

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	i
Résumé	ii
Liste des tableaux et des figures.....	iii
Liste des annexes	iv
INTRODUCTION	8
Contexte de la recherche et motivation personnelle	8
Premières expériences	9
Question de recherche et démarche envisagée	10
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE	11
1.1 La compréhension en lecture, un long processus d'apprentissage.....	11
1.2 Qu'est-ce qu'apprendre à identifier des mots ?.....	11
1.2.1 Déchiffrage, décodage, éléments généraux	11
1.2.2 Assemblage et adressage	12
1.2.3 Identification des difficultés de décodage	13
1.2.4 Un pont entre la théorie et la pratique	14
1.3 Qu'est-ce que la compréhension ?.....	15
1.3.1 Définition	15
1.3.2 Compréhension de l'oral et de l'écrit	16
1.3.3 Le cerveau comprend	16
1.3.4 Apprentissage de la compréhension	17
1.3.5 Identification des difficultés en compréhension	18
1.4 La fluence	21
1.4.1 Définition	21
1.4.2 Importance du décodage automatisé	21
1.4.3 Des études qui mettent en lien fluence et compréhension	22
1.4.4 Comment entraîner la fluence	24
1.4.5 Une transition importante	25
1.4.6 Mise en perspective	25
1.5 Question de recherche	26

CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE	28
2.1 Introduction	28
2.2 Caractéristiques de cette recherche	29
2.2.1 Divers angles d’approche	29
2.2.2 Une recherche cyclique	30
2.2.3 Une recherche participative	30
2.2.4 Une recherche de type qualitatif	30
2.4 Participants et contexte	31
2.4.1 Elaboration des groupes d’entraînement	31
2.4.2 Groupe d’entraînement à la fluence (GF-6Ha)	31
2.4.3 Groupe d’entraînement à la fluence et à la compréhension (GFC-6Hb)	32
2.4.4 Contexte	32
2.4.5 Groupe témoin	32
2.5 Détail des trois étapes de la recherche	33
2.5.1 Prétest écrit	33
2.5.2 Entretien individuel (prétest)	34
2.5.3 Période d’entraînement à la fluence et à la compréhension	35
2.5.4 Posttest écrit et entretiens individuels	35
2.6 Techniques de recueil et d’analyse des données	36
2.6.1 Questionnaires	36
2.6.2 Entretien semi-directif	36
2.6.3 Journal de bord	37
2.6.4 Enregistrements	39
2.6.5 Auto-évaluation des élèves	39
2.6.7 Remarque concernant l’analyse des données	39
CHAPITRE 3 – RÉSULTATS ET ANALYSE	40
3.1 Prétests et posttest	40
3.1.1 Questionnaires écrits de compréhension	40
3.1.3 Entretiens individuels	41
3.1.4 Résultats de la lecture à haute voix	41
3.1.5 Résultats de la restitution du contenu	42
3.1.6 Analyse de l’évolution des représentations des élèves	43

3.2 Description de la phase d'entraînement à la fluence (groupe GF-6Ha)	44
3.2.1 Déroulement	44
3.2.2 Réactions des élèves et aménagements	45
3.2.3 Autoévaluation du plaisir, de l'effort et du progrès	46
3.2.4 Ce qui a été adapté	46
3.2.5 Évolution du nombre de MCLM (groupe GF-6Ha)	47
3.3 Description de la phase d'entraînement à la fluence et à la compréhension (groupe GFC-6Hb)	48
3.3.1 Déroulement	48
3.3.2 Description des ateliers de compréhension	49
3.3.3 Ce qui a été adapté	52
3.3.4 Réactions des élèves et aménagements	56
3.3.5 Autoévaluation du plaisir, de l'effort et du progrès	56
3.3.6 Évolution du nombre de MCLM (groupe GFC-6Hb)	56
3.4 Analyse qualitative de l'ensemble du dispositif	57
3.4.1 Mise en perspective	57
3.4.2 Portrait des élèves participant au groupe d'entraînement à la fluence (GF-6Ha)	57
3.4.3 Portrait des élèves du groupe d'entraînement à la fluence et à la compréhension (GFC-6Hb)	59
3.4 Discussion.....	61
3.5 Comparaison des démarches proposées.....	61
CONCLUSION.....	62
Propositions	62
Pour conclure	63
BIBLIOGRAPHIE.....	64

Remerciements

A l'issue de ce travail, je souhaite tout d'abord remercier chaleureusement les élèves qui ont pris part à ce parcours de recherche. Ils ont fait preuve de persévérance, d'engagement et de ténacité, ils ont aussi fait en sorte que j'aie à la découverte de nouvelles ressources, dans les moyens utilisés et dans les astuces du quotidien...

Je remercie mes collègues titulaires de classe qui m'ont fait confiance, m'ont laissé travailler avec leurs élèves pendant un temps précieux et ont pris part à certaines réflexions et décisions. Ma gratitude va aussi aux responsables d'établissement qui ont accepté que je mène ce travail de recherche dans leur école, au cœur de mon travail de soutien auprès des élèves.

Mille mercis à mon mari pour sa patience, son soutien et ses encouragements, à mes parents pour leur sollicitude, à mes enfants, à mes amies et amis, ainsi qu'à plusieurs collègues pour leurs périodiques prises de nouvelles et leurs encouragements...

Un grand merci à ma précieuse collègue et amie qui a relu ce travail avec attention et bienveillance.

And last, but not least... Je remercie Madame Sophie Willemin, professeure à la HEP-BEJUNE pour m'avoir accompagnée dans ce parcours, pour sa bonne gestion du temps imparti, ses encouragements, ses conseils pertinents et éclairés...

Résumé

Il arrive qu'un élève lise un texte et soit incapable de raconter ensuite ce qu'il a lu. Le rôle de l'enseignant, titulaire ou de soutien, consiste alors à développer avec lui des stratégies de compréhension. Mais il est aussi possible qu'il soit nécessaire de revenir en amont dans les apprentissages parce que les compétences en décodage sont insuffisantes et de s'interroger sur la pertinence d'un entraînement de la fluence pour cet élève-là, en vue de l'amélioration de sa compréhension en lecture...

« La fluence de lecture [...] est définie comme la capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreur et avec une intonation adaptée » (Pourchet, 2009, p. 8). Il est possible de l'entraîner par des lectures répétées de textes adaptés au niveau de l'élève.

Ce travail de recherche montrera comment entraîner la fluence avec un petit groupe d'élèves et comment compléter cet apprentissage par la découverte et l'entraînement de stratégies de compréhension. Le travail réalisé avec deux petits groupes d'entraînement sera décrit, ainsi que l'évolution individuelle des élèves participants. Les résultats obtenus seront ensuite comparés avec les résultats d'un groupe témoin.

Bien que les résultats obtenus ne prouvent pas un écart flagrant entre les élèves bénéficiant d'un entraînement et les élèves de ce groupe témoin, ce travail mettra en évidence des différences au niveau du contexte dans lequel ces élèves évoluent. Les conditions dans lesquelles l'entraînement à la fluence et à la compréhension devrait être mené seront aussi explicitées sur la base de références tirées de la littérature ; les différents contextes possibles pour un tel entraînement seront discutés.

Mots-clé

lecture – compréhension – fluence – déchiffrage – décodage – entraînement – plaisir de lire – enseignement explicite

Liste des tableaux et des figures

Tableau 1 : Mise en place des groupes d'entraînement	35
Tableau 2 : Résultats aux tests écrits (prétest et posttest)	40
Tableau 3 : Résultats de la lecture à haute voix (prétest et posttest)	42
Tableau 4 : Résultats de la restitution du contenu (prétest et posttest)	43
Figure 1 : Mise en commun au tableau noir	54
Figure 2 : Synthèse au tableau noir	55
Figure 3 : Carte récapitulative	55
Figure 4 : Illustration réalisée au-haut d'un texte	60

Liste des annexes

Annexe 1 : Ateliers de lecture-compréhension avec des élèves de 8H	66
Annexe 2 : Schéma du groupe SEDL	67
Annexe 3 : Processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 2007)	68
Annexe 4 : Grille des résultats des tests écrits (prétest et posttest)	69
Annexe 5 : Canevas d'entretien semi-directif (prétest et posttest)	75
Annexe 6 : Grille de restitution du contenu (prétest et posttest)	77
Annexe 7 : Déroulement d'une séance d'entraînement à la fluence	79
Annexe 8 : Grille d'autoévaluation	80
Annexe 9 : Autoévaluation du plaisir, de l'effort, du progrès	82
Annexe 10 : Appréciation des textes par les élèves	82
Annexe 11 : Evolution du nombre de MCLM	83
Annexe 12 : Plan des ateliers de compréhension 6H	88
Annexe 13 : Cartes questions	89
Annexe 14 : Jeu Mission-lecture	90
Annexe 15 : Fiche récapitulative	91
Annexe 16 : Texte « Dominique »	92
Annexe 17 : Texte « A la boulangerie »	93
Annexe 21 : Questionnaire écrit de compréhension (prétest et posttest)	100

Introduction

Contexte de la recherche et motivation personnelle

Dès le début de mon travail en tant qu'enseignante de soutien itinérante, j'ai rencontré des élèves qui lisaient assez bien à haute voix, mais qui étaient incapables de reformuler ce qu'ils avaient lu. Pourtant, la technique de déchiffrage était en place, du moins en partie, puisque l'énonciation comportait des lacunes, des imprécisions et quelques erreurs.

Je pense notamment à deux élèves. Le premier est de langue maternelle française. Il dit qu'il n'aime pas lire et lit donc peu. Lorsqu'il lit à haute voix, il raccourcit ou transforme de nombreux mots. Arrivé à la fin d'un texte, il est incapable de répondre aux questions présentes dans le questionnaire. Le second est d'origine portugaise. Il parle couramment le français, mais, s'il a le choix, il préfère que je lui lise les textes à haute voix pour se concentrer sur la compréhension.

Ayant travaillé pendant plusieurs années avec de jeunes élèves découvrant la lecture, il me semblait évident qu'il y avait lieu d'entraîner les compétences de décodage pour améliorer la compréhension du texte, d'utiliser avec des plus grands ce qui est pertinent avec les plus jeunes.

A l'affût de toute bonne pratique, j'ai beaucoup apprécié l'ouvrage de Pierre Vianin intitulé *L'aide stratégique aux élèves en difficultés*, mais j'ai été interpellée en découvrant une de ses remarques en préambule du chapitre sur la compréhension en lecture :

« Quant à la lecture à voix haute, elle est parfaitement marginale dans la vie de tous les jours. Son travail systématique ne se justifie donc pas à l'école. Les élèves en difficulté de lecture devraient d'ailleurs être dispensés, en tout cas provisoirement, de cet exercice » (2009, p. 255).

Ces quelques phrases devaient-elles remettre en question mon approche de remédiation auprès de mes élèves, ma façon d'aborder la compréhension en lecture ? Cette prise de position me semblait réduire à néant, du moins après une première lecture, mes espoirs de progrès en décodage pour mes élèves, comme si, passé un certain stade de développement et d'apprentissage, il n'y avait plus aucune attente à avoir sur leur capacité à progresser encore dans ce domaine-là.

Cela a été le point de départ d'une recherche bibliographique et d'une réflexion personnelle. Dépassant une prise de position qui n'engage que son auteur, et qui peut être comprise comme une remarque d'ordre général, considérant que le livre de Vianin se veut pragmatique, donc volontairement sélectif dans les approches proposées, j'ai décidé de suivre mes intuitions...

Premières expériences

Lors de mes recherches documentaires, pendant la première année de formation à la HEP-BEJUNE, j'ai découvert les travaux de Zorman et de son équipe ; j'ai souhaité mettre en œuvre un entraînement à la fluence. Une collègue titulaire de classe a accepté de me confier quelques élèves en plus de l'élève que je suivais habituellement pour former un petit groupe. Nous avons travaillé deux fois par semaine, pendant vingt minutes, huit semaines durant. Je suivais la démarche proposée dans la méthode *Fluence en lecture*¹, tout en choisissant les textes à travailler. Après quelques semaines, j'ai ressenti une certaine lassitude chez les élèves. J'ai alors privilégié des textes contenant de nombreux dialogues pour que les élèves lisent à plusieurs. Je calculais périodiquement le nombre de mots correctement lus par minute, les élèves ont progressé pendant ce temps d'entraînement.

En début d'année scolaire 2018-2019, une enseignante de 8H m'a sollicitée, disant que quelques-uns de ses élèves avaient de la peine à comprendre ce qu'ils lisaient. L'une d'entre eux avait fait partie du groupe cité plus haut. J'ai pensé qu'il serait utile de travailler les stratégies de compréhension avec ces élèves. M'appuyant sur les lectures effectuées pour ce travail de mémoire, j'ai fait une liste de stratégies de compréhension. J'ai recherché des textes qui me semblaient permettre de les entraîner (plan en annexe 1). Nous avons travaillé pendant six semaines, découvrant une stratégie par semaine. Chaque semaine, je demandais aux élèves de verbaliser ce que nous avons découvert et d'en faire le rappel au début de la séance suivante. Nous gardions une trace écrite commune de ces découvertes. En fin de parcours, chaque élève a réalisé un document explicitant les stratégies qui lui étaient le plus utiles sous forme de phrases, de carte mentale, de petites cartes... J'ai été impressionnée par l'implication de ces élèves et par leur manière d'intégrer et de restituer ces stratégies. Je pense que c'est le caractère explicite et cyclique de ces séances qui leur a permis de progresser. Par souci de clarification, je précise que le travail avec ce groupe n'avait aucun lien direct avec mon travail de mémoire ; j'ai mis en place ce dispositif à la demande de ma collègue, ce n'est que par la suite que je me suis rendu compte des liens que je pouvais faire.

Ce travail de recherche est donc un prolongement de ces premières expériences, puisque je m'apprête à mettre en œuvre un entraînement à la fluence et que je me demande s'il est utile, voire indispensable d'ajouter un entraînement spécifique à la compréhension.

¹ Lequette, C., Pouget, G. & Zorman, M. (2009). *Fluence de lecture: CE, CM*. Grenoble: Les éditions de la Cigale.

Question de recherche et démarche envisagée

La recherche documentaire m'a permis de confirmer que l'entraînement à la fluence est possible et souhaitable avec des élèves de 5 à 8H et qu'il contribue à l'amélioration de la compréhension en lecture.

Dans ce travail, je m'attacherai à répondre aux questions suivantes :

L'entraînement de la fluence est-il pertinent pour développer la compréhension en lecture ?

Cet entraînement est-il suffisant ou faut-il l'accompagner d'un enseignement des stratégies de compréhension ?

Les résultats présentés dans la littérature sont univoques, mais je trouve intéressant de tester cette démarche dans notre contexte suisse romand, dans la réalité des classes. Mes résultats montreront que la différence entre les résultats des élèves participant à l'entraînement à la fluence et ceux du groupe témoin est moins évidente que dans les recherches présentées dans la littérature. Cependant, une analyse plus fine me permettra de décrire l'évolution de chaque élève, dans ses particularités, puisqu'un élève est d'abord un individu. De plus, un prétest et un posttest de compréhension apporteront des éléments supplémentaires à ces comparaisons.

Préoccupée par la nécessité ou non d'enseigner les stratégies de compréhension en plus de l'entraînement à la fluence, j'ai décidé de travailler avec trois groupes d'élèves ayant des difficultés de compréhension :

- un groupe entraîné à la fluence
- un groupe entraîné à la fluence et aux stratégies de compréhension
- un groupe témoin

Les trois groupes seront soumis aux mêmes prétests et posttests, comprenant un test de compréhension écrite composé de trois questionnaires, une lecture à haute voix chronométrée et la restitution du récit.

Mon but final est de pouvoir proposer un document écrit, une sorte de manuel, à destination de mes collègues titulaires de classe ou enseignant-e-s spécialisé-e-s. Ce document proposera une démarche claire, des textes prêts à l'emploi et des activités pour entraîner la fluence et les stratégies de compréhension à un petit groupe d'élèves.²

² Ce manuel est disponible sur le site www.rayon-de-lune.ch

Chapitre 1 – Problématique

1.1 La compréhension en lecture, un long processus d'apprentissage

L'enseignant fait parfois ce constat : cet élève lit, mais il ne comprend pas ce qu'il lit. Comment est-ce possible après plusieurs années de scolarité ?

Pour découvrir comment aider un élève à progresser dans la compréhension d'un texte lu, il convient de considérer les différents éléments sur lesquels repose la compréhension en lecture. Celle-ci est l'aboutissement d'un long processus d'apprentissage qui s'étale sur plusieurs années. De plus, il est indispensable que tous les éléments constituant cet édifice soient solides pour que le lecteur comprenne.

Le schéma du groupe SEDL³ (annexe 2) présente les différents éléments à partir desquels la compréhension en lecture se construit. Il pourrait être mis en mots ainsi : la compréhension écrite est basée d'une part sur la compréhension du langage (qui suppose des connaissances linguistiques et des connaissances du monde, mais aussi des habiletés phonologiques, syntaxiques et sémantiques), et d'autre part sur l'identification des mots (nécessitant la connaissance des règles du code, des connaissances lexicales regroupant la connaissance des lettres, le principe alphabétique, la conscience phonologique et d'avoir développé de bonnes conceptions de l'écrit).

La lecture présuppose donc de mobiliser et développer des ressources cognitives nécessaires à l'identification des mots (déchiffrage, décodage) et à la compréhension que nous allons aborder successivement ci-après.

1.2 Qu'est-ce qu'apprendre à identifier des mots ?

1.2.1 Déchiffrage, décodage, éléments généraux

Suite aux apprentissages réalisés en 1-2H, c'est en 3H que l'enfant apprend à reconnaître les différentes lettres, puis à les combiner pour déchiffrer des syllabes. Au début, il se contente de déchiffrer, il comprend peu à peu que ces syllabes regroupées ont un sens. Ainsi, il décode des mots, puis des phrases qui ont du sens.

« Déchiffrer l'écriture alphabétique demande d'orienter l'attention à l'intérieur des mots afin d'y repérer les briques élémentaires : les lettres. L'enfant doit comprendre que ces objets sont

³ <https://www.sedl.org/reading/framework/>

en tout petit nombre et que ce sont leurs combinaisons, dans un ordre bien précis et de gauche à droite, qui définissent le mot » (Dehaene, 2011, p. 41).

Il convient de rappeler que l'apprentissage de la lecture en langue française comporte davantage de difficultés pour l'apprenti-lecteur que le même apprentissage en italien ou en allemand. En effet, dans certaines langues, chaque son est traduit par une lettre ou un groupe de lettres. En français, 50% des mots environ peuvent être déchiffrés ainsi, de manière transparente, mais par ailleurs, certains sons se traduisent de plusieurs manières (*o, au, eau*) et certaines graphies se lisent différemment selon le mot dans lequel elles sont utilisées (*ce, canard, tirer, attention...*). Ces particularités de la langue écrite complexifient l'apprentissage de la lecture et la compréhension des mots puisque le lecteur doit faire de nombreuses hypothèses pour extraire le sens de ce qu'il lit.

« La création d'un code visuel efficace de l'écriture demande une transformation profonde de la région que nous avons appelée la « boîte aux lettres du cerveau ». Chez un bon lecteur, cette région code non seulement des lettres isolées, mais aussi des combinaisons de lettres qui correspondent à des graphèmes, à des syllabes et à des morphèmes. Former ce code neuronal n'est pas simple. Exposer l'enfant à des lettres ne suffit pas : ce qui transforme vraiment le circuit cortical de la lecture, c'est l'enseignement systématique des correspondances entre les lettres et les sons du langage » (Dehaene, 2011, p. 41-42).

