

La lecture à d'autres: un oral public à partir de l'écrit¹

Joaquim DOLZ, Janine DUFOUR,
Sylvie HALLER et Bernard SCHNEUWLY
FAPSE, Université de Genève
et Service du français, DIP, Genève

Cette contribution fait partie d'un projet plus large de recherche sur l'enseignement de l'oral. Dans le cadre de ce projet, nous étudions les possibilités d'organiser un enseignement systématique de l'expression orale à l'école primaire et secondaire. Plusieurs séquences didactiques relatives à des genres textuels oraux, tels que le débat régulé, la conférence et l'interview, sont en cours d'expérimentation actuellement.

Nous présenterons ici les premiers résultats d'une séquence didactique expérimentée avec des élèves de 4P (9-10 ans) sur la *lecture à d'autres* de contes, activité langagière dans laquelle les rapports entre écrit et oral, entre compréhension et production sont particulièrement complexes et entrelacés.

Le but de cette recherche est d'étudier la possibilité d'initier les élèves de l'école primaire à la *lecture à d'autres* d'un genre textuel particulier: le conte.

La *lecture à d'autres*, c'est-à-dire la lecture à haute voix destinée à communiquer un texte à un auditoire, constitue une activité langagière² particulière correspondant à des pratiques sociales ancrées dans la tradition et relativement ritualisées. Citons pour exemple la lecture de textes religieux dans le cadre des cultes, la lecture de discours politiques dans un forum, la lecture d'un exposé, d'une conférence, la lecture de textes littéraires... Dans ces situations, le lecteur joue le rôle de médiateur entre le texte et le public. Il est l'interprète du texte tout comme le musicien l'est d'un morceau musical. Pour être efficace, la *lecture à d'autres* doit remplir au moins trois conditions décrites par Falcoz-Vigne (1991): elle doit être *intelligible* pour un auditoire qui ne dispose pas devant les yeux du texte

¹ La recherche a été réalisée dans le cadre du projet FNRS 11-40505.94 "Elaboration et évaluation de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression orale (école primaire et secondaire)", dirigée par B. Schneuwly.

² Pour une définition de la notion d'activité langagière, structure de comportement orientée par un motif, voir Schneuwly, 1988, pp. 13-27.

écrit; elle doit être *expressive*³ dans la manière de mettre le ton, quand il faut, où il faut, afin d'en faciliter l'intelligibilité; elle doit être *intelligente*, au sens où la compréhension du texte par le lecteur conditionne sa transmission.

Parmi les capacités à prendre en considération dans une activité comme la *lecture à d'autres*, vient au premier plan la représentation de la situation de communication et la nécessité de prendre en compte l'auditoire. A ce propos, la mise en scène de cette activité dans le cadre d'une pratique sociale avec tous ses rituels est importante: présence physique ou non de l'auditoire, placement du lecteur, adaptation de l'intensité de la voix à la situation matérielle de production, adaptation à un public qui n'est pas supposé connaître le conte lu, anticipation des effets à produire (non seulement être écouté et compris mais aussi charmer et intriguer l'auditoire). Dans ce type de lecture où, répétons-le, le lecteur joue un rôle social de médiateur (Privat et Reuter, 1991; Grossmann, 1996), celui-ci doit partager et mettre en valeur un texte écrit par autrui en le communiquant de vive voix au public. Ce faisant, le lecteur s'introduit dans le territoire de l'auteur fournissant une interprétation pour les auditeurs.

A un deuxième niveau, il faut considérer toutes les capacités qui concernent le repérage de l'organisation générale du texte ainsi que les différentes procédures phoniques et prosodiques (Buttet Sovilla, 1988; Léon, 1993) contribuant à contraster et démarquer les parties de cette organisation pour l'auditeur. Par exemple, dans le cas de la lecture d'un conte particulier, sa compréhension, le dégagement de sa trame, le repérage des types de discours qui s'entrecroisent (la narration, le discours en situation des dialogues et le discours des commentaires et des évaluations de l'auteur), ainsi que la distinction des plans des séquences narratives (les implications de premier plan et d'arrière-plan des épisodes narratifs) doivent être identifiés lors de la réception et lors du traitement de l'écrit pour ensuite être manifestés lors de la production orale pour aider l'auditoire à comprendre le texte. Les habiletés relatives aux variations de l'intonation expressive en général et l'aménagement des pauses (Fillol et Mouchon, 1977; Lebre-Peytard, 1990) sont fondamentales dans le marquage de la structure du conte à l'oral.

³ Dans cet article, le terme "lecture expressive" n'est pas utilisé au sens d'"expression de soi" mais pour insister sur les procédures de mise en évidence de ce que le lecteur juge important pour la compréhension du texte par autrui.

A un troisième niveau se situent les capacités associées généralement au déchiffrement qui concernent aussi bien la connaissance du multi-système de l'écrit, l'automatisation des opérations de bas niveau et la fluidité lors de l'oralisation. Si ces mécanismes ne sont pas encore en place, la *lecture à d'autres* est compromise et source de découragement.

Dans l'institution scolaire, maîtres et élèves sont fréquemment confrontés à la *lecture à d'autres* dans des situations de communication telles que la lecture de consignes, de problèmes, d'exposés, de récits, de poèmes, de textes de théâtre, de contes... à l'intention de la classe, à l'intention d'autres élèves de l'école ou des parents. Cependant la *lecture à d'autres dans le cadre de situations de communication précises* est rarement enseignée.

