

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université El Hadj Lakhdar - Batna



Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Département de Français
École Doctorale algéro-française
Antenne de Batna

Thème

*Motiver les apprenants par les
activités ludiques pour
l'apprentissage de la lecture*

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme de Magistère

Option: Didactique des langues étrangères

Sous la direction du :

Dr : Med ElKamel METATHA

Présenté & soutenu par :

M. Salah Eddine HACHANI

Membres du jury :

Président :	DAKHIA Abdelwahab	MC	Univ de Biskra
Rapporteur :	METATHA Med Elkamel	MC	Univ de Batna
Examineur :	MANAA Gaouaou	MC	Univ de Batna
Examineur :	KADIK Djamel	MC	Univ de Médéa

Année universitaire

2005 / 2006

TABLES DES MATIERES

Table des matières

Introduction générale.....	5
Partie I <i>La lecture une activité à plusieurs facettes</i>	8
Chapitre I : 1.Qu'est ce que la lecture ?	8
2. La lecture une pratique historique.....	8
2.1. La lecture antique.....	8
2.2. Lire la parole de dieu.....	9
2.3. La lecture fonctionnelle.....	9
3. La lecture, une activité mentale.....	11
3.1. Un processus neurophysiologique.....	11
3.1.1. Mouvements de progression.....	11
3.1.2. Mouvement de fixation.....	12
3.1.3. Mouvement de régression.....	12
3.2. Un processus cognitif.....	12
3.3. Un processus affectif.....	13
3.4. Un processus argumentatif.....	14
3.5. Un processus symbolique.....	14
4.Lire un projet (tableau).....	15
Chapitre II : 1.La lecture silencieuse ou la lecture orale	16
1.1. Rôle de la lecture orale.....	16
1.2. Pratique de la classe.....	17
1.3. Pourquoi la lecture à haute voix tient-elle une place si importante dans l'enseignement de la lecture ?.....	17
Chapitre III : 1. lecture et jeux	19
1.1. Jeu et didactique des langues.....	19
1.2. Jeu et pédagogie.....	20
1.3. Jeu et créativité.....	21
1.4. Le rôle de l'enseignant.....	21
Chapitre IV : 1.La lecture et l'image	22
1.1. L'attrait de l'image en lecture.....	22
1.2. Les enfants et les images.....	23

1.3. Le rôle des images dans une activité à caractère ludique (le cas de la B.D).....	24
Chapitre V La lecture dans le système scolaire algérien.....	25
Introduction.....	25
1. La progression de la lecture dans le cycle primaire.....	26
2. La méthode en 6 ^{ème} année primaire.....	27
3. Les raisons des choix méthodologiques : 6 ^{ème} A.P.....	28
4. Le choix des œuvres.....	29
Chapitre VI : 1. L'hétérogénéité en classe.....	30
1.1. Comment l'hétérogénéité s'est-elle construite ?.....	30
1.2. L'hétérogénéité des niveaux.....	30
Partie II <i>Les difficultés de la lecture et les stratégies de l'apprenant</i>	31
Chapitre VII : 1.Qu'est-ce que la capacité de lecture chez un enfant ?.....	31
1.1. Les compétences de base du lecteur débutant.....	32
1.2. La relation entre "comprendre" et "décoder".....	33
Chapitre VIII : 1. Quelques causes des difficultés en lecture : Introduction.....	34
2. D'autres constituants de l'échec en lecture.....	35
2.1. Des recherches centrées sur l'enfant.....	35
2.2. Des recherches centrées sur le milieu.....	36
Chapitre IX : 1. De la lecture à l'écriture.....	39
2. L'enfant confronté au monde de l'écrit.....	41
3. De la compréhension orale à l'expression écrite (cas des activités ludiques).....	41
Chapitre X : 1. Le théâtre en classe de langue.....	43
2.Comment faire vivre le théâtre en classe.....	43
Chapitre XI : 1. L'évaluation.....	45
1.1. Quels critères pour l'évaluation ?.....	45
1.2. Evaluer ... pour apprendre à lire.....	46
1.3. Evaluation de l'oral.....	46

1.4. Exemples d'une grille d'observation / évaluation de l'élève.....	47
Conclusion.....	50
Partie III Partie pratique	
Introduction.....	52
1. La motivation en classe	52
2. Comment motiver les élèves ?.....	53
3. La démarche de l'expérimentateur.....	54
4. Comment gérer la classe.....	55
5. Les interactions dans la classe.....	56
Chapitre XII : Activités élaborées en classe	
- Fiche pédagogique n°1 : Poème	57
- Fiche pédagogique n°2 : Fable.....	60
- Fiche pédagogique n°3 : Récit.....	63
- Fiche pédagogique n°4 : La comptine.....	66
- Fiche pédagogique n°5 : La B.D.....	70
- Fiche pédagogique n°6 : Recette de cuisine.....	72
- Fiche pédagogique n°7 : Le panthographe.....	78
Conclusion générale.....	81
Bibliographie.....	84
Documents annexes:	
1. Les étapes de création d'un jeu pour la classe.....	86
2. Jeux d'animation en B.C.D.....	101
3. Exemples de jeu de théâtre en classe.....	100
3.1.La cantatrice chauve.....	101
3.2.Variations.....	104

INTRODUCTION

GENERALE

"L'activité ludique et les jouets introduisent l'enfant à la reconnaissance des valeurs, au maniement des codes et au langage des signes, ils maintiennent et diversifient la relation organisme - milieu et expriment la manière proprement humaine dont se poursuit l'explication de l'être vivant avec le milieu"

Georges Reddé (Le parc des jouets)

p 94.

INTRODUCTION

Aujourd'hui, au sein du système éducatif algérien le débat autour de l'apprentissage de la langue étrangère à l'école primaire est au centre des préoccupations de tous les acteurs du système éducatif. Un accord existe pour reconnaître que la lecture quel que soit le modèle de l'école envisagé, fait partie de ces savoirs- faire indispensables.

Que veut-on faire lire jusqu'à la sixième année primaire et selon quelles approches? On veut aussi s'interroger sur la pertinence de certaines orientations considérées comme allant de soi et notamment le fait de mettre en garde contre certaines dérives qui placent la lecture à l'école dans une perspective purement instrumentale : *"Ainsi la lecture en classe de langue étrangère devient vite une explication de textes, quand ce n'est pas un prétexte au cours de grammaire"* S.Moirand 1979¹.

Notre expérience d'enseignant au lycée nous fait souvent observer lors de la lecture en classe que certains élèves lisent d'une manière lente et laborieuse. On a constaté aussi que la véritable préparation à la lecture et l'écriture dépendent des autres apprentissages scolaires, autrement dit, qu'un élève peut échouer à un problème de calcul ou de sciences naturelles pour la simple raison qu'il n'a pas saisi le sens du texte. Comment peut-on aider ces apprenants à mieux lire des textes en Français ?

Nous émettons l'hypothèse que l'amélioration de la lecture par des activités ludiques aiderait la stimulation à la motivation des élèves pour l'apprentissage du F.L.E.

Puisque ces mêmes activités développeraient des stratégies cognitives utilisées par les apprenants pour la compréhension d'un texte.

Le ludique qui va du poème, au conte, à la BD... est un complément indispensable à l'activité de la lecture proprement dite. Il ouvre d'autres horizons à l'apprenant : ceux de l'imaginaire.

Il constitue aussi pour l'enseignant un appui à son enseignement, une application immédiate et gratifiante de son travail.

L'enfant comprend tout de suite pourquoi est-il bon de savoir lire si on lui propose des "textes-loisirs", si on lui lit des histoires en classe.

Dans ce cas, une "lecture-plaisir" fournie par l'école ne sera pas assimilée à une activité scolaire. Les enfants font bien la différence entre la littérature récréation et l'apprentissage. En effet, au lieu de dire "nous allons lire", l'enseignant dit "nous allons jouer".

Cette hypothèse prend ancrage dans plusieurs sources théoriques.

¹ S.Moirand, « *situation d'écrit* », ed. Cle International, Paris, 1979

D'abord les activités de J.M.caré et F.Debyser² qui proposent des jeux dans la classe de Français, puis les activités de H.Augé, M.B.Borot, M.Vielmas³ sur les jeux pour parler en classe.

La problématique générale de notre travail porte sur l'enseignement –apprentissage de la lecture pour développer chez le jeune enfant un nouveau type de comportement linguistique. Or il semble bien que dans de nombreux cas l'objectif réel, et inavoué, est de faire de l'élève tout d'abord un "connaisseur" de texte et de développer plus un "savoir sur" qu'une compétence car pendant longtemps la connaissance de la langue, de la grammaire, avait pris le pas sur la pratique de la langue.

Cette lecture qui, par son mode généralement adopté de présentation des textes, ôte à l'élève toute possibilité d'avoir vis à vis de ce dernier un comportement actif (formulation d'hypothèses, repérages d'indices, interprétation etc....)

On ne se laissera pas prendre, bien entendu, au caractère faussement actif de certaines séances d'explication du texte où le professeur, par une multitude de questions, guide l'élève dans la découverte du sens.

En effet, répondre aux questions du professeur, c'est utiliser l'instrument de recherche que celui-ci a élaboré alors qu'une pédagogie véritable de la lecture doit amener tout d'abord l'élève à élaborer sa propre stratégie de recherche, comme le fait tout lecteur lorsqu'il se retrouve seul face à un texte.

Dans nos écoles, l'enfant est presque toujours confronté à une situation linguistique complexe, jamais simple en tous cas. Il est toujours en situation diglossique (Berbère, Arabe, français)

Le bon élève serait celui qui utilise des catégories d'indices nombreuses et diversifiées pour comprendre un texte : pas seulement les noms, les verbes, les adjectifs qu'il a déjà vu en classe, pas seulement les marques d'orthographe, mais également les signes de ponctuation, les organisateurs textuels, les champs lexicaux, toutes les marques présentes dans la plupart des textes écrits utilisés à l'école.

Notre choix pour la 6^{ème} année primaire est essentiel.

C'est une étape décisive pour les jeunes apprenants qui achèvent le cycle primaire et qui apprennent le Français langue étrangère pour la troisième année consécutive.

Nous remarquons dans le guide du maître année 1986-1987⁴ qu'on insiste sur « la maîtrise des mécanismes de la lecture courante qui passe du déchiffrement sûr à

² J.M.Caré et F.Debyser, « *Jeu, langage et créativité* », ed. B.E.L.C Paris 1978

³ H.Augé, M.B.Borot, M.Vielmas, « *Jeu pour parler, jeu pour créer* », ed. Clé International, 1989
"Guide du maître" Enseignement du Français" 6 année primaire 1986-1987 ed. IPN

l'identification rapide de la structure syntaxique des phrases, fondée sur le sens et sur les repères grammaticaux, éventuellement une réalisation correcte (prononciation, intonation, expression...) » P03

L'importance donnée à la lecture réside dans l'introduction d'une pédagogie nouvelle dans l'activité de la lecture qui a comme objectif de faire "lire d'abord" en 4° A.P, de faire "lire mieux" en 5° A.P et de faire "lire différemment"

en 6° A.P. (P06)

Ainsi, on substitue les formes de lecture plus proches de l'activité naturelle et qui confèrent à l'élève un statut de lecteur : il lit pour s'informer, pour se distraire, ou satisfaire sa curiosité et prolonge la lecture en classe, par une lecture libre à la maison. Il s'agit donc d'initier l'élève à une pratique authentique de la lecture, considérée comme une activité sociale.

Nous travaillons dans une classe de 6^{ème} année primaire de l'école "Ali Boukhalifa" au centre ville de Batna (28 élèves).

Nous les rencontrons une fois par semaine pendant une heure et demi.

Notre recherche tient à la fois de l'observation et de l'expérimentation.

Concernant l'observation, il s'agit de décrire et d'analyser :

- Les différentes réactions des élèves face à de nouvelles situations d'apprentissage
- L'utilisation des activités ludiques en classe
- L'importance de ce type d'activité
- La motivation lors de l'apprentissage.

L'expérimentation, nous permettra de vérifier l'impact du ludique sur l'appropriation de la lecture chez nos apprenants.

Les activités que nous proposerons permettent d'aborder la langue française pour la rendre plus familière.

La prononciation, le vocabulaire, la grammaire deviennent matières à jouer, à communiquer, à inventer ensemble.

Il ne s'agit plus d'apprendre le Français mais de le faire vivre en situation.

Différentes activités de lecture à caractère ludique seront proposées et expérimentées avant de faire l'objet d'une analyse par le biais d'une grille conçue à cet effet.

⁴ "Guide du maître" Enseignement du Français" 6 année primaire 1986-1987 ed. IPN

1ère Partie

La lecture une activité

à plusieurs facettes

LA LECTURE UNE ACTIVITE A PLUSIEURS FACETTES

Chapitre I

1. QU'EST CE QUE LA LECTURE ?

M.P. Schmitt et A. Viala définissent la lecture ¹

Au sens strict, la lecture est l'action de déchiffrer un texte écrit. Mais au sens large, lire, c'est observer un ensemble de signes, de quelque nature qu'il soit, pour en connaître le sens.

Lire est donc une des activités fondamentales de l'esprit humain.

La lecture est une activité productrice de sens. C'est dans l'acte de lecture que se révèle le sens du texte et d'autre part, le lecteur attache au mots, faits ou idées qu'il y découvre plus ou moins d'importance de valeurs et de nuances particulières, selon ses propres savoirs, goût et idées.

2. LA LECTURE UNE PRATIQUE HISTORIQUE :

La pratique de la lecture à travers les siècles ainsi que ses différentes significations, nous conduit à constater que ce geste machinal qui consiste à feuilleter un livre ou une revue et à ne parcourir les pages des yeux est en réalité le terme d'une démarche intellectuelle.

G.Vigner ² distingue trois grands types de la pratique historique de la lecture.

2.1. La lecture antique :

L'époque romaine, c'est une période marquée par le caractère "oral" de la lecture. Les lectures publiques sont fréquentes qu'elles soient organisées à l'intérieur d'un cercle privé.

Il était habituel de recourir aux services d'un lecteur pour pallier les inconvénients que présentait le maniement d'un rouleau de parchemin sur lequel figurait le texte. Le

¹ M.P.Schmitt & A.viala, « *(Savoir Lire) précis de lecture critique* », ed. Didier, Paris, 1982 ,P 12

² G.Vigner, « *Lire du texte au sens : éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture* », ed. Clé international, 1979

contact avec le texte n'était donc pas un contact visuel avec une écriture, mais le plus souvent, l'audition d'une parole.

La lecture silencieuse n'apparaîtra qu'avec le remplacement du rouleau du parchemin par le livre tel qu'il est encore utilisé aujourd'hui (III^{ème} IV^{ème} siècle).

Mais la pratique de la lecture allait pour de nombreux siècle, être irrémédiablement marquée par l'apparition et la diffusion des religions du livre (Judaïsme, christianisme, Islam) dans les livres sacrés (Talmud, Bible, Coran) aux quels il serait par la suite fait constamment référence.

2.2. Lire la parole de dieu :

L'église a joué un rôle essentiel dans l'apprentissage de la lecture, on apprenait à lire pour lire la parole de dieu. En fait, durant le moyen âge, seule une minorité de clercs aura accès au livres saints. Entre le texte sacré et les masses ignorantes s'interpose un clergé chargé de lire, transmettre et commenter la parole divine.

Signalons aussi qu'une grande partie des textes littéraires de l'époque est elle-même produite à des fins de consommation auditive (poème, chant, roman), le moyen âge est aussi celle d'une lecture moins rare, difficile, centrée quasi exclusivement sur le sacré.

2.3. La lecture fonctionnelle :

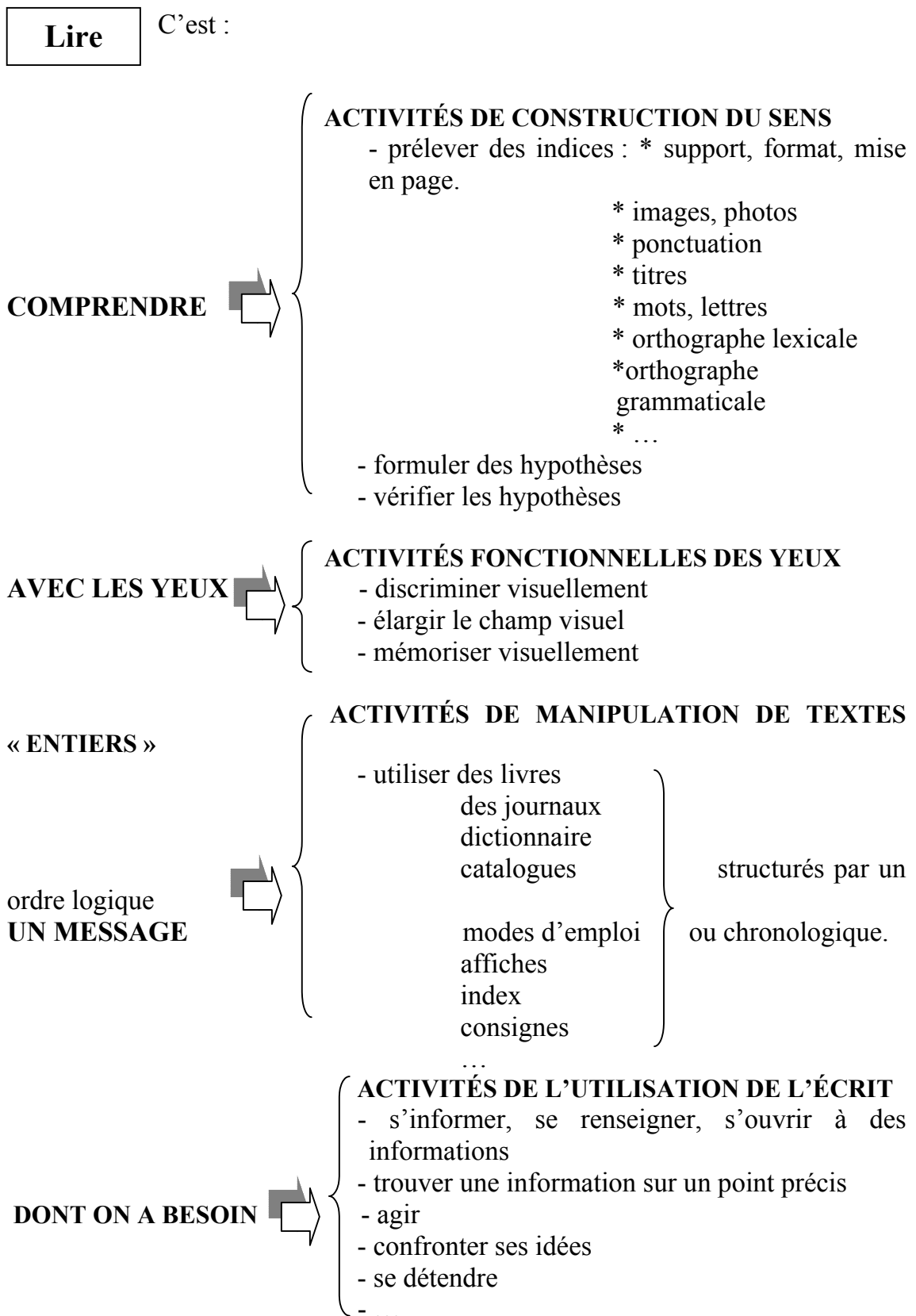
Sous l'effet d'une demande sociale de plus en plus forte, un autre type de lecture va progressivement s'instaurer qu'on a appelé "lecture fonctionnelle"

Entre le XVI^osiècle et le début du XIX^osiècle, l'Europe allait connaître une évolution considérable dans différents domaines qui allait rendre impérative la maîtrise de l'écrit, au moins dans sa forme lue.

Lire et rédiger les contrats que le développement rapide du négoce rend indispensables et même d'accéder à des ouvrages de vulgarisation scientifique et technique.

*** Le tableau n° 1 résume les différentes activités de l'acte de "lire" ainsi que les exemples sur chaque activité:**

Tableau n°1¹



¹ Dossier CEPEC n°52, Lyon.

3. LA LECTURE, UNE ACTIVITE MENTALE :

La lecture est une activité complexe, plurielle, qui se développe dans plusieurs directions. Parmi les nombreuses synthèses proposées, nous prendrons appui sur celle de Gilles Thérien qui voit dans la lecture un processus à cinq dimensions.¹(p10-19)

3.1. Un processus neurophysiologique :

La lecture est un acte concret et observable, elle fait appel à des facultés de l'être humain.

Elle est d'abord la perception d'une série de signes visuels; cet acte apparemment élémentaire peut être source de difficultés de compréhension. L'œil saisit les signes écrits non un par un mais par "paquets" comme le constate F.Richaudeau ² et peut ainsi confondre des mots entre eux.

De plus, chez celui qui apprend à déchiffrer cette perception ne donne accès à un sens qu'après un effort d'abstraction considérable.

Les signes perçus ne prennent signification que par des représentations mentales. Lire consisterait à balayer de l'œil les lignes du texte selon un mouvement uniformément continu qui permettraient au fur et à mesure de la perception des lettres, de les associer en syllabes, de regrouper ces dernières en mots qui, dans leur succession, constitueraient la phrase.

Donc la lecture est une opération de perception, d'identification et de mémorisation de signes.

La réalité de la lecture est en fait très différente. L'exploration perceptive du texte procède de la succession de différents mouvements oculaires que G.Vigner ³ a brièvement défini ainsi :

3.1.1. Des mouvements de progression:

Séparés par des fixations ou pauses, durant lesquels le regard se déplace et localise les futurs points de fixation.

¹ Jouve Vincent "La lecture" ed. hachette supérieur. Coll. Contours littéraires, Paris 1993.

² F.Richaudeau "La lisibilité" ed. Denoël, 1969

³ opcit p27

3.1.2. Des mouvements de fixation :

Durant lesquels l'œil s'immobilise et qui constituent les moments de perception dits. L'œil perçoit simultanément un certain nombre de mots, variables selon les individus; la largeur du champ visuel définissant ainsi qualité du lecteur, rapide ou lent.

