

Comment l'expérience de fluence peut-elle améliorer les compétences et la motivation dans l'apprentissage de la lecture chez les élèves en classe de soutien ?

Master en pédagogie spécialisée – Volée 1821

Mémoire de Master de Mathilde Blanchard

Sous la direction de Sophie Willemin

Bienne, avril 2021

Résumé

Ce travail s'intéresse à la fluence, travaillée sous forme de lecture répétée, et la motivation qu'elle suscite chez des élèves en difficulté de lecture.

Dans la partie théorique, j'expose les fondements de l'apprentissage de la lecture ainsi que les aspects motivationnels liée à cette discipline, particulièrement pour les élèves en difficulté. Cette partie revient également sur l'automatisation de la lecture et son importance dans le travail de fluence.

La partie pratique permet de mettre en évidence les résultats d'élèves en classe de soutien avant et après la mise en place d'un dispositif de fluence, travaillée sous forme de lecture répétée, durant huit semaines. Parallèlement à ces résultats, les aspects motivationnels observés ou entendus par le chercheur sont exposés.

Les résultats sont plutôt positifs, puisqu'une amélioration a été observée chez les élèves. Celle-ci allait de pair avec une augmentation de la motivation lors d'exercices de lecture.

Mots-clés

fluence – motivation – lecture – décodage – lecteur en difficulté

Remerciements

A l'issue de ce travail, je tiens à remercier les personnes qui m'ont encouragée, soutenue et parfois supportée durant ces deux années de travail.

- Je tiens tout d'abord à remercier mes élèves qui ont participé avec engouement à la recherche que j'ai menée, ainsi que leurs parents qui ont accepté leur participation ;
- Je remercie également mes collègues de classe de soutien, Alissa, Camille et Marie, qui m'ont généreusement proposé de me confier leurs élèves pour ce travail ;
- J'adresse aussi mes remerciements à mes collègues et amies, Mégane, Aurélie, Vanessa, Céline, Alissa, Gaëlle, Camille, qui m'ont soutenue et accompagnée durant ces longs mois, ou ont tout simplement pris des nouvelles ;
- Je remercie mes collègues de formation, particulièrement les co-voitureuses jurassiennes, dont les discussions ont permis d'enrichir ce travail ;
- Un remerciement tout particulier à Léna, mon amie et binôme de formation, sans qui ces trois années de FPS n'auraient certainement pas eu la même saveur et qui m'a soutenue durant ce mémoire ;
- Un énorme merci à mes parents, ma sœur et mes neveux, ainsi que mes amies, Ophélie et Estelle, qui m'ont soutenue, parfois supportée, mais qui m'ont surtout permis de me changer les idées dans les moments de doute ;
- Finalement, je remercie tout particulièrement ma directrice de mémoire, Sophie Willemin, qui m'a accompagnée et m'a rassurée tout au long de cette recherche et dont les remarques pertinentes ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

Table des matières

1	Introduction	1
2	Problématique	2
2.1	Apprentissage de la lecture	2
2.1.1	Le principe alphabétique	3
2.1.2	Stratégies d'apprentissage de la lecture : notions d'assemblage et d'adressage	4
2.1.3	Automatisation de la lecture	5
2.1.4	Rôle de l'enseignant	6
2.1.5	L'enseignement explicite	7
2.2	Lecture et motivation	9
2.3	Le lecteur en difficulté	10
2.4	La fluence et exercice de lecture répétée	12
2.4.1	La rapidité	13
2.4.2	L'exactitude	13
2.4.3	L'expression	14
2.5	Lien entre l'apprentissage de la lecture, la motivation et la fluence	14
2.6	Question de recherche	15
3	Méthodologie	16
3.1	Population	17
3.2	Présentation des participants	18
3.2.1	Élève 1	19
3.2.2	Élève 2	19
3.2.3	Élève 3	19
3.2.4	Élève 4	20
3.3	Mesure des compétences en lecture	20
3.3.1	Pré-test	20
3.4	Déroulement des séances	21
3.4.1	Séances 1 et 2 : lundi après-midi	22
3.4.2	Séance 3 : mardi matin	23
3.4.3	Séance 4 : jeudi matin	23
3.4.4	Séances 5 et 6 : vendredi matin	23
3.5	Choix des textes	23

3.6	Post-test et post-test différé	24
3.7	Mesure de la motivation	25
3.7.1	Grille d'observation, journal de bord et séquences filmées	25
3.7.2	Entretiens semi-structurés en groupe et auto-évaluation	26
4	Présentation des résultats	28
4.1	Résultats des mesures de fluence	28
4.2	Pré-test	28
4.3	Mesures de fluence durant le dispositif de 8 semaines	31
4.3.1	Élève 1	31
4.3.2	Élève 2	32
4.3.3	Élève 3	34
4.3.4	Élève 4	35
4.4	Post-tests : comparaison avec le pré-test	37
4.5	Résultats des mesures de motivation	40
4.5.1	Pré-test et échelle de motivation	41
4.6	Mesure de la motivation pendant l'expérience de fluence	42
4.6.1	« Ce que l'élève fait... » : manifestations comportementales de motivation	42
4.6.2	« Ce que l'élève ne fait pas... » : manifestations comportementales de non-motivation	45
4.6.3	« Ce que l'élève dit... » : manifestations verbales de motivation	45
4.6.4	« Ce que l'élève dit... » : manifestations verbales de non-motivation	47
4.7	Post-test : bilan de motivation	48
4.7.1	Motivation du groupe	50
5	Discussion	51
5.1	Hypothèse 1 : « Les élèves sont motivés par la mise en place d'exercices de fluence en lecture sur une période déterminée. »	51
5.2	Hypothèse 2 : « Les élèves qui expriment et montrent de la motivation pendant le dispositif font des progrès plus importants en lecture que les élèves moins motivés par l'exercice. »	53
5.3	Hypothèse 3 : « Un dispositif d'entraînement à la fluence durant 8 semaines permet une augmentation du score MCLM entre la lecture de la semaine 1 et la lecture de la semaine 8. »	54

5.4	Hypothèse 4 : Un dispositif d'entraînement à la fluence durant 8 semaines permet aux élèves d'augmenter leurs scores MCLM entre le pré-test et les post-tests. »	57
5.5	Limites de la recherche	58
6	Conclusion	61
7	Bibliographie	63
8	Annexes	I
8.1	Annexe 1 : Barème d'évaluation de la rapidité (nombre de mots/minute) (Hasbrouck et Tindal, 2006)	I
8.2	Annexe 2 : Étalonnage des outils d'évaluation : Monsieur Petit (MCLM)	2
8.3	Annexe 3 : Pré-test et post-test « Monsieur Petit »	3
8.4	Annexe 4 : Courbe des scores MCLM	4
8.5	Annexe 5 : Textes imposés pour le dispositif	5
8.6	Annexe 6 : Textes choisis par les élèves	9
8.7	Annexe 7 : Étalonnage de l'outil d'évaluation : Monsieur Petit (post-tests 1 et 2)	12
8.8	Annexe 8 : Grille d'observation de la motivation	13
8.9	Annexe 9 : Formulaire de consentement distribué aux parents	16

Liste des figures

<i>Figure 1 : Résultats des élèves au pré-test "Monsieur Petit" selon les percentiles</i>	18
<i>Figure 2 : Courbes des scores MCLM de l'élève 1</i>	32
<i>Figure 3 : Courbes des scores MCLM de l'élève 2</i>	33
<i>Figure 4 : Courbes des scores MCLM de l'élève 3</i>	35
<i>Figure 5 : Courbes des scores MCLM de l'élève 4</i>	36
<i>Figure 6 : Résultats du pré-test et des post-tests</i>	37
<i>Figure 7 : Scores MCLM des élèves en lecture 1 de la 1ère semaine à la 8ème semaine</i>	55
<i>Figure 8 : Scores MCLM des élèves en lecture 6 de la 1ère à la 8ème semaine</i>	56

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Répartition des élèves lecteurs et non-lecteurs dans les classes de soutien</i>	17
<i>Tableau 2 : Organisation des séances durant la semaine</i>	21
<i>Tableau 3 : Textes choisis durant le dispositif de fluence</i>	24
<i>Tableau 4 : Résumé des outils de mesure de la motivation durant la mise en place du dispositif</i>	27
<i>Tableau 5 : Résultats au pré-test</i>	29
<i>Tableau 6 : Scores MCLM élève 1</i>	31
<i>Tableau 7 : Scores MCLM élève 2</i>	33
<i>Tableau 8 : Scores MCLM élève 3</i>	34
<i>Tableau 9 : Scores MCLM de l'élève 4</i>	36
<i>Tableau 10 : Résumé des scores aux pré-test, post-test 1 et post-test 2</i>	39
<i>Tableau 11 : Echelle de motivation des élèves lors du pré-test</i>	41
<i>Tableau 12 : Auto-évaluation de la motivation de l'élève 1 durant le dispositif de fluence</i>	41
<i>Tableau 13 : Auto-évaluation de la motivation de l'élève 2 durant le dispositif de fluence</i>	42
<i>Tableau 14 : Auto-évaluation de la motivation de l'élève 3 durant le dispositif de fluence</i>	42
<i>Tableau 15 : Auto-évaluation de la motivation de l'élève 4 durant le dispositif de fluence</i>	42
<i>Tableau 16 : Regroupement des items de manifestations de motivation chez l'élève (ce qu'il fait) en trois catégories</i>	43
<i>Tableau 17 : Items de comportements manifestant la non-motivation</i>	45
<i>Tableau 18 : Regroupement des items de manifestation de motivation chez l'élève (ce qu'il dit) en trois catégories</i>	46
<i>Tableau 19 : Items de manifestation verbale de non-motivation</i>	48

1 Introduction

Depuis 6 ans, je travaille dans une classe de soutien primaire du Canton du Jura. J'accueille des élèves présentant un retard dans les apprentissages pour diverses raisons : troubles dys, trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), déficience visuelle, retard général, etc. La plupart de mes élèves rencontrent plus particulièrement des difficultés en lecture. Au fil des années, j'ai constaté que ces élèves ont souvent peu d'estime de soi et se dévalorisent lors d'activités dans cette discipline. Or, cet apprentissage étant essentiel pour la suite de leur parcours scolaire, professionnel, mais également personnel, j'ai cherché un moyen de motiver les élèves à apprendre à lire afin de devenir progressivement autonomes dans cette activité. J'ai testé diverses méthodes, mais aucune d'entre elles n'a réellement été adoptée, ni par les élèves ni par moi. Dans un premier temps, je souhaitais travailler la phonologie, c'est-à-dire reprendre les bases de la lecture en travaillant les sons. Or, je trouvais cela infantilisant pour les plus grands. La lecture d'un ouvrage de Giasson et Vandecasteele (2018) m'a convaincue qu'il ne fallait pas travailler les « processus sous-jacents » (p. 361), mais plutôt « employer une approche directe des difficultés en lecture (identification, fluidité et compréhension) » (p. 361). Durant un cours de Langage et communication en première année de Master, nous avons discuté de la fluence travaillée sous forme de lecture répétée et de ses bénéfices pour les élèves en difficulté. Ne connaissant pas cette approche, j'ai donc testé ce dispositif dans ma classe et j'ai constaté un réel engouement chez mes élèves. Toutefois, j'ai rapidement constaté que cette méthode exigeait une certaine organisation et de la rigueur. La mise en place de ce dispositif s'est avérée fastidieuse et les séances de fluence en lecture prenaient beaucoup de temps. En réalisant cette recherche, je souhaitais trouver une méthode efficace qui permettrait à mes élèves de retrouver de la motivation dans un exercice qui les met en difficulté : la lecture à voix haute. L'utilisation d'une méthode a permis d'avoir un meilleur cadre de travail et de la rigueur, tant pour les élèves que pour moi. C'est ainsi que j'ai découvert les ouvrages « Fluence », développés par Pourchet et Zorman (2008), que j'utilise dans la présente recherche pour la mise en place du dispositif.

La question de départ générale à partir de laquelle je suis partie pour réaliser ce travail est la suivante :

Comment faire progresser les élèves de classe de soutien dans l'apprentissage de la lecture et les motiver dans cette tâche ?

2 Problématique

2.1 Apprentissage de la lecture

« Lire n'est pas une activité naturelle pour l'enfant. »

Dehaene, 2012, p. 22

En tant qu'adultes, nous oublions parfois que nous sommes tous passés par les différentes étapes de l'apprentissage de la lecture. Cette activité a été automatisée par une grande majorité d'entre nous et évolue durant la scolarité obligatoire, mais également à l'âge adulte. Dans le domaine de l'éducation, notamment dans l'enseignement spécialisé, la compréhension de l'entrée dans la lecture et ses mécanismes sont indispensables pour accompagner au mieux et de manière adaptée les élèves. Selon Dehaene (2012), « (...) avant d'apprendre à lire, l'enfant est déjà un expert du langage parlé » (p. 22). L'auteur indique qu'au niveau cérébral, les zones du langage parlé sont activées dès les premiers mois de la vie. Le langage écrit étant apparu tardivement chez l'Homme, il n'est pas considéré comme un processus aussi spontané que le langage oral. En effet, alors que des zones du cerveau spécifiques au langage oral existent, ce n'est pas le cas de la lecture (Dehaene, 2012). Houdé et Borst (2018) mettent en avant le fait que de nombreuses aires du cerveau entrent en jeu durant la pratique de cette activité. Selon eux, « le cerveau ne crée pas un nouveau réseau spécifiquement dédié à la lecture mais il réutilise celui du langage oral qui lui-même réutilise une multitude de circuits, certains très anciens, en lien avec nos sensations, actions et émotions » (p. 49).

L'apprentissage de la lecture implique alors la prise de « conscience des structures du langage oral : les mots, les syllabes, les phonèmes » (Dehaene, 2012, p. 26). Contrairement au langage, l'activité de lecture passe par une « voie nouvelle (...) : la

vision » (Dehaene, 2012, p. 26). Cet apprentissage nécessite alors « la construction de nouveaux réseaux de neurones (...) détournés de leur mission première et « recyclés » pour la lecture » (Loty & Mazeau, 2020, p. 37). Ce que nous considérons comme une activité naturelle et spontanée à l'âge adulte résulte par conséquent de processus neuronaux complexes, en constante évolution. Lorsque nous travaillons avec des enfants qui rencontrent des difficultés dans ce domaine, il semble donc primordial de comprendre comment la lecture s'acquiert et quelles étapes permettent d'y aboutir.

Dans ce chapitre, nous décrivons les étapes indispensables par lesquelles les élèves doivent passer pour entrer dans l'apprentissage de la lecture. Le passage du langage oral au langage écrit nécessite de développer une bonne conscience phonologique qui permettra d'entrer dans l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes. C'est ensuite seulement que les élèves seront capables d'entrer dans l'automatisation de la lecture, concept central dans le domaine de la fluence. Ces différents processus seront explicités ci-dessous.

2.1.1 Le principe alphabétique

Dans la langue française, nous sommes dans un système d'écriture dit « alphabétique ». Contrairement aux systèmes idéographiques, comme les hiéroglyphes, « les langues écrites alphabétiques traduisent par écrit les sons de la langue parlée » (Loty & Mazeau, 2020, p. 38). Effectivement, les lettres (graphèmes simples), ou les groupes de lettres (graphèmes composés), représentent des sons (phonèmes¹) et vice versa.

Le phonème est un concept qui est « propre à la langue orale » (Giasson, 2012, p. 177). Il s'agit en outre de la plus petite unité sonore. Par exemple, dans le mot « bol », il y a 3 phonèmes : [b], [ɔ], [l]. Quant au graphème, il est propre à la langue écrite. Il s'agit d'une lettre ou d'un ensemble de lettres qui correspondent à un phonème. Par exemple, les graphèmes *in*, *im*, *ain*, *ein* et *un* traduisent le phonème [ɛ̃]. On parle de « correspondance graphème-phonème, relation lettre-son, correspondance graphophonologique » (Giasson, 2015, p. 177) lorsqu'on qualifie la « façon dont se prononce un graphème dans un mot » (Giasson, 2015, p. 177).

¹ Dans les langues qui ne sont pas complètement transparentes, comme c'est le cas du français, les graphèmes peuvent aussi ne pas correspondre à des phonèmes, mais à des marques morphologiques, étymologiques, etc.

Loty et Mazeau (2020) expliquent que la langue française comprend 37 phonèmes et 45 graphèmes qui peuvent être listés de manière exhaustive (p. 38).

Les correspondances graphèmes-phonèmes ou phonèmes-graphèmes peuvent être caractérisées comme « consistantes » ou « inconsistantes » (Dalpé, Giroux, Lefebvre & St-Pierre, 2011). Lorsqu'elles sont consistantes, les correspondances sont « systématiques » (Dalpé, Giroux, Lefebvre & St-Pierre, 2011, p. 32), cela signifie que le graphème sera toujours associé au même phonème. Par exemple, la lettre *v* sera toujours associée au même phonème : [v], peu importe sa position dans le mot (Dalpé, Giroux, Lefebvre & St-Pierre, 2011, p. 32). On dira donc que la lettre *v* est consistante. Pour les lettres inconsistantes, nous pouvons prendre l'exemple de la lettre *c*. Cette dernière peut représenter différents phonèmes. En effet, devant certaines lettres, comme le *i*, le *e* ou le *y*, il s'agira du phonème [s]. En revanche, devant un *a*, un *u* ou un *o*, ce sera le phonème [k]. Il arrive même que dans certains mots, la lettre *c* ne représente aucun phonème, comme c'est le cas dans les mots « tronc », « banc », etc. Par conséquent, la lettre *c* est inconsistante.

2.1.2 Stratégies d'apprentissage de la lecture : notions d'assemblage et d'adressage

L'identification des mots est constituée de deux procédures qui sont l'assemblage et l'adressage. Ces notions sont respectivement la capacité à décoder des mots par parties (phonèmes, morphèmes) et la reconnaissance automatique des mots.

Appelée également « procédure phonologique » (Demont & Gombert, 2004, p. 248), la procédure d'assemblage se caractérise « par le rôle premier des facteurs phonologiques » (Demont & Gombert, 2004, p. 248). Avant l'entrée dans la lecture, l'enfant a un répertoire de sons en lien avec les mots qu'il connaît. Au début de l'apprentissage de la lecture, « il doit apprendre les associations entre les lettres et les sons, aussi appelées règles de correspondances graphèmes-phonèmes » (Houdé & Borst, 2018, p. 52). Lors de cette phase, l'enfant doit donc être capable de « prendre conscience de la structure phonologique de la parole » (Demont & Gombert, 2004, p. 248), c'est-à-dire qu'il doit démontrer des capacités de conscience phonologique. Lorsque cette phase est acquise, nous pouvons alors dire que l'enfant maîtrise le principe alphabétique, c'est-à-dire la « connaissance des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes » (Dalpé, Giroux, Lefebvre & St-Pierre, 2011, p. 31).

Dans la procédure d'assemblage, il sera plus aisé pour l'enfant de lire des mots qui ont une bonne consistance, donc des mots dont la correspondance graphème-phonème est régulière. Houdé et Borst (2018) évoquent notamment le recours à un enseignement explicite « d'un petit nombre de règles de correspondances graphèmes-phonèmes » (p. 52) qui permettront à l'enfant de lire des mots nouveaux, qui existent dans son lexique oral. Lors d'un tel exercice, l'enfant se trouve dans une phase d'assemblage. En effet, en déchiffrant des graphèmes, il assemble les phonèmes entre eux pour former des mots oralement. Dans ce cas, l'enfant a alors recours à ses connaissances phonologiques pour lire. Houdé et Borst (2018) indiquent également que chaque fois que l'enfant réussit un décodage, cela « permet alors de renforcer les connexions à l'origine de ce décodage, ce qui constitue un cercle vertueux d'apprentissage » (p. 52). Petit à petit, la stratégie qui sera adoptée par les enfants s'avérera être de l'adressage, « lecture fluide et rapide qui permet, après une ou deux fixations visuelles, un ou deux « coups d'œil » bien placés sur le mot, d'accéder directement à sa signification » (Loty & Mazeau, 2020, p. 41). La lecture sera, dans ce cas, automatisée. Loty et Mazeau (2020) indiquent que le fait de « faire de façon répétée des liens entre les suites de lettres et les sons » (p. 41) conduisent l'enfant à l'adressage, c'est-à-dire à la signification des mots. Le mot n'est donc plus une suite de graphèmes et de phonèmes, mais il prend du sens et, au fil des lectures, sera stocké dans la mémoire du lecteur.

Par conséquent, l'une des activités de lecture qui permet de favoriser l'adressage est la fluence, au cœur de cette recherche. Le simple fait qu'un enfant augmente le nombre de mots lus correctement au fil de ses lectures est la preuve qu'il entre dans l'adressage, du moins pour certains mots.

2.1.3 Automatisation de la lecture

Une fois que l'apprenti lecteur arrive à décoder les mots, cela ne signifie toutefois pas qu'il maîtrise la compréhension en lecture, ni qu'il lit de manière fluide. « L'automatisation de la lecture est donc un objectif essentiel de l'apprentissage » (Dehaene, 2012, p. 49). En effet, l'auteur insiste sur cet aspect central dans cet apprentissage. Dubé, Bessette et Ouellet (2016) indiquent que « l'automaticité fait référence à la reconnaissance automatique des mots, ce qui libère l'attention de l'élève pour se centrer davantage sur la compréhension du message lu » (p. 31).

Il s'agit au final de l'étape ultime de « l'évolution du jeune lecteur » (Giasson, 2013, p. 31-33), qui part du « lecteur en émergence », pour aboutir au « lecteur confirmé ». En d'autres termes, lorsque l'enfant commence à automatiser sa lecture, l'activité de décodage devient peu à peu inconsciente. Petit à petit, l'élève se libère cognitivement du décodage et peut consacrer l'activité de lecture à la compréhension. La question est toutefois de savoir comment l'enfant parvient à l'automatisation de la lecture. Selon Dehaene (2012). Elle est facilitée « par une pratique quotidienne : l'expertise des adolescents en compréhension des textes écrits dépend massivement de la fréquence et de l'intensité des lectures de l'enfance » (p. 50).