Enseignement de la lecture et lecture à haute voix ont été souvent confondus (de Pietro et Wirthner, 1996). L'oralisation individuelle d'un texte écrit ou sa pratique à tour de rôle restent encore largement répandues pour évaluer les capacités de lecture. A partir des années 80, des auteurs comme Johnson (1982) et Standal (1982) critiquent la lecture à haute voix "décontextualisée" et "à tour de rôle" non seulement comme moyen d'évaluation des progrès dans la compréhension -l'énergie à bien oraliser un texte aboutissant souvent à une négligence du sens- mais aussi comme pratique dominante lors de l'apprentissage. Les élèves se concentrent sur le déchiffrement des mots au détriment de la compréhension et de la communication du texte. La timidité et l'anxiété modifient considérablement les performances du lecteur. La plupart du temps, il n'y pas de préparation, ni d'enseignement avant et durant la lecture. Ces critiques de la pratique traditionnelle de la lecture à haute voix sont tout à fait pertinentes. Il est donc important de distinguer ces types de lecture à haute voix de celle que nous appelons *lecture à d'autres*, à savoir communiquer un texte écrit à un véritable auditoire.

La *lecture à d'autres* comprend en général trois dimensions nettement distinctes: la compréhension du sens du texte, l'analyse du texte du point de vue de sa structure discursive (dialogue vs narration; arrière-plan vs premier plan, etc.) et syntaxique (construction des phrases), ainsi que la performance en présence du public, à savoir l'oralisation de l'écrit proprement dite. Un lecteur expert peut réaliser simultanément ces trois dimensions suite à une automatisation très poussée des différentes opérations en jeu et de capacités d'anticipation très développées de lecture. Du point de vue didactique, pour rendre la *lecture à d'autres* accessible à de jeunes élèves, il est souhaitable d'aborder les trois dimensions

successivement, comme nous l'illustrerons ci-dessous pour la lecture d'un conte. Cette sériation des activités dans une séquence didactique est importante. Elle facilite la prise de conscience des différentes dimensions à prendre en compte lors de la préparation, fournit des outils pour analyser et préparer le texte et soutient ainsi la performance lors de la réalisation finale.

A la différence de la lecture d'un conte "pour soi", sans visée communicationnelle vers un public, la lecture d'un conte "à d'autres" ne peut se satisfaire de la seule activité de prise de sens. A celle-ci s'ajoute tout un travail de préparation et d'analyse du texte, en vue de sa lecture-expressive. Il porte sur le déchiffrement proprement dit — y compris l'articulation des mots —, sur le repérage des constituants syntaxiques de la phrase correspondant aux groupes rythmiques, sur l'organisation générale du texte avec les différentes parties et niveaux énonciatifs, sur le rôle du marquage prosodique. La préparation implique également l'écoute-analyse d'enregistrements authentiques (Lebre-Peytard, 1990) comme forme d'entraînement à la compréhension et à la production de la *lecture à d'autres*. Ensuite seulement, vient la performance, c'est-à-dire la lecture du conte choisi devant un public présent ou devant un microphone. Lors de cette troisième phase, ce n'est pas seulement le conte qui est donné à entendre à l'auditoire: le lecteur présente aussi au public sa manière de lire le texte, de le mettre en lumière. L'efficacité exige alors une grande netteté de l'articulation, une hauteur de la voix plus élevée, une certaine variété dans le débit, une utilisation de l'intonation et de l'accentuation dans diverses fonctions démarcatives, emphatiques et différenciatives, ainsi que l'aménagement de pauses qui transforment un texte écrit en parole et facilitent l'écoute du public.

Nous faisons donc l'hypothèse que le retour sur le texte pour en préparer une *lecture à d'autres* avec une centration sur les dimensions qui contribuent à transformer l'écrit en parole incarnée — articulation, marquage des groupes rythmiques, gestion de la respiration, marquage des fins de phrases, pauses, variations du débit, intonation expressive des dialogues et marquage des plans du texte — fournit les conditions qui rendent possible l'apprentissage de ce type d'activité langagière.

Méthodologie

Dispositif d'observation

En l'absence de références dans l'étude des activités de *lectures à d'autres*, aussi bien en ce qui concerne les performances des élèves que les démarches d'enseignement, nous avons opté pour un dispositif très léger d'observation d'une intervention en classe selon un schéma pré-test et post-test, sans groupe de contrôle. L'absence de groupe témoin se justifie dans le cadre de cette première exploration: il s'agissait d'éviter de placer deux fois des élèves de 9-10 ans, qui ne sont pas encore familiarisés avec cette activité difficile et complexe, dans une situation décourageante peu propice à leur investissement de la lecture en public. On ne peut donc pas distinguer les effets dus à la simple répétition de la tâche, les élèves relisant leur conte, de ceux dus à l'enseignement de la lecture expressive et au travail de préparation qui en découle. Les résultats obtenus devront donc être interprétés avec prudence, notamment en ce qui concerne les effets attribuables au seul enseignement. Nous les discuterons plutôt comme de premières données qui nous indiquent les potentialités des élèves à cet âge de développer leur capacité de *lectures à d'autres* en vue de mieux cibler l'intervention didactique.