3.1.3. Des mouvements de régression :

Qui se manifestent soit chez le lecteur malhabile, soit lors de la lecture de textes difficiles. L'œil dans ce cas revient en arrière, dans un mouvement de droite à gauche ou de gauche à droite, pour revoir un ou plusieurs éléments, insuffisamment appréhendés.

Il ressort de ces différents points que :

- La lecture n'est pas un balayage continu du texte par l'œil, mais une succession de mouvements saccadés, séparés par des fixations.
- La vitesse de lecture ne se définit pas par une moindre durée des temps de pause, ils sont à peu près identiques chez tous les lecteurs.
En revanche, le lecteur rapide sera celui qui, lors des mouvements de fixation couvre un nombre plus élevé de mots.

3.2. Un processus cognitif :

Après avoir déchiffré le texte, le lecteur tente de le comprendre, ce qui l'amène à fournir un grand effort pour passer de la conversion des mots ou groupe de mots à la signification. L'activité cognitive sert au lecteur de progresser rapidement dans l'intrigue pour bien comprendre le texte et atteindre le dénouement en se concentrant sur l'enchaînement des faits et c'est le cas des romans policiers. Lorsque le texte est complexe, le lecteur sacrifie la progression à l'interprétation et s'attarde à un tel ou tel passage pour essayer de saisir toutes les implications.

R.Barthes ¹ décrit avec précision ces deux pratiques de lecture :

¹ R.Barthes, « *Le plaisir du texte* », ed. Seuil, 1973

"L'une va droit aux articulations de l'anecdote, elle considère l'étendue du texte, ignore les jeux du langage (si je lis du Jules Verne, je vais vite je perds du discours, et cependant ma lecture n'est fascinée par aucune perte véritable au sens que ce mot peut avoir en spéléologie); l'autre lecture ne passe rien; elle pèse, colle au texte, elle lit, si l'on peut dire, avec application et emportement, saisit en chaque point du texte l'asyndète qui coupe les langages et non l'anecdote : ce n'est pas l'extension (logique) qui la captive, l'effeuillement des vérités, mais le feuilleté de signification."

Entre "la progression" et "la compréhension" existent des régimes intermédiaires. Le lecteur doit avoir un savoir pour poursuivre sa lecture qui de sa part sollicite une compétence.

3.3. Un processus affectif :

La lecture joue un rôle très important sur l'affectivité et les émotions du lecteur.

Parce qu'il est admiré par les personnages romanesques d'un récit, leur sort ou leur sympathie que le lecteur est intéressé par les textes. Tomachevski affirme que *"plus le talent de l'auteur est grand, plus il est difficile de s'opposer à ses directives émotionnelles, plus l'œuvre est convaincante"*.¹

Freud avait également souligné l'importance de l'affectivité et l'implication du lecteur dans un texte *"envers ce qui nous arrive dans la vie, nous nous comportons en général tous avec une passivité égale et nous restons soumis à l'influence des faits. Mais nous sommes dociles à l'appel du poète [...] Il peut détourner nos sentiments d'un effet pour les orienter vers un autre"*

On s'attache souvent à un personnage, à ce qui lui arrive dans le récit.

Le lien affectif qui nous unit à des personnages romanesques nous mène alors à poursuivre la lecture du texte.

C'est parce que les personnages de Balzac sont tour à tour séduisants, ou amusants qu'on parcourt à plaisir le monde de la "comédie humaine" acceptant leur vie et leur comportement. Selon J. Leenherdt et P. Jorzda, un lien étroit est établi entre identification et émotion. Il semble alors que l'engagement affectif n'est pas seulement un mode de lecture particulier mais aussi une composante essentielle de la lecture en général.

¹ "Thématique", in, Todorov, théorie de la littérature, ed. Seuil 1965, p 296.

3.4. Un processus argumentatif

La volonté d'agir sur le récepteur est de modifier son comportement ou ce qu'on appelle "la visée illocutoire" est présente dans les textes de fiction. L'intention de convaincre et de persuader le lecteur est d'une façon ou d'une autre, présente aussi dans les récits à la troisième personne puisque tout texte est un ensemble organisé d'éléments et toujours analysable.

Si la fonction argumentative est nette dans le roman à thèse, on la trouve dans d'autres types de textes. Alors, le lecteur est amené à conclure qu'aucune référence n'est universelle comme le souligne Diderot qui essaie d'agir sur le lecteur dans "Jacques le fataliste"

Peut-on dire que la visée illocutoire serait d'amener le lecteur à s'interroger sur sa façon de concevoir le sens.

Quel que soit le type du texte, il appartient au lecteur de reprendre ou non à son compte l'argumentation développée.

3.5. Un processus symbolique :

Après la lecture, on peut tirer un sens qui va se placer dans un contexte culturel bien défini où il évolue, autrement dit, la lecture interagit avec la culture dans un espace et un lieu déterminés.

En plus, la lecture affirme sa dimension symbolique sur les modèles imaginaires collectifs, elle est une partie prenante d'une culture.

G.Thérien affirme que : *"le sens en contexte de chaque lecture est valorisé en regard des autres objets du monde avec lesquels le lecteur a une relation. Le sens se fixe au niveau de l'imaginaire de chacun mais il rejoint, étant donné le caractère forcément collectif de sa formation, d'autres imaginaires existants, ceux qu'il partage avec les autres membres de son groupe ou de sa société"*.

4. Lire en projet ¹:

Quelques exemples de taches problèmes qui placent l'élève en projet de communication

LIRE POUR				
Un enjeu	Un canal	Un projet	Des destinataires	Un but
- mettre en scène - créer un décor	- une pièce de théâtre - une B.D - un album - une poésie	- en vue de la jouer	- devant les parents	- pour les distraire
- fabriquer un jeu	- défi lecture - questions réponses	- en vue de l'envoyer	- aux correspondants	- pour vivre une rencontre interclasse
- compléter	- un mot croisé	- en vue de se divertir		
- réaliser une expérience	- a partir d'une fiche explicative	- en vue d'en rendre compte et d'en expliciter les résultats	- aux élèves de la classe	- pour comprendre son environnement
- transcrire un texte explicatif	- sous forme de dessins - de fiches de synthèses	- en vue de mémoriser, expliquer, justifier, des connaissances	- pour soi - pour les autres	- pour construire un savoir
Trouver des réponses aux questions que l'on s'est posées sur un thème	- dans différents documents	- en vue de présenter un - exposer oral -> - un panneau ->	- à la classe - pour l'école	- pour les informer
- rendre compte	- d'un tract - d'une publicité - d'une affiche	- en vue d'inviter	- ses camarades	- à agir - à acheter - à se déplacer
- présenter par oral ou par écrit	- un roman	- en vue d'inciter	- ses copains	- à le lire
- transformer en B.D	- un récit	- en vue de le raconter	- à des élèves plus jeunes	- pour les distraire
- lire à haute voix	- un album	- en vue de le raconter	- aux élèves de maternelles	- pour les distraire

¹ Document CEPEC N° 44.

Chapitre II

1. LA LECTURE SILENCIEUSE OU LA LECTURE ORALE

L'avènement de la lecture méthodique qui suppose qu'on laisse l'élève formuler ses propres hypothèses de lecture, s'accommode d'avantage d'une lecture silencieuse que d'une lecture orale expressive qui dispensera les élèves de l'effort de lire par eux-mêmes, et leur imposera prématurément une interprétation. En revanche, la lecture orale maladroite d'un élève gênera la compréhension du texte et empêchera les autres de lire à leur rythme. La lecture silencieuse est plus naturelle pour découvrir un texte et respecte mieux le rythme de chacun mais ce n'est pas certainement par une raison pour rejeter systématiquement la lecture à haute voix sans avoir bien pesé ses avantages.

"Dans la majorité des situations de lecture, la lecture est silencieuse :

Seules des lecteurs peu entraînés auront recours à l'oralisation ou à la subvocalisation. La lecture silencieuse est bien plus rapide, bien plus efficace que la lecture à voix haute qui oblige l'œil à suivre le texte lettre après lettre, ou plutôt son après son" S.Moirand¹

1.1. Rôle de la lecture orale :

Elle permet au professeur de rectifier les prononciations erronées, et de repérer les passages mal compris; elle permet aux élèves de mémoriser convenablement les mots nouveaux, d'intérioriser certaines tournures syntaxiques de préparer une récitation ou un morceau de scène.

Exigeant le plus grand respect de la ponctuation et de la respiration de la phrase, elle a certainement aussi une influence positive sur l'expression écrite en améliorant la ponctuation. Si les élèves déchiffrent difficilement les textes à haute voix, la solution n'est certainement pas d'abandonner la lecture orale pour réduire les élèves et les textes au silence.

Dans ce cas, un travail sur le sens littéral se révèle indispensable pour préparer la lecture orale et parvenir en fin de séance à un résultat convenable, au moins sur un passage.

¹ S.Moirand Op.cit p 20

Car on ne peut bien dire un texte quand la construction de certaines phrases ou le sens de certaines expressions nous échappent.

1.2. Pratique de la classe :

Selon l'affirmation de Abdelkader Amir :¹

"Une lecture silencieuse ... ou lecture pour faire du silence ?

Le professeur demande aux élèves de prendre le livre et de lire en silence ou avec les yeux. Quelques minutes s'écoulent les élèves guettent maintenant l'inévitable question à double formulation "vous avez compris ?" "qui n'a pas compris ?" on lève le doigt pour répondre : cela fait partie des "obligations de lecture", car les élèves ne savent pas toujours pourquoi ils lisent. Et c'est là l'une des insuffisances de la lecture silencieuse scolaire en ce sens que c'est une lecture commandée, au lieu qu'elle est spontanée.

Les études psychologiques de la lecture montrent, en effet, que l'objectif de la lecture est le facteur essentiel de la vitesse, de la compréhension et de la rétention du contenu. D'où l'obligation de concilier deux nécessités :

L'élève doit savoir pourquoi il lit, pour mieux lire et l'enseignant doit savoir pourquoi il fait lire, pour mieux enseigner la lecture"

Ainsi, il n'existe pas de réponse toute faite à la question : faut-il faire une lecture silencieuse ou orale du texte ? et les professeurs doivent rester maîtres de choisir consciemment en fonction de chaque situation d'enseignement les solutions les plus adaptées en faisant une place à la lecture silencieuse et à la lecture orale, qui sont complémentaires, sans oublier qu'une bonne lecture orale demande un temps de préparation et peut même constituer l'objectif certaines séances quand les élèves ont des difficultés à y parvenir.

1.3. Pourquoi la lecture à haute voix tient-elle une place si importante dans l'enseignement de la lecture ?

Lire à haute voix est un exercice sans rapport direct avec la fonction de la lecture. Mais dans un apprentissage qui consiste d'abord à lier des graphismes et des sons,

¹ A.Amir, « Diagrammes pour la lecture », ed. IPN, 1995.

c'est à dire à interpréter des signes visuels par la parole, la lecture à haute voix devient un moyen normal de cette interprétation. D'autre part, il est facile de contrôler, de diriger, de corriger la lecture à haute voix, d'où la faveur du procédé, d'autant plus en honneur que l'apprentissage mécanique de la lecture suscite davantage de difficultés. Et il faut bien reconnaître qu'il n'est pas facile de fixer dans l'esprit de l'enfant ces associations de graphismes et de sons d'une écriture sans doute phonétique en principe, mais en fait obéissant à une contingence capricieuse qui fait représenter des sons différents par le même signe et inversement. Ces difficultés doivent être surmontées.

Elles le seront d'autant mieux que la lecture à haute voix sera remise à sa place.

A cet effet R.Gloton affirme : "*Ne pas faire une place excessive à la lecture à haute voix et surtout de ne jamais en faire un simple exercice de déchiffrage mécanique, se limitant à (la traduction par la parole de signes ou de combinaisons des signes). Il faut s'assurer que l'enfant recherche un sens à ce qu'il déchiffre, contrôler la compréhension*".¹

¹ R.Gloton « *La dissertation au certificat d'aptitude pédagogique et au brevet supérieur* » , ed. Armand Colin, 1968.

Chapitre III

1. LECTURE ET JEUX

L'enfant a besoin de s'exercer, de répéter, de faire "jouer" la langue, à ce propos J.M.Caré déclare: « *Le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue, la parole et l'un des premiers jouets [...] qui se prête à une créativité infinie* ». ¹

Cette littérature qui va du conte ou au roman est un complément indispensable à l'activité scolaire proprement dite. Elle lui ouvre d'autres horizons : ceux de l'imaginaire. Elle constitue aussi un appui pour l'enseignant dans sa tâche d'enseigner : l'enfant comprend tout de suite pourquoi il est bon de savoir lire si on lui propose des "ouvrages - loisirs" si on lui lit des histoires en classe.

1.1. Jeu et didactique des langues :

En classe, les jeux peuvent n'être que le camouflage ludique d'activités scolaires traditionnelles et contraignantes, ou encore n'être que la détente accordée à la fin des cours ou à la veille des vacances.

Habituellement le jeu n'entre dans la classe que par la petite porte.

L'argument le plus invoqué en faveur de l'utilisation du jeu dans une classe de langue est que le jeu est amusant. Mais l'amusement n'est pas la seule motivation de l'apprentissage.

Schiller (1989)² affirme que *"l'homme n'est pleinement homme que quand il joue"*.

En revanche, parfois l'enseignant de langue, face au "ras-le-bol" des élèves, se voit contraint d'utiliser les techniques de motivation pour rendre plaisant un cours en l'agrémentant de quelques jeux qui mieux que beaucoup d'exercices, permettent le maniement de certaines régularités de la langue.

En effet, l'utilisation récurrente de mots ou de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique.

Nous retiendrons un certain nombre d'hypothèses sur lesquelles reposent l'importance du jeu en classe de langue proposées par J.M.Caré et F.Debyser (1978)

¹ Op.cit.p35

² Schiller in « Le nouvel observateur » n°1138, du 29 août au 4 septembre 1980.

- Certains jeux non linguistiques mettent en situation d'énonciation adéquate l'emploi fonctionnel de la langue dans des actes de parole et dans des interactions langagières dont la réitération est largement aussi pédagogique que leur simulation dans des échanges plus scolaires ou plus structuraux.
- Certains jeux métalinguistiques, qu'ils viennent de la tradition des jeux verbaux de société ou des explorations poétiques de cénacles ou de groupes d'écrivains, peuvent et doivent être utilisés pour faire toucher "le côté palpable des signes" et déclencher le plaisir de la manipulation verbale.
- La libération de l'expression trouve son terrain privilégié dans la simulation, les jeux de rôles et les jeux de théâtre, à condition que ce théâtre soit celui de l'improvisation, de la spontanéité, de la création, du gestuel.
- Ne donner que le mot ou la parole comme supports ou comme outils à la créativité, c'est fermer la boucle d'une créativité du bavardage.

1.2. Jeu et pédagogie :

Educateurs et pédagogues s'interrogent depuis longtemps sur la valeur éducative des activités ludiques en classe.

L'un des arguments en faveur du jeu vient de Karl Gross qui voit que *"les activités comme une préparation et entraînement à la vie des adultes: le jeu serait une sorte d'instinct inné, autrement dit, les jeux élèvent l'enfant et le poussent vers l'âge adulte"* Piaget¹ (1969) propose lui aussi une classification des jeux parallèle de la chronologie génétique des stades du développement de l'intelligence qui est au centre de sa théorie. A l'approche de la préadolescence (11-12 ans), on voit apparaître les jeux les plus abstraits de résolution de problèmes, propices au développement de l'intelligence logique. Cette catégorie de jeu faisant la transition avec les activités non ludiques sérieuses, *"l'intelligence, écrit Piaget, est équilibre, entre l'assimilation et l'accommodation"*.

¹ J.Piaget, « *La formation du symbole chez l'enfant* », ed. Denoël Paris, 1969.

1.3. Jeu et créativité :

Les jeux de créativité ont pour but le développement du potentiel langagier des élèves et les encourager à l'invention et à la production pour le plaisir de formes, de sens, de phrases, de discours ...

Faire découvrir ce potentiel que contient une compétence linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources, pour cela, on doit libérer les élèves du carcan de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes.

On ne naît pas créatif, on le devient, c'est en exerçant qu'on acquiert la capacité d'invention, la fluidité des idées, la flexibilité, la capacité de synthèse propres à la créativité.

A cet effet H.Augé déclare¹ : "*Devenir créatifs ou mourir d'ennui nous n'avons pas le choix : ou nous continuons à enseigner dans le désert, ou nous modifions pour modifier l'école, pour nous sentir exister en créant ...* "

- La préparation de l'activité de lecture est alors une tâche primordiale.

1.4. Le rôle de l'enseignant :

Il doit :

- Préparer l'exercice et le choisir en fonction du niveau de langue
- Définir les conditions de l'exercice
- Détailler les consignes, la durée et la manière d'opérer
- Veiller au bon déroulement de l'activité, sans s'imposer
- Observer le déroulement
- Evaluer l'exercice en fonction du but, de l'objectif poursuivi.

¹ H.Augé, opcit, P 56

Chapitre IV

1. LA LECTURE ET L'IMAGE :

En feuilletant un livre, c'est d'abord seulement, sur les images que s'arrête un enfant, même quand il sait lire, et naturellement bien avant de savoir lire.

Cela justifie, sans qu'il soit nécessaire d'arguer de la place prépondérante des images conçues pour les jeunes enfants dans les livres.

La priorité doit être donnée à l'image pour chercher ce qui est le mieux adapté, et donner aussi au livre pour enfants les meilleurs chances d'efficacité comme instrument d'éveil, d'affinement de la sensibilité, d'incitation à l'expression et à la communication, d'appel au "pouvoir de lire" selon l'affirmation de J.Danset-léger (1980)¹

1.1. L'attrait de l'image en lecture :

L'image est un moyen de communication et d'expression du jeune enfant à l'âge de la pré lecture, moyen d'expression d'autant plus active et originale qu'elle n'est pas guidée par un commentaire d'adulte.

En effet la description ou l'énumération peut être plus ou moins riche ou abondante. Cela dépend naturellement de la fluidité verbale du lecteur.

Paul Faucher 1979 s'est consacré à la recherche de critères propres à la création d'un "outillage" éducatif adapté aux besoins réels des enfants à l'âge de la lecture. L'image y tient un rôle de premier plan. Elle est un des principaux objets des travaux, *"en raison, dit Faucher lui-même, de sa magnifique et redoutable puissance de suggestion et de la diversité de ses emplois :*

image - objet, image – langage, image d'acquisition, de découverte, de comparaison, de visualisation, qui exercent souverainement leur pouvoirs sans le secours d'aucun texte"

2

¹ J.Danset – Léger, « l'enfant et les images de la littérature enfantine », Ed. Pierre Mardaga, paris 1980.

² Paul Faucher cité par J.Danset – Léger, « l'enfant et les images de la littérature enfantine », Ed. Pierre Mardaga, paris 1980

1.2. Les enfants et les images :

De nombreux travaux existent sur les réactions de l'enfant aux images fixes qui devraient pouvoir provoquer, ou même parfois retenir, l'attention de tous ceux qui participent à la confection du livre pour enfants.

J.Danset-Léger¹ remarque qu' *"il faut distinguer ici deux catégories dans la masse des recherches. On utilise des images de beaucoup de manières sans étudier spécialement les réactions des enfants aux images.*

L'image sert en effet pour étudier maints aspects généraux de la conduite.

Par ailleurs, il existe un certain nombre d'études centrées sur l'image comme réalité à laquelle on réagit, que l'on s'efforce de déchiffrer, ou qui influence, et que l'on peut comparer à d'autres objets (au texte, par exemple) provocateurs de réactions ou agents d'influence"

On utilise fréquemment des images en vue d'une étude fondamentale des processus, ou des mécanismes, ou des facteurs du comportement chez l'enfant.

Des études sur les aspects du développement de la perception visuelle ou de la mémoire, sur l'apprentissage ou de la formation de concepts chez l'enfant, sont largement de ce type.

Un certain nombre de recherche font de l'image un usage plus central, la confrontant ainsi par exemple à un autre mode de communication.

C'est le cas du Père Castor, dont les albums visaient précisément à aider les mal-lisants, qui fait partie des études sur le rôle de l'image dans l'apprentissage de la lecture. D'autres études montrent l'influence de l'image sur la compréhension par l'enfant de l'idée principale d'un texte qu'elle illustre.

Koenke et Otto proposent des textes à des enfants âgés de 8 à 12 ans.

Pour les uns, le texte est présenté tel quel, pour les autres, il est illustré.

On a constaté à la fin que l'image a amélioré la réponse de compréhension seulement quand le texte est facile.

¹ Op.cit. p 31.

1.3. Le rôle des images dans une activité à caractère ludique (le cas de la Bande Dessinée) :

La B.D est un genre auquel ne saurait être assimilé tout récit en images où elles racontent par leurs propres moyens la pure et simple histoire sans paroles. C'est aussi un système de communication qui repose sur un jeu dialectique entre une série de dessins reproduisant les états successifs d'une action et des textes sommaires, qui commentent cette action par des paroles, ce qui met l'accent sur le lien étroit entre texte – image, conjugaison de deux codes et infusion du verbal au domaine iconique.

"La B.D se caractérise par la mise en œuvre de codes et de conventions graphiques, provoquant en quelque mesure un autre type de lecture traditionnelle. On y trouve, en effet, tout un système calligraphique expressif pour figurer le bruit, un répertoire abondant de bruitage par onomatopées [...] de nombreux signes conventionnels pour noter l'éclatement, le choc, ou le mouvement" affirme J.Danset léger (1980)¹

¹ Op.cit. p 32.

Chapitre V

LA LECTURE DANS LE SYSTEME SCOLAIRE ALGERIEN :

Introduction :

Le rôle de l'école primaire est incontournable dans l'ensemencement de l'amour de la lecture dans l'esprit de nos élèves.

L'institution scolaire peut combler les carences familiales et surtout garantir à l'élève les conditions d'accès à la langue écrite et à la lecture.