Dubé, Bessette et Ouellet (2016) indiquent que l'automatisme de la lecture et la vitesse de lecture sont incluses dans une des composantes de la fluence : la rapidité de lecture. Ces notions seront explicitées dans le chapitre 2.4.

2.1.4 Rôle de l'enseignant

Le langage écrit fait partie des apprentissages les plus importants à l'école. Bien que l'investissement de l'enfant soit primordial, l'enseignant joue également un « rôle crucial dans la réussite en lecture de ses élèves » (Giasson, 2015, p. 35).

Giasson (2018) nomme sept « caractéristiques de l'enseignant exemplaire » (p. 19) dans son ouvrage sur la lecture et ses difficultés. Elle explique en préambule que ces enseignants, dits exemplaires, sont identifiables dès les premiers jours de la rentrée tant par leur attitude que par les activités proposées aux élèves. La première caractéristique est un *enseignement équilibré*, c'est-à-dire « une harmonie établie entre les besoins des élèves et le soutien offert » (p. 20). La deuxième caractéristique est *l'engagement des élèves dans les tâches de haut niveau*. Il s'agit pour cela de proposer aux élèves des activités qui entrent dans leur zone proximale de développement¹ (ZPD). Elles ne doivent donc pas être trop difficiles ni trop faciles. La troisième caractéristique est *un environnement positif et motivant*, sans oublier les objectifs d'apprentissage visés par les tâches. Cette caractéristique prend en compte l'aspect motivationnel de l'enseignement. La quatrième caractéristique est *la souplesse dans les types d'enseignement*. Giasson (2018) explique notamment que la variation des formes de regroupement permet de viser l'autonomie pour certains

¹ « La zone proximale de développement correspond à l'écart entre ce que l'élève sait réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou, dit autrement, entre niveau de développement actuel et niveau de développement potentiel » (Taisson & Moro, 2019)

élèves. Une fois ces élèves autonomes, l'enseignant pourra alors se concentrer sur les élèves qui ont davantage besoin de soutien. *Le lien entre l'évaluation et l'intervention* est la cinquième caractéristique de l'enseignant exemplaire. Pour cette caractéristique, l'enseignant « vérifie les progrès des élèves et adapte son enseignement en conséquence » (p. 21).

La sixième caractéristique correspond à *la relation avec les parents*. Giasson (2018) mentionne, « dans la mesure du possible, des liens étroits avec les parents des élèves » (p. 21).

La septième et dernière caractéristique consiste en *un style d'enseignement utilisant l'échafaudage*. L'enseignant doit offrir un « soutien temporaire (...) à l'enfant en se basant sur sa zone proximale de développement » (p. 21). Dans ce style d'enseignement, il existe un « dialogue pédagogique » entre l'enseignant et l'élève. Il s'agit surtout d'une conversation, plus que d'une interrogation (Giasson, 2018).

L'enseignant joue donc un rôle fondamental dans les apprentissages scolaires des élèves, que ce soit en lecture ou dans d'autres domaines. Dans cette recherche, il sera compliqué d'évaluer mon propre travail. Je devrai toutefois garder en tête que la motivation des élèves et leurs performances peuvent être influencées par moi ou la manière dont j'enseigne. Bien que le dispositif de fluence qui est mis en place appartienne à une méthode, celle-ci sera appliquée différemment en fonction de l'enseignant ; il y a donc une part de subjectivité non négligeable et à tenir compte lors de l'analyse des résultats.

2.1.5 L'enseignement explicite

Outre les aspects techniques que nous avons vus dans les chapitres précédents, la lecture est « un vecteur fondamental du développement de l'individu dans la culture et la société » (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003, p. 9). Ces mêmes auteurs indiquent que, par son côté social, cet apprentissage demande donc un « engagement » de la part de chaque lecteur. Toujours selon Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003), « trop souvent (...) l'enfant se retrouve seul face à des tâches de lecture alors qu'il en maîtrise à peine les rudiments » (p. 9). Ainsi, un accompagnement plus intense à travers un enseignement plus explicite de ces rudiments pourrait aider les élèves en difficulté dans cette tâche.

Afin de compléter les différentes caractéristiques exposées par Giasson (2018) dans le chapitre précédent, nous pouvons donc ajouter l'enseignement explicite qui

répondrait à un style d'enseignement utilisant un étayage appuyé. En outre, l'enseignement explicite correspond à la troisième caractéristique évoquée par Giasson. Effectivement, celle-ci met en avant l'environnement positif et motivant, lorsque les objectifs et apprentissages visés sont clairs. Dans l'enseignement explicite, les élèves savent ce qui leur est demandé. Cette démarche est donc sensée être motivante pour eux.

Selon Pourchet et Zorman (2008), l'enseignant occupe une place centrale dans les exercices de lecture répétée. Les auteurs lui prêtent d'ailleurs, lors de cette tâche, le rôle de « chef d'orchestre » (p. 21). Bianco (2011, cité par Pourchet & Zorman, 2008) nomme quatre principes de l'enseignement explicite qui doivent être respectés par l'enseignant dans l'activité de lecture répétée.

- « L'enseignant a la responsabilité de réduire la complexité de la tâche dans l'approche initiale d'une notion. Pour cela, il affiche clairement l'objectif de la leçon et segmente l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève novice (...).
- L'enseignant guide l'élève dans sa pratique initiale en fournissant les étayages nécessaires. Il démontre les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice et donne à voir son expertise en « pensant à haute voix. (...)
- L'enseignant fournit des corrections et feedback systématiques et motive la participation active de l'élève en organisant des discussions permettant la confrontation des points de vue et la construction collective des stratégies optimales. (...)
- Les dispositifs d'enseignement explicite reposent donc sur une pratique régulière et intensive des habiletés enseignées » (p. 22)

En ce sens, l'exercice de fluence tel qu'il a été proposé dans ce travail répond à ces critères. En effet, la démarche méthodologique a imposé la mise en place de lectures correspondant au mieux à la ZPD des participants. L'utilisation d'une méthode validée par des chercheurs contribue par ailleurs à valider cela.

Finalement, Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003) se demandent « quelles sont les attitudes spécifiques des enseignants qui installent de manière durable le goût de lire chez leurs élèves ? » (p.11). Aux nombreuses réponses proposées, les auteurs parlent notamment d'explicitation des objectifs, de propositions de « défis, des tâches complexes » (p. 11) aux élèves.

Ces derniers aspects relèvent de l'enseignement explicite mais sont également en lien avec la motivation de l'élève dans la tâche de lecture. La motivation étant un élément essentiel dans ce travail et dans l'apprentissage de la lecture, il en sera donc question dans le prochain chapitre.

2.2 Lecture et motivation

Selon Giasson (2018), la lecture comprend des « aspects affectifs » (p. 205) à prendre en considération lorsque nous sommes enseignants. Les divers aspects affectifs dont elle parle sont : la motivation, l'attitude, l'image de soi en tant que lecteur et les champs d'intérêts du lecteur (p. 205-206). Dans ce travail, nous nous intéresserons plus particulièrement à la motivation, mise en lien avec l'apprentissage de la lecture. L'objectif d'un enseignant, lorsqu'il enseigne la lecture à ses élèves, est certainement de « motiver les élèves à s'engager dans des comportements de lecteurs actifs, curieux, impliqués, critiques » (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003, p. 9).

Gambrell et Gillis (2007, cités par Giasson, 2018) indiquent que « la motivation est un moteur important dans la réussite en lecture » (p. 205). Ces auteurs disent que les facteurs qui expliquent la motivation des élèves dans l'apprentissage de la lecture peuvent être extrinsèques ou intrinsèques. Ces derniers sont propres à chaque enfant et sont difficilement maîtrisables par l'enseignant. Dans leur vision de la motivation, Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003) ajoutent un point potentiellement maîtrisable par l'enseignant. Effectivement, selon eux, la lecture est « culturelle » et « sociale » (p. 9). Son aspect social nous indique alors que l'enfant apprend dans des « échanges avec autrui » (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003, p. 10). Il semble donc que les facteurs intrinsèques de la motivation en lecture dont parle Giasson puissent être tout de même influencés par des facteurs extrinsèques, tels que l'enseignant ou l'environnement de classe.

Gambrell (1996, cité par Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003) parle de « six grands facteurs » qui interviennent dans la motivation en lecture et qui ont été mis en évidence dans la recherche :

- a. « Un enseignant qui serve comme modèle explicite de lecteur » : il s'agit ici de montrer aux élèves que nous pouvons prendre du plaisir de lire, en leur servant de modèle, en tant qu'adulte.

- b. « Un environnement de classe riche en livres »
- c. « L'occasion de choisir » : selon les auteurs, le fait de donner du choix à l'élève encouragerait « l'indépendance du lecteur et sa flexibilité ». De plus, cela développerait une « motivation intrinsèque à lire »
- d. « Des occasions d'interagir socialement avec les autres ». Cette dimension sociale est importante dans le cadre de cette recherche puisque je devrai inciter les élèves à participer aux évaluations des élèves et à discuter des erreurs entre eux par exemple.
- e. « Des occasions de se familiariser avec un tas de livres »
- f. « Des incitants appropriés liés à la lecture » :

Par conséquent, lors du travail de recherche effectué, il sera important de prendre en considération les différents points développés ci-dessus. Ma place en tant qu'enseignante sera en effet importante, puisque je servirai de modèle aux élèves. Évidemment, cette réflexion est à penser au-delà de cette simple recherche mais de manière générale dans mon enseignement, afin de donner le goût de la lecture à l'ensemble des élèves. Comme je l'ai mentionné plus haut, la dynamique de groupe aura son importance pour engendrer de la motivation en lecture chez les élèves. La dimension sociale dont Gambrell (1996, cité par Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003) parle est, par conséquent, un facteur essentiel de cette recherche. Finalement, la notion du choix évoquée ci-dessus sera également évaluée. Comme il sera expliqué dans le chapitre 3.5 (choix des textes), les élèves auront, à deux reprises durant les huit semaines, la possibilité de choisir le texte de la semaine. Lors des résultats, nous pourrons ainsi observer l'effet du choix des textes sur la motivation des élèves dans l'exercice de fluence en lecture.

La recherche aura pour objectif de constater non seulement des progrès en lecture chez les élèves, mais également d'avoir une influence sur leur motivation dans l'apprentissage de la lecture.

2.3 Le lecteur en difficulté

Dans les chapitres ci-dessus, nous avons décrit l'apprentissage de la lecture qui concerne tous les élèves. Cette recherche s'intéresse toutefois à une population d'élèves en difficulté. Effectivement, les enfants qui fréquentent la classe de soutien

rencontrent des difficultés diverses dans leurs apprentissages. Dans le chapitre « Méthodologie », nous expliciterons plus en détail le choix des participants.

Giasson (2015) parle du « cycle de la lecture » dans son ouvrage. Elle identifie deux groupes d'enfants qu'elle situe vers l'âge de 8 ans : « ceux qui deviennent meilleurs en lecture chaque fois qu'ils lisent, et ceux qui ont commencé à prendre du retard et qui se démarqueront de plus en plus des bons lecteurs » (p. 200). Les élèves qui arrivent dans ma classe doivent avoir effectué au moins deux années d'apprentissage de la lecture. Ils arrivent donc à partir de la 5^P et sont âgés généralement de 9 ans pour les plus jeunes. La plupart d'entre eux appartiennent au groupe des enfants qui ont pris du retard par rapport aux bons lecteurs. Ils se retrouvent par conséquent dans ce « cycle du lecteur en difficulté », appelé également « cycle de l'échec » par Giasson (2015).

Comme Chard et al. (2009) l'indiquent en préambule de leur recherche, la plupart des enfants qui sont dirigés dans des classes d'enseignement spécialisées rencontrent des difficultés en lecture ou, plus précocement, en conscience phonologique. Les recherches ont montré que les enfants qui possèdent une conscience phonologique déficitaire rencontrent également des difficultés au niveau de leur mémoire de travail. Ceci engendre alors des déficits pour le stockage des mots dans leur mémoire à long terme (Adams, 1990 ; Lipka, Lesaux & Siegel, 2006, cités par Chard, 2009, p. 264). Par ailleurs, les auteurs évoquent le fait que ces mêmes élèves travailleront moins leur lecture en dehors de l'école en raison de leurs difficultés. Il s'agit d'un cercle vicieux : ils ont des difficultés en lecture, et lisent donc moins. L'écart avec les élèves du même âge s'agrandit alors toujours plus. Ce phénomène porte le nom de *l'effet Mathieu*, « qui dit que le bon lecteur aime lire, lit beaucoup et développe davantage ses habiletés, tandis que le mauvais lecteur n'aime pas lire, ne lit pas beaucoup et ne s'améliore pas » (Stanovich, 1986, cité par Dubé, Bessette & Ouellet, 2016, p. 29). Or, Dubé, Bessette et Ouellet (2016) insistent sur le fait que des « élèves en difficulté devraient être exposés au même nombre de textes que les bons lecteurs, mais ces textes devraient toutefois être adaptés à leur niveau de lecture » (p. 29). Ce point est au cœur de ma problématique puisque les élèves de ma classe correspondent à ce profil d'enfant. Ils ont très souvent connu des mauvaises expériences en lecture dans une

classe régulière et en perdant l'envie de lire, ne se sont pas assez stimulés dans leur environnement.

Il sera donc important de faire attention à ne pas exposer les élèves de cette recherche à des textes trop difficiles pour eux. Cela pourrait en effet avoir des conséquences sur leur motivation et, inévitablement, sur leurs performances en lecture. En revanche, les textes ne doivent pas non plus être trop faciles et doivent ainsi représenter un « défi » (Terwagne, Vanhulle, & Lafontaine, 2003, p. 11) afin d'accentuer leur motivation.

La question du choix des textes sera discutée dans le chapitre concernant la méthodologie.

Plusieurs recherches ont démontré que la focalisation sur le domaine de la fluence pouvait améliorer les performances de ces élèves en lecture (Mathes, Howard, Allen, & Fuchs, 1998 ; McMaster, Fuchs, Fuchs, & Compton, 2005 ; Simons et al., 2008 ; Velluntino, Scanlon, & Tanzman, 1998, cités par Chard, et al., 2009, p. 264). Si l'on en croit ces résultats, la présente recherche est donc pertinente dans le cadre d'une classe de soutien.

2.4 La fluence et exercice de lecture répétée

Appelée également fluidité de lecture (Giasson, 2018), la fluence se définit comme « la capacité à lire, avec aisance, rapidement, sans erreurs et avec une intonation adaptée » (Pourchet & Zorman, 2008, p. 8). En 2009, Allington (cité par Dubé, Bessette & Ouellet, 2016) ajoute la notion de compréhension à la définition précédente : « la fluidité en lecture consiste à lire avec rapidité, exactitude, expression et en vue de comprendre un texte » (p. 31).

L'exercice de « lecture répétée » consiste « à relire un passage court et significatif jusqu'à ce qu'un niveau de maîtrise satisfaisant soit atteint » (Samuels, 1979, cité par Therrien, 2004, p. 253). Dans le cadre de ce travail, j'ai décidé d'utiliser la méthode développée par Pourchet et Zorman (2008) qui s'inspire de recherches dans le domaine de la fluence en Amérique du Nord et qui est adaptée à un public francophone.

Dans leur méthode, Pourchet et Zorman (2008) conseillent de « relire plusieurs fois le même passage d'un texte » (p. 8). Selon les auteurs, cette relecture de mots identiques permettra à l'élève de passer d'une lecture par assemblage à une lecture

par adressage. Ils indiquent également que les séances doivent « être organisées 2 à 3 fois par semaine » et durer une vingtaine de minutes. Ces séances « se déroulent en petits groupes dans le cadre d'un atelier « décroché », organisé dans un coin calme pour favoriser les échanges » (Pourchet et Zorman, 2008, p. 10), sur une durée déterminée de huit semaines, comme Zorman, Lequette, Pouget, Devaux et Savin (2008) l'ont fait dans leur recherche avec des élèves en difficulté de lecture. Le texte est lu dans un premier temps par l'enseignant/e, et dans un second temps, les élèves font la lecture à haute voix.

2.4.1 La rapidité

Kuhn (2008, cité par Dubé, Bessette & Ouellet, 2016) « définit la rapidité comme étant la reconnaissance instantanée des mots sans effort conscient ou d'attention » (p. 31). Selon Dubé, Bessette et Ouellet (2016), « l'automatisme et la vitesse de lecture » (p. 31) sont incluses dans la notion de rapidité en fluence. La mesure de la rapidité se fait en comptant le nombre de mots corrects lus par minute (MCLM). En 2006, Hasbrouck et Tindal (cités par Dubé, Bessette & Ouellet, 2016, p. 31) ont construit une grille permettant d'analyser la rapidité de lecture des enfants (Annexe 1). « Elle permet de situer l'élève par rapport à son niveau scolaire selon la saison de l'année, en révélant son rang percentile en plus de quantifier la progression en nombre de mots/minute par semaine que l'élève devrait atteindre » (Dubé, Bessette & Ouellet, p. 32).

2.4.2 L'exactitude

Dubé, Bessette et Ouellet (2016) définissent l'exactitude comme « la capacité du lecteur à identifier des mots écrits le plus exactement possible : un lecteur habile aura un haut taux d'exactitude » (p. 32). Pour mesurer l'exactitude dans le domaine de la fluence de lecture, il s'agit de compter « le nombre de mots lus correctement par rapport au nombre total de mots dans le texte » (Dubé, Bessette & Ouellet, 2016, p. 32). La notion de compréhension avait été ajoutée à la définition de ce concept (Kuhn, 2008, cité par Dubé, Bessette & Ouellet, 2016). Effectivement, sans une lecture exacte des mots, la compréhension du sens globale du texte pourrait alors être erronée.

2.4.3 L'expression

Schwanenflugel et al. (2004, cités par Dubé, Bessette & Ouellet, 2016) définissent l'expression comme le fait de « passer de la lecture monotone à une lecture tenant compte des indices visuels (virgule) pour arriver à une lecture marquée par des variations naturelles de l'intonation, du ton et du rythme à mesure que le texte est lu de façon expressive pour souligner le sens » (p. 33). Appelée également « prosodie » (Richards, 2000, cité par Dubé, Bessette & Ouellet, 2016), cette capacité serait un signe que « le lecteur construit activement le sens du message lu » (Torgensen et Hudson, 2006, cités par Dubé, Bessette & Ouellet, 2016, p. 34). Pour résumer, lorsque les élèves sont capables de mettre de l'expression dans leur lecture, cela signifie qu'ils décodent et comprennent ce qui est lu. C'est à ce moment-là que nous pouvons les considérer comme des lecteurs experts.

2.5 Lien entre l'apprentissage de la lecture, la motivation et la fluence

Dans les chapitres de cette partie théorique, la lecture, la motivation et la fluence sont évoquées séparément. Or, le fondement de ce travail est bel et bien d'associer tous ces concepts, afin d'observer s'ils s'influencent entre eux. Bien qu'elle ne soit pas l'objet central de ce travail, la compréhension en lecture est fortement influencée par la fluence (Hirsch, 2003, cité par Dubé, Bessette & Ouellet, 2016). En effet, l'automatisation de la lecture engendrée par la fluence aura pour effet de libérer cognitivement l'élève de certaines habiletés essentielles à une lecture fluente : « l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, l'utilisation rapide de la ponctuation, le choix des moments de pause et l'intonation » (Zorman, Lequette, Pouget, Devaux & Savin, 2008, p. 214). L'élève pourra s'intéresser à l'interprétation du texte, ces processus étant automatisés. Ainsi, un élève qui comprend ce qu'il lit aura certainement envie de lire davantage, car il y prendra du plaisir. Zorman, Lequette, Pouget, Devaux et Savin (2008) mentionnent par ailleurs les bénéfices d'un entraînement à la fluence, qui vont au-delà des simples améliorations durant l'exercice. Ils indiquent notamment que cet exercice « motive fortement l'élève à pratiquer la lecture qui devient l'objet d'un jeu, d'une performance » (p. 219). Ces mêmes auteurs évoquent dans leur article les besoins des élèves en difficulté plus particulièrement. Ceux-ci auraient davantage besoin « d'une guidance ou d'un feedback fait par une personne qualifiée » (p. 219) et l'exercice devrait être réitéré tous les

6 mois ou chaque année pour les lecteurs qu'ils qualifient de « précaires ». Ces derniers « ont une identification des mots suffisamment précise (environ moins de 5 erreurs pour 100 mots), mais une lecture lente et peu automatisée » (Zorman, Lequette, Pouget, Devaux & Savin, 2008, p. 219).

2.6 Question de recherche

Après les lectures effectuées et les diverses théories mises en évidence tout au long de ce chapitre, voici la question de recherche à laquelle nous pouvons aboutir :

Comment l'expérience de la fluence peut-elle améliorer les compétences en lecture et la motivation dans l'apprentissage de la lecture chez les élèves en classe de soutien ?

A travers ce travail, je chercherai donc à savoir si l'utilisation d'exercices de fluence en lecture a un impact sur la motivation de mes élèves et, par conséquent, également sur leurs performances dans cette tâche.

Est-ce que la fluence de lecture est une tâche motivante pour les élèves ? Est-ce que la fluence de lecture peut faire progresser les élèves dans leurs compétences en lecture ? Est-ce que le fait que les élèves soient plus motivés par la fluence de lecture contribue à l'augmentation de leurs performances en lecture ?

A partir de cette question, plusieurs hypothèses ont donc émergé.