En résumé, on pourrait dire que les enfants font en quelques mois ce que l'humanité a fait en plusieurs milliers d'années, à savoir utiliser des signes écrits pour transcrire le langage oral et décoder des signes écrits pour accéder à ce qui a été dit par d'autres. Cette tâche est complexe, car il ne suffit pas d'identifier les mots écrits pour les comprendre (Giasson 2012). Il est nécessaire de réinvestir les habiletés acquises au cours des années précédentes, en manipulant le langage oral. La reconnaissance des mots, la compréhension du discours, l'inférence sont autant d'habiletés que l'enfant a développées et qui seront utiles à l'apprentissage de la lecture.

1.2.2 Assemblage et adressage

Tout lecteur prend connaissance des mots par deux voies distinctes, la voie d'assemblage ou la voie d'adressage. La première consiste à déchiffrer et à convertir les graphèmes en phonèmes pour former un mot. La seconde permet un décodage automatique suite à une fréquentation répétée du mot.

A force de lire à de multiples reprises les mêmes syllabes, les mêmes morphèmes et les mêmes mots, une forme d'automatisation permet de reconnaître les mots plus rapidement, sans recourir au déchiffrement systématique lettre par lettre. L'enfant constitue alors un répertoire de mots qu'il reconnaît immédiatement par voie d'adressage. L'accès au mot et à son sens est instantané.

Pour les mots nouveaux ou rencontrés peu fréquemment, l'apprenti-lecteur continue à utiliser la voie d'assemblage. La voie d'assemblage et la voie d'adressage sont donc utilisées en parallèle, la seconde prenant de plus en plus d'importance au cours de l'apprentissage.

La voie d'adressage se développe progressivement. Pour certains enfants, cet apprentissage doit être soutenu par des exercices spécifiques pour qu'il se mette en place efficacement. Le lexique orthographique croît rapidement en 4H, mais « il continue de prendre de l'ampleur aux autres niveaux du primaire » (Giasson, 2012, p. 144).

L'enseignant doit par conséquent entourer cette phase d'automatisation d'un soin particulier pour que l'apprenant gagne en rapidité, en efficacité, et qu'il puisse allouer ainsi davantage d'attention à la compréhension.

1.2.3 Identification des difficultés de décodage

Comme nous l'avons vu, l'apprentissage de la lecture est d'une grande exigence pour l'apprenti-lecteur.

« Dans la première année d'école primaire, la lecture demande à l'enfant un immense effort d'attention. Déchiffrer les mots implique de passer en revue chacune des lettres dans le bon ordre, de la gauche vers la droite, sans en oublier une seule, tout en se souvenant de leurs correspondances avec les phonèmes et en les assemblant en mémoire pour former un mot. Chaque mot est une énigme, un puzzle que l'enfant ne reconstitue qu'au prix de grands efforts » (Dehaene, 2011, p. 48).

Certains élèves franchissent aisément les différents obstacles et les nouveaux défis rencontrés. D'autres rencontrent davantage de difficultés. Il suffit parfois d'être patient et d'accorder davantage de temps pour parcourir ces étapes importantes. Il arrive aussi que les difficultés soient plus conséquentes et se répercutent pendant plusieurs années sur le développement de l'enfant.

Une observation fine et attentive de l'élève permettra d'identifier ces difficultés. De nombreux éléments sont à prendre en compte : ses compétences en compréhension du langage oral sont-elles suffisantes, sa reconnaissance des phonèmes est-elle bonne, sa connaissance des graphèmes complexes est-elle approfondie, son entraînement est-il suffisant pour permettre l'automatisation et l'accès à la voie d'adressage, est-il soutenu dans son apprentissage ?

Autant de questions dont les réponses indiqueront les modalités de soutien possibles. Selon l'âge de l'enfant, l'interprétation de ces difficultés différera. Par exemple, la confusion de certains graphèmes en 3-4H est très courante, elle devient plus problématique à partir de la 5H. Lorsqu'un élève de 7H déchiffre syllabe après syllabe, cela a une plus grande incidence sur ses apprentissages que pour un élève en cours de 4H.

1.2.4 Un pont entre la théorie et la pratique

Lorsqu'un enseignant apprend à lire à des enfants, il se base d'abord sur ce qu'il a appris lors de sa formation initiale, mais aussi sur sa propre expérience d'apprenti-lecteur ou ce dont il croit se souvenir. Bien vite, les difficultés rencontrées par les élèves le poussent à trouver des alternatives, à chercher des compléments d'information. Les intuitions et le bon sens pédagogique sont souvent profitables à l'enseignement. Au fil des années, l'enseignant acquiert un solide bagage, mais le besoin de conforter ses pratiques par des éléments théoriques se fait parfois sentir. L'intérêt actuel pour les neurosciences, entre autres, reflète ce besoin d'en savoir davantage sur ce qui se passe dans le cerveau de l'enfant qui apprend.

En effet, les premiers apprentissages scolaires et celui de la lecture en particulier paraissent anodins à de nombreux adultes, puisque qu'ils sont tellement automatisés et bien intégrés dans leur vie quotidienne. Le lecteur expert n'est pas conscient que l'acte de lire recouvre pourtant de nombreuses habiletés, mais l'enseignant en contact quotidien avec des apprentis-lecteurs pressent que cet apprentissage renferme bien des mystères.

En effet, lire sollicite le cerveau de manière massive, mais aucune de ses fonctions n'est dédiée cet acte-là, trop récent dans l'histoire de l'évolution humaine (Dehaene, 2011). Le cerveau doit donc solliciter des fonctions présentes telles que la reconnaissance des objets et des visages, la reconnaissance des sons, la combinaison de sons pour former un mot, l'accès à la signification de ce mot, la distinction entre un mot connu, un mot inconnu et un non-mot... Ces différentes fonctions, présentes mais inconscientes et implicites pour le jeune enfant, sont « recyclées » au profit de la lecture. Cela implique de nouvelles connexions neuronales et l'intensification de certains réseaux pour faciliter la collaboration entre les régions du cerveau concernées.

« Le principal changement qu'impose la lecture se situe dans l'hémisphère gauche, dans une région bien précise du cortex visuel qu'on appelle l'aire visuelle des mots. [...] Lorsqu'on présente des suites de lettres, la réponse de cette région du cerveau s'accroît en proportion directe du score de lecture. [...] Elle fait déjà partie des aires visuelles du cerveau qui servent à reconnaître les visages, les objets et les formes géométriques. Apprendre à lire consiste à recycler un morceau de ce cortex afin qu'une partie des neurones qui s'y trouvent réorientent leurs préférences vers la forme des lettres et leurs combinaisons » (Dehaene, 2011, p. 28-29).

Les études spécifiques dédiées à la lecture, décrites et vulgarisées notamment par Dehaene (2011), éclairent le questionnement des enseignants à propos des processus d'apprentissage et des difficultés de certains élèves. Des arguments significatifs peuvent étayer certains choix pédagogiques. Par exemple, ces recherches soulignent la nécessité d'enseigner explicitement la correspondance entre graphèmes et

phonèmes. « Les enfants à qui l'on enseigne explicitement quelles lettres correspondent à quels sons apprennent plus vite à lire et comprennent mieux l'écrit que d'autres enfants à qui on laisse découvrir le principe de l'alphabet » (Dehaene, 2011, p. 42).

Elles apportent aussi la confirmation que l'acte de lire ne consiste pas en une activité purement visuelle, mais qu'il nécessite l'implication de multiples processus pour que le texte soit lu et compris. La prise de conscience de la complexité de cet apprentissage entretient la curiosité de l'enseignant, explique la multiplicité des difficultés rencontrées et justifie l'importance de rechercher des pistes diverses pour les surmonter. Ces considérations relativement techniques ne doivent pas occulter le fait que le but premier de la lecture reste la compréhension.

1.3 Qu'est-ce que la compréhension ?

1.3.1 Définition

Apprendre à lire est un apprentissage essentiel pour un enfant, pour sa vie scolaire, sociale, son développement personnel et son futur adulte. Cependant, déchiffrer sans comprendre est très souvent inutile. Dès le début de l'apprentissage du déchiffrement, un accent particulier doit être mis sur l'accès au sens de ce qui est lu.

« Lire un texte suppose certes d'être capable d'identifier chacun de ses mots, mais surtout de les comprendre et ensuite d'extraire le sens global du texte. Identifier et comprendre sont deux facettes de l'acte de lire qui doivent être considérées comme des composantes spécifiques interdépendantes » (Martinet & Rieben, 2015, p. 262).

Plusieurs auteurs définissent la compréhension de manière similaire. Après avoir exploré certains d'entre eux (Bianco, 2015 ; Cèbe et Goigoux, 2013 ; Giasson, 2007), je retiens la définition du Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme (Indre)⁴ qui s'appuie sur les travaux de Goigoux et dont j'ai retenu des documents d'évaluation dans mon prétest et posttest :

« La compréhension est une activité mentale de construction du sens qui peut s'exercer dans tous les registres (oral, écrit, lecture d'images fixes ou mobiles). Ce processus se construit progressivement par l'intégration de nouveaux éléments. Cette intégration se produit soit au niveau explicite (mise en relation directe des éléments) soit au niveau implicite (inférences). »

⁴ <http://www.laclassedestef.fr/je-lis-je-comprends-a10648060>

J'ai choisi cette définition parce qu'elle souligne le fait que :

- l'acte de comprendre s'inscrit aussi bien dans le domaine oral, écrit que pictural ;
- c'est un processus progressif ;
- il est tout aussi indispensable de saisir le contenu explicite que de déduire l'implicite pour comprendre véritablement.

Ce sont, à mon avis, trois enjeux majeurs de la compréhension et autant d'écueils pour les apprentis-lecteurs.

1.3.2 Compréhension de l'oral et de l'écrit

L'étude du fonctionnement du cerveau pendant l'acte de lire met en évidence des relations inattendues entre des zones allouées à des fonctions très diverses, le plus souvent partagées avec les zones utilisées lors de la compréhension orale. « Selon qu'on entende ou qu'on lise un mot, les voies d'entrée dans le cortex diffèrent, mais l'activité converge ensuite vers les mêmes aires du langage » (Dehaene, 2007, p. 146). Par la suite, le processus de mise en lien du son et du sens n'est pas spécifique à la lecture, il est aussi utilisé pour la production et la compréhension de la parole.

Les études en neurosciences, tout comme l'observation des compétences des jeunes enfants, permettent d'établir un lien évident entre les capacités du petit enfant à comprendre un énoncé oral et son aptitude par la suite à comprendre un texte écrit. De multiples études soulignent l'importance de stimuler et d'entraîner les élèves du cycle élémentaire à comprendre les récits qui leur sont lus ou racontés, à identifier les idées principales, à restituer l'histoire à l'aide de leurs propres mots, à déduire les sentiments des personnages...

« Les recherches développementales insistent, quant à elles, sur les relations très étroites existant entre le développement précoce du langage et la capacité des enfants à comprendre les textes qu'ils lisent quelques années plus tard [...]. Ces travaux mettent l'accent sur la nécessité pour l'éducation de réfléchir à l'enseignement précoce des habiletés de compréhension » (Bianco, 2015, p. 322).

1.3.3 Le cerveau comprend

L'analyse cérébrale permet aussi de mettre en évidence que les processus neuronaux sont divers lors de l'activité de lecture. Plutôt que d'opposer la voie d'assemblage et la voie d'adressage, il convient de considérer que le cerveau utilise les deux selon les mots rencontrés, selon les situations auxquelles il est confronté, et que toutes deux sont insuffisantes pour comprendre ce qui est lu. L'accès au sens nécessite en effet d'autres opérations, successives à l'assemblage ou à l'adressage, bien que très rapprochées dans le temps. Le processus par lequel le lecteur déchiffre un mot, le reconnaît ou non, puis le comprend ou non est complexe et diffère selon le mot à lire et les connaissances personnelles du lecteur.

« Les mots fréquents ou irréguliers accèdent en droite ligne aux régions sémantiques du lobe temporel moyen [...]. Au contraire, d'autres mots, qu'ils soient rares, réguliers ou tout simplement inconnus, sont d'abord prononcés mentalement dans les aires auditives du lobe temporel supérieur avant d'être éventuellement associés à un sens » (Dehaene, 2007, p. 161-162).

C'est bien la problématique à laquelle l'apprenti-lecteur est confronté. Son « lexique orthographique » étant encore peu étoffé, il accède au sens en passant par les correspondances graphèmes-phonèmes pour chaque mot. Il est fréquent que l'enfant doive répéter mentalement ou à haute voix la succession des sons laborieusement reconnus pour saisir le sens. Lorsque le temps de déchiffrage est trop long, la mémoire tampon ne peut stocker tous les sons identifiés et le sens est momentanément perdu.

1.3.4 Apprentissage de la compréhension

Une fois dépassé le stade d'apprentissage du décodage et de la compréhension des premières petites phrases, le lecteur débutant rencontre des textes toujours plus longs et complexes. S'il est vrai que la compréhension du texte écrit s'appuie sur les compétences acquises à l'oral, il n'en demeure pas moins que le texte écrit est souvent bien plus complexe que le texte oral. Le vocabulaire utilisé est plus étendu, la syntaxe plus variée, les thèmes abordés plus diversifiés, les inférences plus nombreuses (Bianco, 2015, p. 296). Autant de difficultés que le lecteur débutant franchit avec plus ou moins d'aisance.

Certains élèves, dotés d'une bonne connaissance du vocabulaire, de la syntaxe et lisant abondamment, progressent facilement. Pour d'autres, il conviendrait d'enseigner les différentes habiletés nécessaires à la compréhension de l'écrit de manière explicite et soutenue pour favoriser leur apprentissage, à savoir les connaissances sémantiques et syntaxiques, le traitement de l'organisation textuelle, la saisie des idées principales, les mécanismes d'inférence, les habiletés de contrôle... (Ibid., p. 307).

En effet, si le bon sens suggère que « plus on lit, mieux on lit », les études montrent que l'imprégnation profite d'abord aux bons lecteurs. Les élèves qui lisent et comprennent bien, acquièrent toujours davantage de vocabulaire, découvrent de nouvelles tournures de phrases et ont du plaisir à lire des textes de plus en plus longs alors que les lecteurs faibles progressent très peu par eux-mêmes. La mise en place de séances de lecture libre en classe est donc une mesure qui renforce les inégalités plutôt que de permettre aux élèves en difficulté de progresser. C'est ce qu'on appelle « l'effet Matthieu », autrement dit « les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent » (Ibid., p. 313).

Bianco définit clairement les conditions auxquelles l'enseignement de la compréhension sera bénéfique pour les élèves les plus faibles. Plutôt que de laisser l'élève découvrir par lui-même, l'enseignant précise l'objectif à atteindre, il organise le travail, au besoin simplifie la tâche et fournit les aides nécessaires

aux élèves. « L'entraînement doit être explicite, conçu autour d'exercices précis fournissant des outils pour travailler et renforcer chaque habileté, et il doit être conduit régulièrement et dans la durée » (Ibid., p. 317).

On a longtemps cru que l'entraînement des différentes habiletés nécessaires à la lecture de manière isolée (décodage, restitution de l'ordre chronologique, utilisation du contexte...) permettait la maîtrise de la lecture. Or, les élèves en difficulté sont parfois très performants dans certains de ces exercices spécifiques sans que cela leur permette de comprendre un texte complet. Cet état de fait s'explique notamment ainsi :

« Toute habileté apprise en dehors d'une activité globale de lecture ne se réalise pas de la même façon que lorsque cette même habileté est utilisée dans un contexte réel de lecture. [...] Toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de la lecture : elle exerce un effet sur les autres habiletés et elle est modifiée par ces dernières » (Giasson, 2007, p. 4).

Cela signifie que s'il convient d'exercer certaines habiletés de manière spécifique, il est ensuite primordial d'entraîner le transfert de ces habiletés dans un contexte plus global de lecture, et ce de manière explicite. En utilisant une habileté dans d'autres contextes, en mettant en évidence les caractéristiques de sa mise en œuvre pour et avec les élèves, le transfert sera facilité. Par ailleurs, la reformulation du contenu du texte ou « rappel de récit », parfois sous-estimée, se révèle d'un apport très intéressant dans ce processus de compréhension. Elle permet d'intégrer de manière cyclique les éléments nouveaux à ce qui a déjà été compris, de mémoriser les éléments essentiels et de constituer un résumé cohérent (Cèbe & Goigoux, 2013 ; Giasson, 2007).

1.3.5 Identification des difficultés en compréhension

Giasson explique que « les problèmes de compréhension liés au lecteur » peuvent être classés en quatre volets : « des lacunes relatives aux habiletés langagières, des lacunes relatives à l'identification de mots, une conception inappropriée de la lecture et un manque de stratégies de lecture » (2007, p. 228).

Dès le début de l'apprentissage de la lecture, il est possible de recourir à l'évaluation de la compréhension orale pour distinguer les enfants qui peinent à décoder les mots mais bénéficient d'une bonne compréhension, des élèves qui savent déchiffrer les mots mais peinent à dégager le sens de ce qu'ils lisent. Ces élèves-là ont souvent aussi de la difficulté à comprendre des énoncés oraux complexes. Cette distinction permet de différencier l'aide spécifique apportée à chacun (Giasson, 2012, p. 13).

Ensuite, en observant attentivement l'enfant en train de lire, il est possible de distinguer deux types de difficultés liées au décodage : soit l'élève a de la peine à déchiffrer les mots avec précision et il hésite très fréquemment, soit l'élève oralise les mots correctement, mais très lentement et sans les regrouper. Ces deux difficultés empêchent le lecteur d'accéder au sens.

Les difficultés majeures de déchiffrage sont si évidentes qu'elles sont repérées facilement ; par contre, l'élève qui déchiffre correctement, mais lentement, sans grouper les mots ou en confondant de « petits mots » tels que *le* et *les*, *un* et *une*, passera plus facilement hors du champ d'attention de l'enseignant.

Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004) ont répertorié plusieurs stratégies de compréhension que les lecteurs experts utilisent, le plus souvent de manière intuitive et inconsciente. Ce sont autant de sources d'incompréhension pour le lecteur qui ne les maîtrise pas. Le lecteur expert a de bonnes connaissances du vocabulaire et de la syntaxe de l'écrit :

- Il repère les idées principales d'un texte et trie les informations.
- Il fait le lien entre des informations dispersées et il comprend les enchaînements.
- Il tisse des liens entre les informations du texte et ses connaissances personnelles. Cela lui permet de comprendre les inférences.
- Il saisit l'organisation générale du texte.

Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004) ajoutent que les lecteurs en difficulté sont convaincus qu'il suffit d'identifier tous les mots d'un texte pour le comprendre. Il leur échappe qu'il est indispensable de « construire des représentations intermédiaires (et provisoires) au fur et à mesure de l'avancée dans le texte » et qu'ils doivent sélectionner les informations importantes et « chercher délibérément à construire les relations logiques qui permettent de suppléer au non-dit du texte » (p. 3).

Cèbe et Goigoux (2013a) énumèrent et décrivent largement les compétences nécessaires à une bonne compréhension : compétences de décodage, compétences lexicales, compétences narratives en réception et en production, compétences inférentielles, autorégulation de l'activité, approche intégrative (p. 8-19). Giasson (2007) les organise sous forme de processus (annexe 3). Ces descriptions sont utiles pour saisir l'enjeu et le fonctionnement de la compréhension, mais elles sont difficiles à manipuler dans les phases pragmatiques d'évaluation ou d'entraînement. Il s'agit alors d'identifier si l'élève maîtrise ou non ces compétences, pour les lui enseigner de manière explicite, afin qu'il dépasse ses difficultés. Pour ce faire, j'ai repris la liste des stratégies retenues par le Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme (Indre)⁵.

