



*Comment faire de la lecture un objet de réussite pour  
les élèves en difficulté ?*

*La fluence, une activité de lecture favorisant la motivation*

---

Master en pédagogie spécialisée – volée 1720

Anne-Tiphaine Merino

Neuchâtel, le 20 avril 2020

Sous la direction de Sophie Willemin

# TABLE DES MATIERES

LES REMERCIEMENTS .....	I
LISTE DES ANNEXES .....	II
LE RÉSUMÉ .....	III
MOTS-CLÉS .....	III
AVANT-PROPOS .....	IV
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
CONTEXTE DE TRAVAIL ET MOTIVATION PERSONNELLE .....	1
POINT DE DÉPART .....	1
QUESTIONS DE DÉPART .....	2
LE DISPOSITIF .....	2
<b>CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>4</b>
1.1 POINT DE DÉPART DE LA RÉFLEXION .....	4
1.2 DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS SCOLAIRES .....	4
1.2.1 <i>Spirale de l'échec et estime de soi</i> .....	5
1.2.2 <i>Etudes PISA</i> .....	6
1.3 LA LECTURE .....	7
1.3.1 <i>Les composantes de la lecture</i> .....	8
1.3.2 <i>Définition de la fluence de lecture</i> .....	10
1.3.3 <i>Favoriser la fluence de lecture</i> .....	10
1.4 DES LECTEURS EN DIFFICULTÉ .....	11
1.4.1 <i>Le « surdécodeur » ou le lecteur centré exclusivement sur le code</i> .....	12
1.4.2 <i>Le chercheur de mot ou le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale</i> .....	13
1.4.3 <i>Le « surdevineur » ou le lecteur centré principalement sur le sens</i> .....	13
1.4.4 <i>L'indécis ou le lecteur centré alternativement sur le code ou le sens</i> .....	14
1.5 ASPECTS AFFECTIFS DE LA LECTURE .....	14
1.6 LA MOTIVATION.....	15
1.6.1 <i>Qu'est-ce que la motivation</i> .....	16

1.6.2	<i>La motivation intrinsèque et extrinsèque</i> .....	16
1.6.3	<i>L'amotivation</i> .....	17
1.6.4	<i>Rôle de l'activité dans la motivation</i> .....	17
1.6.5	<i>De la résignation au sentiment de contrôlabilité</i> .....	18
1.7	LES FACTEURS DE DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE EN CLASSE .....	19
1.7.1	<i>Les activités d'apprentissage</i> .....	19
1.8	LES FACTEURS DE MOTIVATION EN LECTURE .....	22
1.8.1	<i>Les facteurs motivationnels du contexte d'apprentissage</i> .....	22
1.9	SYNTHÈSE.....	24
1.10	QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIF DU TRAVAIL .....	25
<b>CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE .....</b>		<b>27</b>
2.1	FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUE-DÉMARCHE.....	27
2.2	HYPOTHÈSES.....	27
2.3	POPULATION – ÉCHANTILLONNAGE.....	28
2.3.1	<i>Présentation des élèves</i> .....	29
2.4	PROCÉDURES .....	31
2.4.1	<i>Phase I : Questionnaires</i> .....	31
2.4.2	<i>Phase II : Pré-test</i> .....	31
2.4.3	<i>Phase III : Phase d'entraînement</i> .....	32
2.4.4	<i>Phase IV : Post-test</i> .....	37
2.4.5	<i>Phase V : Questionnaires</i> .....	37
2.5	CONSTRUCTION DES OUTILS .....	37
2.5.1	<i>Outils</i> .....	37
2.5.2	<i>Indicateurs</i> .....	39
2.5.3	<i>Échéancier</i> .....	39
2.6	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES .....	40
<b>CHAPITRE 3 – RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES .....</b>		<b>41</b>
3.2	RÉSULTATS DES PRÉ-TESTS ET POST-TESTS .....	41
3.2.1	<i>Interprétations des tests</i> .....	46

3.3 RÉSULTATS DES OBSERVATIONS EN CLASSE .....	46
3.3.1 <i>Lien avec les facteurs motivationnels de Viau</i> .....	46
3.3.2 <i>Choix des différentes activités</i> .....	47
3.3.3 <i>Résultat de l'échelle de motivation</i> .....	48
3.3.4 <i>Interprétations des observations en classe</i> .....	54
3.4 RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES.....	55
3.5 DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	59
3.5.1 <i>Obstacles</i> .....	60
3.5.2 <i>Facilitateurs</i> .....	61
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>61</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>63</b>
BIBLIOGRAPHIE .....	63
SITOGRAPHIE .....	65
RESSOURCES DES ACTIVITÉS D'ENTRAÎNEMENT.....	66
<b>ANNEXES .....</b>	<b>68</b>

## Les remerciements

Au terme de ce travail, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée et qui ont rendu ce mémoire possible.

Dans un premier temps, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Madame Sophie Willemin, formatrice HEP, ma directrice de mémoire, pour avoir su m'écouter, m'orienter, m'aider et me remotiver dans les moments de doute.

Je remercie mes élèves d'avoir mené ce projet avec moi jusqu'au bout. Merci de n'avoir jamais baissé les bras malgré les difficultés rencontrées.

Je remercie également mes collègues des Jeanneret, pour m'avoir soutenue durant ces trois ans de formation, ainsi que durant cette année de mémoire. Merci pour votre sourire, votre bienveillance et votre « légèreté » à la salle de maître, qui ô combien fait du bien par moment.

Je remercie chaleureusement mes collègues et amies de la HEP. Giuliana et Teresa, merci pour notre groupe WhatsApp « mémoire » qui a permis d'échanger et ainsi de confier mes doutes, mes interrogations, mais également d'avancer dans ma réflexion. Merci également à toute l'équipe de covoiturage qui a rendu les mercredis plus attrayants durant la formation.

Un grand merci à ma mère Sylvie, ainsi qu'à mes amies Giuliana et Ariane d'avoir pris le temps de relire ce mémoire avec attention.

Enfin, merci à toi, mon fils, mon moteur de tous les jours. Merci de m'avoir donné la force de rebondir et de mener mes études ainsi que ce mémoire à terme.

## Liste des annexes

Annexe 1 : Tableau des équivalences des degrés scolaires

Annexe 2 : Questionnaire

Annexe 3 : Pré-tests / Post-tests

Annexe 4 : Tableaux de référence Cognisciences pour les résultats

Annexe 5 : Échelle de la motivation

Annexe 6 : Feuille de suivi des activités

Annexe 7 : Activités de renforcement

Annexe 8 : Répartition des activités d'entraînement travaillées

Annexe 9 : Répartition du type d'activités travaillées

Annexe 10 : Résultats quotidiens des entraînements de fluence

Annexe 11 : Exemple de traitement du questionnaire

## Le résumé

La lecture qui, au départ, devrait permettre de rêver, de s'instruire et de devenir citoyen du monde, est malheureusement trop souvent synonyme de souffrance et peut mener à un échec scolaire si rien n'est entrepris à temps pour le contrer. Bien souvent, les difficultés en lecture ne se résolvent pas d'elles-mêmes et cela peut entraîner un tas de conséquences désastreuses pour certains enfants : difficultés généralisées dans toutes les branches, lenteur de travail, baisse de l'estime de soi, manque de motivation et pour finir échec scolaire. Ces élèves ont donc un lourd passé d'échec scolaire derrière eux et il n'est pas toujours évident de les remettre au travail, car ne percevant pas les résultats de leurs efforts, ils se résignent et abandonnent. Ces élèves doivent alors regagner en estime de soi et prendre confiance pour retrouver une motivation.

Ce travail de recherche a ainsi pour objectif, au travers d'activités de fluence de lecture, de mettre en œuvre les conditions nécessaires en classe afin de remotiver les élèves à la lecture et ainsi transformer leur cercle de l'échec (j'ai de la peine à lire, je n'ai pas de plaisir, je suis nul, je ne m'entraîne pas, etc.) en un cercle vertueux (j'ai de la peine à lire, je m'entraîne, je m'améliore, je prends du plaisir, je me sens fort, je réussis, etc.).

## Mots-clés

lecture – difficultés scolaires – fluence – motivation – estime de soi – sentiment de contrôlabilité

## Avant-propos

Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe « aimer »... le verbe « rêver »...

On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y : « Aime-moi ! » « Rêve ! » « Lis ! Mais lis donc, bon sang je t'ordonne de lire ! »

- Monte dans ta chambre et lis !

Résultats ?

Néant.

Pennac, 1992, p.13



# Introduction

## Contexte de travail et motivation personnelle

Travaillant depuis dix ans dans le milieu spécialisé j'ai toujours eu, dès l'obtention de mon diplôme, des petits effectifs de classe. Dans un premier temps, en institution spécialisée où j'ai travaillé six ans avec des enfants aux différents troubles du comportement et dans un deuxième temps, en classe de formation spéciale (FS) (anciennement sous la dénomination de « classe de développement ») dans laquelle je travaille actuellement, dans le canton de Neuchâtel, avec des élèves de cycle 1 et 2. Dès lors, je suis confrontée à différentes problématiques d'élèves : « dys », « multi-dys », TDA-H, troubles du comportements, HP... Il m'arrive également d'avoir des élèves avec des déficiences intellectuelles avérées, souvent en attente d'un placement institutionnel. En arrivant dans ma classe, les élèves sont tous en échec scolaire, ayant accumulé durant des années un certain retard dans les apprentissages.

Aussi, depuis dix ans, j'ai pu constater que la plupart de mes élèves n'entretenait pas un bon rapport à la lecture et rencontrait d'ailleurs de sérieuses difficultés, que ce soit au niveau du décodage ou de la compréhension. Rares ont donc été mes élèves qui lisaient par plaisir. Néanmoins, cela ne m'avait jamais vraiment étonnée, ayant été moi-même une élève qui n'aimait pas lire et rencontrant des difficultés. D'ailleurs je ne comprenais pas les gens qui pouvaient passer des heures à lire, cela me paraissait invraisemblable. A dire vrai, cela ne fait que quelques années que je me considère en tant que lectrice. Cela me pousse donc à me questionner sur ce qui fait que je me suis mise à lire. Est-ce la rencontre avec un livre qui m'a tant passionnée que je n'ai plus réussi à m'arrêter ? ou est-ce le fait que plus je lisais et moins je rencontrais de difficultés ? à quel moment ai-je commencé à donner du sens à la lecture ? Une chose est sûre, j'ai eu la chance un jour d'avoir ce « déclic » qui m'a certainement permis d'être là où j'en suis aujourd'hui.

## Point de départ

Au-delà de l'aspect « lecture-plaisir », lire est indispensable dans notre société dans laquelle presque tout message passe par l'écrit. Afin que les élèves d'aujourd'hui puissent être acteurs de la société de demain, il est primordial qu'ils puissent accéder à un certain niveau de littératie. Or, comment y arriver lorsqu'on est fâché avec la lecture depuis longtemps ? et comment se réconcilier avec l'acte de lire ?

Depuis le début de ma formation en pédagogie spécialisée, je me suis intéressée de plus près à la lecture chez mes élèves. Pourquoi la plupart d'entre eux ne sont-ils pas entrés correctement dans l'apprentissage de celle-ci ? Je suis consciente qu'il peut y avoir autant d'explications que d'élèves différents et je ne chercherai pas dans ce travail à expliquer les causes qui font qu'un élève entre difficilement dans l'apprentissage de la lecture. Toutefois, certaines activités et postures pédagogiques découvertes ces dernières années me semblent des pistes intéressantes pour remotiver les élèves.

Ayant découvert le concept de « fluence de lecture » durant ma formation en pédagogie spécialisé, j'ai eu l'occasion de la pratiquer quelques temps avec mes élèves durant ma deuxième année. Aussi, j'ai réalisé à quel point ces derniers s'étaient montrés motivés et participatifs durant cette période. Cela m'a amené à penser au vu de leur participation, que la fluence pouvait éventuellement être à la base d'une réconciliation avec la lecture. Ainsi, j'ai défini deux questions de départ.

### Questions de départ

- Comment la lecture peut-elle devenir un objet de motivation scolaire quand elle est synonyme d'échec ?
- Des activités de lecture spécifiques peuvent-elles suffisamment engager la motivation d'élèves en difficulté pour les remettre au travail ?

### Le dispositif

Ce travail sera effectué au sein de ma classe FS. En effet, je souhaite savoir quelles sont les conditions à créer, pour voir mes élèves se réconcilier avec la lecture et se mettre au travail avec plaisir, c'est-à-dire, sans que je ne doive les y contraindre. Pour ce faire, j'ai décidé d'orienter mon travail selon trois axes.

Le premier se présente sous forme de questionnaires et doit permettre de donner pleinement la parole aux élèves afin de faire de la lecture un objet de discussion. Concrètement, quels liens entretiennent-ils avec la lecture ? quel sens donnent-ils à l'acte de lire ? ou tout simplement pourquoi ne lisent-ils pas plus ? Conséquemment, faire de la lecture un objet de discussion pourrait avoir un effet réparateur sur les élèves et les réconcilier avec l'acte de lire.

Le deuxième se base sur l'analyse de résultats concrets de mes élèves afin de les situer dans leurs difficultés. De sorte qu'un pré-test et post-test ont été effectués afin de les évaluer de manière formelle. Ont-ils réellement du retard par rapport à leur âge ? et si oui, qu'en est-il ? quelles sont leurs difficultés ? peuvent-ils progresser avec un entraînement soutenu et inscrit dans le temps ?

Enfin, le troisième axe quant à lui se porte sur des observations cliniques de ce qui s'est fait en classe. Quels ont été les comportements des élèves ? comment les élèves ont-ils réagi face aux différentes activités ? Dans quel climat se sont déroulées les activités d'entraînement ? Aussi, comment situent-ils leur motivation à la lecture en fin de chaque semaine ?

# Chapitre 1 – Problématique

## 1.1 Point de départ de la réflexion

Beaucoup d'auteurs s'accordent sur l'enjeu scolaire décisif que comporte l'apprentissage du lire-écrire. En effet, « il prépare et conditionne la poursuite effective des apprentissages intellectuels ultérieurs, car l'appropriation de la culture de l'école passe par la maîtrise progressive de cet outil que constitue l'écrit » (Gaté, 2005, p.78). Bien plus qu'un enjeu scolaire, l'apprentissage de l'écrit est également un puissant vecteur d'intégration sociale. Une maîtrise insuffisante de la langue écrite est ainsi souvent la cause d'une inadaptation sociale et de marginalisation. Giasson (2018, p.8) le dit bien « la lecture représente l'une des conquêtes majeures de l'humanité. Chaque enfant doit faire sienne cette conquête afin de trouver sa place dans la société ».

Pour Gaté (2005), un des premiers objectifs de l'école est la maîtrise du code de l'écrit. Aussi, la lecture est effectivement présentée comme un objectif fondamental de la scolarisation bien qu'elle n'apprenne « rien en soi » d'un point de vue purement scolaire. C'est juste un outil au service des autres apprentissages (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2015), car il faut dans un premier temps, apprendre à lire, pour ensuite pouvoir lire pour apprendre (Dubé, Bessette & Ouellet, 2016).

## 1.2 Des élèves en difficultés scolaires

Selon Vianin « les enfants en difficultés scolaires sont souvent des élèves qui présentent des difficultés en lecture » (2009, p.255). En effet, la maîtrise de la lecture-compréhension rapide et fiable en fin de primaire est indispensable à la poursuite de la scolarité au secondaire. Ainsi, « les élèves qui ont des difficultés en lecture sont plus à risque de connaître l'abandon scolaire » (Giasson, 2018, p.23). Plus précisément, un enfant non lecteur en fin de CE1<sup>1</sup> est menacé par un « handicap scolaire » qui pourrait entraver les apprentissages, car ses difficultés le suivront dans toutes les situations scolaires impliquant de l'écrit (Ouzoulias, 2002 ; Dubé et al., 2016). Il risque alors « d'être privé du principal moyen d'accéder aux connaissances

---

<sup>1</sup> Annexe 1, tableau des équivalences des degrés scolaires

transmises par l'école » (Ouzoulias, 2002, p.6), et par là même, de voir son développement cognitif entravé.

### 1.2.1 Spirale de l'échec et estime de soi

Ignorer ou sous-estimer les difficultés de lecture des élèves pourrait les installer dans une spirale de l'échec qui pourrait les conduire, à plus ou moins brève échéance, sur la voie de l'illettrisme (Gaté, 2005). Giasson relève également cette spirale de l'échec en expliquant que, pour un enfant qui n'est pas entré correctement dans la lecture et « qui éprouve des difficultés à identifier les mots, trouver le sens d'un texte est une tâche ardue. Etant donné que, pour lui, lire n'est pas gratifiant, il s'engage moins dans les activités de lecture » (Giasson, 2005, p.200). C'est à ce moment que le cycle de l'échec peut commencer pour les élèves en difficulté.

Comment faire alors pour contrer ces difficultés dans le cadre scolaire ? Comment aider les élèves à développer leurs compétences en lecture afin d'éviter que s'installe cette spirale de l'échec qui pourrait les amener vers l'illettrisme ?

Dans leur recherche, Bouhafa et Moullé (2005) reprennent les travaux de Kaplan, Kaplan et Peck (1994) pour démontrer le cercle vicieux qui alimente l'échec. En effet, « un échec entraîne la dépréciation de soi qui à son tour entraîne une baisse de la motivation à réussir, qui elle-même conduit à un nouvel échec » (p.193). Aussi, ces liens circulaires sont également développés par Prêteur et Louveret (1994, repris par Bouhafa & Moullé, 2005) pour montrer qu'une estime de soi valorisante a une influence positive sur la performance scolaire. De par son étymologie latine, « estimer » signifie « évaluer ». Aussi, dans ce sens, il peut y avoir deux significations « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion favorable sur » (André & Lelord, 2008, p.13). Ainsi, « avoir de l'estime de soi, c'est être conscient de sa valeur, de ses capacités, de ses forces mais aussi de ses difficultés et de ses limites » (Légé, 2017, p.4).

Mais comment un élève en difficulté peut-il gagner en estime de soi, alors que la lecture, comme on l'a vu précédemment, touche toutes les branches et donc est à risque d'entraîner des difficultés scolaires généralisées ?

La plupart des recherches étant essentiellement menées dans des pays francophones étrangers (France et Canada), il est intéressant de se focaliser un moment sur ce qu'il en est réellement en Suisse. Nos jeunes éprouvent-ils également des difficultés ? C'est ce que les études PISA vont nous dévoiler.

## 1.2.2 Etudes PISA

En 2015, l'étude PISA<sup>2</sup> révèle que la performance en lecture des Suisses se situe dans la moyenne de l'OCDE<sup>3</sup>. Néanmoins, le pourcentage d'élèves faibles en lecture est tout de même de 20%, alors que le pourcentage d'élèves forts en lecture n'est que de 8%. Comment réussir à l'avenir à faire basculer ces chiffres et faire en sorte que le pourcentage d'élèves faibles en lecture devienne inférieur à celui des bons élèves ? Si en 2018, les Suisses se situent toujours dans la moyenne, leur niveau de lecture a cependant reculé de 8 points. Lors d'une interview accordée au journal Arcinfo, Samuel Rohrbach, président du syndicat des enseignants romands (SER), explique que si la situation actuelle est préoccupante, elle n'est cependant pas inquiétante, malgré le fait qu'« un quart des élèves suisses n'atteint pas le minima au niveau de la lecture » (Arcinfo, 4 décembre 2019, p.25).

Outre les résultats de performance en lecture, l'étude Pisa 2015 révèle également qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 56% des élèves avouent ne pas lire par plaisir. Sans surprise, l'enquête nous apprend également que dans tous les pays, les élèves qui prennent le plus de plaisir à lire devancent largement les élèves qui en prennent le moins.

Selon Rohrbach (4 décembre, 2019), il y a un réel problème de rapport au livre. Si la lecture est à travailler à l'école, toute la société, y compris les parents, doit encourager la lecture de toutes sortes (BD, internet). Aussi, selon lui, l'aspect plaisir devrait être beaucoup plus développé à l'école. Pour ce faire, les enseignants devraient proposer des moments plus courts de lecture, mais réguliers, et la lecture en classe ne devrait pas toujours être liée à une évaluation.

Aussi, peut-on en conclure qu'il suffit de prendre du plaisir à lire pour être bon lecteur ? et peut-on rencontrer des difficultés mais également prendre plaisir à lire ? Les recherches sont formelles et démontrent bien qu'un élève en fin de CE1 accusant du retard en lecture lira spontanément beaucoup moins souvent qu'un bon élève (Dubé et al., 2016). Par conséquent, usant de différentes stratégies d'évitement, « les difficultés passent souvent inaperçues pendant une période assez longue, ce qui finit par créer de la frustration et des obstacles plus difficiles

---

<sup>2</sup> Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

<sup>3</sup> Organisation de Coopération et de Développement Economiques

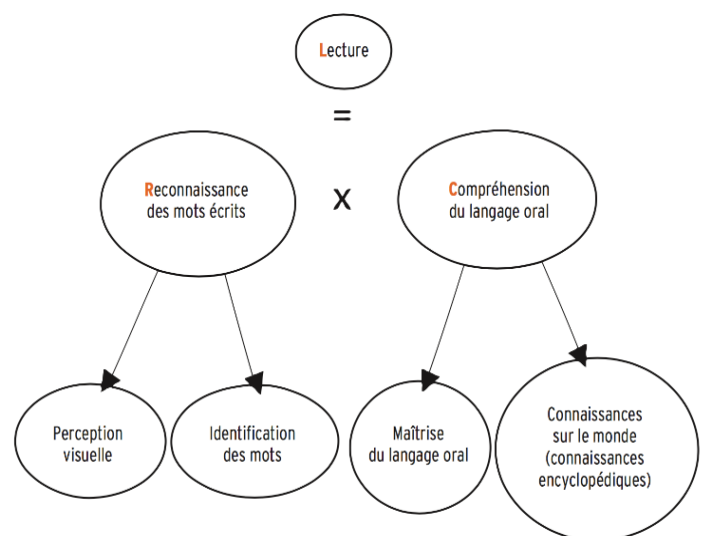
à surmonter » (Giasson, 2018, p.338). De ce fait, trois composantes importantes entrent dans la réussite en lecture : prendre du plaisir à lire, lire bien et lire beaucoup.

### 1.3 La lecture

Avant de rentrer spécifiquement dans l'apprentissage de la lecture, il est important de connaître les enjeux fondamentaux de celle-ci. Que signifie « vouloir lire » ? Quel sens donne-t-on à l'acte de lire ? Pour Gaté (2005, p.85), « il ne sert à rien de passer du temps à acquérir un savoir-faire qui n'a pas de résonance dans sa vie quotidienne ». Pourtant, la lecture est une activité essentielle inscrite dans la vie de tous les jours et qui n'a d'autre but que la compréhension : lire son courrier, lire des affiches, lire son journal... En effet, Van Grunderbeeck (2001, p.8) le dit bien « la lecture est avant tout un moyen qu'emprunte un individu pour atteindre un but qu'il s'est fixé, pour satisfaire un besoin, une curiosité, pour répondre à une question... ». Aussi, pour Delahaie, « on lit pour comprendre, et lire pour lire, n'aurait évidemment aucun sens » (2009, p.28).

De ce fait, l'entrée dans la lecture se compose ainsi de deux aspects indissociables : l'un étant spécifique à la lecture et concernant l'identification des mots et l'autre, plus transversal, concernant la compréhension et l'entrée dans les textes et les livres.

Ainsi, Delahaie (2009) reprend la formule de Gough et Tunmer (1986),  $L = R \times C$ , pour définir la lecture comme étant un mécanisme actif. En d'autres termes, la performance en lecture (L), est équivalente à la reconnaissance des mots isolés (R) multipliée par la compréhension de l'oral (C). Le facteur « C » est indépendant du traitement spécifique de l'écrit, contrairement au facteur (R) qui touche à la perception visuelle des formes graphiques et des mécanismes d'identification des mots.



(Delahaie, 2009, p.29)

Comme Delahaie (2009) le souligne de par son schéma susmentionné, la lecture est donc une activité impliquant différents facteurs. Si celui de la reconnaissance des mots écrits peut être travaillé en classe, celui de la compréhension du langage oral est quant à lui propre à chacun. Les élèves sont donc loin d'être égaux dans l'apprentissage de la lecture.

### 1.3.1 Les composantes de la lecture

Différents auteurs (Dubé et al., 2016 ; Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2015), parlent des composantes essentielles dans le développement de la lecture qui sont : la conscience phonologique, la fluidité, la compréhension, le vocabulaire, la correspondance grapho-phonémique, l'assemblage, l'adressage et la conscience morphologique.