La période d'initiation à l'écriture et à la lecture constitue l'un des moments les plus importants dans la scolarité de l'élève. Un élève peut échouer à un problème de calcul ou de sciences pour la simple raison qu'il n'a pas saisi le sens du texte. Il est démontré également que le développement du langage associé à la maîtrise de la lecture permet à l'intelligence de se développer et de s'épanouir.

C'est un passage obligé pour aider l'enfant à construire sa pensée, à la structurer et à l'enrichir.

Il nous semble que L'impact de la lecture sur la pensée enfantine est malheureusement négligé, voir méconnu, une méconnaissance qui a des conséquences sur la motivation de l'élève à lire, mais aussi à s'exprimer donc à communiquer.

1. La progression de la lecture dans le cycle primaire : ¹

4 ^{ème} A.P	5 ^{ème} A.P	6 ^{ème} A.P
<p><u>Lire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maîtrise du système graphique ▪ connaissance intuitive des règles de combinaison (lettres→syllabes→mots) ▪ Connaissance des schémas syntaxiques élémentaires qui permettent de lier des mots en phrases. ▪ Mémorisation de mots usuels courts et de mots grammaticaux ▪ Capacité à utiliser les différentes formes de lecture ▪ Augmenter la vitesse de lecture et appliquer son esprit à la compréhension. 	<p><u>Lire mieux</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Révision systématique des sons regroupés sur des bases phonétiques ▪ Discrimination visuelle sûre des formes voisines par exemple confusion gauche/droite (p.b) (q.d) ▪ Installation des mécanismes d'anticipation pour supprimer les habitudes de lecture syllabée ▪ Acquérir les combinaisons possibles : C+V-C+C+V... ▪ Entraînement à reconnaître globalement les mots connus dans des environnements variés ▪ Amélioration des mécanismes de la compréhension ▪ Utilisation de la lecture pour communiquer, pour se distraire ou pour s'informer. 	<p><u>Lire différemment</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfectionnement des mécanismes de déchiffrement appliqué à des phrases de complexité syntaxique croissante ▪ Familiarisation avec des structures de texte types (la lecture est prolongée par des reconstitutions de textes orales ou écrits) ▪ Amélioration des mécanismes d'anticipation ▪ utilisation de tous les éléments porteurs de sens ▪ Lecture appliquée à la diversité des écrits ▪ Lecture adaptée au type d'écrit et aux intentions qui motivent la lecture ▪ Lecture scolaire prolongée par une lecture "sociale" pour se former et se distraire

¹ A.Amir op.cit. p 155.

2. La méthode en 6^{ème} A. primaire ¹

La méthode en 6^{ème} A.P est différente de celle des deux années précédente (4^o - 5^o), elle se distingue par le fait de donner à lire, non plus des textes isolés, mais des œuvres à peu près complètes ou des extraits très larges qui couvrent l'essentiel de l'œuvre afin que l'ensemble apparaisse comme une utilité complète.

Plusieurs lectures intermédiaires constituent la "trame" des activités de lecture qui forment l'œuvre étudiée et qu'on peut résumer dans :

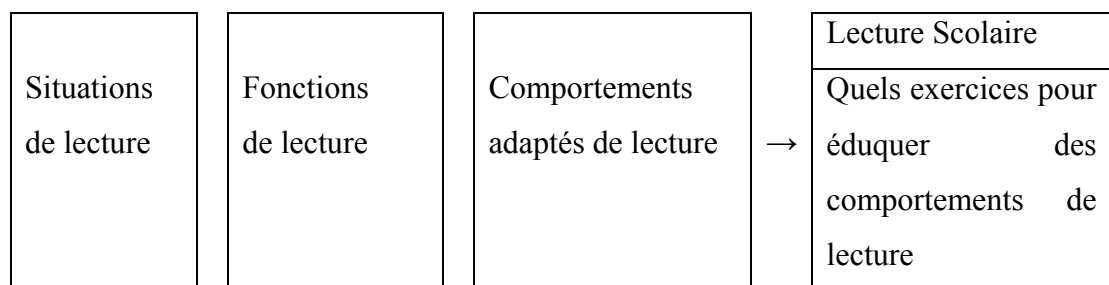
- Un texte d'approche et le texte cible qui introduisent une séquence
- Un texte documentaire qui apporte des informations ou des explications liées à cette séquence
- "Le dictionnaire" qui fournit les définitions utiles
- Les lectures suivies ferment la séquence et constituent, en quelque sorte, des fins de chapitres.

On a découpé l'œuvre de telle sorte qu'une séquence couvre un dossier.

Dans cette optique, la lecture suivie et dirigée (une lecture individuelle) n'est plus une activité annexée : elle constitue le projet même de lecture.

Donc l'activité lecture, telle qu'elle se pratique socialement détermine les exercices scolaires :

Lire quoi ? Pourquoi ? Comment ?



¹ Guide du maître, op.cit, p 20

3. Les raisons des choix méthodologiques : 6^{ème} A.P

A.Amir déclare que : "Plusieurs méthodes récentes de lecture en langue étrangère utilisent l'approche de lire une histoire complète (roman d'aventure, conte, histoire policière ...) qui sert de support à l'apprentissage de la lecture et de l'expression". Pour lui Quatre raisons paraissent suffisantes pour justifier le choix méthodologique ¹ retenus pour la lecture en 6^e A.F :

* Redonner un sens aux notions d'intérêt et de motivation que ne créent, ni ne maintiennent durablement les "pages choisies" regroupées en "centre d'intérêt".

Exemple proposé par l'auteur du texte "l'automne" qui éveille l'intérêt de l'élève pour la chasse, les labours et les vendanges.

- Le récit qui suscite l'intérêt et le maintient grâce au suspense
- Exploiter la lecture en la prolongeant par des activités de création

* Utiliser pour lire mieux, toutes les ressources que procure l'intertextualité

- Thématique, pour mettre en place une compréhension progressive
- Linguistique, pour une acquisition de plus en plus sûre du vocabulaire utilisé

* Exploiter, pour lire différemment, la diversité des textes présents dans un récit long. Un roman d'aventures, par exemple, comporte des dialogues, des narrations, des descriptions, liés par la trame d'une histoire qui les justifie.

* Trouver une réponse pédagogique originale au problème de la lecture suivie, traitée jusqu'alors comme une lecture annexe, juxtaposée à la lecture des textes courts sans leur être directement rattachée.

¹ Op.cit, p 195

4. Le choix des œuvres :

Les Trois œuvres proposées sont des récits d'aventures, "susceptibles d'intéresser les enfants et de les amener à lire" guide du maître¹.

Chaque récit puise sa fiction dans un domaine différent et permet avec les ressources qui lui sont propres :

« -de développer d'abord le sens de l'imaginaire, indispensable à la formation de l'esprit scientifique

- de mobiliser l'esprit inventif et la créativité des enfants
- de sensibiliser les enfants à quelques problèmes de notre époque et d'éveiller, ainsi, le sens de responsabilité. »

Trame : Trois récits d'aventures		
Cinq semaines en ballon J.Vernes	Le livre de la jungle R.Kipling	Robinson Crusoé D.Defoé
<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perfectionnement des mécanismes de lecture - imprégnation syntaxique <p>1. Texte simplifié (approche)</p> <p>2. texte plus élaboré (cible)</p>	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture documentaire (lire pour s'informer) - Initiation aux formes de l'écrit <p>3. Texte didactique (Texte + Image)</p>	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entraînement à la lecture communicative (lire pour informer, lire pour divertir,..) - Initiation à la lecture des œuvres <p>4. Texte à lire à dire à retenir</p> <p>5. Lecture suivie (texte original)</p>

¹ Guide du maître 6^{ème} A.P. 1985-1986

Chapitre VI

1. L'hétérogénéité en classe :

Tous les enfants sont capables d'apprendre, tous ont droit d'accès aux savoirs. Des catégories d'élèves différents les uns des autres forment cette hétérogénéité. En effet, les classes sont désormais et pour longtemps hétérogènes.

C'est pourquoi il est devenu si difficile d'enseigner au primaire où l'effectif des apprenants atteint souvent quarante élèves par classe.

Aujourd'hui le système scolaire en Algérie souffre et la situation est de plus en plus tendue entre les élèves qui subissent les cours et qui étudient difficilement et de l'autre côté des enseignants qui travaillent beaucoup et sont parfois déçus. La cause, le plus souvent évoquée, est cette hétérogénéité des niveaux qui rend le travail pénible.

Il semble, donc impératif de chercher à analyser cette situation aujourd'hui.

Mieux vaut partir de l'hypothèse que, si la majorité des élèves ne suit plus, n'étudie plus, c'est que l'organisation des enseignements ne convient plus et qu'il faut changer. On a parlé de classe hétérogène par opposition à la classe homogène, mais peut-on sérieusement parler de classe homogène quand on rassemble dans une division plus de 30 élèves venus de différents horizons ?

1.1. Comment l'hétérogénéité s'est-elle construite ?

Dans son livre "Enseigner en classe hétérogène" M.C.Grandguillot ¹ (p16)

a proposé trois hypothèses : comme une contrainte, comme une fin et comme un moyen.

- comme une contrainte : c'est une conséquence incontournable de L'hétérogénéité sociale et de la démocratisation de l'école.
- comme une fin : l'hétérogénéité des classes se présenterait alors comme l'achèvement d'un processus historique, comme l'aboutissement d'un objectif fixé par les concepteurs.
- Comme un moyen : un moyen que peut se donner notre société pour maintenir ou confronter le lien social.

L'école demeurerait alors le seul creuset intégrateur.

¹ M.C.Grandguillot, « *Enseigner en classe hétérogène* » ed. Hachette éducation, Paris, 1993.

2ème Partie

Les difficultés de la lecture et les stratégies de l'apprenant

LES DIFFICULTES DE LA LECTURE ET LES STRATEGIES DE L'APPRENANT

Chapitre VII

1. Qu'est-ce que la capacité de lecture chez un enfant ?

Parler de capacité de lecture, c'est signaler que lecture et compréhension ne se confondent pas.

Il y a lecture quand l'enfant est capable de lire des phrases ou des textes qui ne lui présentent aucune difficulté de compréhension extérieure à la lecture elle-même.

Quand l'enfant identifie et dit des mots l'un après l'autre sans se centrer sur le contenu du texte, il effectue une mise en correspondance terme à terme, il n'est pas en position de "compreneur".

En observant les comportements de l'enfant face à de courts textes écrits et à dialoguer ensuite avec lui, nous remarquons les performances de deux groupes contrastés de jeunes lecteurs en bons lecteurs ou en mauvais lecteurs.

G.Chauveau¹ définit la capacité de lecture par : *"une méthode d'investigation qui consiste à observer les comportements de l'enfant pour étudier l'activité de lecture chez les lecteurs débutants face à des courts textes écrits"*.

Ainsi l'observation vise à décrire le déroulement de l'acte de lire et à repérer certains des principaux processus ou mécanisme de la lecture.

A.Amir² nous cite le cas des maîtres qui tentent de caractériser l'échec des élèves en lecture, alors le langage qu'ils utilisent est plus descriptif qu'explicatif en disant que :

¹ G.Chauveau, « Comment l'enfant devient lecteur : Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture », ed. Retz, Paris, 1997

² op.cit p 113.

- Les élèves ne savent pas lire, ils ne savent même pas déchiffrer, certains ne savent même pas écrire leur nom.
- Ils lisent mal, ils ne savent pas prononcer, ils avalent la moitié des mots.
- Ils anônent, ils trébuchent à tous les mots...
- Ils lisent de façon monotone, ou ils ne s'arrêtent pas aux points, ils ne marquent pas les virgules...

La vérité est que pour porter ces jugements d'échec, les maîtres se fondent presque exclusivement sur les résultats de la lecture à haute voix, consacrée par l'école comme le seul moyen de contrôle des apprentissages.

Aussi, parler de la capacité de lecture, c'est s'interroger sur les savoirs et savoirs faire spécifiques de la lecture que s'il y a :

- Situation de communication entre deux interlocuteurs où le lecteur qui traite un message verbal produit par un auteur.
- Recherche de sens et compréhension de cet énoncé écrit.

Ainsi quand un enfant ne comprend pas un énoncé écrit de mathématiques, un résumé de biologie, on ne peut pas dire qu'il a des difficultés de lecture.

Son échec est peut-être dû à un manque de connaissances ou de culture générale, ou à une mauvaise maîtrise du vocabulaire ou du langage technique des mathématiques ou de science.

Par conséquent, le pédagogue qui veut évaluer la capacité de lecture de l'enfant et examiner les mécanismes spécifiques de la lecture doit commencer par choisir des énoncés écrits qui ont une double caractéristique :

- Avoir un contenu ou un "sens" par exemple, relation d'un événement, d'un récit.
- Ne pas susciter des problèmes de compréhension à l'oral.

Les compétences de base du lecteur débutant :

G.Chauveau¹ compare entre un "savoir lire de base" et un "savoir lire minimum"

Quand un enfant comprend et relie à haute voix un court texte, la tâche lui semble aisée. Il a atteint le niveau de "savoir lire de base".

¹ op.cit p 136-138.

En outre quand un enfant est moins avancé et son activité de lecture est lente et laborieuse, il est au niveau du "savoir lire minimum"

Ainsi le "savoir lire minimum" est considéré comme un passage obligé vers le "savoir lire de base".

L'enfant dans cette phase de maîtrise intermédiaire, sait tout juste lire son traitement des mots et du sens du texte est lent, hésitant et malhabile.

la relation entre "comprendre" et "décoder" :

Il est de plus en plus admis que lire c'est comprendre.

La psychologie scientifique¹ de la lecture ne peut reprendre cette formule telle quelle pour deux raisons :

D'un côté, de nombreux aspects de la compréhension d'un message ou d'un texte écrit ne relève pas de la lecture. G.Chauveau² nous cite l'exemple suivant : « dans nos études sur la capacité de lecture, nous ne prenons en compte que la compréhension littérale de l'énoncé et n'utilisons que des écrits ne soulevant pas des difficultés de compréhension lorsqu'ils sont présentés oralement.

Cela signifie qu'un bon nombre de difficultés présentées habituellement comme des difficultés de lecture sont extérieures à la lecture. »

D'autre part, "lire c'est comprendre" est souvent interprété de la manière suivante : produire du sens ou attribuer du sens, or celui qui "fait" du sens, ce n'est pas l'enfant lecteur du message écrit, mais le producteur de ce message.

Dans la situation de lecture, c'est-à-dire, dans une situation de communication le lecteur ne produit pas du sens: il découvre et reconstruit le sens produit par l'auteur comme l'affirme G.Chauveau³ : *"Lire, ce n'est pas seulement traiter des formes écrites, c'est aussi "respecter" la volonté "la pensée" ou le "message" de l'émetteur [...]*

Lire c'est comprendre le plus précisément et le plus fidèlement possible le sens produit par un autre".

¹ J.Leif-J.Delay-J.J-Guillarmé, « Psychologie et éducation » Tome 3, Ed. Fernand Nathan, Paris 1968.

² op.cit p 105.

³ op.cit p 107.

Chapitre VIII

1. Quelques causes des difficultés en lecture :

Introduction :

Il est important de distinguer parmi les enfants faibles lecteurs.

Ceux qui présentent de simples difficultés de lecture (retard simple) et ceux dont les faibles compétences en lecture résultent d'un trouble cognitif.

Les difficultés des enfants qui présentent un retard simple persèverent moins dans le temps et leurs causes sont multifactorielles. Ce sont essentiellement des causes environnementales (familiales ou scolaires) qui rendent l'apprentissage de la lecture problématique.

Nous abordons dans ce chapitre quelques recherches qui traitent ce problème crucial et les différentes données qui sont plus ou moins explicitement mis en cause dans la perte de confiance en soi, le dégoût de l'école ou la perte de motivation chez les enfants lecteurs.

Il faut néanmoins distinguer les diverses difficultés de lecture de la dyslexie.

Il est possible qu'un enfant soit en retard dans son processus d'apprentissage de la lecture par rapport à ses camarades de classe : on ne peut pour autant parler de dyslexie, mais sans doute de maturation différentes.

Il est certain qu'une grande partie du problème de ces élèves est relié à la maîtrise imparfaite du langage oral et écrit, puisque le langage constitue le véhicule de la pensée et permet le fonctionnement de la logique, de la compréhension dans les diverses matières scolaires.

G.Chauveau¹ classe les causes possibles de l'insuccès dans la tâche de lecture et propose huit causes :

- L'enfant "attaque" le texte écrit (les mots) sans avoir identifié le type d'écrit. Il ne sait qu'il a "une histoire" à lire.
- Il commence le travail d'identification des mots et le traitement de la phrase sans s'interroger sur le contenu du texte, sans la volonté de découvrir l'histoire.
- Il traite chaque mot écrit l'un après l'autre, séparément sans regarder et sans jamais parcourir des yeux l'ensemble de la phrase.

¹ Op.cit.p135

- Il a du mal à déchiffrer à décoder de nombreux mots. Soit il ne parvient pas à les identifier, soit "la lecture du mot" est longue et hésitante.

- Il reconnaît immédiatement un petit nombre de mots.

Son "capital mots" est si restreint.

- Il essaie de traiter chaque mot sans tenir compte du contexte et des contraintes syntaxiques et sémantiques ou bien il propose des mots incongrus qui ne vont pas avec l'énoncé.

- Il établit difficilement la mise en relation des informations sémantiques qu'il a recueillies.

- Il "oublie" au fur et à mesure ce qu'il vient de lire. En abordant la deuxième phrase, il ne se rappelle plus le contenu de la première.

2. D'autres constituants de l'échec en lecture :

2.1. Des recherches centrées sur l'enfant :

Des théories ont cherché à remédier aux difficultés des élèves à partir d'hypothèses concernant l'origine et la nature des difficultés de lecture.

"Les dossiers du Cepec"¹ résumant les premières théories explicatives dans :

- L'enfant ne sait pas lire parce qu'il a une lésion cérébrale :

On constate que certains enfants ne savent pas toujours lire à l'issue de leur scolarité. Les parents se tournent donc vers le médecin, le seul interlocuteur pour soigner ce problème.

A cette époque là, on émergeait les concepts d'aphasie et d'alexie, les seuls dont disposait le médecin, l'explication choisie fut celle de la lésion cérébrale, acquise par l'hérédité ou par accident génétique ou encore consécutive à un retard de développement d'obscure origine.

¹ op.cit n° 52, p 8-9-10.

- L'enfant ne sait pas lire parce qu'il a des déficits instrumentaux et cognitifs :

Les enfants ayant des difficultés à apprendre à lire passent des tests pour mesurer la latération et sa structuration du temps.

On constate que leurs performances sont inférieures à celles d'enfants dits bons lecteurs. On observe donc une "corrélation" entre ces tests, de mesure de la structuration du temps et de l'espace, et les épreuves scolaires de compréhension de l'écrit.

On affirme donc que les enfants sont mauvais lecteurs parce qu'ils sont mal structurés dans l'espace et le temps.

- L'enfant ne sait pas lire parce qu'il a des troubles affectifs de la personnalité :

Si l'enfant n'arrive pas à apprendre à lire, parce qu'il a des problèmes relationnels avec ses parents ou avec son environnement social.

Et la dyslexie devient le symptôme d'un arrière plan familial conflictuel.

Donc les problèmes affectifs que l'on observe chez les enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, peuvent être le contre coup de ces difficultés.

2.2. Des recherches centrées sur le milieu :

- L'enfant ne sait pas lire parce qu'il vit dans un milieu familial socio culturellement handicapé :

Les partisans de cette hypothèse ont pour principe commun de considérer les différences dues à l'origine sociale des enfants en terme d'infériorité, ce qui amène à mettre en place des actions correctives en termes de compensation. Or s'il est exact que les mauvais lecteurs proviennent de milieu dits socio culturellement défavorisés, on trouve aussi de bons lecteurs dans ces mêmes milieux, et de mauvais lecteurs dans des familles socio culturellement favorisées. On pense que les résultats inférieurs qu'obtiennent les enfants du milieu défavorisé peuvent être dus en partie à des facteurs situationnels.

L'hypothèse du handicap socio culturel devient alors faible et peu vérifiée rigoureusement que les autres.