- Les élèves sont motivés par la mise en place d'exercices de fluence en lecture sur une période déterminée.
- Les élèves qui expriment et montrent de la motivation pendant le dispositif font des progrès plus importants en lecture que les élèves moins motivés par l'exercice.
- Un dispositif d'entraînement à la fluence durant 8 semaines permet une augmentation du score MCLM entre la lecture de la semaine 1 et la lecture de la semaine 8.

- Un dispositif d'entraînement à la fluence durant 8 semaines permet aux élèves d'augmenter leur score MCLM entre le pré-test et le post-test.

3 Méthodologie

La démarche méthodologique choisie se situe dans un paradigme de recherche-action. En effet, il s'agit d'un dispositif qui sera mis en place au sein de la classe par un « praticien-chercheur » (Catroux, 2002). Dans cette démarche, le chercheur est donc également un acteur de la recherche. Cela permet alors d'avoir un impact tant sur le terrain que dans la théorie.

L'objectif de cette recherche est d'observer les effets d'un dispositif en vue de l'améliorer et d'arriver à l'objectif visé. Dans ce cas, il s'agirait de mettre en place une activité de lecture motivante pour les élèves et, subséquemment, cela contribuerait à une progression dans cet apprentissage. Van der Maren (2003) relève d'ailleurs dans son ouvrage que les modèles de la recherche-action « proposent une manière de dire et de concevoir la planification d'une intervention en classe » (p. 83). Dans une recherche-action, il s'agit dans un premier temps d'identifier un problème (Catroux, 2002). Dans un second temps, on tente de résoudre ce problème « par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants » (Catroux, 2002).

L'enjeu de cette recherche est pragmatique. Effectivement, on cherche ici à « évaluer, adapter, ajuster un processus » (Van der Maren, 2003). D'après le même auteur, « les recherches aux enjeux pragmatiques ne se posent pas la question du « pourquoi » mais celle du « comment » » (Van der Maren, 2003, p. 25).

Dans cette recherche, il s'agira par conséquent d'observer deux variables, ainsi que l'interaction entre celles-ci :

- La motivation des élèves dans la tâche de la lecture avec le dispositif de fluence
- Le progrès des élèves en lecture à travers le dispositif de fluence.

3.1 Population

L'établissement dans lequel je travaille accueille trois classes de soutien. Ces classes permettent d'accueillir au maximum 10 élèves qui sont en grande difficulté dans les classes d'enseignement régulier. Chaque classe comporte des élèves allant de la 4P à la 8P, les niveaux sont par conséquent très hétérogènes. Cette étude a été réalisée au sein d'une population d'élèves de deux classes de soutien du Canton du Jura.

Afin de trouver quatre élèves répondant aux critères qui justifient la mise en place d'un dispositif de fluence (Pourchet et Zorman, 2008), j'ai décidé de faire passer le pré-test au sein de deux classes, celles dont je connais le mieux les élèves. Il se trouve que les deux classes choisies ont le même horaire hebdomadaire, ce qui facilitait également l'organisation des séances de fluence.

Au total, ces deux classes accueillent 18 élèves. Parmi cette population, j'ai considéré que 12 d'entre eux étaient lecteurs, et donc en mesure de passer le pré-test (Tableau 1). Les 6 autres élèves n'ont pas encore acquis la fusion syllabique, ou celle-ci est en voie d'acquisition, ce qui est trop tôt pour entrer dans ce type d'exercices.

Élèves lecteurs	Élèves non-lecteurs
12	6

Tableau 1 : Répartition des élèves lecteurs et non-lecteurs dans les classes de soutien

Au sein de deux classes, un pré-test a été passé auprès des douze élèves lecteurs. Ce pré-test sera décrit au chapitre 3.2.1. Pour la cotation des résultats, j'ai eu recours à la grille présentée par Pourchet et Zorman (2008) qui reprend l'étalonnage de vitesse en lecture de Hasbrouck et Tindal (2006) (Annexe 1). Après la passation du pré-test, chaque élève a été comparé au groupe d'enfants du même âge. Finalement, les participants sélectionnés pour cette recherche se situaient entre les percentiles 5 et 15 de l'étalonnage. Ils appartiennent donc aux 15% d'élèves qui peuvent bénéficier du développement de la fluence par l'intermédiaire d'un entraînement intensif selon la méthode Fluence de lecture (Pourchet et Zorman, 2008, p. 9). Comme l'indiquent Pourchet et Zorman (2008), « le groupe d'entraînement ne doit pas comporter plus de 4 élèves, pour individualiser les échanges et permettre à chacun de prendre une part active à l'activité » (p. 11). Il a donc fallu choisir parmi les 12 élèves en fonction de certains critères. Évidemment, au sein des douze élèves lecteurs, le niveau était très

hétérogène. Certains ont atteint plus de 150 mots à la minute, alors que d'autres sont arrivés difficilement à 50 mots.

Les 4 élèves qui ont participé à cette recherche sont âgés de 10 à 12 ans. Ils présentaient tous un manque de motivation en lecture en raison de difficultés importantes. Ce manque de motivation se présentait sous forme de verbalisations principalement : en effet, ces élèves m'ont indiqué qu'ils n'aimaient pas lire, et qu'ils évitaient toute activité qui comprenait une tâche de lecture. Certains m'ont également fait part de mauvaises expériences avec leurs anciens enseignants.

Le critère premier de mon choix s'est porté sur leur résultat au pré-test. Le second critère qui m'a permis de choisir ces quatre élèves était l'âge des participants : ils sont tous âgés entre 10 et 12 ans.

Leurs résultats au pré-test étaient d'ailleurs bien inférieurs à la moyenne des enfants du même âge. Le groupe formé s'est avéré homogène, critère important selon les auteurs, qui permet de proposer des textes de même difficulté.

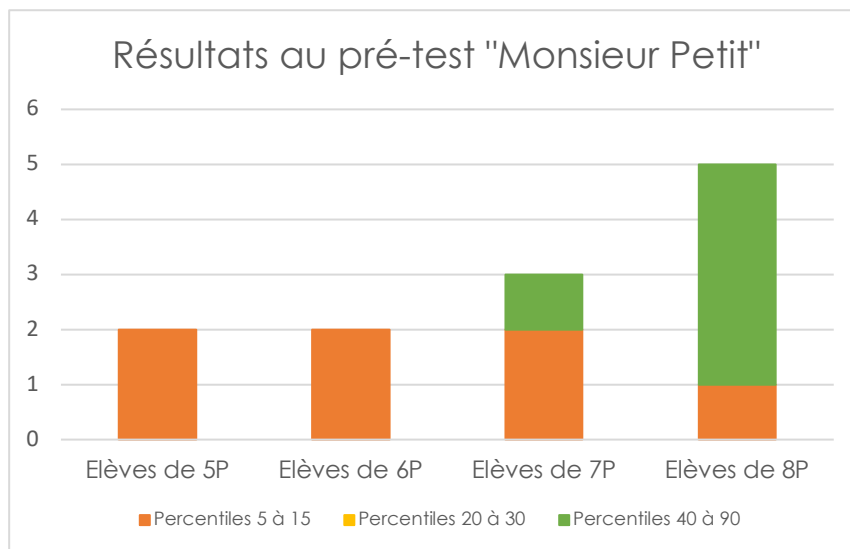


Figure 1 : Résultats des élèves au pré-test "Monsieur Petit" selon les percentiles

3.2 Présentation des participants

Dans ce chapitre de la méthodologie, il s'agira de présenter les quatre élèves qui ont participé à cette recherche, notamment leur profil de lecteurs et leur motivation générale dans le travail.

3.2.1 Élève 1¹

L'élève 1 est âgé de 12 ans et quittera l'école primaire à la rentrée prochaine ; il est donc en 8P. Il est en classe de soutien depuis 3 ans et rencontre de grandes difficultés en lecture, tant dans le décodage que dans la compréhension. Il est intégré à raison de 6 leçons par semaine dans une classe régulière. Un diagnostic de dyslexie et de dysorthographe a été posé pour cet élève et il a eu un suivi en logopédie durant 3 ans, mais celui-ci est actuellement achevé.

Au pré-test, l'élève 1 a lu 58 mots et fait 7 erreurs. Son score MCLM était donc de 51. Avant de commencer la mise en place du dispositif, l'élève 1 avait donné sa motivation à progresser en lecture sur une échelle de 1 à 10. Il avait dit être motivé à 8.

3.2.2 Élève 2

L'élève 2 est âgé de 11 ans et est en 7P. Il est en classe de soutien depuis 4 ans et est intégré dans une classe régulière, 2 leçons par semaine. Il connaît également des difficultés en lecture, de même qu'en compréhension. Il est de langue maternelle albanaise et ne parle pas français à la maison. Son vocabulaire est donc assez restreint. Il est suivi en logopédie depuis une année, notamment pour ses difficultés de compréhension dans le langage oral et écrit.

Au pré-test, l'élève 2 a lu 73 mots et fait 6 erreurs ; son score MCLM était de 67. Avant de commencer la mise en place du dispositif, l'élève 2 avait donné sa motivation à progresser sur une échelle de 1 à 10. Il avait dit être motivé à 10.

3.2.3 Élève 3

L'élève 3 est âgé de 10 ans, il est en 6P. Il est entré en classe de soutien à la rentrée d'août 2020 et a continué d'être intégré pour deux leçons dans sa classe régulière. Il est suivi en logopédie depuis son arrivée du Portugal, il y a 6 ans de cela. Le suivi logopédique a été arrêté au mois de janvier 2021, car sa thérapeute observait des progrès et une meilleure estime de soi depuis son entrée en classe de soutien.

Au pré-test, l'élève 3 a lu 69 mots et fait 6 erreurs ; son score MCLM était donc de 63. Avant de commencer la mise en place du dispositif, l'élève 3 avait donné sa motivation à progresser sur une échelle de 1 à 10. Il avait dit être motivé à 9.

¹ J'ai choisi de nommer les élèves ainsi afin de faciliter la rédaction du travail.

3.2.4 Élève 4

L'élève 4 est âgé de 11 ans, il est scolarisé en 7P. Tout comme les autres élèves, il est intégré dans une classe régulière pour deux leçons. L'élève 2 est entré en classe de soutien en août 2018 en raison notamment d'une dyspraxie visuelle. Il est à présent suivi en logopédie et un diagnostic de dyslexie a été posé pour cet élève. En lecture, il fait en effet beaucoup d'inversions. Par exemple, la syllabe « gar » sera lue « gra », « col » sera lu « clo », etc.

Au pré-test, l'élève 4 a lu 53 mots et fait 7 erreurs ; son score MCLM était donc de 46. Avant de commencer la mise en place du dispositif, l'élève 3 avait donné sa motivation à progresser sur une échelle de 1 à 10. Il avait dit être motivé à 8.

3.3 Mesure des compétences en lecture

3.3.1 Pré-test

Comme il est proposé dans la méthode « Fluence de lecture » (Pourchet & Zorman, 2008), les élèves ont lu « Monsieur Petit » (Annexe 3), texte étalonné avec 206 élèves de CE1 et 199 de CE2¹. Après la lecture, il a été possible de situer les élèves selon leur niveau et d'explicitier clairement où ils se situent en comparaison avec des enfants de leur âge. L'étalonnage de la méthode correspond à la progression d'élèves au mois de janvier d'une année scolaire. Afin d'être le plus précis possible, j'ai adapté l'étalonnage pour le mois de passation du pré-test, septembre (Annexe 2). Dans la méthode, les auteurs ont en effet mentionné qu'il fallait faire cette adaptation si le test était réalisé à un autre moment de l'année scolaire. Ils ont explicité qu'il fallait enlever 2 mots par mois jusqu'en CE2 et 3 mots par mois entre le CM1, le CM2 et la 6^e².

L'étalonnage a été réalisé selon « L'évaluation de la lecture en fluence (E.L.FE) » (Lequette, Pouget et Zorman, 2008). Les auteurs proposent un étalonnage pour les enfants allant du CE1 à la 6^e.

Le pré-test a été passé les jeudis 1^{er} et 7 octobre 2020, dans une salle annexe de l'établissement dans lequel je travaille. Durant cette matinée, tous les élèves sont venus individuellement dans la salle. Je leur ai donné la consigne suivante :

¹ Les niveaux CE1 et CE2 (système scolaire français) correspondent, respectivement, à 4P et 5P dans le système scolaire suisse.

² Les niveaux CM1, CM2 et 6^e (système scolaire français) correspondent, respectivement, à 6P, 7P et 8P dans le système scolaire suisse.

« Voici un texte que tu ne connais pas et que tu vas lire en même temps que tu le découvres. Je vais te demander de lire ce texte en faisant le moins d'erreurs possibles et de lire un maximum de mots. Je vais enclencher un chronomètre qui sonnera au bout d'une minute. Lorsque le chronomètre sonnera, tu t'arrêteras de lire ».

3.4 Déroulement des séances

Les séances de fluence ont eu lieu 4 jours par semaine, à raison de 6 séances hebdomadaires. Les séances ont débuté le lundi 26 octobre et se sont déroulées pendant 8 semaines, jusqu'au vendredi 18 décembre.

Le lieu était différent selon le jour pour des raisons logistiques. En effet, les mardis et vendredis, les séances se faisaient en classe en présence d'autres élèves. Il s'agit des jours durant lesquels je travaille et n'avais donc d'autres choix que de fonctionner ainsi. Je travaille également le lundi après-midi, mais une collègue prenait tous les autres élèves dans sa classe, pendant que je faisais les séances 1 et 2 avec le groupe de quatre élèves. Lorsque d'autres élèves étaient présents dans la classe, je leur demandais de travailler silencieusement à leur place et préparais du travail qu'ils pouvaient effectuer en autonomie.

Le jeudi est mon jour de congé, je prenais donc le groupe dans une salle annexe de l'établissement où je travaille.

Le tableau ci-dessous résume la manière dont les séances étaient réparties dans la semaine :

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Nombre de séances	2	1	1	2
Lieu	Classe	Classe	Salle annexe	Classe
Présence d'autres élèves en classe	Non	Oui	Non	Oui

Tableau 2 : Organisation des séances durant la semaine

En ce qui concerne la mise en place des séances, il a fallu expliquer clairement les objectifs, particulièrement durant les deux premières semaines du dispositif. De plus, durant la lecture d'un texte, afin d'impliquer les autres élèves, ceux-ci devaient suivre

la lecture et relever « les éventuelles erreurs de décodage » (Pourchet & Zorman, 2008, p. 20).

Voici la consigne que je leur ai donnée et qui est tirée du livre *Fluence* (Pourchet & Zorman, 2008, p. 12-13) : « *Nous allons faire une séance de fluence, en lisant ensemble et à haute voix un petit texte plusieurs fois pendant la semaine. Je vais vous lire ce texte une première fois pour que vous puissiez entendre comment on lit chaque mot, puis une deuxième fois en mettant de l'intonation, pour que vous puissiez bien le comprendre.* »

Une fois que nous avons discuté ensemble, c'était au tour de chaque élève de lire : « *C'est Enzo qui va commencer. Pendant ce temps, Léa, Arthur et Martin, vous l'écoutez attentivement, sans l'interrompre, et en suivant sur votre feuille. Vous nous direz ensuite s'il s'est trompé ou s'il a oublié des mots.* » (Pourchet et Zorman, 2008, p. 13).

3.4.1 Séances 1 et 2 : lundi après-midi

Tous les lundis après-midi, les élèves faisaient deux lectures du texte. Lors de cette première séance, je lisais deux fois le texte. La première lecture était lente afin que les élèves puissent suivre au mieux. De plus, je leur donnais pour objectif de souligner les mots qui leur semblaient compliqués à lire. Après cette première lecture, nous discutons ensemble de ces mots et essayions de les lire, ainsi que d'en comprendre le sens. Certains avaient besoin de mettre en couleur ces mots.

Une fois cette étape réalisée, je relisais une seconde fois le texte, plus rapidement et avec de l'intonation. Je décrivais à chaque fois ce que je faisais, même si l'exercice était répété chaque lundi.

Les élèves lisaient ensuite le texte l'un après l'autre. Après chaque lecture, les élèves qui écoutaient avaient la parole et partageaient les erreurs qu'ils avaient entendues durant la lecture de leur camarade. Je récapitulais et explicitais ensuite les erreurs, puis comptais le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM). Chaque élève relisait ensuite une seconde fois, dans un ordre différent du premier, selon le même procédé.

J'inscrivais finalement le résultat dans un tableau puis dans un graphique (annexe 4) qui permettait de présenter leurs scores sous forme de courbe.

3.4.2 Séance 3 : mardi matin

Le deuxième jour, je leur montrais la courbe de leur graphique des lectures précédentes, ainsi que des semaines précédentes. Puis, chaque élève lisait une fois le texte, toujours avec le même dispositif : un élève lit et pendant ce temps, les autres suivent et soulignent les éventuelles erreurs. Je faisais à chaque fois un feedback sur la lecture de l'élève en explicitant au mieux ses erreurs, s'il y en avait. Puis, on calculait ensemble leur score de MCLM.

3.4.3 Séance 4 : jeudi matin

La séance du jeudi matin, comme je l'ai mentionné ci-dessus, se déroulait dans une classe annexe de l'école. Les 4 élèves concernés sortaient donc de leur leçon pour venir avec moi faire une lecture.

Nous prenions généralement plus de temps et c'est particulièrement durant ce moment que j'avais le temps de bien évaluer leur motivation dans l'exercice. C'est également pendant la séance du jeudi matin que j'ai filmé des séances de fluence.

3.4.4 Séances 5 et 6 : vendredi matin

Le dernier matin de la semaine, nous faisons deux lectures. Comme le lundi après-midi, les élèves lisaient les uns après les autres. A la seconde lecture, ils lisaient dans un ordre différent du premier. Ce jour-là, les séances 5 et 6 se déroulaient dans la classe, en présence d'autres élèves qui étaient occupés.

Certains élèves posant parfois des problèmes de comportement, j'en prenais un dans le groupe, qui ne participait pas à la recherche, et qui devenait le maître du temps en s'occupant du chronomètre.

3.5 Choix des textes

Les textes ont été sélectionnés dans l'ouvrage de Pourchet et Zorman (2008). Toutefois, ce travail portant sur le lien entre le dispositif de fluence et la motivation des élèves, j'ai décidé, durant deux semaines, de laisser le libre-choix des textes aux élèves. Le tableau 3 ci-dessous présente la répartition des textes en fonction des semaines. Je les ai également insérés dans les annexes (Annexes 5 et 6).

Semaine	Titre du texte	Choix	Nombre de mots
1	Au temps des châteaux forts	Enseignante	110
2	La crème de châtaignes	Enseignante	119
3	La pêche (élève 1) Le lion (élève 2) Le tigre (élève 3) La carpe (élève 4)	Chaque élève choisit un thème, puis adaptation du texte par l'enseignante	124 138 128 115
4	Histoire de loups	Enseignante	127
5	L'eau sous toutes ses formes	Enseignante	132
6	Les retrouvailles ¹	Choix des élèves parmi 4 textes proposés	135
7	La soupe magique	Enseignante	146
8	La princesse au petit pois	Enseignante	152

Tableau 3 : Textes choisis durant le dispositif de fluence

3.6 Post-test et post-test différé

Comme pour le pré-test, le texte « Monsieur Petit » proposé dans la méthode « Fluence de lecture » a été utilisé (Pourchet & Zorman, 2008). Pour cette seconde passation, l'étalonnage n'a pas dû être réadapté puisque pour le réaliser, les auteurs l'avaient fait au mois de janvier. J'ai donc utilisé l'étalonnage de base réalisé par les auteurs (annexe 7).

L'objectif est d'observer si, suite à la mise en place d'un entraînement intensif en lecture à l'aide de la méthode de fluence, les élèves ont fait des progrès. Le même score que celui du prétest sera calculé, c'est-à-dire le nombre de Mots Correctement Lus par Minute (MCLM).

Le premier post-test a été effectué le jeudi 14 janvier, dans une salle annexe de l'établissement de l'école où je travaille. Les élèves sont venus individuellement et chacun d'eux a été chronométré pendant leur lecture, durant une minute. Je leur ai donné la consigne suivante : « *Il y a quelques mois, tu as lu ce texte. Tu vas à nouveau le lire aujourd'hui. Est-ce que tu t'en souviens ? L'objectif est de lire un maximum de*

¹ Le texte a été trouvé sur un blog d'une enseignante de CE2 (5P en Suisse) : <http://maisquefaitlamaitresse.com/documents/tousniveaux/fluence/ce2/Fluence%20CE2%20p%C3%A9riode%205.pdf>

mots, en faisant le moins d'erreurs possibles. Dès que tu te sentiras prêt, tu pourras commencer la lecture. »

Un second post-test a été effectué le vendredi 5 mars, dans la salle de classe. La même consigne a été donnée. J'ai montré aux élèves leur progression entre le pré-test et le premier post-test sur un graphique. Les scores des pré-tests et post-tests leur ont été montrés, ainsi que les courbes des lectures durant le dispositif de fluence durant 8 semaines.

A la fin de leur lecture, je leur ai fait un feedback en explicitant leurs erreurs et en leur indiquant leur score. Puis, ils introduisaient leur score dans le tableau fait à l'ordinateur.

3.7 Mesure de la motivation

Cette recherche vise à observer les progrès d'élèves qui rencontrent des difficultés en lecture. En plus de l'apprentissage de la lecture, comme il a déjà été mentionné à plusieurs reprises dans ce travail, la motivation y est également associée. Or, la motivation est une donnée moins facilement observable que les progrès en lecture. Pour cela, un outil a été créé : une grille d'observation (Annexe 8). Celle-ci sera décrite au chapitre 3.7.1.

Avant chaque lecture, je leur montrais également la courbe de leur graphique (Annexe 4) qui, en principe, augmentait.

Afin de mesurer la motivation des élèves, je leur demandais chaque semaine (les lundis, jeudis et vendredis), quelle était leur motivation entre 1 et 10. Évidemment, il existe un biais de désirabilité sociale étant donné que cette mesure s'est faite oralement et était directement adressée à moi. J'expliquerai plus en détail dans le chapitre 3.7.2 la manière dont j'ai utilisé cette échelle de motivation.