⁵ <http://www.laclassedestef.fr/je-lis-je-comprends-a10648060>

Ces stratégies sont définies sous forme d'objectifs, ce qui facilitera le travail de terrain:

- repérer les connecteurs,
- identifier les substituts,
- faire des inférences,
- repérer les marques morpho-syntaxiques,
- retrouver les idées essentielles,
- formuler et vérifier des hypothèses.

J'utiliserai cette liste de stratégies et une partie du matériel à disposition, dans les phases d'évaluation et d'entraînement décrites dans la méthodologie au chapitre suivant.

De plus, on peut observer que le contrôle de la compréhension, compétence métalinguistique fait souvent défaut aux lecteurs en difficulté. En effet, il est rare que ceux-ci se posent la question de savoir s'ils ont déchiffré les mots correctement, si le sens qu'ils ont dégagé est cohérent. Il est donc utile de verbaliser la métacognition et d'entraîner les élèves à réagir à la perte de sens (Vianin, 2009, p.260). J'ai aussi retenu cet élément dans la phase d'entraînement (point 3.3.2).

Pourtant, il peut arriver que les difficultés liées au décodage soient suffisamment importantes pour que l'enseignant estime qu'un entraînement au décodage est nécessaire, même s'il ne fait plus spécifiquement partie du programme. Un entraînement à la fluence, dépassant le simple décodage, peut alors s'avérer particulièrement pertinent.

1.4 La fluence

1.4.1 Définition

On parle fréquemment de « fluidité » de la lecture, comme de la capacité à lire un texte à haute voix avec aisance. La notion de fluence est plus précise. Lequette, Pourchet et Zorman (2009) la définissent ainsi :

« La fluence en lecture (du latin *fluentia*, “écoulement“) est définie comme la capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreur et avec une intonation adaptée. C’est une compétence cruciale qui permet de lire sans effort, favorisant ainsi la compréhension » (p.8).

Martinet et Rieben (2015) précisent que la lecture fluente nécessite d’identifier les mots de manière automatique, mais aussi de les grouper selon des groupes de sens, de faire des pauses adéquates et de respecter la ponctuation.

La fluence est une condition nécessaire à la compréhension, mais pas suffisante. En effet, certains élèves lisent parfaitement à haute voix, mais ne comprennent pas ce qu’ils lisent pour l’une des raisons détaillées au chapitre précédent. La fluence est donc une condition pour l’accès à la compréhension, mais elle ne doit pas être considérée comme le seul outil permettant aux élèves de progresser dans la compréhension des textes.

1.4.2 Importance du décodage automatisé

Lorsqu’un élève rencontre des difficultés à comprendre ce qu’il lit, connaissant les différentes composantes de l’apprentissage de la lecture, ne serait-il pas pertinent de se poser la question de l’entraînement à la fluence pour permettre d’accéder ensuite à la compréhension ? Serait-ce utile de focaliser son attention sur l’entraînement systématique du décodage avec les lecteurs qui en ont encore besoin ?

Certains enseignants, mais aussi des parents et autres personnes bien intentionnées pensent qu’une fois dépassé le cycle 1, cet entraînement n’a plus lieu d’être. Cependant, des études, telles que celle de Leclercq, Viriot-Goedel et Gallet (2015) certifient que « un dispositif de renforcement d’identification des mots écrits est toujours efficace en CM2⁶ » (p. 130). Il importe que l’apprentissage soit poursuivi afin que le lecteur accède à un niveau suffisant d’automatisation, puisque, comme l’expliquent Leclercq *et al.* (2015) :

« Apprendre à lire nécessite d’installer ces procédures de décodage spécifiques à la lecture, mais nécessite surtout d’atteindre un certain niveau d’automatisme afin que les traitements des mots

⁶ CM2 correspond à 7H.

écrits soient le moins coûteux possible en attention. Cela permet de libérer les ressources attentionnelles au maximum afin que celles-ci soient disponibles pour la compréhension » (p.116).

La fluence est donc une compétence importante de la lecture. Son entraînement implique une amélioration du décodage, mais aussi le groupement adéquat des mots, l'intonation et par là-même un accès facilité à la compréhension. Certes, l'entraînement à la fluence ne résout pas tous les problèmes de compréhension, mais il est un point d'ancrage nécessaire pour la développer.

Juton et Lequette (n.d.)⁷ précisent que la « bonne reconnaissance des mots » ne suffit pas pour attester d'une lecture fluente. La vitesse de lecture est déterminante puisqu'elle témoigne de l'automatisation de ce processus. Le décodage peut être correct, mais trop lent parce que pas encore automatisé. L'automatisation est nécessaire pour permettre l'accès à la compréhension de textes.

1.4.3 Des études qui mettent en lien fluence et compréhension

Plusieurs études ont mis en évidence l'utilité de l'entraînement à la fluence pour faciliter l'accès à la compréhension.

Martinet et Rieben (2015) rapportent les résultats de l'une d'entre elles, celle de Zorman et de son équipe. Ils ont travaillé avec 28 élèves de 11 à 13 ans considérés comme « dysfluents » parce qu'ils identifiaient environ 70 mots à la minute, ce qui est un score équivalent à celui d'élèves de 2^{ème} année primaire⁸. Ils ont organisé des séances d'une demi-heure, trois fois par semaine, pendant huit semaines. Dans des groupes de trois élèves, l'élève « tuteur » lisait le texte, explicitait les mots de vocabulaire difficiles. Ensuite, chaque élève lisait le texte à haute voix. L'autre élève et le tuteur suivaient des yeux, puis le tuteur faisait un retour sur la qualité et l'exactitude de la lecture.

Cet entraînement a été très bénéfique pour ces élèves puisqu'ils ont augmenté leur score de 210 à 265 mots lus correctement en trois minutes, alors que le score du groupe témoin passe de 210 à 236 uniquement. Une des spécificités de cette étude est que la lecture modèle est effectuée par un pair et non par un adulte. Leclercq, Viriot-Goedel et Gallet (2015) ont mené une recherche avec un procédé similaire.

« L'objectif de cette étude est donc d'étudier la mise en place d'un dispositif de repérage et de remédiation des difficultés en identification de mots écrits chez des élèves de l'école primaire et d'en étudier l'impact par rapport à un groupe contrôle » (p. 117).

⁷ http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation_de_la_fluence_en_lecture2017-2.pdf

⁸ La 2^{ème} année primaire correspond à la 4H.

« Les résultats obtenus indiquent que les élèves qui bénéficient du dispositif de remédiation progressent davantage dans l'identification de mots écrits que les élèves qui n'en bénéficient pas. Cet effet positif est observé dans les classes de CE1, mais également dans les classes de plus haut niveau (notamment CE2 et CM2) indiquant qu'un travail sur l'identification des mots écrits reste possible et bénéfique au-delà du CE1⁹ » (p. 124).

Le procédé mis en place dans le cadre de cette étude ressemble aux démarches préconisées par les auteurs de *Fluence en lecture*, l'équipe proposant des évaluations de lecture calibrées sur le site cognisciences.com : « Le principe était de proposer aux élèves des lectures répétées et chronométrées de textes adaptés à leur niveau, l'objectif de l'élève étant de lire de façon fluente, sans hésitation et avec l'intonation » (Leclercq *et al.*, 2015, p.120).

Alors que les deux études précédentes évaluent la progression de la fluence en lecture, Dubé, Bessette et Ouellet (2016) ont mené, au Québec, une étude sur l'influence d'un programme de lecture répétée sur la compréhension des élèves.

« Afin d'agir tôt auprès de ces élèves, notre recherche-action avait pour objectif d'étudier les effets d'un programme contribuant à développer la fluidité et la compréhension en lecture comportant des activités de lecture répétée, lecture en duo, théâtre de lecteurs ainsi que des situations d'enseignement-apprentissage explicites portant sur des stratégies de compréhension en lecture. Elle a été réalisée auprès d'élèves de 2e à 4e années, scolarisés dans six classes ordinaires. Nous présentons les résultats obtenus chez les élèves de 3e année. Ceux-ci ont progressé, tant en fluidité qu'en compréhension en lecture, au terme de ce programme d'activités expérimenté durant 16 semaines » (p. 27).

Plusieurs méta-analyses, rédigées en anglais, appuient le fait qu'entraîner la lecture à haute voix améliore les capacités de compréhension. Elles définissent plusieurs caractéristiques de cet entraînement pour qu'il soit le plus efficace.

Une première méta-analyse, menée par Chard, Tyler et Vaughn (2015) recense et compare 24 études, publiées ou non, en tenant compte de la difficulté des textes, du nombre de répétition, des critères d'amélioration. Certaines de ces lectures répétées étaient entraînées avec modèle, d'autres non.

⁹ CE1 correspond à 4H, CE2 à 5H et CM2 à 7H.

« Nos résultats suggèrent que les interventions efficaces pour renforcer la fluidité incluent un modèle explicite de lecture fluente, de multiples occasions de lire de manière répétée un texte familier de manière indépendante, avec un retour correctif et des critères de performance établis pour augmenter la difficulté des textes » (p. 386).¹⁰

Une autre méta-analyse conduite par Therrien (2004) confirme l'utilité d'un tel entraînement et, de plus, précise l'importance de l'intervention d'un adulte. En effet, Therrien a mis en évidence que les activités de lecture répétée sous la guidance d'un adulte avaient un effet largement plus bénéfique pour les élèves au niveau de la fluence et de la compréhension que lorsque l'entraînement est guidé par un pair, notamment en raison de la qualité des retours correctifs. Cette étude souligne aussi le fait que ce type d'entraînement peut être mis en place avec des enfants présentant des troubles d'apprentissage, mais aussi avec des enfants sans aucun trouble particulier.

En résumé, on peut affirmer que des ateliers de lecture répétée doivent respecter plusieurs critères pour être efficaces, à savoir, la multiple reprise d'un texte familier, de difficulté et de longueur modérées, la lecture modélisée par un adulte et des retours correctifs précis et personnalisés.

1.4.4 Comment entraîner la fluence

Suite à la lecture de ces résultats concordants, j'ai sélectionné la méthode *Fluence de lecture* qui se compose de tests d'évaluation calibrés avec un grand nombre d'enfants, de textes progressifs et de conseils pratiques. Lequette, Pourchet et Zorman (2009) proposent d'organiser de petits groupes de quatre élèves pour entraîner la fluence, deux à trois fois par semaine, de manière décrochée, en marge du reste de la classe. Il importe que le texte à lire soit à la portée des enfants, tant du point de vue de la longueur que de la complexité du vocabulaire et du thème choisi.

L'enseignant lit le texte une première fois, s'assure de la compréhension générale et des mots particuliers. Ensuite, après une deuxième lecture du maître, chaque élève lit le texte à haute voix pendant une minute. Une deuxième lecture a lieu, en modifiant l'ordre des lecteurs. Le même texte est repris lors de 2 à 3 séances.

Durant la lecture de chaque élève, l'enseignant prend note des erreurs et comptabilise ensuite les Mots Correctement Lus par Minute (MCLM). Les scores reportés sur un tableau permettent de visualiser les progrès réalisés, ce qui est une source importante de motivation pour les élèves.

¹⁰ Traduction personnelle.

« À l'issue de chaque lecture, il est essentiel de revenir avec l'élève sur les mots qui lui ont posé des problèmes de lecture, pour lui permettre de progresser lors de ses prochaines lectures. On reviendra sur les oublis et les erreurs d'identification de mots, en les décomposant si besoin et en les faisant relire, pour rendre explicites les difficultés rencontrées. L'implication de l'ensemble du groupe permettra de maintenir l'attention des élèves qui ne lisent pas » (Pourchet & Zorman, 2008, p. 21).

1.4.5 Une transition importante

L'entraînement à la fluence tel que préconisé par Leclercq, Viriot-Goeldel et Gallet se base sur la lecture à haute voix. Lorsque cet entraînement est mené avec des élèves de 10 à 13 ans, c'est un retour à un mode de procéder antérieur. Il serait bien entendu souhaitable d'entraîner à la fluence plus tôt déjà, dès le milieu ou la fin de la 4H, dans une continuité plus harmonieuse. En effet, au début de son apprentissage de la lecture, le jeune enfant a souvent besoin de lire à haute voix pour qu'en entendant sa propre voix, il comprenne ce qu'il est en train de lire.

Par la suite, il est fréquemment contraint par l'entourage à « lire dans sa tête » ou lire à voix basse. Or, ce passage n'est pas aussi anodin qu'il y paraît. Cité dans un article de Hancock (2005), Ziegler, qui a mené plusieurs études à propos de la dyslexie, met en évidence que c'est au travers d'une « petite voix intérieure » que le lecteur se lit un texte comme s'il l'entendait lu par un autre. « Cette petite voix n'est pas un épiphénomène, mais joue un rôle central dans la lecture experte » (p. 71). Par conséquent, « si les dyslexiques ont des difficultés dans cet exercice [lire des mots inconnus], c'est probablement parce qu'ils n'ont pas accès automatiquement à la petite musique des mots » (p. 72).

Cette manière d'expliquer le passage de la lecture à haute voix à une lecture intériorisée est imagée, mais elle me semble bien représenter ce qui se passe dans la tête de certains enfants et qui ne se produit pas pour d'autres, eux qui ont tant de peine à faire exister le texte dans leur tête quand il n'est plus convenable de le lire à haute voix. Le passage de la lecture à haute voix à la lecture intériorisée devrait peut-être être accompagné et explicité avec certains élèves, pour que, consciente, cette « petite voix » devienne une ressource plutôt qu'un manque.

1.4.6 Mise en perspective

Des premiers déchiffrages à la lecture experte se succèdent de nombreuses étapes: reconnaissance de quelques lettres, assemblage des premières syllabes, reconnaissance globale de quelques mots fréquents, décodage de courtes phrases puis de petits textes, automatisations de la reconnaissance de mots de plus en plus nombreux, construction de la compréhension...

Certains élèves franchissent aisément ces multiples étapes, de manière naturelle et intuitive. Pour d'autres élèves, pour peu que leurs difficultés ne soient pas mises en évidence, le risque est grand de rester « bloqué » sur un pallier sans s'apercevoir que les lecteurs expérimentés ont franchi un pas supplémentaire. Pour ces élèves-là, en difficulté face aux objectifs fixés, il est parfois indispensable de « faire un pas en arrière », d'intensifier l'entraînement de la lecture à haute voix, pas dans le sens d'une production stressante face à un public, mais dans le sens d'une production à voix haute qui permet à son auteur d'entendre sa propre voix et à l'enseignant qui l'accompagne d'apporter des commentaires constructifs.

« Au CE2, on observe une interaction très significative entre le niveau de compréhension en lecture des élèves en début d'année et le style d'enseignement qu'ils reçoivent : les élèves moyens ou faibles en début d'année scolaire progressent plus dans les classes où l'enseignement de la compréhension est réalisé de manière explicite et est dirigée par l'enseignant » (Bianco, 2015, p. 320).

L'entraînement du décodage ne se fera pas au détriment de l'enseignement de la compréhension, tous deux sont complémentaires. Des activités diversifiées seront proposées par l'enseignant de manière à entraîner la fluence et à développer les stratégies de compréhension.

1.5 Question de recherche

A ce stade de mon exploration, je suis consciente de l'ampleur des questionnements liés à l'apprentissage de la lecture. J'ai travaillé pendant de nombreuses années avec les lecteurs débutants, avec ou sans difficultés particulières. Je suis maintenant interpellée par mes élèves « plus grands » qui rencontrent d'importantes difficultés de compréhension. La prise en compte de plusieurs recherches m'incite à penser que l'entraînement à la fluence est pertinente, mais peut-être non-suffisante, pour leur permettre de progresser. Je décide donc de centrer ma recherche sur l'utilité de l'entraînement à la fluence pour accéder à la compréhension et la nécessité ou non de la compléter par d'autres activités.

Les questions de recherche que je retiens sont les suivantes :

L'entraînement de la fluence est-il pertinent pour développer la compréhension en lecture ?

Cet entraînement est-il suffisant ou faut-il l'accompagner d'un enseignement des stratégies de compréhension ?

Plusieurs autres questions en découlent :

La fluence évolue-t-elle avec l'entraînement proposé par la méthode *Fluence de lecture* ?

Les élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension en sont-ils conscients ?

Ces élèves sont-ils engagés pour progresser, indifférents ou résignés ?

Quelles représentations de la lecture ont-ils ?

En tant qu'enseignante de soutien, je désire réunir ou créer des outils permettant d'organiser facilement un atelier de fluence et/ou de compréhension pour des élèves de 6H. Une marche à suivre claire et des documents prêts à l'emploi facilitent grandement la mise en œuvre de tels projets. Ce travail pourrait être utile à d'autres enseignants de soutien ou à des enseignants titulaires intéressés.¹¹

¹¹ Ce manuel est disponible sur le site www.rayon-de-lune.ch

Chapitre 2 – Méthodologie

2.1 Introduction

J'ai désiré mener une recherche en lien direct avec ma pratique d'enseignante de soutien, que je puisse réutiliser ou poursuivre avec d'autres élèves et qui puisse être utile par la suite à d'autres enseignant-e-s, spécialisé-e-s ou titulaires de classe.

Catroux (2002) définit la recherche-action comme « un processus destiné à doter » les enseignants « des moyens d'améliorer leurs pratiques ».

« Grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit et à son dynamisme, elle aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage. Elle permet également une meilleure prise de conscience de l'impact des interventions en classe » (point 5)¹².

Catroux explique comment le fait de multiplier des cycles courts d'enseignement, d'observation, de réflexion et de nouvelle planification permet d'accélérer les améliorations attendues. De plus, elle propose que chaque enseignant-chercheur établisse son propre dispositif de recherche, construisant ses propres outils pour atteindre le but qu'il s'est fixé.

« Il y a autant de variantes de cette forme de pratique réfléchie que d'enseignants et d'apprenants évoluant dans autant de situations particulières. Il n'y a pas de bonne façon de pratiquer la recherche-action et de devenir praticien-chercheur. Le praticien qui s'engage dans des voies de réflexion ouverte invente sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d'actions innovantes et opère un retour systématique vers les bases théoriques adéquates » (point 6)¹³.

Lavoie, Marquis et Laurin (2003) insistent sur le fait que la recherche-action permet de trouver des solutions « dans un milieu naturel de vie » en évaluant les résultats obtenus et réajustant ses manières de faire (p. 140), alors que d'autres recherches s'arrêtent à la publication des résultats.

¹² Le document en ligne ne comporte pas de numéro de page, mais des points.

¹³ Le document en ligne ne comporte pas de numéro de page, mais des points.

2.2 Caractéristiques de cette recherche

2.2.1 Divers angles d'approche

En fonction de ma question de départ, j'ai récolté différents types de données, certaines d'ordre quantitatif et d'autres d'ordre qualitatif. Ma démarche de recherche est donc une méthode mixte.

La structure générale de ma recherche est la suivante (chaque élément sera détaillé au point 2.5):

- Prétest écrit, sous forme de trois questionnaires de compréhension avec trois classes complètes.
- Prétest sous forme d'entretiens individuels, comprenant une lecture chronométrée, avec 18 élèves issus des trois classes¹⁴.
- Entraînement avec deux petits groupes d'élèves issus de deux de ces classes (un groupe de quatre et un groupe de cinq élèves), pendant huit semaines.
- Les élèves interviewés dans la troisième classe forment un groupe témoin.
- Posttest écrit, sous forme de trois questionnaires de compréhension avec les trois classes complètes.
- Posttest sous forme d'entretiens individuels, comprenant une lecture chronométrée, avec les mêmes 18 élèves issus des trois classes.