Selon Vadasy et Sanders (2008, cités par Dubé et al., 2016, p.28) « près de la moitié des élèves de la quatrième et cinquième année au Québec<sup>4</sup> ne serait pas fluide en lecture ». Aussi, pour elles, « le manque de fluidité chez un élève pourrait être attribué à des problèmes de décodage ainsi qu'à une compréhension lexicale et syntaxique peu développée lors de la lecture d'une phrase ou d'un texte » (ibid., p.28).

Il est donc primordial que l'enfant puisse identifier des mots de manière automatique. Cela signifie qu'il doit savoir lire les mots, en connaissant parfaitement et sans hésitation les éléments qui les composent. C'est ce qui différencie l'assemblage, le fait d'assembler les graphèmes et les phonèmes pour former des mots, de l'adressage qui permet de lire le mot sans réfléchir, c'est-à-dire de manière automatisée.

Dubé et ses collaborateurs (2016) reprennent Chall, Jacobs et Baldwin (1990) en parlant de la 4<sup>e</sup> année au Québec comme « étant une période de transition dans la vie du lecteur » (p.29). En effet, cette année coïnciderait avec une période appelée « the fourth grade slump », « où l'élève passerait du lecteur qui apprend à lire au lecteur qui lit pour apprendre » (ibid., p.29). Cette année est donc une année cruciale où l'élève devra pouvoir comprendre des textes plus longs et plus complexes. Pour ce faire, il est important qu'il puisse lire avec fluidité. En effet, « les lecteurs qui identifient les mots rapidement et lisent avec fluidité disposent de plus d'énergie cognitive à consacrer à la compréhension. A l'inverse, les lecteurs qui lisent mot à mot dépendent la plus grande partie de leur énergie à identifier les mots, ce qui leur en laisse

---

<sup>4</sup> Annexe 1, tableau des équivalences des degrés scolaires



peu pour la compréhension » (Giasson, 2018, p.219). De ce fait, une vitesse de lecture déficitaire peut indiquer des difficultés de compréhension.

Ainsi, plus les années passent et plus les élèves devront savoir lire avec aisance. Pour Brown (2007, cité par Dubé et al., 2016, p.31) « le manque de fluidité en lecture est un des facteurs qui peut mener des lecteurs moyens à développer des difficultés » et donc à entrer dans la spirale de l'échec. Pour Dubé et ses collaborateurs (2016) la capacité de reconnaître les mots instantanément est donc un des meilleurs indicateurs prédictifs du rendement ultérieur en lecture orale, mais aussi en compréhension de l'écrit.

Développer la fluidité en lecture pourrait-il donc pallier les difficultés scolaires ? Pourrait-il être à la base d'une spirale positive de la lecture qui serait : je m'améliore, je comprends, je prends du plaisir, je lis plus souvent... L'étude réalisée par Dubé et ses collaborateurs (2016, p.40), sur deux années auprès d'enfant de 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> le montre ; « un entraînement spécifique auprès d'élèves en difficulté, sur une période de quelques mois, entraînerait une amélioration de la fluidité<sup>5</sup> en lecture plus importante que lorsqu'aucune activité spécifique n'est réalisée avec ces jeunes lecteurs ». Pour cette étude, en plus des situations d'enseignement-apprentissage contribuant à développer des stratégies en compréhension de lecture, différentes activités spécifiques ont été travaillées telles que : des activités de lecture répétée, de lecture en duo, de lecture à l'unisson, de marche rythmique et du théâtre de lecteurs.

Dans leur recherche portant sur l'entraînement de la fluence de lecture avec des élèves en difficulté de lecture, Zorman, Lequette, Pouget, Devaux et Savin (2008) remarquent un changement d'attitude des jeunes face à leur pratique de la lecture et ce, dès les premières séances. Il semblerait qu'un entraînement quotidien en fluence de lecture réconcilie les élèves en difficulté avec l'acte de lire. Ces derniers liraient volontiers, plus spontanément et demanderaient à lire à haute voix en classe. Outre les gains en fluence de lecture consécutifs à l'entraînement, il y a pour Zorman et ses collaborateurs (2008, p.219) « un intérêt à sa mise en œuvre dans la mesure où il motive fortement l'élève à pratiquer la lecture qui devient l'objet d'un jeu, d'une performance ». La fluence étant une activité de lecture répétée, elle permet aux élèves de suivre leurs progrès de manière continue. Lequette, Pouget et Zorman (2009, p.20) le confirment « Au fur et à mesure des séances, l'observation des scores va permettre à chaque

---

<sup>5</sup> Le mot fluidité est utilisé ici comme synonyme de fluence

élève de prendre conscience de ses progrès. [...] Ses performances vont accroître sa motivation ».

Si la fluence de lecture a longtemps été négligée en éducation, aujourd'hui, ses bien-fondés ne sont plus à démontrer ; les recherches et les publications lui accordent une place importante. (Giasson, 2018 ; Zorman et al. 2008)

### 1.3.2 Définition de la fluence de lecture

Auparavant, la fluence de lecture était définie par le fait de lire un texte rapidement et avec exactitude. Néanmoins, avec cette définition, l'importance était donnée au nombre de mots par minute lus correctement, ce qui pouvait amener à penser chez les élèves qu'une lecture compétente était synonyme d'une lecture rapide. Or, si le fait de pouvoir décoder des mots automatiquement est en effet nécessaire, la définition inclut aujourd'hui, la prosodie, qui « renvoie à l'intonation ou l'expression qui permet de donner un ton naturel à la lecture » (Giasson, 2018, p.217). Ainsi, être capable de lire avec expression un texte signifie que le lecteur est capable de regrouper les mots, par groupes de mots ce qui est essentiel pour « saisir le sens d'une phrase » (Giasson, 2005, p.203).

La fluence de lecture est donc essentielle pour la compréhension. Ainsi, d'une part, elle facilite la compréhension en libérant des ressources attentionnelles nécessaires, et d'autre part « elle participe aussi à la compréhension dans la mesure où grouper les mots en sens, faire des pauses, mettre l'intonation nécessite un premier niveau d'interprétation du sens du texte » (Zorman et al., 2008, p.214).

Bien que différents éléments soient à prendre en considération pour parler de fluence de lecture, son analyse se mesure de manière quantitative. En effet, pour Lequette, Pouget et Zorman (2009), il suffit de calculer le nombre de mots lus correctement par minute (MCLM).

### 1.3.3 Favoriser la fluence de lecture

Afin de favoriser la fluence de lecture, il est essentiel selon Giasson (2005 et 2018) de respecter différents aspects, de sorte que quelle que soit l'activité travaillée, celle-ci puisse rejoindre les points suivants :

- servir de modèle aux élèves ;
- donner aux élèves une rétroaction sur leur fluidité ;

- fournir une aide pendant la lecture ;
- favoriser les activités de lecture répétées ;
- découper le texte en unités de sens ;
- proposer des textes faciles ;
- favoriser la lecture quotidienne.

Qui plus est, Giasson (2019) souligne également l'importance du choix des textes pour l'amélioration de la fluence. En effet, « pour permettre le développement de la fluidité, ils ne doivent pas poser de problème d'identification de mots ou de compréhension » (p.220).

En outre, pour permettre la reconnaissance rapide des mots, il est nécessaire de travailler sur les deux voies d'identification des mots : la voie d'assemblage, plus communément appelé voie indirecte, qui consiste à déchiffrer les sons et les syllabes afin de les assembler pour former des mots, et la voie d'adressage ou voie directe, qui consiste à reconnaître un mot automatiquement sans passer par le déchiffrement.

La maîtrise de la lecture-compréhension rapide et fiable en fin de primaire est donc indispensable à la poursuite de la scolarité au secondaire (Cerisier-Pouhet & Pouhet, 2015). Or, c'est précisément ce qui manque à la plupart des élèves rencontrant des difficultés en lecture, qui se retrouvent alors « plus à risque de connaître l'abandon scolaire » (Giasson, 2012, p.23). Ainsi, le simple fait d'améliorer la fluence chez les élèves rencontrant des difficultés en lecture, pourrait-il remédier à ces difficultés et leur permettre de se mettre à niveau ?

#### 1.4 Des lecteurs en difficulté

Si l'identification rapide des mots est indispensable pour accéder à la compréhension d'un texte, elle est, toutefois, insuffisante. En effet, il arrive bien souvent que les élèves lisent des mots qui ne soient pas écrits en étant sûrs qu'ils le sont ou se contentent de lire mot pour mot ce qui est écrit sans réelle recherche de sens. Un élève peut donc être fluide, ou penser l'être, sans pour autant lire correctement.

Il existe deux façons de ne pas savoir lire : respecter servilement la lettre du texte ou en inventer le sens. La vraie lecture impose d'obéir aux injonctions du texte et en même

temps, de s'investir de façon personnelle et intime en donnant du sens à ce qui est lu. (Bentolila, 1998, cité par Gaté, 2005, p.115)

Pour Van Grunderbeeck « ce qui caractérise le lecteur en difficulté, c'est son manque de clarté cognitive, sa tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture, sa rigidité cognitive et sa dépendance à l'égard de l'enseignant » (2001, p.19). Giasson (2018) définit ainsi la clarté cognitive comme étant « une compréhension de base du fonctionnement des livres et des mots écrits » (p.60). Celle-ci comporte quatre aspects essentiels et suppose que l'enfant désireux d'entrer dans l'écrit comprenne : les fonctions de l'écrit (pourquoi lire ?), le langage technique du lire-écrire (signes correspondant à des mots), les conventions de l'écrit (sens de gauche à droite) ainsi que les relations entre l'oral et l'écrit.

Gaté (2005) reprend les travaux de Van Grunderbeeck, pour établir quatre profils de lecteurs en difficulté les plus couramment rencontrés. A noter que ces profils n'appartiennent pas à une typologie au sens stricte, dans la mesure où un lecteur peut très bien relever de plusieurs profils.

#### 1.4.1 Le « surdécodeur » ou le lecteur centré exclusivement sur le code

Dans ce premier profil, l'élève se concentre uniquement sur les lettres et les syllabes en faisant appel à ses connaissances du découpage syllabique et de la correspondance entre graphèmes et phonèmes. Ainsi, il « essaie de déchiffrer à outrance les mots d'un texte à partir de la combinatoire grapho-phonologique » (Gaté, 2005, p.116), de sorte qu'il en perd la recherche de sens. Qui plus est, ses connaissances pouvant être limitées, de multiples erreurs peuvent survenir telles que des confusions, des omissions, des additions ou interversions de lettres, pouvant transformer ainsi les mots en pseudo-mots et éloigner encore plus le lecteur de l'acquisition du sens. Ainsi, le surdécodeur « utilise à l'excès la stratégie grapho-phonétique, mais n'emploie presque pas les autres stratégies. Il n'a pas saisi que lire, consiste à chercher un sens. Il ne vérifie donc pas ce qu'il déchiffre par le sens » (Van Grunderbeeck, 2001, p.99).

Van Grunderbeeck (2001) perçoit dans ce premier profil un autre profil très ressemblant qui est celui du « lecteur centré en priorité sur le code ». En effet, il distingue le fait d'être centré « exclusivement » ou « en priorité » sur le code. Ainsi avec cette distinction, le lecteur se sert du décodage pour déchiffrer le début d'un mot, en ayant recours à la première lettre ou à la première syllabe, mais essaie de deviner la suite du mot. Malheureusement, le lecteur ne vérifie pas la justesse de ses hypothèses, ni avec le code, ni avec le sens. « En résumé, ce lecteur

se sert d'une stratégie grapho-phonétique pour découvrir le début d'un mot, puis d'une stratégie de devinette, sans tenir compte du contexte ni de la syntaxe » (ibid., p.101).

#### 1.4.2 Le chercheur de mot ou le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale

Dans ce deuxième profil, le « lecteur fait trop souvent appel à la reconnaissance visuelle immédiate des mots ; il ne se soucie pas du sens. De même, il néglige les autres stratégies et ne cherche pas à vérifier l'exactitude de son déchiffrage » (Van Grunderbeeck, 2001, p.100). A la différence du surdécodeur, ici le lecteur lit par « bonds » et peut sauter plusieurs mots. Il cherche à identifier visuellement des mots qu'il reconnaît ou croit reconnaître en faisant appel à sa mémoire visuelle, mais sans tenir compte du contexte. Ainsi, « le mot prononcé peut avoir une ressemblance visuelle avec le mot écrit, mais ne témoigne pas d'une quête de sens » (Gaté, 2005, p.118).

#### 1.4.3 Le « surdevineur » ou le lecteur centré principalement sur le sens

Le « surdevineur » cherche ici à deviner le contenu sémantique du texte à partir d'indices contextuels. Tout comme dans le profil précédent, « ce type de lecteur peut s'appuyer sur une reconnaissance globale des mots en recourant à des connaissances lexicales ou bien parfois utiliser certains indices grapho-phonémiques » (ibid., p.119). Toutefois, le « surdevineur » essaye de prédire ou d'anticiper le sens des mots, mais sans vérifier l'exactitude de sa prédiction en recourant à ses composantes. D'ailleurs, ses connaissances entre graphèmes et phonèmes sont souvent lacunaires et il n'a pas entièrement construit le principe alphabétique de notre système d'écriture. Aussi, il est souvent démuni lorsqu'il est confronté à des mots nouveaux ou non-familiers.

Dans une situation de lecture, il est très à l'aise. Il utilise beaucoup ses connaissances du réel ainsi que les indications du contexte pour prévoir les éléments nécessaires à la réalisation d'une tâche. Il fait peu de distinctions entre ce qui est écrit et ses connaissances. [...] La plupart des erreurs qu'il fait sont acceptables dans leur contexte mais elles ont très peu de ressemblance avec les mots écrits. Ce lecteur ne s'aperçoit pas de ses erreurs. Il ne corrige que les mots dont le sens ne convient pas à celui qu'il est en train de construire. Sur le plan de la lecture orale, ce qu'il dit ne correspond pas toujours à ce qui est écrit. (Van Grunderbeeck, 2001, p.99)

#### 1.4.4 « L'indécis » ou le lecteur centré alternativement sur le code ou le sens

Enfin, dans ce dernier profil, le lecteur varie d'une stratégie à l'autre, mais sans jamais les faire interagir. « Il se sert soit du code, soit du sens pour identifier un mot, mais il ne combine jamais ces deux supports » (ibid., p.101). Dans un même texte, il peut passer d'une stratégie à l'autre, en commençant par exemple, par déchiffrer difficilement le début sans recherche de sens, puis, à un autre moment par deviner des mots en utilisant des indices sémantico-contextuels.

#### 1.5 Aspects affectifs de la lecture

Alors que ces dernières décennies, la plupart des recherches portaient essentiellement sur les aspects cognitifs de la lecture, les recherches s'intéressent actuellement de plus en plus à l'équilibre à établir entre les aspects cognitifs et affectifs dans l'apprentissage de la lecture. En effet, « les bons lecteurs possèdent à la fois la capacité et le désir de lire » (Giasson, 2018, p.205). Ainsi, Giasson (2018) ressort quatre composantes issues des aspects affectifs : la motivation à lire, l'attitude envers la lecture, l'image de soi en tant que lecteur et les centres d'intérêts du lecteur.

Selon Gambrell et Gillis (2007, cités par Giasson, 2018, p.205), « la motivation est un moteur important dans la réussite en lecture ». En effet, les recherches ont montré que les élèves motivés lisaient plus, en s'appuyant sur la motivation intrinsèque qui leur procure une satisfaction individuelle.

L'attitude envers la lecture est fortement liée à la motivation. Toutefois, Giasson (2018) distingue ces deux notions. En effet, l'attitude du lecteur fait référence pour elle, au plaisir de lire et au sentiment positif éprouvé à lire, alors que la motivation au choix personnel de lire ou ne pas lire. Effectivement, un lecteur peut être motivé à lire pour certaines raisons, sans pour autant aimer lire. Kush, Watkins et Brookhart (2005, cités par Giasson, 2018, p.206) ont montré que « plus les élèves avancent vers la fin du primaire, plus le lien entre l'attitude et la réussite devient important ».

« L'image de soi en tant que lecteur est liée aux perceptions que les élèves ont de leurs habiletés en lecture » (Giasson, 2018, p.206), de sorte qu'elle induit des comportements chez les élèves. Pour Gambrell et Gillis (2007, repris par Giasson, 2018) une image de soi renforcée de manière négative induit chez les élèves un comportement d'échec, alors qu'une image de soi positive pleine d'efforts incite des comportements de réussite. Ainsi, pour un enseignant, il n'est pas étonnant de rencontrer des difficultés dans l'enseignement de la lecture avec un élève de 8<sup>ème</sup> Harnos qui aurait des difficultés. En effet, avec quatre ans d'expérience d'évitement de la lecture derrière lui, il a eu le temps de renforcer une image négative de lui et ainsi de renforcer son comportement d'échec. « Il sera plus difficile d'enseigner à cet élève de 6<sup>ème</sup> primaire<sup>6</sup> « lecteur débutant », qu'à un élève de 1<sup>ère</sup> année, avide d'apprendre » (Presley, 2006, cité par Giasson, 2018, p.206).

Enfin, le champ d'intérêt du lecteur, quant à lui, est essentiel pour Moss et Young (2010, cités par Giasson, 2018, p.206). Proposer des livres aux apprentis lecteur dans leurs champs d'intérêt doit permettre de faire la différence et de transformer « un lecteur tiède en lecteur avide » avec la poursuite ou l'abandon d'un livre.

## 1.6 La motivation

Si bon nombre de difficultés scolaires sont associées à des difficultés de lecture, la motivation joue un rôle aussi très important. Vianin (2014, p.22) reprend Chappaz (1992) qui « confirme le lien étroit qui existe entre la réussite scolaire et le degré de motivation ». Selon une étude réalisée au niveau du Bac en France, « les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles » (ibid.). Aussi, Métrailler (2005) cité par Vianin (2014, p.22) conclut que « plus les notes obtenues par les élèves sont basses, plus les résultats concernant la résignation et l'amotivation sont élevés. A l'opposé, plus les notes sont élevées et plus les résultats qui concernent la motivation intrinsèque sont élevés ».

---

<sup>6</sup> Année au Québec, annexe 1 : tableau des équivalences des degrés scolaires

### 1.6.1 Qu'est-ce que la motivation

La motivation est souvent présentée comme la cause qui explique le comportement humain et il existe un panel de définitions pour la définir. Chaque auteur la définit d'ailleurs d'une façon différente. Ainsi, pour Pantanella (1992, cité par Vianin, 2014, p.23) c'est « une énergie qui nous fait courir ». Pour Decker (1988, cité par *ibid.*) c'est « une source d'énergie psychique nécessaire à l'action ». Pour Houssaye (1993, cité par *ibid.*) « la motivation est habituellement définie comme l'action des forces, conscientes et inconscientes, qui déterminent le comportement ». Enfin, de manière simplifiée, Fenouillet (2016, p.9) désigne la motivation comme étant « ce qui explique le dynamisme du comportement ». De ce fait, pour ce dernier, la motivation vise à expliquer pourquoi nous agissons et à établir la cause de notre comportement. Néanmoins, bien que la motivation permette effectivement d'établir la cause du comportement, il faut veiller à ne pas attribuer à la motivation, l'unique facteur explicatif du comportement. Ainsi, « si la motivation cherche à établir la cause du comportement, c'est avant tout pour rendre compréhensible la nature de ce mouvement qui le dynamise » (*ibid.*). De surcroît, de par son étymologie, le terme « motivation » vient du verbe latin « moveo », qui veut dire mouvoir, bouger. « C'est donc bien cette idée de mouvement que cherche à comprendre la motivation » (*ibid.*). Je rejoins Fenouillet dans sa définition de la motivation ainsi que dans l'idée de mouvement. De ce fait, pour moi, la motivation est le fait de se mettre en action sans qu'un incitant externe ne doive intervenir.

### 1.6.2 La motivation intrinsèque et extrinsèque

Quelle que soit la définition donnée à la motivation, il est important de distinguer la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque. En effet, la première fait référence au fait d'être « motivé pour » alors que la deuxième fait référence au fait d'être « motivé par ».

La motivation intrinsèque correspond « aux intérêts spontanés de la personne » (Vianin, 2014, p.29). Ainsi, le simple fait de participer à une activité « apporte des satisfactions et l'envie d'explorer un objet inconnu se suffit à elle-même » (*ibid.*). Cette motivation est très importante, car elle poussera l'élève à « approfondir et poursuivre son apprentissage pour le plaisir, par curiosité et pour son intérêt personnel » (*ibid.*, p.30).

La motivation extrinsèque, quant à elle, se situe hors du sujet. En effet, « ce sont les renforcements, les feed-back et les récompenses qui alimentent la motivation » (*ibid.*).



Ces deux motivations sont parfois difficiles à distinguer. En réalité, elles interagissent souvent ensemble, l'une entraînant l'autre. Dans l'exemple où un enseignant renvoie des feedback positifs (motivation extrinsèque) à un élève sur son travail, ce dernier renforce son sentiment de compétence et donc sa motivation intrinsèque.

### 1.6.3 L'amotivation

Si beaucoup d'auteurs se sont penchés sur les différentes définitions de la motivation, certains d'entre eux ont développé un troisième concept qui est celui de « l'amotivation ». Pour eux, ce terme désigne « l'absence de toute forme de motivation » (Vianin, 2014, p.31). Quand l'élève se retrouve amotivé, c'est bien souvent, « parce qu'il ne perçoit pas de relation entre ses actions et le résultat obtenu » (ibid.). De ce fait, il lui est souvent plus facile de ne rien tenter et d'échouer que d'essayer et d'échouer.

### 1.6.4 Rôle de l'activité dans la motivation

Selon Fenouillet (1998) repris par Vianin (2014), l'assignation d'un but difficile et spécifique augmente la performance de 10 à 20%. Qui plus est, « il semblerait que les buts difficiles, mais accessibles, sont très motivants parce qu'ils induisent chez l'élève un sens d'accomplissement personnel » (ibid., p.33).

Selon l'OCDE (2000), les recherches sur la curiosité révèlent que si une tâche est trop simple elle en devient ennuyeuse et par conséquent, les gens arrêtent de s'y intéresser. Dans le même sens, si la tâche est trop complexe elle en devient dénuée de sens et à nouveau les gens s'y désintéressent. Aussi, différentes recherches<sup>7</sup> et auteurs s'accordent sur l'importance des stratégies dans la réussite ou l'échec d'une activité et non de l'intelligence. Crahay (1999) reprend et illustre ce phénomène ainsi :

L'attribution de l'échec par des enfants à un manque d'intelligence diminue les espoirs qu'ils ont de réussir dans le futur, induit une diminution de la persistance dans la réalisation des activités et conduit ces enfants à développer des comportements inefficaces en présence des difficultés. En revanche, si les enfants attribuent leur échec à un manque d'efforts ou à l'utilisation de mauvaises stratégies (causes sous leur

---

<sup>7</sup><https://youtu.be/U4VWhDf10Fo>, Carol Dweck, Présentation d'une recherche sur les états d'esprit

pouvoir) ils conservent l'espoir de réussir et demeurent persévérants dans la réalisation des activités. (Crahay, 1999, cité par Vianin, 2014, p.45)

Ainsi le fait d'attribuer ses réussites ou ses échecs à ses efforts et à ses stratégies, permet à l'enfant d'avoir un sentiment de contrôle sur la situation et donc d'avoir du pouvoir sur ses apprentissages. Le plus important pour l'enfant, n'est de ce fait, pas de réussir ou d'échouer, mais de pouvoir « attribuer ses performances à des causes sur lesquelles il peut agir » (Vianin, 2014, p.44).

Dès lors, on peut aisément comprendre que « pour l'enseignant, le choix de la tâche proposée à l'enfant est par conséquent fondamental pour susciter sa motivation et pour engager l'enfant dans des apprentissages favorisant son développement » (Vianin, 2014, p.34).

#### 1.6.5 De la résignation au sentiment de contrôlabilité

Il est donc important que l'activité constitue un défi réaliste pour l'élève afin qu'il puisse se dépasser. Or, bien souvent, les élèves en difficulté sont confrontés à des tâches beaucoup trop difficiles pour eux, ce qui les pousse à une certaine forme de résignation et à un sentiment d'incompétence. Ne percevant alors plus la relation entre l'effort qu'ils produisent et les résultats qu'ils obtiennent, ils abandonnent. La résignation est donc « le résultat de l'apprentissage par l'élève que ses efforts sont inutiles » (ibid., p.42).