L'enfant ne sait pas lire parce que l'école n'est pas capable de lui apprendre à lire :

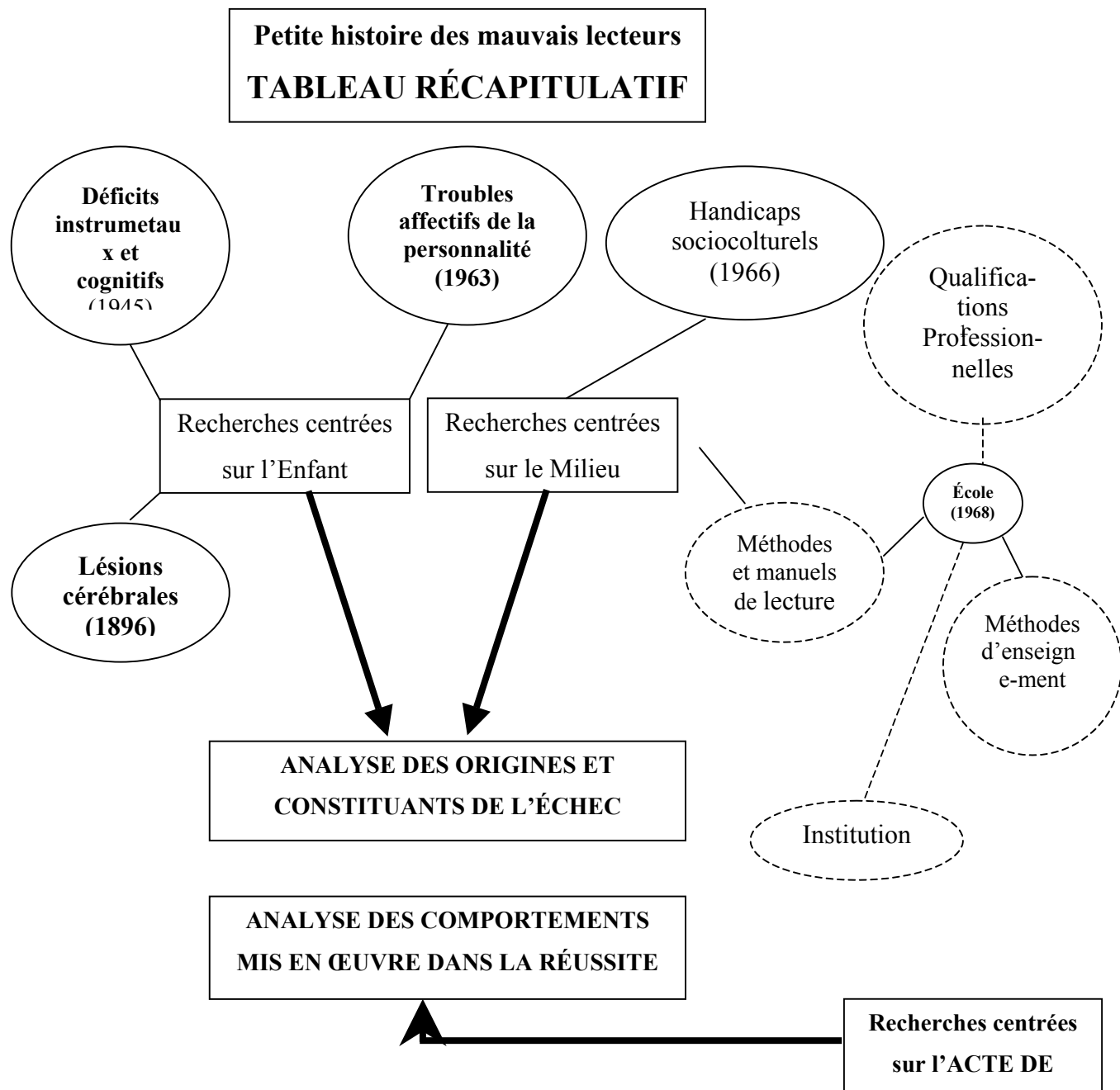
L'école est la cause des difficultés en lecture de l'enfant parce que la qualification professionnelle de l'enseignant est insuffisante.

il n'est pas compétent pour aider les élèves en difficulté. L'enseignant peut seulement enseigner pour la moyenne d'enfants qui n'ont pas de problèmes, soit parce qu'il est mal formé soit qu'il est insuffisamment expérimenté.

* Le tableau récapitulatif n° 2 représente les origines et les constituants de l'échec chez les enfants lecteurs ainsi que les comportements mis en œuvre dans la réussite.¹

¹ Op.cit. n° 52.

Tableau n°2¹



¹ Dossier CEPEC n°52, Lyon.

Chapitre IX

1. De la lecture à l'écriture :

Toutes les situations de communication qui mettent en jeu un écrit peuvent être schématiquement représentées en quelques points :

- Un émetteur qui produit un écrit
- Un destinataire qui utilise l'écrit
- Un but, un effet recherché par l'émetteur sur l'attente du destinataire
- Un contexte.

Si savoir lire et savoir écrire supposent la prise en compte de trois pôles : émetteur, destinataire et enjeu il est nécessaire de pouvoir appréhender le texte dans son ensemble et d'en connaître le fonctionnement, il est nécessaire aussi d'identifier les caractéristiques des différents textes pour mieux interpréter des indices pertinents quand on lit, et bien anticiper sur les effets produits quand on écrit.

Si l'on veut expliquer, par un écrit, quelque fait naturel, scientifique ou social à des enfants, il est nécessaire de sélectionner les informations adaptées et de choisir un style, un vocabulaire, une mise en page et des illustrations qui conviennent. Pour bien tirer profit d'un écrit, un lecteur gagnerait à tenir compte de la personnalité de l'auteur, de son statut de ses intentions. ce texte a-t-il été écrit pour expliquer, pour convaincre, pour séduire, pour des adultes ou pour des enfants ?

Frith (1958-1986), tout comme Morton (1989), *"insistent sur le fait que la lecture et l'écriture se développent en parallèle avec cependant quelques dissociations temporelles. Selon ces auteurs, l'écriture est en effet traitée plus précocement et plus fortement que la lecture par médiation phonologique alors que c'est en lecture que se met en place en premier la procédure orthographique"*

Ainsi des études faites sur le fait que l'écriture serait traitée plus précocement que la lecture montrent que des enfants de maternelles peuvent écrire très précocement mais qu'il leur est plus difficile de lire y compris leur propres productions écrites (Chomsky, 1977) (Joffré 1992)

* le tableau n° 3 proposé par les chercheurs du CEPEC est une présentation qui voudrait rendre compte du haut degré de complexité des activités de lecture et d'expression écrite et permettre au lecteur d'identifier les interactions multiples qui unissent les différents « savoirs » qui constituent le savoir lire et le savoir-écrire.

Tableau n°3

Vouloir communiquer par écrit

- Expérience des fonctions de la lecture et de l'écriture
- Envie de grandir
 - Plaisir
 - Curiosité
 - Créativité

Lire

Pour réfléchir
S'informer
Agir
Acquérir des connaissances
Se détendre
Se "faire plaisir" avec des mots, des sons, des images, etc.

Écrire

communiquer par écrit pour raconter
s'exprimer
expliquer
convaincre
résumer
faire agir, etc.

LIRE / ÉCRIRE EN SITUATION DE COMMUNICATION

c'est **PLANIFIER**
Se représenter les caractéristiques du texte, le but, le(s) destinataire(s)

C'est **COMPRENDRE – CONSTRUIRE DU SENS**

- * Prélever les indices pertinents et Diversifiés.
- * Formuler les hypothèses
- * Vérifier les hypothèses

METTRE EN TEXTE
Sélectionner les indices pertinents à poser dans le texte pour qu'il cohérent et atteigne son but

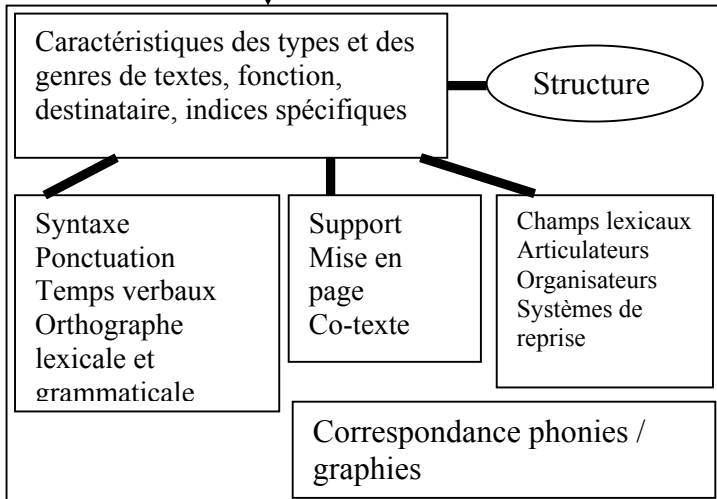
ADAPTER SA LECTURE
à son projet, à la situation, au type d'écrit.

- * sur la situation, le projet, le contexte – émetteur / destinataire
- * sur les stratégies de construction de sens et /ou d'écriture

MOBILISER DES HABILITES VISUELLES
* Discriminer
* Utiliser un champ visuel large

- * sur les **indices** à prélever (lire)
à "poser" (écrire)

RÉVISER – RÉÉCRIRE
Réajuster le message en fonction de l'effet à produire sur le destinataire



2. L'enfant confronté au monde de l'écrit :

Pour les psychologues, étudier l'enfant et la lecture c'est nécessairement étudier les contacts et les rapports de l'enfant avec le monde écrit et la manière d'entrer dans ce monde. Pour certains, c'est un monde de l'alphabet et des marques écrites, pour d'autres c'est le monde des livres.

En réalité, le monde de l'écrit est plus complexe.

Fait d'attitudes mentales, d'activités intellectuelles, de façons de penser particulières, c'est aussi un monde de pratiques et d'actions.

3. De la compréhension orale à l'expression écrite

(Cas des activités ludiques) :

Les textes et les dialogues proposés en classe de langue sont avant tout "porteurs de sens" et accessoirement de point de langue à travailler.

Ils permettent aux élèves de développer différentes stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit.

Les dialogues transcrits ou enregistrés entraînent les élèves à comprendre à l'oral en se servant avant tout du support iconographique ou des indices sonores.

Ce ne sont pas pour autant les seuls moments de compréhension orale.

Le maître peut proposer aussi des moments de compréhension sans transcription par exemple lorsqu'il sollicite des réponses aux questions de compréhension, afin de provoquer et susciter un mini dialogue etc...

Les activités de compréhension orale sont variées par exemple la compréhension à partir de questions à choix multiples, questions ouvertes, et les exercices de repérage de mots clés ... ces activités visent à diriger les apprenants vers la compréhension globale et l'aide à saisir la situation de communication et le message principal.

D'autres exercices de discrimination phonétique et de repérage des différences écrit-oral peuvent être proposés par le maître dans la mesure où l'accès au sens est étroitement dépendant du système phonologique de la langue étrangère.

Outre les dialogues transcrits, d'autres textes visent essentiellement la compréhension écrite.

Le cas de la B.D, qui incite les élèves à lire par eux-mêmes, aide l'élève à développer les compétences en compréhension écrite, en lecture à l'entraînement à la compréhension globale ou à la lecture sélective.

Les jeux sont aussi de vrais "documents écrits" qui ont pour but de fomentier la compréhension autonome et de décloisonner les connaissances des élèves.

En classe le travail réalisé pour le développement des compétences de compréhension permet à l'apprenant de comprendre plus de mots, d'expressions, de points de langue que ceux qu'il aura réellement à acquérir; en effet les compétences de compréhension écrite et orale sont développées et travaillées à part égales.

Ainsi, c'est en travaillant les activités orales que les apprenants sont confrontés:

- à la communication dans la classe :

Comprendre les consignes du maître et du livre scolaire, se faire comprendre du maître et des autres élèves.

Utiliser la langue cible.

- à des situations simulées vraisemblables :

Les apprenants peuvent jouer le rôle des personnages en jouant une scène proposée en reprenant une ou plusieurs répliques de dialogue.

- à des situations de communication réelle :

L'apprenant est invité à prendre la parole pour parler de lui : se présenter, présenter sa famille, parler de ses loisirs et cela le plus fréquemment sous forme de jeux qui permettent une communication réelle à l'intérieur du groupe –classe.

Chapitre X

1. LE THEATRE EN CLASSE DE LANGUE

Sans être acteur soi même, et sans avoir des acteurs comme élèves, il est possible d'aborder le théâtre en classe pour l'apprentissage d'une langue ou pour le perfectionnement linguistique, cette séance répond essentiellement à des objectifs bien spécifiques.

Le premier objectif est de libérer l'élève de ses réticences à parler, de lui faire découvrir ce qu'il peut dire avec les mots qu'il connaît, de lui laisser prendre de l'assurance et de l'aisance dans sa manière d'être face aux autres.

Le deuxième objectif est d'enrichir et de développer le vocabulaire.

Le maître peut corriger systématiquement l'élève en revenant sur les termes qui lui manquent, sur les expressions idiomatiques qui conviennent dans une situation donnée et sur les réflexes conditionnés en rapport avec le comportement.

Un troisième objectif est d'aborder les rapports entre parole, geste et espace.

L'élève est amené à jouer avec sa voix et avec son corps. Il est le centre de l'attention du public. On le regarde et on l'écoute.

Un quatrième objectif, c'est d'écouter son partenaire et répliquer en fonction de ce qu'il vient de dire et de tenir compte du public qui assiste au spectacle.

L'idée est de transmettre un message et, pour cela, de retenir l'intérêt.

Il faut déclencher l'émotion, le rire, l'étonnement...

Enfin, le théâtre en classe sert aussi à provoquer la discussion dans le groupe, à encourager les critiques constructives des participants spectateurs.

Il est bien connu qu'en analysant les erreurs des autres, chacun remet en cause ses propres connaissances.

2. Comment faire vivre le théâtre en classe

Nous présentons ici quelques extraits de "Professeur de Français : les clés d'un savoir-faire" de Genevieve Mathis¹, auteur d'une démarche originale sur l'importance des séances de théâtre en classe de langue, elle affirme que :

"Le théâtre offre un large éventail de ressources pour animer la classe si l'on permet aux élèves d'occuper tour à tour la place et la fonction de tous ceux qui permettent au

¹ G.Mathis, « Professeur de Français, les clés d'un savoir-faire », Ed. Nathan Pédagogie, Paris, 1997

théâtre d'exister [...]. L'élève ne ressent plus alors le texte de théâtre comme une occasion supplémentaire d'effectuer des relevés, mais sait se situer par rapport à lui, établir avec lui une relation authentique" p72

Pour elle, les textes de théâtre sont lus attentivement dans l'optique d'une possible représentation et peu de lecteurs lisent le théâtre pour leur plaisir.

"Demander à l'élève de lire du théâtre sans envisager la représentation, c'est le mettre dans une situation artificielle qui ne peut guère exister qu'à l'école [...].

Mais s'il sait qu'il lit pour "faire", pour réaliser par des gestes, des attitudes, des mimiques, des mouvements, des tons de voix, les indications données dans les didascalies, sa lecture prendra sens et il éprouvera le besoin de saisir le texte dans toutes ses nuances"p72

L'auteur note aussi que la réalisation d'une ébauche de mise en scène, contribuera à animer la classe et à donner le goût du théâtre en classe.

C'est en jouant que les élèves comprendront facilement la spécificité du texte théâtral.

"Le rire n'est pas un plaisir solitaire, mais demande à être partagé (...)

Faire rire les élèves en classe par une ébauche de mise en scène n'est pas un jeu gratuit et puéril mais l'aboutissement d'un examen méthodique du texte.

Les élèves qui ne sont jamais allés au théâtre ont besoin, plus que les autres, que le théâtre prenne en classe une dimension concrète" p76

Toutefois, pour motiver les élèves et les rendre attentifs, le maître peut leur demander d'observer tel ou tel aspect de la pièce en la visionnant devant eux et charger certains de décrire par exemple le décor ou les costumes des comédiens, d'autres élèves peuvent se concentrer sur un personnage particulier, son rôle, ses sentiments.

D'autres exercices sont à prévoir tel que la transposition d'un récit en scène de théâtre qui peut être une activité intéressante et motivante pour les élèves qui trouvent des tâches variées à réaliser comme le passage du discours indirect au discours direct, les dialogues qui peuvent être reformulés ou encore d'imaginer de nouvelles répliques.

Et c'est l'occasion pour le maître de vérifier si les élèves ont bien compris le texte théâtral et de les évaluer. Dans cette optique G.Mathis affirme que :

"La transposition en récit d'une scène de théâtre se pratique moins souvent mais peut aussi être intéressante.

On peut demander aux élèves de raconter la scène du point de vue d'un personnage présent [...]. La rédaction du portrait d'un personnage enrichis grâce au travail d'explication. La rédaction du portrait d'un personnage est également un exercice

fructueux qui demande une analyse attentive du dialogue et des didascalies et permet d'enrichir le vocabulaire des élèves par la recherche de termes précis pour désigner les différents traits de caractère" p78

Chapitre XI

1. L'évaluation :

L'évaluation en classe est une préoccupation centrale dans les différents lieux éducatifs. C'est une occasion de vérification et contrôle supplémentaires pour les uns, elle apparaît pour les autres un moyen de faire le point sur leurs pratiques et peut être aussi de redéfinir leurs projets d'action.

Dans le contexte scolaire, le terme "évaluation" est un terme équivoque qui renvoie à de nombreuses interprétations et à de fréquents malentendus.

L'évaluation n'est pas souvent synonyme de notation ou encore de jugement ?

1.1. Quels critères pour l'évaluation ?

Les problèmes posés aux maîtres sont les suivants :

Peut-on être sûr, en évaluant le travail d'un élève de ne rien laisser échapper d'important ?

Peut-on se contenter d'un simple recensement sous la forme d'une liste la plus exhaustive possible ?

Il semble essentiel d'accorder à l'évaluation sa fonction première : celle de prise d'informations en vue de décisions.

Evaluer un travail pédagogique revient donc à se demander non seulement :

-Quelles sont les informations que l'on veut recueillir sur le travail, sa mise en place, les moyens de sa réalisation, mais aussi qui sont les acteurs les mieux placés pour les collecter ?

Par exemple pour l'évaluation d'un jeu sur la lecture d'une B.D et sa réussite, l'enseignant et les élèves repéreront si :

- Les rôles sont bien répartis entre les élèves
- Toutes les étapes de l'histoire sont jouées
- Toutes les paroles écrites dans les bulles sont bien dites
- L'intonation de la voix exprime les sentiments etc...

1.2. Evaluer pour apprendre à lire :

Si l'école doit garantir la maîtrise de la lecture, elle ne peut pas se contenter d'entériner des réussites terminales, ni de constater des carences.

Son rôle est bien de rendre les élèves capables de lire.

Pourtant, que peut-on faire lorsqu'on constate qu'un élève ne sait pas lire, qu'il ne comprend pas les énoncés des situations mathématiques, qu'il ne parvient pas à sélectionner des informations pertinentes.

L'évaluation des réussites est relativement aisée, il suffit de considérer et d'analyser le produit; par contre l'évaluation de l'acte de lire qui a généré ce produit est très difficile.

En effet, la production de sens est un acte totalement mental et donc invisible :

La compréhension d'une lecture, quelle qu'elle soit, dépend d'activités mentales telles que :

- adapter sa lecture.
- construire du sens.
- mobiliser des habilités visuelles et des connaissances.

Le véritable apprentissage dans la maîtrise de la lecture se situe au niveau de l'identification et de l'entraînement de ces processus mentaux.

Or il est bien entendu impensable d'enseigner ces processus.

L'évaluation, dans son acception formative, doit donc être au service de ces apprentissages en utilisant les critères de réussite pour aider les élèves à expliciter ce qu'ils ont fait pour réussir.

En demandant à un élève de relater comment il s'y est pris pour rendre compte dans son dessin de toutes les caractéristiques du héros. A un autre de présenter comment il a utilisé le texte pour parvenir à restituer le déroulement chronologique de l'histoire.

1.3. Evaluation de l'oral :

Pour évaluer une prestation orale, J.J.Besson¹ propose quelques points à prendre en compte qui sont de nature diverse et ne se situent pas sur le même plan. De même qu'on attend d'une communication écrite qu'elle soit lisible et adaptée, on attend de toute communication orale qu'elle soit audible et adaptée à la situation de communication.

Ainsi on prend en compte plusieurs données complémentaires :

¹ J.J.Besson « L'oral au collège », CRDP, p 127-129

- **La puissance de la voix**, qu'on adapte à l'espace (petite ou grande salle...) et aux intentions (parler doucement, crier ...)
- **Le débit** : on vise généralement un rythme moyen, s'il est trop rapide, l'auditeur se fatigue à suivre; s'il est trop lent l'auditeur s'ennuie.

il existe plusieurs variations intentionnelles du débit : savoir marquer une pause pour créer une attente, parler plus ou moins vite selon le texte et l'effet que l'on cherche à produire.

- **La qualité sonore de la communication** : articulation nette, prononciation exacte des mots, intonation juste.
- **La qualité de la langue** : le souci d'une langue correcte ne doit cependant pas pousser l'élève à ne rien oser dire.
- **La prise en compte des destinataires** : ici les destinataires sont les élèves et le professeur, ce qui implique de la part du locuteur le choix d'un niveau de langue courant, sans familiarités.

les formes d'interpellation et les marques de politesse aussi sont choisies en fonction du destinataire.

- **L'effet sur les destinataires** : l'exercice a-t-il répondu à ses objectifs ? les auditeurs y ont-ils pris plaisir et intérêt ?

1.4. Exemples d'une grille d'observation / évaluation de l'élève :¹

Parmi les multiples instruments utilisés pour l'évaluation et le suivi des élèves, nous proposons les grilles d'évaluation et d'observation suivantes qui présentent l'avantage de permettre à l'enseignant de manipuler une seule fiche pour tous ses élèves.

L'enseignant coche la réussite de chaque critère par (+) et la non réussite par (-).

Il peut ainsi calculer le total de points obtenus par chaque élève.

¹ Document d'accompagnement du programme de Français (2^{ème} A.P) (2003) (p16-20)

(1) Support A partir d'une comptine écoutée	Oui	Non
<p><u>oral réception</u></p> <p><u>Ecoute n°1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il écoute attentivement - Il regarde l'enseignant - Il exprime des sentiments <ul style="list-style-type: none"> - avec des mimiques - avec de gestes <p><u>Ecoute n°2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il reste attentif - Il réagit spontanément - Il répète un mot - Il répète une onomatopée - Il répète une syllabe <p><u>oral production</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il répète progressivement <ul style="list-style-type: none"> - un mot - les derniers mots - un refrain - toute la comptine - Il mémorise <ul style="list-style-type: none"> - un vers - un refrain - une comptine - Il redit <ul style="list-style-type: none"> - lentement - de plus en plus vite - en articulant bien - Il aime réciter <ul style="list-style-type: none"> - individuellement - collectivement - Il manifeste ses préférences <ul style="list-style-type: none"> - il demande sa comptine préférée - il récite spontanément - Il sait jouer <ul style="list-style-type: none"> - il sait retrouver les mots "effacés" - il produit des bruits avec sa voix - il mime volontiers - il s'exprime par le dessin à partir de la comptine 		

<p>(2) Support A partir d'une image (image du manuelle scolaire ou poster)</p> <p><u>oral réception</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il observe l'image - Il exprime des sentiments <ul style="list-style-type: none"> - avec des mimiques - avec des gestes - avec le regard <p><u>oral production</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il réagit spontanément - Il énumère un ou des éléments de l'image - Il pose des questions - Il évoque par association d'idées une scène du même type - Il utilise un vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> - adapté - varié <p style="padding-left: 40px;">pour décrire</p>	Oui	Non

	Oui	Non
<p>(3) Support A partir d'une histoire illustrée</p> <p><u>oral réception</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il sait que les images racontent une histoire - Il sait que chaque image raconte un moment de l'histoire (images séquentielles) - Il observe l'ensemble des images - Il observe chaque image <p><u>oral production</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il énumère les éléments de l'image - Il sait remettre en ordre les images - Il sait raconter l'histoire du début à la fin - Il sait faire une phrase complète - Il utilise des indicateurs de chronologie : <ul style="list-style-type: none"> - d'abord – ensuite – après – à la fin ... - Il identifie les personnages (le père, la mère,) 		

Conclusion :

Nous avons essayé, en parcourant les différents processus relatifs à la lecture d'en tirer une définition de la lecture ; nous avons proposé ensuite d'étudier les repères essentiels concernant l'acte de lire ainsi que les différents processus mentaux propres à lecture dans toutes leur richesse et leur complexité particulières. Nous partageons l'avis des dictionnaires qui reflètent bien les difficultés et les discordances, voire les contradictions, qui le manifestent lorsqu'on veut cerner la nature de l'acte de lire et du savoir lire. C'est le cas du « petit Robert » qui Mentionne :

- suivre des yeux en identifiant des caractères, une écriture : lire des lettres , des caractères, des numéros...
- prendre connaissance du contenu du texte....
- Enoncer à haute voix un texte écrit soit pour s'en pénétrer, soit pour faire connaître à d'autres le contenu ...voire prononcer

Puis, nous avons consacré une partie non négligeable à l'image et le jeu. A notre avis, ces derniers constituent un support important dans le parcours cognitif et peuvent aider le jeune lecteur pour la compréhension du texte. Ils peuvent également participer positivement aux activités ludiques et fournir les premiers éléments de réponse sur tel ou tel sujet.