En fonction de ma question de départ, il me semblait judicieux de récolter des données de divers types. En effet, je souhaitais légitimer mon travail en décrivant les progrès réalisés (ou non) par les élèves pendant le temps d'entraînement. J'avais aussi besoin de comparer les résultats obtenus en menant cet entraînement selon deux modalités différentes, de manière à proposer un choix. La description des progrès est un préalable, mais l'objet principal de la recherche est l'observation du travail réalisé avec les élèves.

Un premier volet de ce travail rend compte des progrès des élèves, selon une approche quasi-expérimentale. Les groupes choisis, sans être rigoureusement identiques, sont similaires. Ce sont des élèves du même degré scolaire, dans un même canton, vivant dans un contexte villageois. Les prétests et posttests sont mis en œuvre de la même manière, pour les trois classes. Un groupe témoin permet de comparer les résultats des enfants participant aux groupes d'entraînement avec l'évolution des élèves qui bénéficient d'un enseignement habituel.

¹⁴ Il s'agit principalement des élèves en difficulté dans le questionnaire de compréhension (cf 3.1.3).

Le deuxième volet de la recherche, centré sur l'observation, porte sur l'évolution des situations d'enseignement et les progrès des élèves au quotidien. Le nombre d'individus observés est restreint. L'attention est portée sur des détails et les outils utilisés permettent d'adapter, d'intégrer les idées spontanées, de laisser une place aux élèves en tant que partenaires, et non seulement sujets d'observation.

2.2.2 Une recherche cyclique

Cette recherche correspond donc aux caractéristiques de la recherche-action. Elle est cyclique puisque la réflexion en cours d'action permet l'évaluation permanente de la pratique et alimente l'évolution de l'action même.

De plus, la démarche envisagée s'appuie sur des expériences antérieures de l'enseignante-chercheuse qui réinvestit des documents et des pratiques qu'elle a déjà utilisés au préalable, comme expliqué dans l'introduction.

2.2.3 Une recherche participative

Elle est ouverte aux apports des participants et partenaires, élèves concernés et enseignantes titulaires. Plusieurs exemples seront présentés lors de la sélection des élèves dans les groupes et dans la description des séances d'entraînement.

Comme le disent Lavoie, Marquis et Laurin (2003), « le chercheur devient acteur en s'impliquant dans l'action et l'acteur devient chercheur en réfléchissant et en s'interrogeant sur son action » (p. 147). C'est une des difficultés de cette recherche que d'endosser simultanément les rôles de chercheur et d'acteur. Être enseignante et mener une recherche demande un grand investissement personnel en classe et exige de prendre suffisamment de temps en dehors de la classe pour penser l'action. Certains diront que c'est une faiblesse de cette méthodologie, je préfère y voir un enrichissement. En effet, cela oblige à la réflexivité et permet de rester dans une situation réelle d'enseignement.

2.2.4 Une recherche de type qualitatif

Cette recherche est de nature qualitative. En effet, même si des scores sont établis et comparés, il s'agit de résultats obtenus par un petit nombre d'individus. Son objet sera de décrire comment ces résultats ont évolué au cours de cette période. Les résultats dépendent du contexte dans lequel nous avons travaillé, de la personnalité et de l'histoire de vie des enfants concernés.

Pour éviter certains biais, je me suis assurée que l'enseignement de la lecture dans les trois classes soit habituel. Toutefois, les résultats peuvent être influencés par la qualité de l'enseignement ordinaire et du climat de travail dans les classes, ainsi que par le travail personnel de ces élèves, des cours particuliers

ou des thérapies dont ils bénéficient. Ces résultats ne représenteront donc en aucun cas une source de généralisation ou de quantification de progrès attendus en appliquant cette démarche.

2.4 Participants et contexte

2.4.1 Elaboration des groupes d'entraînement

Pour cette recherche, j'ai travaillé avec trois classes de 6H. Deux classes de 6H (6Ha et 6Hb) se trouvent dans le même établissement. J'y travaille en tant qu'enseignante de soutien avec un élève de 6Ha et deux élèves de 6Hb. Les élèves de la 3^{ème} classe (6Hc) sont scolarisés dans un autre établissement. Je ne suis aucun de ces élèves-là, mais ils me connaissent puisque nous partageons certaines activités.

J'ai effectué le prétest écrit avec tous les élèves des trois classes de manière à mettre en évidence les élèves ayant des difficultés de compréhension. D'entente avec les enseignantes titulaires, j'ai sélectionné cinq à six élèves par classe pour des entretiens individuels. Il s'agit des élèves ayant obtenu les scores les plus bas lors des tests écrits et de un ou deux élèves par classe ayant obtenu un score moyen. Ceci m'offre un point de comparaison. Suite aux tests écrits et aux entretiens, les enseignantes et moi-même avons discuté et constitué deux groupes d'entraînement.

Pourchet et Zorman (2008) recommandent de travailler avec des groupes qui ne dépassent pas quatre élèves, de manière à intensifier l'activité de chacun et la richesse des interactions. Je me suis conformée à cet ordre de grandeur. Le groupe de cinq (6Hb) est un compromis entre les demandes des enseignantes et mon désir de ne pas laisser un garçon seul avec des filles.

2.4.2 Groupe d'entraînement à la fluence (GF-6Ha)

Le premier groupe sera un groupe d'entraînement à la fluence. Il est constitué de cinq élèves issus de la classe 6Ha, deux garçons et trois filles. Les deux garçons sont de langue maternelle étrangère, mais ils ont une très bonne connaissance du français, à l'oral et à l'écrit. Je travaille avec **Mi** depuis le début de cette année scolaire en suivi individuel, il a obtenu des résultats insuffisants en fin de 5H ce qui a motivé une demande de soutien. Ses résultats sont meilleurs cette année, mais son comportement est souvent problématique en classe. **En** a des difficultés en français et m'a dit lors de l'entretien qu'un entraînement à la lecture lui ferait du bien pour mieux comprendre. Les trois filles sont de langue maternelle française (**Em**, **Li** et **Op**). Elles ont des difficultés scolaires en français et en mathématiques, notamment au niveau de la compréhension.

2.4.3 Groupe d'entraînement à la fluence et à la compréhension (GFC-6Hb)

Le deuxième groupe sera un groupe d'entraînement à la fluence et aux stratégies de compréhension. Il est composé de quatre élèves de la classe 6Hb, deux garçons (**Al** et **Na**) et deux filles (**El** et **Er**).

Na et **El** sont de langue maternelle française. **Al** et **Er** sont de langue maternelle étrangère, mais ils ont une très bonne connaissance du français, à l'oral et à l'écrit. Les quatre rencontrent des difficultés scolaires en français et en mathématiques.

Je suis les deux garçons en soutien individuel, depuis six mois pour **Al** et deux ans pour **Na**. Pendant la période d'entraînement, je continue à travailler individuellement avec **Na** et **Al**, à raison d'une période individuelle par semaine ou par quinzaine, en mathématiques avec **Na** et en conjugaison avec **Al**. La motivation de ces deux élèves fluctue en classe et ils gèrent difficilement les périodes d'évaluation sommative.

2.4.4 Contexte

Les classes 6Ha et 6Hb sont situées dans la même structure scolaire. Cet établissement regroupe dix classes de 1H à 8H, soit environ 250 élèves. Il est composé de plusieurs bâtiments voisins.

J'interviens en tant qu'enseignante de soutien dans cet établissement à raison de 14 unités par semaine. Je suis donc bien connue de l'ensemble des élèves. La collaboration avec les enseignants titulaires, ainsi qu'avec le responsable d'établissement, est généralement très fructueuse.

La salle de soutien est agréable et permet de s'installer aux pupitres face au tableau noir ou autour d'une grande table. Les élèves y viennent en général avec plaisir puisque les activités proposées sont souvent ludiques et qu'une attention particulière leur est apportée, compte tenu du petit nombre d'enfants présents.

2.4.5 Groupe témoin

Les élèves de la classe 6Hc interviewés lors des entretiens individuels constituent un groupe témoin dans cette recherche. Ils suivent leur scolarité dans un autre établissement.

2.5 Détail des trois étapes de la recherche

2.5.1 Prétest écrit

Pour le prétest écrit, j'ai choisi de m'inspirer de tests existants, testés et améliorés par d'autres, plutôt que de prendre le risque de créer un questionnaire moins performant. J'ai trouvé des tests élaborés par le Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme du département de l'Indre¹⁵, prévus pour des élèves de CE2, CM1 et CM2. Tous ces tests utilisent la même structure pour chaque degré, à savoir trois textes accompagnés de questions portant à chaque fois sur les connecteurs, les substituts, les marques morphosyntaxiques, les inférences et l'idée principale. Il m'a semblé pertinent de les utiliser, ayant observé que certaines évaluations de lecture visent des compétences de connaissance du vocabulaire ou de grammaire, ou encore des connaissances de culture générale, plutôt que la compréhension elle-même.

Au printemps précédent, j'ai effectué une simulation de prétest dans une classe de 6H, dans un établissement scolaire dans lequel je ne travaille pas. J'ai utilisé un texte prévu pour les élèves de CE2 (Balthazar et la pierre de lune) et un texte de CM1 (Les dinosaures). En analysant les résultats de ces questionnaires de compréhension, il m'est apparu que le test de CE2 était manifestement trop facile, tous les élèves ayant obtenu un score proche du maximum. Par ailleurs, il était difficile de définir les élèves en difficulté à cause du petit nombre de questions proposé.

J'ai gardé le texte de CM1 et choisi un second texte dans cette même catégorie (Da, mon grand-père d'adoption). J'ai ajouté des questions à ces questionnaires, en restant dans les mêmes catégories (connecteurs, substituts, marques morphosyntaxiques, inférences et idée principale) de manière à mieux différencier les résultats.

Par la suite, j'ai préparé un test complémentaire portant sur les inférences. Ce test comporte cinq items à choix multiples et cinq questions ouvertes. Chaque item est composé de quelques phrases, ce qui permet d'évaluer la compréhension sur un corpus restreint (annexe 21).

Les questionnaires du Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme (Indre) proposent des items permettant à l'élève d'explicitier les stratégies utilisées pour trouver la réponse. Cette démarche implique la mise en place d'activités préparatoires aux tests pour familiariser les élèves à ces stratégies. J'ai utilisé les questionnaires tels quels au printemps 2018, sans pratiquer d'activité préparatoire. Les réponses fournies par les élèves étaient incomplètes ou incohérentes. Consciente que je n'aurais pas la possibilité de proposer des activités préparatoires, j'ai renoncé à ces items. Il serait intéressant d'appliquer la démarche proposée dans son ensemble, mais ce serait l'objet d'une autre recherche.

¹⁵ <http://www.laclassedestef.fr/je-lis-je-comprends-a10648060>

Les questionnaires des prétests ont été remplis par les élèves de trois classes au mois d'octobre 2018, en présence de l'enseignante pour les classes 6Ha et 6Hb. Lors de la première séance de 50 minutes, les élèves ont rempli le questionnaire se rapportant au premier texte, puis une partie du test portant sur les inférences. Lors de la séance suivante, ils ont complété le questionnaire en rapport avec le 2^{ème} texte et la fin du questionnaire sur les inférences. Ensuite, ils avaient le choix entre des devinettes et des mandalas pour s'occuper en silence. J'étais présente à chaque séance de test écrit, soit huit séances au total. Les consignes et éventuelles explications complémentaires étaient données par mes soins.

J'ai commencé avec la classe 6Hc. Elle était séparée en deux groupes distincts pour permettre à l'enseignante de travailler avec une demi-classe. J'ai dû compléter l'explication de quelques exercices pour plusieurs élèves du premier groupe. J'ai donc modifié les consignes collectives pour les groupes suivants.

2.5.2 Entretien individuel (prétest)

J'ai préparé une liste de questions ouvertes et fermées à propos de la lecture (annexe 5), portant sur la compréhension, les goûts en lecture, les représentations sur l'acte de lire, l'utilité d'un entraînement à la lecture....

J'ai évalué la lecture à haute voix à l'aide d'un texte calibré proposé dans la méthode *Fluence en lecture*. J'ai d'abord demandé à chaque élève de lire le texte de « Monsieur Petit », en mesurant la vitesse de lecture, puis de raconter ce qu'il avait lu.

J'ai choisi un enregistrement audio plutôt que vidéo afin de simplifier les démarches d'information aux parents et d'éviter certains refus de participation.

2.5.3 Période d'entraînement à la fluence et à la compréhension

Tableau 1 : Mise en place des groupes d'entraînement

	Groupe d'entraînement à la fluence (6Ha)	Groupe d'entraînement à la fluence et à la compréhension (6Hb)
Durée	8 semaines	
Nombre de séances	2 séance de 50 minutes par semaine	
Déroulement	30 minutes de fluence + 20 minutes de travail personnel	30 minutes de fluence et 20 minutes de compréhension (environ)
Choix des textes	textes identiques	
Devoir	entraîner le texte à domicile	

Pendant huit semaines, les deux groupes d'entraînement issus des classes 6Ha et 6Hb ont pris part à deux séances d'entraînement par semaine. Les deux groupes travaillaient en parallèle avec les mêmes textes de base. Les élèves des petits groupes et les élèves de leurs classes respectives recevaient également le texte de la semaine comme devoir de lecture à domicile. Il est contraignant d'organiser deux séances d'entraînement par semaine, en prévoir trois comme le recommandent Zorman et son équipe me semblait impossible. Le devoir à domicile permet de pallier cette difficulté organisationnelle.

D'une part, j'ai mené deux périodes de 50 minutes par semaine avec le groupe issu de la classe 6Ha. Lors de chaque séance, nous avons entraîné la fluence pendant 30 minutes environ. Les périodes de 50 minutes étaient complétées par du travail personnel ou des activités de calcul et de conjugaison.

D'autre part, quatre élèves de la classe 6Hb ont participé aux huit semaines d'entraînement à la fluence et à la compréhension. Les exercices de fluence duraient 30 minutes environ. Après quoi, j'attirais l'attention des élèves sur un aspect spécifique du texte (l'idée principale, la représentation mentale, les substituts, les inférences...). Les 50 minutes de travail étaient donc exclusivement consacrées à la lecture.

2.5.4 Posttest écrit et entretiens individuels

J'ai décidé de reprendre les mêmes questionnaires pour le posttest, comme préconisé dans les documents utilisés, « pour permettre de mesurer les progrès des élèves »¹⁶, pour comparer des résultats comparables.

¹⁶ <http://www.laclassedestef.fr/je-lis-je-comprends-a10648060>

Les textes utilisés dans le prétest n'ont pas été donnés aux élèves, ils n'ont pas reçu leurs résultats et nous n'avons pas parlé de leurs difficultés.

Lors du posttest, le canevas d'entretien individuel reste le même également. J'ai ajouté une seule question portant sur les progrès réalisés depuis le prétest, que les élèves aient pris part au groupe d'entraînement ou non.

Le posttest écrit et oral a eu lieu, selon les mêmes modalités, dans les trois classes, entre la dernière semaine de janvier et la fin février 2019, soit environ quatre mois après le prétest. Les élèves choisis pour les entretiens individuels sont les mêmes que lors du prétest.

2.6 Techniques de recueil et d'analyse des données

2.6.1 Questionnaires

Lors du prétest et du posttest, j'ai utilisé le questionnaire écrit pour analyser la compréhension de tous les élèves des trois classes. C'est un outil fonctionnel pour récolter un nombre important de réponses individuelles.

Après la correction des questionnaires du prétest, j'ai créé des grilles dans lesquelles j'ai reporté les résultats de chaque élève (annexe 4). Cela m'a permis d'établir un score pour chacun, mais aussi d'observer dans quels domaines les difficultés étaient plus importantes dans les trois tests confondus (connecteurs, substituts, marques morphosyntaxiques, inférences, idée principale). J'ai utilisé ces mêmes grilles, après le posttest.

2.6.2 Entretien semi-directif

Pour évaluer la lecture à haute voix et affiner ma compréhension des représentations des élèves, l'entretien semi-directif me semblait le plus approprié. J'ai travaillé sur la base d'un canevas bien établi tout en gardant la souplesse de rebondir sur les réponses de l'enfant et de suivre sa propre réflexion (annexe 5).

En cours d'entretien, j'ai observé que certains élèves ne semblaient pas prêts à lire à haute voix sitôt le dictaphone enclenché, je leur proposais alors de raconter avant de lire. J'ai adopté systématiquement cette manière de faire lors du posttest.

Les scores des Mots Correctement Lus par Minute (MCLM) sont comparés aux tabelles établies suite à des tests d'envergure publiés dans *Fluence de lecture* (2009, p. 25).

La restitution du texte lu à haute voix a fait l'objet d'une évaluation spécifique proposée par Giasson (2007). Il s'agit de distinguer les éléments principaux et les détails du texte afin de comptabiliser les éléments rapportés selon leur importance. J'ai établi une grille dans laquelle je numérote les éléments cités par l'élève (annexe 6). Je signale aussi comme erreurs les éventuels éléments qui ne correspondent pas au texte. Je n'ai donc pas retranscrit les restitutions des élèves.

J'ai procédé à une analyse fine des entretiens individuels. Pour ce faire, j'ai transcrit les entretiens, selon des consignes de transcription usuelles en linguistique¹⁷ (annexe 18). Je me suis concentrée sur les réponses portant sur

- sa propre compréhension,
- sa propre compétence de lecteur,
- son plaisir de lire,
- les caractéristiques d'un bon lecteur,
- sa pratique de la lecture à la maison,
- l'utilité d'un entraînement.

Un surlignage en couleur m'a permis de mettre en évidence une évolution des représentations ou un statu quo et de comparer les réponses des élèves dans les différents groupes.

Puisque l'entretien était semi-directif, j'ai suivi la réflexion de l'enfant plutôt qu'un ordre strict. Je n'ai donc pas tenu compte de l'ordre des questions posées dans l'analyse des réponses.

2.6.3 Journal de bord

Tout au long des huit semaines d'entraînement, le journal de bord a été mon outil principal de récolte de traces. Je ne souhaitais pas enregistrer chaque séance, afin de garder un climat de travail spontané et naturel. Même si le dictaphone est relativement discret, j'ai pu remarquer un changement d'attitude de certains élèves lorsqu'il est allumé.

Au cours de chaque séance, j'ai annoté une page de texte avec une couleur différente pour chaque élève. J'ai noté les mini-pauses, la fluctuation de la voix, l'intonation, les erreurs, les moments d'autocorrection...

Après chaque séance d'entraînement, j'ai rempli avec assiduité mon journal de bord, en principe le jour même. J'ai calculé et inscrit le nombre de mots lus correctement en une minute (MCLM) pour chaque élève, à chaque lecture, sur la base de mes annotations. J'ai complété ce document par des remarques

¹⁷ Consignes proposées en cours à la HEP-BEJUNE par Madame Sophie Willemin.

portant sur l'attitude générale de chacun, les commentaires de certains, les réflexions du groupe, les événements particuliers... Cette rédaction quasi quotidienne m'a emmenée dans une réflexion cyclique sur ma manière de mener ces séances d'entraînement, d'encourager les élèves, de gérer la discipline et m'a permis de prendre des décisions, de faire des essais et des modifications.

Le recours systématique au journal de bord inscrit cette recherche dans le cadre d'une recherche-action. Je reste à l'écoute des élèves et des enseignantes titulaires, considérés comme des partenaires de recherche et j'adapte ma démarche au fur et à mesure. La rigueur se trouve précisément dans la régularité à compléter ce journal et dans cette exigence de réflexivité.