Si la difficulté d'une activité peut être source de stimulation pour certains élèves, elle peut également s'avérer source de démission scolaire pour d'autres. En effet, pour des élèves doutant de leurs capacités, il leur sera plus facile de renoncer à l'activité que de l'affronter. Ces élèves ont alors un sentiment d'incontrôlabilité. Aussi, « les différentes expérimentations effectuées dans le cadre de la résignation apprise ont, en effet, montré que lorsque l'organisme, humain ou animal, apprend qu'il ne peut contrôler le résultat de ses propres réponses alors il se résigne » (Fenouillet, 2016, p.183). Pour Pittman et Pittman (1980, cités par Fenouillet, 2016, p.183), la résignation apprise chez l'homme, « s'explique principalement par le fait que l'être humain est, en permanence, motivé à contrôler son environnement ».

Pour Crahay (1996, cité par Vianin, 2014, p.44) « il ne suffit pas de connaître des succès pour rompre avec cette attitude de résignation, il faut cesser d'attribuer ses échecs et ses difficultés à des causes internes, stables et incontrôlables ». Plus précisément, le meilleur moyen de développer son sentiment de compétence serait de vivre des expériences de réussite

et de comprendre pourquoi on les a obtenues. De ce fait, il est primordial que l'enfant puisse développer son sentiment de contrôle sur la situation et qu'il puisse avoir du pouvoir sur ses apprentissages pour qu'il puisse attribuer ses réussites et ses difficultés à des causes qu'il peut maîtriser. La motivation de l'élève pour une tâche sera d'autant plus forte s'il se sent capable de réussir et s'il a les moyens de contrôler la situation.

En conséquence, la réussite de l'élève joue un rôle capital dans sa motivation, car le succès agit comme un puissant renforçateur. « Un facteur important pour la motivation est la réussite immédiate. La joie d'avoir triomphé d'une tâche et de posséder une certaine compétence suscite une espèce d'autorenforcement » (Perrez, Minsal & Wimmer, 1990, cités par Vianin, 2014, p.55).

## 1.7 Les facteurs de dynamique motivationnelle en classe

L'analyse des récentes recherches sur la motivation à apprendre en contexte scolaire, a mis en évidence quatre facteurs influant sur la dynamique motivationnelle des élèves. Aussi, « les activités d'apprentissage que l'enseignant propose, l'évaluation qu'il impose, les récompenses et les sanctions qu'il utilise, et lui-même, de par surtout sa passion pour sa matière et le respect qu'il porte à ses élèves » (Viau, 2000, p.1) sont des facteurs déterminants dans la dynamique motivationnelle des élèves.

### 1.7.1 Les activités d'apprentissage

Pour Viau (2000), les activités d'apprentissage sont définies comme tous les exercices que l'élève réalise seul ou en équipe : des lectures, des rédactions de textes, des projets de recherche, des discussions, des présentations en classe, etc. En d'autres termes, ce sont toutes les activités quotidiennes que l'élève effectue en classe. Aussi, en s'appuyant sur les travaux de différents chercheurs (Stipek, 1998 ; Paris et Turner, 1994 ; McCombs et Pope, 1994 ; Brophy, 1998), il dégage dix conditions nécessaires afin de susciter la motivation des élèves dans une activité d'apprentissage.

### ***Être signifiante aux yeux de l'élève***

C'est la condition première pour que l'élève donne sens à l'activité et qu'il lui accorde de la valeur. En effet, « une activité est signifiante pour un élève dans la mesure où elle correspond à ses champs d'intérêt, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations » (ibid. p.2). Ainsi, plus une activité est signifiante, plus l'élève la juge intéressante et utile. Dans ce sens, il est important de tenir compte des thèmes appréciés par les élèves dans le choix des contenus d'activités et de prendre le temps de justifier l'utilité de l'activité. Cela permet ainsi à l'enseignant de donner du sens à l'activité.

### ***Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités***

La diversité se situe ici à deux niveaux. D'une part dans le nombre de tâches à accomplir à l'intérieur d'une même activité et d'autre part dans la diversification des activités en elles-mêmes. En effet, une activité ne nécessitant l'exécution que d'une tâche ou la répétition d'une même activité jour après jour peuvent être source de démotivation pour les élèves. Cette condition reprend le sentiment de contrôlabilité que l'élève peut avoir sur ses apprentissages. Ainsi, « si l'élève est invité à accomplir différentes activités et si, par surcroît, il a la possibilité de choisir celles qui lui conviennent le mieux, il aura le sentiment d'exercer un certain contrôle sur ce qui se déroule en classe » (ibid.). Enfin, pour que l'élève perçoive la valeur d'une activité, il est important que celle-ci s'inscrive dans une séquence logique. Aussi, il sera plus facile à l'élève de les relier entre elles et ainsi donner du sens.

### ***Représenter un défi pour l'élève***

Il est important que l'activité présentée à l'élève constitue un défi pour ce dernier, de sorte qu'elle ne soit ni trop facile ni trop difficile. En effet, un élève peut facilement se désintéresser d'une activité qui ne lui coûte aucun effort. La vivre comme échec peut également alimenter son sentiment d'incapacité à réussir. Viau reprend l'exemple des jeux vidéo dont les jeunes sont si friands. Aussi, « les jeunes qui y trouvent des tâches à leur mesure, ont le sentiment qu'ils triomphent s'ils se montrent persévérants » (ibid.). Pour ce dernier, toute leçon à l'école devrait suivre ce modèle. Ainsi, cette condition agit sur la perception que l'élève a de sa compétence, dans le sens où l'élève peut attribuer son succès ou non à ses efforts. De cette manière, l'élève peut éprouver le sentiment de contrôlabilité susmentionné dans le chapitre précédent.

### ***Être authentique***

Pour Viau (ibid.), il est important que l'élève n'ait pas le sentiment de devoir accomplir un travail qui aurait de l'intérêt juste pour son enseignant et qui serait utile qu'à des fins d'évaluation. Pour ce faire, il propose la réalisation d'un produit ce qui améliore la perception que l'élève a, ainsi que la valeur à ce qu'il fait. Le produit réalisé pourrait ressembler à ce que l'on trouve dans la vie courante, comme par exemple une affiche, un article ou une interview...

### ***Exiger un engagement cognitif de l'élève***

« Un élève est motivé à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif », (ibid.) de la sorte qu'il puisse utiliser différentes stratégies d'apprentissage. Aussi, une tâche qui ne demanderait l'utilisation que d'une seule stratégie répétitive et mécanique, sera perçue comme une source d'ennui plutôt qu'une incitation à s'engager sur le plan cognitif.

### ***Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix***

« La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages » (ibid.). Ainsi, une activité peut vite devenir très démotivante s'il est exigé de tous les élèves qu'ils accomplissent les mêmes tâches, de la même manière et au même moment. Toutefois, si plusieurs aspects d'une activité peuvent être laissés à l'élève, l'enseignant doit veiller à décider lui des éléments de l'enseignement et de l'apprentissage.

### ***Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres***

Des activités favorisant la compétition plutôt que la collaboration ne peuvent motiver que les bons élèves. C'est pourquoi, « une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun » (ibid.). En effet, l'apprentissage coopératif, basé sur la collaboration, génère généralement la motivation chez la plupart des élèves, car « il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages » (ibid.).

### ***Avoir un caractère interdisciplinaire***

Afin que l'élève puisse considérer la nécessité de maîtriser le français, il faudrait que les activités d'apprentissage liées à la langue puissent être également liées à d'autres branches. Ainsi, intégrer le français à d'autres disciplines permet à l'élève de se rendre compte de la

nécessité de maîtriser la langue, mais aussi, que celle-ci n'est pas seulement utile à ceux qui se destinent à des études littéraires.

### ***Comporter des consignes claires***

Afin que l'élève puisse savoir ce que son enseignant attend de lui, et qu'il ne perde pas de temps à comprendre ce qu'il doit faire, il est important que l'enseignant donne des consignes claires. En effet, « des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande » (ibid.).

### ***Se dérouler sur une période de temps suffisante***

Il est primordial de laisser le temps nécessaire à l'élève pour la réalisation d'une tâche. Assurément, « le pousser à agir rapidement ne peut que l'amener à éprouver de l'insatisfaction et à hésiter à s'investir dans une autre activité, de peur de ne pas la terminer à temps » (ibid.). Avoir à disposition un temps requis pour la réalisation d'une activité, permet ainsi à l'élève de porter un jugement positif sur sa capacité à faire ce qui est exigé de lui.

## 1.8 Les facteurs de motivation en lecture

Différents facteurs expliquent la motivation en lecture chez les enfants. Toutefois, si certains facteurs dépendent du contexte d'apprentissage, d'autres sont propres aux dispositions individuelles de chaque élève. Parmi ces derniers, on retrouve l'âge, le sexe et l'attribution de la réussite (Giasson, 2018). Ces facteurs étant propres à chacun, je ne m'y attarderai pas mais me focaliserai sur les facteurs de motivation en lecture du contexte d'apprentissage.

### 1.8.1 Les facteurs motivationnels du contexte d'apprentissage

La lecture étant une activité d'apprentissage, son apprentissage devrait regrouper les dix facteurs motivationnels susmentionnés par Viau (2000). En complément, la recherche sur la motivation en lecture, montre que six grands facteurs interviennent dans celle-ci (Gambrell, 1996, cité par Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013, p. 10).

### ***Un enseignant comme modèle explicite de lecteur***

Tout comme Giasson le relève, Lafontaine et ses collaborateurs (2013) s'accordent sur l'importance du rôle de l'enseignant en tant que modèle. En effet, il est primordial qu'il « accorde de la valeur à la lecture et partage avec enthousiasme son amour de la lecture » (p.10). Le faire de manière explicite avec ses élèves en partageant ses livres préférés, et en montrant à quel point la lecture améliore et enrichit sa vie, est une bonne manière de devenir un modèle. Aussi, « être un modèle de lecteur passionné favorisera la création d'un environnement stimulant » (Giasson, 2018, p. 210).

### ***Un environnement de classe riche en livres***

Il semblerait que les élèves trouvent leur livre dans la bibliothèque de leur classe et non chez eux ou à la bibliothèque du quartier. De plus, il est important que les élèves puissent ramener à leur domicile des livres empruntés, car le partage avec la famille est un facteur très important. Néanmoins, la richesse de l'environnement livre ne se suffit pas à elle-même. Une étude en Grande-Bretagne a montré que « ce n'était pas la quantité de livres disponibles qui amenait la motivation, mais ce qu'on en faisait » (Lafontaine et al., 2013, p.11). Qui plus est, il est important de diversifier les genres littéraires.

### ***L'occasion de choisir***

« L'occasion de choisir encourage l'indépendance du lecteur et sa flexibilité » (ibid.). Cela développe également une motivation intrinsèque à lire. Aussi, il semblerait que dans 80% des cas, les livres préférés des enfants ont été choisis par leur soin. Pour Giasson (2018), plus que le choix du livre, il est également important que les élèves puissent choisir certaines tâches liées à la lecture du livre. En effet, « la possibilité de faire des choix est un puissant outil motivationnel » (Giasson, 2018, p.208). Ainsi, le fait de choisir, rejoint ce sentiment de contrôlabilité si important mentionné dans les chapitres précédents.

### ***Des occasions d'interagir socialement avec les autres***

« De nombreuses études montrent que les élèves les plus motivés à lire sont ceux qui ont l'occasion de parler de leurs lectures avec leurs pairs ou leur famille » (Almasi, 1995 ; Alvermann, 1995 ; Guthrie et al., 1996 ; cités par Lafontaine et al., 2013, p.11). Aussi, les élèves apprécient les lectures à haute voix par l'enseignant ou les discussions informelles autour d'un

livre. En outre, « les activités de collaboration où plusieurs élèves cherchent et apprennent ensemble augmentent la motivation à lire des élèves » (Slavin et al., 2009, cités par Giasson, 2018, p.208).

### *Des occasions de se familiariser avec un tas de livre*

« Les enfants aiment lire des livres dont ils savent déjà quelque chose » (Lafontaine et al., 2013, p.11). En conséquence, permettre de partager sa lecture avec d'autres personnes ou bien un ami motiverait l'enfant à lire ; celui-ci ayant déjà entendu parler du livre que ce soit à cause d'un personnage, d'un auteur ou d'une série serait déjà motivé.

### *Des incitants appropriés liés à la lecture*

« Cameron et Pierce (1994) ont montré que les récompenses et les incitants externes peuvent influencer favorablement l'intérêt de l'enfant » (Lafontaine et al., 2013, p.11). Giasson (2018) reprend Pressley (2005) pour montrer l'importance des interventions positives de l'enseignant. Effectivement, le fait de stimuler, de féliciter et de rappeler à quel point ils réussissent quand ils ont confiance en eux, a un impact important sur la motivation des élèves. Cependant, Cameron et Pierce (1994) affirment que pour les enfants, ce n'est pas une source principale de motivation. En effet, pour ces derniers, le plus important dans le programme de la lecture à l'école seraient les discussions et le nombre de bons livres qu'ils ont pu lire.

## 1.9 Synthèse

La motivation est un aspect essentiel dans l'acte de lire, et c'est souvent ce qui manque aux élèves en difficulté. Aussi, afin de renforcer leur motivation, il est important que les élèves puissent vivre des situations de réussite immédiate, qu'ils aient un sentiment de contrôlabilité sur leurs apprentissages et qu'ils puissent s'assigner des buts, défis difficiles, mais toutefois accessibles. Qui plus est, pour qu'une activité soit motivante, elle doit pouvoir regrouper différents facteurs.

Bien que les difficultés en lecture soient multiples et que lire vite et de manière fluide ne soit pas synonyme d'une bonne lecture, la fluence de lecture est une activité qui permet, avec un entraînement quotidien, d'améliorer ses résultats. Aussi, il semblerait qu'elle soit à la base



d'un changement d'attitude chez les jeunes en difficulté qui liraient plus volontiers et se mettraient de manière spontanée à lire.

### 1.10 Question de recherche et objectif du travail

Pour reprendre Vianin (2009), les élèves sont souvent en échec à cause de difficultés en lecture. Ainsi, la lecture qui devrait ouvrir au monde et faire rêver est ici considéré comme « objet » d'échec et de souffrance. Bien qu'au départ, tous les enfants aient la même curiosité et la même envie, de petites difficultés à la base de l'apprentissage peuvent devenir une montagne et ainsi faire se creuser un fossé entre les élèves qui liront avec aisance et les autres. Difficultés qui se poursuivront tout au long de la scolarité.

De ce fait, je souhaite savoir s'il est possible pour un élève en difficulté de se remettre au travail par le biais de ce qui l'a poussé à l'échec. La lecture « objet d'échec » peut-elle devenir « objet de motivation » et « objet de réussite » ? Est-il possible d'utiliser la lecture afin de remettre au travail des élèves en échec scolaire ayant un fort sentiment d'incontrôlabilité ? Les différentes lectures effectuées pour mon cadre théorique mènent à penser que la fluence de lecture peut engager la motivation des élèves, du fait qu'elle regroupe par elle-même bon nombre des facteurs motivationnels des activités d'apprentissages de Viau (2000), ainsi que des facteurs motivationnels en lecture. Aussi, il est évident selon les différentes recherches qu'un entraînement quotidien en fluence améliore les performances des élèves. De ce fait, si un élève en difficulté pouvait s'entraîner tous les jours et voir ses résultats s'améliorer quotidiennement, cela lui permettrait d'associer ses performances à un sentiment de contrôlabilité. Qui plus est, sa motivation pourrait être renforcée de par sa réussite immédiate ainsi que par le fait de s'assigner un objectif. Vu ainsi, la fluence de lecture pourrait être à la base d'un cercle vertueux en lecture : je m'entraîne, je m'améliore, je prends du plaisir, je suis motivé, je lis plus, je m'améliore, etc.

Si la fluence de lecture peut amener à motiver l'élève en difficulté et que le succès de cette activité est à lui-même un puissant renforçateur, tout en envisageant que la fluence de lecture est une activité regroupant les différents facteurs motivationnels de Viau (2000), n'y a-t-il pas là tous les éléments requis pour pallier les difficultés en lecture et remettre les élèves au travail ?

A travers ce cheminement j'en viens donc à ma question de recherche :

*En quoi, la fluence et un enseignement qui tient compte des facteurs motivationnels en lecture peuvent-ils permettre de faire de la lecture un objet de motivation scolaire chez les enfants en difficulté ?*

## Chapitre 2 – Méthodologie

### 2.1 Fondements méthodologique-démarche

Inspirée du modèle de la recherche-action, ma recherche se base sur l'intervention. Pour reprendre la typologie d'Astolfi (1993), cette recherche est de « faisabilité », plus précisément de type « pragmatique ». En effet, comme mentionné (ibid., p.8) « ce type de recherche prend appui de façon constitutive sur des innovations mises en place par les enseignants », de sorte qu'elle s'organise autour « de la détermination d'un possible didactique, dans le cadre d'hypothèses préalables » (ibid., p.12). Ainsi, je me questionne si la mise en place d'un dispositif particulier peut changer les tendances observées. Ma recherche a donc pour objectif de vérifier mes hypothèses préalables, au travers d'interventions spécifiques.

Le discours au travers de cette recherche, est quant à lui, de type explicatif. En effet, ce que je cherche ici à faire, c'est mettre en évidence les régularités et montrer les possibles grâce à « la présence ou l'absence d'une relation causale » (Giroux, 1998, p.181). Astolfi (1993, p.8) le précise également, « ces recherches informent les pratiques innovantes au double sens de ce mot : en y introduisant de l'information (grâce aux hypothèses et aux cadre théoriques initiaux [...]), mais aussi par une mise en forme (clarification des objectifs, établissement de typologies...) ».

### 2.2 Hypothèses

La lecture est souvent perçue comme source d'angoisse et d'ennui chez les élèves en difficulté. La plupart du temps, rien qu'à l'annonce du mot « lecture », mes élèves soupirent. En effet, ils savent pertinemment que la lecture n'est pas leur alliée et ils se montrent totalement amotivés pour cette activité. Aussi, pour reprendre l'explication de Vianin (2014), si mes élèves réagissent ainsi, c'est parce qu'ils ne perçoivent pas de relation entre leurs actions et leurs résultats. De ce fait, ils se résignent ayant bien souvent une image négative d'eux-mêmes.

Les différentes lectures effectuées pour la rédaction de mon cadre théorique m'ont persuadée que la fluence est une activité qui peut influencer la motivation des élèves. Zorman et ses collaborateurs (2008), aux travers de leurs recherches, font déjà part du changement

d'attitude des jeunes face à leur pratique de lecture et ce, dès les premières séances d'entraînement. Au-delà des simples progrès qu'un entraînement à la fluence peut amener, entraîner la fluence en classe motiverait également fortement l'élève à pratiquer la lecture, devenant l'objet d'un jeu et d'une performance.

De plus, si un entraînement spécifique de la fluence auprès des jeunes en difficulté permet une amélioration considérable en lecture après quelques mois (Dubé et al., 2016), cela m'amène à penser que la fluence est à la base d'une spirale positive de lecture (je m'améliore, je prends du plaisir, je lis plus souvent...). De surcroît, la fluence permettant de vivre des expériences de réussite et de comprendre d'où provient cette réussite (entraînement spécifique), elle développe le sentiment de compétence des élèves, ainsi que leur sentiment de contrôlabilité qu'ils peuvent avoir sur leur apprentissage et donc permet d'agir sur la motivation intrinsèque.

Mes hypothèses sont donc les suivantes :

- Un entraînement spécifique en fluence de lecture sur plusieurs semaines auprès d'élèves en difficulté permet de renforcer la motivation intrinsèque des élèves en difficulté face à la lecture.
- Proposer des activités de lecture en lien avec les composantes de la fluence, tout en tenant compte, en tant qu'enseignante, des facteurs motivationnels identifiés par la recherche en lecture, renforce le sentiment de contrôlabilité ainsi que la motivation chez les élèves en difficulté.
- Un entraînement en fluence permet aux élèves en difficulté de reprendre un sentiment de contrôlabilité sur leurs apprentissages.

### 2.3 Population – échantillonnage

La population choisie pour mener cette recherche étant celle de ma classe de FS de cycle 1 et 2 qui se situe au Locle dans le canton de Neuchâtel, la nature des données sera qualitative. Ma classe se compose ainsi : sept garçons âgés entre 9 et 13 ans, tous avec de grandes difficultés en lecture. Parmi ces difficultés, on retrouve les différents profils de lecteurs susmentionnés par Gaté (2005) et Van Grunderbeeck (2001) au chapitre 1.4 « des lecteurs en difficulté » : le lecteur centré principalement sur le code ou en priorité sur le code, le lecteur centré sur la

reconnaissance lexicale, le lecteur centré principalement sur le sens et le lecteur centré alternativement sur le code ou le sens.

### 2.3.1 Présentation des élèves

Bien que tous mes élèves aient un profil de lecteur différent, tous se rejoignent au niveau de l'aspect prosodique qui n'est pas du tout acquis. En effet, aucun d'entre eux ne respectent la ponctuation au niveau des points et des virgules, ou ne met de l'intonation.

Élève	Âge	Intégré en FS depuis	Profil de lecteur
1	9 ans	août 2018	<b>Surdécodeur</b> : Sa lecture est centrée exclusivement sur le décodage. Il ne reconnaît que certains petits mots courants, tel que « le, la, me ». L'apprentissage des sons complexes en est à ses débuts. Aussi, la conscience phonologique est très peu développée chez cet élève ayant une déficience intellectuelle avérée.
2	10 ans	avril 2019	<b>Surdevineur</b> : Le principe alphabétique n'est pas encore acquis chez cet élève et il y a très peu de correspondance graphèmes-phonèmes. Toutefois, il se montre très à l'aise lorsqu'il doit lire des textes à haute voix, et n'hésite pas à mettre de l'intonation. Malheureusement, le texte lu correspond très peu à ce qui est écrit.
3	11 ans	août 2019	<b>Indécis décodeur-surdevineur</b> : Sa lecture est très lente et il ne reconnaît que très peu de mots par voie directe. Il a essentiellement recours au décodage. Aussi, il peut commencer par déchiffrer difficilement le début d'une phrase et utiliser l'autre stratégie pour deviner la fin de la phrase en faisant recours à ses connaissances du monde extérieur.
4	11 ans	août 2018	<b>Surdevineur</b> : Cet élève se montre plutôt à l'aise lors de lecture à haute voix. Dans un premier temps, on

			pourrait penser qu'il ne rencontre pas de difficultés en lecture. Toutefois, ce qui est lu, ne correspond pas toujours à ce qui est écrit. Cet élève possède de bonnes connaissances sur le monde.
5	12 ans	août 2018.	<b>Indécis décodeur-lexical</b> : La lecture de cet élève est très lente et très saccadée. D'une part, il décode les mots, ce qui lui prend énormément de temps, et d'autre part, il cherche parfois à accélérer en devinant les mots par rapport à la reconnaissance visuelle immédiate. Cet élève ne se soucie que très peu du sens.
6	13 ans	avril 2017	<b>Indécis décodeur-lexical</b> : Cet élève a énormément progressé en lecture depuis son arrivée au sein de la classe. Si sa lecture était auparavant exclusivement centrée sur le décodage, il essaie de plus en plus à avoir recours à la voie directe de reconnaissance visuelle des mots. Malheureusement, la recherche de sens est encore inexistante. De ce fait, il ne vérifie pas l'exactitude de sa lecture par le sens.
7	13 ans	novembre 2018	<b>Indécis décodeur-lexical</b> : Cet élève allophone d'origine iranienne et scolarisé en Suisse depuis 2016, rencontre de grandes difficultés avec la langue. Aussi, sa lecture est principalement basée sur le décodage. Toutefois, il essaie également de deviner certains mots par rapport à la reconnaissance visuelle immédiate. Néanmoins, ayant un vocabulaire relativement pauvre, il est incapable de se corriger en faisant appel à la recherche de sens.

## 2.4 Procédures

La récolte de données s'est déroulée en cinq phases distinctes entre octobre et février : un questionnaire, un pré-test, un entraînement, un post-test et enfin à nouveau un questionnaire.

### 2.4.1 Phase I : Questionnaires

Pour commencer, un questionnaire<sup>8</sup> (annexe 2) a été donné aux élèves. Celui-ci avait pour objectif de faire un état des lieux de la motivation en lecture ainsi que des habitudes de lecture des élèves avant toute intervention. Il sert également de base de comparaison entre avant et après la phase d'entraînement. Les élèves ayant des difficultés en lecture, il a été rempli avec eux. En effet, je leur lisais les questions et affirmations afin de m'assurer que la phrase soit bien comprise. Ce questionnaire a été passé avant les vacances d'octobre afin de pouvoir commencer le pré-test après les vacances. Des précisions sur le questionnaire seront encore apportées au point 2.5.1.