3.7.1 Grille d'observation, journal de bord et séquences filmées

Afin de mesurer la motivation des élèves, je me suis basée sur une grille (Annexe 8) que j'ai construite grâce à des indicateurs proposés dans un ouvrage de Vianin (2007). Cet auteur propose en effet comme méthode d'observation une « observation dans le milieu naturel qui peut consister en un enregistrement continu » (p.112). Dans le cadre de ma recherche, les observations sont faites par le praticien-chercheur, c'est-à-dire moi-même. Vianin indique qu'il « est impossible d'observer directement une attitude » (p. 108). Afin de mesurer la motivation, l'auteur propose de baser mes observations

sur « des comportements verbaux ou non verbaux » (p. 108) qu'il considère comme les manifestations de la motivation. Toujours selon Vianin (2007), « l'observation est sans conteste la technique la plus importante pour apprécier l'évolution d'une attitude » (p. 108). Vianin (2007) différencie deux indicateurs : « ce que l'élève fait » et « ce que l'élève dit ».

Chaque jour, je prenais des notes sur des commentaires ou des comportements, respectivement entendus ou vus, chez les élèves durant le travail de fluence. Je notais donc dans un journal de bord des faits observés, en lien avec la grille d'observation de la motivation. A la fin de la semaine, je remplissais la grille à la lecture des notes prises dans le journal de bord.

Afin de rendre mes observations plus fines, j'ai décidé de filmer deux séquences où nous faisons le travail de fluence. Avant de récolter les premières données, un formulaire de consentement a été distribué aux parents des élèves concernés, lesquels ont tous accepté (Annexe 9).

J'ai filmé ces séquences les jeudis, lorsque nous étions dans une salle annexe, afin de ne pas perturber les autres élèves de la classe. Ces deux enregistrements ont été effectués les jeudis 19 novembre et 10 décembre 2020. Il s'agissait donc des semaines 4 et 7 du dispositif. Si nous nous référons au tableau du choix des textes du chapitre 3.5, ceux-ci avaient été imposés. L'utilisation de la caméra a permis d'observer des indicateurs appartenant principalement à la catégorie « ce que l'élève fait ». Effectivement, il est compliqué pour moi, en tant que praticienne-chercheuse, d'écouter les élèves lire, et d'observer ce qu'ils font durant la lecture d'un autre élève. Cette méthode d'observation à l'aide de la caméra s'appelle « observation en produits permanents » (Vianin, 2007, p.112). Pour les autres jours ou semaines où je n'ai pas utilisé la caméra, il s'agit alors d'une « observation dans le milieu naturel » (Vianin, 2007, p. 112). J'ai visionné à deux reprises chaque séquence, mais n'ai observé que peu de comportements verbaux et/ou non-verbaux. Dans mes analyses, je ne mentionnerai donc pas les extraits vidéo.

3.7.2 Entretiens semi-structurés en groupe et auto-évaluation

Lors des pré-tests, j'ai demandé à chaque élève quelle était sa motivation à s'améliorer en lecture. Pour cela, je leur ai demandé : « *Si tu devais évaluer ta motivation à t'améliorer en lecture sur une échelle de 1 à 10, où te situerais-tu ? Pour information,*

1 correspondrait à « aucune motivation », 5 correspondrait à « motivation moyenne » et 10 correspondrait à « grande motivation ».

Dans un souci de rendre compte au mieux de la motivation des élèves, j'ai également réalisé des entretiens avec les élèves participant au dispositif de fluence, c'est-à-dire les 4 élèves décrits au chapitre 3.2. Les entretiens avaient lieu le jeudi car il s'agissait du seul jour où je pouvais consacrer plus de temps à cela. Effectivement, je n'avais par conséquent pas la gestion de classe des autres élèves, ce matin-là.

J'ai réalisé ces entretiens les jeudis 12 novembre ainsi que le jeudi 7 décembre, respectivement durant les semaines 3 et 6.

A la semaine 3, cela a permis de faire un premier bilan. Nous venions en effet de terminer une semaine pendant laquelle les élèves avaient pu choisir le thème de leur lecture. Nous avons ainsi discuté de leur motivation à propos de ce choix et de la manière dont nous allions procéder durant la semaine 6, celle-ci correspondant à la seconde semaine où les élèves avaient un choix à faire concernant la lecture.

Semaines	1	2	3	4	5	6	7	8
Outils utilisés	-	-	Discussion de groupe	Séquence filmée	-	Discussion de groupe	Séquence filmée	-
Écriture dans le journal de bord / grille d'observation / auto-évaluation des élèves								

Tableau 4 : Résumé des outils de mesure de la motivation durant la mise en place du dispositif

Il ne s'agissait toutefois pas d'entretiens individuels, mais d'une discussion en groupe sur leur motivation en lien avec le dispositif de fluence. Durant ces deux discussions, je leur ai demandé :

- Si leur motivation avait changé depuis le pré-test ;
- S'ils pensaient avoir fait des progrès ;
- S'ils souhaitaient changer la modalité de choix des textes (pour la semaine 3 en vue de la semaine 6)
- Si les textes étaient trop compliqués ou trop faciles ;
- S'ils étaient motivés à faire des textes plus longs.

Je leur ai par ailleurs demandé de se situer à nouveau sur une échelle allant de 1 à 10 en ce qui concerne leur motivation dans l'exercice.

4 Présentation des résultats

Dans cette partie, il s'agit de présenter les différents résultats que j'ai obtenus au cours des 8 semaines de mise en place du dispositif de fluence, ainsi que lors des pré-tests et post-tests. De plus, je mettrai en évidence les observations que j'ai faites tout au long du travail, en lien avec la motivation de ces 4 élèves, qui comprendra leur auto-évaluation de la motivation.

Je présenterai tout d'abord les résultats obtenus par les quatre élèves au pré-test. Puis, j'exposerai les résultats que chaque élève a obtenus durant les 8 semaines de dispositif de fluence sous forme de graphiques, afin d'avoir une vue d'ensemble de leurs résultats. Finalement, je présenterai les résultats qu'ils ont obtenus aux deux post-tests, que je mettrai en lien avec ceux du pré-test. Cela permettra de remarquer si les élèves ont progressé ou non.

4.1 Résultats des mesures de fluence

Dans ce chapitre, je présenterai les résultats que les élèves ont obtenus tout au long des huit semaines du dispositif de fluence. Les résultats seront présentés de deux manières. La première sera un tableau de données brutes, avec les scores MCLM des lectures durant les 8 semaines de travail en fluence. La seconde sera présentée sous la forme de graphiques, comme ils étaient présentés aux élèves, qui permet de montrer la courbe de progression de chacun.

Au chapitre 5, les résultats seront finalement discutés et mis en lien. Les hypothèses de départ seront également reprises afin de voir si elles sont infirmées ou non.

4.2 Pré-test

Comme il a été mentionné dans la partie Méthodologie, les élèves ont passé un pré-test, selon un texte étalonné, « Monsieur Petit », qui se trouve dans la méthode « Fluence » de Pourchet et Zorman (2008).

Les quatre élèves qui ont été choisis pour participer à la recherche ont obtenu, comme il est dit dans le chapitre 3.1 des scores en-dessous du percentile 5. Cela signifiait donc que ces élèves bénéficieraient certainement d'un entraînement intensif à la fluence.

Lors du pré-test, les participants ont obtenu les résultats suivants :

	Mots lus / minute MLM	Erreurs	MCLM	Percentile
Élève 1	58	7	51	< 5
Élève 2	73	6	67	< 5
Élève 3	69	6	63	5
Élève 4	53	7	46	< 5

Tableau 5 : Résultats au pré-test

Si nous regardons plus en détail où se situent les élèves qui ont participé à cette étude, par rapport à l'étalonnage, nous observons que 3 participants sur 4 se situent en-dessous des résultats du percentile 5. Cela semble assez normal, étant donné que ces élèves sont comparés à une « population standard » et qu'ils appartiennent à l'enseignement spécialisé. Ils ont donc généralement des plus grandes difficultés que les élèves de leur âge.

Afin de les situer au mieux, nous allons par conséquent analyser qualitativement leur lecture au pré-test. Cela permettra d'avoir une meilleure idée de leur profil de lecteur.

Lors de cette analyse, je mentionnerai les méprises faites par les trois élèves en question. Selon Giasson (2015), « il y a méprise lorsque le lecteur lit autre chose que ce qui est dans le texte » (p. 213).

Dans son ouvrage, l'auteure regroupe les méprises selon différents types (p. 169-170) :

- Les **substitutions** correspondent à la lecture d'un mot différent par rapport à celui qui figure dans le texte, les inversions de mots en faisant partie.
- Les **omissions** se rapportent à l'oubli d'un ou plusieurs mots par le lecteur.
- Les **ajouts** correspondent à l'insertion d'un mot ne faisant pas partie du texte.
- Les **mots fournis par l'enseignant** sont considérés comme des méprises, généralement dans un délai de 5 secondes environ.

Les autocorrections sont également considérées comme des méprises par Giasson (2015). Toutefois, l'exercice de fluence prend en considération la notion de temps. Lors d'une autocorrection, les élèves perdent du temps à revenir sur leurs méprises, celles-ci n'ont donc pas été comptabilisées à la lecture.

Tout comme Schumacher (2019, p. 27) l'a fait dans sa recherche, j'ai décidé d'ajouter deux éléments à la liste des méprises :

- Les répétitions de mots correctement lus
- Les hésitations sur un mot

Lors du pré-test, les quatre élèves de la recherche ont lu relativement lentement. Le tableau 5 résume, pour chacun d'eux, le nombre de mots lus en une minute, les erreurs et finalement le score MCLM. Les élèves 1, 2 et 4 étant très en-dessous par rapport aux enfants du même âge, je vais analyser ci-dessous les types de méprises commises lors du pré-test.

L'élève 1 a réalisé sept méprises. Parmi elles, six étaient des substitutions et la dernière était une omission.

L'élève 2 a commis six méprises durant sa lecture du pré-test. Il s'agissait de cinq substitutions et d'un ajout.

Finalement, l'élève 3 a réalisé sept méprises, dont quatre substitutions, deux omissions et une hésitation.

Nous constatons que pour ces trois élèves, la majorité des méprises sont des substitutions. Les élèves ont par conséquent lu des autres mots que ceux qui étaient écrits dans le texte. Par exemple, l'un d'eux a lu « choux fraises » au lieu de « choux frisés » ou encore « ville » au lieu de « vieille ». Ils ne sont en outre par revenus sur ces erreurs et n'ont ainsi par constaté que la phrase lue n'avait pas de sens.

Cela démontre que ces élèves sont encore dans une phase de décodage et ne sont pas encore capables d'automatiser leur lecture. S'ils arrivaient à mettre du sens à leur lecture, alors ils constateraient que le mot lu n'a pas de sens dans la phrase en question.

4.3 Mesures de fluence durant le dispositif de 8 semaines

Dans ce chapitre, je présente chaque élève séparément. Pour chacun d'eux, les résultats seront montrés à l'aide d'un tableau et d'un graphique qui regroupe les courbes d'évolution. Dans le tableau, j'ai utilisé deux couleurs : le vert et le rouge. Le vert est utilisé lorsque l'élève augmente son score MCLM ou le stabilise. Le rouge met en évidence les moments où l'élève a diminué son score MCLM. Entre parenthèses sont indiqués le nombre de mots en plus ou en moins que l'élève a fait par rapport à son précédent score.

4.3.1 Élève 1

Dans le tableau 6, nous lisons les scores que l'élève 1 a obtenus lors des 8 semaines de dispositif de fluence. Si nous analysons les données de l'élève 1, nous constatons donc qu'il a fait un score inférieur à 3 reprises : durant les semaines 2, 5 et 7. Il a donc, de manière générale, augmenté à chaque lecture son score MCLM.

	Lecture 1	Lecture 2	Lecture 3	Lecture 4	Lecture 5	Lecture 6
1. Au temps des châteaux forts	78	80 (+2)	99 (+19)	108 (+9)	115 (+7)	124 (+9)
2. La crème de châtaignes	93	98 (+5)	114 (+16)	107 (-7)	115 (+8)	117 (+2)
3. La pêche	67	68 (+1)	93 (+25)	101 (+8)	111 (+10)	116 (+5)
4. Histoire de loups	88	110 (+22)	126 (+16)	130 (+4)	135 (+5)	147 (+12)
5. L'eau sous toutes ses formes	76	70 (-6)	80 (+10)	95 (+15)	107 (+12)	107 (+0)
6. Les retrouvailles	85	91 (+6)	108 (+17)	111 (+3)	122 (+11)	134 (+12)
7. La soupe magique	92	79 (-13)	120 (+41)	128 (+8)	140 (+12)	149 (+9)
8. La princesse au petit pois	90	101 (+11)	101 (+0)	124 (+13)	140 (+16)	142 (+2)

Tableau 6 : Scores MCLM élève 1

La figure 2 présente les résultats du tableau 5 sous la forme de courbes. Durant les 8 semaines de recherche, les élèves pouvaient voir l'évolution de leurs compétences en fluence sous la forme de courbes telles que celles-ci.

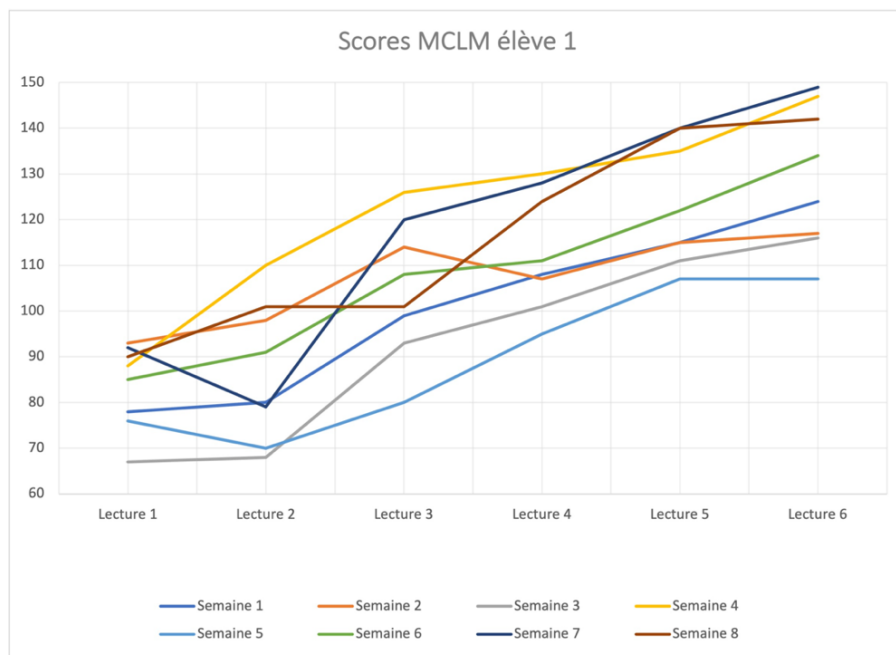


Figure 2 : Courbes des scores MCLM de l'élève 1

Nous observons sur ce graphique que, globalement, les courbes montent et démontrent ainsi une évolution positive tout au long du processus. Au final, les trois lectures qui ont permis à l'élève 1 de faire les meilleurs résultats en lecture sont les textes des semaines 7, 4 et 8. Les moins bons résultats sont ceux des semaines 5, 3 et 2.

Les semaines 1 et 6 s'avèrent être des semaines où les résultats étaient dans la moyenne.

Si nous nous intéressons au début des lectures, nous pouvons voir qu'outre les semaines 5 et 7, toutes les autres semaines commencent par une progression.

4.3.2 Élève 2

Le tableau 7 ci-dessous résume les résultats des scores de fluence de l'élève 2.

La semaine 3 n'a pas de données. En effet, cet élève était absent durant la semaine entière, en raison d'une maladie. Pour des questions d'organisation, les données n'ont pas pu être reportées à une semaine ultérieure. Cet élève a donc bénéficié d'une semaine en moins d'entraînement à la fluence par rapport aux autres participants.

	Lecture 1	Lecture 2	Lecture 3	Lecture 4	Lecture 5	Lecture 6
1. Au temps des châteaux forts	83	93 (+10)	107 (+14)	110 (+3)	112 (+2)	119 (+7)
2. La crème de châtaignes	68	90 (+22)	95 (+5)	107 (+12)	119 (+12)	113 (-6)
3. Le lion	-	-	-	-	-	-
4. Histoire de loups	86	101 (+15)	94 (-7)	97 (+3)	124 (+27)	128 (+4)
5. L'eau sous toutes ses formes	113	105 (-8)	103 (-2)	125 (+22)	134 (+9)	131 (-3)
6. Les retrouvailles	78	96 (+18)	97 (+1)	111 (+14)	131 (+20)	137 (+7)
7. La soupe magique	106	108 (+2)	140 (+32)	150 (+10)	147 (-3)	154 (+7)
8. La princesse au petit pois	105	91 (-6)	93 (+2)	113 (+20)	138 (+25)	149 (+11)

Tableau 7 : Scores MCLM élève 2

Tout comme pour l'élève 1, nous observons que l'élève 2 a également obtenu, à plusieurs reprises, des résultats inférieurs à ceux du jour précédent. En revanche, l'élève 2 en décompte davantage.

Cela est le cas des semaines 1, 4, 5, 7 et 8. Toutefois, certains résultats sont à relativiser. En effet, si nous analysons les résultats de la semaine 5, lecture 6, nous constatons que le score MCLM de 131 reste toutefois élevé. Il en est de même pour la semaine 7, lecture 5, avec un score de 147.

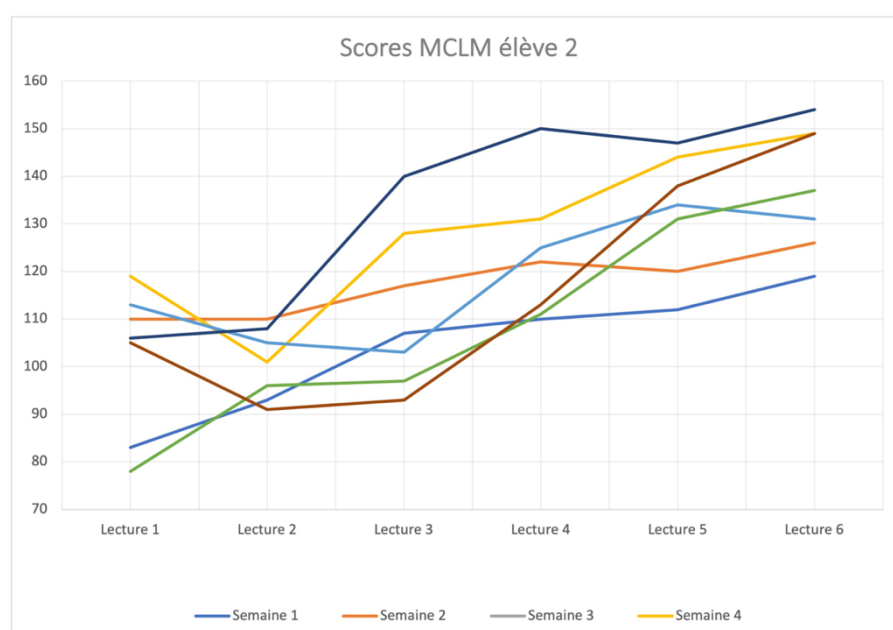


Figure 3 : Courbes des scores MCLM de l'élève 2

Pour l'élève 2, nous remarquons que les moins bons résultats ont été constatés lors des semaines 1, 2 et 5. Les meilleurs résultats à la fin de la semaine ont été observés durant les semaines 8, 4 et 7. Nous remarquons toutefois que lors des semaines 4, 5 et 8, les courbes sont d'abord descendantes, puis elles augmentent progressivement. Il sera alors intéressant de mettre en relation ces résultats avec les données de motivation qui ont été relevées.

4.3.3 Élève 3

L'élève 3, comme nous le constatons dans le tableau 8, a également réalisé des scores inférieurs à des lectures précédentes. La plus grande différence entre ces scores est égale à 8 (lecture 5 de la semaine 5). Nous constatons que comme pour les deux élèves précédents, la lecture de la semaine 5, « L'eau sous toutes ses formes », a posé des difficultés à l'élève 3.

Les scores présentés au tableau 8 démontrent que l'élève 3 a réalisé des scores inférieurs au jour précédent pour les semaines 1, 2, 4, 5 et 6. Cela est arrivé à deux reprises lors de la semaine 5.

	Lecture 1	Lecture 2	Lecture 3	Lecture 4	Lecture 5	Lecture 6
1. Au temps des châteaux forts	71	67 (-4)	94 (+27)	95 (+1)	108 (+13)	119 (+11)
2. La crème de châtaignes	68	90 (+22)	95 (+5)	107 (+12)	119 (+12)	113 (-6)
3. Le tigre	74	85 (+11)	100 (+15)	106 (+6)	106 (+0)	115 (+9)
4. Histoire de loups	86	101 (+15)	94 (-7)	97 (+3)	124 (+27)	128 (+4)
5. L'eau sous toutes ses formes	92	90 (-2)	97 (+7)	114 (+17)	106 (-8)	119 (+13)
6. Les retrouvailles	71	79 (+8)	99 (+20)	98 (-1)	104 (+6)	110 (+6)
7. La soupe magique	87	102 (+15)	122 (+20)	134 (+12)	142 (+8)	150 (+8)
8. La princesse au petit pois	73	94 (+21)	107 (+13)	112 (+5)	118 (+6)	127 (+9)

Tableau 8 : Scores MCLM élève 3

En ce qui concerne le graphique, celui-ci montre l'évolution positive, tout comme les deux élèves précédents, de la mise en place du dispositif.