On pourrait considérer que le journal de bord est un outil bien subjectif pour mener une recherche dite scientifique. Pour appuyer mon choix, j'ai trouvé une assise dans le livre de Hess (1998) :

« Il s'agit de garder une trace de la succession des choses que l'on fait, que l'on vit, que l'on découvre... Si on ne les note pas, alors, très vite, elles échappent ; on les oublie. Or, parfois, on aurait bien besoin de se rappeler... » (p. 15).

En parallèle de ce journal, j'ai reporté le score MCLM de chaque lecture par chaque enfant dans un tableau excel. Cela permet de visualiser l'évolution d'un élève au travers de toutes ses lectures.

Mon but étant de fournir un outil utile et utilisable par d'autres enseignants, mon journal sert d'abord de base à ma réflexion quotidienne, à l'amélioration de ma pratique et du matériel proposé. Pour faciliter mon analyse, j'ai procédé à un travail d'indexalisation au sens de Hess (1998) :

« Il existe un moyen pour utiliser un journal, pour s'en servir comme d'une mine d'où on tire le minerais permettant d'élaborer l'œuvre, c'est le travail d'*indexalisation* [...]. Cela demande, pour l'auteur une prise de distance, à un moment donné pour relire son journal et appliquer à tous les fragments du journal des labels, des mot-clés qui permettent de regrouper dans une table analytique les thèmes qui se dégagent du journal » (p.84).

Je n'ai pas joint mon journal de bord aux annexes de ce document, mais je le garde à disposition de qui voudrait le consulter.

2.6.4 Enregistrements

On pourrait reprocher au journal de bord d'être trop subjectif et aux lectures enregistrées lors du prétest et du posttest d'être rares et trop ponctuelles. C'est pourquoi, j'ai procédé à quelques enregistrements pendant les séances d'entraînement.

Pour pouvoir analyser la lecture des élèves plus calmement, sans le souci de mener le groupe en parallèle, j'ai enregistré la lecture des élèves à deux occasions (semaines 4 et 6).

J'ai aussi enregistré certaines discussions que je souhaitais analyser de manière plus précise pour étayer ma description. Malheureusement, les discussions les plus riches surviennent à des moments inattendus et seul le souvenir récent permet d'en garder une trace écrite...

2.6.5 Auto-évaluation des élèves

Pour rendre compte de la motivation des élèves, j'ai établi des échelles leur permettant d'indiquer le degré de plaisir qu'ils ont à lire un texte, de l'effort qu'ils doivent fournir et des progrès attendus. J'ai demandé à une illustratrice¹⁸ de représenter graphiquement ces échelles pour réaliser une fiche de questionnaire structurée mais attrayante (annexe 8). Les illustrations sont différenciées selon le sexe de l'enfant.

A chaque séance d'enregistrement de la lecture, j'ai donné une fiche à chacun pour qu'il évalue le degré de plaisir, d'effort et de progrès avant la première lecture du texte et après la dernière lecture. Comme chaque enfant remplit sa feuille individuelle, chacun peut exprimer son avis librement.

2.6.7 Remarque concernant l'analyse des données

Comme cette recherche s'appuie sur l'observation, je suis restée ouverte aux informations que ces multiples observations pouvaient me donner. Au moment de la planification générale de cette recherche, je ne savais pas encore quel type de données serait le plus pertinent, quelles informations récoltées seraient les plus intéressantes, quelles conclusions je pourrais en tirer.

Je me suis appliquée à comparer les informations issues de diverses sources et à mettre en évidence ce qui me semblait le plus pertinent. J'ai pris divers angles d'observation pour analyser ces résultats. Je me suis située tantôt au niveau des questionnaires du prétest et du posttest, des lectures enregistrées, des comptes-rendus du journal de bord, des autoévaluations du plaisir, de l'effort et du progrès... Etant donné la multiplicité des données disponibles, j'ai privilégié la présentation de certains aspects pour éviter de me disperser.

¹⁸ Il s'agit de Déborah Maradan avec laquelle j'ai collaboré à plusieurs reprises dans le cadre des ouvrages que je publie (www.rayon-de-lune.ch).

Chapitre 3 – Résultats et analyse

3.1 Prétests et posttest

Les prétests ont été mis en œuvre comme prévu dans la méthodologie, entre fin septembre et mi-octobre 2018. Les posttests ont été réalisés de la même manière, entre fin janvier et fin février 2019.

3.1.1 Questionnaires écrits de compréhension

Tous les élèves ont participé activement aux questionnaires écrits (annexe 21). Dans chaque classe, quelques élèves ont été absents ou malades lors d'une séance de test. Leurs données ont été supprimées de la grille récapitulative.

Les résultats de chaque item sont regroupés dans une grille par domaine (connecteurs, substituts, marques morphosyntaxiques, idée principale et inférences). Le total est de 42 points (annexe 4). Dans la grille du prétest, j'ai mis en évidence les élèves ayant obtenu un score égal ou inférieur à 23.

Dans la grille ci-dessous, j'indique le total des résultats, en noir pour le prétest, en bleu pour le posttest. Il s'agit des scores obtenus par les élèves sélectionnés pour le groupe d'entraînement dans les classes 6Ha et 6Hb, et par les élèves prenant part aux entretiens dans la classe 6Hc (en supprimant l'E11-6Hc qui a obtenu de « trop bons » résultats au prétest).

Tableau 2 : Résultats aux tests écrits (prétest et posttest)

6Ha (groupe fluence)			6Hb (gr. fluence et comp.)			6Hc (groupe témoin)		
Em	25		El	23		E14	21	
	27	+2		23	+0		27	+6
Op	22		Na	23		E111	21	
	23	+1		31	+8		21	+0
Li	19		Er	25		E112	23	
	20	+1		29	+4		21	-2
Mi	25		Al	22		E113	19	
	23	-2		29	+7		24	+5
En	22					E115	22	
	29	+7					30	+8
Moyenne du groupe		+ 1,8	Moyenne du groupe		+ 4,75	Moyenne du groupe		+ 3,4
Moyenne de la classe		+ 3,38	Moyenne de la classe		+ 2,76	Moyenne de la classe		+ 4,2

On peut constater que dans la classe 6Ha, les élèves sélectionnés ont une progression inférieure à la moyenne de leur classe, à part **En**. Alors que dans la classe 6Hb, les élèves du groupe GFC-6Hb ont un progrès supérieur aux moyennes de classe, à part **El** qui a un résultat identique au prétest et posttest. C'est la moyenne de groupe la plus élevée.

Dans le groupe témoin, les résultats sont disparates, trois élèves ont progressé davantage que la moyenne des élèves de leur classe, alors que deux n'ont pas progressé.

Il faut noter que dans l'ensemble des élèves, plusieurs élèves ont obtenu un résultat inférieur lors du posttest, notamment de bons élèves. Une hypothèse réside dans le biais possible de la répétition d'un test identique.

3.1.3 Entretiens individuels

Comme expliqué au point 2.4.1, j'ai sélectionné les élèves à interviewer en collaboration avec les enseignantes titulaires, en fonction des résultats des tests écrits et de leurs observations des élèves.

Une fois les entretiens réalisés, nous avons opéré le choix définitif des élèves participant aux groupes d'entraînement, le groupe d'entraînement à la fluence (GF-6Ha) et le groupe d'entraînement à la fluence et à la compréhension (GFC-6Hb).

Les enseignantes de 6Ha estimaient qu'une élève (E19-6Ha)¹⁹ avait de grandes difficultés pour lire à haute voix. Cette élève avait obtenu des résultats moyens lors du prétest écrit. A la demande des enseignantes, je l'ai interrogée lors d'un entretien. Sa lecture à haute voix n'était effectivement pas très bonne, mais sa restitution du texte était excellente. Elle ne pensait pas avoir besoin d'un entraînement particulier à la lecture. J'ai décidé qu'elle ne ferait pas partie du groupe.

En 6Hb, deux élèves (E16-6Hb et E111-6Hb) avaient obtenu des résultats très bas au prétest écrit. Ils avaient en partie renoncé à les remplir. Lors des entretiens individuels, ils se sont montrés très passifs et non désireux de lire ou de fournir un quelconque effort pour progresser en lecture (annexes 18, 19 et 20). Nous avons donc estimé qu'il était préférable de ne pas les intégrer au groupe d'entraînement.

En février 2019, j'ai effectué des entretiens avec tous les élèves interviewés en automne. Cependant, les élèves des classes 6Ha et 6Hb qui n'ont pas pris part aux groupes d'entraînement ne sont pas mentionnés dans les grilles de résultats ci-dessous, si ce n'est pour le besoin d'une comparaison.

3.1.4 Résultats de la lecture à haute voix

Lors de l'entretien, chaque élève a lu à haute voix le texte de « Monsieur Petit », après un petit temps de préparation (1 à 5 minutes). J'ai comptabilisé le nombre de Mots Correctement Lus par Minute (MCLM). J'ai évalué le progrès en indiquant la différence du nombre de MCLM, puis en indiquant le pourcentage de mots lus en plus.

¹⁹ Ce code correspond au numéro de l'élève pour le citer de manière anonyme.

Tableau 3 : Résultats de la lecture à haute voix (prétest et posttest)

6Ha (groupe fluence)			6Hb (gr. fluence et comp.)			6Hc (groupe témoin)		
Em	63 88	+ 25 + 28%	El	91 119	+ 28 + 31%	EI4	76 105	+ 29 + 28%
Op	76 121	+ 45 + 59%	Na	85 98	+ 13 + 15%	EI11	92 128	+ 36 + 28%
Li	47 65	+ 18 + 34%	Er	83 119	+ 36 + 28%	EI12	67 96	+ 29 + 30%
Mi	69 85	+ 16 + 19%	Al	65 86	+ 21 + 24%	EI13	79 115	+ 36 + 31%
En	133 136	+ 3 + 2%				EI15	81 116	+ 35 + 30%
Progrès groupe								
Nbre de mots		+ 26			+ 24,5			+ 33
Pourcentage		+ 35%			+ 24,5%			+ 29,4%

Selon les écrits de Lequette, Pouget et Zorman (2009), les élèves progressent environ de 1,5 mot par mois, sur une minute de lecture, sans entraînement particulier. Dans une enquête d'envergure, ils ont relevé une progression de 9 mots en six mois dans le groupe témoin. Je m'étonne donc que la progression des élèves du groupe témoin 6Hc soit si importante (+ 33 mots en moyenne).

Si on considère un écart de quatre mois entre le prétest et le posttest, tous les élèves des groupes GF-6Ha et GFC-6Hb ont progressé au-delà d'une progression spontanée.

Seul **En** fait exception, mais sa lecture était déjà très rapide lors du prétest et son objectif était donc de ralentir... Les scores de cet élève ne sont pas pris en compte dans le calcul des moyennes de son groupe. En observant le pourcentage de progression, les élèves du groupe GF-6Ha ont progressé davantage que les autres.

3.1.5 Résultats de la restitution du contenu

Lors de l'entretien individuel, j'ai demandé à chaque élève de raconter ce qu'il avait lu. J'avais répertorié les éléments importants de l'histoire dans une grille (annexe 6). En numérotant les éléments cités par l'élève, je peux observer s'il suit ou non l'ordre chronologique de l'histoire.

Quelques élèves ont mal compris certains éléments. Lors du prétest notamment, des élèves ont raconté qu'un petit monsieur avait un chien, alors que le personnage s'appelle Monsieur Petit. J'ai consigné ces erreurs de compréhension dans la grille par des points négatifs. Le tableau indique combien d'éléments importants l'enfant a restitués. Le nombre situé à droite indique la progression entre prétest et posttest.

Tableau 4 : Résultats de la restitution du contenu (prétest et posttest)

6Ha (groupe fluence)			6Hb (gr. fluence et comp.)			6Hc (groupe témoin)		
Em	8-1 7-0	+0	El	3-0 5-0	+2	EI4	9-1 9-1	+0
Op	5-2 11-0	+8	Na	6-0 13-0	+7	EI11	4-1 4-0	+1
Li	5-0 10-1	+4	Er	5-2 7-0	+4	EI12	3-0 6-1	+2
Mi	6-1 10-1	+4	Al	7-1 7-1	+0	EI13	4-1 6-1	+2
En	1-1 5-2	+3				EI15	4-1 6-1	+2
Moyenne du groupe		+ 3,8			+ 3,25			+ 1,4

On constate une plus grande progression des élèves ayant pris part aux groupes d'entraînement (progrès de 0 à 8 pt) que des élèves du groupe témoin (progrès de 0 à 2 pt).

Selon Giasson (2007), le « rappel de récit » ou restitution du contenu est un très bon moyen d'évaluer la compréhension en lecture. Il est intéressant de souligner que cet indicateur est celui qui marque le plus clairement la différence entre les groupes GF-6Ha et GFC-6Hb et le groupe témoin. Cependant, il n'est pas possible de mettre en évidence une différence entre les élèves de ces deux groupes.

3.1.6 Analyse de l'évolution des représentations des élèves

L'analyse des réponses des élèves au questionnaire semi-directif me servira surtout à dresser un portrait de l'évolution de chacun aux points 3.4.2 et 3.4.3. A ce stade, je fais quelques remarques d'ordre général.

- La manière dont les élèves ont répondu aux questions « Comment penses-tu que tu as lu/compris ce texte ? » est trop imprécise et peu « calibrée » pour pouvoir la reporter sur une échelle.
- Il m'a semblé que la plupart d'entre eux hésitait à s'exprimer clairement et préférait dire « un peu » ou « assez bien »...
- Les échelles utilisées lors des entraînements permettent aux élèves de répondre de manière plus précise. Je les avais utilisées lors de mes premiers essais au printemps 2018, puis j'ai renoncé à les utiliser lors du prétest, jugeant que la petite acclimatation nécessaire prenait trop de temps lors des entretiens. Il aurait peut-être été préférable de les conserver afin de pouvoir exploiter des résultats plus précis.
- Les élèves sont assez peu conscients de leurs difficultés spécifiques ou les verbalisent peu. Par contre, ils sont prêts à décrire leurs progrès lors du posttest, ils le font en général de manière explicite et pertinente.
- Presque tous les élèves savent définir un bon lecteur à l'aide de plusieurs critères précis. Je constate peu d'évolution entre le prétest et le posttest à ce niveau-là.

3.2 Description de la phase d'entraînement à la fluence (groupe GF-6Ha)

3.2.1 Déroulement

Pendant huit semaines d'école, de novembre 2018 à janvier 2019, les séquences d'entraînement à la fluence se sont succédé, en suivant le déroulement préconisé par Lequette, Pouget et Zorman (2009) dans la méthode *Fluence de lecture* (p.18-21). J'avais préparé une fiche de présentation des étapes de chaque séquence (annexe 7). Je l'ai présentée lors de la première rencontre. Les élèves y ont prêté très peu d'attention. Je ne l'ai plus utilisée par la suite.

J'ai accueilli le groupe de cinq élèves de la classe 6Ha deux fois par semaines pour une séance de 50 minutes. Nous commençons toujours par le moment de lecture, pour une durée de 30 minutes environ.

J'ai sélectionné un texte par semaine, des textes narratifs et informatifs de difficulté adaptée au niveau des élèves. Nous découvrons un nouveau texte chaque mardi. Je lisais le texte une fois à haute voix. Les élèves pouvaient poser des questions de compréhension ou soulever des difficultés de lecture. Dans la méthode Fluence, il est prévu que l'enseignant relise le texte en entier. Je ne l'ai fait que rarement, par gain de temps et parce que cela me semblait superflu.

Ensuite, chaque élève lisait le texte à voix haute pendant une minute. Les autres élèves et l'enseignante faisaient des commentaires par rapport aux erreurs éventuelles et à la manière de lire.

La méthode Fluence prévoit un second tour de lecture le même jour. J'ai laissé le choix aux élèves de lire une seconde fois ou non. Plusieurs formules ont été utilisées, en fonction du temps disponible et des suggestions des élèves :

- tous les élèves ont lu le texte deux fois ;
- seuls quelques élèves ont lu le texte une seconde fois ;
- le texte a été lu sans sablier, jusqu'à la fin du texte (pour supprimer le stress dû au sablier et/ou pour avoir le plaisir de lire le texte en entier sans être interrompu) ;
- la lecture a été faite en duo ou en trio ;
- le texte n'a été lu qu'une fois par tous les élèves, par manque de temps.

Le jeudi, nous faisons un petit rappel des mots difficiles. Puis, chaque élève lisait le texte, au moins une fois. Chaque lecture était suivie d'un ou plusieurs commentaires.

Dans la méthode Fluence, il est préconisé d'organiser trois séances d'entraînement par semaine. J'ai demandé aux enseignantes de donner le texte de la semaine comme devoir à toute la classe. Ceci a été fait. Les élèves arrivaient le mardi en ayant souvent déjà lu le texte la veille. Il n'était donc pas tout à

fait nouveau. A deux ou trois reprises, je n'ai pas donné le texte en devoir de manière à découvrir le texte avec les élèves. Nous avons pu observer quelques changements dans ce contexte : certains étaient moins à l'aise pour lire à haute voix, il y avait davantage d'erreurs...

En fin de séance, il restait en général 10 à 15 minutes à disposition. Nous avons fait des activités demandées par l'enseignante titulaire ou entraîné la conjugaison et les multiplications sous forme ludique.

3.2.2 Réactions des élèves et aménagements

Les premières séances ont été assez difficiles à mettre en place. L'activité proposée était différente de ce dont les élèves ont l'habitude. Ils venaient dans une salle inhabituelle. Les élèves ont fait du bruit, parlé sans raison, cherché mes limites de multiples manières. Après deux semaines, ils ont commencé à s'approprier le déroulement des séances et à respecter mon rôle d'enseignante et le cadre posé.

Pour y parvenir, j'ai dû être sensible à ce qui convenait aux élèves ou pas, trouver quelques aménagements qui stimulent et soutiennent leur attention et leur participation :

- Au début, j'utilisais mon téléphone portable comme chronomètre pour mesurer la minute de lecture. La fascination pour cet appareil rendait le travail impossible ! Je l'ai remplacé par un sablier. Chaque élève était responsable de donner le départ à son camarade, de tourner le sablier et d'indiquer la fin de la minute de lecture.
- Les premiers commentaires suite à la lecture d'un pair étaient très durs et peu constructifs. Nous avons discuté de la manière de dire les choses et de la pertinence des remarques. Je laissais les élèves parler en premier en nuancant ou renforçant si nécessaire. Ils ont rapidement progressé dans ce domaine ; ils sont devenus beaucoup plus précis et encourageants.
- Les apprenants avaient tendance à se déconcentrer pendant la lecture des autres. Je les ai encouragés à noter leurs observations sur leur fiche. Ils ont eu grand plaisir à utiliser mes petits feutres de couleur pour annoter leur feuille (une couleur par lecteur !) et à comparer l'endroit où chacun s'était arrêté. Leurs commentaires en ont gagné en précision.

De la 3^{ème} à la 6^{ème} semaines, l'entraînement s'est poursuivi plus harmonieusement. Nous avons fait une pause de quatre semaines autour des vacances de Noël. La reprise a été un peu difficile, mais le groupe a rapidement retrouvé ses marques pour les dernières séances.

3.2.3 Autoévaluation du plaisir, de l'effort et du progrès

A deux reprises, j'ai demandé aux élèves d'observer le texte avant la première lecture commune. A l'aide d'échelles illustrées, chacun devait estimer s'il allait avoir du plaisir à lire ce texte, si cela allait lui demander un effort, si cela lui permettrait de progresser (annexe 8). L'autoévaluation était répétée après la dernière lecture de la semaine, ce qui permettait de comparer si l'enfant avait rencontré le plaisir, l'effort et le progrès attendus ou non. J'ai consigné leurs autoévaluations dans un tableau (annexe 9).