Le dispositif mis sur pied se présente comme suit. Lors du *pré-test* les élèves, par équipes de 3 ou 4, lisent un conte africain à leurs camarades. Trois contes africains⁴ ont ainsi été présentés aux autres élèves de la classe et enregistrés. L'enregistrement et l'analyse de ces présentations servent à dégager les principaux problèmes rencontrés par les élèves avant l'enseignement. Une *séquence didactique* dont les principales étapes sont présentées ci-dessous a été réalisée dans les classes et constitue le facteur mis à l'épreuve dans cette recherche. Lors du *post-test*, les mêmes élèves lisent les mêmes contes avec la consigne d'enregistrer une cassette qui pourrait être écoutée par des élèves d'autres classes. Il s'agit toujours de lire à d'autres, mais la situation est différente puisque le destinataire n'est pas présent. Ces derniers enregistrements sont analysés et comparés avec ceux du pré-test.

Séquence didactique

Une séquence didactique a été élaborée pour apprendre aux élèves à gérer consciemment leur lecture publique d'un conte. Les élèves acquièrent

⁴ *Le bûcheron et l'arbre* et *Le chasseur, le boa et le lièvre* de R. Soupault et P. Soupault (1985), *Ti-Tête et Ti-Corps* de H. Gougoud (1992).

progressivement une technique qui leur sera utile dans de nombreuses activités scolaires où apparaît la lecture d'un texte devant la classe: présentation d'une production personnelle, du travail d'un groupe, lecture d'un document lors d'un exposé, d'une conférence. Le choix des contes obéit à une visée interculturelle et d'ouverture au monde. C'est ainsi que sont travaillés des contes d'Australie, d'Afrique, d'Amérique et du Japon. Le travail est introduit par l'écoute d'un conte australien. Les élèves sont informés d'un projet: ils s'exerceront à lire des contes de différents pays à haute voix. Ils iront lire l'un de ces contes à des camarades d'autres classes.

Après le travail du pré-test, six modules d'enseignement concernant les principales composantes de la lecture de contes à d'autres se succèdent.

- 1) *Ecoute et lecture d'une légende pour repérer ses parties*: lors d'un travail où alternent écoute et lecture silencieuse, les élèves découvrent un conte présenté sous la forme d'un scénario -récitant et personnages. La trame du texte est dégagée.
- 2) *Intonation expressive des dialogues*: à partir de l'écoute de répliques enregistrées, les élèves recherchent les sentiments et les intentions des personnages. Ils interprètent ensuite eux-mêmes d'autres passages, en utilisant notamment l'accent d'insistance.
- 3) *Travail de quelques aspects techniques de la lecture à haute voix*: après l'écoute dirigée de passages enregistrés présentant volontairement des défauts de lecture caractéristiques, les élèves exercent différents points techniques: le rythme, la respiration, les pauses, le débit, l'articulation, la tenue de la voix en fin de phrase. Ils s'habituent à annoter leur texte selon un code discuté avec l'enseignant. A la fin de ce module, par demi-groupes, la classe présente une lecture expressive d'un conte à deux autres classes. Des groupes successifs de trois élèves lisent et interprètent les rôles des personnages et du narrateur. Cette activité intermédiaire a été conçue à la fois pour motiver les élèves par une situation de communication authentique et leur permettre d'actualiser les apprentissages des trois premiers modules.
- 4) *Mise en évidence des différents plans d'un conte*: les élèves s'exercent à repérer les changements de plans entre la narration (arrière-plan statique du conte et suite dynamique des événements) et le discours (dialogues, commentaires) et à en tenir compte dans leur lecture à haute voix.

- 5) *Travail d'écoute et de compréhension d'un nouveau conte*: ce travail porte sur un conte enregistré dont les élèves ne possèdent pas le texte. Ils disposent d'une feuille d'écoute pour vérifier la compréhension générale du conte. Cette activité est suivie d'une discussion relative aux stratégies du lecteur pour faciliter la compréhension du conte et retenir l'attention des auditeurs.
- 6) *Repérage des dialogues*: les élèves repèrent les parties dialoguées dans des extraits de la version écrite du conte écouté dans l'atelier 5. Ponctuation et verbes déclaratifs sont mis en évidence pour faciliter une interprétation distincte entre les parties narratives et les parties dialoguées. Le même travail se fait dans les textes des contes africains qui devront être lus dans le post-test, chaque élève annotant son texte.

Population

84 élèves de 4 classes de 4^e primaire (9-10 ans) ont participé à la recherche. Les enregistrements des productions du pré-test et du post-test d'un échantillon aléatoire de 25 élèves issus de ces classes ont été retenus pour une première analyse. Parmi ces enregistrements, 8 ont donné lieu à une analyse qualitative plus approfondie.