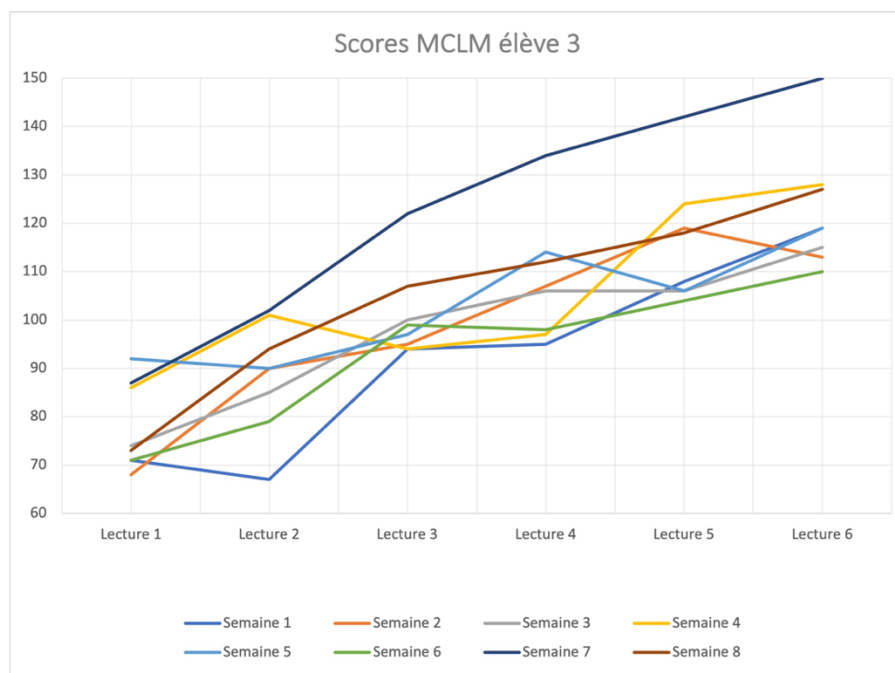


Figure 4 : Courbes des scores MCLM de l'élève 3

Les courbes montrent qu'une lecture en particulier se démarque des autres : il s'agit de la lecture de la semaine 7. En effet, on remarque sur le graphique que la courbe de cette lecture atteint un dernier score MCLM de 150. De plus, la courbe est au-dessus de toutes les autres. Les sept autres courbes démontrent une évolution assez homogène des progrès en lecture de cet élève. La semaine 1 diffère toutefois des autres, notamment à la 2^e lecture, lorsque l'élève a réalisé un score inférieur à la première lecture. Il atteint néanmoins, en fin de semaine, des scores proches de ceux des semaines 2, 3, 4, 5, 6 et 8.

Il sera intéressant d'observer les données concernant la motivation de l'élève 3 durant la semaine 7. Présentait-il un comportement différent des autres semaines ? Ses paroles concordaient-elles avec une attitude plus motivée qu'habituellement ?

4.3.4 Élève 4

En observant le tableau des scores de l'élève 4, nous remarquons rapidement de grandes différences, positives ou négatives. Il s'agit d'ailleurs de l'élève qui a fait les différences négatives les plus grandes. Si nous observons plus en détail, outre la 3^e lecture de la semaine 8, toutes les différences négatives se sont faites à la seconde lecture du même jour. Plus précisément, nous remarquons que les lundis et vendredis, les journées où il y avait deux lectures, l'élève 4 a, pratiquement chaque semaine,

diminué son score à la seconde lecture l'un de ces jours. Cet élève a donc, suite à l'explicitation de ses erreurs, commis davantage d'erreurs que lors de sa précédente lecture.

	Lecture 1	Lecture 2	Lecture 3	Lecture 4	Lecture 5	Lecture 6
1. Au temps des châteaux forts	42	57 (+15)	69 (+12)	88 (+19)	101 (+13)	90 (-11)
2. La crème de châtaignes	75	52 (-17)	79 (+27)	113 (+34)	113 (+0)	104 (-9)
3. La carpe	51	56 (+5)	76 (+20)	85 (+9)	95 (+10)	94 (-1)
4. Histoire de loups	71	82 (+9)	93 (+11)	94 (+1)	123 (+29)	127 (+4)
5. L'eau sous toutes ses formes	64	70 (+6)	82 (+12)	100 (+18)	109 (+9)	95 (-14)
6. Les retrouvailles	85	66 (-19)	77 (+11)	80 (+3)	87 (+7)	99 (+12)
7. La soupe magique	59	75 (+16)	91 (+16)	101 (+10)	121 (+20)	131 (+10)
8. La princesse au petit pois	51	65 (+14)	64 (-1)	82 (+18)	95 (+7)	102 (+7)

Tableau 9 : Scores MCLM de l'élève 4

La mise en lien de ces résultats, avec ceux de la motivation, seront intéressants d'analyser dans le chapitre 5 de l'interprétation.

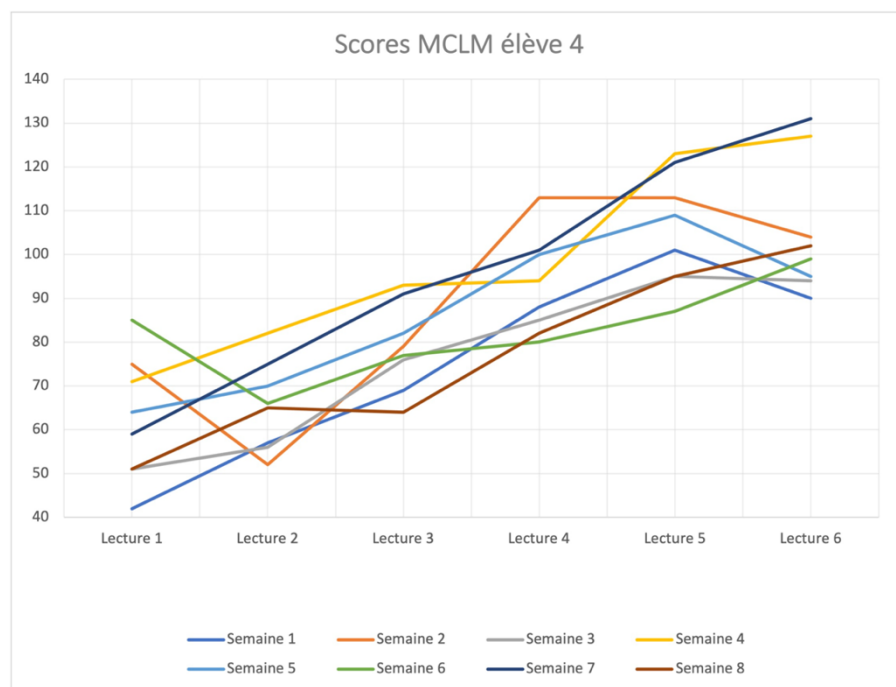


Figure 5 : Courbes des scores MCLM de l'élève 4

4.4 Post-tests : comparaison avec le pré-test

Comme il a été dit dans le chapitre 3 « Méthodologie », deux post-tests ont été réalisés, toujours avec le texte « Monsieur Petit ». Lors des deux post-tests, l'ensemble des élèves ont mentionné ne pas se souvenir de ce texte. Ils se souvenaient évidemment de l'avoir lu, mais pas des erreurs qui avaient été commises. Les résultats obtenus montrent une amélioration chez l'ensemble des participants. Rappelons que 4 mois se sont déroulés entre le pré-test et le premier post-test, puis 2 mois se sont écoulés entre les deux post-tests.

Un premier constat est observable lorsqu'on observe la figure 6 : ils ont tous amélioré leurs performances en lecture, ils ont par conséquent augmenté leur score MCLM.

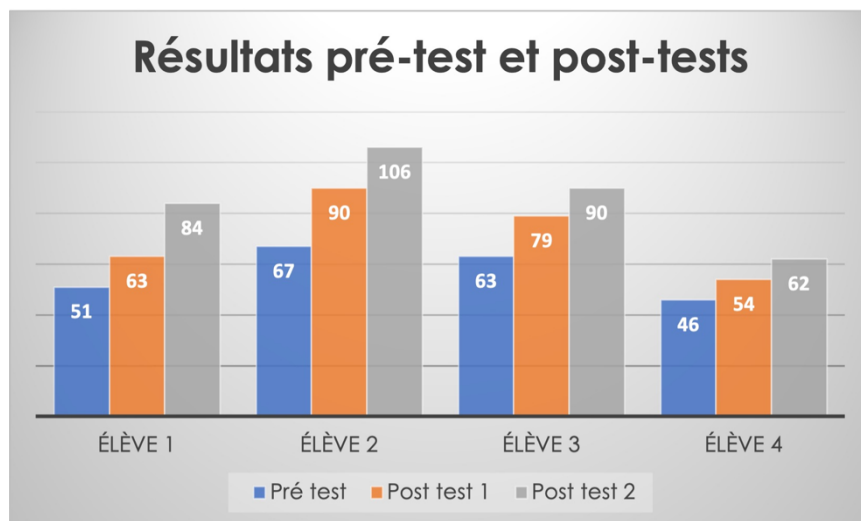


Figure 6 : Résultats du pré-test et des post-tests

On observe que l'élève 1 a fait une progression de 12 mots par minute entre le pré-test et le premier post-test. Il a ensuite augmenté son score MCLM entre les deux post-tests, de 21 mots par minute. Il a donc, au total, augmenté son score MCLM de 33. Lors du pré-test, cet élève se situait très en-dessous des scores moyens au percentile 5 des élèves du même âge. Effectivement, la moyenne des élèves du percentile 5 des élèves de 6^e (8P en Suisse) est de 80. Cet élève avait obtenu un score de 51. Il y avait par conséquent une différence de 29 points entre son score et le percentile le plus bas. Au post-test, si nous le comparons à nouveau à des élèves du même âge, son score est bien plus proche des élèves du percentile 5. Le score MCLM moyen étant de 88, il s'est donc rapproché du score, pour n'être qu'à 4 points du score du percentile 5. Au

vu des progrès considérables de cet élève, je considère donc qu'il se situe à la fin du dispositif dans le percentile 5 des élèves de son âge.

Pour l'élève 2, nous remarquons également une nette progression. Entre le pré-test et le premier post-test, il a augmenté son score MCLM de 23. Puis, entre les deux post-tests, il a augmenté de 16 mots, ce qui fait un total de 39 points en plus durant les différentes phases de test.

Si nous comparons à présent ses résultats avec la moyenne des élèves de son âge, c'est-à-dire avec l'étalonnage, nous observons qu'au pré-test, l'élève 2 se situait en-dessous du percentile 5, avec un score MCLM de 67. Le score moyen s'élevant à 81, il se situe donc 14 points en-dessous. Lors du premier post-test, cet élève s'est ensuite situé entre les percentiles 5 et 10, puisqu'il a réalisé un score MCLM de 90. Finalement, au second post-test, il a réalisé un score MCLM de 106, qui le situait donc dans le percentile 15. Nous constatons que cet élève s'est, au fil de l'expérimentation, éloigné de la population qui bénéficie d'un entraînement à la fluence.

En ce qui concerne l'élève 3, nous observons que le score MCLM augmente de 16 points entre le pré-test et le premier post-test, puis, entre les deux post-tests, nous remarquons une augmentation du score MCLM de 11 points. Au total, l'élève 3 a donc augmenté son score de 27 points.

Si nous le situons par rapport à une population du même âge, l'élève 3 se situait au pré-test entre les percentiles 5 et 10. En effet, il avait un score MCLM de 63. Au premier post-test, son résultat le situait entre les percentiles 10 et 15 étant donné qu'il avait fait un score de 79. Au second post-test, il s'est finalement situé dans le percentile puisqu'il a réalisé un score de 90. Nous remarquons que cet élève est passé du percentile 10 au percentile 20 en l'espace de 6 mois. Il a donc terminé le dispositif au sein d'une population qui ne nécessite plus forcément d'un entraînement intensif à la fluence.

Finalement, l'élève 4 montre aussi une progression dans ses scores. Nous observons qu'entre le pré-test et le premier post-test, il a augmenté son score MCLM de 8 points. Sa progression entre les deux post-tests est de 8 points également. Il s'agit par conséquent de la moins bonne progression, qui vaut 16 points.

En comparaison avec un échantillon d'élèves du même âge, l'élève 4 se situait, au pré-test, très en-dessous du percentile 5. La moyenne de ce percentile s'élevant à 81,

l'élève 4, avec un score de 46, montrait alors de grandes difficultés en fluence, avec une différence de 35 points par rapport à la moyenne. Lors du premier post-test, il a réduit cette différence à 25 points par rapport au score moyen des élèves de son âge, avec un score MCLM de 62 points (moyenne au percentile 5 : 87). Finalement, lors du dernier post-test, cet élève reste en-dessous du percentile 5. Il a obtenu un score MCLM de 62 et le score moyen des enfants du même âge est de 89. Cela représente donc une différence de 27 points.

	PRE-TEST			POST-TEST 1			POST-TEST 2			Différence
	Mots lus	Erreurs	MCLM	Mots lus	Erreurs	MCLM	Mots lus	Erreurs	MCLM	
Élève 1	58	7	51	69	6	63	91	7	84	+33
Élève 2	73	6	67	99	9	90	116	10	106	+39
Élève 3	69	6	63	81	2	79	91	1	90	+27
Élève 4	53	7	46	58	4	54	67	5	62	+16

Tableau 10 : Résumé des scores aux pré-test, post-test 1 et post-test 2

Dans le tableau 10, nous constatons que, outre le résultat final, nous pouvons nous intéresser également aux erreurs commises durant la lecture.

Parmi les six erreurs du premier post-test de l'élève 1, celui-ci réalise uniquement des substitutions. Il est toutefois intéressant de noter que pour quatre d'entre elles, les substitutions correspondent à une transformation des verbes. Effectivement, dans le texte « Monsieur Petit », tous les verbes sont conjugués au présent. Or, l'élève 1 les a mis à l'imparfait (« vit » est devenu « vivait », « est » est devenu « était », etc.). Les deux autres erreurs sont : « portillon » qui a été lu « portail » et « d'un » qui a été lu « qu'un ».

L'élève 4 a obtenu un score MCLM de 54 et a commis quatre méprises. Il a lu plutôt lentement mais a réalisé peu d'erreurs. Parmi elles se trouvaient une hésitation, deux substitutions et un mot fourni par l'enseignante. L'une des substitutions concernait le nom du chien qu'il a nommé « Chien à Plumes » plutôt que « Chien à Puces ». Ce nom étant inventé dans l'histoire, il n'a donc pas remarqué qu'il n'avait pas de sens. La seconde substitution se trouvait dans le mot « portillon » qu'il a remplacé par « parillon ». Le constat de ce post-test pour l'élève 4 montre qu'il s'applique à mieux

décoder les mots qu'il ne connaît pas et réalise ainsi moins de méprises. Finalement, lors de son post-test différé, l'élève 4 a réalisé 5 méprises qui n'étaient que des substitutions. Il a transformé le verbe « vit » en le mettant à l'imparfait, a remplacé « une » par « un », « portillon » par « porillon » et « Chien à Puces » par « Chien à plus ».

4.5 Résultats des mesures de motivation

Comme il a été mentionné dans le chapitre 3, « Méthodologie », la motivation a été mesurée avec trois outils : l'échelle de motivation, le journal de bord et la grille d'observation. Dans ce chapitre, je mettrai en lien les données récoltées avec les items de la grille d'observation utilisée pour la récolte de données. Cela permettra de voir quelles thématiques ressortent tout au long du dispositif.

Dans une première partie, je présenterai la manière dont chaque participant se situait dans son rapport à la lecture. Puisque je leur avais demandé de se situer sur une échelle de motivation, je mettrai les résultats au pré-test, ainsi que pour toute la durée du dispositif de fluence.

Dans une deuxième partie, je présenterai les observables « phares » de la recherche et communs à tous, en y insérant des exemples. Ces observables seront triés comme il a été fait dans la grille d'observation :

- **Ce que l'élève fait... : comportements de motivation**
- **Ce que l'élève ne fait pas... : comportements de non-motivation**
- **Ce que l'élève dit... : expression de motivation**
- **Ce que l'élève dit... : expression de non-motivation**

Ensuite, les observables propres à chaque élève seront présentés.

Dans une troisième partie, je parlerai à nouveau du rapport à la lecture de chaque élève. Ont-ils vu des changements ? Est-ce que la lecture est une activité qu'il perçoivent différemment à présent ?

Finalement, j'évoquerai la dynamique de groupe qui s'est instaurée au sein de la classe avec le travail de fluence. Il s'agit d'un observable qui n'était pas présent dans la grille d'observation mais qui a, selon moi, joué un rôle dans la motivation des élèves.

4.5.1 Pré-test et échelle de motivation

Lors du pré-test, chaque élève avait été questionné sur sa motivation à participer à la recherche. Je leur avais demandé de se situer sur une échelle allant de 1 à 10. Sur cette échelle, 1 représentait « pas du tout motivé », 5 « moyennement motivé » et 10, « très motivé ». Le tableau ci-dessous permet de se rendre compte de la motivation des 4 élèves participant, lors du pré-test. Nous pouvons donc noter que les 4 élèves étaient motivés à participer à un dispositif qui leur permettrait de progresser en lecture.

Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4
8/10	10/10	9/10	8/10

Tableau 11 : Echelle de motivation des élèves lors du pré-test

Lorsque j'ai demandé à l'élève 1 s'il lisait à côté de l'école, il m'a dit qu'il n'aimait pas cela. Il lisait principalement des livres sur des sujets qu'il aimait bien, dans lesquels il apprenait quelque chose. Il m'a aussi dit qu'il lisait régulièrement des articles de journaux à la maison avec sa maman. Il voyait cela davantage comme une contrainte, car c'était une initiative de sa maman.

Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8
10/10	9/10	5/10	9/10	6/10	9/10	10/10	10/10

Tableau 12 : Auto-évaluation de la motivation de l'élève 1 durant le dispositif de fluence

J'ai également demandé à l'élève 2 s'il lisait en dehors de l'école. Il a répondu qu'il n'avait pas de livres à la maison. En classe, il ne prend d'ailleurs jamais de livres, à l'exception de ceux qui ne comportent pas particulièrement de textes, comme les « Où est Charlie ? ». Lorsque je lis un album à la classe, l'élève 2 montre généralement de l'intérêt, bien qu'il ne comprenne pas toujours l'histoire.

Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8
10/10	9/10	-	10/10	9/10	10/10	9/10	10/10

Tableau 13 : Auto-évaluation de la motivation de l'élève 2 durant le dispositif de fluence

L'élève 3 a indiqué qu'il avait quelques livres à la maison et qu'il les lisait de temps en temps. Tout comme l'élève 1, il lit plutôt des livres documentaires dans lesquels il y a des images et assez peu de texte. Il a mentionné l'envie de progresser en lecture dans le but de pouvoir faire davantage d'activités « tout seul », que ce soit à la maison ou en classe.

Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8
10/10	10/10	5/10	8/10	8/10	9/10	9/10	10/10

Tableau 14 : Auto-évaluation de la motivation de l'élève 3 durant le dispositif de fluence

Finalement, l'élève 4 a mentionné avoir beaucoup de livres à la maison, mais m'a dit qu'il lisait assez peu, car cela lui prend beaucoup de temps et d'énergie. Il m'a toutefois fait part de son envie de progresser afin de lire plus souvent et mieux.

Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8
9/10	8/10	6/10	10/10	9/10	8/10	8/10	9/10

Tableau 15 : Auto-évaluation de la motivation de l'élève 4 durant le dispositif de fluence

4.6 Mesure de la motivation pendant l'expérience de fluence

Les résultats ci-dessous présentent les observations inscrites dans mon journal de bord, en lien avec les variables de la grille d'observation. Des questions ont pu être regroupées, dans le but de rendre l'analyse plus claire.

4.6.1 « Ce que l'élève fait... » : manifestations comportementales de motivation

Parmi les 12 items appartenant à cette première partie de la grille, neuf d'entre eux se sont avérés particulièrement présents chez une majorité d'élèves durant la mise en place du dispositif. Je détaillerai par la suite mes propos à l'aide d'exemples.

Les items qui ont été les plus saillants pendant l'expérience sont les items 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11 et 12. Les items 3, 4 et 7 ne sont pas mentionnés car j'ai relevé peu ou pas d'exemple venant des élèves.

Certains de ces observables se ressemblent toutefois. Afin de faciliter l'analyse, j'ai donc décidé de les assembler en trois groupes. Le tableau 16 indique les items qui sont regroupés et le thème correspondant.

N°	Questions	Thème
1	Écoute en classe (réagit tout de suite à une question posée) ?	Participation de l'élève durant la tâche
2	Participe à l'exercice, pose des questions ?	
5	Réagit rapidement à l'activité proposée (par exemple, sort ses affaires rapidement) ?	
6	Persévère dans la tâche malgré les difficultés ?	Progrès dans la tâche
9	Progresse dans l'activité ?	
10	Manifeste un bon niveau d'activité (vitesse de lecture, temps de travail) ?	
8	Consacre du temps à l'activité en dehors de toute contrainte ?	Engagement de l'élève en dehors de la tâche
11	Fait plus que ce qui est demandé ?	
12	Reproduit l'attitude souhaitée à l'extérieur (à la maison par exemple) ?	

Tableau 16 : Regroupement des items de manifestations de motivation chez l'élève (ce qu'il fait) en trois catégories

De manière générale, les élèves ont, durant l'expérience, montré des comportements dont la réponse aux items ci-dessus était « oui », ils ont par conséquent manifesté des comportements de motivation.

Effectivement, dans la « Participation de l'élève durant la tâche », j'ai relevé que chaque élève arrivait avec un crayon lui permettant de souligner les erreurs de ses camarades ou de prendre des notes lors de la phase d'explicitation des erreurs. Pendant la mise en place, les élèves se rassemblaient rapidement aux tables dédiées à ce travail. L'élève 4, qui vient d'une autre classe, arrivait tout le temps à l'heure, avec le matériel adéquat, et toujours avec le sourire. De plus, le mardi matin, l'élève 2 arrivait généralement essoufflé de sa thérapie en logopédie, car il se dépêchait de venir pour faire la lecture.