### 2.4.2 Phase II : Pré-test

Afin d'évaluer le niveau de lecture de mes élèves, un test officiel<sup>9</sup> (annexes 3) a été donné fin octobre. Les élèves ont tous eu le même texte à lire, excepté l'élève 1 qui a bénéficié d'un texte plus facile au vu de ses difficultés. Ces tests ayant un caractère officiel, il est stipulé que la mise en page du texte ne doit pas être modifiée. J'ai, cependant, fait le choix d'adapter ces textes aux difficultés de mes élèves pour être au plus près de leurs besoins. De ce fait, je les ai modifiés au niveau de la police et de la taille des caractères, mais aussi au niveau de l'interligne. Aussi, afin que les élèves se concentrent uniquement sur leur lecture et non pas sur le nombre de mots, le texte leur a été donné sans les nombres de mots écrits. Leur lecture a ainsi été chronométrée et ils ont eu une minute à disposition pour lire le mieux possible. A l'issue de la minute, le nombre de mots lus a été comptabilisé. Puis les mots lus incorrectement ou les mots oubliés ont été soustraits ; cela pour donner le résultat final de mots lus correctement par

---

<sup>8</sup> La réalisation de ce questionnaire est basée sur d'autres questionnaires existants.

- Vianin, P. (2014). *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De boeck
- Vincent Gérard, A. (2016). *Synthèse des résultats : Les jeunes et la lecture*. CNL, IPSOS
- OCDE (2012), *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, PISA, Edition OCDE

<sup>9</sup> Tests issus de : [http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation\\_de\\_la\\_fluence\\_en\\_lecture2017-2.pdf](http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation_de_la_fluence_en_lecture2017-2.pdf)

minute (MCLM). Les résultats ont ensuite été inscrits dans les tableaux de référence correspondant au texte lu (annexe 4).

Une discussion avec chacun des élèves a suivi ce pré-test. Celle-ci a eu pour objectif de montrer aux élèves leur résultat et de les situer par rapport à leur âge. Je leur ai demandé par la suite, de choisir un objectif d'amélioration en vue du post-test et ce afin de se fixer un but à atteindre.

### 2.4.3 Phase III : Phase d'entraînement

La phase d'entraînement initialement prévue sur une durée de huit semaines n'a, pour des raisons de difficultés de gestion de classe, malheureusement pu être exécutée que sur cinq semaines entre novembre et janvier. Je reviendrai sur ces aspects de gestion de classe ultérieurement. Durant cette phase, différentes activités répondant aux dix facteurs motivationnels de Viau (2000) présentés au point 1.7 de la partie théorique, ont été proposées aux élèves.

<b>Facteurs motivationnels</b>	<b>Liens des activités de fluence de lecture avec les facteurs motivationnels</b>
<b>1. Être significative aux yeux de l'élève</b>	<p>Une partie du questionnaire a permis dans un premier temps de cibler les genres littéraires appréciés des élèves. Dans un deuxième temps, il a été important de cibler les champs d'intérêts personnels de chacun, afin de leur proposer des lectures en lien. Cela pour permettre de favoriser ainsi leur motivation, dans le sens où la lecture donnée répond à leurs préoccupations. Afin de mesurer leur motivation, les élèves ont également eu un bonhomme Légo qu'il ont dû placer chaque fin de semaine sur une échelle de motivation faite en Légo (annexe 5).</p>



<p><b>2. Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités</b></p>	<p>Différentes activités ont été proposées aux élèves pour entraîner la fluence de lecture. Ces activités étaient diversifiées, de par le rythme (seul ou en binôme), mais aussi de par la tâche à accomplir ou le lieu.</p>
<p><b>3. Représenter un défi pour l'élève</b></p>	<p>Les différentes activités proposées aux élèves durant cette phase, ont eu pour objectif, de faire progresser les élèves dans leur vitesse de lecture. C'est pourquoi suite à leur résultat du pré-test, les élèves se sont fixé un objectif personnel d'amélioration.</p>
<p><b>4. Être authentique</b></p>	<p>Comme les élèves se sont fixé eux-mêmes leur objectif d'amélioration, ils ne devaient pas avoir l'impression de devoir accomplir une activité pour l'enseignant, mais bien pour eux-mêmes. Qui plus est, comme ils devaient travailler avec des textes choisis par leur soin, leur travail devait leur sembler authentique du fait qu'il ne devait pas ressembler à celui du voisin.</p> <p>La réalisation finale pour permettre de rendre ces différentes activités authentiques, a été ici, une lecture au reste de la classe.</p>
<p><b>5. Exiger un engagement cognitif de l'élève</b></p>	<p>Les élèves étant sensés choisir eux-mêmes leur livre, ils devaient être amenés à élargir leurs connaissances, leurs intérêts ainsi que peut-être le champ lexical lié à certains thèmes. Aussi, la diversification des activités proposées, devait engager les élèves dans différentes stratégies d'apprentissages.</p>

<p><b>6. Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix</b></p>	<p>Différentes activités ont été proposées aux élèves pour entraîner la fluence de lecture. Aussi, ces activités se présentaient sous forme d'ateliers et les élèves avaient à disposition une feuille de suivi (annexe 6) leur permettant de choisir leurs activités du jour.</p>
<p><b>7. Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres</b></p>	<p>Afin que les élèves puissent interagir entre eux, ils avaient à disposition des ateliers se réalisant à plusieurs. Il était également prévu de prendre un moment afin que les élèves puissent échanger verbalement sur leur lecture.</p>
<p><b>8. Avoir un caractère interdisciplinaire</b></p>	<p>Les choix des textes des élèves ainsi que les thèmes devaient être utilisés pour effectuer une activité en lien avec les ACV (activités créatrices visuelles).</p>
<p><b>9. Comporter des consignes claires</b></p>	<p>Avant de commencer cette phase d'entraînement, il a été expliqué aux élèves que les différentes activités sont réalisées pour le plaisir. Puis, une fois les activités présentées, je me suis assurée que les consignes et les règles étaient comprises de tous. Pour ce faire, je leur ai demandé de reformuler les consignes avec leurs propres mots. Les consignes étaient également notées sur une feuille pour chaque atelier.</p>

<b>10. Se dérouler sur une période de temps suffisante</b>	La phase d'entraînement se déroulant sur deux mois, les élèves devaient avoir le temps de s'appropriier les différentes activités proposées.
--	--

### *Déroulement de la phase d'entraînement*

Pour commencer la première semaine, les élèves ont reçu un texte choisi par mes soins. Ils devaient commencer par le lire seul et souligner les mots qu'ils ne comprenaient pas. Puis nous avons fait une mise en commun pour les expliquer. Dans un deuxième temps, ils l'ont relu et ont marqué la fin des phrases par une barre verticale ; ceci dans le but de les aider à lire par groupes de mots. Puis, comme préconisé dans les activités de fluence, je leur ai lu le texte afin de leur servir de modèle et j'ai à nouveau vérifié avec eux la compréhension. Par la suite, mais toujours le même jour, ils ont pu relire le texte tout en étant chronométrés et le résultat a été répertorié dans un tableau et un graphique. Enfin, les différentes activités ainsi que la feuille de suivi leur ont été présentées et expliquées. Les élèves ont alors eu le choix durant toute la semaine de travailler ce qu'ils voulaient tout en sachant que le texte allait être évalué tous les jours, et que le but était de s'améliorer pour essayer de tendre vers l'objectif défini par chacun (augmentation d'un certain nombre de mots lus en 1 minute).

Cette première semaine a marqué un temps important de la phase d'entraînement. En effet, elle a eu pour but d'ancrer chez les élèves la marche à suivre pour les semaines suivantes. Par la suite, les élèves devaient avoir la possibilité de choisir eux-mêmes leurs textes ou leurs livres, mais le procédé devait rester le même.

Cette phase d'entraînement devait se dérouler sur un temps donné de huit semaines. L'objectif était de travailler quatre fois par semaine, plus précisément sur mes jours de travail qui sont les lundis, mardis, jeudis et vendredi, et ce, pour une durée maximum de 15-20 minutes.

### *Les activités d'entraînement*

Les différentes activités d'entraînement que les élèves pouvaient choisir durant la semaine sont représentées sur la feuille de suivi (annexe 6). Aussi, les activités varient selon le

temps, le lieu et le nombre d'élèves. Elles varient également selon le nombre de réalisations possible durant la semaine. Les activités obligatoires sont représentées par un astérisque.

Si en soi, l'activité principale et classique de la fluence de lecture est le fait de relire plusieurs fois un même texte afin d'en améliorer sa lecture et ses performances, d'autres activités ont également été prévues dans le but de venir renforcer cette lecture. Ces activités de renforcement (annexe 7) sont regroupées dans le but de travailler les trois aspects suivants : l'assemblage, l'adressage et la prosodie. Toutefois, il est difficile de s'en tenir qu'à un aspect, du fait qu'un élève peut très bien avoir recours à la voie d'assemblage pour certaines activités d'adressage et que les activités de prosodie font également travailler l'adressage voire l'assemblage.

### **Activités d'assemblage**

Le « Rapidomo » et les « Mots en cascade » sont des activités qui regroupent différents mots et non-mots en colonne. Certains mots étant inconnus ou contenant plus que trois syllabes, les élèves sont obligés de passer par la voie d'assemblage pour lire les mots. Ils doivent donc décoder les syllabes les unes après les autres pour réussir à lire le mot.

### **Activité d'adressage**

Les « flash cartes », le « Dobble des mots courants », la « Course aux mots », le « Tam-Tam » et les « Mots flash » (ordinateur) quant à eux travaillent la voie d'adressage de la lecture. Autrement dit, ce qu'on nomme plus couramment la voie directe. En effet, le but de ces activités est de reconnaître visuellement et directement les mots sans passer par le décodage. L'activité « écriture des mots à l'ordinateur » doit permettre à l'élève de venir écrire ses propres mots tirés du texte afin de pouvoir utiliser sa propre liste de mots flash.

### **Activités de prosodie**

Le jeu « Lire c'est du sport » ainsi que la « lecture de phrases », font travailler la prosodie. De sorte qu'ils permettent de donner de l'intonation à la lecture grâce à la ponctuation ou de se détacher du texte en lisant tout en marchant. L'activité « lecture à deux » elle aussi doit permettre de respecter les marques syntaxiques du texte, étant donné que les élèves doivent lire à tour de rôle une phrase tout en essayant de garder un certain rythme.

#### 2.4.4 Phase IV : Post-test

A l'issue de la phase d'entraînement, un post-test a été réalisé. Celui-ci a eu pour objectif de voir si les élèves avaient progressé avec leur fluence de lecture par rapport à leur première lecture. Il doit également permettre de faire le lien avec le questionnaire. Pour ce faire, le post-test est exactement le même que celui du pré-test.

#### 2.4.5 Phase V : Questionnaires

Pour clore toutes ces activités autour de la lecture, j'ai refait passer le questionnaire de départ. En effet, il devait permettre de peut-être mettre en corrélation les éventuels progrès en lecture des élèves, à leur motivation.

### 2.5 Construction des outils

#### 2.5.1 Outils

La collecte de données se réalisant en plusieurs phases, différents outils ont été nécessaires : un questionnaire, un pré-test/post-test, une échelle de progression, un appareil photo, un journal de bord.

#### *Questionnaire*

Le questionnaire (annexe 2) est construit sur la base d'autres questionnaires déjà existants et est séparé en six items principaux. Néanmoins, afin de ne pas induire les enfants dans leurs réponses, les titres des chapitres des différentes catégories n'étaient pas visibles pour eux.

#### **1) Connaissance de soi :**

Cette première partie permet d'ouvrir une réflexion sur le lien affectif que les élèves entretiennent avec la lecture. Aussi, comment se sentent-ils lorsqu'ils doivent lire ou qu'une histoire leur est lue ?

## **2) Sens et représentation donnés à la lecture**

Cette partie du questionnaire a pour objectif de comprendre où se situent les élèves dans leur représentation de la lecture. Plus précisément, qu'est-ce que lire pour eux ? Est-ce important d'apprendre à lire ? Et pourquoi ?

## **3) Attitude à l'égard de la lecture**

Cette partie est le corpus principal du questionnaire. En effet, c'est ici que les élèves vont décrire leur comportement face à la lecture.

## **4) Habitudes de genre littéraire**

Cette partie du questionnaire a ici pour but de montrer vers quel genre de lecture les élèves ont l'habitude de se tourner, mais aussi de voir si les élèves ont des habitudes littéraires différentes entre l'école et la maison.

## **5) Motivation à la lecture**

Ce sous-chapitre a pour objectif de comprendre ce qui pousse un enfant à lire à l'école, mais aussi à la maison. Plus précisément, pour quelles raisons lit-il ?

## **6) Freins à la lecture**

Les différentes questions ici, cherchent à comprendre ce qui freine un enfant dans la lecture. Les différents items sont donc liés à des facteurs externes à l'individu, mais aussi internes en faisant référence au sentiment d'incontrôlabilité par rapport à l'intelligence.

### ***Échelle de motivation***

Durant la phase d'entraînement, les élèves ont eu à disposition une échelle construite en Légo (annexe 5) ainsi qu'un petit personnage en Légo. Cela leur permettait de situer leur motivation en lecture tout au long des activités menées durant cette phase. Aussi, les élèves devaient chaque fin de semaine positionner leur personnage en fonction de leur motivation à lire : plus le personnage est haut et plus la motivation est élevée, a contrario, plus le personnage est bas sur l'échelle et plus la motivation est faible.

### ***Appareil photo***

Cet outil a permis de garder des traces visuelles de l'échelle de motivation des élèves. Mon smartphone a été utilisé en guise d'appareil photo.

### ***Journal de bord***

Un journal de bord en version papier est resté sur mon bureau. Celui-ci a permis la prise de notes d'observations visuelles et auditives tout au long de la phase d'entraînement. Ainsi, je notais mes observations par rapport à ce que je voyais ou pouvait entendre. Les élèves font-ils des commentaires ? quelles attitudes non-verbales adoptent-ils en fonction des activités ?... Pour compléter ce journal de bord, l'enregistreur vocal de mon smartphone a également été utilisé. Celui-ci a permis d'enregistrer les commentaires des élèves relatifs à leur personnage, chaque fin de semaine.

### 2.5.2 Indicateurs

Durant les différentes phases, il était important de pouvoir baser mes observations sur des indicateurs précis. Comment savoir si mes élèves sont motivés ou non ? En lien avec mon cadre théorique et les différentes notions de la motivation, j'ai décidé de garder l'idée de « mouvement » et de « dynamisme » pour définir mes indicateurs et mes prises de notes. Ainsi pour moi, la motivation, est le fait de pouvoir se mettre en action, sans qu'un incitant externe ne doive intervenir. A partir de là, j'ai défini cinq indicateurs :

- les élèves se mettent au travail seuls ;
- les élèves participent activement ;
- les élèves respectent les consignes de la feuille de suivi ;
- les élèves respectent le cadre de la classe durant ce moment ;
- les élèves expriment verbalement et/ou physiquement leur joie.

### 2.5.3 Échéancier

Afin que les cinq phases de la collecte de données puissent être accomplies le calendrier suivant a été respecté.

<b>Calendrier</b>	<b>Phases</b>
Avant les vacances d'octobre	Phase I : Questionnaire
Fin octobre	Phase II : Pré-test
Novembre à mi-janvier	Phase III : Phase d'entraînement
Fin janvier	Phase IV : Post-test
Début février	Phase V : Questionnaire

## 2.6 Difficultés rencontrées

Malheureusement, il m'a été très difficile de suivre à la lettre ma phase d'entraînement. En effet, les aléas du métier font que les jours se suivent, mais ne se ressemblent pas. Aussi, alors que je venais de commencer ma phase d'entraînement et que la première semaine venait de se dérouler sans imprévu, deux nouveaux élèves sont arrivés le lundi suivant. Ces deux élèves, âgés respectivement de six et sept ans, ne sachant ni lire ni écrire, ayant une capacité de concentration et d'attention minimale et de gros troubles du comportement, ont malheureusement fait éclater le cadre de la classe. Si bien qu'il était impossible d'avoir un moment de calme en classe et que certains élèves qui allaient bien, ont recommencé à dysfonctionner. Je n'étais moi-même plus en conditions pour faire mon travail : enseigner, aider, me concentrer, observer, écouter, ou chronométrer mes élèves, tout cela m'était devenu impossible. Ma classe étant devenue un lieu d'anarchie, sans aide de la part de ma direction, je passais mes journées à faire la police et à courir partout sans aucun moment de répit. Aussi, afin de me préserver, j'ai dû suspendre ma phase d'entraînement. Je l'ai reprise à la rentrée de janvier, mais au vu de ma population d'élèves et ayant moins de temps à disposition, je n'ai pas pu la faire en respectant les dix facteurs motivationnels de Viau.



## Chapitre 3 – Résultats et analyse des données

Les différents résultats obtenus lors de ma récolte de données sont répertoriés selon 3 axes : les tests, les observations en classe et les questionnaires. Les tests (pré-test et post-test) permettent de mettre en évidence, de manière concrète, où en sont les élèves dans leur compétence en lecture et de pouvoir observer d'éventuels progrès. Les observations en classe durant la phase d'entraînement permettent d'apporter un regard sur la motivation des élèves face à la lecture, mais aussi d'identifier les activités les plus porteuses de sens. Enfin, les questionnaires, quant à eux, laissent la place aux élèves pour une discussion sur ce qu'ils pensent réellement de la lecture.

### 3.2 Résultats des Pré-tests et Post-tests

Le résultat du pré-test effectué fin octobre, nous indique que tous les élèves, sans exception ont un certain retard en lecture par rapport à leur âge, qui se situent entre -1 et -3 écarts type (ET). Suite à ces résultats, les élèves se sont fixé un objectif personnel à atteindre. Après cinq semaines d'entraînement et bien que la gestion de classe ait été difficile, j'ai refait passer le test aux élèves en guise de post-test. Dans un premier temps, je les ai mis dans les mêmes conditions que lors du pré-test ; plus précisément, les uns après les autres, je les ai pris à l'écart du groupe et je les ai chronométrés sans qu'ils n'aient eu accès au texte avant et donc sans pouvoir s'entraîner à le lire. Puis dans un deuxième temps, un autre jour, je leur ai donné leur texte, et leur ai demandé de faire la même préparation que lors de l'entraînement. Ainsi les élèves ont pu prendre connaissance du texte et s'entraîner à le lire. Après un petit moment, je leur ai refait passer le test.

Le tableau ci-dessous présente donc les résultats avant et après la phase d'entraînement ainsi que les résultats du post-test sans remédiation (1<sup>ère</sup> lecture) et avec (2<sup>ème</sup> lecture). Les résultats sont sans appel. Si presque tous les élèves augmentent leur MCLM, un seul élève atteint son objectif après la première lecture du post-test, alors qu'en deuxième lecture, quatre élèves l'atteignent et le dépassent. Deux élèves augmentent de manière considérable leur MCLM, sans pour autant atteindre leur objectif. A noter, ces derniers avaient les objectifs les plus élevés de la classe ; respectivement à +35 et + 52 mots. Un seul élève obtient un score plus

faible que son score de base. C'est aussi le seul élève dont les résultats du post-test, en première et deuxième lecture, restent nuls.

Pour faciliter la lecture du tableau : les résultats inscrits en vert correspondent à un résultat plus élevé que le pré-test, les résultats en rouge, à un score plus faible que le pré-test et enfin, les cases vertes à un objectif atteint.

		Résultats du pré-test MCLM	Objectifs du post-test MCLM	Nb de mots / minute en plus	Résultat du post-test MCLM		Nb de mots par rapport à l'objectif
					1 <sup>ère</sup> lecture	2 <sup>ème</sup> lecture	
Élèves	1	9	19	+ 10 <	12	23	+ 4
	2	62 (-1 ET)	85	+ 23 <	97	126 (+1 ET)	+ 41
	3	43 (-3 ET)	70	+ 27 <	65	77 (-3 ET)	+ 7
	4	85 (-2 ET)	120	+ 35 <	73	115 (-1 ET)	- 5
	5	101 (-2 ET)	121	+ 20 <	89	90 (-2ET)	- 31
	6	88 (-2 ET)	140	+ 52 <	-	124 (-1 ET)	- 16
	7	55 (-3 ET)	70	+ 15 <	62	80 (-3 ET)	+ 10

### Élève 1, 9 ans

Avant la phase d'entraînement, cet élève se situe largement en dessous du score minimum pour être considéré comme lecteur. Effectivement, selon Cognisciences, une vitesse de lecture de moins de 20 MCLM en fin de CP<sup>10</sup>, indique que l'élève est non-lecteur. Par conséquent, son résultat très faible de 9 MCLM, nous indique qu'il est non-lecteur. Toutefois, ayant un profil de surdécodeur (chapitre 1.4, des lecteurs en difficulté, p. 11), il est tout à fait normal de mettre du temps à lire un mot, devant tout déchiffrer et ne pouvant reconnaître un mot par voie directe.

Cet élève ayant une déficience intellectuelle, la numération jusqu'à 20 ainsi que le dénombrement n'est pas encore acquis chez lui. Aussi, n'ayant pas la représentation du nombre, il lui a été difficile de fixer un objectif réaliste. En effet, dans un premier temps, il me proposait des nombres au hasard, tels que 30 ou 50. Connaissant ses difficultés, je l'ai donc induit à fixer son objectif de 19 MCLM, soit de 10 mots de plus. La première lecture du post-test est en

<sup>10</sup> Annexe 1, tableau des équivalences des degrés scolaires

augmentation, toutefois, son score n'augmente que de 3 mots. Il n'atteint donc pas son objectif du premier coup. Par contre, après la seconde lecture et le temps de préparation, son score passe à 23 MCLM. Il atteint donc son objectif. Toutefois, il ne peut être considéré de manière formelle comme étant lecteur. En effet, le score de 20 MCLM devrait pouvoir être atteint même avec de nouveaux textes.

### **Élève 2, 10 ans**

Au pré-test, son score de 62 MCLM nous indique qu'il est considéré comme un lecteur faible à très faible pour son âge se situant à -1 écart type de son niveau. Il est à noter, qu'il m'a été très difficile de lui faire passer ce test et que le résultat inscrit est peut-être plus élevé que ce qu'il ne devrait être. En effet, cet élève ayant un profil de « surdevineur », il ne lisait pas le texte écrit, mais devinait sans cesse les phrases en inventant des mots et en sautant des mots, voir des lignes entières. Qui plus est, il lisait tellement vite, qu'il m'était presque impossible de le suivre. Il m'a donc été extrêmement difficile de comptabiliser les mots lus correctement. J'ai cependant fait le choix de ne pas lui faire repasser le test, afin que les résultats ne soient pas faussés. Après réflexion, je me dis qu'il aurait été bien de l'enregistrer. Cela m'aurait permis de réécouter et ainsi de noter un résultat plus proche de la réalité.

La discussion qui a suivi ce pré-test m'a permis de donner un feed-back à mon élève sur sa manière de lire. Je lui ai ainsi fait part de sa difficulté à lire ce qui était écrit et de ce fait de ma difficulté à le suivre. J'ai également pu le mettre en garde quant à un objectif trop élevé. Aussi, après quelques hésitations, son objectif se fixe à 85 MCLM, soit 13 mots de plus, ce qui permet de passer à un résultat dans la moyenne inférieure de son âge.

Lors du post-test, les mêmes observations sont faites : cet élève lit par bond et invente une bonne partie du texte. Toutefois, je relève que mes remarques ont été prises en compte. En effet, de gros efforts sont à relever quant à la vitesse de lecture. Non seulement plus de MCLM sont comptabilisés, mais aussi son rythme de lecture était plus lent, ce qui lui a permis de faire plus attention aux mots et de faire des pauses aux points. Il a donc pu respecter une partie de l'aspect prosodique du texte. En outre, cet élève est le seul à avoir atteint son objectif dès la 1<sup>ère</sup> lecture du texte. A la deuxième lecture, il dépasse son objectif de + 41 MCLM.

### **Élève 3, 11 ans**

Cet élève se situe largement au-dessous de la moyenne de son âge. En effet, son score de 43 MCLM le situe presque à -3 écarts type. Son profil d'indécis décodeur – devineur fait

qu'il prend beaucoup de temps à déchiffrer les mots, et quand il devine les mots, il en saute ou ils sont faux. Cela lui comptabilise beaucoup d'erreurs.

Doutant beaucoup de ses compétences, il s'est toutefois fixé un objectif à +27 mots, soit 70 MCLM.

La première lecture du post-test est positive, du fait qu'il augmente ses MCLM. Toutefois, il lui manque cinq mots pour atteindre son objectif. La deuxième lecture lui permet de dépasser son objectif de 7 mots et d'atteindre un score de 77 MCLM.