Les échelles sont illustrées par Déborah Maradan, avec une version fille et une version garçon, elles sont rassemblées sur une seule fiche avec une consigne par échelle pour faciliter l'utilisation. Plusieurs enfants ont beaucoup aimé ces illustrations, deux d'entre eux ont même demandé à pouvoir en avoir une pour que leur maman puisse évaluer leur comportement en fin de journée à la maison !

J'ai aussi utilisé quelques fois ces échelles oralement avec le groupe entier, cette utilisation est moins pertinente, parce que les enfants ont tendance à répondre de même que le voisin. De plus, prendre note de l'avis de chacun est difficile.

Après avoir rempli leurs feuilles, les élèves se sont exprimés :

Li avait dit par avance qu'elle n'éprouverait pas de plaisir à lire ce texte, elle s'est surprise à placer une croix sur « beaucoup » après la lecture.

Mi et **Al** ont signalé un effort plus grand que ce qu'ils avaient prévu avant de lire le texte.

En a relativisé les progrès réalisés. Il a estimé que la lecture du texte ne lui avait pas permis de réaliser un grand progrès, lui qui lit vite de toute façon. Il a donc donné un avis inférieur en fin de semaine.

Op a choisi le milieu de l'échelle sans modification.

En milieu et fin de parcours, j'ai aussi demandé aux élèves quels textes ils avaient apprécié ou non. Leur avis étaient plutôt positif (annexe 10) et ils étaient contents que je le leur demande.

J'ai été spécialement frappée par **Em** qui me disait lors de l'entretien individuel en octobre qu'elle n'aimait pas du tout lire, ni à l'école, ni à la maison, et qui a indiqué qu'elle avait beaucoup apprécié tous les textes choisis. L'avis des autres était plus nuancé, mais tous ont indiqué qu'ils avaient beaucoup apprécié au moins deux des huit textes proposés.

3.2.4 Ce qui a été adapté

Le déroulement des séances a été relativement conforme à ce qui était prévu, si ce n'est l'unique lecture par l'enseignante et le nombre de lectures de chaque élève variant de 2 à 4 en classe selon les semaines. Le nombre de lectures à domicile n'a pas été contrôlé.

J'ai été étonnée de l'ampleur de l'investissement que la gestion du groupe m'a demandé. Je m'étais imaginée guider des séances de lecture calmes autour d'une grande table où chacun écoute ses voisins.

Je me suis retrouvée dans une situation complètement différente, face à des conflits personnels, à des frustrations importées du reste de leur journée et au manque de motivation. J'ai donc dû adopter une attitude très ferme et les élèves ont passé les séances assis aux pupitres, face au tableau.

Le fait de s'inscrire dans une démarche de recherche-action donne une grande liberté de gestion. Plutôt que de me contraindre à respecter coûte que coûte un protocole, j'ai pu adapter la séquence à l'état d'esprit des élèves et rester réceptive à leurs idées. Ce sont eux qui ont eu l'idée de lire à deux ou à trois, ce qui s'est révélé très instructif dans la perception des rythmes de lecture et dans l'ajustement réciproque.

3.2.5 Évolution du nombre de MCLM (groupe GF-6Ha)

Lors de chaque lecture individuelle, j'annotais ma propre feuille de texte, à l'aide d'une couleur par élève. J'indiquais les petites pauses, les inflexions importantes de la voix, les erreurs, les autocorrections et la fin de la lecture après une minute. Ceci me permettait de valider les commentaires des élèves et d'ajouter des précisions et/ou un encouragement.

La gestion du groupe m'empêchait de calculer immédiatement le nombre de Mots Correctement Lus en une Minute (MCLM), mais je le faisais en fin de journée et le consignais dans mon journal de bord. J'ai ensuite rassemblé ces scores dans un graphique individuel, indiquant chaque lecture effectuée par un élève et un graphique récapitulatif des premières lectures de chaque semaine pour tous les élèves du groupe 6Ha. Lors des lectures à deux voix ou sans sablier, le nombre de MCLM n'a pas été comptabilisé, j'ai signalé ces lectures d'un trait court dans le graphique (annexe 11).

L'évolution de chaque élève est intéressante, bien qu'il ne soit pas possible d'observer une courbe ascendante régulière. Le premier texte (L'éléphant et l'oiseau) avait été entraîné à la maison la veille de la première lecture en classe. Les élèves s'étaient bien entraînés. De ce fait, le premier résultat est « trop bon » et les courbes sont ensuite descendantes (pour le 2^{ème} et le 3^{ème} texte), avant de remonter.

On observe que

- chaque élève a effectué 21 à 27 lectures à haute voix (**Op**, 21 lectures, a été malade une semaine) ;
- à partir de la 3^{ème} semaine, les courbes des premières lectures sont clairement ascendantes ; le progrès est de 21 à 52 mots ;
- la dernière mesure de MCLM de la semaine est supérieure à la première, 30 fois sur 35, en observant les scores des cinq élèves de la 2^{ème} à la 8^{ème} semaine. Les progrès sont de 2 à 51 mots dans une même semaine.

La courbe d'**En** est un peu particulière. C'est un élève qui lisait vite dès le début mais qui a de la peine à comprendre ce qu'il lit. Il sera plus intéressant d'observer ses progrès en compréhension qu'en fluence. Selon Lequette, Pouget et Zorman (2009), la courbe de progression peut être une source de motivation (p. 11). Comme elle ne me paraissait pas suffisamment éloquente, je ne l'ai pas utilisée avec les élèves.

3.3 Description de la phase d'entraînement à la fluence et à la compréhension (groupe GFC-6Hb)

3.3.1 Déroulement

Pendant huit semaines, j'ai mené des séquences d'entraînement à la fluence et à la compréhension avec les quatre élèves du groupe 6Hb. En principe, nous commençons par l'entraînement à la fluence. Le déroulement de l'entraînement à la fluence était identique à celui des séquences du groupe 6Ha. Évidemment, la dynamique de chaque groupe est particulière, il pouvait donc arriver qu'un mot soit expliqué dans un groupe et pas dans l'autre, qu'on lise le texte de la quatrième semaine trois fois dans le groupe 6Ha et deux fois dans le groupe 6Hb, mais le fil conducteur était identique.

Pour chaque semaine d'entraînement, j'avais prévu un « thème de compréhension ». Sur la base de mon cadre théorique (chapitre 1), j'ai sélectionné, dans l'ordre :

- l'élaboration d'une représentation mentale,
- la mise en évidence de l'idée principale,
- l'identification des substituts,
- la mise en évidence des groupes de sens,
- les inférences,
- les marques morpho-syntaxiques,
- les connecteurs,
- la reformulation,
- la perte de sens.

Après le temps d'entraînement à la fluence, en complément à celui-ci, je menais une activité destinée à améliorer les compétences de compréhension des élèves. Nous découvrons un nouveau texte chaque lundi et l'approfondissons le vendredi. Le temps réservé à la fluence était de 20 à 30 minutes environ, comme dans le groupe GF-6Ha, le temps consacré ensuite à la compréhension proprement dite était généralement plus important le vendredi que le mardi. L'entraînement à la fluence et à la compréhension occupait toute l'unité d'enseignement de 50 minutes.

En élaborant mon cadre théorique, je me suis beaucoup interrogée sur l'efficacité de l'entraînement à la fluence seule et sur la pertinence de lui ajouter des moments d'activités de compréhension plus spécifiques. C'est pourquoi j'ai décidé de constituer un deuxième groupe où l'entraînement à la compréhension serait explicitement présent.

3.3.2 Description des ateliers de compréhension

Une fois les thèmes déterminés, j'ai cherché à les organiser de manière à faciliter leur assimilation par les élèves. En effet, j'ai mené un travail similaire avec quatre élèves de 8H (cf introduction et annexe 1) et il m'était clairement apparu que les élèves intègrent une démarche s'ils peuvent l'expérimenter plusieurs fois.

J'ai sélectionné le texte de chaque semaine en fonction du thème, de manière à permettre des activités sur la base du texte (plan des semaines, annexe 12). Certains textes étaient issus de la méthode *Fluence de lecture*, d'autres trouvés sur internet. J'ai aussi écrit quelques textes parce que je ne trouvais pas de texte adéquat pour travailler l'objectif de compréhension choisi.

Voici une brève description du déroulement des activités, menées chaque semaine, en fonction des thèmes choisis.

Elaborer une représentation mentale

Le premier texte sélectionné est un conte (l'éléphant et l'oiseau), les descriptions de la forêt sont assez suggestives. Au début de la séance du vendredi, j'ai demandé aux élèves de se remémorer le texte lu le mardi, comme s'ils passaient un « film dans leur tête », et de se préparer à le raconter. Une élève a raconté l'histoire et les autres élèves ont comparé son récit avec leurs propres représentations. Il n'y avait pas de différences flagrantes entre le récit d'Er et ce que les autres imaginaient.

Ensuite, les élèves ont décrit plus précisément comment ils imaginaient les arbres, les oiseaux, les éléphants. Nous avons pu mettre en évidence qu'une partie de nos images mentales sont en rapport direct avec le texte, mais que nous ajoutons des détails en fonction de nos goûts, de notre imagination...

J'ai souvent constaté dans ma pratique que les élèves qui peuvent raconter ce qu'ils « voient dans leur tête » sont généralement ceux qui ont le mieux compris le sens du texte. Il me semblait donc utile d'inciter ces élèves à le faire de manière consciente, puisque certains élèves sont capables de le faire mais ne pensent pas à activer cette compétence en situation de lecture.

Cette démarche est d'ailleurs encouragée par Cèbe et Goigoux (2013a, p. 27). Ces auteurs insistent sur l'importance d'intégrer les sentiments et les pensées des personnages dans ce « film » (p. 64). C'est pourquoi, j'ai demandé aux élèves de reformuler les paroles et les pensées implicites des personnages (« Quand l'éléphant dit ceci, cela veut dire qu'il pense que... »).

Identifier l'idée principale

Le texte de la deuxième semaine parlait des robots au Japon. Pendant la séance du vendredi, j'ai demandé à un(e) élève de raconter le texte, puis j'ai présenté des petites cartes portant une question et un symbole (qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? annexe 13). J'ai demandé aux autres élèves si **EI** avait répondu à toutes ces questions en relatant le texte.

Les élèves ont retrouvé les éléments qui faisaient référence à chaque question, mais ils ont observé qu'elle n'avait pas donné d'indication répondant à la question « quand ? ».

Les élèves ont beaucoup apprécié ces cartes. **Er** a demandé si elle pouvait les avoir en classe. **EI** a trouvé qu'elles pourraient être très utiles pour l'analyse grammaticale des phrases, elle a mis en lien la question « qui » avec la recherche du sujet, « quoi » avec le complément du verbe et « quand, où, comment » avec le complément de phrase !

Il est très fréquent qu'un enseignant demande à ses élèves de reformuler le passage qu'ils viennent de lire, mais il se contente souvent d'une seule reformulation, celle d'un bon élève ; cela ne suffit pas pour que les élèves en difficulté progressent. Cèbe et Goigoux recommandent d'accompagner les élèves dans cette démarche en segmentant le texte et en demandant de le reformuler, partie après partie, tout en intégrant les parties précédentes (2013a, p.28).

Reconnaitre les substituts

Dans un texte légèrement adapté de « la chèvre de Monsieur Seguin », l'auteur parle de la chèvre en utilisant différents mots, il s'agit d'identifier qu'il s'agit toujours de la chèvre, qu'on parle de « la jolie bête, la petite reine, elle, la ».

Dans le prétest, les élèves avaient eu de la peine à retrouver des substituts de « Da », le grand-père. Dans cette activité, une fois la tâche bien explicitée, chaque élève a trouvé plusieurs substituts. La mise en commun a permis de mettre les autres en évidence. Les pronoms qui ont une fonction de complément sont les plus difficiles à trouver.

Ce thème a été repris avec le texte de la septième semaine, après la pause de Noël. Dans le texte de « Pierre et le loup », j'avais mis des noms et des pronoms en évidence. Les élèves les ont passés en couleur, selon qu'il s'agissait de Pierre, du grand-père, du loup, du chat ou de l'oiseau.

Après un début un peu difficile, par deux, les élèves ont attribué correctement la majorité des mots. Une mise en commun a permis de clarifier quelques éléments.

Faire des inférences

Suite à la lecture d'un texte sur « Les cabanes dans les arbres », j'ai distribué un billet avec un petit extrait du texte dans lequel « l'auteur n'a pas écrit tout ce qu'il a dans la tête ». Les élèves ont dû écrire ou dessiner ce à quoi l'auteur pensait en écrivant cela.

Les élèves ont eu de la peine à savoir quoi écrire ou dessiner. Ensuite, la mise en commun leur a tout de même permis d'expliquer ce qu'ils comprenaient. Il m'a semblé relativement difficile d'expliquer aux élèves ce que j'attendais d'eux au moment où je leur donnais une phrase du texte et que je demandais de « compléter aux blancs du texte » (Cèbe et Goigoux, 2013a, p. 27) : « Nous leur apprenons à faire la distinction entre ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas, mais qu'il laisse au lecteur le soin de déduire ». J'avais l'impression que les inférences devaient encore être travaillées. Pour la semaine suivante, j'ai préparé un jeu avec une série de cartes exigeant chacune l'analyse d'une inférence ou la recherche d'indices morpho-syntaxiques (annexe 14).

Les marques morpho-syntaxiques

Pour aborder ce thème, ne trouvant pas de texte adéquat, j'en ai écrit un mettant en scène Dominique (annexe 16). J'ai volontairement choisi un prénom s'écrivant de la même manière au masculin ou au féminin et rédigé le début du texte sans qu'aucun indice ne permette d'affirmer qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille ! Je n'ai d'abord distribué que cette première partie, demandant aux élèves de se faire un « film ».

En racontant ce qu'ils ont imaginé, **Na** et **Al** (deux garçons) parlent d'un garçon et le décrivent.

El demande si c'est un garçon ou une fille. Lorsque je lui demande ce qu'elle en pense, elle dit que c'est « une fille, une lèche-bottes avec un T-shirt avec des cœurs ».

Er n'a pas pu se faire un film, mais elle pense que c'est un garçon.

El dit que c'est une fille parce qu'il y a un *e* à la fin de Dominique. **Er** dit que c'est un garçon, parce qu'il est écrit « la maitresse **lui** disait ». Ces deux affirmations sont discutées.

Les élèves lisent la suite et découvrent qu'il s'agit bien d'une fille puisqu'il y a les mots : elle, cascadeuse, jolie fille, courageuse...

J'avais omis de choisir un titre pour ce texte. Les élèves des deux groupes l'ont souligné et regretté !

Une bonne occasion de mettre en évidence l'idée principale d'une manière différente. Les titres suivants ont été proposés :

Al : Dominique à l'école

El : Dominique et ses rêves

Er : Dominique et ses actions

Lors de la séance du vendredi, après l'entraînement à la fluence, j'ai présenté le jeu « mission-lecture » (annexe 14). Les élèves ont joué avec entrain. Ils se sont impliqués dans la recherche des indices morpho-syntaxiques et des inférences. Les deux objectifs me semblaient atteints conjointement. Le plaisir éprouvé par les élèves m'a incitée à reprendre ce jeu de manière à consolider la recherche de précision observée ce jour-là.

Perte de sens

Vianin (2009) écrit qu'il convient d'apprendre aux élèves à repérer les moments où ils perdent le sens du texte pour leur permettre de ralentir ou de revenir en arrière (p. 261).

J'ai observé que les élèves ont de la peine à s'arrêter dans leur lecture à la première perte de sens. Ils ont tendance à lire jusqu'au bout et à dire qu'ils ont tout compris. J'ai donc écrit un texte spécifique dans lequel certains mots exigent une pause ou une interrogation. J'avais un tel texte, connu par certains élèves, j'en ai écrit un autre sur le même principe (annexe 17). L'histoire est très simple, mais le texte est truffé d'éléments incongrus (7 au total). J'ai demandé aux élèves de lire le texte silencieusement et de souligner ce qui leur semblait incompréhensible, bizarre ou impossible.

EI et **Er** ont signalé plusieurs mots qui ne conviennent pas par rapport au contexte (3/5 mots sur 7), elles ont aussi souligné quelques mots qui leur étaient inconnus. **Na** a souligné de manière différente les mots incongrus (5/7) et deux mots inconnus. **Al** a souligné cinq mots courants qu'il a mal déchiffrés (quinze, s'exclamer, aboyer...), des mots qu'il ne comprenait pas (catimini, à bout de bras...), et des mots qui ne correspondent pas au contexte (4/7).

La mise en commun a permis d'explicitier certains termes, d'élucider quelques contradictions et de mettre en évidence des mots oubliés. Ensuite, dans l'entraînement à la fluence, quelques élèves ont eu de la peine à lire ces « faux mots », donc à lire le texte tel qu'il est écrit.

3.3.3 Ce qui a été adapté

Dans les entraînements à la fluence, les observations faites par rapport au groupe GF-6Ha se rapportent aussi au groupe GFC-6Hb : mise en place assez difficile des séquences au niveau de la discipline, discussion de la manière de formuler un commentaire constructif, utilisation du sablier et des petits feutres de couleurs pour stimuler la participation et l'attention des élèves...

De plus, avec le groupe GFC-6Hb, l'unité complète de 50 minutes était consacrée à la lecture, un temps de fluence puis de compréhension. Il arrivait que suite aux digressions, aux réajustements et aux petites discussions, l'entraînement à la fluence se prolonge pendant toute la séance. Ceci impliquait beaucoup de temps perdu et un manque d'efficacité.

Après deux à trois semaines, j'étais relativement insatisfaite. Ces séances étaient fatigantes et peu satisfaisantes. Je trouvais que je ne pouvais pas mener à bien ces « ateliers de compréhension ».

Pendant les cours à la HEP, l'occasion nous a été donnée de discuter avec un camarade un aspect de notre pratique, en expérimentant l'entretien systémique. Cette discussion m'a permis de prendre un peu de recul et de mettre en évidence que :

- 50 minutes d'activité orale et collective, c'est beaucoup trop ;
- il serait préférable de varier les formes de travail, donc que le moment de compréhension soit un véritable « atelier » ;
- il serait souhaitable de distinguer la partie « fluence » et la partie « compréhension » pour introduire davantage de dynamique dans les séances ;
- il serait judicieux de permettre aux élèves de bouger...

A partir de la quatrième semaine, j'ai séparé plus clairement les deux parties de la séance, j'ai aménagé mes ateliers pour que les élèves doivent écrire ou bouger, j'ai permis aux élèves de s'asseoir sur des ballons à condition qu'ils participent activement. Les séances se sont mieux déroulées par la suite, le travail des élèves était aussi beaucoup plus satisfaisant et les objectifs (partiellement) atteints.

Suite à l'expérience menée avec les élèves de 8H (voir introduction), j'étais convaincue qu'il était primordial de

- reprendre les mêmes objectifs à plusieurs reprises,
- demander aux élèves, en fin de séance, de verbaliser ce qui avait été entraîné,
- demander régulièrement aux élèves de rappeler les différentes « astuces découvertes ».

A la deuxième séance, j'ai demandé ce que nous avons entraîné. Les élèves n'ont pas du tout pu me répondre et je n'ai pas su comment rebondir. Par la suite, c'est parfois moi qui ai verbalisé l'apprentissage effectué.