Les consignes données pendant la première semaine concernant le matériel à prendre n'ont ainsi pas dû être répétées, ils ont ainsi fait preuve d'écoute. Lorsqu'un élève lisait, les trois autres accomplissaient automatiquement la tâche de repérer les éventuelles erreurs du lecteur. De plus, lors de la mise en commun, j'ai relevé que les élèves réagissaient rapidement à la question « Avez-vous repéré des erreurs ? ». Ils levaient très vite la main et montraient même parfois de la déception lorsque je ne les questionnais pas. J'ai par ailleurs noté que les élèves étaient généralement attentifs à l'explicitation de leurs erreurs dans le but de ne pas les reproduire.

En ce qui concerne les « Progrès dans la tâche », j'ai relevé que l'attention portée à l'explicitation des erreurs leur permettait de progresser généralement dans la tâche, particulièrement pour les élèves 1, 2 et 3. L'élève 4, malgré le fait d'être attentif à cette phase, réalisait tout de même souvent les mêmes erreurs, ou les erreurs de ses camarades. Lors des semaines 3 et 5, l'élève 1 a manifesté un manque d'intérêt pour la tâche. Malgré cela, il a persévéré dans la tâche et son score MCLM ne révèle pas de grande régression (cf. tableau 6). Si nous nous référons aux résultats des mesures de fluence du chapitre précédent, nous constatons que les élèves ont progressé durant la tâche.

Pour les items regroupant « L'engagement de l'élève en dehors de la tâche », ceux-ci sont prégnants chez les élèves 1 et 3. En effet, pendant les deux premières semaines du dispositif, ces deux élèves ont réclamé de prendre les textes à la maison pour les travailler afin de faire de meilleurs scores. Malgré ma réponse négative, ceux-ci ont insisté, mais ils n'ont plus fait ce type de demande dès la semaine 3. Finalement, l'élève 1 a emprunté, sans que je le voie, le texte de la semaine 8, mais a affirmé qu'il avait oublié de le travailler à la maison.

L'ensemble de ces manifestations démontrent par conséquent que les élèves de ce groupe étaient généralement motivés par la tâche. Dans le chapitre suivant, je présenterai les résultats de mes observations concernant les manifestations de non-motivation des élèves.

4.6.2 « Ce que l'élève ne fait pas... » : manifestations comportementales de non-motivation

Dans ce chapitre, je m'intéresserai uniquement aux items qui ont obtenu la réponse « oui », afin de ne pas répéter ce qui a déjà été mentionné dans le chapitre 4.6.1. Les items correspondants sont donc les 24 et 27 (tableau 17). En revanche, il est important de noter qu'ils ne concernent que les élèves 2 et 4 qu'il a fallu recadrer à quelques reprises.

N°	Questions	Thème
24	Est facilement distrait par un bruit, les autres élèves, etc. ?	Comportements manifestant la non-motivation
28	Dérange, fait le fou ?	

Tableau 17 : Items de comportements manifestant la non-motivation

Pendant la semaine 5, ces deux élèves étaient particulièrement distraits. Ils ont en effet beaucoup rigolé avec les élèves ne participant pas à la recherche mais étant présents dans la classe, le mardi ainsi que le vendredi. Nous avons même dû arrêter la lecture de l'élève 4, qui avait un fou rire. Il a recommencé deux fois, la seconde étant la bonne. Il s'agit par ailleurs d'une semaine durant laquelle il avait exprimé de la difficulté à lire. L'item 27, « Dérange, fait le fou », correspond également à ces deux élèves puisqu'ils ont d'abord été distraits, puis ont dérangé le reste de la classe et, conséquemment, des deux autres élèves participant à la recherche.

Les deux observables saillants dans ces manifestations de non-motivation correspondent donc, selon moi, à des comportements d'évitement face à la difficulté de la tâche. A aucun moment, des comportements d'opposition ou de passivité face à la tâche n'ont été observés.

4.6.3 « Ce que l'élève dit... » : manifestations verbales de motivation

Parmi les huit items de cette catégorie, j'ai uniquement sélectionné cinq questions pour lesquelles j'ai mis une réponse. Il s'agit des items 30, 32, 33, 34, 35 et 36.

L'item 31 n'a pas été observé durant l'expérience. En effet, il est compliqué pour ces élèves de se valoriser pour une tâche dans laquelle ils se sont toujours sous-estimés.

En revanche, il aurait été intéressant de comparer leur sentiment de compétence avant et après l'expérience de fluence.

Pour l'item 37, malgré la participation active observée et relevée dans le chapitre 4.6.1, les élèves posaient assez peu de questions. La « clarté cognitive », que j'illustrerai ci-dessous, est peut-être une hypothèse concernant le peu de questions posées par les participants.

Comme je l'ai fait dans le chapitre 4.6.1, les cinq items sélectionnés ont été séparés en trois catégories indiquées dans le tableau 18 :

N°	Questions	Thème
30	Exprime spontanément son intérêt lors d'une activité ?	Expression de l'intérêt pour la tâche
36	Exprime sa satisfaction lorsque l'exercice est bien réalisé ?	
33	Manifeste une bonne « clarté cognitive » en ce qui concerne l'activité proposée (est au clair sur ce qu'il/elle doit faire) ?	Expression de sa capacité à donner du sens à la tâche
34	Est capable de donner du sens à l'activité proposée ?	
35	Peut expliciter ses stratégies d'apprentissages ?	
32	Pense que les difficultés rencontrées sont surmontables ?	Expression de persévérance dans la tâche

Tableau 18 : Regroupement des items de manifestation de motivation chez l'élève (ce qu'il dit) en trois catégories

Les élèves ont exprimé verbalement de la motivation, tout comme ils ont montré un comportement de motivation.

En ce qui concerne « L'expression de l'intérêt pour la tâche », j'ai relevé différents moments durant lesquels les élèves ont manifesté cet intérêt. Généralement, ils exprimaient leur enthousiasme à l'idée de faire l'activité, c'est-à-dire avant de commencer. Effectivement, quand je leur disais que nous allions faire l'exercice de fluence, ils répondaient généralement, d'un ton enjoué « ouais ! ». L'élève 4, qui venait d'une autre classe, rappelait également à ses enseignantes qu'il devait venir faire l'exercice dans ma classe. Ceci démontre donc un intérêt pour cette activité.

Comme je l'ai évoqué précédemment, les élèves avaient de la peine à se situer au niveau de leurs capacités. En revanche, ils exprimaient facilement leur intérêt pour certains textes. Par exemple, lors de la semaine 4, l'élève 1 a mentionné qu'il s'agissait de son « texte préféré ». L'élève 3, durant la semaine 6, a dit à la fin de la semaine être satisfait du fait de choisir le texte : « C'était trop bien de choisir le texte ensemble ! On pourra refaire une fois ? ».

Pour « L'expression de sa capacité à donner du sens à la tâche », les élèves l'ont démontré à plusieurs reprises. Les élèves 2 et 3 ont été capables d'explicitier leurs stratégies d'apprentissage, notamment lors de la phase d'explicitation des erreurs. L'élève 3 a notamment expliqué aux trois autres élèves, lors de la semaine 4 : « j'écoute bien quand la maitresse elle explique et après, je souligne et comme ça je fais moins de fautes. ». De plus, l'élève 2 se donnait des petits objectifs personnels. En effet, il arrivait parfois qu'il soit proche de terminer la lecture une fois la minute écoulée. Alors, il nous disait : « La prochaine fois j'essaie d'aller jusqu'à ce mot-là [en pointant un mot dans le texte] ».

Finalement, les élèves ont montré un comportement de persévérance mais l'ont aussi exprimé verbalement à l'image de l'élève 4. La semaine 8, cet élève indiquait avoir des difficultés avec le texte. Malgré ces difficultés il nous a dit qu'il voulait vraiment dépasser les 100 mots à la fin de la semaine : ce qu'il a réussi ! Dès la 6^e semaine, l'élève 2 nous a également fait part de sa motivation à faire de meilleurs résultats jusqu'à la fin de l'expérience : « Jusqu'à Noël je veux faire mieux. »

4.6.4 « Ce que l'élève dit... » : manifestations verbales de non-motivation

Dans cette dernière catégorie, seuls deux items sont retenus pour l'analyse des données. Les élèves n'ont jamais évoqué le fait qu'ils manquaient d'intelligence durant l'expérience (item 41). De plus, ils n'ont jamais cherché des causes à leur réussite ou leur échec (item 39). Ils ont plutôt exprimé leur émotion face à leur résultat. Le tableau 19 regroupe les items qui seront pris en considération dans cette analyse.

N°	Questions	Thème
38	Exprime explicitement son manque d'intérêt pour la matière abordée ?	Manifestations verbales de non-motivation
40	Exprime son incapacité à effectuer la tâche ?	

Tableau 19 : Items de manifestation verbale de non-motivation

Lorsqu'ils évoquaient leur manque d'intérêt face à la tâche, ces verbalisations ont surtout été entendues durant les semaines 3 et 5. A la semaine 3, l'élève 1 se montrait découragé, il a dit que le texte était « trop difficile », d'un air dépité. Il a par la suite évoqué le fait qu'il n'arriverait jamais à faire mieux, ce qui est donc l'expression de son incapacité à effectuer la tâche. L'élève 2 n'a jamais exprimé de manque d'intérêt pour la tâche. Néanmoins, lorsque son score était inférieur au précédent, il a plusieurs fois exprimé son incapacité à effectuer la tâche avec des soupirs. L'élève 3 a surtout exprimé son manque d'intérêt lors de la semaine 3, alors qu'ils avaient eu la possibilité de choisir un texte. Il nous a alors dit : « Je préfère quand c'est imposé le texte ». Finalement, l'élève 4 a rarement exprimé spontanément des difficultés. En revanche, lorsque je lui demandais s'il pensait qu'il s'en sortait bien, il me répondait qu'il trouvait le texte difficile.

Pour résumer, les élèves ont manifesté tant des comportements et des expressions verbales de motivation que de non-motivation. Toutefois, au vu de mes observations, nous constatons que les comportements et expression de motivation sont plus importants que ceux de non-motivation. Dans l'ensemble, les élèves étaient donc motivés par l'exercice. Est-ce que cette motivation a contribué à une progression conduisant à de meilleurs résultats ? Je tenterai de répondre aux hypothèses émises au début de ce travail dans le chapitre 5.

4.7 Post-test : bilan de motivation

Durant le post-test, je n'ai pas demandé aux élèves leur motivation, étant donné que le dispositif était terminé. Je leur ai en revanche demandé comment ils se sentaient à présent dans leur rapport à la lecture, s'ils pensaient avoir fait des progrès et s'ils

avaient pris de nouvelles habitudes en ce qui concerne la lecture, à la maison ou en classe. Il s'agissait en quelque sorte d'un bilan de la recherche.

Les résultats relèvent d'un bref entretien que j'ai eu avec chacun d'eux à la fin du second post-test, ainsi que d'observations que j'ai faites en classe.

L'élève 1 m'a dit qu'il prenait maintenant du plaisir à lire. Il m'a d'ailleurs fait remarquer qu'il avait emprunté des livres dans la bibliothèque de la classe, détail que je n'avais pas noté. Il m'a expliqué qu'il pensait avoir fait des progrès et souhaitait continuer ainsi. J'ai par ailleurs constaté qu'il devenait plus autonome dans ses apprentissages, puisqu'il ne demande plus à ce qu'on lui lise les consignes par exemple. J'ai également observé que durant les pauses, cet élève qui, plus tôt dans l'année, s'occupait avec des jeux, prend systématiquement un roman qu'il lit au coin lecture.

L'élève 2 a mentionné que l'exercice l'avait bien motivé. Il a notamment expliqué que le fait d'être avec des camarades qu'il appréciait beaucoup était motivant. Il voulait toujours essayer de mieux faire, soit dans son résultat, ou alors par rapport aux autres participants. Il a également cité le fait qu'il aimait ce genre d'exercice, dans lequel il y avait un défi. De plus, le fait de voir ses progrès sur la courbe du graphique était une motivation supplémentaire selon lui pour progresser.

En revanche, il m'a dit qu'il ne lisait pas plus à la maison qu'avant, ni en classe.

L'élève 3 a expliqué qu'il avait remarqué des progrès en lecture. Il a mentionné le fait qu'il faisait davantage l'effort de lire, que ce soit en classe ou à la maison. Il m'a également dit qu'il aimait bien lire maintenant. En ce qui concerne ses habitudes de lecture en classe, celles-ci n'ont pas beaucoup changé. Il s'est toutefois abonné à une collection de livres qu'il reçoit chaque mois en classe. Lorsque je lui donne ces livres, il montre toujours beaucoup d'enthousiasme et se réjouit à l'idée de lire son nouveau livre. Ce qui m'a, dans tous les cas, paru le plus important pour cet élève quand nous avons fait un bilan est le fait qu'il avait remarqué avoir fait des progrès, qu'il se sentait plus à l'aise avec la lecture de manière générale.

L'élève 4 était un peu plus nuancé. Il m'a dit qu'il savait qu'il avait beaucoup de difficultés en lecture. Ce n'est donc toujours pas une activité qu'il apprécie et il me l'a

dit. Il essaie en revanche de lire avant d'aller au lit, car cela le fatigue et l'endort plus rapidement. Il a également mentionné qu'il préférerait la lecture à l'écriture.

La lecture est importante pour les parents de cet élève et, selon moi, on ressent que ce n'est pas encore une envie de sa part de vouloir progresser dans cette discipline. En revanche, il indique avoir un peu progressé et il m'a dit qu'il avait apprécié cet exercice, car c'était une sorte de défi pour lui malgré le fait que cela reste compliqué à ses yeux.

4.7.1 Motivation du groupe

Étant donné que j'ai réalisé ce dispositif avec un groupe d'élèves, une dynamique plutôt positive est apparue assez rapidement. Comme je l'ai mentionné ci-dessus, les élèves s'encourageaient entre eux et ont semblé prendre du plaisir dans le groupe qui a été formé.

J'ai par ailleurs constaté un aspect que je n'avais pas prédit au début de ma recherche. Les élèves ne participant pas à la recherche ont remarqué les effets positifs chez chaque participant. Pendant le dispositif, ils étaient demandeurs et souhaitaient eux aussi faire le travail de fluence. J'ai dû expliquer à plusieurs reprises qu'ils pourraient participer ultérieurement, car il fallait un maximum de quatre élèves. Lorsque nous faisons le travail dans la classe, le reste des élèves étaient souvent très attentifs à ce que nous faisons et écoutaient les lectures, malgré le fait que je les avais occupés avec du travail en autonomie. A la fin de certaines lectures, nous constatons même parfois qu'ils étaient tous en train de nous regarder et ne travaillaient pas. Il est arrivé que des élèves posent des problèmes de comportement, mais j'en discuterai dans le chapitre prochain dans lequel j'aborderai les limites de ma recherche.

A la fin du dispositif, deux élèves de la classe se sont approchés de moi pour me demander : « C'est quand que je pourrai faire l'exercice de lecture avec le chronomètre ? ». L'un d'eux est notamment venu après le bilan de l'élève 3, qui expliquait avoir fait des progrès en lecture.

Par conséquent, cet exercice a suscité une envie de progresser en lecture chez les élèves plus jeunes rencontrant également des difficultés.

5 Discussion

L'objectif du présent chapitre est de mettre en lien les différents résultats présentés dans le chapitre 4, afin de répondre aux hypothèses que j'ai émises lors de l'élaboration de ma question de recherche. Pour rappel, voici les hypothèses :

- Les élèves sont motivés par la mise en place d'exercices de fluence en lecture sur une période déterminée.
- Les élèves qui expriment et montrent de la motivation pendant le dispositif font des progrès plus importants en lecture que les élèves moins motivés par l'exercice.
- Un dispositif d'entraînement à la fluence durant 8 semaines permet une augmentation du score MCLM entre la lecture de la semaine 1 et la lecture de la semaine 8.
- Un dispositif d'entraînement à la fluence durant 8 semaines permet aux élèves d'augmenter leur score MCLM entre le pré-test et les post-tests.

A la fin de ce chapitre, j'évoquerai les limites de la recherche que j'ai menée ainsi que les difficultés rencontrées.

5.1 Hypothèse 1 : « Les élèves sont motivés par la mise en place d'exercices de fluence en lecture sur une période déterminée. »

Si nous observons les résultats présentés dans le chapitre de la motivation, nous constatons que l'hypothèse est confirmée. Le dispositif de fluence mis en place durant 8 semaines dans la classe a motivé les élèves et ceux-ci l'ont manifesté tant dans leurs comportements, leur auto-évaluation ainsi qu'à travers leur discours. En revanche, nous remarquons que la semaine 3, durant laquelle ils ont eu la possibilité de choisir leur texte, n'a pas contribué à augmenter leur motivation, elle a d'ailleurs baissé. Contrairement à ce que je pensais au départ, les élèves ont exprimé leur envie d'avoir un texte imposé. Ils ont justifié cette remarque par leur sentiment

d'incompétence face à cette lecture. Effectivement, comme je l'ai mentionné dans le chapitre 4.4, les élèves ont spécifiquement abordé la complexité des lectures, bien que j'aie tenté de les simplifier au maximum. Si nous regardons plus attentivement leurs scores MCLM, nous constatons toutefois que ceux-ci ne confirment pas de quelconques difficultés. En effet, les trois élèves présents durant la semaine 3 ont augmenté jour après jour leur score MCLM. L'exception concerne l'élève 4 qui a diminué son score MCLM de 1 point entre les lectures 5 et 6. Par conséquent, si nous nous intéressons aux scores de cette semaine-là, il semblerait qu'ils aient tout de même fait des progrès. A présent, si nous comparons le résultat qu'ils ont obtenu à la dernière lecture, avec celui des autres semaines, il ne s'agit pour aucun d'eux du moins bon résultat en dernière lecture durant les 8 semaines du dispositif. Néanmoins, ils ne se trouvent pas non plus dans leurs meilleurs résultats.

Si je dois émettre une hypothèse quant à la baisse de motivation pendant la semaine 3, je dirais qu'elle est en grande partie due à la mise en place de cette lecture qu'ils ont choisie. De plus, ce n'est pas une lecture en particulier qu'ils ont choisie, mais un thème libre, sur lequel je cherchais des informations, puis rédigeait un texte pour chacun. En outre, nous l'avons discuté à la fin de la semaine et d'un commun accord, ils ont décidé de procéder différemment lors de la semaine 6. Nous constatons par ailleurs une motivation plus importante durant cette semaine-là en comparaison avec la semaine 3.

Lors de la semaine 3, j'ai observé que les élèves participaient moins à l'activité. Par exemple, l'élève 1, qui demandait à prendre sa lecture à la maison pour la travailler les deux semaines précédentes, n'a eu aucune demande dans ce sens à la semaine 3. Il y avait peu de signes de non-motivation, mais ceux de la motivation étaient moins présents. Je fais même l'hypothèse que la procédure au niveau du choix n'est pas bonne. Les élèves avaient chacun un texte différent, mais ils devaient tout de même essayer de corriger les erreurs des autres. Je me suis d'ailleurs rendue compte assez rapidement, dès le premier jour. J'ai remarqué que les élèves semblaient s'ennuyer lorsque ce n'était pas leur tour de lecture. Effectivement, l'explicitation des erreurs, en particulier, prenait du temps et ne les concernait pas vraiment. Par conséquent, ils participaient moins et montraient davantage de signes d'ennui (bâillements, regardent ailleurs, rêvent...). Bref, ils étaient bien moins impliqués dans la tâche demandée que lors d'une lecture effectuée avec un texte provenant de la méthode Fluence de Pourchet et Zorman (2008). Je pense donc que la baisse de motivation est la

conséquence d'un choix peu judicieux de ma part en ce qui concerne le dispositif mis en place durant la semaine en question. Finalement, le fait de laisser le choix aux élèves n'a pas contribué à augmenter leur motivation dans la tâche.

5.2 Hypothèse 2 : « Les élèves qui expriment et montrent de la motivation pendant le dispositif font des progrès plus importants en lecture que les élèves moins motivés par l'exercice. »

Au vu des résultats, il semblerait que cette hypothèse soit confirmée. En effet, les élèves 1, 2 et 3 montrent une progression importante à la fin du travail. Plus précisément, les élèves 2 et 3, au second post-test, s'éloignent de la « zone rouge » représentée par l'étalonnage du test. En ce qui concerne leur motivation, ces derniers ont démontré tant par leur comportement que par leurs paroles, qu'ils étaient motivés à progresser. En plus du progrès, ils semblaient également prendre du plaisir à faire cet exercice : ils encourageaient leurs camarades et montraient de l'entrain lors des sessions de lecture.

Pour l'élève 1, ce dernier a également fait de grands progrès, malgré le fait qu'il reste proche des élèves du percentile 5 de l'étalonnage. En dépit de cela, il a atteint des scores MCLM dans ses lectures qui lui ont permis de prendre du plaisir et de le motiver dans l'exercice. Au départ, cet élève avait tout de même un score très faible en fluence de lecture par rapport aux enfants de son âge.

Pour l'élève 4, il s'agit, comme il a été mentionné dans le chapitre 4, de l'élève qui a fait le moins de progrès entre le pré-test et les post-tests. Certes, il a progressé. Son score MCLM au second post-test reste néanmoins très faible par rapport aux enfants du même âge, si nous regardons le tableau d'étalonnage. Quelques hypothèses d'explications pourraient donner des pistes quant à ces résultats.