#### **Élève 4, 11 ans**

Avec 85 MCLM, cet élève se situe à -2 écarts type de la moyenne de son âge. Comme décrit dans l'échantillonnage, sa lecture est plutôt fluide. Toutefois, son profil de surdevineur l'amène à deviner les mots et non à lire ce qui est réellement écrit.

Cet élève étant plutôt confiant face à ses compétences en lecture, et appréciant les challenges, il s'est fixé un objectif à +35 mots, soit 120 MCLM, ce qui le situerait dans la moyenne inférieure de son âge.

En première lecture du post-test, il obtient un score inférieur à celui du pré-test. En effet, il n'obtient que 73 MCLM. Toutefois, si en deuxième lecture il n'arrive toujours pas à atteindre son objectif, il réussit à augmenter son score initial à 115 MCLM. Ce qui fait qu'il ne lui manque que 5 mots pour atteindre son objectif.

#### **Élève 5, 12 ans**

La lecture de cet élève est très lente. Son score de 101 MCLM le situe presque à -2 écarts type de la moyenne de son âge. Son profil d'indécis décodeur-lexical se reflète bien dans sa lecture. Il déchiffre certains mots, ce qui lui prend beaucoup de temps et essaie d'en deviner d'autre en faisant appel à la reconnaissance visuelle immédiate. Aussi, ne se souciant guère du sens, il saute des mots. Cela entraîne beaucoup d'erreurs dans sa lecture et donc un score final très faible.

Étant conscient de ses difficultés en lecture, il s'est montré plutôt prudent quant à son objectif. Aussi, il l'a défini à 121 MCLM, soit 20 mots de plus.

Cet élève est le seul de la classe à avoir obtenu un score final inférieur à celui du pré-test. Qui plus est, son score en première et deuxième lecture reste stable et n'augmente que de 1 mot. Aussi, il manque son objectif de 31 mots. Ce post-résultat est peut-être lié au climat de la classe et aux conditions de travail, qui même si elles se sont apaisées après l'arrivée de deux nouveaux élèves, restent chaotiques par moment. Cela pourrait expliquer un manque de concentration.

### **Élève 6, 13 ans**

Bien que cet élève ait réalisé de gros progrès depuis son arrivée au sein de la classe, il accuse toujours un retard conséquent en lecture. Étant actuellement en âge de 9<sup>ème</sup>, et les résultats de ce test n'allant pas au-delà de la 8<sup>ème</sup>, ses résultats sont donc comparés au niveau de la 8<sup>ème</sup>. Il faut donc imaginer que son retard est encore plus considérable qu'il n'y paraît. Aussi, son score de 88 MCLM indique qu'il se situe à -2 écarts type du niveau de 8<sup>ème</sup> Harnos.

Cet élève ayant déjà participé l'année dernière à des activités de fluence, il s'est montré très confiant et motivé de recommencer. De ce fait, il s'est fixé un objectif élevé se situant à 140 MCLM, soit 52 mots de plus.

Pour des raisons de santé, cet élève est le seul à n'avoir pu faire qu'une lecture en post-test dû à son absence. De ce fait, il a directement participé au post-test en phase de deuxième lecture, ce qui lui a permis de prendre connaissance du texte juste avant. Aussi, son unique score se situe à 124 MCLM. Son score initial augmente donc de 36 mots, ce qui est un bon résultat, même s'il n'atteint pas son objectif.

### **Élève 7, 13 ans**

Le score très faible de 55 MCLM n'est pas du tout étonnant au vu de la situation de cet élève : allophone, d'origine iranienne, en suisse depuis 3 ans. Bien qu'il ait énormément progressé en lecture et écriture depuis son arrivée l'année passée, son retard est encore considérable. Son manque de vocabulaire et de compréhension l'oblige à passer par le décodage de tous les mots. De plus, il ne peut s'aider du contexte et du sens pour se corriger. Tout comme l'élève précédent, il est en âge légal de 9<sup>ème</sup>. Ses résultats sont donc comparés à ceux de 8<sup>ème</sup>.

Très conscient de ses difficultés, il s'est fixé un objectif à + 15 mots, soit de 70 MCLM. Si son score augmente en première lecture du post-test, il reste néanmoins inférieur à son objectif. La deuxième lecture lui permet d'atteindre et de dépasser son objectif de + 10 mots.

### 3.2.1 Interprétations des tests

Ces résultats montrent que la plupart des élèves ont progressé de manière significative entre la première lecture du pré-test et la première lecture du post-test. Aussi, mis à part l'élève 5 qui a obtenu des scores inférieurs aux deux lectures du post-test, le fait que deux élèves n'aient pas réussi à atteindre leur objectif laisse à penser que les objectifs étaient peut-être trop élevés et que ces élèves étaient peut-être trop confiants. En effet, avec des objectifs se situant à + 35 et +52 mots, ce sont les plus élevés du groupe classe.

Bien que les progrès soient visibles, il n'est toutefois pas possible de les attribuer exclusivement à l'entraînement réalisé durant ces cinq semaines. Néanmoins, ce qui importe ici, ce ne sont pas les paramètres à prendre en compte pour réussir, mais bien le sentiment que ces résultats induisent chez les élèves. Aussi, la lecture qui était, avant le pré-test, considérée comme un objet d'échec, devient avec ces post-résultats un objet de réussite. Assurément, tous les élèves se sont montrés fiers de leurs résultats et ont pu l'exprimer oralement. Y compris l'élève 5 qui pourtant a baissé ses MCLM entre le pré-test et le post-test. Ce dernier s'est réconforté en affirmant que 90 MCLM, c'était « quand même bien », ce que j'ai pu confirmer.

### 3.3 Résultats des observations en classe

J'ai mené mes observations en classe par rapport aux différentes activités réalisées durant les cinq semaines de la phase d'entraînement. Ces activités devaient servir à favoriser la fluence de lecture en travaillant les trois aspects essentiels à cette dernière, cités au chapitre 1.3.3, tout en respectant les facteurs motivationnels de Viau.

#### 3.3.1 Lien avec les facteurs motivationnels de Viau

Les difficultés rencontrées au sein de ma classe dès le mois de novembre font, qu'il ne m'a pas été possible de suivre à la lettre ma phase d'entraînement selon les facteurs motivationnels de Viau (2000), cités au point 2.4.3 de ma méthodologie. De ce fait, trois des facteurs motivationnels n'ont pas pu être respectés.

**Être signifiante aux yeux de l'élève :** Si une partie du questionnaire a pu cibler les genres littéraires appréciés de mes élèves, il ne m'a pas été possible de cibler leurs intérêts et

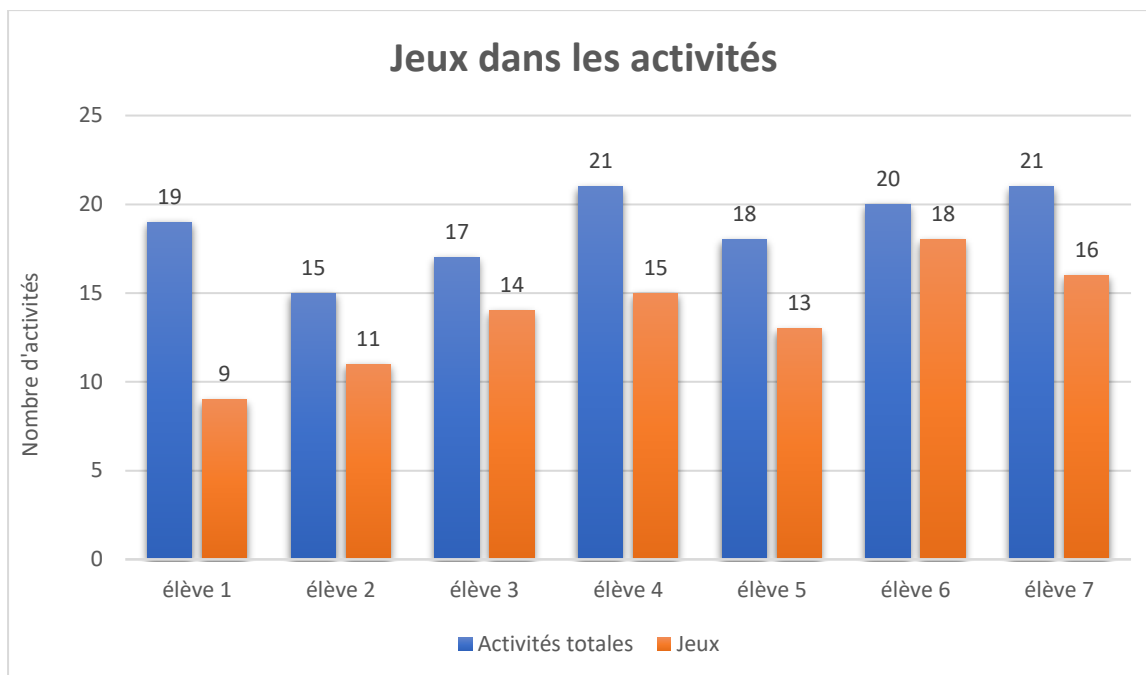
de leur proposer des lectures en lien. Aussi, les textes lus pour l'entraînement ont tous été choisis par mes soins, sans prendre en compte leurs intérêts.

**Être authentique :** Si les élèves se sont bien fixés eux-mêmes un objectif d'amélioration, ils n'ont toutefois pas pu travailler avec des textes choisis par leur soin. Cela fait, que peut-être, l'activité ne leur a pas semblé authentique, du fait qu'ils n'ont pas eu le choix des textes et que plusieurs élèves pouvaient se retrouver avec le même texte.

**Avoir un caractère interdisciplinaire :** La situation complexe de la classe fait que malheureusement aucun texte n'a été utilisé pour faire une activité en lien avec les activités visuelles, comme pensé dans ma méthodologie. Mais j'en tiendrai compte dans ma pratique future chaque fois que ceci pourra être possible.

### 3.3.2 Choix des différentes activités

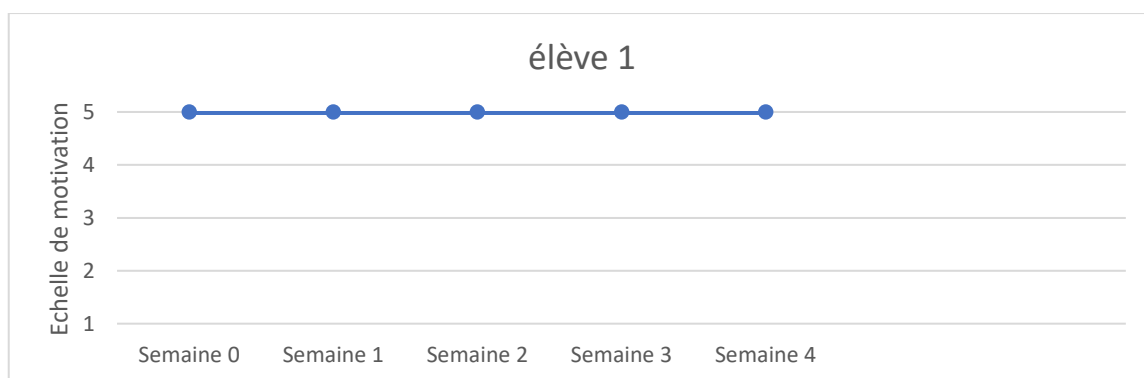
Durant toute la phase d'entraînement, les élèves avaient à choix un large éventail d'activités. Il est intéressant de voir que certaines des activités n'ont jamais été choisies par les élèves. Aussi, les activités qui ont été les plus largement pratiquées par les élèves sont celles à dimension ludique ; les jeux ou l'ordinateur. Les activités à consonance scolaire qui étaient légèrement moins représentées, sur fiche, individuelle ou qui demandaient de l'écrit, n'ont quant à elles pas été choisies ou que très peu (annexe 8). Assurément, le rapport au jeu pour toute la classe, excepté pour l'élève 1, est très important comme l'indique le graphique ci-dessous. Sont compris dans les jeux, le Dobble, le Tam-Tam, la Course aux mots et Lire c'est du sport.



On s’aperçoit également que les activités les plus pratiquées sont celles qui travaillent la voie d’adressage, soit 72% à 81% des activités travaillées (annexe 9). Cela s’explique par le fait, que d’une part, il s’agissait des activités les plus représentées, et d’autre part, qu’elles se présentaient sous forme de jeux.

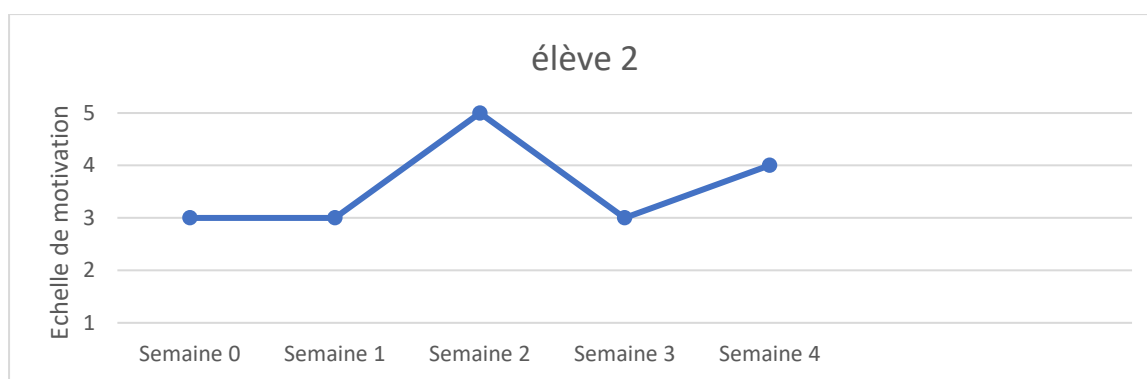
### 3.3.3 Résultat de l'échelle de motivation

A la fin de chaque semaine, les élèves ont pu poser leur personnage Léo sur l’échelle de la motivation (annexe 5) allant de 1 pas du tout motivé à 5 très motivé à lire cette semaine. De ce fait, les courbes ci-dessous montrent pour chaque élève l’évolution de leur motivation en fin de semaine. La semaine 0 correspond à la motivation des enfants à lire avant toute remédiation. A noter que tous les élèves se situent dans la moyenne supérieure de l’échelle tout au long de la phase d’entraînement.

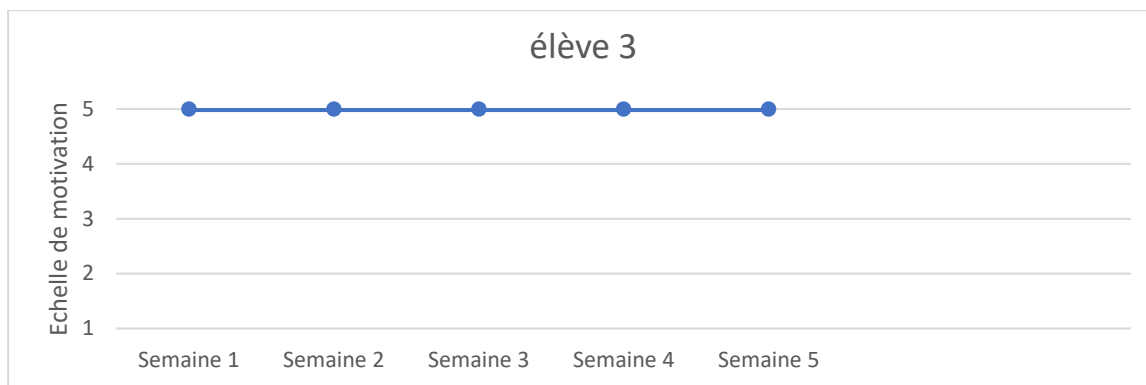




La motivation chez l'élève 1 est linéaire et se situe sur l'échelon maximum. Aussi, pour des raisons d'absentéisme, il n'aura bénéficié que de quatre semaines d'entraînement. Très peu conscient de ses difficultés, sa courbe reflète bien sa personnalité ; en effet, il se montre toujours motivé quelles que soit les activités et ne rechigne jamais à se mettre au travail en classe. Toutefois sa compréhension est réellement limitée. De ce fait, il est fort possible que sa déficience joue un rôle majeur dans le fait de ne pas être conscient de ses difficultés et ainsi le maintienne dans une dynamique motivationnelle, ce qui peut être considéré comme une bonne chose. Pouvoir positionner un personnage en Légo sur une échelle, peut également être perçu comme un jeu. Pourquoi le mettre en bas de l'échelle si je peux le mettre où je veux et ainsi me valoriser ?



L'élève 2 est celui dont la courbe varie le plus. Il commence la session d'entraînement peu motivé, puis atteint l'échelon maximum à la fin de la deuxième semaine. Sa motivation retombe la semaine suivante, puis remonte gentiment la quatrième semaine. Pour des raisons d'absentéisme, cet élève n'aura également bénéficié que de quatre semaines d'entraînement. Cet élève a fait de beaux progrès en lecture et il aurait été intéressant de voir si sa motivation aurait continué à grimper en semaine 5 s'il avait pu en bénéficier. Comme rapporté dans les résultats du pré-test, cet élève surdevineur lisait très vite au début, sans respecter la prosodie et de ce fait faisait beaucoup d'erreurs. Tout au long des semaines, il a pris en compte mes remarques, a pris conscience de l'importance du respect de la ponctuation et s'est amélioré. D'ailleurs, il a pu exprimer à plusieurs reprises verbalement, quand il était content de lui ou non.



Cet élève ayant été absent en semaine 0, il n'a pas pu positionner sa motivation avant toute remédiation. Aussi, sa courbe linéaire reflète bien sa personnalité. En effet, il n'exprime jamais sa joie ni sa motivation ou son ennui. De nature très lente et très passive, cet élève se montre toujours indifférent quelle que soit l'activité proposée. La retranscription<sup>11</sup> ci-dessous semble toutefois nous indiquer que l'élève attribue ses performances à une cause interne et maîtrisable du fait qu'il s'est exercé, mais aussi que le fait de s'attribuer des buts (ici réussir à tout lire) le maintienne dans une dynamique motivationnelle. Si sa réponse peut paraître pertinente, son manque d'intonation et d'expression dans la voix me laissent néanmoins perplexe.

A1 : comment ça se fait que t'as mis ton bonhomme tout en haut aujourd'hui ?

E1 : parce que j'ai failli lire tout le texte :: / il me manque plus que quelques mots /

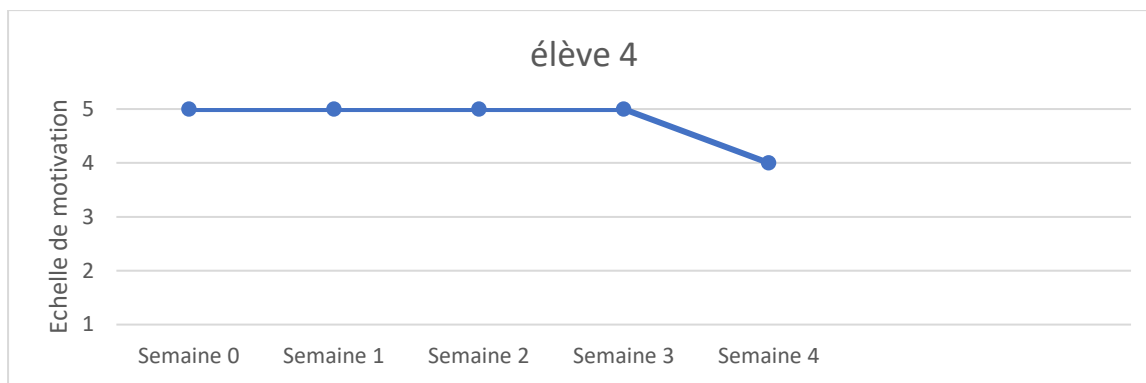
A2 : donc t'as presque réussi à tout lire

E2 : ouais

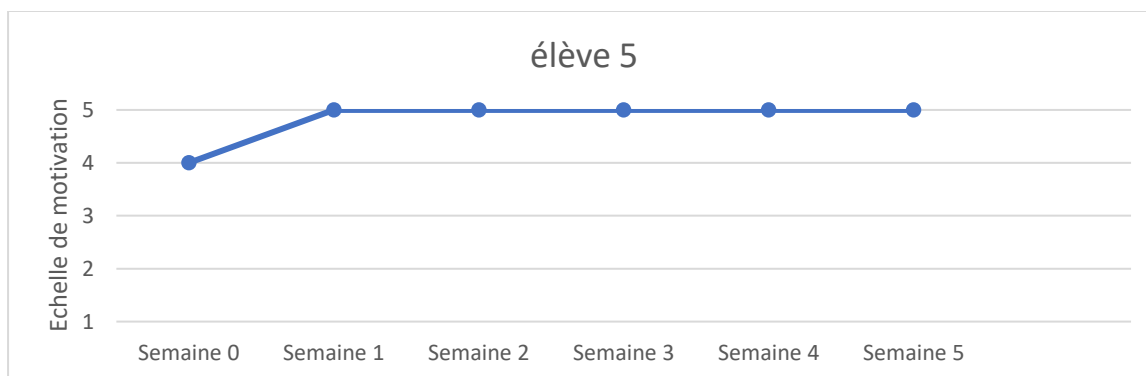
A3 : ok // et tu penses que c'est dû à quoi tout ça ?

E3 : ben :: c'est de m'être exercé

<sup>11</sup> A : Anne-Tiphaine - E : Élève



L'élève 4 maintient sa motivation élevée les trois premières semaines. Puis, baisse d'un échelon. Pour des raisons de comportement et de mise à l'écart par la direction, cet élève n'aura pas pu bénéficier de la dernière semaine d'entraînement. Sa motivation en semaine 4, s'explique par le fait qu'il n'a pas réussi à lire tout le texte, alors qu'il avait exprimé verbalement avant de commencer, son envie de réussir à tout lire. On s'aperçoit alors que cet élève se fixe des objectifs implicites qui maintiennent sa motivation. Aussi, il a pu exprimer le fait que ses anciens objectifs étaient de dépasser ses scores précédents, chose qu'il a toujours réussi à faire.



Conscient de ses difficultés avant de commencer la phase d'entraînement, l'élève 5 situe sa motivation à l'échelon 4. Puis, dès la première semaine sa motivation augmente pour se situer et se maintenir au maximum. Cet élève, très friand des jeux vidéo et des défis à accomplir a pu exprimer sa détermination à battre son record. Aussi, le fait de représenter un défi est un des facteurs motivationnels de Viau (cité au chapitre 1.7). En semaine 5 lorsque je lui demande de m'expliquer pourquoi il positionne son personnage sur cette marche, c'est le seul élève à pouvoir réellement me donner une explication. La retranscription ci-dessous, nous montre que l'élève attribue ses performances à une cause maîtrisable. Ainsi, il développe son sentiment de

contrôlabilité sur la situation, ce qui augmente sa motivation. Pour reprendre Vianin (2014, p.55), « un facteur important pour la motivation est la réussite immédiate ».

A1 : explique-moi pourquoi aujourd'hui t'es content ?

E1 : alors moi :: je suis content parce que j'ai réussi à battre deux fois mon record / la dernière fois j'avais fait 26 :: et maintenant j'ai fait 56 et :: c'est quand même :: beaucoup

A2 : ouais, c'est clair

E2 : quand même :: donc :: c'est pour ça que je suis heureux //

A3 : et ça te motive ?

E3 : oui ! beaucoup !

A4 : et selon toi / comment ça se fait que ton score s'est amélioré ?

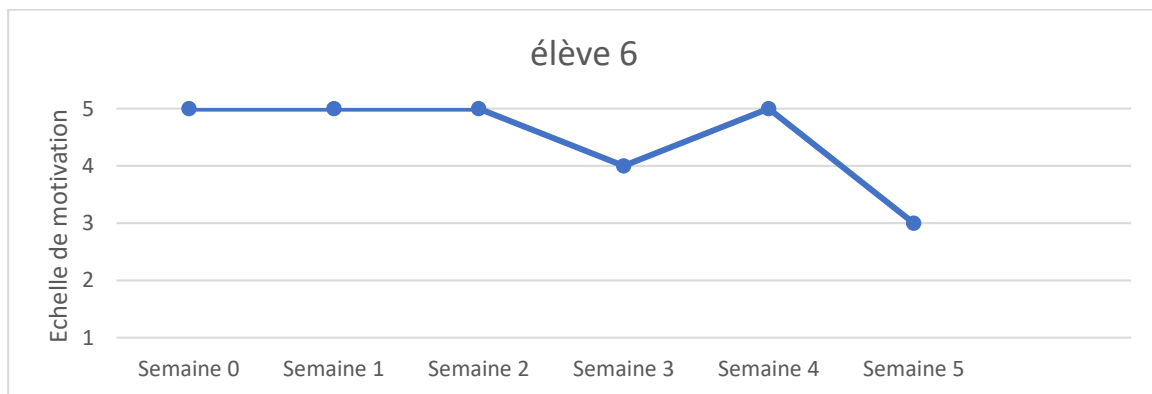
E4 : parce que je me suis beaucoup amélioré en lecture ! (joie)

A5 : et ton amélioration elle est due à quoi ?