Ensuite, on a évoqué d'une manière à la fois peu sommaire le programme de 6^{ème} année primaire et les objectifs tracés pour aider l'élève à mieux saisir ce qu'il lit. D'autres activités scolaires sont impliquées dans le programme, elles viennent pour compléter le travail accompli dans les deux dernières années (4^{ème} et 5^{ème}). Ces activités susceptibles de stimuler l'activité et la créativité des élèves.

En restant toujours dans le cadre scolaire, nous devons également préciser les difficultés et les obstacles que peut rencontrer un apprenant pour entrer et progresser dans l'apprentissage de la lecture, d'ailleurs nous en avons cité quelques cas dans notre recherche. Les mêmes difficultés permettent au lecteur de mieux cerner les processus cognitifs et les stratégies mises en place, et de produire de nombreuses inférences, c'est-à-dire d'utiliser au maximum les informations contenues dans le texte pour en construire de nouvelles.

Pour clore cette partie et vu l'importance réelle accordée à l'évaluation, nous avons traité cet élément en dernier. A ce propos, nous remarquons que l'évaluation des

compétences de lecture est un outil pédagogique utile pour vérifier les réussites des objectifs d'apprentissage.

Ainsi, ce n'est pas par hasard si l'évaluation devient une préoccupation centrale dans les milieux éducatifs. Il s'agit d'une part, d'un enseignant qui a repéré les compétences dont les élèves ont besoin et qui vont lui permettre de les situer quant à leur maîtrise du savoir-lire. Et d'autre part, les élèves et le rôle qu'ils vont jouer dans cette étape d'évaluation afin qu'ils deviennent acteurs de leurs évaluation et par conséquent acteurs de leurs apprentissage.

3ème Partie

PARTIE PRATIQUE

Introduction

Louis-Jean Calvet¹ affirme que :

"Tout le monde s'en est rendu compte un jour ou l'autre : lorsqu'on apprend une langue étrangère, les choses qui résistent le plus longtemps à la compréhension sont les jeux de mots et les chansons. Jouer avec un code implique en effet que l'on maîtrise parfaitement ce code, ce qui est nullement le cas des situations d'apprentissage".

Le choix des activités que nous proposons dans l'expérimentation font partie du programme de la 6^oA.P qui propose comme support la B.D ,la poésie, en passant par le récit, la fable et la comptine.

Les textes proposés se caractérisent par leur lisibilité typographique et linguistique. Certains sont accompagnés d'images pour faciliter la compréhension et pour permettre d'examiner "les stratégies logographiques" selon L.Sprenger-Charolles.² (p82)

Plusieurs objectifs sont ciblés dans notre travail que nous résumons dans :

- Un enjeu : mettre en scène, fabriquer un jeu, réaliser une expérience...
- Un projet : pour jouer, pour se divertir, pour mémoriser, pour raconter...
- Un but : pour distraire, pour comprendre, pour construire un savoir...

Il est évident que les activités proposées doivent être adaptées au niveau des élèves et qu'elles ne constituent pas un modèle fermé.

Ainsi, prévoit-on trois phases distinctes : une phase de motivation, une phase de présentation et une phase d'explication.

1. LA MOTIVATION EN CLASSE :

La motivation est un moteur indispensable.

En classe, un rien motive les élèves, et puis au fur et à mesure qu'ils grandissent, une superbe indifférence les envahit.

La motivation fonctionne difficilement par à coups.

En effet, il ne suffit pas, de temps en temps de proposer quelques chose d'intéressant dans une matière.

¹ L.J.Calvet, « La chanson dans la classe de français langue étrangère »,ed. Clé international, Paris, 1980

² L.Sprenger-Charolles, S.Casalis, « Lire, lecture et écriture : acquisition et troubles du développement » ed. PUF, 1996

Il s'agit bien d'un texte, d'un certain état d'esprit.

Le maître peut motiver ses élèves au moyen de diverses techniques comportementales et pédagogiques.

Les enfants motivés font des efforts pour apprendre à lire, même lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Le maître a la responsabilité de créer un environnement approprié.

Pour motiver ses élèves, le maître peut :

- Leur parler avec enthousiasme et montrer de l'intérêt pour leur travail.
- Présenter les concepts avec clarté et de manière originale et créative, en citant des exemples et en offrant aux élèves des occasions d'appliquer ces concepts dans des concepts variés.
- Faire en sorte que les élèves se sentent concernés par le processus éducatif.

2. Comment motiver les élèves ?

Il existe une motivation d'origine externe (les mots) et une motivation d'origine interne (l'envie de connaître, de faire). C'est de loin la motivation intrinsèque qui est la plus puissante. Il semble fondamental de tenir compte des conceptions (représentations mentales) de celui qui apprend (de la manière dont il envisage les problèmes, de ses freins, obstacles, blocages).

G.de Vecchi affirme que l'élève sera motivé si, en outre ¹ :

- Il fait quelque chose d'utile, qui a du sens pour lui, réaliser un travail dont il ressent le besoin.
- Il a un projet, il doit véritablement être partie prenante.
- Il est en terrain connu : l'élève doit savoir ce qu'il faut faire, pourquoi et comment le faire et jusqu'où aller.
- Il cherche et se bat : on doit lui proposer de relever un défi.
- Il a le droit de se tromper : pour apprendre, on doit pouvoir tâtonner, suivre sa propre démarche, appliquer ses propres stratégies, faire des erreurs et recommencer.
- Il est responsable : il doit être l'acteur, de la construction de ses propres savoirs, et son travail doit s'inscrire dans un projet personnel.
- Il devient conscient de posséder un savoir opératoire : il doit prendre conscience des moyens intellectuels qu'il met en œuvre.

- Il est placé dans un environnement favorable : l'enseignant doit être perçu par l'élève comme étant là pour l'aider à avancer, et non pour relever ses fautes et le noter. La relation entre eux doit être empathique.
- Il peut s'identifier à un modèle : quelque fois, le personnalité ou le charisme et la motivation de l'enseignant le transportent ou lui renvoient l'image d'une référence.
- Il prend conscience de ses réussites : on doit aider l'élève à réussir ce qu'il entreprend : ne pas l'abandonner devant l'obstacle non franchi, mais lui permettre de cerner la difficulté sur laquelle il bute, afin de mieux l'appréhender, analyser avec lui le dépassement des obstacles.

Chacun doit pouvoir juger lui-même de ce qu'il a fait.

Enfin, motiver les élèves implique la mise en place d'une démarche globale.

Aborder un seul des points décrits ne peut être très efficace, même s'il faut bien commencer par se lancer sur une piste spécifique.

3. La démarche de notre expérimentation :

Plusieurs indications didactiques sont développées au cours de ses différentes activités selon le texte à étudier.

Par exemple l'exploitation pédagogique de la B.D qui est considérée comme un excellent moyen pour développer l'expression orale et écrite.

Les images muettes sont présentées une à une ou globalement, les apprenants doivent reconstituer le dialogue des personnages, qui est ensuite comparé avec le texte initial.

Les élèves peuvent trouver ou inventer soit le début soit la fin de l'histoire.

Si les images du début et de la fin sont présentées aux enfants, ils peuvent trouver une liaison logique (cohérente) entre elles.

La B.D permet facilement le passage à d'autres formes d'expression : la marionnette, le théâtre et le jeu dramatique.

Les élèves peuvent jouer l'histoire soit en respectant rigoureusement le dialogue soit en l'adaptant. L'avantage de la B.D est que le dessin est très expressif. Autre exemple, c'est l'exploitation de la chanson en classe qui constitue un moment privilégié dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En aucun cas, quelque soit le niveau de l'utilisation, il ne faut détruire l'intérêt des élèves, et assécher la chanson par des exercices trop systématiques et oublier que

¹ Op.cit (p 203)

l'écoute ou l'apprentissage d'une chanson reste avant tout un moment récréatif dont la fonction initiale est une fonction de détente...

Ces activités proposées ne peuvent pas être considérées comme des phases rigides mais des moments de travail avec des objectifs différents; ces objectifs étant clairement précisés aux apprenants.

Ces phases de travail s'inscrivent dans un ensemble plus large qui touche en fait à la façon de prendre en compte l'apprenant lui-même dans le processus d'apprentissage et de considérer les rapports qui s'établissent dans le groupe.

Il s'agit de responsabiliser l'apprenant et de le faire participer pleinement aux choix qui doivent être faits et que l'enseignant soit à l'écoute des apprenants lorsqu'ils s'expriment sur leurs besoins, difficultés ou stratégies d'apprentissage.

Il est donc important que l'enseignant puisse exprimer les objectifs des activités, ses choix méthodologiques en les confrontant au vécu des apprenants et que les décisions soient prises par l'ensemble du groupe.

"Les apprentissages sont formalisés dans des activités ludiques parce que le jeu convient parfaitement à la tranche d'âge des élèves de 7 à 12 ans qui manifestent un goût prononcé pour les activités ludiques.

Le jeu n'est pas envisagé comme un moment récréatif ni comme un moment de remplissage ayant pour objectif de combler un vide.

C'est un outil didactique riche, efficace, favorisant les apprentissages individuels et collectifs".

4. Comment gérer la classe ?

La classe est le lieu d'immersion pour les différentes activités de la langue.

L'enseignant veille à réunir les conditions minimums de travail avant d'entamer les activités.

Il doit :

- préparer l'exercice et le choisir en fonction du niveau de langue des élèves et des buts poursuivis
- définir les conditions de l'exercice
- détailler les consignes, la durée et la manière d'opérer
- veiller au bon déroulement de l'activité, sans s'imposer

- observer le déroulement : faire le point sur les connaissances en français, noter les lacunes, être attentif à la dynamique du groupe
- évaluer l'exercice en fonction du but, de l'objectif poursuivi ⁽¹⁾ certaines activités en groupe nécessiteront la redistribution des tables en classe et prévoir différentes formes.

Les activités orales exigent la mise en place d'un matériel sonore qu'on doit préparer avant le début du cours et s'assurer du bon fonctionnement de l'appareil et lui réserver un emplacement pour éviter les sources de bruits à même d'entraver une bonne écoute risquant ainsi d'entraîner des problèmes de compréhension.

5. Les interactions dans la classe :

La classe telle qu'elle est conçue est une classe dynamique, où les modes d'interactions sont variées, et où l'affectif et le jeu entrent en ligne de compte.

En outre la communication dans la classe ne sera pas seulement verticale, c'est-à-dire de l'enseignant aux élèves et vice versa, mais aussi, elle doit être souvent horizontale où les élèves communiquent entre eux.

Les activités en binôme ou en relais (03 ou quatre élèves ensemble) sont très nombreuses dans ce genre d'activité.

Cette variété des interactions dans la classe, ainsi que les sujets et les situations proches des élèves permettent de faire entrer l'affectif dans la classe, qui est une des composantes essentielles de la motivation.

C'est pour cela que chaque élève, quelque soit son niveau de langue, trouve sa place dans la classe, qui devient un lieu de communication et d'intégration.

Chapitre XII

ACTIVITES ELABOREES EN CLASSE :

Fiche pédagogique n°1

Durée du cours : 1h 30 mn - objectifs stratégies :

Thème : "les douze mois de l'année" Poème de Dominique Mirivel

- Apprendre et jouer avec un poème.

Objectifs particuliers :

- travailler l'accent tonique et le rythme de la langue.

- travailler la voix et l'intonation.

*Bonhomme janvier
A le nez gelé
Quant à février
Il a froid au pied
Mars en carnaval
Ouvrira le bal
Avril en chemise
Croque des cerises
Mai a le cœur gai
Au milieu des prés
Juin qui sent le foin
Joue aux quatre coins
Juillet va camper
Dans un champ de blé
Août, lui, se régale
Du chant des cigales
Septembre qui se mouille
Est couleur de rouille
Octobre à l'école
Plus de cabrioles
Novembre s'ennuie
Sous son parapluie
Décembre en dentelles
Pouffe ses chandelles.*

Dominique Mirivel

Déroulement de l'activité :

- Les élèves sont debout en cercle.

On "dit" lentement les vers qui sont portés au tableau.

On répète plusieurs fois les termes clés choisis préalablement, ce qui rend la mémorisation facile.

1^{re} étape : faire taper les mains sur le rythme des vers en donnant l'exemple à chaque fois qu'on annonce le mois qui suit.

Puis chaque élève dit les deux vers annonçant le mois, en battant les mains et en enchaînant dès que son voisin a fini.

Ainsi "Les douze mois de l'année" sera dit 12 fois, par douze élèves différents et ainsi de suite.

Le groupe doit parvenir à enchaîner le poème plusieurs fois sans hésitation, comme d'une seule voix.

2^{ème} étape : On enchaîne à nouveau le poème, chacun lira un vers, mais, cette fois, on avance d'un pas.

Quand on peut plus avancer, on recule.

Exemple : celui qui dit "Bonhomme janvier" avance d'un pas, le suivant dit "a le nez gelé" etc....

3^{ème} étape : Chaque petit groupe représente un mois de l'année dans le texte qui est maintenant su par cœur : les participants enchaînent en déclamant les deux vers chacun, mais ils ne bougent qu'au moment où ils parlent, et restent immobiles dans la position où les a conduit leur mouvement.

Jusqu'à ce que leur tour de dire un vers arrive.

A chaque vers, leur intonation guide leur geste.

Cette présentation est montrée comme un petit spectacle.

Le poème doit être dit le plus rapidement possible, pour donner une impression de fluidité. Il sera enchaîné plusieurs fois avec des gestuelles différentes.

Exemple : l'élève qui cite le mois de janvier ou de février fait semblant de trembler de froid et ainsi de suite.

L'un va dire ou lire le poème en variant les rythmes des vers, l'autre suivra ces rythmes par le mouvement de son corps.

L'un va dire ou lire le poème en variant les rythmes des vers, l'autre suivra ces rythmes par le mouvement de son corps.

Après s'être entraînés, les participants inversent les rôles du diseur et du danseur. Chaque duo fait une petite représentation devant toute la classe.

Les élèves sont invités à respecter certaines règles pendant le jeu :

- on doit écouter l'autre quand il parle, et lui répondre
- on laisse l'autre élève terminer ses phrases et ne pas lui couper la parole.
- Même si on a le trac ou si l'on redoute de faire des fautes, on parle à haute voix.
- On s'amuse et on prend plaisir en jouant.

Notre rôle, c'est d'encourager les participants à corriger leurs fautes intelligemment.

Fiche pédagogique n°2

Durée du cours : 1h 30 mn Thème : fable de la Fontaine

Objectifs stratégies :

- Préparation à la lecture d'un récit et le "jouer"
- Lire une fable pour la jouer

la grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf

Jean de la Fontaine

*Une grenouille vit un bœuf
Qui lui sembla de belle taille,
Elle, qui n'était pas grosse en tout comme un œuf,
Envieuse, s'étend, et s'enfle, et se travaille,
Pour égaler l'animal en grosseur,
Disant : "regardez bien, ma sœur;
Est-ce assez ? Dites-moi; n'y suis-je point encore ?
- Nenni. – M'y voici donc ? – point du tout. – M'y
voilà ?
- Vous n'en approchez point."
La chétive précoce s'enfla si bien qu'elle creva.
Le monde est plein de gens qui ne sont pas plus
sages :
Tout bourgeois veut bâtir comme les grands
seigneurs,
Tout petit prince a des ambassadeurs,
Tout marquis veut avoir des pages*

Le Berger

*Guillot criait : " Au loup !" Un jour, par passe-temps
Un tel cri mit l'alarme aux champs.
Tous les bergers du voisinage
Coururent au secours; Guillot se moque d'eux.
Ils s'en retournèrent honteux,
Pestant contre son badinage.
Mais rira bien qui rira le dernier.
Deux jours après, un loup avide de carnage,
Un véritable loup-carnier,
Malgré notre berger et son chien, faisait rage
Et se ruait sur le troupeau.
" Au loup ! s'écria-t-il, au loup !" Tout le hameau
Rit à son tour : " A d'autres, je vous prie,
Répondit-on, l'on ne nous y prend plus !"
Guillot le goguenard fit des cris superflus.
On crut que c'était fourberie.
Un menteur n'est jamais écouté
Même disant la vérité.*

Démarche de l'activité :

Les copies de La fable sont distribuées aux élèves. Il leur est demandé de la bien lire et d'essayer de comprendre l'histoire qui est racontée pour la jouer en suite.

- On pose alors des questions aux élèves pour contrôler la compréhension: qui sont les personnages ? combien faudra-t-il d'acteurs ?
- que font-ils au début de l'histoire ? et ensuite ? si on regarde telle ou telle ligne sait-on décrire tel ou tel personnage ?

- les élèves répondent aux différentes questions pour voir le niveau de compréhension de l'histoire.
- Après un certain temps, on propose au groupe, qui se sent prêt, à venir jouer devant tous.
- Des élèves volontaires viennent jouer le texte. Les autres interviennent pour dire s'ils sont d'accord, autrement dit s'ils ont bien compris l'histoire et parfois ils proposent même des modifications si ce qui a été joué ne correspond pas à ce qu'ils ont lu.

En fonction de ces remarques, ils se donnent ensemble des "conseils" pour réussir à lire et à jouer le texte.

On intervient quand c'est nécessaire pour faire remarquer ce qui ne va pas et faire modifier.

Chaque groupe s'entraîne à nouveau, en essayant de suivre les conseils repérés.

Un nouvel essai est nécessaire. Chaque groupe présente son jeu, les autres disent ce qui est bien réussi et répètent les conseils à suivre "encore mieux".

On nomme ce qu'il sera utile "d'entraîner" la prochaine fois c'est-à-dire ce qui a réussi, ce qui n'a pas réussi. Ou qu'est ce qui pose problème ?

Remarques et commentaires :

On a remarqué que certains élèves ne sont pas suffisamment attentifs à certains indices que le lecteur doit prélever pour "lire" les émotions ressenties par les personnages.

Par exemple, rechercher dans le texte les gestes à faire ou les sentiments à exprimer à chaque étape de l'histoire.

Aussi, le fait de jouer en groupe permet de prélever plus d'indices, de formuler plus d'hypothèses et de les vérifier avec plus de pertinence donc de parvenir à une meilleure compréhension du texte.

Vocabulaire par les morales :

La morale d'une fable convient très bien à l'improvisation.

Après avoir travaillé ensemble les deux fables, on a demandé aux élèves d'improviser sur la morale de chaque fable et avant qu'ils ne se mettent à préparer leur improvisation sur les deux sujets. (Voir documents annexes)

On a discuté ensemble sur l'interprétation de la fable, les caractères des personnages, le lieu et les événements. Quelques propositions étaient très intéressantes, ce qui prouve que les élèves ont bien compris le sens de l'histoire.

Fiche pédagogique n°3

Durée : 1h 30 mn

Thème : Récit

Objectif :

- Mettre en ordre un récit de six phrases.
- Souligner les stratégies utilisées par les élèves pour ce genre de travail
- Recomposer le puzzle – retrouver la cohérence –
- Emploi des déictiques
- Reconstituer l'architecture du texte

Texte 1

Etat initial : Au lever du jour, les chiens du chasseur étaient sur leur garde

- Le chasseur tira sur la bête
- Un canard s'envola du lac
- Le chasseur lâcha les chiens
- Les chiens se précipitèrent sur le cadavre ensanglanté
- L'oiseau s'écrasa lourdement au milieu des champs
- Le chasseur saisit son fusil

Etat final : Il faisait nuit, les chiens du chasseur étaient assoupis.

Texte 2

Etat initial : La montagne était calme

- Les sapins furent emportés comme des allumettes sous la poussée
- La maison fut emportée rapidement par la masse neigeuse
- L'avalanche se déclencha au dessus du village
- Le toit de la première maison s'effondra
- La coulée dévala les pentes à une vitesse vertigineuse
- La cloche sonna le tocsin pour appeler les secours

Etat final : la montagne était dévastée.

Déroulement de l'activité :

Le travail se déroule par binôme pour instaurer une dynamique de collaboration. Pour initier les élèves à ce genre de travail, on a proposé une activité similaire mais plus simple, c'est l'agencement de plusieurs mots disposés dans le désordre pour former une phrase correcte

Exemple :

Ballon	Au	L'enfant	la	joue	cour	Dans
--------	----	----------	----	------	------	------

Plusieurs exemples ont été corrigés par les élèves.