Tout d'abord, comme je l'ai mentionné dans le chapitre 4.5.1, l'élève 4 a une auto-évaluation qui diverge par rapport à mes observations. Effectivement, cet élève se situe quasiment chaque semaine avec une motivation élevée, sur une échelle de 1 à 10. Or, j'observe de nombreux comportements qui indiquent, selon la grille d'observation, un manque de motivation. Parmi ces comportements, il y a notamment le fait qu'il soit perturbé par la présence des autres élèves, ce qui le conduit à avoir des fous rires pendant les lectures. Toutefois, est-ce un manque de motivation ou est-

ce une stratégie d'évitement de sa part ? Effectivement, il demeure l'élève qui rencontre le plus de difficultés en lecture. Je l'ai remarqué durant le dispositif, mais également avec ses enseignantes, mes collègues, qui observent de grandes lacunes chez cet élève. La prise en charge logopédique s'est par ailleurs faite tardivement, et il reste encore beaucoup de travail à accomplir de ce côté-là. Il est peut-être également important de mentionner qu'il y a pour l'élève 4 une suspicion de trouble de l'attention. Ceci pourrait alors expliquer le fait qu'il soit très vite perturbé par la présence d'autres élèves dans la classe. Par ailleurs, ces comportements ne sont pas seulement observés pendant le dispositif, mais arrivent régulièrement durant d'autres leçons, particulièrement lorsqu'il a des difficultés. Par exemple, ses enseignantes observent peu ce comportement distrait durant les leçons de mathématiques, discipline dans laquelle il rencontre peu de difficultés.

Cette hypothèse semble par conséquent confirmée, particulièrement pour les élèves qui ont une grande marge de progression et sont peu freinés par des difficultés que la fluence ne peut malheureusement pas contourner, telle que la dyslexie ou un éventuel trouble de l'attention, comme cela est le cas pour l'élève 4.

Je discuterai de la mesure de la motivation que j'ai mise en place, en particulier pour l'auto-évaluation, dans le chapitre 5.5. Celle-ci m'a fortement questionnée au cours de ma recherche, puisqu'un biais de désirabilité sociale, tant envers moi que par rapport à leur camarade, est à prendre en considération.

5.3 Hypothèse 3 : « Un dispositif d'entraînement à la fluence durant 8 semaines permet une augmentation du score MCLM entre la lecture de la semaine 1 et la lecture de la semaine 8. »

Cette hypothèse exige une analyse plus détaillée des résultats par rapport au chapitre 4. En effet, pour tenter de trouver des réponses à cela, il me semble pertinent d'observer l'évolution des scores MCLM des élèves pour toutes les premières lectures, au fil des semaines. Effectivement, cela permettra d'observer si les élèves font des progrès à la découverte des textes, l'objectif principal étant une amélioration de la lecture.

Par ailleurs, une même comparaison pour les résultats de la lecture 6 de chaque semaine peut également être intéressante. La figure 7 montre cette évolution durant les 8 semaines de dispositif. Nous remarquons sur cette figure que les courbes semblent plutôt stables. L'absence de données pour l'élève 2 en semaine 3 est due à son absence durant toute la semaine pour des raisons de maladie.

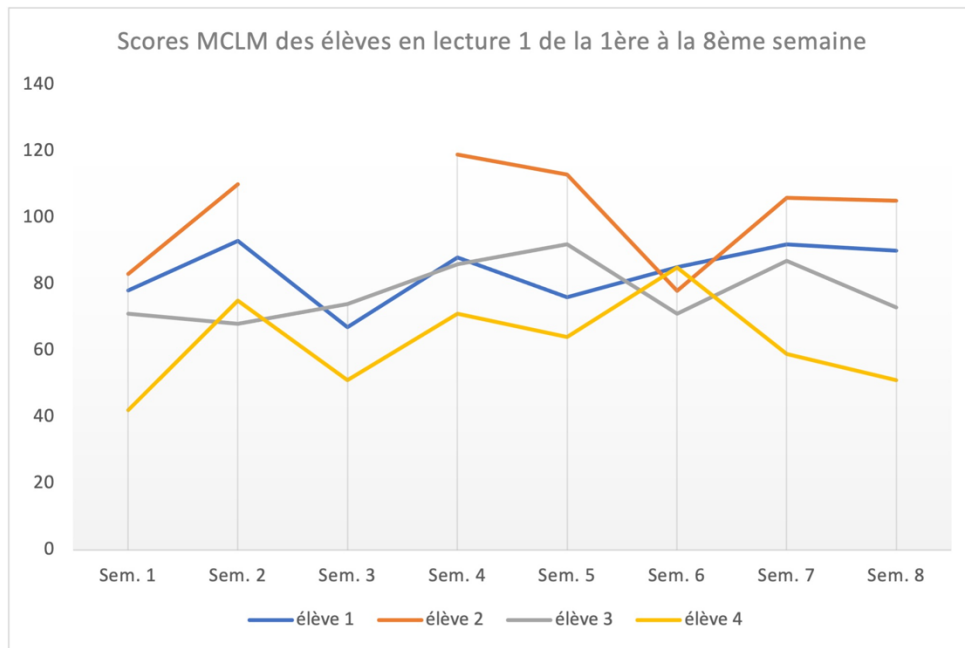


Figure 7 : Scores MCLM des élèves en lecture 1 de la 1ère semaine à la 8ème semaine

De manière générale, comme je l'ai mentionné ci-dessus, les courbes montrent une tendance à la stabilité pour chaque élève. Il y a des variations, mais on ne constate pas une tendance à la hausse, ni à la baisse dans les résultats. Cela signifie par conséquent que les élèves n'ont pas réellement progressé, ni régressé, à la découverte d'un nouveau texte chaque semaine.

Mais comment expliquer cela ? Plusieurs hypothèses sont possibles. Tout d'abord, les textes proposés par Pourchet et Zorman (2008) sont des textes qui comprennent toujours plus de mots. En effet, comme je l'ai décrit dans le tableau 3 du chapitre de la méthodologie, nous avons commencé par un texte à 110 mots pour terminer avec un texte comprenant 152 mots. Les auteurs indiquent que le niveau de difficulté des textes est croissant (Pourchet & Zorman, 2008, p. 11). Chaque semaine, les élèves se retrouvent donc avec un texte qui s'avère plus complexe, bien que les difficultés soient explicitées en groupe. Cette hypothèse expliquerait alors le fait que les élèves ne progressent pas régulièrement lors de la première lecture de la semaine.

Une autre hypothèse résiderait dans la manière dont mes exigences ont évolué tout au long du dispositif. Effectivement, voyant que certains élèves commençaient à progresser, en arrivant à la fin de la lecture afin la fin du chronomètre par exemple, j'ai élevé mon niveau d'attentes. J'exigeais alors de ces élèves qu'ils respectent davantage la ponctuation et, conséquemment, les intonations. Il s'agissait donc « d'erreurs » qui n'étaient pas prises en compte au début du dispositif et qui, petit à petit, me semblaient importantes à respecter. Par conséquent, la complexité croissant des textes, associée à une augmentation de mes exigences, contrebalancerait les progrès des élèves en une stabilisation.

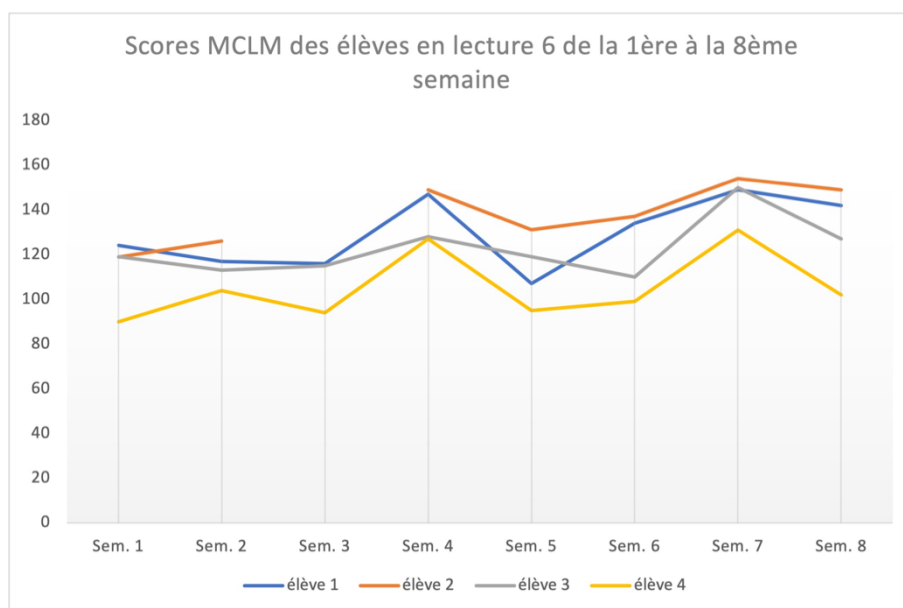


Figure 8 : Scores MCLM des élèves en lecture 6 de la 1ère à la 8ème semaine

La figure 8 représente l'évolution des scores MCLM à la dernière lecture du vendredi, de la semaine 1 à la semaine 8. Nous observons à nouveau une certaine stabilité dans les résultats. Par conséquent, il y a peu de progrès entre la semaine 1 et la semaine 6 pour chaque élève.

Par conséquent, cette hypothèse peut se lire de deux manières différentes. La première serait de considérer que les scores MCLM des élèves augmentent entre la

lecture 1 et la lecture 6, ce que nous avons vu dans les résultats pour chaque élève. Cette hypothèse-là serait confirmée.

Toutefois, si nous lisons cette hypothèse d'un autre point de vue, comme je l'ai démontré dans ce chapitre, il semblerait que les élèves ne montrent pas une progression, ni une régression, si nous comparons la même lecture, au fil des semaines. Nous constatons plutôt une stabilisation des résultats. En considérant cette hypothèse de ce point de vue, celle-ci serait donc infirmée.

5.4 Hypothèse 4 : Un dispositif d'entraînement à la fluence durant 8 semaines permet aux élèves d'augmenter leurs scores MCLM entre le pré-test et les post-tests. »

A l'aune des résultats présentés dans le chapitre 4, il semble assez évident que cette hypothèse est confirmée. Nous pouvons donc affirmer qu'un dispositif d'entraînement à la fluence durant 8 semaines permet aux élèves d'augmenter leur score MCLM entre le pré-test et les post-tests.

Effectivement, les chiffres parlent d'eux-mêmes. La figure 6 (p. 37) montre clairement que chaque élève a augmenté son score. Évidemment, ils ont chacun évolué à leur rythme et nous constatons des différences entre chaque élève, ce qui est normal. Il faut noter que tous les élèves, même ceux qui ne bénéficient pas d'entraînement à la fluence, augmentent en temps normal le nombre de mots lus par minute. Il s'agit d'un développement normal. C'est d'ailleurs pour cela que les étalonnages ont dû être adaptés pour chaque période durant laquelle les élèves faisaient les lectures test.

Si nous ne prenons pas uniquement en compte les résultats de leurs scores MCLM, mais également la mesure de motivation, cet indice nous permet d'appuyer la confirmation de l'hypothèse 4. En effet, deux élèves sur 4 quatre ont changé leurs habitudes de lecture. Les élèves 1 et 3 m'ont confié qu'ils prenaient à présent du plaisir à lire des livres et y voyaient maintenant davantage de sens.

5.5 Limites de la recherche

Au fil de la récolte des résultats, ainsi que durant la mise en pratique avec les élèves, j'ai constaté que ma recherche comportait de nombreuses limites. Celles-ci seront évoquées dans le présent chapitre et permettront de considérer les divers résultats émis ci-dessus avec un peu de recul. J'exposerai les limites telles qu'elles me sont apparues pendant la recherche.

Avant de commencer la recherche, j'étais consciente que ma méthode allait être très cadrée, selon un dispositif particulier proposé par Pourchet et Zorman (2008). Peu de libertés ont été prises par rapport à cette méthode, si ce n'est celle de laisser le choix aux élèves durant les semaines 3 et 6. Afin de se rendre compte de l'efficacité ou non d'un entraînement en fluence durant 8 semaines, il aurait été intéressant de comparer le groupe d'élèves entraînés à un groupe contrôle. Effectivement, ce groupe n'aurait bénéficié d'un entraînement quelconque. Cela aurait éventuellement permis de voir si d'autres facteurs entrent en jeu plutôt que l'entraînement de la fluence. En l'occurrence, lors de ma recherche et en discutant avec les élèves concernés, ceux-ci m'ont rapporté qu'ils avaient progressé en lecture grâce à cette méthode. Mais est-ce vraiment le cas ? Nous travaillons en effet régulièrement la lecture à travers d'autres exercices en classe et ceux-ci peuvent être tout autant bénéfiques que la fluence. Une méthodologie différente telle que j'ai explicitée ci-dessus aurait alors permis de mettre en évidence l'efficacité, ou non, des exercices de lecture répétée sur les performances des élèves en lecture.

En ce qui concerne le choix des textes, celui-ci est également discutable. Effectivement, hormis les textes des semaines 3 et 6, tous les autres ont été sélectionnés dans la méthode « Fluence » de Pourchet et Zorman (2008). Divers ouvrages de la méthode sont disponibles en fonction de l'année de scolarité. J'ai choisi des textes provenant du Volume 1 : CP-CE¹. Les six textes correspondent aux derniers textes du volume 1, et sont donc proches d'un niveau de CE1-CE2, donc à des élèves de fin de 4P ou 5P. Les participants à la recherche ont néanmoins des âges qui se

¹ Ces années de scolarité du système français correspondent, dans le système suisse, à 3P (CP), 4P (CE1) et 5P (CE2).

situent entre la 6P et la 8P. Par conséquent, nous pouvons nous demander si le fait d'avoir des textes correspondant à de tels âges ne pouvaient qu'engendrer des bons résultats, ou des progrès tels qu'ils ont été observés dans cette recherche. J'avais le choix de prendre d'autres textes dans les volumes suivants, mais ils me paraissaient compliqués pour eux et ma crainte était de les décourager dès le départ.

Une autre faiblesse de ma recherche est celle de la mesure de la motivation. Effectivement, dans la grille d'observation, celle-ci se base essentiellement sur des critères émis par Vianin (2003) et ne fait pas référence à d'autres auteurs. Or, il s'agit d'une seule perception de la motivation, mais il en existe plein d'autres. En se basant sur une conception différente de la motivation, les critères auraient pu diverger et aboutir alors à la conception d'une grille d'observation différente.

Toujours dans le registre de la motivation, j'ai perçu une autre limite à ma recherche dans l'auto-évaluation des élèves. Pour rappel, je leur ai demandé lors du pré-test de se situer sur une échelle de 1 à 10 dans leur motivation à participer à ce travail, auto-évaluation qui a été réitérée tout au long du dispositif. Or, il faut tenir compte d'un biais important lors d'un tel exercice : le biais de désirabilité sociale. Celui-ci peut en effet se définir comme une « tendance des individus à répondre aux questions de manière socialement approuvée » (Bouchard, S. & Cyr, C. 2005, p. 294). Dans leurs réponses, les élèves ont donc potentiellement pour objectif de se valoriser à mes yeux.

Une autre possibilité serait qu'ils répondent comme le reste du groupe. Ce biais serait en lien avec la Théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1974, cité par Deschamps & Moliner, 2008). Comme je l'ai répété à plusieurs reprises dans ce travail, les participants se sentent appartenir à un groupe et semblent bien dans ce groupe. Par conséquent, si les autres sont motivés, alors les élèves moins motivés répondront comme la majorité puisque dans ce genre de situations, « plus l'identité sociale est forte, moins l'identité personnelle est importante » (Deschamps & Moliner, 2008, p. 60). Nous observons d'ailleurs dans leurs réponses que celles-ci sont pratiquement, chaque semaine, homogènes dans le groupe.

Afin de réduire ces biais, il aurait peut-être fallu créer un outil qui soit davantage « anonyme ». Il n'y aurait donc là qu'un biais de désirabilité sociale par rapport à moi à prendre en considération et non par rapport au groupe. Néanmoins, il faut garder en tête que je n'étais pas une personne neutre dans ce travail puisque j'occupais deux rôles : praticienne-chercheuse et enseignante. Cet élément n'est pas négligeable,

particulièrement pour la mesure de la motivation qui s'avère être une donnée subjective. Une manière de mesurer plus objectivement la motivation des élèves, notamment lors du pré-test et du post-test aurait pu être un questionnaire rempli par les élèves. Dans son ouvrage, Giasson (2018) propose d'ailleurs un « Questionnaire d'évaluation de la motivation et des habitudes de lecture » (p. 335) qui aurait pu être pertinent dans le cadre de cette recherche étant donné qu'il met en lien la lecture et la motivation.

Il me semble finalement important de prendre en considération les attentes que j'ai envers chaque élève, puisque je ne suis pas objective. Bien que j'essaie de l'être au maximum en adoptant une posture de chercheuse, ils demeurent mes élèves, que j'évalue régulièrement en lecture mais également dans d'autres disciplines. Je me suis d'ailleurs rendue compte à quelques reprises pendant la recherche que mes attentes étaient différentes selon l'élève. En effet, connaissant leurs difficultés, j'ai parfois été plus indulgente dans ma manière de les corriger. Je m'en rendais toutefois compte et devais réadapter ma posture en permanence.

Finalement, lors de l'analyse des résultats, je me suis principalement intéressée aux scores MCLM, sans réellement me soucier des erreurs commises par les élèves lors de leur lecture. Avec du recul, je me suis dit qu'une analyse plus fine des erreurs aurait permis de se focaliser davantage sur mon explicitation. En effet, prenons l'exemple d'un élève qui commet la même erreur dans la même lecture répétée. Cela signifierait probablement que l'explicitation de l'erreur n'a pas été réalisée correctement. Une telle analyse permettrait donc d'évaluer mon travail en tant qu'enseignante, ce qui a peu été le cas dans l'analyse que j'ai proposée, qui évalue davantage le travail des élèves. Je me suis d'ailleurs rendue compte, lors de l'analyse qualitative des erreurs pour les pré-test et post-test, que ce versant du travail aurait pu être intéressant à travailler avec les élèves.

6 Conclusion

Comment susciter de la motivation chez mes élèves non-lecteurs afin de leur apprendre à lire ? Voici la question que je me suis posée lorsque nous avons dû choisir un thème pour le travail de mémoire.

A l'issue de ma recherche, je me rends compte que la fluence fait partie des processus permettant aux élèves en difficulté de retrouver une estime de soi. Les élèves appartenant à l'enseignement spécialisé ont besoin d'adaptation et d'un temps d'apprentissage parfois plus long. Or, nous oublions parfois les aspects affectifs en lien avec les disciplines scolaires. La motivation fait partie de ces aspects affectifs et ce travail a permis de m'en rendre compte. Le dispositif proposé par Pourchet et Zorman (2008) permet selon moi de susciter cette motivation du fait de la nécessité d'un groupe restreint et d'une adaptation permanente à chaque élève. Le fait que les élèves perçoivent leurs progrès de jour en jour à travers la représentation d'une courbe sur un graphique augmente d'autant plus leur estime de soi ainsi que leur sentiment de compétence. Les petits entretiens menés à la fin de la recherche avec ces élèves sont pour moi une satisfaction. Évidemment, ils n'ont pas tous changé leurs habitudes de lecture et ne sont pas encore des lecteurs experts. Mais certains d'entre eux lisent à présent avec plaisir et ne perçoivent plus cette activité comme une contrainte.

Je relève également l'engouement suscité par le groupe classe et l'envie de quelques élèves peu motivés généralement à participer à un tel dispositif.

A l'avenir, je pense donc qu'il serait intéressant de réitérer l'expérience, notamment avec les élèves n'ayant pas eu l'occasion de participer à la recherche. De plus, en discutant avec mes collègues enseignants ordinaires ainsi que les enseignants spécialisés, cette pratique n'est pas toujours connue. Au vu des résultats que j'ai obtenus, il me paraîtrait intéressant de partager cette pratique avec mes collègues d'enseignement spécialisé ambulatoire, qui ont l'occasion de travailler avec des petits groupes d'élèves notamment.

Ce travail m'a apporté une meilleure compréhension de l'apprentissage de la lecture chez mes élèves. Je porte à présent un regard différent sur cette discipline et me sens

plus à l'aise qu'auparavant dans ce domaine, bien que j'aie encore beaucoup de choses à apprendre. Les nombreuses lectures que j'ai effectuées pour ce travail m'ont par ailleurs conduite à d'autres questionnements quant à l'enseignement de la langue française de manière générale. Je me suis intéressée à la fluence lors de ce travail, mais j'ai constaté chez mes élèves, et je constate encore actuellement, des lacunes portant sur le vocabulaire, la compréhension en lecture, l'orthographe... Finalement, toutes ces notions sont liées entre elles et il ne reste plus qu'à tester des méthodes, comme je l'ai fait pour ce travail. Les résultats encourageants obtenus ne peuvent que me conduire à réitérer l'expérience dans ma pratique future.

« Un seul objectif doit nous guider : aider l'enfant à progresser, le plus vite possible, dans la reconnaissance fluide des mots écrits. Plus la lecture sera automatisée, plus l'enfant pourra concentrer son attention sur la compréhension de ce qu'il lit et devenir ainsi un lecteur autonome, qui lit autant pour apprendre que pour son propre plaisir » (Dehaene, 2012, pp.11-12).

7 Bibliographie

Bouchard, S., & Cyr, C. (dir.) (2005). *Recherche psychosociale : Pour Harmoniser Recherche et Pratique*. Presses de l'Université de Québec.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 21(3), 8-20.
<https://journals.openedition.org/apliut/4276>

Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C. & Apichatabutra, C. (2009). Repeated Reading Interventions for Students With Learning Disabilities : Status of the Evidence. *Exceptional children*, 75(3), 263-281.

Dalpé, V., Giroux, C., Lefebvre, P., & St-Pierre, M.-C. (2011). Composantes de la lecture et de l'écriture. In St-Pierre, M.C., Dalpé, V. Lefebvre, P. & Giroux, C. (Eds.), *Difficultés de lecture et d'écriture* (pp 29-45). Presses de l'Université de Québec.