Méthode d'analyse

Comme nous venons de l'évoquer, les enregistrements du pré-test et du post-test ont été soumis à deux types d'analyse complémentaires:

- a) analyse globale en fonction de 9 critères;
- b) analyse qualitative des faits saillants des productions.

a) Analyse globale en fonction de 9 critères

Les 2 enregistrements de *chaque* enfant sont globalement évalués selon 9 catégories correspondant aux principaux objectifs visés dans la séquence didactique. Pour chaque critère, chaque élève est situé sur une échelle à trois niveaux: (-) problèmes systémiques — (0) problèmes locaux — (+) réalisation satisfaisante pour l'auditeur. Les critères utilisés sont les suivants:

i. Critères liés au déchiffrage

1. *Fluidité de la lecture*: les indicateurs de difficultés concernant ce critère sont notamment les accrochages lors de la lecture d'un mot, les reprises, les hésitations lors de la lecture, mais plus encore une tendance à "marteler" les syllabes des mots, à avancer dans la

lecture en reconnaissant et prononçant syllabe par syllabe, donnant l'impression que les mots ne sont pas réellement compris. Notons que ce dernier phénomène peut arriver aussi bien avec les mots d'usage peu fréquent qu'avec des mots connus.

2. *Articulation des mots*: il s'agit ici surtout de l'articulation des finales des mots (erreurs fréquentes: [sãb1ab] pour /semblable/, [mõt] pour /montre/).

ii. Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase

3. *Groupes rythmiques*: toute lecture à haute voix découpe le texte en groupes rythmiques séparés par des micro-pauses et/ou des accents toniques en délimitant, en général, les constituants syntaxiques de la phrase. Lors de l'écoute sera observé le respect du découpage en fonction de la structure syntaxique de la phrase.

4. *Respiration*: du fait qu'elle introduit nécessairement une pause d'une certaine durée, la respiration découpe également le texte; idéalement, ceci se fait à des endroits délimitant des constituants syntaxiques hiérarchiquement relativement élevés. La respiration forme ainsi potentiellement (ou tendanciuellement) des groupes rythmiques d'un ordre supérieur, sans qu'une telle règle puisse cependant être respectée systématiquement.

5. *Fin de phrase*: le marquage des fins de phrase par une intonation particulière (en général descendante, mais aussi montante pour créer des effets particuliers) constitue un autre moyen pour rendre audible la structure phrastique du texte.

iii. Critères liés au plan du texte

6. *Pauses*: les observables sont les silences servant à marquer le passage d'une partie à l'autre du texte.

7. *Variation du débit*: entre parties du texte ou à l'intérieur des parties, la variation du débit peut être utilisée pour mettre en évidence l'organisation sémantique du texte.

8. *Intonation expressive*: seront observés les changements d'intonation expressive dans les dialogues en fonction des personnages qui parlent et selon leur état psychologique (colère, peur, etc.).

9. *Autres formes de marquage du plan*: il sera observé si les élèves marquent par d'autres moyens, comme la hauteur, l'intensité, la

"couleur" de la voix, l'organisation sémantique du texte comme par exemple l'alternance des parties dialoguées et narratives, la narration vs les commentaires, l'arrière-plan vs les événements principaux.

b) Analyse qualitative des faits saillants de la production

Cette deuxième analyse, plus qualitative, n'a porté que sur 8 enfants. La procédure était la suivante: 3 évaluateurs indépendants notent, sur une feuille comportant le texte lu en large interligne et avec des espaces importants entre les mots, tous les faits saillants de la lecture. Ils transcrivent ainsi, selon un code défini, des phénomènes comme: pause, absence de pause, descente, montée, insistance sur un mot, syllabation de mots, respiration, liaison entre les mots, absence de liaison, prononciation particulière, hésitations, reprises, accrochages, changement de plan, expressivité de la voix. Les trois "transcriptions" sont ensuite comparées et une version unique est construite. Les observations ainsi recueillies sont exhaustives et analytiques par rapport à celles de l'observation précédente qui sont globales et intuitives, sur la base de critères relativement larges.

Les résultats exposés ci-dessous synthétisent les observations faites à travers les deux modes d'analyse. Dans la première partie, le tableau synthétique des principaux résultats de l'analyse critériée est explicité et commenté. Dans la deuxième partie, ces premiers résultats sont nuancés et illustrés à travers 4 portraits de lecteurs dans le pré- et le post-test.

Résultats

Analyse critériée quantitative

Le tableau 1 présente les résultats de l'écoute critériée des 25 enregistrements effectués en situation de pré-test et de post-test.

	Pré-test			Post-test		
	-	0	+	-	0	+
1. Fluidité de la lecture	13	8	4	2	14	9
2. Articulation des mots	3	4	18	2	2	21
3. Groupes rythmiques	12	5	8	1	5	19
4. Respiration	9	5	11	0	6	19
5. Marquage fin de phrase	5	10	10	0	9	16
6. Pauses	24	0	1	15	6	4
7. Variation du débit	5	10	10	0	2	23
8. Intonation expressive	8	7	10	0	2	23
9. Autres marquages du plan	18	4	3	2	7	16

Tableau 1: Résultats de l'écoute critériée de 25 enfants lisant un extrait de texte en pré- et post-test. -: problèmes systématiques; 0: problèmes locaux; +: réalisation satisfaisante.