1^{er} Moment :

- Le texte distribué se compose de six séquences en désordre et décrivant une action
- On identifie l'état initial et l'état final pour avoir une idée sur le texte
- On demande aux élèves de lire les phrases puis d'essayer de retrouver la cohérence du texte. (pendant 10 mn)
- Cet exercice permet ainsi de rendre compte de la capacité de l'élève à construire la cohérence de la représentation des séquences lues, mais aussi de détecter les différentes ruptures des représentations intra-textuelles, afin de construire la macro-structure sémantique du texte.
- A la fin de l'activité, les élèves échangent leurs copies pour s'auto-corriger
- Dans ce genre de tâche, nous encourageons l'interaction entre les membres de la classe pour les motiver et nous jouons sur l'aspect du temps, c'est-à-dire ceux qui terminent les premiers sont déclarés les meilleurs.

2^{ème} Moment :

- Distribuer le texte n° 2 (toujours en désordre), cette fois-ci accompagné d'une image pour, d'une part, faciliter la tâche aux élèves puisque le thème pouvait paraître étrange pour quelques uns "L'avalanche" et d'autre part pour voir l'effet de l'image sur la compréhension du texte
- Le déroulement de l'activité est similaire à la première

Résultat de l'activité et remarques

- Nous avons observé que les élèves se réfèrent à l'image et s'entraident souvent pour reconstituer le puzzle puisqu'on leur a expliqué dès le début qu'il y a un rapprochement entre ce qui se dit dans le texte et ce qui est illustré dans cette image.
- Les binômes qui ont réussi la première tâche ont réussi encore la seconde
- Les stratégies utilisées par les élèves, c'est le cheminement logique de l'histoire (l'apparition du canard, l'acte du chasseur, l'aide des chiens), puis, ils ont fait appel aux déictiques qui reviennent à chaque fois dans les séquences.
- Pour le deuxième texte, les élèves trouvent qu'ils peuvent intervertir l'ordre des deux séquences (la coulée dévala les pentes...) (la cloche sonna....) puisqu'elles ont une idée générale
- Le 1^{er} texte était plus familier pour les élèves
- Le 2^{ème} texte avait comme thème "l'avalanche" qui est un phénomène étrange pour les apprenants qu'il ne connaissent qu'à partir de films ou de dessins animés (Voir documents annexes)
- Malgré sa simplicité, l'image a provoqué l'attention des élèves, c'était pour eux un éveil de la curiosité et un support très important d'aide à reconstruire les séquences du 2^{ème} texte.

Fiche pédagogique n°4

Thème : la comptine

Objectifs : Permettre de corriger les défauts de prononciation à l'oral, d'affiner l'expression des élèves et d'accroître leur vocabulaire.

- Travailler les structures des phrases de manière ludique
- Mémoriser la comptine en utilisant les rimes et les sons qui se répètent

<p>Cadeaux par ci, jouets par là</p> <p>Qu'y a-t-il dans ce paquet-ci ? Qu'y a-t-il dans ce paquet là ? Oh, le beau jouet que voici ! Oh, le beau jouet que voilà !</p> <p>Moi, je préfère celui-ci. Moi, je préfère celui-là. Celui-ci est à moi, mais si ! Mais celui-là, je n'en veux pas.</p> <p>Tu le gardes pour aujourd'hui Et demain, on échangera. Encore un paquet par ici ! Oh, encore un paquet par là !</p>	<p>La farandole</p> <p>Dans la cour de mon école, on fait une farandole. La main dans la main, Farandole vole, vole... La main dans la main, Farandole vole au loin.</p> <p>La farandole soudain Suit un drôle de chemin : Elle tourne, tourne en rond comme un vrai colimaçon ! Dans la cour de mon école, la farandole</p>	<p>Chanson de l'araignée</p> <p>L'araignée du soir. Aime les trous noirs. Celle du matin aime le jardin. L'araignée du vent aime le beau temps. Celle de la pluie dit qu'elle s'ennuie. L'araignée du froid se gèle les doigts. Celle de l'été qui ses souliers. L'araignée des murs mange son</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Oh, encore un paquet par là ! Corinne Albau</p>	<p>un peu folle s'est arrêtée de tournée... Elle était trop fatiguée. Françoise Morvan</p>	<p>pain dur. Celle de la grange suce des oranges. L'araignée des mers voit tout à l'envers. Georges Jean</p>
-------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Déroulement de l'activité :

- On affiche la comptine au tableau et on demande aux élèves de repérer les mots qui se répètent et ceux qui riment
- On repère la ponctuation qui est variée dans ce genre de textes puis les strophes et on les compte l'une après l'autre
- Inciter à montrer les diverses strophes, puis mettre l'accent sur la ponctuation avec les majuscules et les points qui finissent chaque strophe
- Faire lire à haute voix le texte par petits morceaux et faire remarquer les différentes répétitions
- Faire dire la comptine plusieurs fois par les élèves en respectant les pauses qui illustrent le rôle des points et des alinéas
- On dispose les mots au tableau, les uns après les autres, ainsi les élèves seront capables de lire toute la comptine et de retenir les mots globalement, puis d'isoler les graphies qui renvoient à certains sons
- Mémorisation du texte qui s'effectue en dernière partie de cette séance. Ce qui permet l'échauffement verbal et l'entraînement aux réflexes de l'oral qui se pratiquent de manière ludique. Ainsi la mémoire devient un vivier où on puise l'inspiration de la parole. Cette richesse motivera également l'écriture.

- On dispose les mots au tableau, les uns après les autres, ainsi les élèves seront capables de lire toute la comptine et de retenir les mots globalement, puis d'isoler les graphies qui renvoient à certains sons
- Mémorisation du texte qui s'effectue en dernière partie de cette séance. Ce qui permet l'échauffement verbal et l'entraînement aux réflexes de l'oral qui se pratiquent de manière ludique. Ainsi la mémoire devient un vivier où on puise l'inspiration de la parole. Cette richesse motivera également l'écriture.

Moment de jeu et d'évaluation de la compréhension

Pour jouer la comptine et évaluer le niveau de compréhension chez les apprenants, nous proposerons de composer une comptine analogue avec les prénoms des élèves de la classe.

Plusieurs propositions étaient intéressantes et on a retenu la version suivante :

Amel

Lave sa vaisselle

Ali

Reste couché au lit

Sabrina

Aime les ananas

Farid

Est un enfant timide

Yasmine

Porte son nouveau Djean

Radia

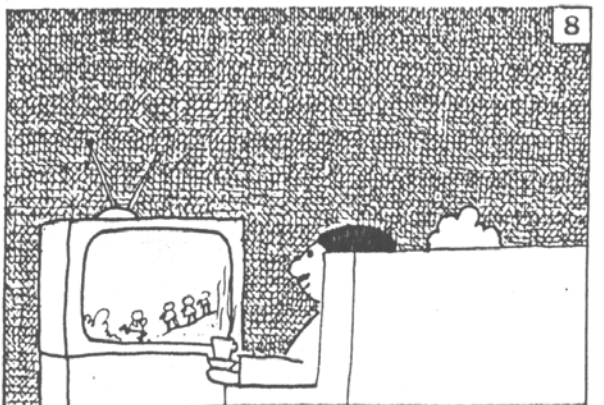
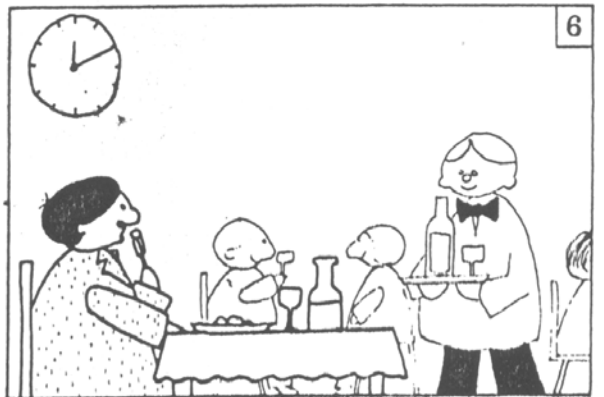
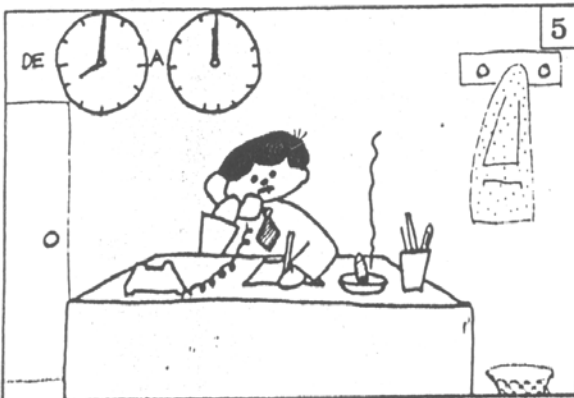
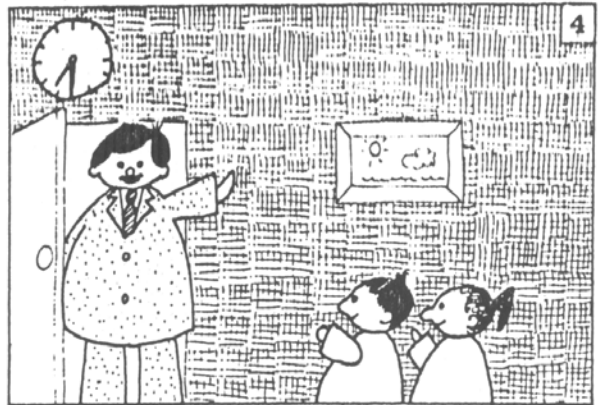
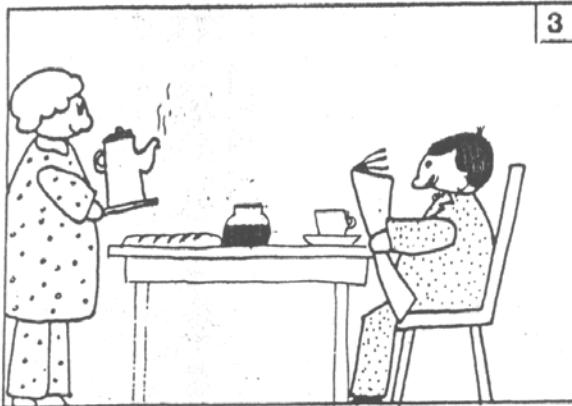
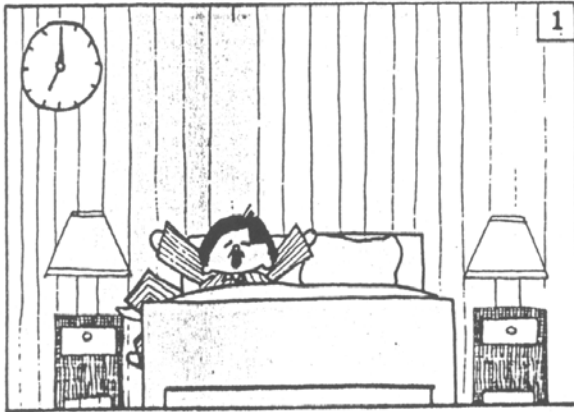
Aime bien le chocolat

Lilah






Garde bien son chat

Omar

Déchire un grand foulard...



PANTOGRAPHE N°1 (La description en classe de F.LE) :

		
	ECOLE	
M.U.S.I.Q.U.E.		
		
		

PANTOGRAPHE N°2 (La description en classe de F.LE) :

		Vidéo
		
		
Ah! ah! Ah!		
	CONFIDENTIEL	

Fiche pédagogique n°5

Thème : La B.D

Durée : deux séances de 1h 30 mn

Objectifs : Repérer dans la B.D, les vignettes correspondantes à chacune des étapes du schéma narratif

- Repérer les indices qui expriment les sentiments (typographie, dessins, indices spécifiques...)
- Imaginer les paroles des personnages (la B.D proposée est muette)
- Lire et jouer la B.D

Déroulement de l'activité

1^{er} Moment :

- La planche de B.D est distribuée aux élèves qui s'organisent en groupe pour observer les huit vignettes muettes
- On questionne les élèves pour libérer l'imaginaire et essayer d'imaginer les séquences de l'histoire
- Les élèves disent ce qu'ils ont compris de l'histoire
- On exploite la B.D image par image. Cette activité va provoquer une demande de vocabulaire chez l'élève et à partir de là, nous inventons toute une histoire, en même temps nous les corrigeons en donnant le vocabulaire qui manque
- Puis, on demande aux élèves de se concentrer sur les détails de chaque vignette pour qu'ils expriment le plus largement possible. C'est l'occasion de parler et de se "corriger" pour perfectionner l'oral

Etape de mémorisation : consignes à donner aux élèves

"Vous regardez pendant deux minutes et vous retournez la page"

"Qu'est-ce qui se passe ?"

- Il s'agit là de retrouver l'histoire à partir des éléments qu'ils ont mémorisé
- Nous acceptons les différentes interprétations et on compare ce qui a été dit

Cette étape est une préparation à l'étape suivante.

2^{ème} Moment : Jouer par groupe l'histoire imaginé dans la B.D.

Pour réussir le "jeu", on propose les remarques suivantes :

- Le nombre d'acteurs est correct
- Les rôles correspondent à l'histoire
- Le premier "tableau" présente bien les éléments essentiels de la situation initiale du récit
- Le dernier "tableau" présente bien les éléments essentiels de la situation finale du récit
- Toutes les étapes essentielles sont représentées et sont représentées dans l'ordre de l'histoire

Déroulement du jeu :

- Les élèves s'organisent et présentent leur interprétation à leurs camarades. Cette première confrontation à la tâche vise essentiellement à permettre aux élèves de repérer les éléments de réussite et la façon d'interpréter les informations pertinentes dans le texte pour le jouer.
- On incite les élèves à argumenter en se référant à ce qu'ils voient pour identifier les critères de réussite
- Parfois, on propose certains entraînements particuliers, en fonction des problèmes identifiés, pour permettre aux élèves d'améliorer le jeu en :
 - o Prélevant dans le dessin, les indices qui permettent de faire des hypothèses sur les sentiments.
 - o Repérant les gestes, déplacements dans les dessins
- Au fur et à mesure, en jouant les différentes scènes, les élèves spectateurs prennent des notes pour vérifier si :
 - o Les gestes expriment chacune des actions
 - o Les paroles dites correspondent ou non aux vignettes
 - o Les attitudes des personnages correspondent aux dessins, elles expriment les sentiments
 - o Cette dernière étape est considérée comme une auto-évaluation pour voir si l'activité a été réussie.

Fiche pédagogique n° 6

Thème : Recette de cuisine

Durée : 1h 30 mn

Objectifs : Entrer dans le texte de manière ludique en coloriant

Faire connaître le vocabulaire de la cuisine

Baguettes automnales

Temps de préparation : 20 mn

Ingrédients

150 g de gros raisin noir

150 g de gros raisin blanc

150 g de quetsches

150 g de prunes reines-claude

3 branches de menthe fraîche

1 poignée de feuilles de vigne

Ustensiles

8 piques de brochettes en bois

1 petit couteau pointu

1 rouleau de papier ménager absorbant

1 plat de service ovale

1. Egrène les grappes de raisin et lave les grains délicatement. Dépose-les sur des feuilles de papier ménager absorbant afin de les faire égoutter.

2. Lave les prunes. Ouvre-les en deux et enlève le noyau. Lave les feuilles de menthe et les feuilles de vigne.

3. Sur chaque pique de brochette, enfiler un grain de raisin noir, une demi-reine-claude, un grain de raisin blanc, une demi-quetsche, une feuille de menthe... et recommence jusqu'au bout du pique.

4. Dispose les feuilles de vigne dans un plat de service et allonge les baguettes de fruits sur le lit de feuilles.

20 desserts santé de Coline Enlart, coll. Rouge et Or pratique,

© Edition Nathan.

Déroulement de l'activité :

1^{er} Moment :

- Proposition d'une recette de cuisine intitulée "Baguettes automnales"
- Après une lecture silencieuse, les élèves répondent sur les questions suivantes pour identifier le texte.
 - * Le titre de la recette : ... * L'auteur : ...
 - * Le titre du livre : ... * L'éditeur : ...
 - * Le titre de la collection : ... * L'éditeur : ...

2^{ème} Moment :

- Pour découvrir la recette, on demande aux élèves de "jouer" en coloriant les différentes parties :
 - Le titre en rouge
 - Le temps de préparation en vert
 - La liste des ingrédients en bleu
 - La liste des ustensiles en orange
 - Les différentes étapes en marron
- * On demande aux élèves de recopier, parmi les éléments suivants, ceux qui peuvent apparaître dans une recette de cuisine (six éléments) et de les classer de (01 à 06) et de comparer avec le travail des autres :
 - Un titre – un dialogue – une ou plusieurs illustrations – la liste des ingrédients – des chapitres – la liste des ustensiles – une formule de politesse – le temps de préparation – les différentes étapes – une signature

Moment d'évaluation

A la fin de l'activité, l'enseignant peut proposer le schéma suivant qui contient deux blocs de texte, l'un donnant des indications sur les ingrédients, l'autre sur les opérations à effectuer et demander aux élèves d'écrire une recette à leur choix en suivant le cheminement étudié et le vocabulaire utilisé.

Les ingrédients :

.....
.....
.....

Les étapes de la recette :

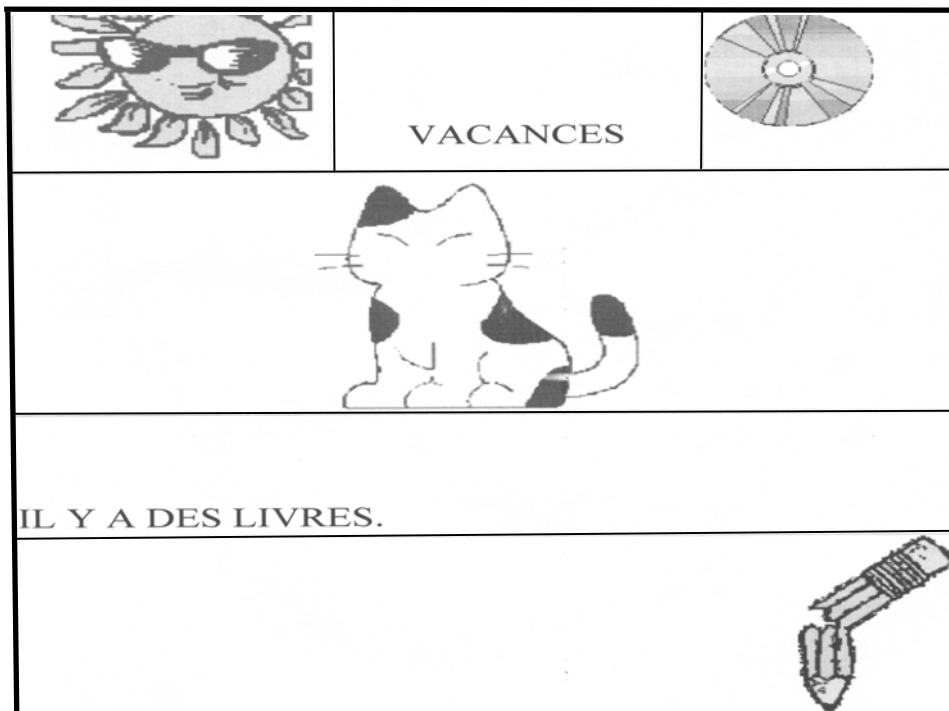
-
-
-
-
-
-

Temps de cuisson.

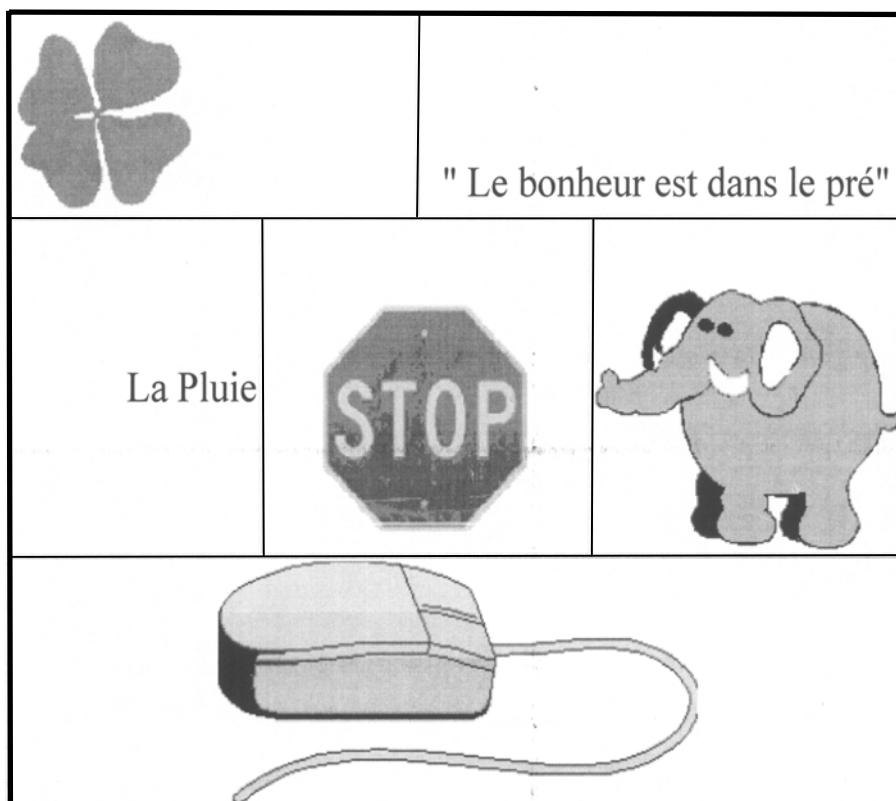
Les consignes données :

- Ne pas oublier le titre de la recette.
- Illustrer-la avec un dessin ou une photo découpée dans un magazine.

