ensemble de la lecture. La syntaxe du texte est toujours respectée. La plus grande partie du texte est lue avec expression.

Jocelyne GIASSON, *La Lecture. De la théorie à la pratique*, De Boeck, 2005.

L'utilisation du **chronomètre** peut être présentée aux élèves comme une façon objective de mesurer les progrès relatifs à la fluidité de lecture en obtenant le temps réel de lecture d'un texte.

Le nombre de mots lus et le temps de lecture sont **inscrits sur une feuille de suivi** de façon à prendre conscience des **progrès**. Une courbe peut illustrer la progression. Afin **d'ajuster l'enseignement aux besoins individuels des élèves**, le professeur collecte des **données** en continu en ciblant **des points d'attention particuliers**. Il consigne ses observations en y inscrivant non seulement les erreurs, mais également diverses manifestations, comme les hésitations, les retours en arrière, l'absence de liaison, le non-respect de la ponctuation.

L'évaluation des élèves peut s'exercer en **passation individuelle** pour ce qui relève de la lecture de mots isolés. L'**autoévaluation** et l'**évaluation par les pairs** encouragent l'implication des élèves. L'observateur indique à son camarade ce qu'il a bien et moins bien réussi. Les partenaires inversent ensuite les rôles pour parvenir à une définition mutuelle de leurs propres objectifs en vue d'améliorer la lecture lors des prochains entraînements. Ces objectifs peuvent être consignés dans un cahier afin d'y revenir régulièrement et de s'assurer de leur atteinte. Ils sont énoncés à la classe à la fin de la restitution dans le cadre d'une évaluation partagée.

EXEMPLE DE GRILLE D'ANALYSE DE LA LECTURE A VOIX HAUTE – CE1

	OUI	PAS ENCORE
Fluence de la lecture <ul style="list-style-type: none">• tous les graphèmes-phonèmes sont connus• les mécanismes du décodage sont maîtrisés• l'identification des mots est fluide• le doigt n'est pas utilisé pour suivre le texte• les mots sont correctement prononcés• la fluence atteint au moins 70 mots par minute• la lecture ne s'arrête pas avant la fin de la phrase• la lecture est régulière : elle n'est ni trop lente, ni trop rapide• les liaisons sont marquées et sont appropriées• la ponctuation est respectée• les pauses syntaxiques (prosodie) sont bien marquées		
Expressivité de la lecture <ul style="list-style-type: none">• les mots sont compris• la voix est audible• le débit est mesuré• l'intonation est appropriée :<ul style="list-style-type: none">- elle marque le point- elle marque la virgule- elle restitue l'exclamation- elle restitue l'interrogation• la voix change en fonction des personnages• des réactions sont suscitées sur l'auditoire		

Sources et références

Les documents de référence :



Guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP »

Guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 »



<https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1>

Site Eduscol : Fiches ressources pour l'accompagnement des élèves

<https://eduscol.education.fr/2298/utiliser-les-evaluations-au-ce1-pour-faire-progresser-les-eleves>

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/CE1/13/9/EV20-CE1-Frc-lecture_1324139.pdf

Fiches ressource CP 100% réussite

Construire des activités systématiques pour installer et perfectionner la maîtrise du code alphabétique et la mémorisation des mots

- Développer des habiletés fines pour automatiser :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Identifier_les_mots/61/8/RA16_C2_FRA_dev_habilete_auto_695618.pdf

- Exemples d'activités pour automatiser le décodage :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Identifier_les_mots/62/3/RA16_C2_FRA_pres_diaporama_695623.pdf



Texte collectif EvalAide rédigé par le CSEN :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Evaluations_2019-2020/00/4/EvalAide_CSEN_Definitif_Mai2019_1165004.pdf

Lire à voix haute

*Un dossier conçu et réalisé par
les Missions Maternelle et Français 59
Chantal Adamczyk, Marie-Chantal Jenny, Laurence Guillem*

Édition de mars 2022