E5 : à la lecture :: ! (joie)

A6 : donc le fait d'avoir lu ? / de t'être entraîné c'est ça ?

E6 : oui ! / et en même temps déterminé à battre mon record !



L'élève 6 est le seul à voir sa motivation baisser au fil des semaines. En effet, plutôt confiant en ses compétences au début, il se positionne au maximum en semaine 0. Puis, au fil des semaines, voit sa motivation baisser. Cela s'explique par le fait que les textes étaient de plus en plus difficiles, et qu'il n'a pas toujours réussi à obtenir le résultat qu'il voulait. Aussi, cet élève se fixait des objectifs implicites à atteindre, ce qui a maintenu ou fait baisser sa motivation. L'élève explique en semaine 5, que le texte était long et qu'il ne comprenait pas tout.

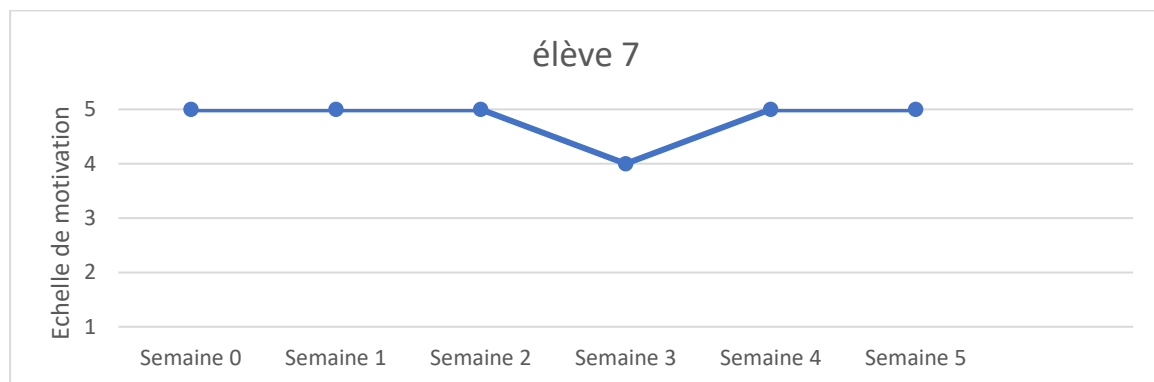
A1 : pourquoi ton bonhomme il est là cette semaine ?

E1 : parce que :: j'arrivais pas trop à lire //

A2 : qu'est-ce qui fait que t'arrivais pas trop à lire ?

E2 : parce que il était long et que je comprenais pas tout

Aussi, je me rends compte que j'ai peut-être trop fait confiance aux élèves. En effet, lors de la préparation du texte, il était de leur responsabilité de me dire ce qu'ils ne comprenaient pas. Sans question de compréhension de leur part, il était clair que pour moi, le texte était compris de tous. Les textes donnés à cet élève étaient donc peut-être au-delà de ses capacités et le fait de ne pas réussir à atteindre ses objectifs a pu générer chez lui un certain sentiment d'incompétence.



L'élève 7 maintient sa motivation élevée tout au long des semaines. En effet, mis à part en semaine 3 où il baisse d'un échelon, il se situe tout du long au maximum de l'échelle. Bien que cet élève allophone doute beaucoup de ses compétences dû à un manque de maîtrise de la langue, il se montre toujours très motivé par les activités en classe. Aussi, cet élève attribue sa motivation au fait d'avoir pu dépasser son score. Il est également conscient, que le fait de s'entraîner à lire permet d'avoir de bons résultats. Ainsi, cela laisse à penser qu'il attribue ses performances à ses efforts et donc à « des causes sur lesquelles il peut agir » (Vianin, 2014, p.44).

A1 : Explique-moi pourquoi t'es hyper motivé cette semaine ?

E1 : parce que :: j'ai dépassé mon record //

A2 : est-ce que tu penses que t'arriverais à dépasser encore ce record ?

E2 : heu :: peut-être ?

A3 : comment tu vas faire pour le dépasser ton record ?

E3 : je va :: m'entraîner / de lire

### 3.3.4 Interprétations des observations en classe

Les résultats des observations en classe sont pour moi positifs. En effet, je m'aperçois que tous mes élèves se sont montrés motivés par les différentes activités. En aucun cas, je n'ai pu observer un élève qui rechignait à se mettre au travail. Au contraire, le fait d'avoir eu des activités diversifiées, de pouvoir faire des choix et de pouvoir interagir entre eux était plutôt perçu comme source de motivation et d'impatience. Effectivement, quand les élèves lisaient le mot « fluence » au programme de la journée, ils laissaient parfois échapper un « ouais ! » et certains essayaient déjà de se mettre d'accord sur l'activité qu'ils allaient réaliser. D'autre part, vers la fin de la phase d'entraînement, un groupe d'élèves a proposé à l'élève 1 de participer à un jeu avec eux. La différence de niveau entre eux étant très marquée j'étais sceptique au début, mais mes élèves ont insisté, en disant qu'ils allaient l'aider. Il est donc pour moi indéniable que mes élèves étaient « engagés cognitivement ». Le facteur le plus important selon moi est celui du « défi ». En effet, le fait que les élèves aient pu observer leur progression de jour en jour a joué un rôle majeur dans leur motivation. Tous les jours, après avoir répertorié leur résultat dans le graphique (annexe 10), ils exprimaient verbalement leur souhait de faire mieux la fois suivante.

Au final, presque tous les facteurs motivationnels de Viau (2000, cité au chapitre 1.7) ont pu être respectés : être signifiante, être diversifiée, représenter un défi, exiger un engagement cognitif, responsabiliser l'élève, permettre la collaboration, comporter des consignes claires, se dérouler sur une période de temps suffisante, et ce malgré une situation de classe difficile.

Après toutes ces observations, ainsi que ces beaux résultats, j'ai souhaité voir si la relation que mes élèves entretenaient à la lecture avaient changé. Aussi, je leur ai refait passer le questionnaire de départ afin de leur donner pleinement la parole et faire de la lecture un objet de discussion, et peut-être de réconciliation.

### 3.4 Résultats des questionnaires

Afin de pouvoir analyser les résultats des questionnaires, j'ai reporté les premiers résultats dans le deuxième questionnaire<sup>12</sup>. Puis j'ai dessiné une flèche du premier au deuxième résultat pour voir si ce dernier avait augmenté ou baissé. J'ai ensuite retranscrit la flèche par un signe ; + si la flèche monte, - si elle descend et = si elle reste stable. Le nombre de signes correspond au nombre de progression de case. Pour en faciliter la lecture, j'ai simplifié le tableau en ne reprenant que les principaux items du questionnaire. Le tableau nous indique ainsi l'évolution des résultats des élèves.

De manière générale, les résultats montrent une certaine homogénéité entre avant et après la phase d'entraînement. En effet, il y a presque autant de progression, que de régression ou de stabilisation. Au niveau des habitudes de lecture à la maison, on s'aperçoit que la BD ainsi que les livres jeux prennent plus de place qu'avant. Aussi, j'ai décidé de faire un focus sur trois élèves en relation à quelques items précis. Pour ce faire, j'ai souhaité me focaliser sur les élèves dont les résultats des post-tests ainsi que des observations en classe semblaient les plus pertinents à mettre en lien avec le questionnaire :

- l'élève 2, car il atteint son objectif dès la 1<sup>ère</sup> lecture du post-test et son échelle de motivation est non-linéaire ;
- l'élève 5, car ses résultats du post-test sont inférieurs à ceux du pré-test et bien que son échelle de motivation soit plutôt linéaire, c'est le seul élève à pouvoir donner une explication précise sur ce qui le motive ;
- l'élève 6, car bien que ses résultats du post-test montrent une nette amélioration, il n'atteint pas son objectif et son échelle de motivation baisse au fil des semaines.

---

<sup>12</sup> Annexe 11, exemple de traitement des résultats

## Élèves

		1	2	3	4	5	6	7
<b>Connaissance de soi</b>	Quand je pense à ma manière de lire, je me sens bien	+	++++	-	++	++	=	+
	Quand je dois lire à haute voix devant la classe, je me sens bien	+	++	-	=	--	--	-
	Quand je rencontre un mot nouveau dans ma lecture, je me sens fort	=	+	-	=	-	-	=
	Je pense qu'il est facile d'améliorer ma lecture	+	+	-	-	-	=	=
<b>Représentation de la lecture</b>	C'est important d'apprendre à lire	+	--	-	=	++	=	-
	Lire c'est lire vite	--	----	-	--	+	+	-
	Lire procure du plaisir	+	=	-	++	+	+	=
<b>Attitude à l'égard de la lecture</b>	J'aime lire	+	-	=	=	=	-	+
	J'aime bien parler des livres avec d'autres gens	+	++	++	=	=	-	=
	J'ai plaisir à lire à l'école	+	+	+	=	=	-	=
	J'ai plaisir à lire à la maison	+	----	=	=	=	=	-
<b>Habitudes de lecture</b>	A la maison	=	Jeu -	BD ++	BD ++	M ----	Doc +	BD ++
	A l'école	Jeu +	=	R --	Doc ++	=	Doc ----	Jeux +



Motivation à la lecture	A l'école	Pour me faire plaisir	-	=	=	+	++	=	+
		Pour m'occuper	+	++	-	=	-	=	=
	A la maison	Pour me faire plaisir	-	----	-	=	++	--	+++
		Pour m'occuper	+	=	-	=	--	=	+
		Par ce que j'y suis obligé	=	--	=	=	=	=	=
	Freins à la lecture	Je préfère faire d'autres activités	--	-	+	=	=	+	=
Ça ne m'intéresse pas de lire		--	----	+	=	=	+	+	
Je ne suis pas assez intelligent		+	=	+	++	=	+	+	
J'ai de la peine à lire		++	=	+	++	=	=	=	

### Quand je pense à ma manière de lire, je me sens bien

Tous les élèves se situent dans la moyenne supérieure de l'échelle, dont quatre au maximum. On s'aperçoit que la grande majorité des élèves se sentent mieux et ont une meilleure opinion de leur façon de lire après la remédiation. L'élève 2, surdeveineur, le seul à avoir atteint son objectif dès la première lecture du post-test, passe même d'une extrémité à l'autre. L'élève 5, le seul à avoir régressé entre le pré-test et le post, mais également le seul à avoir pu exprimer sa joie par rapport à sa courbe de motivation, lui, progresse de deux points et se situe au maximum. L'élève 6, qui lui n'avait pas réussi à atteindre son objectif, et dont la courbe de motivation baisse en dernière semaine de remédiation, ne change pas d'opinion. Aussi, comme on a pu le voir au point 1.2.1 « le fait de ne pas réussir, entraîne une dépréciation de soi, qui à son tour entraîne une baisse de motivation » (Bouhafa & Moullé, 2005, p.193). Il semble donc important que cet élève puisse revivre rapidement par la suite, des situations de réussite afin de

contrer un éventuel cycle de l'échec qui pourrait éventuellement s'installer avec d'autres échecs.

### **Lire procure du plaisir**

Ici encore, tous les résultats se situent dans la moyenne supérieure de l'échelle. Si l'élève 2 reste stable, c'est parce qu'il se trouve déjà au maximum. Pour les élèves 5 et 6, la notion de plaisir augmente d'un point. Désormais, ils se situent tous deux dans la partie supérieure de l'échelle. Aussi, la notion de plaisir étant un des facteurs du cercle vertueux de la lecture, cela pourrait laisser penser que les élèves aiment lire.

### **J'aime lire**

Les réponses sont stables. Effectivement, si deux élèves augmentent d'un point, deux autres baissent aussi d'un point. Étonnamment, malgré ses bons résultats, l'élève 2 baisse. Il se situe sur le même échelon que les élèves 5 et 6, à savoir au milieu. Il faut donc faire attention à ne pas lier « le plaisir » au fait « d'aimer lire ». De sorte qu'on peut éprouver du plaisir à écouter une histoire, mais pas à lire.

### **Lire c'est lire vite**

Dans cette partie, tous les résultats se situent dans la moyenne inférieure et presque tous les élèves baissent leurs résultats. Apparemment, la phase d'entraînement leur a permis de prendre conscience qu'il ne servait à rien de lire trop vite, si une vitesse exagérée menait à des erreurs. L'élève 2 passe à nouveau d'une extrémité à l'autre. Si pour lui, il était essentiel de lire très vite au début, ce qui était probablement synonyme d'une bonne lecture selon lui, il a pris conscience de l'importance de l'aspect prosodique dans la lecture ; à savoir respecter la ponctuation en faisant des pauses. En effet, c'est cela qui lui a permis d'atteindre et de dépasser son objectif en post-test. Les élèves 5 et 6 eux, augmentent d'un point. Il est possible que pour eux, le fait de lire vite soit lié au fait de dépasser leur score, et donc indirectement à leur motivation.

### **Je ne suis pas assez intelligent**

Tous les élèves progressent et montent d'un ou deux échelons. Les élèves 2 et 5 restent stables car ils se situent déjà sur l'échelon maximum. Aussi, ces bons résultats montrent que tous les élèves de la classe ont un sentiment de contrôlabilité sur leurs apprentissages.

### **J'ai de la peine à lire**

Ici encore, tous les élèves progressent ou se stabilisent. Les élèves 2 et 5 sont sur l'échelon maximum ce qui signifie qu'ils ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation. Aussi, pour eux, on peut lier cela à leur objectif du post-test atteint : j'atteins mon objectif, donc je n'ai pas de peine à lire. A contrario pour l'élève 6 dont la motivation a baissé à cause de textes plus difficiles, il est possible que ce dernier ait vu son estime de soi se dévaloriser.

## 3.5 Discussion des résultats

Les différents résultats obtenus à partir de ma méthodologie ne me permettent pas d'affirmer de manière officielle que la fluence de lecture est une activité favorisant la motivation des élèves. Bien que la courbe de l'échelle de motivation soit plutôt positive, se situant dans la moyenne supérieure ou sur l'échelon maximum, celle-ci ne permet qu'une vision globale de l'évolution en fin de semaine. Je me suis rendu compte, peu après avoir commencé ma phase d'entraînement, qu'il me manquait un aspect essentiel pour mesurer l'évolution de la motivation. En effet, comme chaque début de semaine commençait un nouvel entraînement avec un nouveau texte, j'aurais dû, chaque semaine, mesurer leur motivation avant tout entraînement pour voir si justement celui-ci pouvait avoir un impact. Pour aller plus loin, j'aurais même dû utiliser l'échelle tous les jours après chaque nouveau résultat. Car comme mentionné à plusieurs reprises, la réussite immédiate joue un rôle important dans la motivation (Vianin, 2014).

Les activités d'entraînement, quant à elles, se sont plutôt bien déroulées, et ont respecté la plupart des facteurs motivationnels de Viau. Toutefois, je réalise aujourd'hui, que j'aurais pu aller plus loin au niveau de la diversification des activités. Effectivement, si les élèves avaient bien un large choix d'activités à la base, ce dernier n'a jamais évolué tout au long des cinq semaines d'entraînement. Bien que mes élèves se soient toujours montrés motivés, je réalise

qu'ils auraient peut-être pu l'être encore plus si je leur avais amené de la nouveauté de manière régulière ; peut-être pas chaque semaine, mais toutes les deux semaines.

Au vu des différents résultats du questionnaire, je réalise que ce dernier était beaucoup trop long et que cet outil méthodologique n'était peut-être pas le plus adéquat avec ma population d'élèves. Lors de son analyse, les différents aspects importants et précisés dans le cadre théorique sont ressortis de manière naturelle. Si tous les items principaux avaient leur place et utilité dans ce questionnaire, j'aurais dû, toutefois, ne cibler que les points essentiels en lien avec l'estime de soi, le cercle vertueux, la fluence, et le sentiment de contrôlabilité, qui réellement, permettaient de voir si un entraînement à la fluence pouvait impacter la motivation des élèves. Qui plus est, le climat de classe étant compliqué et le questionnaire très long, je m'aperçois que je n'étais moi-même pas dans de bonnes dispositions pour écouter mes élèves et faire de la lecture un véritable objet de discussion en prenant le temps nécessaire pour chacun. Ainsi, mieux cibler les questions, m'aurait peut-être permis, non pas de prendre moins de temps, mais d'être plus présente et à l'écoute. De sorte que si c'était à refaire, je le referais sous forme de mini entretiens pour pouvoir laisser plus de place à la discussion.

### 3.5.1 Obstacles

Un des obstacles les plus importants pour mener ce travail à terme a été celui de ma dynamique de classe qui s'est retrouvée perturbée par l'arrivée de deux nouveaux élèves dès le début de ma phase d'entraînement. La gestion de classe étant devenue tellement compliquée, les élèves n'avaient plus un cadre suffisamment propice pour se mettre au travail et entraîner leur lecture ; un enseignant cognitivement présent pour les aider, un espace sécurisé, du calme et du temps à disposition. De surcroît, les crises quotidiennes entraînaient un état de stress généralisé autant pour mes élèves que pour moi-même. D'où l'arrêt de la phase d'entraînement pour plusieurs semaines et donc un manque de régularité.

Un autre aspect essentiel pour mener à terme à ce projet a été celui du grand nombre de participants. En effet, si au départ j'avais l'intention de faire des observations de tous mes élèves, je me suis rendu compte au fil des semaines, que cela me demandait un investissement énorme, du fait que chaque jour, je devais prendre du temps pour vérifier la lecture de chacun. Cela nécessitait plus qu'une période par jour ; temps durant lequel je n'étais pas disponible pour le reste de la classe.

### 3.5.2 Facilitateurs

Les facteurs, qui selon moi ont permis de mener à bien ce travail et maintenir mes élèves dans une dynamique motivationnelle, étaient le fait de représenter un défi personnel, mais aussi de pouvoir se responsabiliser en ayant l'opportunité de faire des choix. Aussi, cela me reconforte dans ma manière générale de travailler en classe, où chaque élève a un plan personnel en math et en français et dans lesquels il peut avancer à sa guise, en choisissant les thèmes qu'il veut faire sur le moment ; la seule contrainte étant de suivre la progression inscrite à l'intérieur du thème. Qui plus est, chaque élève doit se fixer un objectif en début d'année en math et en français, objectif qui est inscrit dans le temps et régulièrement réexaminé.

## Conclusion

En arrivant au terme de ce travail et en reprenant ma première question de départ qui était « comment la lecture peut-elle devenir un objet de motivation scolaire quand elle est synonyme d'échec ? », je m'aperçois que la notion d'échec est propre à chaque individu. En effet, si pour moi la notion d'échec peut être quantifiée par des chiffres, en faisant passer des tests et en examinant la différence à la norme, j'ai pu constater que pour la plupart de mes élèves, cette notion était différente et que plusieurs d'entre eux ne se situaient justement pas en échec, alors que pour moi et mes chiffres, ils l'étaient. De ce fait, comment puis-je remotiver un enfant à se mettre au travail si lui-même ne perçoit pas de problème ? Les questionnaires passés à mes élèves m'ont ainsi exposée à certaines limites : celles de la vision du monde de l'élève et de sa compréhension. Je repense à l'élève 1, qui malgré ses difficultés quantifiables et ses faibles résultats, s'est toujours montré motivé sans jamais laisser paraître un ressenti d'échec, que ce soit ses réponses aux questionnaires ou durant la phase d'entraînement. Aussi, tout au long de ce travail, j'ai pu observer que mes élèves liaient la notion d'échec au fait de réussir à se dépasser ou non. Ce qui les motivait était le fait d'obtenir un meilleur résultat que la veille et non d'atteindre un score précis défini par une tierce personne. De sorte que, soit leur estime d'eux-mêmes augmentait en réussissant et alors ils étaient hyper motivés à recommencer le lendemain, soit leur estime baissait et ils se qualifiaient alors comme étant nuls et le jour d'après se mettaient une énorme pression pour se dépasser. Ceci rappelle ainsi l'importance de fournir un travail suffisamment stimulant par rapport à la zone proximale de développement de

chacun, qui reste, à mon sens, un des facteurs les plus importants pour maintenir et garantir la motivation.

Quant à mon autre question de départ qui était « des activités de lecture spécifiques peuvent-elles suffisamment engager la motivation d'élèves en difficulté pour les remettre au travail ? », il n'est pas difficile de répondre au vu de l'analyse du choix des différentes activités, que le jeu a un impact significatif sur la motivation et la mise au travail. Assurément, le jeu est un monde connu de l'enfant, ce vers quoi il se tourne tout naturellement depuis qu'il est tout petit. Aussi, quelque chose qui se veut connu, se veut sécurisant également, de sorte que les élèves s'en approchent plus facilement. Cela mène à penser qu'il est important de laisser une place considérable au jeu dans la manière d'enseigner et ce, quelle que soit la branche. Qui plus est, à mon sens, un élève qui se met de manière autonome au travail et participe sans rechigner à se mettre à la tâche, est pour moi, un élève motivé. De sorte que je suis d'avis que oui, des activités de lecture spécifiques peuvent engager la motivation des élèves en difficultés. Pour ce faire, je suggère de repenser la lecture au sein de l'enseignement : arrêtons de faire toujours plus de la même chose, mais soyons créatifs.

De par mes observations, je peux affirmer que mes élèves ont beaucoup aimé participer à ces différentes activités autour de la fluence de lecture. En effet, le fait de pouvoir se fixer un objectif, de travailler, de donner du sens à son travail, de se tester régulièrement, de pouvoir observer la progression de ses résultats de manière quotidienne et ainsi attribuer ses réussites à une cause contrôlable, leur a permis de se maintenir dans une dynamique motivationnelle. En tant qu'enseignante spécialisée, il est touchant de voir à quel point, ce qu'on a mis en place pour des élèves qui ne connaissent presque que l'échec depuis longtemps, peut tant impacter leur motivation et leur sentiment de réussite.

En définitive, ce travail m'a amenée à porter un regard différent sur la notion d'« échec ». En effet, ce n'est pas parce que la société définit des critères de réussite, bien trop souvent sélectifs, que nous devons forcément nous y comparer. J'ai compris que la réussite première est le fait d'être désireux d'apprendre et de progresser. Dans ce sens j'ai pris conscience de l'importance de remettre le plaisir au centre de l'apprentissage, car ce dernier est bien trop souvent oublié au profit de la productivité. Ayant moi-même expérimenté dans le passé la lecture comme étant une activité plutôt élitiste, j'ai aujourd'hui envie, en tant qu'enseignante spécialisée, de faire évoluer ces représentations, en offrant à mes élèves des opportunités de prendre du plaisir, pour que la lecture ne soit plus un frein dans leur vie.

# Références

## Bibliographie

- André, C. & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : O. Jacob.
- Astolfi, J-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 5-18.
- Bouchafa, H. & Moullé, D. (2005). Difficultés de lecture et estime de soi. Dans J. Gaté (Ed.), *Prévenir l'illettrisme. Comment la recherche peut-elle servir l'École ?* (p.188 - 215). Paris : L'Harmattan.
- Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressource pour les professionnels*. Saint-Denis : INPES.
- Desrochers, A., Carson, R. & Daigle, D. (2012). Une analyse des facteurs de risque dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Enfance en difficulté*, 1, 47–83.
- Dubé, F., Bessette, L. & Ouellet, C. (2016). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 27-44.
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- Gaté, J. (2005). Les difficultés de lecture. Approche plurielle. *Enfances & Psy*, 28(3), 78-86.
- Gaté, J. (2005). Contribution à l'analyse et au développement des stratégies de lecture auprès d'élève en difficulté d'apprentissage. Dans J. Gaté (Ed.), *Prévenir l'illettrisme : Comment la recherche peut-elle servir l'École ?* (p.109 – 133). Paris : L'Harmattan.
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique* (3<sup>ème</sup> édition). Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. & Vandecasteele, G. (2018). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.