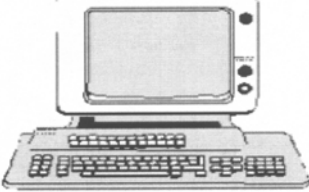


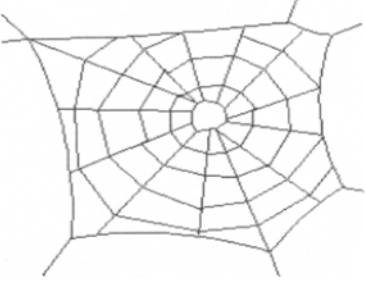
PANTOGRAPHE N°3 (La description en classe de F.LE) :



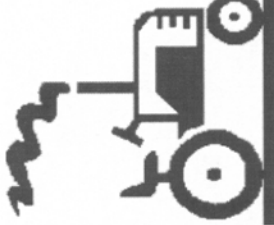



PANTOGRAPHE N°4 (La description en classe de F.LE) :



PANTOGRAPHE N°5 (La description en classe de F.LE) :

	
<p>QUELQUE CHOSE</p>	
	

PANTOGRAPHE N°6 (La description en classe de F.LE) :

<p>Ecris la phrase en bas à droite.</p>	
	
	

Fiche pédagogique n° 7

LE PANTOGRAPHE :

Durée du jeu : 1h 15 mn

Nombre de participants : 06 groupes de 04 élèves

But du jeu :

- Créer une atmosphère de détente
- Faire prendre conscience aux élèves des difficultés qu'ils ont à s'exprimer clairement
- Décrire ce qu'ils voient avec précision

L'emploi de (dessous, au-dessus, sur, sous, autour de, devant, derrière...)

Déroulement du jeu :

Les participants sont séparés en 06 groupes et qui se placent face à face et assez éloignés l'un de l'autre.

Chaque groupe reçoit un panneau dessiné et se concerte pour essayer de le décrire le plus clairement possible.

On distribue à tous les participants une feuille de la dimension des panneaux et explique à chaque groupe qu'il devra reproduire sur la feuille vierge les indications qui lui seront transmises par le groupe d'en face.

Chaque groupe décrit son panneau qui a été bien caché aux autres; chaque élève prend à son tour la parole suivant les consignes qu'il a reçues des autres élèves du groupe.

Le groupe opposé n'a absolument pas le droit de couper la parole, il doit seulement dessiner ce qu'il entend sur la feuille distribuée.

Dés que le groupe a fini d'écrire, c'est l'autre qui prend la parole.

- Notre rôle, c'était d'animer et de surveiller le bon déroulement du jeu, et parfois d'intervenir pour corriger ce qui se dit pour ne pas dérouter les participants qui dessinent en écoutant les autres.
- On insiste sur l'utilisation des indicateurs de lieu (en haut / en bas) (au centre, au milieu) (devant / derrière)... et d'indiquer la couleur de l'objet décrit.

Remarques d'ordre général :

- A la fin de l'exercice, nous avons remarqué des réactions compétitives très égocentriques : chaque groupe veut avoir le plus de renseignements possibles mais se soucie moins pour en donner.
- Nous avons eu des productions intéressantes et originales

- Les participants éprouvent des difficultés à situer dans l'espace les différentes localisations spatiales (à gauche / à droite) (au dessus / au dessous).
- On a rencontré des difficultés pour contrôler le bon déroulement de l'activité par le nombre des groupes et parfois par l'intervention désordonnée de tous les participants.
- Les élèves nomment les objets en utilisant des substituts variés par exemple :

(barque , navire , bateau : P1)

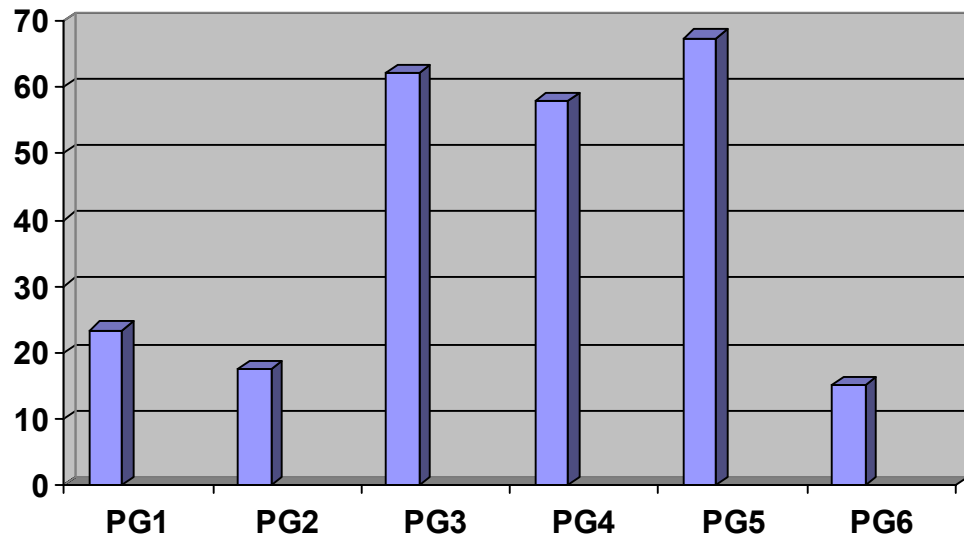
(un CD , un disque : P2)

(Batman, spiderman : P6)

- Ils connaissent mieux les noms qui désignent les animaux .
- Pour obtenir un meilleur résultat on a dressé en collaboration avec les élèves un tableau qui contient le vocabulaire de l'espace :
Adverbes : autour, près, devant, derrière , ici.....
Locutions adverbiales : à gauche, à droite, en haut, en bas.....
Prépositions : avant, sur, dans ,
Locutions prépositives : à côté, au dessus , au dessous...
- chacun est invité à décrire son pantographe en utilisant le maximum des termes cités ci –dessus .

Evaluation :

- les élèves ont réussi à décrire les pantographes n° 3, 4 et 5. Nous expliquons cela par la simplicité des images qu'ils présentent.
- Pour les pantographes n°1, 2 et 6 , les élèves trouvent des difficultés à nommer les objets dessinés (Ex : panneaux de signalisation , l'homme de neige ...)
- On a rencontré des difficultés à évaluer objectivement les activités proposées par les élèves.
- En nous basant sur les images au lieu du pantographe, nous avons dressé le tableau ci-dessous qui représente le résultat qui correspond au travail réalisé par les élèves en pourcentage et par pantographe.



CONCLUSION

GENERALE

CONCLUSION

Tout au long de ces pages, et du travail de recherche qui les sous-tend, nous nous sommes attaché à saisir, d'abord, ce qu'était la lecture, pour explorer ensuite en quoi consistait les difficultés rencontrées par les apprenants lecteurs et, finalement, appliquer un modèle des activités ludiques sur différents textes ainsi que des jeux pour aider les élèves à bien lire ou à bien parler.

Le parcours que nous avons dû emprunter était certes passionnant mais parfois difficile à suivre.

L'ambition de notre travail, bien modeste mais malgré tout difficile à combler, est inscrite dans un double système où le choix de la voie est difficile entre l'angoisse de ceux qui voient dans le phénomène ludique un résidu d'instinct à dépasser et l'enthousiasme de ceux qui l'idéalise et voudraient le défendre.

Nous avons insisté sur la lecture qui est une activité complexe et qui met en jeu plusieurs facteurs de l'individu et le fait ludique qui implique nécessairement des propriétés spacio-temporelles propres et la cohabitation de deux pôles : celui du jeu et celui du non jeu.

En effet pour qu'il y ait jeu, les deux pôles du jeu et du non jeu doivent subsister et se maintenir ensemble dans la conscience du joueur.

Nous appellerons "ludique" tout ce qui vise à déclencher le "jeu" c'est-à-dire, à construire le territoire virtuel du ludique.

En ce qui concerne les activités ludiques, nous pouvons affirmer que toute activité est potentiellement ludique si elle contient potentiellement un comportement et doit être activée par un exercice.

Qui dit acte dit comportement, et qui dit comportement dit fait externe et objectif.

Le jeu en classe est un jeu collectif, il obéit au principe de la compétition et à l'interchangeabilité fondé sur les liens existant entre les différents apprenants.

Dans la partie pratique, nous avons insisté sur le jeu de mots qui constitue, sans aucun doute, l'une des manifestations les plus apparentes du phénomène ludique en lecture. Ce jeu qui s'opère sur les mots, basé sur les sonorités est en fait un jeu phonique inscrit dans un jeu de langage inscrit dans un jeu textuel inscrit dans un jeu culturel...

Nous avons ménagé une place au jeu linguistique, vu son importance réelle, sur lequel de nombreux chercheurs se sont penchés, et que J.P.Colignon ¹ a évoqué sa valeur formatrice en déclarant : "rien de tel que les mots croisés, les mots fléchés, les énigmes, les anagrammes, etc. pour mesurer nos connaissances, donc la qualité de notre mémoire, et pour développer nos capacités de réflexion, de déduction, de raisonnement.

Stimuler et aviver notre agilité et notre vivacité d'esprit n'est pas non plus négligeable !" On ne peut prétendre posséder une langue si l'on en ignore toutes les possibilités, et les jeux littéraires et le jeu d'esprit sont un des moyens sûr de parfaire notre savoir et notre pratique du langage.

Notre recherche ne vise pas tous les jeux, mais uniquement ceux qui sont abordables en classe. Il ne s'agit pas non plus de recenser les jeux et de les grouper ou de les classer en dressant un inventaire.

Nous tenterons plutôt d'identifier les principes qui structurent le phénomène ludique afin de pouvoir reconnaître ceux qui sont acceptables et ceux qui pourraient se produire en classe sans difficultés.

A notre avis les activités ludiques permettront à l'enseignant de se doter d'un outil précieux pour construire un apprentissage structuré de la lecture et de l'écriture au cycle primaire. Elles permettent, également, de préparer l'apprenant à accepter avec une grande motivation un travail sur ce genre d'exercices, surtout si l'enseignant lui explique qu'ainsi il deviendra autonome et pourra revivre à loisir les émotions qu'il a déjà éprouvées en suivant le déroulement des activités et lui donne envie de lire lorsqu'il use de supports nouveaux et parfois inconnus.

En outre, la simplicité des textes peut être un atout essentiel permettant non seulement à l'élève de construire son approche de la lecture, mais surtout d'apprécier le jeu entre un auteur qui construit son texte dans le but de plaire, d'amuser, d'être compris et un lecteur qui veut retrouver un bonheur de lire pour lui-même.

Toutefois, contrairement à ce que l'on peut penser ce n'est pas en évitant les difficultés qu'on permettra à l'élève de les vaincre, bien au contraire.

C'est pourquoi, on propose d'autres textes plus variés et relativement plus complexes qui lui permettent de construire des stratégies de lecture efficaces parce que fondées sur des textes authentiques.

¹ Jean Pierre Colignon, « le guide pratique des jeux littéraires », ed. Gembloux Duculot. Paris, 1979 p 5-8.

En effet, la variété des textes est telle que tous les types d'écrits peuvent être abordés, toutes les attitudes de lecture travaillées, et de nombreux genres littéraires découverts : récit, fable, poésie, bande dessinée, comptine, recette etc... Chaque texte peut véhiculer des types de jeu différents. De plus, tout texte s'insère dans le cadre d'une œuvre plus ou moins vaste.

Nous espérons avoir fourni un panorama global de l'état de la réflexion sur le ludique en lecture puisque le chemin qui reste à faire est long. Son étude ne vise que la lecture comme jeu. Nous retiendrons par conséquent ses différentes analyses au sujet du lien entre les différentes instances comme l'auteur, le lecteur et le texte qui interviennent avant, pendant et après la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie:

1. Abdelkader Amir, "Diagramme pour la lecture", I.P.N, 1995
2. F.Richaudeau, "La lisibilité", ed. Denoël, Paris 1969.
3. Geneviève Mathis, "Professeur de français, les clés d'un savoir-faire", ed. Nathan Pédagogie, Paris, 1997
4. Gérard Chauveau, "Comment l'enfant devient lecteur" – Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture – ed. Retz, Paris, 1997
5. Gérard de Vecchi, "Aider les élèves à apprendre", ed. Hachette éducation, Paris, 1992
6. Gérard Vigner, "Lire : du texte au sens", ed. Clé internationale, Paris, 1979
7. Hélène Augé, Marie-France Borot, Michèle Vielmas, "jeux pour parler, jeux pour créer", ed. Clé internationale, Paris, 1989
8. J.Danset-Léger, "L'enfant et les images de la littérature enfantine", ed. Pierre Mardaga, Paris, 1980
9. J.Leif-J.Delay-J.J.Guillarmé, "psychologie et éducation" Tome 3, ed. Fernand Nathan, Paris 1968.
10. J.Piaget, "La formation du symbole chez l'enfant", ed. Denoël, Paris 1969.
11. Jean-Marc Caré et Francis Debyser, "Jeu, langage et créativité", (les jeux dans la classe de Français), ed. Hachette, 1991
12. Jouve Vincent, "La lecture" ed. Hachette Supérieur, Collection Contours littéraires, Paris, 1993
13. Liliane Sprenger – Charolles et Séverine Casalis, "Lire – lecture et écriture : acquisition et troubles du développement", ed. PUF, Paris, 1996
14. Louis Jean Calvet, "La chanson dans la classe de Français langue étrangère", ed. Clé internationale, Paris, 1980
15. M.P.Schmitt, A.Viala, "Savoir lire, Précis de lecture critique", ed. Didier, Paris, 1982
16. marie Claude Grandguillot, "Enseigner en classe hétérogène", ed. Hachette éducation, Paris, 1993
17. Michel Martin, "Jeux pour lire", ed. Hachette éducation, 1999
18. R.Barthes, "Le plaisir du texte", ed. Seuil, Paris 1973.
19. R.Glton, "La dissertation au certificat d'aptitude pédagogique et au brevet supérieur", ed. Armand Colin, Paris, 1962
20. Sophie Moirand, "Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère", ed. Clé internationale, Paris, 1979.

Guides Scolaires :

* "Enseignement du Français" 6^{ème} année fondamentale

(Guide du maître, fiches) ed. IPN, Alger, 1986, 1987.

* "Document d'accompagnement des programmes" 2^{ème} année primaire, ed. IPN, Alger, 2003.

Dossiers CEPEC :

N° 44 – Lyon 1994

N° 52 – Lyon 1998

"Dictionnaire de didactique des langues", ed. Hachette, Paris, 1976.

Revues :

* Diagonales, n° 25, janvier 1993

« *Lire à l'école primaire* », article.

* Le nouvel observateur du 29 Août au 4 Sept. 1986 n° 1138.

Article « *Pourquoi nos enfants ne savent plus lire ?* »

* Pratiques : lire n° 7 / 8, Décembre 75.

* Pratiques ; numéro spécial

« *Pour un nouvel enseignement du français* », 1981.

DOCUMENTS

ANNEXES

Étape de préparation :

Poème : les douze mois de l'année

- on demande aux élèves de nous rappeler la date du jour pour la prendre au tableau.
- la réponse : jeudi 26 janvier 2006.
- nous avons mis l'accent sur le mois « *janvier* » et la saison « *l'hiver* »
- demander aux élèves de citer les douze mois de l'année.
- plusieurs réponses étaient correctes, quelques élèves se trompent ou hésitent parfois dans tel ou tel mois, d'autres prononcent les mots presque en arabe surtout « *février, mai, juin* »
- la correction se fait en même temps.
- pour motiver la classe, on a préparé un jeu de quelques minutes où on propose un chiffre de 1 à 12 en désordre et de leur côté les élèves disent de quel mois s'agit-il, ex : **9 = septembre, 3 = mars**, etc.
- c'était très motivant pour la classe puisque tous les élèves ont participé et chacun d'eux voulait donner la réponse en premier.

Étape d'exploitation :

- on porte le poème au tableau par étape, écrire chaque mois d'une couleur différente. -
- on pose à chaque fois la question aux élèves du mois qui suit.
- porter le poème par huit vers, c'est-à-dire les quatre premiers mois ; c'est une façon de mettre l'ordre et de bien utiliser le tableau.
- la lecture se déroule en même temps, d'abord une lecture magistrale de l'enseignant puis la lecture à haute voix des élèves.
- la lecture fragmentaire ponctuée de questions de compréhension et explication des mots difficiles qui, parfois, bloquent les élèves, ex : **carnaval, rouille, cabriole**, etc.
- l'explication se fait tantôt par les élèves eux-mêmes tantôt par l'enseignant en donnant des exemples.
- on pose des questions concernant les différents mois et leurs saisons.
- plusieurs réponses ont été proposées par les élèves qui veulent classer tel ou tel mois dans telle ou telle saison.
- on s'est mis d'accord à la fin sur les réponses :

- * l'hiver : janvier (geler), février (froid)
- * le printemps : mars (carnaval : joie), avril (chemise, cerises), mai (gai)
- * l'été : juin (le foin), juillet (camper), août (régale, cigale)
- * l'automne : septembre (se mouiller ; la pluie), octobre (l'école), novembre (parapluie)

Décembre : c'est le retour de l'hiver.

- la correction automatique se fait en même temps avec la lecture.
- les élèves trouvent parfois des difficultés à bien prononcer les mots : **foin, coin** « oin = a », **gai = jai, dentelle, chandelle** « e = a »
- prononcer mal **ier** de **janvier** et **février**.
- quelques uns ne font pas la liaison : **dans un champ de blé** et d'autres prononcent le « s » de **plus**.

Étape de mémorisation :

- on demande aux élèves de revoir le poème strophe par strophe et de le mémoriser.
- on efface graduellement quelques mots, et on leur demande de le réciter.
- après plusieurs essais, on a remarqué que la majorité des élèves ont pu reprendre plusieurs vers du poème ; d'autres ont repris tout le poème avec succès.

Étape d'évaluation :

Pour évaluer l'ensemble des élèves nous avons pris un groupe de 15 sur les 28 de la classe et on a choisi une fiche élaborée par G. Meyer¹

Cette fiche est destinée à l'usage interne, elle concerne la compétence de la lecture à haute voix.

On a évalué chaque élève tout seul (fiche individuelle) selon ses compétences pour compter à la fois la tâche, le pourcentage de réussite du groupe et pour chaque critère d'évaluation.

¹ Meyer G, *Évaluer : Pourquoi ? Comment ?* Paris, Hachette éducation, 1995.

<i>Critères d'évaluation</i>	<i>Poème « les douze mois de l'année »</i>
L'enfant prononce correctement les phonèmes	30% : ils trouvent des difficultés à bien prononcer : ier, uin.
Articule correctement chaque mot	40% : ils trouvent des difficultés à lire quelques mots comme <i>rouille, gai.</i>
Parle suffisamment fort	75% : on leur demande d'élever la voix pour le reste de la classe.
Prononce les liaisons	80% : dans le poème on trouve seulement deux liaisons : <i>quant à février</i> et <i>dans un champ de blé.</i>
Varie son intonation	10% : ils lisent presque tout le poème dès le début jusqu'à la fin sauf deux élèves.
Regarde son auditeur de temps en temps	Néant : tous les élèves se concentrent sur le texte et ne font aucun mouvement.

Phase de préparation :

La fable

- après avoir posé les premières questions sur « qu'est-ce que la fable ? », « avez-vous entendu parler de Jean de LA FONTAINE ? » la plupart des réponses étaient négatives. Quelques élèves connaissent l'histoire de « *La Cigale et la Fourmi* » mais ils ignoraient que c'est une fable.
- un élève nous a même raconté l'histoire en la résumant.
- on demande ensuite de tirer la morale de l'histoire, bien sûr, après avoir expliqué le mot « *morale* ».
- on a demandé un exemple sur le cas de cette classe en leur disant : vous êtes en 6^{ème} A. P et vous avez un examen à passer en fin d'année, si vous travaillez sérieusement et durement vous réussirez et dans ce cas vous serez comme « *la fourmi* » et dans le cas contraire vous serez « *la cigale* »
- les élèves proposent des exemples personnels :
 - * un élève qui parle d'un père de famille qui travaille tout au long de l'année pour passer des vacances.
 - * un autre élève donne l'exemple d'une société qui est bénéficiaire et d'une autre qui est déficitaire.

Phase de compréhension :

- on explique aux élèves les mots difficiles tels que (chétive, seigneurs, marquis, honneur).
- on repère la ponctuation du dialogue en rappelant que « *dialogue* » est une discussion entre deux ou plusieurs personnes.
- on demande aux élèves de souligner les paroles prononcées par la grenouille.
- repérer le verbe « disant » et expliquer que ce verbe indique le commencement du dialogue.
- puis les élèves proposent des exemples en utilisant d'autres verbes : déclarer, affirmer, parler, ... et les placer dans de courtes phrases pour voir s'ils ont bien compris qu'est-ce qu'un verbe introducteur.

- mettre l'accent sur le temps des verbes du dialogue qui sont généralement différents du texte.

- on a demandé aux élèves de proposer la morale de l'histoire ; quelques propositions étaient très intéressantes :

- a) on doit rester comme on est.
- b) faut jamais tenter des choses impossibles.
- c) il ne faut pas essayer ce qui est dangereux.

Pour la deuxième fable les propositions des élèves étaient :

- a) il ne faut jamais mentir.
- b) on ne croit pas le menteur même quand il dit la vérité.
- c) mentir est un péché.

Remarques :

- les élèves ont remarqué la diversité de la ponctuation dans une fable (points, point d'exclamation, tirets,...)

- les élèves trouvent des difficultés de bien lire la fable surtout lorsqu'on leur demande de changer l'intonation avec le changement des différents passages, ex. l'inversement du sujet et du verbe.

- à la fin de l'activité nous avons tracé un tableau récapitulatif pour voir les points communs entre les deux textes :

Textes	Fable n° 1	Fable n° 2
Actants	Grenouille La sœur Le bœuf	Guillot (le berger) Bergers du village
Ponctuations	- deux points - guillemets - point virgule - point d'interrogation - tirets	Point d'exclamation

Verbes introducteurs	disant	Criait, s'écria, répondit.
Temps des verbes	- passé simple - imparfait - présent	

Evaluation :

Les élèves, après avoir mémorisé une partie des deux fables, on prendra du temps en classe par binôme pour jouer une petite scène à plusieurs reprises, ce qui a plu et fait rire la classe.

Ils voulaient choisir le rôle qui leur convient. Les uns veulent jouer à la grenouille, les autres préfèrent le rôle du bœuf.

Notre objectif était de montrer aux élèves comment on "joue" une fable, l'utilisation des gestes et surtout bien prononcer les séquences du dialogue.