La *fluidité générale*, observée en fonction de l'aisance dans l'oralisation, de l'absence de reprises et d'hésitations, et l'habileté à transformer l'écrit en parole incarnée, est problématique dans 13 cas et moyenne dans 8 cas. Certains enfants ont tendance à *marteler les syllabes* de certains mots. Ils donnent alors l'impression de ne comprendre ni les mots qu'ils lisent, ni les contenus des constituants de la phrase correspondant aux groupes rythmiques. Ce phénomène peut arriver aussi bien avec les mots d'usage peu fréquent (par exemple, *établissement, miséricordieux, hammam...*)⁵ qu'avec des mots connus des enfants. On peut considérer qu'à cet âge et dans une première approche, même si les élèves avaient la consigne de préparer le texte préalablement, il est normal qu'ils ne soient pas d'emblée plus performants⁶. Dans le post-test, seuls 2 élèves sur 13 qui avaient des hésitations et qui répétaient des mots, continuent à le faire de manière systématique. Il s'agit d'élèves qui doivent encore progresser dans l'appropriation des automatismes de bas niveau.

L'*articulation des finales des mots* (exemple, semblable, ...) est assez bien réussie. Seulement 7 élèves sur 25 s'y achoppent, dont 3 systématiquement. Comme 18 élèves n'avaient pas de difficulté dans ce domaine, les progrès à ce niveau-là concernent uniquement 3 élèves.

Au niveau de la phrase, les principales difficultés observées concernent essentiellement les *groupes rythmiques*. 12 élèves sur les 25 observés cassent des constituants syntaxiques fondamentaux: coupure des expansions des syntagmes nominaux et verbaux, séparation du déterminant et du nom ou de l'auxiliaire et du verbe, notamment. Une partie des élèves (5) présente des difficultés plus ponctuelles au niveau de la délimitation des structures syntaxiques. Dans le post-test, un seul élève présente encore des difficultés massives dans la délimitation des groupes, cinq autres continuent à avoir des difficultés ponctuelles sans que la compréhension générale du conte soit compromise pour les auditeurs. Soulignons que 11 élèves sur 17 ayant des difficultés pour former des groupes rythmiques au pré-test, rythment correctement le texte et ne martèlent plus "syllabiquement" les mots.

⁵ Il faut remarquer que, contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, lors de la préparation en groupe des lectures, les élèves ne se posent pas de questions de compréhension sur les textes. En tout cas, ils n'ont pas demandé d'explications aux enseignants.

⁶ La préparation de lectures du pré-test par les élèves à l'intérieur de leur groupe s'est faite sans la supervision de l'enseignant. Non conscients des difficultés liées à la lecture expressive, beaucoup d'élèves se sont contentés d'un travail extrêmement superficiel.

La *respiration* est mal gérée par 17 élèves sur 25. Fréquemment ces élèves respirent à l'intérieur des constituants syntaxiques, phénomène qui accentue la perception de l'éclatement de la phrase. Dans le post-test, l'amélioration du contrôle de la respiration va de pair avec les progrès relevés pour les groupes rythmiques et on peut supposer que ces deux composantes sont étroitement liées, le travail effectué sur le plan rythmique entraînant des progrès dans la gestion de la respiration.

Dans le pré-test, le *marquage des fins de phrase* est moyennement réussi. Certains enfants ne baissent pas la voix au point et donnent une intonation montante. Ce phénomène correspond parfois à un doute de l'enfant concernant sa manière de lire. Certains élèves enchaînent deux phrases sans respecter la délimitation créée par le point. Une tendance inverse consiste à trop baisser la voix, la fin du dernier mot devenant inaudible. Pour la fin des phrases, tous les élèves atteignent un niveau acceptable après la séquence didactique, 6 élèves s'améliorent même nettement par rapport aux réalisations du pré-test.

Si l'on examine le *marquage par des pauses* des parties du texte lu, on est frappé par la difficulté des élèves à ménager des moments de silence. Dans le pré-test, seul un élève du groupe, certainement le lecteur le plus avancé, s'arrête pour mettre en évidence les parties du texte, laissant à l'auditeur le temps pour assimiler ce qui vient d'être lu et pour faire des hypothèses quant à la suite du conte. Cette difficulté, qui est la plus répandue, suppose évidemment une bonne connaissance préalable du contenu de l'histoire lue et de sa construction. On a, en plus, le sentiment que les élèves croient qu'un bon lecteur doit enchaîner les phrases les unes après les autres sans se permettre le moindre temps de silence. Dans le post-test l'aménagement de pauses entre les différentes parties de la trame des contes reste encore problématique. La prise de conscience de la nécessité de ménager des temps de silence relatifs n'est pas suffisante pour qu'ensuite les jeunes lecteurs s'arrêtent dans leur présentation.

En ce qui concerne le *débit*, 15 élèves sur 25 présentent des difficultés à ce niveau, 10 élèves arrivent quand même à varier la vitesse de leur lecture avec des accélérations et décélérations selon les passages du conte. Dans le post-test, de nettes améliorations apparaissent au niveau du débit: un ralentissement bienvenu chez les élèves qui lisaient trop vite et une apparition de variations du débit pour ceux qui lisaient de manière monotone. C'est pour cet observable que le plus grand nombre d'élèves ont progressé: 23 sur 25 gèrent agréablement leur débit.