- Giroux, S. (1998). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. Saint-Laurent : ERPI.
- Jacolet, T. (2019, 4 décembre). Il faut encourager le plaisir de lire. *Arcinfo*, p.25.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (2013). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.
- Léger, A.-F. (2017). *L'estime de soi. Pour une prise de conscience des capacités scolaires*. Mémoire de master en Enseignement spécialisé, Bienne, HEP BEJUNE.
- Lequette, C., Pouget, G. & Zorman, M. (2009). *Fluence de lecture CE/CM*. Grenoble : Les Editions de la Cigale.
- Ouzoulias, A. (2005). *L'apprenti lecteur en difficulté, évaluer, comprendre, aider*. Paris : Retz.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Saint-Amand : Gallimard.
- Pouhet, A. & Cerisier-Pouhet, M. (2015). *Difficultés scolaires ou troubles dys ?*. Paris : Retz.
- Van Grunderbeeck, N. (2001). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Bruxelles : De Boeck.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vianin, P. (2014). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.
- Zorman, M., Lequette, C., Pouget, G., Deveaux, M.-F. & Savin, H. (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6<sup>e</sup> en difficulté de lecture. *A.N.A.E.*, 96-97, 213-219.



## Sitographie

Consortium PISA.ch (2010). *PISA 2009 : Les élèves de Suisse en comparaison internationale. Premiers résultats*. Berne et Neuchâtel : OFFT/CDIP et Consortium PISA.ch. Consulté le 11.03.2020

[https://pisa.educa.ch/sites/default/files/20110111/pisa2009\\_fr.pdf](https://pisa.educa.ch/sites/default/files/20110111/pisa2009_fr.pdf)

Consortium PISA.ch (2018). *PISA 2015 : Les élèves de Suisse en comparaison internationale*. Berne et Genève : SEFRI/CDIP et Consortium PISA.ch. Consulté le 11.03.2020

[https://pisa.educa.ch/sites/default/files/uploads/2018/11/pisa2015\\_rapport\\_national\\_f.pdf](https://pisa.educa.ch/sites/default/files/uploads/2018/11/pisa2015_rapport_national_f.pdf)

Dweck, C. (2017) : *Présentation d'une recherche sur les états d'esprit*. Consulté le 11 août 2019

<https://www.youtube.com/watch?v=U4VWhDf10Fo&feature=youtu.be>

Juton, A. & Lequette, C. (2010). *Évaluation de la lecture, du CP au lycée*. Grenoble. Consulté le 13 octobre 2019

[http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation\\_de\\_la\\_fluence\\_en\\_lecture2017-2.pdf](http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation_de_la_fluence_en_lecture2017-2.pdf)

OCDE (2012). *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, PISA, Edition OCDE. Consulté le 11.03.2020

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264075474-fr>

Potvin, Y. (2020). *Tableau des équivalences*. Consulté le 22 juin 2019

<http://www.bandesportive.com/pedago/niveaux.html>

Viau, R. (2000). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*.

*Correspondance*. 5 (3). Consulté, le 10 août 2019

<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>

Vincent Gérard, A. (2016). *Synthèse des résultats : Les jeunes et la lecture*. CNL, IPSOS.

Consulté le 14 septembre 2019

<https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/66568-les-jeunes-et-la-lecture-synthese-des-resultats.pdf>

## Ressources des activités d'entraînement

### DOBBLE des mots courants

<https://lire-ecrire-compter.com>

Consulté le 19 janvier 2019

### Flash cartes

Jolicoeur, A., Sabourin, L. (2005). *Trousse de dépannage en lecture, cahier 5 - les mots*. Québec : Guérin

### La course aux mots

Servent, S. (2009). *La course aux mots*. Fourqueux : Oxybul éveil et jeux.

### Lecture de phrases

Jolicoeur, A., Sabourin, L. (2005). *Trousse de dépannage en lecture, cahier 6 - les phrases*. Québec : Guérin.

### Lecture par phrases, par mots

Rivais, Y (2006). *140 jeux pour lire vite 7-11 ans*. Paris : Retz.

### Lire c'est du sport

<http://unandecole.com/2016/08/jeu-de-fluence-lire-c-est-du-sport.html>

Consulté le 19 janvier 2019

### Mots en cascades

<https://www.dixmois.fr/mots-en-cascade-a44328768/>

Consulté le 19 janvier 2019

## Rapidomo

<http://www.dixmois.fr/rapidomo-a54520193/>

Consulté le 19 janvier 2019

## Tam Tam

Costantini, F. (2015). Tam Tam. Français : les premiers mots. Carquefou : ABLudis éditions.

## Textes

Teacher Charlotte, Ressources pour les professeurs des écoles

<http://teachercharlotte.blogspot.com/2014/10/velociraptor-fichier-dentrainement-la.html>

Consulté le 3 novembre 2018






## Annexes






### 1. Tableau des équivalences des degrés scolaires<sup>13</sup>






<b>Age minimum des élèves</b>	<b>Degré scolaire au Québec</b>	<b>Degré scolaire en France</b>	<b>Degré scolaire en Suisse</b>
<b>6 ans</b>	1ère	CP	<b>3ème</b>
<b>7 ans</b>	2ème	CE1	<b>4ème</b>
<b>7 ans</b>	3ème	CE2	<b>5ème</b>
<b>9 ans</b>	4ème	CM1	<b>6ème</b>
<b>10 ans</b>	5ème	CM2	<b>7ème</b>
<b>11 ans</b>	6ème	6ème	<b>8ème</b>


<sup>13</sup> <http://www.bandesportive.com/pedago/niveaux.html>

## 2. Questionnaire






<b>Connaissance de soi</b>	 <b>pas du tout</b>		 <b>moyen</b>		 <b>tout à fait</b>
Quand je pense à ma manière de lire, je me sens bien.					
Quand je dois lire à haute voix devant la classe, je me sens bien.					
Quand la maîtresse lit une histoire, je me sens bien.					
Quand je rencontre un mot nouveau dans ma lecture, je me sens fort.					
Je pense qu'il est facile d'améliorer ma lecture.					

<b>Sens et représentation donné à la lecture</b>  <b>Pour moi...</b>	 <b>pas du tout</b>		 <b>un peu</b>		 <b>tout à fait</b>
C'est important d'apprendre à lire.					
Lire c'est connaître les lettres.					
Lire c'est regarder les images					
Lire c'est pouvoir raconter.					
Lire c'est lire vite.					
Lire procure du plaisir.					
Peux-tu donner trois raisons d'apprendre à lire ?					
C'est quoi lire bien pour toi ?					






Attitude à l'égard de la lecture	 pas du tout		 un peu		 tout à fait
J'aime lire.					
Je lis de manière spontanée.					
La lecture est un de mes loisirs préférés.					
J'aime bien parler des livres avec d'autres gens.					
Est-ce que tu reçois des livres en cadeau ? oui - non Si oui, j'aime bien recevoir un livre en cadeau.					
J'aime bien aller à la bibliothèque.					
Je fréquente la bibliothèque en dehors de l'école.					
J'aime bien donner mon avis sur les livres que j'ai lus.					
J'aime bien échanger des livres avec mes amis.					
J'aime écouter des histoires audios.					
J'aime qu'on me lise des histoires.					
J'ai plaisir à lire à l'école.					





Attitude à l'égard de la lecture (suite)	 <b>pas du tout</b>		 <b>un peu</b>		 <b>tout à fait</b>
J'ai plaisir à lire à la maison.					
J'aime lire durant mes vacances.					
Quand as-tu lu un livre pour la dernière fois à la maison ?					
A quel moment lis-tu à la maison ?					
Est-ce que tu lis avec tes parents ?					



<b>Habitudes de lecture</b>  <b>D'habitude à la maison je lis...</b>	 pas du tout		 un peu		 Tout à fait
Des revues, des magazines.					
Des bandes dessinées.					
Des romans.					
Des livres documentaires.					
Des livres jeux.					
Des mangas.					
Quels genres de livres manque-il chez toi ?					
<b>D'habitude dans la bibliothèque de classe je prends pour lire...</b>					
Des revues, des magazines.					
Des bandes dessinées.					
Des romans.					
Des livres documentaires.					
Des livres jeux.					
Des mangas.					
Quels genres de livres manque-il dans la bibliothèque de classe ?					

3.

<b>Motivation à la lecture</b> <b>Pourquoi lis-tu à l'école ?</b>	 <b>pas du tout</b>		 <b>parfois</b>		 <b>beaucoup</b>
Pour me faire plaisir.					
Pour m'occuper.					
Pour apprendre de nouvelles choses.					
Parce que j'y suis obligé.					
Pour faire plaisir à la maîtresse.					
<b>Est-ce que tu lis parfois pour toi des trucs à la maison ? Oui - Non</b> <b>Et pourquoi lis-tu à la maison ?</b>					
Pour me faire plaisir.					
Pour m'occuper.					
Pour suivre les aventures de mon héros.					
Pour apprendre de nouvelles choses.					
Parce que j'y suis obligé.					
Pour écrire des messages sur mon smartphone.					
Pour jouer en ligne.					
Pour chercher des renseignements sur Internet.					

<b>Freins à la lecture</b>  <b>Pourquoi ne lis-tu pas plus de livres ?</b>	 entièrement d'accord	 plutôt d'accord	 pas trop d'accord	 pas du tout d'accord
Je préfère faire d'autres activités.				
Je n'ai pas le temps.				
Ça ne m'intéresse pas de lire.				
Ça me fait penser à l'école.				
J'ai de la peine à me concentrer.				
Je ne suis pas assez intelligent.				
J'ai de la peine à lire.				

#### 4. Pré-tests / Post-tests <sup>14</sup>

##### Texte 1

### **Petit dinosaure**

Dino, où es-tu ? crie papa.	<b>5</b>
Ici, dans la mare.	<b>9</b>
Depuis une heure, Dino, le petit dinosaure, se débat	<b>18</b>
pour se dégager de la boue profonde. Il pleut, de	<b>28</b>
grands oiseaux noirs volent dans le ciel sombre. Ils se	<b>38</b>
préparent à attaquer Dino. Dino pose sa grande	<b>46</b>
patte droite sur le bord de la mare et il essaie de	<b>58</b>
sortir son corps de la boue. Son père arrive entre les	<b>69</b>
arbres de la forêt qui borde la mare. Il attrape le cou	<b>81</b>
de Dino entre ses dents et d'un coup, il soulève Dino.	<b>92</b>
Il le pose sur la terre ferme.	<b>99</b>
Sauvé ! crie Dino.	<b>102</b>

---

<sup>14</sup> Tests issus de:

[http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation\\_de\\_la\\_fluence\\_en\\_lecture2017-2.pdf](http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation_de_la_fluence_en_lecture2017-2.pdf)

## **Monsieur Petit**

C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située au cœur d'un vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec une barrière ; il y a des concombres, des choux frisés, toutes sortes de légumes. Au fond du jardin, le portillon reste toujours fermé pour que Chien à Puces ne s'échappe pas. Chien à Puces aime se coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits délicieux. Chien à Puces est gourmand, il croque tout ce qui lui passe sous la dent : des oranges pourries qui tombent sur le sol, des fleurs fanées, un morceau de buvard...	<b>10</b> <b>20</b> <b>30</b> <b>39</b> <b>49</b> <b>60</b> <b>69</b> <b>79</b> <b>90</b> <b>101</b> <b>103</b>
Un jour, Monsieur Petit décide de mettre Chien à Puces dans une niche. Chien à Puces n'aime pas être enfermé, il préfère s'endormir en regardant les étoiles dans le ciel. Toutes les nuits, il aboie quand Monsieur Petit va se coucher. Monsieur Petit décide de dormir dans le grenier de sa jolie maison pour prendre un peu de repos.	<b>114</b> <b>125</b> <b>135</b> <b>145</b> <b>157</b> <b>162</b>
Il ne trouve plus le sommeil ! Une nuit d'insomnie, hop ! Il saute du lit et ouvre la grande malle qui se trouve devant lui, dans un coin sombre du grenier. Et là, surprise, toute sa vie, qu'il pensait sans histoire, lui revient en mémoire : Il sort les mouchoirs brodés par sa grand-mère, ses petites dents de lait, son pot de chambre ébréché, une tête de	<b>174</b> <b>187</b> <b>199</b> <b>206</b> <b>216</b> <b>227</b>

poisson séché, un sac plein de billes, une montre qui fait tic,	<b>239</b>
tac, tic, tac, son carnet de notes, un bout de lacet, son vieux	<b>252</b>
transistor à pile.	<b>255</b>
C'est fou comme tous ces souvenirs se bousculent dans sa	<b>265</b>
tête et il ne peut retenir ses larmes d'émotion, sa vie n'est pas	<b>278</b>
sans histoire. Il se souvient exactement de la voix du	<b>288</b>
présentateur météo : « Le temps va s'améliorer demain en	<b>296</b>
début de matinée sur notre région, ciel chargé, l'après-midi	<b>305</b>
», il se rappelle les vieilles publicités : « AMA et la saleté s'en	<b>316</b>
va », « On a toujours besoin de petits pois chez soi ».	<b>326</b>
Les premières lumières du jour pénètrent par la petite fenêtre	<b>336</b>
du grenier. Il est au cœur de ses souvenirs, quand son réveil	<b>348</b>
sonne : dring, dring, dring	<b>352</b>

5. Tableaux de référence Cognisciences<sup>15</sup> pour les résultats

Élève 1	« Petit dinosaure »
	3ème
Score très faible = non lecteur	≤ 20 MCLM
Score pré-test	9
Objectif fixé	19
Score post-test	12 / 23

Élève 2	« Monsieur Petit »				
	4ème	5ème	6ème	7ème	8ème
Moyenne /écart type	68/28	95/26	137/31	141/32	154/32
Score faible (p15)	41	69	80	108	106
Score très faible (p5)	24	54	67	87	86
Score pré-test		62			
Objectif fixé		85			
Score post-test		97 /126			

Élève 3	« Monsieur Petit »				
	4ème	5ème	6ème	7ème	8ème
Moyenne /écart type	68/28	95/26	137/31	141/32	154/32
Score faible (p15)	41	69	80	108	106
Score très faible (p5)	24	54	67	87	86
Score pré-test				43	
Objectif fixé				70	
Score post-test				65 / 77	

<sup>15</sup> [http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation\\_de\\_la\\_fluence\\_en\\_lecture2017-2.pdf](http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation_de_la_fluence_en_lecture2017-2.pdf)

Élève 4	« Monsieur Petit »				
	4 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>	7 <sup>ème</sup>	8 <sup>ème</sup>
Moyenne /écart type	68/28	95/26	137/31	141/32	154/32
Score faible (p15)	41	69	80	108	106
Score très faible (p5)	24	54	67	87	86
Score pré-test				85	
Objectif fixé				120	
Score post-test				73 / 115	

Élève 5	« Monsieur Petit »				
	4 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>	7 <sup>ème</sup>	8 <sup>ème</sup>
Moyenne /écart type	68/28	95/26	137/31	141/32	154/32
Score faible (p15)	41	69	80	108	106
Score très faible (p5)	24	54	67	87	86
Score pré-test					101
Objectif fixé					121
Score post-test					89 / 90

Élève 6	« Monsieur Petit »				
	4 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>	7 <sup>ème</sup>	8 <sup>ème</sup>
Moyenne /écart type	68/28	95/26	137/31	141/32	154/32
Score faible (p15)	41	69	80	108	106
Score très faible (p5)	24	54	67	87	86
Score pré-test					88
Objectif fixé					140
Score post-test					124



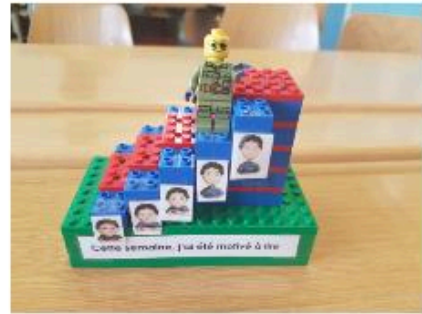
Élève 7	« Monsieur Petit »				
	4 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>	7 <sup>ème</sup>	8 <sup>ème</sup>
Moyenne /écart type	68/28	95/26	137/31	141/32	154/32
Score faible (p15)	41	69	80	108	106
Score très faible (p5)	24	54	67	87	86
<b>Score pré-test</b>					<b>55</b>
<b>Objectif fixé</b>					<b>70</b>
<b>Score post-test</b>					<b>62 / 80</b>

## 6. Échelle de la motivation

élève 1



élève 2



élève 3



élève 4



élève 5


















élève 6
















élève 7





## 7. Feuille de suivi des activités


<b>Feuille de suivi des activités</b>				
<b>Semaine du :</b> .....				
<b>Activités</b> 	<b>Groupe</b> 	<b>Lieu</b> 	<b>Durée</b> 	<b>Date</b> 
<b>Lecture du texte</b>			≤ 5 mn	* ..... * ..... * ..... .....
<b>Préparation du texte</b>			≤ 5 mn	* .....
<b>Dobble des mots courants</b>			≤ 10 mn	..... .....
<b>Flash cartes</b>			≤ 5 mn	..... .....
<b>Tam-tam</b>			≤ 15 mn	.....
<b>La course aux mots</b>			≤ 15 mn	.....


<b>Lire c'est du sport</b>			≤ 15 mn	.....
<b>Mots en cascade</b>			≤ 10 mn	.....
<b>Lecture par mot, par phrase</b>			≤ 10 mn	.....
<b>Ordinateur Écriture des mots</b>			≤ 15 mn	.....
<b>Ordinateur Lecture des mots</b>			≤ 5 mn	..... .....
<b>Lecture de phrases</b>			≤ 10 mn	.....


 = individuel

 = par deux

 = par deux ou trois

 = à sa place

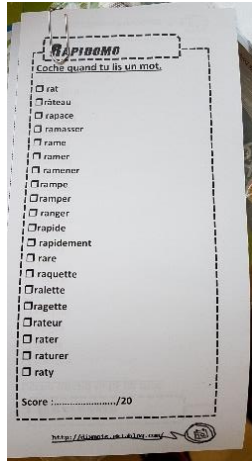
 = au coin bibliothèque ou ailleurs

 = à l'ordinateur

\* = activité obligatoire

## 8. Activités de renforcement

### Pour travailler l'assemblage



Rapidomo



Mots en cascades

### Pour travailler l'adressage



Flash cartes



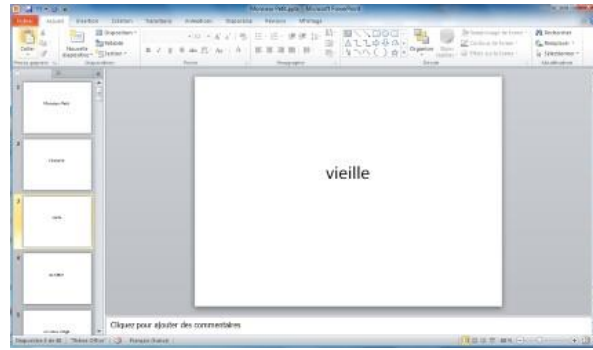
Jeu Tam Tam



Jeu La course aux mots



Jeu Dobble des mots courant

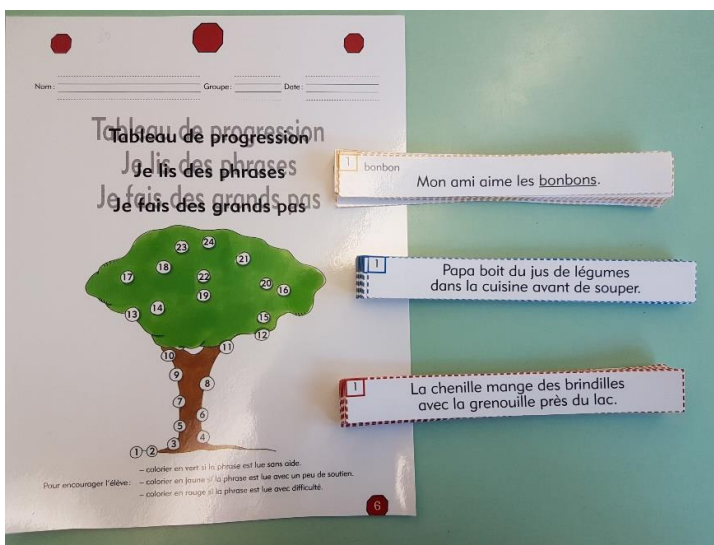


Exemple de mots flash

## Pour travailler la prosodie

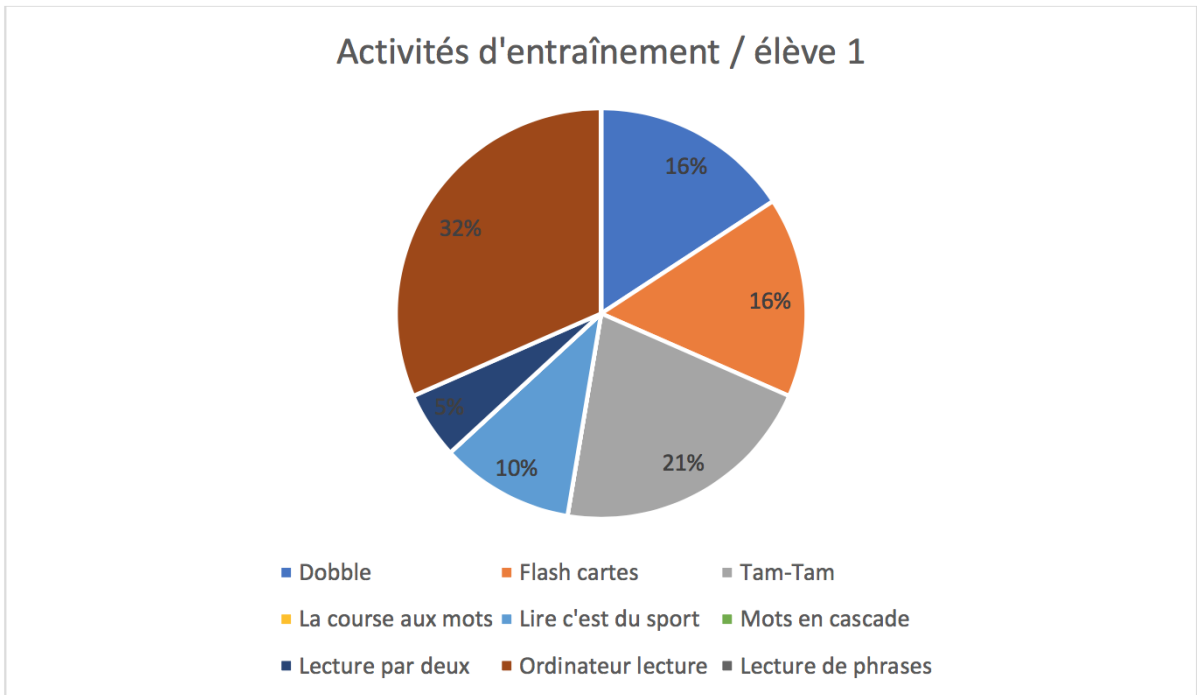


Jeu Lire c'est du sport

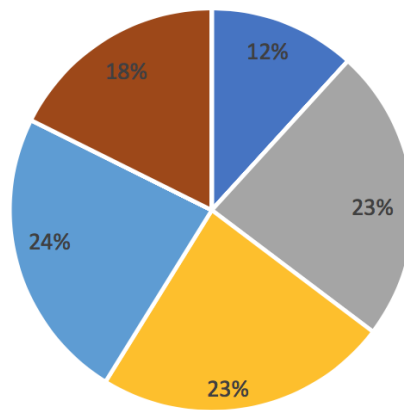


Phrases à lire

## 9. Répartition des activités d'entraînement travaillées

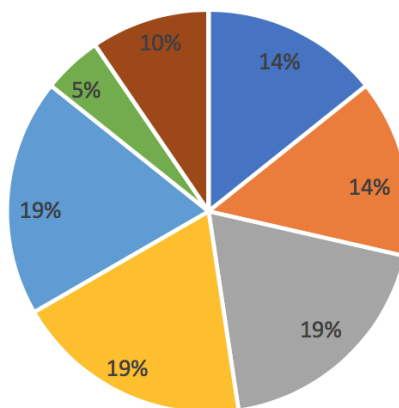


### Activités d'entraînement / élève 3



- Dobble
- Flash cartes
- Tam-Tam
- La course aux mots
- Lire c'est du sport
- Mots en cascade
- Lecture par deux
- Ordinateur lecture
- Lecture de phrases