Au début de la cinquième semaine, je leur ai demandé quelles stratégies ou astuces nous avons découvertes. J'ai été agréablement surprise de tout ce qu'ils ont exprimé. J'ai noté leurs réponses au tableau. Seule la dernière stratégie est un complément de ma part.

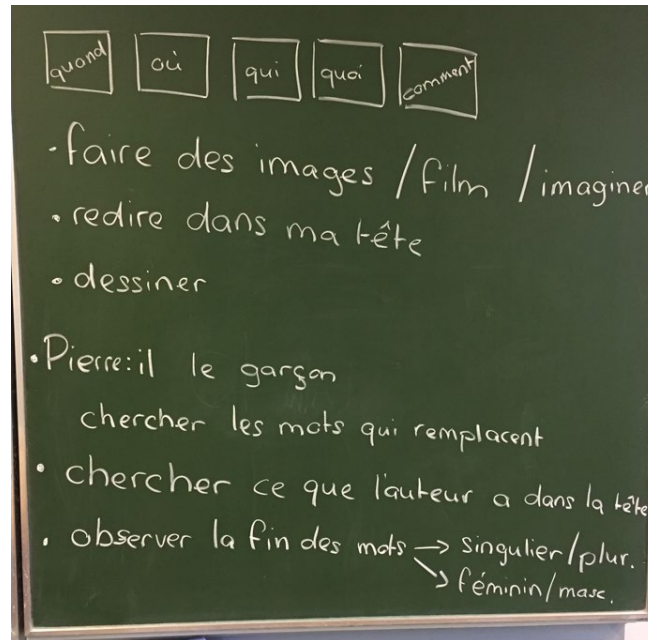


Figure 1 : Mise en commun au tableau noir

Tout en remplissant mon journal de bord au fil des séances et en me référant à mon plan des semaines (annexe 12), j'ai réalisé que le nombre de « thèmes de compréhension » était trop important.

- J'ai décidé de ne pas traiter des connecteurs. C'est un item bien réussi dans les prétests et régulièrement travaillé en classe, en grammaire et en conjugaison. Par contre, AI a de la peine à les utiliser, je pourrais donc reprendre ceci avec lui en séance individuelle.
- Pour la 6^{ème} semaine, nous avons repris les substituts par le biais du texte « Pierre et le loup ».
- J'ai décidé de reprendre les inférences sous forme de jeu, en y associant la recherche de marques morpho-syntaxiques. Ce jeu a été exploité lors des 5^{ème} et 7^{ème} semaines (annexe 14).

Lors de la 7^{ème} semaine, après une longue pause, j'ai à nouveau demandé aux élèves de rappeler les stratégies utilisées, individuellement, en écrivant ou dessinant. Les résultats étaient un peu maigres, mais ensuite ils ont écrit de manière autonome leurs idées au tableau noir, c'était beaucoup riche !



1. Faire un film sans la tête
2. Comprendre les mots !
3. Faire une image dans la tête
4. Faire un dessin
5. Imaginer ce que l'auteur a imaginé !
[= déduire l'implicite]
6. Faire le personnage
[= mettre du ton dans les dialogues]

Figure 2 : Synthèse au tableau noir

Plutôt que de faire un tableau commun avec leurs cartes comme prévu, j'ai réalisé une page reprenant toutes ces astuces. Nous l'avons observée et commentée ensemble lors de la dernière séance d'entraînement (annexe 15).

Par la suite, **Er** a réalisé une carte personnelle à la maison...

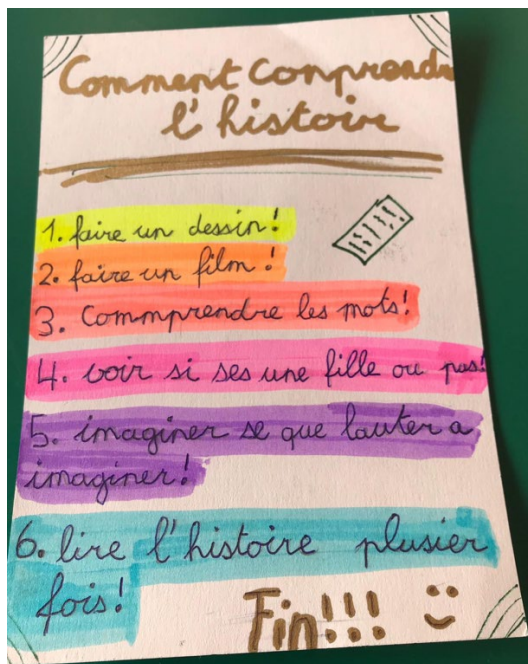


Figure 3 : Carte récapitulative

3.3.4 Réactions des élèves et aménagements

Une fois dépassées les difficultés d'adaptation, les élèves ont bien réagi aux différentes propositions qui leur étaient faites.

Les ateliers de compréhension, contrairement à l'entraînement à la fluence, ne s'appuyaient pas sur une démarche décrite telle quelle dans la littérature. Il était donc d'autant plus nécessaire de rester attentive aux réactions des élèves et d'adapter les activités en pleine réflexivité...

3.3.5 Autoévaluation du plaisir, de l'effort et du progrès

De même qu'avec le groupe 6Ha, j'ai demandé aux élèves du groupe 6Hb d'évaluer le plaisir qu'ils auraient à lire un texte, l'effort qu'ils devraient fournir et les progrès qu'ils pourraient réaliser.

Après avoir rempli leur feuille (annexe 8), les élèves se sont exprimés :

EI et **Er** avaient dit par avance qu'elles éprouveraient peu de plaisir à lire le troisième texte, elles se sont surprises à placer une croix sur « beaucoup » après la lecture.

Na pensait devoir fournir un grand effort pour lire un texte, il s'est rendu compte que l'effort était moindre. **Al** a signalé un effort plus grand que prévu.

Leurs réponses sont consignées dans l'annexe 9.

Comme **Na**, de nombreux élèves se découragent en découvrant un texte relativement long. Utiliser de telles échelles et verbaliser le fait que c'est moins difficile que prévu permet de relativiser l'appréhension.

3.3.6 Évolution du nombre de MCLM (groupe GFC-6Hb)

De même qu'avec le groupe GF-6Ha, j'ai pris note de la lecture de chaque élève pendant l'entraînement à la fluence et condensé le tout dans des graphiques excel (annexe 11).

La courbe des premières lectures est peut-être plus fiable dans le groupe GFC-6Hb. En effet, comme nous nous retrouvions le lundi avec un nouveau texte, ces élèves ne l'avaient pas encore entraîné à la maison comme devoir et la première lecture était une véritable découverte. Les résultats du premier texte sont toutefois relativement bons dans ce groupe aussi.

On observe que

- chaque élève a effectué entre 22 et 28 lectures à haute voix (**Er**, 22 lectures, a été absente à plusieurs reprises) ;
- à partir de la 3^{ème} semaine, les courbes des premières lectures sont clairement ascendantes ; le progrès est de 14 à 46 mots ;
- la dernière mesure de MCLM de la semaine est supérieure à la première, 26 fois sur 28, en observant les scores des quatre élèves de la 2^{ème} à la 8^{ème} semaine. Les progrès sont de 6 à 56 mots dans une même semaine.

3.4 Analyse qualitative de l'ensemble du dispositif

3.4.1 Mise en perspective

Comme dit, une recherche qualitative s'intéresse aux personnes et à leur évolution plutôt qu'aux chiffres en tant que tels. Je trouve donc intéressant de décrire brièvement l'évolution de chacun des élèves qui a pris part à un groupe d'entraînement, en tenant compte des résultats obtenus au prétest et au posttest, ainsi qu'à certaines observations reportées dans mon journal de bord.

3.4.2 Portrait des élèves participant au groupe d'entraînement à la fluence (GF-6Ha)

Em

Em n'était pas très motivée à prendre part au groupe d'entraînement à la lecture. Lors du prétest, elle disait qu'elle n'aimait pas du tout lire, ni à l'école, ni à la maison, que cela ne lui procurait aucun plaisir. Pendant le posttest, elle a dit avoir trouvé du plaisir à lire et avoir lu presque tous les livres qu'elle a dans sa chambre. Elle estime comprendre assez bien ce qu'elle lit, alors qu'elle disait en automne dernier « je comprends pas tout l' temps/ quand je lis// ben// ça veut un peu rien dire/ j'essaie de r'lire/ je :::/ enfin/ j'arrive pas à comprendre » .

Elle a participé avec entrain aux entraînements. Elle était souvent volontaire pour lire le texte une seconde fois. Elle relève plusieurs progrès : « au début/ j' lisais comme un robot/ maintenant,/ je lis un peu plus vite/ et j' comprends mieux les choses ». Elle dit qu'elle s'est beaucoup entraînée à la maison.

Op

Op était aussi réticente à prendre part au groupe d'entraînement. Elle se gênait beaucoup de lire devant les autres et disait qu'elle « bloquait » souvent en lisant. Elle disait aimer lire le soir à la maison, mais pas à l'école.

Elle a le plus souvent participé volontiers aux entraînements. Il est arrivé quelques fois que le déroulement des heures précédentes l'empêche d'être dans de bonnes dispositions. Elle ne participait pas, mais ne dérangeait pas non plus. Elle a apprécié lire les textes à deux.

Lors du posttest, elle a dit avoir pris de l'assurance pour lire devant les autres. Elle identifie plusieurs progrès : « j'comprends un p'tit peu mieux c'que j'lis/ pis j'lis plus vite les mots/ j'arrive mieux à suivre ». Elle estime qu'elle a fait beaucoup de progrès grâce à ces entraînements : « avant/ même si j'lisais déjà tous les soirs/ un p'tit peu à la maison/ ça faisait pas trop d'avancées/ tandis que là/ j'préfère euh/ ça a fait plus de progrès ».

Li

Li était décidée à faire partie de ce petit groupe. Elle a obtenu le score le plus bas lors du prétest de lecture. Elle dit qu'elle lit « moyennement » et explicite peu ses difficultés : « j'ai bloqué sur quelques p'tits mots// pis/ c'est tout ».

Lors des entraînements, elle s'est montrée persévérante et volontaire. Elle avouait volontiers ne pas souvent s'entraîner à la maison, elle avait toujours quelque chose d'autre à faire. Elle a proposé quelques fois de lire le texte à haute voix, debout, face au groupe. Elle mettait alors du ton, mais lisait un peu moins bien qu'assise à sa place. Ses résultats en lecture sont encore faibles lors du posttest, elle devrait continuer à s'entraîner. Elle confond très souvent les mots-outils, ce qui entraîne parfois des erreurs d'interprétation puisque les marques morpho-syntaxiques ne sont pas bien observées.

Elle dit qu'elle a amélioré la vitesse et qu'elle comprend mieux ce qu'elle lit. Elle lit plus souvent, quand elle n'arrive pas à dormir.

Mi

Mi était bien décidé à prendre part au groupe d'entraînement, il pense que cela lui sera utile pour « savoir l'français/ mieux/ pour aller dans des autres pays ».

Dans les premières séances, il a beaucoup perturbé le fonctionnement du groupe, attirant sans cesse l'attention sur des détails inutiles. Peu à peu, il a accepté de prendre la responsabilité du sablier et de respecter le calme des moments de lecture.

Il a obtenu moins de points au posttest écrit. Je pense qu'il a relâché son attention en voyant qu'il s'agissait des mêmes textes.

Lors du posttest, il dit : « j'lis mieux/ au début d'année/ j'lisais comme un robot ». Il faisait effectivement de nombreuses pauses, parfois mal situées ; il a fait beaucoup de progrès pour respecter les groupes de sens.

En

Dès le prétest, **En** estime qu'il lit assez bien, mais qu'il ne comprend pas bien. Il a obtenu neuf points supplémentaires au posttest écrit, ce qui est un progrès notable. Par contre, sa capacité de restitution est encore faible. Il peine à verbaliser ses difficultés comme ses réussites.

Il s'est engagé dans les entraînements de lecture. Il a une lecture très rapide et il dit qu'il comprend mieux lorsqu'il lit vite. Il est difficile pour ses auditeurs de le suivre et de le comprendre. Il a fait des efforts pour ralentir. Il y arrive, mais sa lecture reste saccadée et monocorde. Les progrès sont donc encore timides. Les moments de lecture à deux avec **Mi** étaient intéressants dans l'observation et l'ajustement réciproques. Il dit que ces entraînements lui ont « servi à mieux lire devant des autres ».

3.4.3 Portrait des élèves du groupe d'entraînement à la fluence et à la compréhension (GFC-6Hb)

Al

Al dit qu'il lit peu à la maison « quand il y a une panne de wifi », mais qu'en fait, il aime bien lire. Il est surtout passionné de géographie.

Son attitude a été très variable au cours des entraînements. Il a parfois été attentif et participatif, d'autres fois très passif, ou encore perturbateur et exaspérant. A mi-parcours, j'avais l'impression qu'il n'avait fait aucun progrès. J'ai complété la courbe des MCLM et c'est moi que cela a encouragée ! J'ai ensuite été plus positive dans mes remarques envers lui...

Al a progressé en fluence, mais il devrait poursuivre cet entraînement. La restitution du récit n'a que peu évolué, si ce n'est qu'il s'est lancé plus facilement lors du posttest que du prétest. Le résultat du test écrit est meilleur au posttest, c'est encourageant de voir une belle progression dans le repérage des substituts.

Il dit : « je lis un peu plus vite/ j'articule un peu mieux ». Il associe immédiatement ses progrès au travail effectué dans le petit groupe d'entraînement.

EI

EI était bien d'accord de faire partie d'un groupe d'entraînement, tout en disant qu'elle détestait lire, mais qu'elle pourrait : « essayer d'moins crocher sur les mots/ et pas sauter les lignes ».

Elle s'est engagée dans les moments de lecture, mettant beaucoup de ton dans les dialogues.

En fin de parcours, elle dit que la lecture lui plaît. D'ailleurs, dans les autoévaluations, elle a indiqué à chaque fois qu'elle avait eu beaucoup de plaisir à lire les textes proposés.

Pourtant les résultats des tests écrits sont identiques au prétest et au posttest. **EI** a progressé en fluence. La restitution du récit reste difficile, mais évolue favorablement.

Er

Er a été très stressée par l'enregistrement, au prétest comme au posttest. Je pense que cela a diminué ses capacités à s'exprimer, notamment pour la restitution.

Elle dit qu'elle aime bien lire, et que c'est la même chose pour elle, à l'école ou à la maison.



Elle était très impliquée dans les entraînements. Elle notait ses observations, faisait des commentaires pertinents et ajoutait de petits dessins confirmant sa compréhension du texte. Elle a été très attentive aux différentes stratégies de compréhension proposées et savait les reformuler à bon escient.

Elle dit que le travail dans le petit groupe lui a permis de progresser pour « m'arrêter au point/ et apprendre de nouveaux mots ».



Figure 4 : Illustration réalisée au-haut d'un texte

Na

Na a beaucoup progressé dans les tests écrits, dans la lecture à haute voix et dans la restitution du récit. Ce sont ses résultats qui démontrent le plus de progrès, alors que cet élève s'engage sans trop le montrer. Il a pris part aux entraînements parfois en soupirant, parfois en souriant. Il a fait beaucoup d'efforts pour tenir compte des liaisons suite à de nombreuses remarques des autres élèves. Lorsque nous faisons de petites mises en commun, il avait de la peine à savoir où nous voulions en venir. Il trouve que la lecture « c'est agréable » et il est conscient de reformuler ce qu'il a lu pour être certain d'avoir bien compris : « vu que j'me dis dans ma tête/ par exemple/ Monsieur Petit part vers Chien à Puces/ pis si tu peux bien raconter/ c'est bon/ c'est qu' t'as bien compris ».

Il a apprécié le jeu Mission-lecture et il s'est approprié plusieurs stratégies. Il dit qu'il est « plus concentré » en lisant et que le fait de lire plusieurs fois les mêmes textes l'a aidé à progresser.

3.4 Discussion

Même si le groupe témoin est similaire aux deux autres groupes concernant le nombre d'individus, leur âge et leurs difficultés en lecture, il faut signaler que le contexte scolaire peut être relativement différent. Il s'est avéré que le climat de travail des classes 6Ha et 6Hb dont sont issus les élèves des deux groupes d'entraînement était souvent perturbé par de multiples facteurs et parfois peu propice à l'apprentissage. L'évolution de chaque élève est forcément influencée par le climat de classe dans lequel celui-ci travaille. Le fait que les élèves du groupe témoin obtiennent parfois des résultats similaires aux résultats des élèves ayant bénéficié d'un entraînement particulier peut être expliqué en partie par cette différence de climat de classe.

Ces résultats ont pu être obtenus en veillant aux principes de la reprise multiple d'un texte d'une difficulté adaptée, de la modélisation par l'adulte et des retours correctifs personnalisés (cf méta-analyse de Therrien, point 1.4.3).

Le petit nombre d'élèves concernés et la disparité des contextes de classe ne permettent pas de comparer les résultats chiffrés pour en tirer une conclusion univoque sur l'utilité d'entraîner la fluence et/ou les stratégies de compréhension avec des élèves en difficulté en 6H.

J'apporte comme élément supplémentaire à cette comparaison le cas de l'El6-6Hb. Le score de cet élève était de 20 points au prétest. Il n'a pas pris part aux entraînements par manque flagrant de motivation. Il a progressé de 4 points au posttest. Son nombre de MCLM est moins bon au posttest (89) qu'au prétest (93). Ceci confirme que les élèves en difficulté ont souvent besoin d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension, qui complète favorablement un entraînement à la fluence. Le fait que les élèves du groupe témoin aient bien progressé, sans entraînement, ne signifie pas qu'il en aurait forcément été de même pour les autres élèves.

3.5 Comparaison des démarches proposées

Il apparaît clairement que les élèves progressent lorsqu'un enseignant bienveillant leur propose d'entraîner la fluence selon une méthode bien établie tout en restant à l'écoute de leurs demandes.

Il apparaît tout aussi clairement que l'enseignement de stratégies de compréhension peut fort bien compléter l'entraînement à la fluence pour autant que les stratégies découvertes soient réinvesties plusieurs fois dans des textes complets et que les élèves soient accompagnés dans les premiers transferts. Je fais l'hypothèse que les élèves qui n'ont pas pu utiliser efficacement les stratégies apprises en lien avec les substituts ou les marques morpho-syntaxiques, comme **EI**, auraient eu besoin de davantage d'occasions explicites de les utiliser au préalable.

Certains élèves ont besoin d'un enseignement explicite, c'est le cas de **Na** et **Al** que je connais bien. Ces deux élèves ont progressé dans la compréhension des substituts, de l'idée générale et des inférences. C'est visible dans les tableaux des tests écrits (annexe 4). **Er** en a probablement aussi profité.

Dans le groupe GF-6Ha, **En** et **Op** ont progressé de manière similaire sans bénéficier de ces entraînements aux stratégies de lecture. Apparemment, l'entraînement à la fluence leur a suffi. Ils ont probablement de bonnes capacités d'observation et de déduction pour en tirer parti.

La recherche de l'idée principale du texte fait partie intégrante de l'entraînement à la fluence et doit être abordée dans ce cadre-là, comme le précisent Lequette, Pouget et Zorman (2009, p. 19), je l'ai pourtant retenue comme atelier de compréhension pour y consacrer suffisamment de temps.

L'identification des marques morpho-syntaxiques était significative pour les élèves du GFC-6Hb. Ils ont eu davantage de facilité à réinvestir cette compétence par la suite que la recherche de substituts. Par ailleurs, j'ai été étonnée de constater que l'observation explicite de la ponctuation était utile pour plusieurs élèves, et également dans le groupe de 8H (les guillemets notamment sont mal connus !).