Les changements d'*intonation expressive* dans les dialogues, c'est-à-dire selon les personnages qui parlent et selon les propos tenus, supposent une bonne compréhension psychologique des situations (intentions, sentiments des personnages, variation de ces sentiments en fonction des actions) et un recours constant à l'imagination. Il s'agit de donner une épaisseur aux personnages. 10 élèves sur 25 arrivent à interpréter les personnages de manière étonnamment vivante déjà dans le pré-test. Dans le post-test, tous les élèves ont progressé. Les 15 qui n'interprétaient pas les dialogues ou qui le faisaient seulement dans certains fragments du texte lu, modifient au moins partiellement la manière de faire parler les personnages. Ceux qui entraient déjà dans leur rôle, après le travail réalisé, essaient de jouer des nuances de la personnalité des protagonistes et montrent qu'ils ont du plaisir à jouer cette représentation devant l'auditoire.

Au niveau de l'organisation sémantique du texte, nous avons voulu observer la capacité des enfants à mettre en évidence les différents *plans des contes*, l'alternance entre les parties narratives vs les parties dialoguées, la narration vs les commentaires, l'arrière-plan vs la focalisation des principaux événements de l'histoire racontée. Ici ce ne sont pas tant les pauses qui entrent en ligne de compte que les variations de vitesse, de hauteur, d'intensité, de "couleur" de la voix. La mise en oeuvre de ces différents moyens met le texte en lumière et permet au lecteur d'orienter le public vers une interprétation. Ce travail, très subtil, suppose une bonne compréhension préalable du texte, une bonne capacité de décentration et surtout de l'imagination. C'est une mise en scène auditive qu'au départ les élèves ignorent et que seulement 3 des élèves observés réalisent. Plutôt que de parler des difficultés des 22 autres, il est surprenant que ces 3 élèves si jeunes se soient appropriés cette technique subtile, probablement par effet d'imitation de lectures de contes entendues en classe ou ailleurs. Dans le post-test, les tendances observées avant l'enseignement s'inversent. 16 élèves atteignent de bons résultats: les dialogues sont bien distincts de la partie narrative, les commentaires sont lus avec une intonation qui les démarque aussi bien de la situation initiale que de la complication et de la suite des événements qui font avancer le conte.

Analyse qualitative des faits saillants des 8 productions

Cette image, globalement positive, qui met en évidence des potentialités assez importantes de développement des capacités de lecture à d'autres, peut et doit être nuancée par des données plus qualitatives que nous

présentons sous forme de 4 portraits significatifs de l'ensemble des enfants observés en détail.

• Louis: un bon lecteur devient excellent

Dès la première lecture, Louis lit l'extrait du conte avec une aisance certaine, crée des groupes rythmiques correspondant aux constituants principaux de la phrase, distingue à plusieurs occasions les voix du dialogue, sépare parfois les parties par une pause. Tout se passe pourtant chez lui comme si ce potentiel présent n'était pas contrôlé et utilisé systématiquement jusqu'au bout. Les transitions entre parties narratives et dialoguées ne sont pas toujours marquées par un changement de voix ou une pause; des groupes rythmiques sont formés qui coupent les constituants de base; deux phrases très complexes sont mal segmentées en groupes rythmiques, par la respiration et l'intonation; deux fois, deux phrases se suivant sont mal délimitées; à cela s'ajoutent des accrochages, hésitations, oublis de mots, absences de liaisons. La deuxième lecture apparaît comme une utilisation presque optimale du potentiel présent au pré-test. Les registres de voix sont à la fois plus variés et plus systématiquement mis en oeuvre pour distinguer les personnages et leurs sentiments: voix mystérieuse, plaintive, interrogative, explicative alternent, montrant ainsi acoustiquement des états psychologiques divers. Les structures syntaxiques complexes sont explicitées par les divers moyens à disposition du lecteur. Non seulement les liaisons obligatoires sont réalisées, mais Louis cède parfois à la tentation de la surnorme en réalisant toutes celles qui sont facultatives. A cela s'ajoute une subtile mise en évidence de la structure sémantique du texte, aussi bien au niveau de mots soulignés par un accent d'insistance qu'au niveau de listes descriptives de mots, énumérées et closes par de fines variations d'intensité de voix.

Exemple 1

Pré-test: [Voix normale] Un soir, comme il chantait tout seul, [martelé] a-ssis-contre-un-arbre [se corrige] contre un vieux mur: [continue sans changement de voix] "Ti-Tête, où est Ti-Tête, où s'est perdue Ti-Tête ?", [continue sans changement de voix et pause] quelqu'un lui dit.

Post-test: [Voix douce et mystérieuse] Un soir, [sans interruption jusqu'aux deux points] comme il chantait tout seul, assis contre un vieux mur: [voix plaintive] "Ti-Tête, où est Ti-Tête, où s'est perdue Ti-Tête ?", [voix douce et mystérieuse du début] quelqu'un lui dit.

Exemple 2

Pré-test: Tous l'écoutèrent, les femmes, les enfants, [continue sur le même ton énumératif] et les oiseaux aussi, [accrochage] de [correction] dans les [ton montant] feuillages. [enchaînement immédiat sans pause; lecture sans emphase] Même les chiens se turent.

Post-test: Tous l'écouterent, [ajout de l'enfant qui continue normalement] les hommes, les femmes, les enfants [petite pause] et les oiseaux [ton clairement montant] aussi, [sans changement de hauteur du ton] dans les feuillages. [pause] Même les chiens [fortement accentué] se turent.