Comme le dialogue est fait de répliques très brèves, on a proposé aux élèves d'improviser des séquences valables pour améliorer le texte. C'était un travail difficile puisqu'ils ne trouvaient pas grand-chose à dire.

Mettre en ordre le récit :

Nous avons sélectionné deux épreuves pour mettre en ordre six phrases aléatoires d'un même récit pour rendre compte de processus fondamentaux mis en œuvre au cours de la compréhension de textes.

- cette épreuve permet à l'élève de se rendre compte de sa capacité à hiérarchiser et à sélectionner le contenu des informations lues et à construire la cohérence de la signification de cette compétence.

- l'élève doit donc adopter des stratégies cognitives propres à lui telles que :

a) lier entre les informations données par la succession de phrases, des paragraphes et des parties d'un texte pour enfin construire la cohérence de la signification.

b) élaborer les liens sémantiques entre les propositions sélectionnées pour concevoir une présentation globale et cohérente de ce qui est relaté dans le texte.

c) souligner les mots les plus importants pour comprendre l'histoire.

Les élèves ont souligné les mots (chasseur, canard, les chiens, l'oiseau...) (l'avalanche, les sapins, la maison)

Résultats :

Les résultats de cette recherche ont donné lieu à des analyses de variance.

Trois niveaux de jugement d'importance qu'on a classé :

a) très important.

b) moyennement important

c) peu important

Le tableau ci-dessous regroupe les résultats des élèves participants (28 élèves en binôme) qui ont réalisé les deux activités :

<i>Activité</i>	<i>Très important</i>	<i>Moyennement important</i>	<i>Peu important</i>
<i>Texte n°1</i>	<i>04</i>	<i>08</i>	<i>02</i>
<i>Texte n°2</i>	<i>06</i>	<i>05</i>	<i>03</i>

Remarques :

- une note de six points a été établie pour chaque activité, en effet des élèves ont été corrigés pour les classer dans :

Très important = 06 points

Moyennement important = 04 points

Peu important = moins de 04 points

- les performances obtenues dans l'activité n°2 de remise en ordre sont supérieures. Il convient de préciser le rôle important joué par l'image et utilisé par les élèves comme stratégie dans leur travail. C'est le premier élément que l'élève va exploiter afin de comprendre la situation. Elle donne également l'occasion à l'enfant de formuler des hypothèses et d'anticiper. L'image aide l'apprenant à mieux comprendre les péripéties du récit, à mieux saisir les détails caractéristiques qui informent davantage que les autres.

- pourtant le texte n°1 qui est constitué de séquences d'actions était plus facile à comprendre que le texte n°2 qui contient des séquences d'évènements et surtout le thème de « l'avalanche » qui est loin de la réalité de nos élèves selon leurs déclarations.

La comptine

Les étapes de la compréhension

Le cheminement de l'apprentissage

*** Une étape de découverte :**

Une mise en contact avec un texte écrit « *Comptine la farandole, les cadeaux* » et un texte oral où les élèves découvrent sur plan auditif l'enregistrement de la comptine « Chanson de l'araignée »

Les élèves écoutaient attentivement et se regardaient les uns les autres parce qu'ils font ça rarement en classe.

Notre consigne est d'écouter ce qu'on dit et de relever les mots qui ont des sons identiques.

*** Une étape d'observation méthodique :**

Cette entrée sera guidée par un questionnement concernant d'abord les comptines écrites.

Nous étions obligé d'expliquer quelques mots clés pour avancer « *la farandole* : danse exécutée par une file de danseurs ».

Pour le document oral ; les questions posées permettent à l'élève de chercher la réponse dans le texte oral. Cette recherche faite par l'élève lui-même lui permet de trouver les premiers indices pour permettre d'accéder au sens du texte oral.

Ex : de qui on parle ? Combien de voix entends-tu ? Combien de personnes parlent ? Combien d'araignées on a cité dans le texte ?

Les élèves répondent aux questions et demandent à chaque fois de réécouter la comptine pour prendre notes sur une feuille les informations qu'ils cherchent.

Notre objectif est de mener l'élève à un niveau plus élevé de compréhension tout en développant chez lui de véritables stratégies d'écoute. Il y aura autant d'écoutes que nécessaire.

La première écoute portera sur le document dans sa globalité. Les écoutes suivantes concerneront une partie ou des parties du document sonore.

Les réponses des élèves sur les questions :

- de qui on parle ?

* d'une araignée.

- combien de voix entends-tu ?

* une seule voix, celle du chanteur ; c'est la voix d'un petit garçon.

- combien d'araignées on a cité dans le texte ?

* 5, 7, 10, ... on s'est mis d'accord sur 9 araignées.

- relevez les mots qui ont le même son.

* soir / noir, matin / jardin, vent / temps, pluie / s'ennuie, froid / doigt, été / soulier, mur / dur, grange / orange, mer / à l'envers.

Pour les documents écrits :

- les questions tournent autour de la ponctuation qui est variée dans les deux comptines.

Les élèves remarquent qu'il y a répétition du point d'exclamation et le point d'interrogation dans la 1^{ère} comptine.

- présence encore de l'interjection (oh) qui se répète trois fois : c'est une phrase exclamative.

- après explication du mot « *farandole* » et voir le lieu « *l'école* » ; un élève donne l'idée que ce sont les élèves d'une école qui jouent à « *la farandole* », et si ses amis apprennent la comptine et l'écoutent sur cassette ; ils peuvent la jouer eux aussi.

- plusieurs réponses données par les élèves ont été prises en considération. C'est un moment d'interaction favorisant les apprentissages puisqu'ils permettent de confirmer des hypothèses de sens.

***Une étape d'évaluation :**

* en réponse à des questions d'évaluation :

1) préférez-vous la comptine écrite ou la comptine orale ?

- 90% étaient pour la comptine orale ; pour eux c'était une façon de sortir de la monotonie des cours écrits.

2) aimez-vous réciter la comptine individuellement ou collectivement ?

- 80% aiment réciter la comptine collectivement et ils veulent le faire lentement parce qu'ils éprouvent des difficultés à bien articuler.

3) quelle est la comptine que vous préférez des trois proposées ?

- la majorité préfèrent lire la comptine de « *l'araignée* » parce qu'elle est simple à lire, avec des mots faciles. Cependant, ils trouvent que celle de « *la farandole* » est plus proche d'eux puisqu'il s'agit d'une école et des élèves.

Concernant la lecture des comptines ; on remarque que les élèves, mêmes ceux qui articulent bien, trouvent des difficultés à utiliser des gestes au même temps.

Pour la mémorisation ; les élèves ont pu mémoriser la comptine écoutée plus rapidement et la réciter spontanément en un temps record.

Phase de préparation :

La BD

- Notre travail consiste à utiliser et à repérer les caractéristiques de la BD, on a commencé à expliquer qu'est-ce qu'une BD ? et la comparer aux autres types de récit, comment est-elle fabriquée ?
- La BD proposée aux vignettes muettes a pour objectif principal de faire exprimer d'abord oralement ensuite par écrit, cette phase est guidée par l'enseignant.
- Les élèves ont commencé à s'exprimer spontanément mais en ordre suivant l'ordre des vignettes de 1 à 8.
- Puis l'expression est dirigée par un questionnaire pour guider les élèves et ne pas tomber dans l'anarchie des différentes réponses.
- L'accent est mis surtout sur le temps et l'espace de chaque vignette puis sur l'accent des personnages.
- On corrige les élèves et on leur pose d'autres questions pour leur permettre de parler encore.
- Les questions tournent autour :
 - * le décor pour indiquer le lieu.
 - * les habits de chaque personnage.
 - * le temps de chaque scène.
 - * les objets...
- Les élèves répondent aux questions et remarquent tous les détails comme la tasse de thé ou la cigarette.
- Ils se sont basés sur la pendule qu'on trouve dans toutes les vignettes pour indiquer l'heure.
- À chaque fois qu'on demande à un élève d'écrire l'heure de telle ou telle vignette on a remarqué que la plupart trouvent des difficultés à transcrire l'heure en lettres « ex : sept = set / cette eure », « douze heures = douse, douce)

Étape 2 : rédaction du résumé de l’histoire

Au fur et à mesure, avec la discussion des élèves et leurs propositions on porte au tableau une phrase qui résume chaque vignette en amenant les élèves à s’exprimer le plus librement possible, c’est l’occasion de parler et de corriger pour le perfectionnement de l’oral.

D’un côté on dresse un tableau qui résume les éléments spatio-temporels :

<i>vignettes</i>	<i>Lieux et temps</i>
<i>1</i>	<i>Chambre – 7h du matin</i>
<i>2</i>	<i>Salle de bain</i>
<i>3</i>	<i>La cuisine</i>
<i>4</i>	<i>La maison devant la porte – 7h30</i>
<i>5</i>	<i>Le bureau – 8h → midi</i>
<i>6</i>	<i>Restaurant – 12h10</i>
<i>7</i>	<i>La maison – 18h15</i>
<i>8</i>	<i>Le salon</i>

De l’autre côté, on a pris des propositions des élèves.

1- il se réveille à 7h du matin.

2- il se lave en chantant dans la salle de bain.

3- il prend son petit déjeuner en lisant le journal.

4- il salut sa famille avant de partir au travail

5- il est au bureau pour travailler

6- il prend son déjeuner dans un restaurant.

7- il est de retour à la maison.

8- il boit son café en regardant la télévision avec sa femme.

* la lecture des phrases se fait en même temps avec l’écriture pour vérifier le cheminement de l’histoire et travailler sur l’intonation.

Quelques difficultés rencontrées par les élèves :

- les élèves ne font pas la différence entre un verbe à la forme pronominale et un autre verbe, ils donnent l'exemple sans le pronom, ex : *il couche* → *il se couche*

- l'utilisation du verbe *prendre* qui est polysémique, les élèves l'utilise seulement dans son premier sens, lorsqu'ils disent :

* boit le petit déjeuner.

* mange son déjeuner.

Au lieu de :

* prendre le petit déjeuner.

* prendre son déjeuner.

Pendant la lecture des phrases retenues, quelques élèves prononcent mal les verbes :

* réveille = prononce le *L*

* salut = *sali*

* lisant = prononcer le *s* au lieu du *z*

Parfois « dans un restaurant » ils ne prononcent pas la liaison.

Quelques remarques des élèves étaient pertinentes minutieuses puisqu'ils ont fait plusieurs remarques sur :

- les enfants (vig. 4, 7) → c'est un garçon et une fille. Ils ont des coiffures différentes.

- le cadre sur le mur (vig. 9) → représente un paysage (le soleil, la mer, le ciel)

- le personnage qui se lave en chantant et en sifflant (vig. 2)

- la cigarette allumée (vig. 5) → il y a de la fumée.

- le serveur qui porte un papillon (vig. 6)

- présence d'une poubelle dans le bureau (vig. 5)

- un animal ; peut être un chat ou un chien (ce n'est pas clair) (vig. 7)

1. Les étapes de création d'un jeu pour la classe²:

Dans cette partie, nous proposons les étapes de création d'un jeu en classe d'après HYDEE SILVA qui répond d'une manière pratique aux multiples demandes concernant le jeu et permet à l'enseignant de se doter d'un outil précieux pour jouer en classe :

0	Naissance d'une idée à partir d'un matériel ou d'une règle	Demande à partir d'un besoin spécifique	Constatation d'une lacune
	Recherche d'idées d'application pédagogique	Réflexion sur la pertinence de choisir un outil ludique	
1	Analyse et définition du besoin pédagogique (par exemple, encourager une dynamique de groupe; faciliter l'expression orale; perfectionner l'expression écrite; réviser le programme grammatical; introduire le travail phonétique...)		
	Première définition des objectifs pédagogiques (par exemple, briser la glace; se présenter; identifier; savoir distinguer les temps du récit...)		
	Analyse et définition du public –les apprenants- (âge, caractéristiques socioculturelles...)		
	Analyse et définition de la situation d'utilisation (espace, temps, nombre potentiel de participants)		
	Analyse des conditions matérielles (budget, techniques de réalisation disponibles, temps qui peut être réellement consacré à l'élaboration...) et choix du support		
2	Recherche d'idées; premières ébauches de la matrice		
	Vérification de l'adéquation entre objectif de départ et le produit en cours		
	Réalisation d'une matrice, puis d'une maquette peu coûteuse (définition du protocole ludique, travail sur le design, rédaction des documents pédagogiques)		
	Avis d'experts, premiers tests		
	Ajustements éventuels		
	Réalisation d'une maquette définitive.		

² d'après Hydée Silva Stage Belc, 2000.

NOTICE	
Nom du jeu	
Matériel	
Nombre de participants	
Age des participants	
Durée du jeu	
Type de mécanismes et interactions ludiques	
But du jeu	
déroulement	

FICHE PEDAGOGIQUE
Classe : (niveau) :
Type d'objectifs pédagogiques :
Objectifs spécifiques :
Niveau de difficulté du jeu :
Aptitudes exploitées :
Préparation requise :
Suggestion d'exploitation et techniques d'animation :
<ul style="list-style-type: none"> - consignes : - Ordre des principales phases : - Type de participation : (travail individuel ou collectif, nombre d'équipes minimum et maximum)
Remarques et observations :
<ul style="list-style-type: none"> - avantages : - Réserves :
Variantes et prolongements :

2. Jeux d'animations en B.C.D (Bibliothèque/Centre de documentation)³:

L'objectif premier de ces jeux est de faire découvrir aux élèves les lieux où divers écrits sont rassemblés et rangés, leur faire manipuler les objets de lecture, les classer et pratiquer toutes ces activités sous forme ludique.

Le rôle essentiel de la B.C.D est d'inciter les élèves à la découverte de la lecture et au plaisir de lire.

Les jeux de ce type ont pour but d'aider les élèves à se repérer dans les différents lieux de rangement ainsi qu'à distinguer les diverses catégories de documents afin qu'ils puissent accéder seuls et rapidement à l'information recherchée.

Les participants auront une bonne occasion de circuler dans la B.C.D et l'enseignant peut imposer un sens de visite par des flèches dirigeant les visiteurs d'un panneau à l'autre.

Au bout d'un certain temps, les participants doivent revenir en classe pour rendre compte de ce qu'ils ont vu et répondre aux questions, c'est-à-dire, préparer le rapport de visite.

Autre activité consiste à préparer une présentation de documents portant sur un thème : la T.V, les voyages,... où les élèves présentent des documents comme les objets, les affiches qu'ils peuvent recueillir, rassemblés et commentés par les élèves.

3. EXEMPLES DE JEU DE THEATRE EN CLASSE :

Nous proposons deux exemples classés dans la rubrique les jeux de rôles, théâtralisations qui permettent de créer un climat d'expressivité et de créativité tirés de l'ouvrage "jeux pour parler, jeux pour créer" de U.Augé, M.FBorot et M.Vicluas.⁴

3.1. La cantatrice chauve :

Objectifs

- *Psycholinguistiques*
- Mettre l'accent sur le code linguistique à l'intérieur de la situation de communication.
- Apprendre à jouer avec le langage.

³ M.Martin op.cit (p 35-36)

⁴

- Savoir quand et comment réutiliser des expressions socialement codifiées (de politesse, de requêtes diverses, etc.).
- Développer les potentialités du jeu de rôles à partir de la théâtralisation.
- Dans le cas de la variante, passage à l'écrit : dialogue de type théâtral.

Description, déroulement

L'animateur distribue, par sous-groupes, une liste d'expressions linguistiques variées qu'il tient à faire réutiliser ou mémoriser; il prépare aussi des éléments de déguisement (chapeaux, masques, foulards, objets...).

Il demande aux sous-groupes d'inventer des personnages qu'ils joueront dans un cadre déterminé (en modifiant, le cas échéant, la position des chaises, des tables, etc.) avec l'obligation d'utiliser toutes les structures inscrites sur la liste, sur un ton de pastiche ou de parodie de comportements français, ou de farce ou de drame.

Après un temps de préparation, chaque sous-groupe présente aux autres sa théâtralisation.

Consignes

- "Voici une liste d'expressions que vous avez l'obligation d'utiliser à l'intérieur d'un dialogue que vous allez inventer."
- "Trouvez les personnages qui peuvent prononcer ces expressions en créant, grâce aussi au décor, un climat parodique, comique, tragique, etc."
- "Donnez-vous les caractéristiques physiques principales de ces personnages grâce aux éléments de déguisement que vous pouvez emprunter. Vous pouvez modifier la position des chaises et des tables."
- "Décidez les gestes et les mouvements qui conviennent le mieux à votre personnage, dans le cadre choisi."
- Créez enfin le dialogue (que vous pouvez écrire pour le mémoriser ensuite) et que vous allez représenter (sans notes)."

Remarque générale

Pour que les jeux de rôles soient vraiment des représentations théâtrales, il convient d'insister sur la nécessité de caractériser les personnages et le cadre, de se déplacer et de prendre les comportements physiques des personnages représentés.

Variante

Si la liste d'expressions à utiliser est assez longue et si l'animateur se le propose, il peut demander aux sous-groupes de rédiger une vraie petite pièce de théâtre, avec toutes les indications scéniques, et de la faire mettre en scène.

Cette activité, surtout dans sa variante, favorise la découverte du théâtre de Ionesco si elle est faite avant la lecture, ou favorise sa compréhension si elle est réalisée après.

Exemple de liste d'expressions linguistiques (à utiliser dans l'ordre désiré)

Mais, bien sûr, avec plaisir.

Prenez l'avenue de gauche, longez le cinéma et allez jusqu'au premier feu rouge.

Il fait vraiment très froid ce soir.

Je suis désolé.

Est-ce que je pourrais avoir rendez-vous avec vous, ce soir ?

Excusez-moi, mon agenda est tellement rempli, je vais voir si je peux me libérer.

Raccrochez, je vous rappelle.

C'est vraiment délicieux, vous êtes un excellent cuisinier.

Je ne crois pas qu'il pleuve.

Oh, je vous en prie, j'y tiens tant !

Je ne sais comment vous dire...

Qui dort dîne.

Qui rit aujourd'hui, demain pleurera.

3.2. Variation :

Objectifs

- *Psychopédagogiques*
 - Ancrer le jeu de rôles sur la théâtralisation.
 - Cerner le plus possible les diverses réalités sous-tendant un certain domaine linguistique.
 - Ancrer l'apprentissage sur le vécu du groupe au niveau des thèmes choisis et des situations mettant en jeu ces thèmes.
- *Linguistiques*
 - Expression libre et fluide à l'intérieur d'un jeu de rôles.
 - Utilisation de différents registres de langue sur un thème donné.
 - Utilisation de tous les éléments phatiques du langage.
 - Improvisation et découverte du pouvoir que donne le langage.
 - Mise en relief de la kinésique et de la proxémique.

Description, déroulement

Le groupe et l'animateur décident d'un thème qui intéresse très intimement tous les participants et sur lequel ils sont capables de parler assez librement (*exemples* : recherche d'un emploi, la télévision et la famille, etc.).

Une fois le choix fait, les participants se divisent en sous-groupes variables (en fonction du nombre de personnages normalement présents dans le genre de situation choisie).

Puis chaque participant du sous-groupe, en un temps de préparation collective court (3-4 minutes) décide de :

- ses caractéristiques psychologiques : caractère, âge, goûts, etc.;
- ses caractéristiques sociales : profession, statut social, etc.;
- ses caractéristiques physiques : comportements, mouvements, gestes appropriés aux caractéristiques antérieures;
- ses caractéristiques vestimentaires : éléments de déguisement, accessoires appropriés aux caractéristiques antérieures.

Pendant ce temps de préparation, les personnages qui en ont le pouvoir réel (dans la situation choisie) décident d l'emplacement des meubles pour obtenir l'effet qu'ils recherchent sur les autres personnages qui, eux, décident de leur entrée en scène, de leur démarche, de leur gestes, pour gagner le pouvoir qu'ils n'ont pas au départ.

A la fin du temps de préparation (assez court pour rendre impossible toute fabrication individuelle ou collective du dialogue qui couperait la spontanéité de l'improvisation), chaque sous-groupe représente sa propre version de la réalité du problème; version dont la fin n'a pas été préparée et qui dépend de l'interaction entre les personnages et du pouvoir qu'ils exercent les uns sur les autres (en fonction de leur statut social, de leurs caractéristiques diverses, de leur capacité langagière à convaincre).

Au travers des différentes versions offertes par les sous-groupes, différentes réalités du même problème affleurent qui peuvent ensuite être discutées en un débat improvisé.

Consignes (après choix du thème)

- "Combien de personnages peuvent intervenir, à votre avis, pour représenter ce problème ?"
- "Divisez-vous en sous-groupes du nombre des personnages décidés."
- "Vous avez quatre minutes pour décider collectivement qui incarnera tel ou tel personnage, le lieu et le moment de la situation choisie."
- "Vous ne pouvez décider ni de la fin de la scène ni des phrases."
- "maintenant, vous avez quatre minutes pour préparer individuellement votre personnage : caractéristiques psychologiques, sociales, et vous donner des caractéristiques physiques et un déguisement."
- "Pensez à organiser l'espace comme vous le désirez : position des sièges, présence des portes, etc., et à prévoir votre entrée en scène, votre comportement gestuel. Pensez que vous devez convaincre les autres personnages : soyez persuasif, cherchez des arguments, etc. (exemple de la télévision : l'enfant doit convaincre qu'il a fini son travail, qu'il peut regarder la télévision, qu'il n'a rien à expliquer à table).

Variante 1

Cette activité peut partir :

- d'un support écrit : dossier sur ce thème,
- d'un graphique : bande dessinée,
- d'une vidéo : film.

Les théâtralisations seront donc diverses réactions au support initial.

Variante 2

L'activité peut être présentée différemment : un sous-groupe peut présenter sa théâtralisation complète et un autre sous-groupe se lever pour transformer la fin de la pièce avec laquelle il n'est pas d'accord, puis un autre sous-groupe, etc.

Dans ce cas, le débat postérieur devient plus important. Mais il faut l'éviter entre chaque scène pour ne pas couper la spontanéité des acteurs.