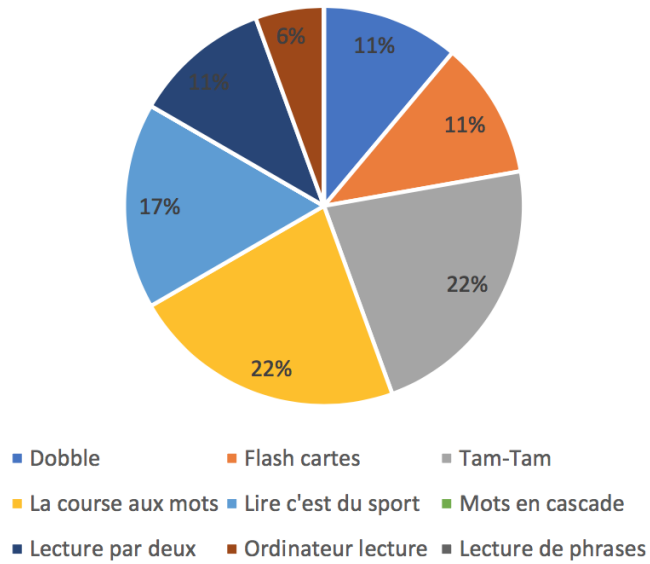
### Activités d'entraînement / élève 4



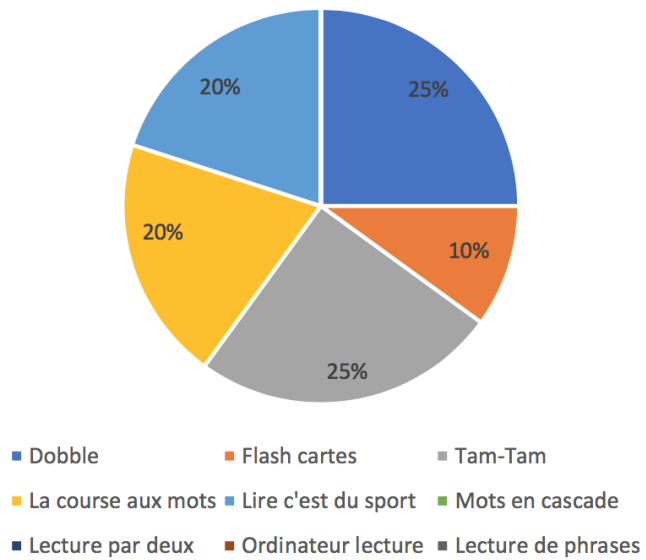
- Dobble
- Flash cartes
- Tam-Tam
- La course aux mots
- Lire c'est du sport
- Mots en cascade
- Lecture par deux
- Ordinateur lecture
- Lecture de phrases



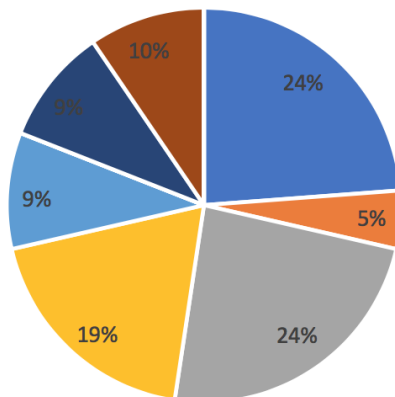
### Activités d'entraînement / élève 5



### Activités d'entraînement / élève 6

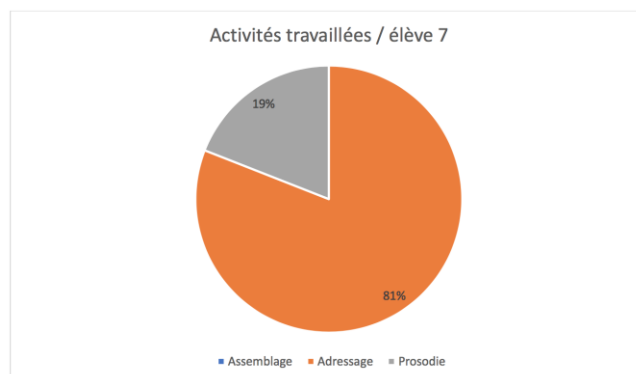
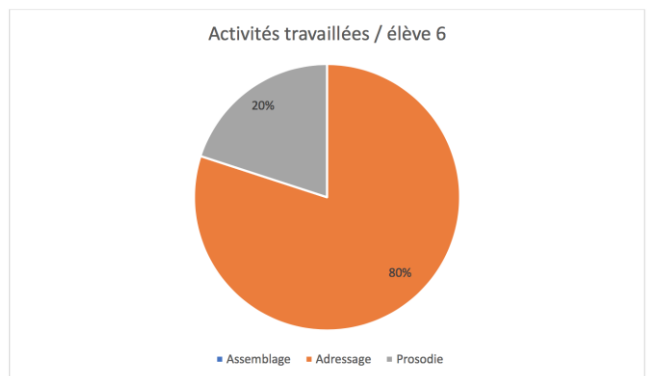
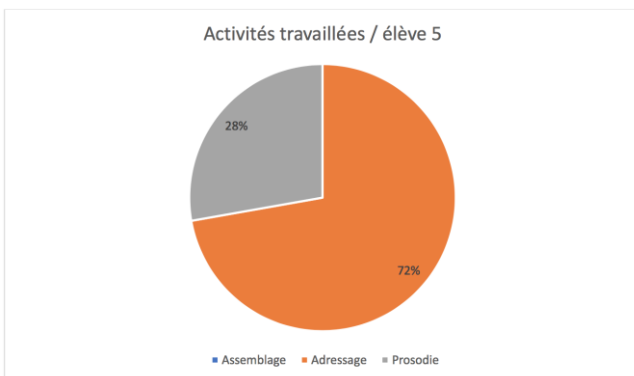
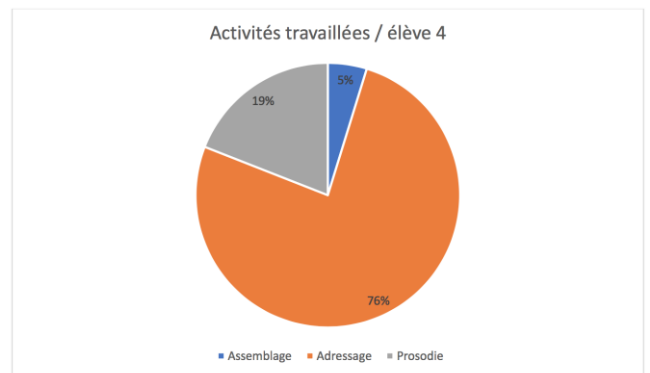
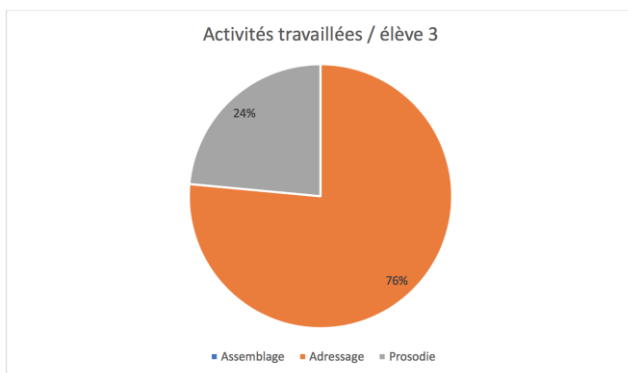
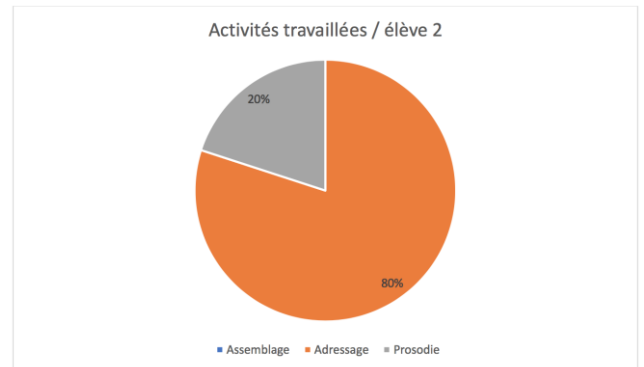
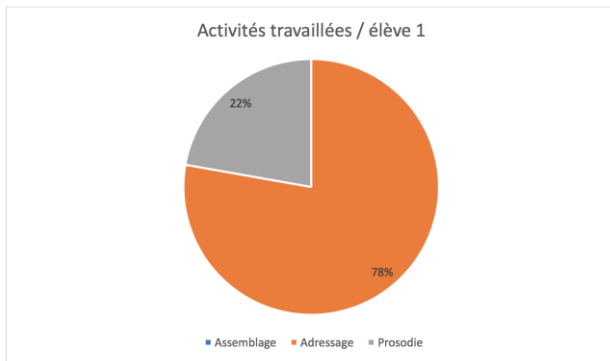


### Activités d'entraînement / élève 7

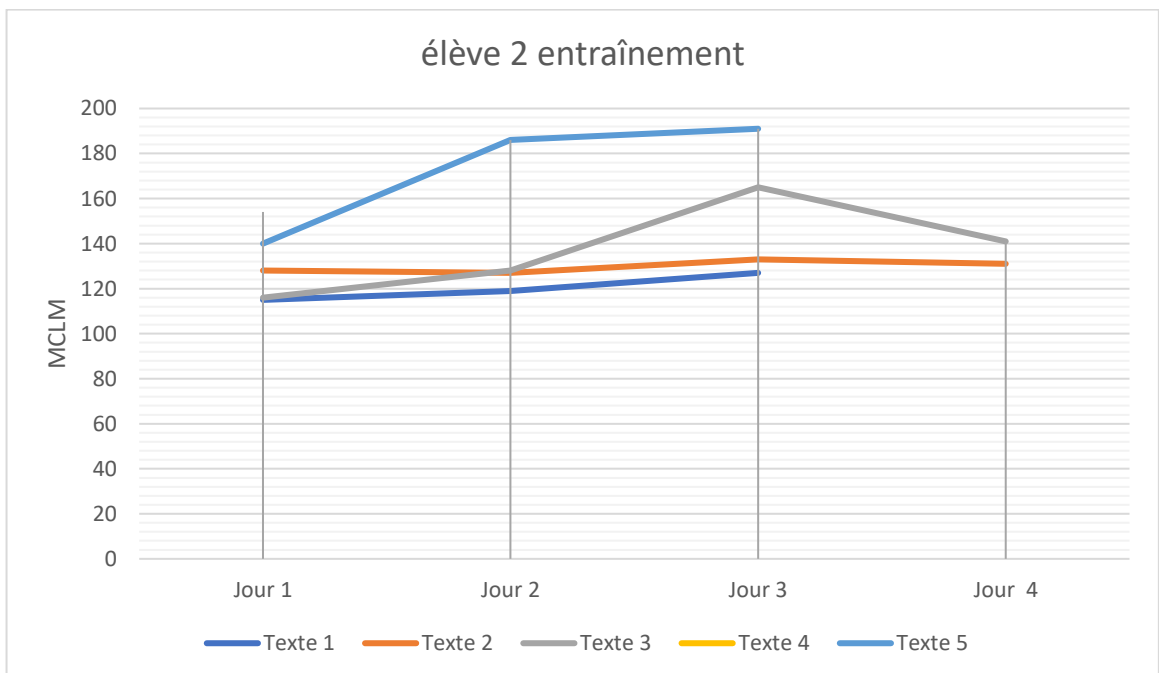
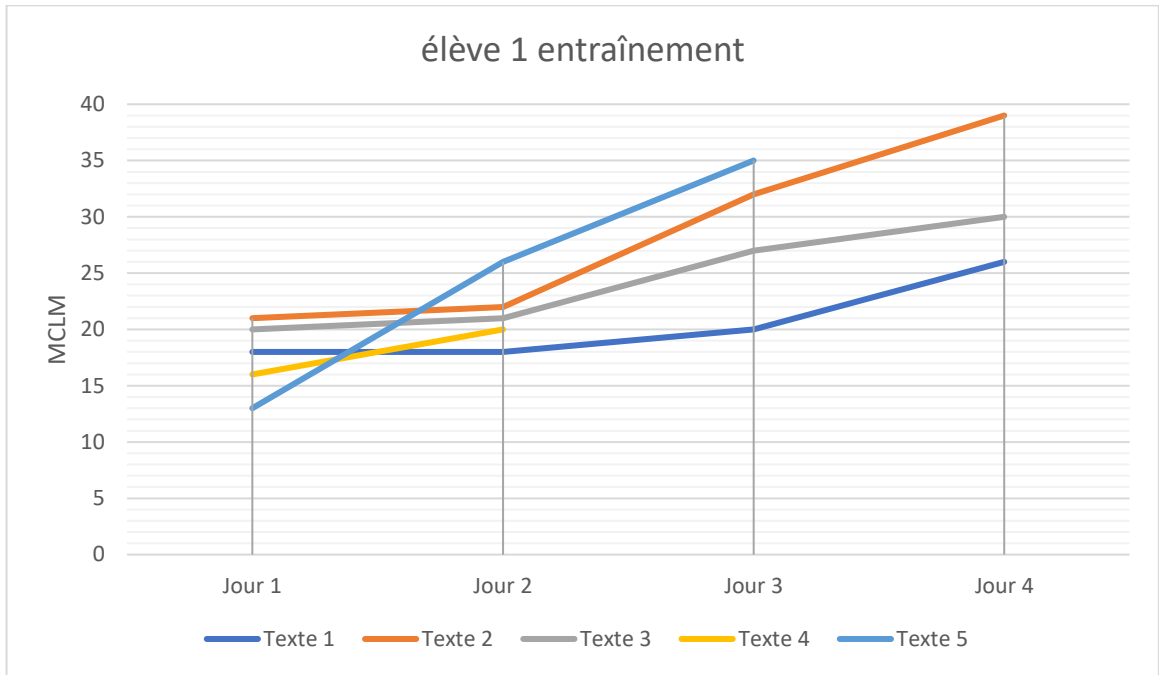


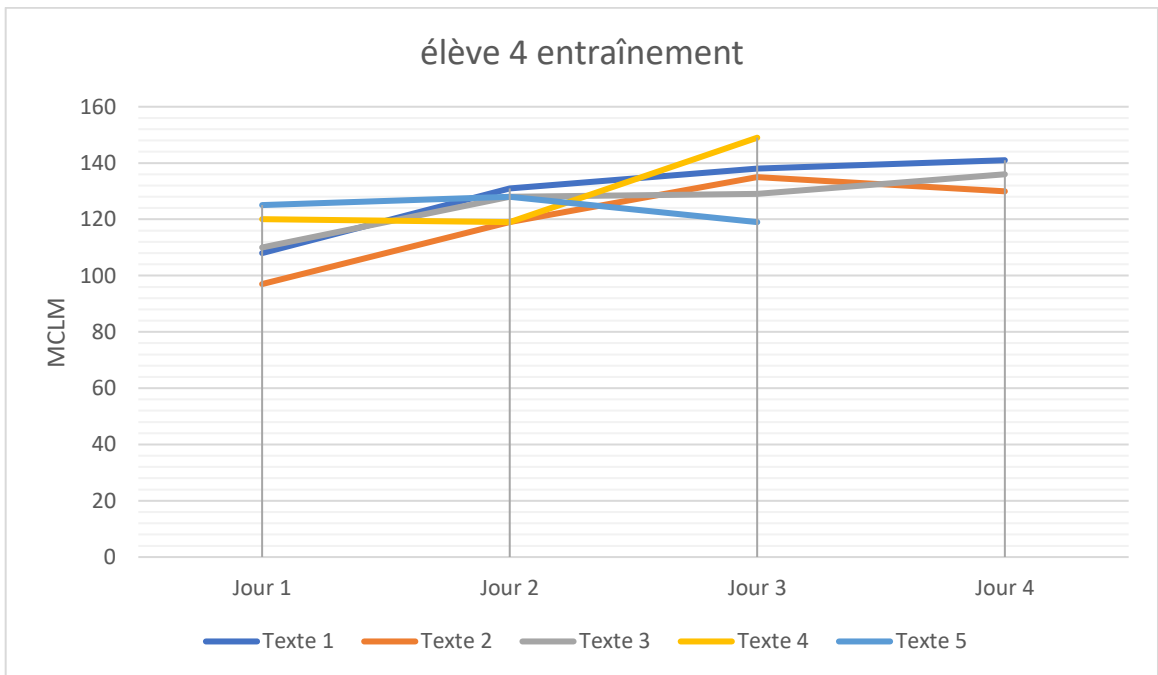
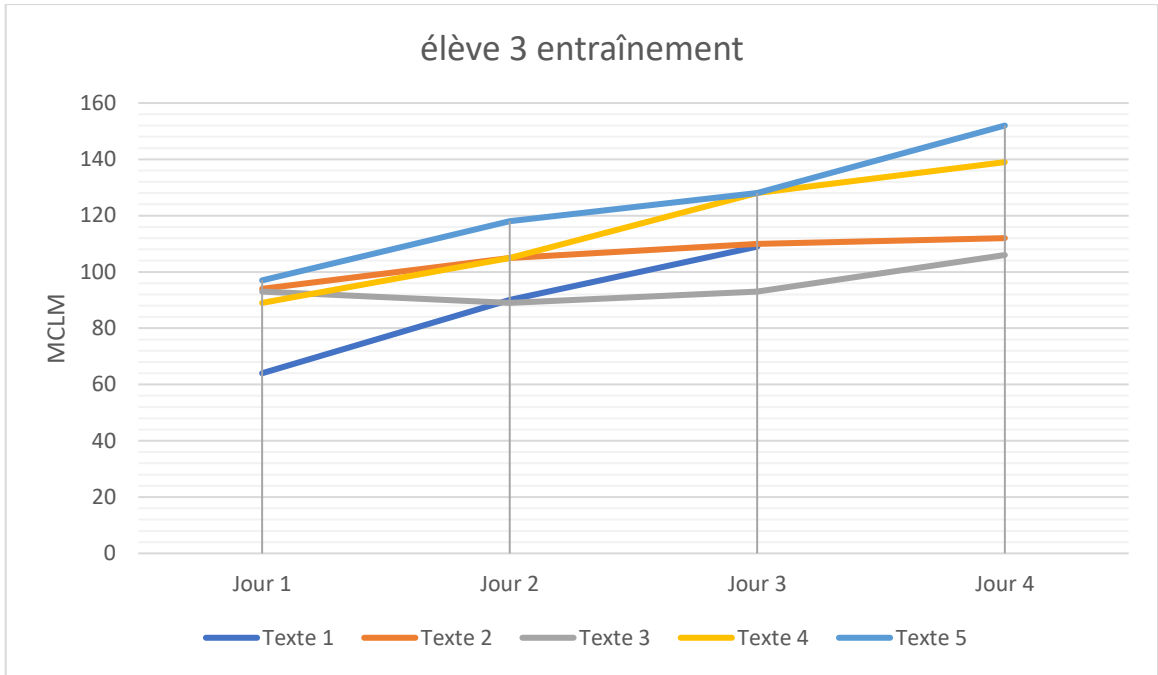
- Dobble
- Flash cartes
- Tam-Tam
- La course aux mots
- Lire c'est du sport
- Mots en cascade
- Lecture par deux
- Ordinateur lecture
- Lecture de phrases

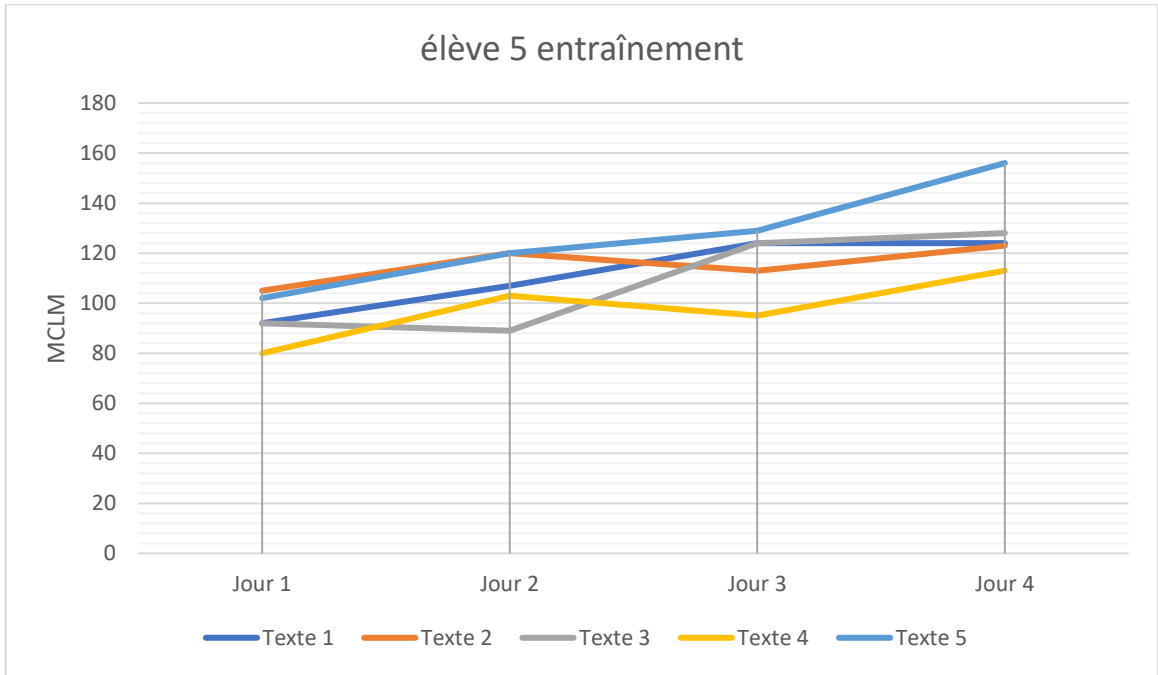
## 10. Répartition du type d'activités travaillées



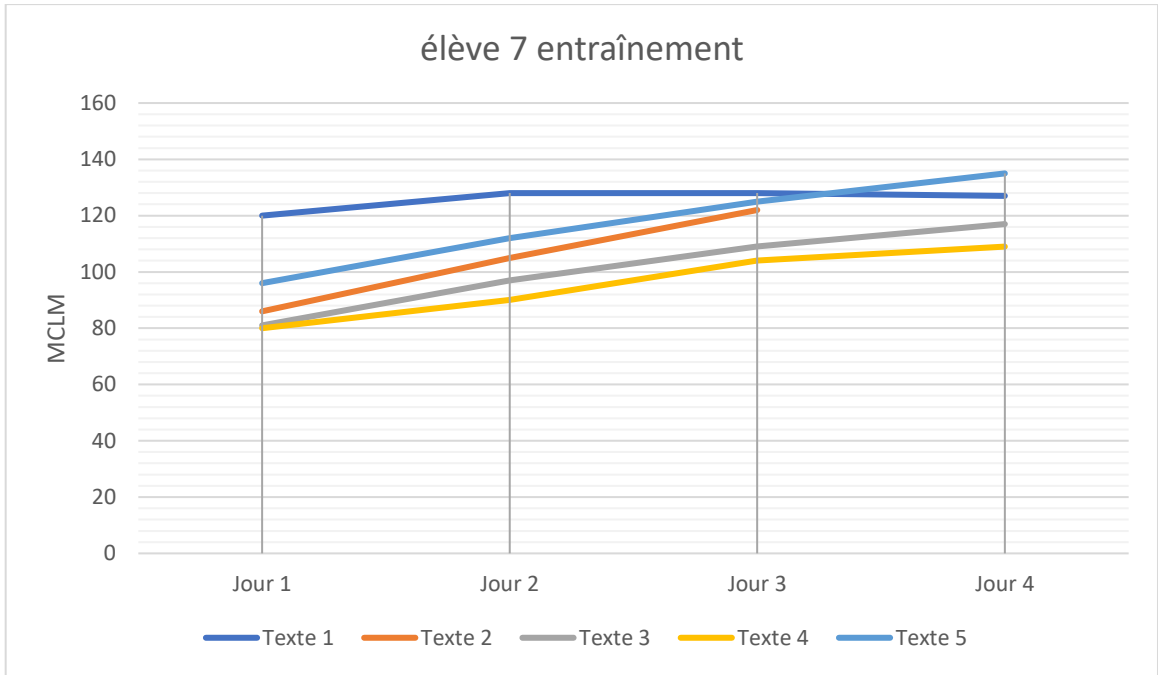
## 11. Résultats quotidiens des entraînement de fluence







### élève 7 entraînement








## 12. Exemple de traitement du questionnaire

2

**QUESTIONNAIRES<sup>1</sup>**

**Connaissance de soi**

Quand je pense à ma manière de lire, je me sens bien.	 pas du tout		 moyen		 tout à fait	+++++
Quand je dois lire à haute voix devant la classe, je me sens bien.	X	—————	DX	—————	DX	+++
Quand la maîtresse lit une histoire, je me sens bien.		—————			X	=
Quand je rencontre un mot nouveau dans ma lecture, je me sens fort.			X	—————	DX	+
Je pense qu'il est facile d'améliorer ma lecture.				X	DX	+

<sup>1</sup> Questionnaires créés à partir des ouvrages suivants :

- Vianin, P. (2014). *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre* ? Bruxelles : De boeck
- Vincent Gérard, A. (2016). *Synthèse des résultats : Les jeunes et la lecture*. CNL IPSOS
- OCDE (2012). *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. PISA, Edition OCDE