- Eddy: d'une lecture hachée à une lecture fluide correcte

Lors de sa première lecture, Eddy a de grosses difficultés. De très nombreuses pauses et parfois même des respirations découpent des constituants syntaxiques très fortement liés: déterminant et nom, nom et adjectif, locution adverbiale, auxiliaire et verbe, sujet pronominal et verbe. A de nombreux endroits, chaque syllabe est accentuée comme si le déchiffrement se faisait à ce niveau et que le sens même du mot était inaccessible. Les mots inhabituels comme *rassasiés*, *hammam*, *établissement* ou *miséricordieux* sont déchiffrés péniblement et même des syntagmes comme *vieille mendicante* ou *il attendit* posent problème à certains moments. A de nombreux endroits, Eddy termine sa phrase par une montée qui ne peut guère être interprétée autrement que comme une expression de doute. On ne s'étonnera pas, dans ces conditions, de l'absence presque totale de marquage du plan du texte et d'intonation expressive liée aux personnages. Les changements qu'on peut observer dans le post-test sont considérables. On peut constater, à divers moments, que Eddy marque par une pause le passage d'une partie à une autre. Mais surtout, le martèlement syllabique a presque complètement disparu; les accrochages sur des mots, sauf les plus difficiles, sont devenus rares; les groupes rythmiques scandant le texte correspondent à quelques exceptions près à la structure syntaxique de la phrase qui devient ainsi beaucoup plus compréhensible. Des erreurs subsistent, la lecture est très monotone, le texte est lu sans relief, mais le débit est devenu régulier et fluide.

Exemple 3

Pré-test: [Lu d'une seule traite, accentuation de chaque syllabe dans presque toute la phrase] Aussitôt le plat [pause] se remplit [pause] de couscous et de [intonation fin de phrase] et il [e final prononcé] mangèrent jusqu'à [respiration] ce qu'ils soient [intonation montante de doute] [rasasje]

Post-test: [Lecture assez monotone] Aussitôt [petite pause] le plat se remplit de couscous et de viande [petite pause] et ils mangèrent jusqu'à ce qu'ils [pause] soient rassasiés.

Exemple 4

Pré-test: Le lendemain [pause, puis d'une seule traite] matin il prit [pause] sa hache et se rendit [pause] dans la [pause] forêt pour [pause] couper l'arbre.

Post-test: Le lendemain matin [pause] il prit sa hache et se rendit [pause] dans la forêt pour [pause] couper l'arbre.

- Marie: des progrès payés par des erreurs

La première lecture de Marie est correcte, mais caractérisée par un certain nombre d'hésitations devant des mots et des expressions. Les parties sont peu marquées et les dialogues, à quelques exceptions près, peu distingués des parties narratives. Marie utilise en certaines occasions des intonations descendantes qui paraissent déplacées, et néglige le marquage de la structure de phrases complexes là où il serait nécessaire. On note peu de différences dans le post-test. La lecture reste globalement monotone et le marquage des parties et des voix reste très discret. Trois changements intéressants sont néanmoins à signaler: diminution des hésitations; disparition presque complète des chutes intonatives inutiles; interprétation adéquate des formules magiques qui sont prononcées avec la voix mystérieuse qui leur sied. Curieusement de nouveaux problèmes de lecture surviennent et qui n'apparaissent pas dans le pré-test: un accrochage sur un ou deux mots; une courbe mélodique ascendante inopportune au milieu d'une phrase; quelques hésitations nouvelles en des endroits inattendus. Une analyse plus approfondie révèle que ces problèmes de performance locale apparaissent précisément à des moments où Marie essaye de mettre en relief certains mots ou de marquer une formule magique par une voix particulière. Visiblement, l'attention soutenue que lui demandent ces nouvelles réalisations en lecture se paie par une inattention à d'autres niveaux de la lecture qui ne sont, chez elle, pas encore suffisamment automatisés.

Exemple 5

Pré-test: La bourse se [répète, accrochage] se gonfla de pièces d'or.

Post-test: La bourse [avec emphase] se gonfla de pièces [intonation montante, comme un doute] d'or.

- Valérie — toujours plus vite

La lecture de Valérie est d'emblée assez bonne. Elle marque les dialogues par des pauses et des changements de voix, différencie les personnages et exprime leurs sentiments. Il y a des accrochages de temps en temps et dans quelques rares cas, les groupes rythmiques ne sont pas placés parfaitement ou la lecture apparaît un peu hachée. Le très bon débit et la mise en relief du texte produisent une écoute agréable. Curieusement, l'analyse du post-test ne montre aucun progrès. Au contraire, on a l'impression d'une accélération de la lecture. Elle se manifeste en un nombre plus grand d'accrochages, d'erreurs de lecture, de pauses et surtout de respirations parfois curieusement placées, de liaisons consonantiques non respectées.

Parfois Valérie semble s'essouffler. Tout se passe comme s'il y avait une consigne implicite qui imposerait la rapidité de la lecture comme critère d'excellence. Notons tout de même que Valérie marque la structure textuelle tout aussi bien que dans le pré-test, mais pas mieux.

Exemple 6

Pré-test: Je ne peux plus te lâcher ni à plus forte [*respiration lors de changement de ligne*] raison t'indiquer le charme. Je vais te manger pour [apeze] ma faim et celle de mes petits.