Deheane, S. (2012). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Éditions Odile Jacob.

Demont, E. & Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfances*, 56(3), 245-257.

Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Éditions Armand Colin.

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.

Giasson, J. (adapté par G. Vandecasteele, 2018). *La lecture : apprentissage et difficultés* (4^e édition). Éditions De Boeck.

Giasson, J. (adapté par T. Escoyez, 2015). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Éditions De Boeck.

Houdé, O. & Borst, G. (2018). *Le cerveau et les apprentissages*. Éditions Nathan.

Lequette, C., Pouget, G., & Zorman, M. (2008). *E.L.FE, Évaluation de Lecture en Fluence*. Grenoble : Cognisciences. www.cognisciences.com

Loty, G. & Mazeau, M. (2020). *Dys : outils & adaptations dans ma classe*. Éditions Retz.

Ouzoulias, A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*. Éditions Retz.

Pourchet, M., & Zorman, M. (2008). *Fluence de lecture (CP/CE)*. Les éditions de la Cigale.

Pourchet, M. & Zorman, M. (2013). *Fluence volume 1 : CP CE*. Les Éditions de la Cigale.

Schumacher, R. (2019). *Fluence en lecture et entraînement à la lecture répétée : un pas vers la motivation ?* [Travail de master non publié]. Haute école pédagogique BEJUNE.

Taisson, C. & Moro, C. (2019). L'usage de la matérialité lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture : un indice du développement psychologique de l'élève. *Éducation & Didactique*, 13(2), 84-104.

Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture* (pp. 9-12). Éditions De Boeck.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading : A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.

Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Éditions De Boeck Supérieur.

doi:10.3917/dbu.maren.2003.01

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Éditions De Boeck Supérieur.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3).

Zorman, M., Lequette, C., Pouget, G., Devaux, M.-F., & Savin, H. (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6^e en difficulté de lecture. *A.N.A.E.*, 96-97, 213-220.

8 Annexes

8.1 Annexe 1 : Barème d'évaluation de la rapidité (nombre de mots/minute) (Hasbrouck et Tindal, 2006)

Niveau	Percentile	Automne	Hiver	Été	Amélioration moyenne attendue par semaine
1	90	-	81	111	1.9
	75	-	47	82	2.2
	50	-	23	53	1.9
	25	-	12	28	1.0
	10	-	6	15	0.6
2	90	106	125	142	1.1
	75	79	100	117	1.2
	50	51	72	89	1.2
	25	25	42	61	1.1
	10	11	18	31	0.6
3	90	128	146	162	1.1
	75	99	120	137	1.2
	50	71	92	107	1.1
	25	44	62	78	1.1
	10	21	36	48	0.8
4	90	145	166	180	1.1
	75	119	139	152	1.0
	50	94	112	123	0.9
	25	68	87	98	0.9
	10	45	61	72	0.8
5	90	166	182	194	0.9
	75	139	156	168	0.9
	50	110	127	139	0.9
	25	85	99	109	0.8
	10	61	74	83	0.7
6	90	177	195	204	0.8
	75	153	167	177	0.8
	50	127	140	150	0.7
	25	98	111	122	0.8
	10	68	82	93	0.8
7	90	180	192	202	0.7
	75	156	165	177	0.7
	50	128	136	150	0.7
	25	102	109	123	0.7
	10	79	88	98	0.6
8	90	185	199	199	0.4
	75	161	173	177	0.5
	50	133	146	151	0.6
	25	106	115	124	0.6
	10	77	84	97	0.6

8.2 Annexe 2 : Étalonnage des outils d'évaluation : Monsieur Petit (MCLM)

	5P	6P	7P	8P
Moyenne	95	116	137	141
Écart-type	26	33	31	32
Percentile				
90	126	155	171	175
80	113	138	158	161
70	105	123	148	151
60	98	118	141	143
50	92	109	134	136
40	85	103	119	126
30	77	92	111	117
25	75	87	108	115
20	70	81	106	111
15	66	74	102	100
10	59	68	90	93
5	51	61	81	80

Monsieur Petit

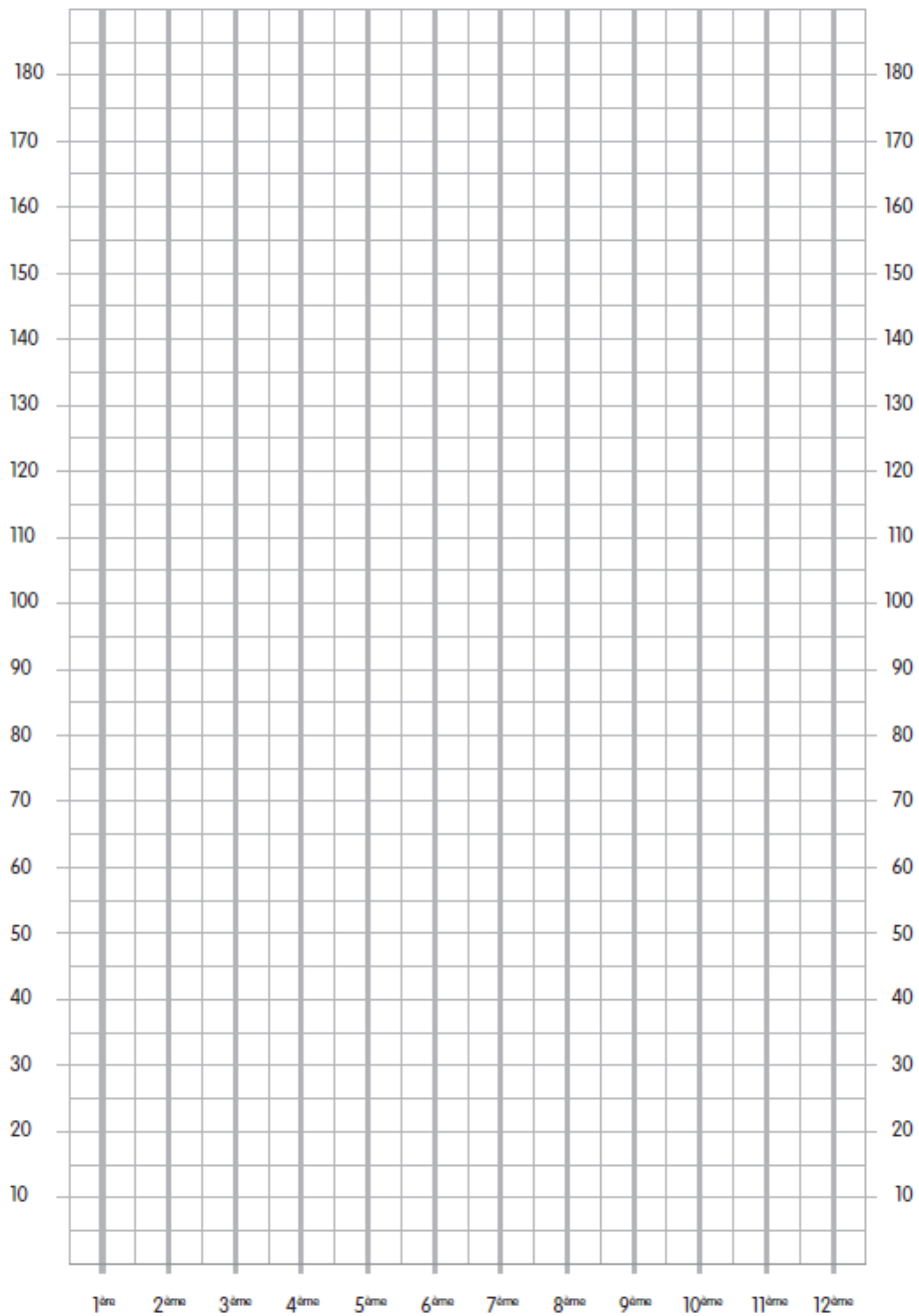
C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située au cœur d'un vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec une barrière ; il y a des concombres, des choux frisés, toutes sortes de légumes. Au fond du jardin, le portillon reste toujours fermé pour que Chien à Puces ne 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... 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. 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 poisson séché, un sac plein de billes, une montre qui fait tic, tac, tic, tac, son carnet de notes, un bout de lacet, son vieux transistor à piles.

8.4 Annexe 4 : Courbe des scores MCLM



Scores MCLM aux différentes lectures

Texte : #



Semaine 1 : Au temps des châteaux forts

Les premiers châteaux forts ont été construits il y a plus de mille ans. Au début, ils étaient en bois et donc souvent détruits par le feu. Alors, plus tard, on les a bâtis en pierre. Leurs murs étaient très épais et la construction d'un château pouvait durer quarante ans. Petit à petit, les châteaux forts se sont transformés en magnifiques palais.

Au Moyen Age, les très riches seigneurs régnaient sur d'immenses territoires et possédaient souvent plusieurs châteaux. Mais le château du roi était toujours le plus grand. Les châteaux sont tous différents mais ils ont tous des remparts très solides, des tours et des soldats pour monter la garde.

Semaine 2 : La crème de châtaignes

Pour faire de la crème de châtaignes, il faut des châtaignes, une orange, un peu de miel, de la crème fraîche et un sachet de sucre vanillé. D'abord, il faut couper les châtaignes en deux et les faire bouillir dans l'eau. Ensuite, il faut les éplucher et les remettre encore à cuire. Puis, il faut les égoutter et ensuite les écraser avec un moulin à légumes pour en faire une purée. On ajoute alors le jus d'orange et le sachet de sucre vanillé. On fouette la crème fraîche avec le miel et on verse ce mélange dans la purée de châtaignes. Il faut bien remuer. Ensuite, on met la crème de châtaignes au réfrigérateur pendant deux heures.

Bon appétit !

Semaine 4 : Histoire de loups

Le loup ressemble beaucoup à un gros chien mais avec un museau plus fin et des yeux dorés. Le loup possède une terrible mâchoire avec quarante-deux dents, dix de plus que nous ! Il peut briser la patte d'un cerf comme si c'était un os de poulet.

Selon les saisons, le pelage du loup change de couleur ; ainsi, il peut se confondre avec le paysage. Il peut même être blanc là où il y a de la neige.

Quand les loups se marient, c'est pour toujours. Et quand ils ont des petits, ils s'en occupent tendrement. Avant leur naissance, la louve prépare sa tanière avec de la mousse, des feuilles et des poils. A la naissance, un bébé loup pèse à peine plus lourd qu'une grosse orange !

Semaine 5 : L'eau sous toutes ses formes

On trouve de l'eau partout : dans les grêlons, les nuages, la neige, le brouillard et aussi dans la glace. S'il fait très chaud ou si l'on souffle sur une goutte d'eau, elle s'évapore. Cela veut dire qu'elle se transforme en vapeur et qu'elle devient invisible !

Dans le ciel, il fait plus frais, alors la vapeur d'eau refroidit. Elle forme de minuscules gouttes d'eau. Quand elles deviennent trop lourdes, elles tombent. C'est la pluie ! Et lorsqu'il fait vraiment très froid, les gouttes d'eau se transforment en petits cristaux : c'est la neige. S'il fait encore plus froid, cette neige devient de la glace. Les jours où il y a du brouillard, on ne voit rien du tout car en fait, il y a de toutes petites gouttes d'eau qui restent suspendues dans l'air.

Semaine 7 : La soupe magique

Il était une fois une pauvre fille qui vivait seule avec sa mère. Un jour, elle rencontra une vieille femme dans la forêt qui lui donna un vieux pot : « Prends ce pot, quand tu auras faim, tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire : cuis, petit pot, cuis ! Quand tu auras assez mangé, tu diras : arrête, petit pot, arrête ! »

Rentrée chez elle, la fillette souleva le couvercle et dit : « Cuis, petit pot, cuis ! » Immédiatement, le pot se remplit d'une délicieuse soupe. Quand la petite fille eut assez mangé, elle dit : « Arrête, petit pot, arrête ! » Un jour, la mère eut envie de manger de la soupe. Elle prononça les mots magiques. Le pot se remplit de soupe. Mais la mère avait oublié les mots magiques pour arrêter le pot. Bientôt, la maison entière fut remplie de soupe et puis la maison voisine et enfin tout le village.

Semaine 8 : La princesse au petit pois

Il était une fois un prince qui cherchait une princesse ; mais il voulait une vraie princesse. Il parcourut le monde pour en trouver une mais n'était jamais satisfait. Il y avait toujours quelque chose qui n'allait pas.

Un soir qu'il faisait un orage terrible, quelqu'un frappa à la porte. Le roi alla ouvrir. C'était une jeune fille toute ruisselante de pluie. Elle disait qu'elle était une vraie princesse.

Pour savoir si cette jeune fille disait la vérité, la reine mit un petit pois au fond du lit. Puis, elle mit vingt matelas par-dessus le pois. C'était là que la princesse devait passer la nuit. Le lendemain, on lui demanda comment elle avait dormi : « Très mal ! J'ai des bleus partout ! Il y avait quelque chose de très dur dans mon lit ! ». Alors, tout le monde était sûr que c'était une vraie princesse puisqu'elle avait senti un pois à travers vingt matelas !

8.6 Annexe 6 : Textes choisis par les élèves

Semaine 3 : La pêche (élève 1), 124 mots

La pêche est une activité qui consiste à attraper des poissons et d'autres animaux marins ou d'eau douce. Cette activité peut être un loisir ou un métier.

En pêche de loisir, ou sportive, une technique est la suivante : on accroche un appât (un ver de terre par exemple) au bout de l'hameçon d'une canne à pêche. Puis, on envoie l'hameçon dans l'eau et on attend qu'un poisson essaie d'attraper l'appât.

Certains poissons sont très méfiants, comme la truite. Il est important de les relâcher s'ils sont trop petits. Il existe différents types de pêches de loisir : la pêche à la mouche, la pêche à la carpe, la pêche sportive.

La pêche en eau douce se pratique dans les rivières ou les lacs.

Semaine 3 : Le lion (élève 2), 138 mots

Le lion est un mammifère carnivore. C'est le deuxième plus grand félin du monde, après le tigre. La femelle est nommée lionne et les petits sont les lionceaux. Les lions vivent en groupe, ce qui les différencie beaucoup des autres félins. Son habitat naturel se situe en Afrique. Il a besoin de beaucoup d'espace et vit dans des savanes et dans des forêts sèches.

Le lion se nourrit principalement de gnous, de zèbres, de gazelles et de phacochères. Ils chassent en groupe et la plupart du temps, ce sont les lionnes qui chassent.

Les lions communiquent entre eux par des rugissements. Lorsqu'un lion étranger au groupe s'approche, un combat s'engage entre le chef de la tribu et l'intrus.

Le lion est surnommé « le roi des animaux » car sa crinière lui donne un aspect semblable au Soleil.

Semaine 3 : Le tigre (élève 3), 128 mots

Le tigre est un félin carnivore qui mesure entre 2 et 3 mètres. Parmi les félins, le tigre est le plus grand de la planète. C'est le tigre de Sibérie qui est le plus grand de tous.

Les rayures du tigre servent à se camoufler dans les hautes herbes. Le fond orange sert à se camoufler dans le jaune de la savane.

Les tigres adultes mangent environ 50 kilos de viande par jour. Ils sont aussi capables de rester plusieurs jours sans rien avaler.

Il y a 100 ans, on comptait plus de cent mille tigres dans la nature. Aujourd'hui, il n'en reste plus que 3'200, ce qui est très peu. Il est menacé d'extinction dans le monde entier. Il est chassé pour sa fourrure et ses os.

Semaine 3 : La carpe (élève 4), 115 mots

La carpe est le seul poisson qui remonte la bouche ouverte hors de l'eau. Elle fait cela pour prendre de l'oxygène. La carpe ne fait aucun bruit.

Elle est omnivore, c'est-à-dire qu'elle mange de tout. Elle utilise ses sens développés de l'odorat et du goût pour chasser et se nourrir. C'est un poisson de fond. Cela signifie qu'elle racle la vase pour trouver de la nourriture.

La carpe est seulement comestible quand elle est d'une petite taille, car quand elle devient grosse, la vase s'accumule dans son corps.

Il existe une expression avec cet animal : « être muet comme une carpe ». Cette expression désigne une personne qui ne parle pas beaucoup ou peu.

Semaine 6 : texte choisi par tous les élèves

Les retrouvailles

Quand Léa était petite, elle allait chercher son père à 10
la gare avec sa maman. Elle se réjouissait à l'idée de 22
le retrouver. Il partait souvent à l'étranger, pour son 31
travail. Elle pensait parfois : « Pourquoi ne reste-t-il 40
pas auprès de nous ? ». 44

Enfin, le TGV gris et bleu apparaissait au bout de la 55
longue voie, avec son grand nez qui plongeait vers les 65
rails. Il grossissait, ralentissait et s'arrêtait devant 72
Léa, toujours ébahie de le voir d'aussi près. Les portes 82
automatiques s'ouvraient. Des centaines de voyageurs 88
envahissaient le quai, bousculant la fillette sur leur 96
passage. Sur le quai, Léa cherchait longuement son 104
papa du regard, puis des bras la serraient et 113
l'emportaient dans les airs. Léa était tellement émue 121
qu'elle ne prononçait pas un seul mot. Heureusement, 129
cela ne durait jamais bien longtemps... 135

8.7 Annexe 7 : Étalonnage de l'outil d'évaluation : Monsieur Petit (post-tests 1 et 2)

Monsieur Petit – Post-test 1

Percentile	6P	7P	8P
90	161	177	181
80	144	164	167
70	131	154	157
60	124	147	149
50	115	140	142
40	109	125	132
30	98	117	123
25	93	114	121
20	87	112	117
15	80 Élève 3 (79)	108	106
10	74	96 Élève 2 (90)	99
5	67	87 Élève 4 (62)	86 Élève 1 (63)

Monsieur Petit – Post-test 2

Percentile	6P	7P	8P
90	165	179	183
80	148	166	169
70	135	156	159
60	128	149	151
50	119	142	144
40	113	127	134
30	102	119	125
25	97	116	123
20	91 Élève 3 (90)	114	119
15	84	110 Élève 2 (106)	108
10	78	98	101
5	71	89 Élève 4 (62)	88 Élève 1 (84)

8.8 Annexe 8 : Grille d'observation de la motivation (Vianin, 2007)

Manifestations de motivation chez l'élève (ce qu'il fait)			
	Est-ce que l'élève...	Oui	Non
1	Écoute en classe (réagit tout de suite à une question posée) ?		
2	Participe à l'exercice, pose des questions ?		
3	Travaille de manière autonome ?		
4	Choisit l'activité ? (<i>dans le cas où il a la possibilité de choisir une lecture</i>)		
5	Réagit rapidement à l'activité proposée (par exemple, sort ses affaires rapidement) ?		
6	Persévère dans la tâche malgré les difficultés ?		
7	Intensifie ses efforts quand on le complimente ?		
8	Consacre du temps à l'activité en dehors de toute contrainte ?		
9	Progresse dans l'activité ?		
10	Manifeste un bon niveau d'activité (vitesse de lecture, temps de travail) ?		
11	Fait plus que ce qui est demandé ?		
12	Reproduit l'attitude souhaitée à l'extérieur (à la maison par exemple) ?		

Manifestations de non-motivation chez l'élève (ce qu'il ne fait pas)			
	Est-ce que l'élève...	Oui	Non
13	Refuse d'effectuer le travail demandé ?		
14	Se satisfait d'un résultat médiocre ?		
15	Interrompt souvent son activité ?		
16	Saute d'une activité à l'autre sans finir ce qu'il a commencé ?		
17	Demande constamment de l'aide à l'extérieur ?		
18	A toujours besoin d'être encouragé ?		
19	Ne prête pas attention aux conseils de l'adulte ?		
20	Feint de ne pas comprendre ce qu'il faut faire ?		
21	Invente des excuses pour se dispenser de travailler ?		
22	Perd ou oublie son matériel scolaire ?		
23	Présente des résultats en dents de scie ?		
24	Est facilement distrait par un bruit, les autres élèves, etc. ?		
25	Regarde ailleurs ou rêve ?		
26	Est toujours triste et pleure souvent ?		
27	Dérange, fait le fou ?		
28	Pose des questions sans rapport avec l'activité en cours ?		
29	Fait des remarques hors de propos ?		

Manifestations de motivation chez l'élève (ce qu'il dit)			
	Est-ce que l'élève...	Oui	Non
30	Exprime spontanément son intérêt lors d'une activité ?		
31	Dit qu'il est doué pour cette activité ?		
32	Pense que les difficultés rencontrées sont surmontables ?		
33	Manifeste une bonne « clarté cognitive » en ce qui concerne l'activité proposée (est au clair sur ce qu'il doit faire) ?		
34	Est capable de donner du sens à l'activité proposée ?		
35	Peut expliciter ses stratégies d'apprentissages ?		
36	Exprime sa satisfaction lorsque l'exercice est bien réalisé ?		
37	Pose de nombreuses questions ?		

Manifestations de non-motivation chez l'élève (ce qu'il dit)			
	Est-ce que l'élève...	Oui	Non
38	Exprime explicitement son manque d'intérêt pour la matière abordée ?		
39	Attribue sa réussite ou son échec à des facteurs internes ou externes qui ne sont pas sous son pouvoir ?		
40	Exprime son incapacité à effectuer la tâche ?		
41	Se considère comme manquant d'intelligence ?		

8.9 Annexe 9 : Formulaire de consentement distribué aux parents

Autorisation de filmer

Formation en Pédagogie Spécialisée (FPS)

Année scolaire :

Je, soussigné-e, prénom, nom	
Adresse	
Téléphone, mail	
J'autorise que mon enfant soit filmé par son enseignant-e à divers moments en classe, et ceci strictement dans le cadre de la Formation en pédagogie spécialisée (FPS)	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Nom de l'élève	
Remarques	

Lieu et date	
Signature	