Post-test: Je ne peux plus te lâcher ni à plus forte [*pause*] raison t'indiquer le [*intonation montante*] charme [*pause de 3''*]. Je vais te manger pour apaiser ma [*intonation fin de phrase*] faim [*pause*] et celle de mes petits.

En guise de conclusion

A partir de cette première exploration, il serait prématuré d'établir des conclusions définitives concernant les effets de la séquence didactique sur la lecture à d'autres. Les résultats sont cependant encourageants. Le travail sur la lecture à d'autres, le retour sur le texte pour préparer l'oralisation semblent possibles et relativement efficaces en 4P. Certaines capacités peuvent être aisément transformées, tandis que le travail sur d'autres semble encore prématuré. A partir de ces observations, de nouvelles pistes de travail en classe sont à explorer, l'enjeu étant de trouver des outils didactiques opératoires.

Tout d'abord, les productions initiales des élèves de 4P montrent que s'il y a une préparation du texte, les problèmes associés à la fluidité et à l'articulation des mots sont peu fréquents. On a ainsi la possibilité d'aller de l'avant pour des problèmes plus complexes.

Parmi ces problèmes, nous relevons celui de la constitution des groupes rythmiques et des groupes de souffle (segmentation orale) en contradiction avec les structures syntaxiques. Il s'agit là d'une dimension de l'oralisation du texte écrit qui se trouve de toute évidence dans la zone de proche développement des élèves ayant participé à l'expérience. La majorité de ceux-ci profitent donc pleinement des outils fournis par la séquence didactique. Du point de vue quantitatif, on constate en effet des progrès généralisés ainsi que des changements qualitatifs importants chez des élèves comme Eddy et Marie pour lesquels cette dimension constituait un obstacle dans la communication du conte.

Le travail sur le niveau textuel est visiblement plus complexe, les effets de la séquence moins probants, mais néanmoins présents: les élèves commencent à différencier les dialogues des parties narratives; on constate

même un début d'interprétation des dialogues des personnages et une certaine emphase pour mettre en évidence les parties de la structure sémantique du texte. Les progrès quantitatifs à ce niveau ne doivent pas cacher que pour certains élèves, ces dimensions sont encore difficilement accessibles ou, si elles le sont, c'est au prix de certaines régressions comme dans le cas de Marie.

De manière générale, après l'enseignement, la majorité des élèves continue à ne pas indiquer le découpage entre les grandes parties du conte par des pauses. Dans la mesure où on maintient le travail sur cet aspect lié au plan du texte, on doit trouver des moyens meilleurs que ceux proposés dans la séquence didactique pour le guidage des temps de silence et, ceci, grâce à des annotations dans le texte. On pourrait imaginer une vérification plus rigoureuse de ces annotations par le maître et des échanges permettant d'en comprendre les fonctions dans l'interaction avec l'auditoire.

Concernant la méthodologie, les critères d'analyse des phénomènes intonatifs nous semblent encore insuffisants et devraient être améliorés par d'autres études. De nombreuses questions subsistent également sur la pertinence d'enseigner à l'école certaines variations intonatives afin que l'élève progresse dans la lecture à d'autres.

Dans cette première exploration de la lecture à d'autres, nous avons essayé de travailler simultanément en tenant compte à la fois d'une première caractérisation de cette activité langagière, des capacités des jeunes lecteurs en cours d'acquisition et une élaboration de moyens d'intervention didactiques qui pourraient faciliter cet apprentissage. Malgré la complexité du paradigme choisi pour la recherche, les premiers résultats semblent indiquer que la voie ouverte est prometteuse.

Bibliographie

- BUTTET SOVILLA, J. (1988): *Intonation et syntaxe*, Lausanne, Payot.
- DE PIETRO, J.-F., M. WIRTHNER (1996): Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français, *TRANEL*, 25, 29-49.
- FALCOZ-VIGNE, D. (1991): "Modes et stratégies d'évaluation de la lecture", in: BENTOLILA, A. (éd.): *Les entretiens Nathan sur la lecture*, Paris, Nathan, 159-178.
- FILLOL, F., J. MOUCHON (1977): "Les éléments organisateurs du récit oral", *Pratiques*, 17, 100-127.

- GIASSON, J., J. THERIAULT (1989): *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Ville-Marie, Montréal.
- GOUGAUD, H. (1992): *L'arbre d'amour et de sagesse. Contes du monde entier*, Paris, Seuil.
- GROSSMANN, F. (1996): *Enfances de la lecture: Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Berne, Lang.
- JOHNSON, J.L. (1982): "Rx for Round Robin Oral Reading", *Reading Horizons*, 22(3), 201-204.
- LEBRE-PEYTARD, M. (1990): *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*, Paris, CLE International.
- LEON, P.R. (1993): *Précis de phonostylistique: parole et expressivité*, Paris, Nathan.
- PRIVAT, J.-M., Y. REUTER (1991): *Lectures et médiations culturelles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- SOUPAULT, R., P. SOUPAULT (1985): *Histoires merveilleuses des cinq continents*, Seghers.
- STANDAL, T.C. (1982): The "Virtues" of round robin reading", *Reading Horizons*, 22(3), 204-207.