Si un enseignant ordinaire souhaite améliorer la compréhension de ses élèves sans accepter d'y consacrer trop de temps, il me semblerait judicieux qu'il mette régulièrement en évidence les stratégies de compréhension lors des séquences de lecture habituelles et pose des questions inférentielles plutôt que des questions portant sur des détails du texte. En effet, l'entraînement à la fluence exige un investissement en temps important pour être efficace.

Conclusion

Propositions

Les démarches explorées pour l'entraînement à la fluence et la découverte des stratégies de compréhension peuvent être exploitées en classe par l'enseignant titulaire ou dans un atelier décroché par un enseignant spécialisé. L'enseignant titulaire aura l'avantage de bien connaître ses élèves et d'avoir établi des règles de fonctionnement au préalable qui faciliteront la mise en place du dispositif. Par contre, il devra faire preuve d'une bonne organisation pour aménager dans sa grille horaire les temps d'entraînement à la fluence en petits groupes. Il pourra travailler les stratégies de compréhension de manière plus souple, mais répétée, avec l'ensemble de la classe.

Bien que l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé soient de plus en plus souvent appelés à travailler en co-enseignement, la mise en œuvre d'un tel atelier me semble justifier le fait de séparer momentanément la classe. L'enseignant spécialisé a ainsi l'avantage de travailler avec un petit groupe,

dans un local séparé. Il aura besoin de patience et de persévérance pour mettre en place les ateliers et emmener les élèves avec lui. Il devrait par la suite proposer des activités de transfert en collaboration avec l'enseignant titulaire.

Arrivée au terme de cette recherche, certains aspects me semblent inaboutis. Il m'aurait paru intéressant d'analyser de manière plus approfondie les représentations des élèves face à la lecture et la manière dont la compréhension est enseignée et évaluée dans les classes primaires. En effet, Goigoux dit qu'elle est évaluée plus qu'enseignée et l'observation de certains documents d'évaluation me laisse perplexe (évaluation du vocabulaire plutôt que de la compréhension, recherche de la chronologie des éléments dans un texte documentaire...) Ce seraient là deux sujets de recherche intéressants !

Pour conclure

Ce travail de recherche a mis en évidence des pistes possibles pour permettre aux élèves de progresser en compréhension, par l'entraînement à la fluence et/ou aux stratégies de compréhension, et des conditions de mise en œuvre. Bien que l'écart entre les élèves bénéficiant d'un entraînement et les élèves du groupe témoin ne soit pas toujours visible au niveau des résultats chiffrés, il est utile que ces pistes soient décrites dans un « manuel » pour tout enseignant intéressé.

Par ailleurs, lors d'une conférence de Goigoux à Romont, celui-ci expliquait qu'on prive souvent les élèves du « plaisir de maîtrise » en avançant trop vite dans le programme. La valeur de ce plaisir est inestimable et n'apparaît pas dans les chiffres d'une telle recherche. A mon sens, c'est pour ce plaisir-là que cette recherche valait la peine d'être menée. En effet, trois élèves des groupes d'entraînement ont exprimé lors des entretiens du prétest qu'elles n'aimaient pas du tout lire et ont raconté en fin de parcours qu'elles lisaient maintenant avec plaisir. Aucun des élèves du groupe témoin n'avait exprimé un tel désarroi face à la lecture. Une autre élève a relaté qu'auparavant, elle ne faisait pas de réel progrès tout en lisant régulièrement et qu'elle avait pu faire des progrès pendant ces semaines-là, elle demandait même pourquoi nous ne continuions pas plus longtemps.

Le plaisir de lire découvert par quelques élèves pendant cette période peut s'avérer être un trésor pour la vie !

Bibliographie

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.
doi:10.3917/nras.076.0027.

Bianco, M. (2015). La compréhension de texte : peut-on l'apprendre et l'enseigner ?
In M. Crahay & M. Dutrévis (Éd.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2e éd. rev. et augm) (pp. 295-321). Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Vol. XXI N° 3.[En ligne]
Consulté le 26 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4276>

Cèbe, S., Goigoux, R. & Thomazet, S. (2004). *Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. MEN-DESCO.
Consulté 26 avril 2019, à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482>

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, les ratés de l'apprentissage de la lecture*, 35, 185-206.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectorix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris: Retz.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2013a). *Lectorino & Lectorinette: apprendre à comprendre des textes narratifs: CE1-CE2*. Paris: Retz.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2013b). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Revue Recherches (revue de didactique et pédagogie du français)*, n°58, [Version informatique]
Consulté 26 avril 2019, à l'adresse : http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/GOIGOUX_Lecture_enseigner_la_comprehension_au_cycle_2.pdf

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: O. Jacob.

Dehaene, S. (ss la dir. de) (2011). *Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: O. Jacob.

Juton, A. & Lequette, C. (n.d.). Evaluation de la fluence en lecture, du CP au lycée, 21.
Consulté 26 avril 2019, à l'adresse
http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation_de_la_fluence_en_lecture2017-2.pdf

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (3e éd). Bruxelles: De Boeck Université.

Giasson, J. & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Bruxelles: De Boeck

Groupe Départemental Prévention de l'Illétrisme 36, *Je lis, je comprends CMI*
[Version informatique] Consulté 4 janvier 2019, à l'adresse
<http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57egpa/spip.php?article44>
Consulté 26 avril 2019, à l'adresse
<http://www.laclassedestef.fr/je-lis-je-comprends-a10648060>

Hancock, C. (2005), Notre petite voix intérieure livre ses secrets. *Sciences et vie*, 1053, 70-75. [Version informatique] Consulté 26 avril 2019, à l'adresse <http://www.educalire.ch/Miroirsite1/petitevoix2.pdf>

Hess, R. (1998). *La pratique du journal: l'enquête au quotidien*. Paris: Anthropos.

Lavoie, L., Marquis, D. & Laurin, P. (2003). *La recherche-action: théorie et pratique: manuel d'autoformation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Leclercq, V., Viriot-Goedel, C. & Gallet, C. (2015). Les difficultés solaires en lecture à l'école primaire : une prise en charge précoce et sur le long terme. *Développements Revue interdisciplinaire du développement cognitif normal et pathologique*. [Version informatique] Consulté 26 avril 2019, à l'adresse <http://www.inshea.fr/sites/default/files/poletsa/2015LeclercqetAl..pdf>

Lequette, C., Pouget, G. & Zorman, M. (2009). *Fluence de lecture: CE, CM*. Grenoble: Les éditions de la Cigale.

Martinet, C. & Rieben, L. (2015). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. In M. Crahay & M. Dutrévis (Éd.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2e éd. rev. et augm) (pp. 257-294). Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Pourchet, M. & Zorman, M. (2008). *Fluence de lecture: CP, CE*. Grenoble: Ed. Cigales.

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. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* Bruxelles: De Boeck.

Annexe 1 : Ateliers de lecture-compréhension avec des élèves de 8H

Ateliers compréhension (8H)

1. Inférences

- ⇒ Le texte ne dit pas tout. Il y a parfois des choses qu'il faut déduire.
*** texte : petites cartes « devinettes » => inférences

2. Idée essentielle

- ⇒ Partager le texte en petites parties pour résumer le tout
- ⇒ Répondre aux questions : qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?
(document apprécié : Stratégies-affichage et petites cartes questions)
*** texte : Manque de chance / le pot fêlé

3. Perte de sens (Vianin p. 261-262)

- ⇒ !! dans un texte « normal », peu de résultat
*** texte : Œil du témoin
 - ⇒ Texte avec des anomalies => plus profitable
*** texte : le cycliste
- + image mentale sur la 1^{ère} partie du texte

- ⇒ Travailler le transfert dans une situation de lecture individuelle

4. Substituts

- *** texte : Le loup malade
- => retrouver toutes les manières de nommer le loup
- => retrouver quels mots représentent les mots en gras

5. Marques morpho-syntaxiques

- *** texte : petites cartes

6. Lecture de consignes en mathématiques

7. Connecteurs (?)

8. Réalisation d'un outil personnalisé

- Présentation aux autres élèves de la classe

Annexe 2 : Schéma du groupe SEDL

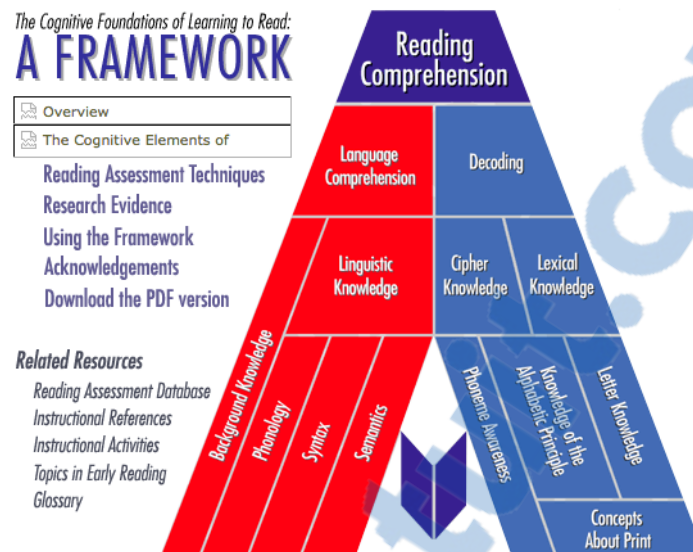
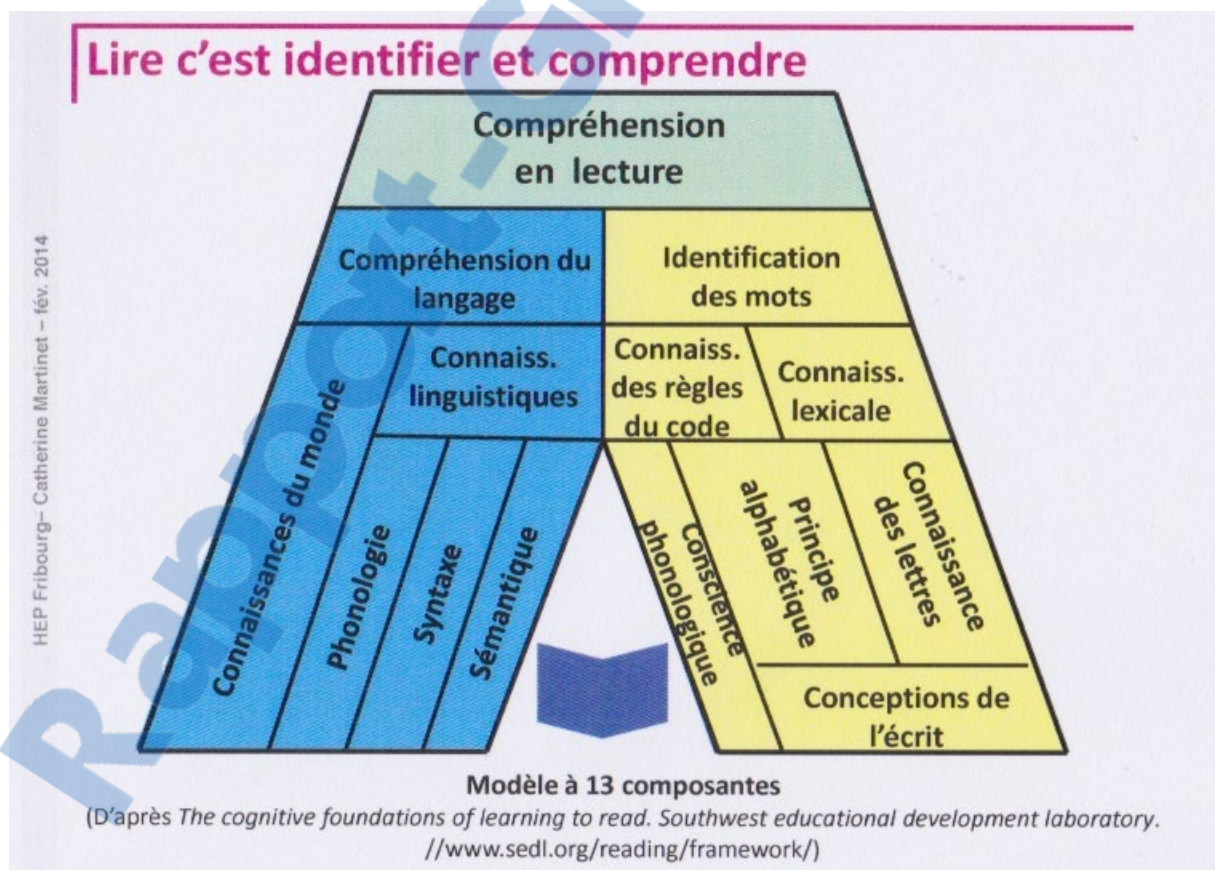


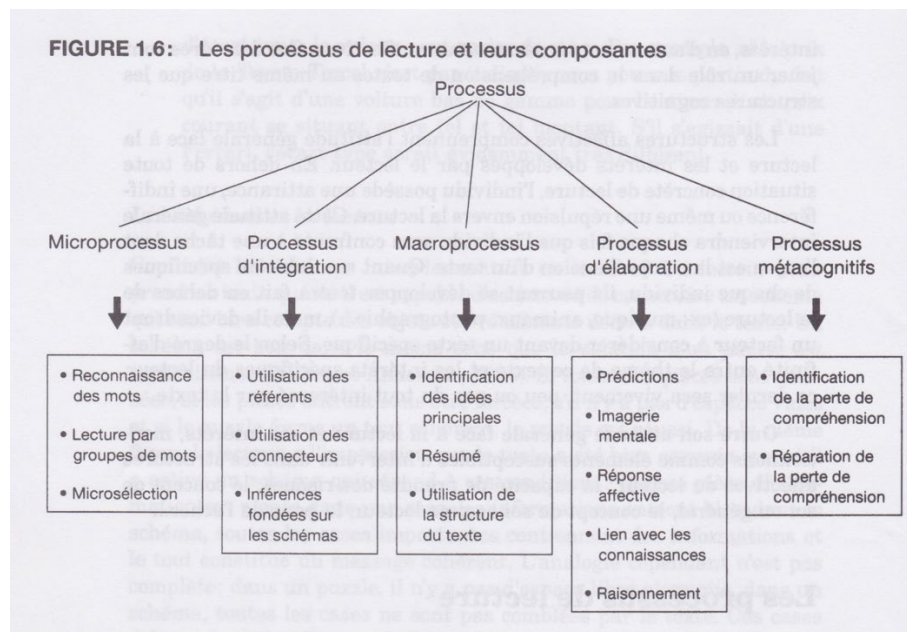
Schéma tiré du site <https://www.sedl.org/reading/framework/> consulté 5 mars 2019

In 2007, SEDL's leadership decided to change the organization's name from Southwest Educational Development Laboratory to SEDL to reflect our expanding scope of work.



Une adaptation francisée du schéma a été présentée par Catherine MARTINET, dans un cours à la HEP-Fribourg en 2014. Ces différents éléments sont présentés de manière détaillée dans Martinet, C., & Rieben, L. *L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés* in Crahay, M., & Dutrévis, M. (Éd.). (2015). *Psychologie des apprentissages scolaires* (2e éd. rev. et augm). Louvain-La-Neuve: De Boeck.

Annexe 3 : Processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 2007)



« **Les microprocessus** Ils servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.

Les processus d'intégration Les processus d'intégration ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases.

Les macroprocessus Ces processus sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.

Les processus d'élaboration Ces processus sont ceux qui permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.

Les processus métacognitifs Les processus métacognitifs gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation » (p. 16).

Annexe 4 : Grille des résultats des tests écrits (prétest et posttest)

6Ha Prétest

	Connecteur		Substitut		Morpho		Idée générale				Inférence				Total /42
	A-1 /5	B-1 /6	A-2 /4	B-2 /6	A-4 /2	B-4 /2	A-5 /1	A-6 /6	B-5 /1	A-3 /1	B-3 /1	Q1 /5	Q22 /5		
1	3	2	0	4	1	0	0	5	0	0	0	5	2	22	
2 Em	3	3	3	3	0	0	0	4	1	1	0	4	3	25	
3	4	2	1	6	2	1	1	2	1	1	1	5	2	29	
5 Op	4	3	0	3	1	2	0	2	1	0	0	5	1	22	
6	2	2	0	3	1	0	1	6	1	1	0	4	1	22	
7	4	3	2	2	2	0	0	5	1	1	0	5	2	27	
8 Li	5	1	0	0	0	1	0	5	1	0	0	5	1	19	
9	5	3	0	6	1	0	0	5	1	0	0	5	2	28	
10	5	3	4	6	2	2	1	5	1	0	1	4	1	35	
11	5	3	3	5	2	2	0	5	1	1	0	5	3	35	
13 Mi	3	3	0	6	1	0	1	5	1	0	1	2	2	25	
14 En	2	3	0	1	1	1	1	6	1	1	1	3	1	22	
15	2	3	0	4	1	0	0	6	1	0	1	3	3	24	

Texte A : Da, mon grand-père d'adoption / Texte B : Lettre sur les dinosaures / Inf : questionnaire inférences 1^{ère} – 2^{ème} partie

6Ha Postfest

	Connecteur		Substitut		Morpho		Idée générale			Inférence					Total /42	Progrès
	A-1 /5	B-1 /6	A-2 /4	B-2 /6	A-4 /2	B-4 /2	A-5 /1	A-6 /6	B-5 /1	A-3 /1	B-3 /1	Q1 /5	Q22 /5			
1	3	3	1	5	1	0	1	5	1	0	0	3	2	25	3	
2 Em	3	3	1	1	1	1	0	6	1	1	0	5	4	27	2	
3	5	3	2	5	1	1	1	5	1	1	1	4	3	33	4	
5 Op	2	3	1	4	1	0	1	4	0	0	0	5	2	23	1	
6	3	3	3	4	1	0	1	5	1	1	1	4	4	31	9	
7	4	3	3	6	2	1	1	4	1	1	0	4	3	33	6	
8 Li	5	1	1	2	0	0	0	5	0	0	0	4	2	20	1	
9	2	3	3	6	1	0	1	5	1	0	0	5	3	30	2	
10	5	3	3	4	2	1	1	6	1	1	1	5	3	36	1	
11	5	3	1	6	1	1	1	6	1	1	1	5	4	36	1	
13 Mi	4	1	1	4	1	0	1	4	1	1	0	3	2	23	-2	
14 En	4	3	3	5	1	0	1	3	1	1	1	2	4	29	7	
15	3	3	4	6	1	1	1	3	1	1	0	5	4	33	9	

Texte A : Da, mon grand-père d'adoption / Texte B : Lettre sur les dinosaures / Inf : questionnaire inférences 1^{ère} – 2^{ème} partie

6Hb Prétest

	Connecteur		Substitut		Morpho		Idée générale			Inférence				
	A-1 /5	B-1 /6	A-2 /4	B-2 /6	A-4 /2	B-4 /2	A-5 /1	A-6 /6	B-5 /1	A-3 /1	B-3 /1	Q1 /5	Q22 /5	Total /42
1 El	2	3	1	5	1	0	0	4	1	1	0	5	0	23
2 Na	4	3	0	4	1	1	1	4	0	0	0	3	2	23
3	3	3	2	4	0	0	1	4	1	1	1	5	1	26
4	4	3	3	6	2	2	1	4	1	1	0	5	1	33
6	5	1	0	6	1	0	0	3	0	1	0	3	0	20
7	4	3	3	6	1	2	1	3	1	1	0	4	4	33
8	4	3	4	6	0	0	1	5	1	1	1	5	4	35
9 Er	1	3	1	6	1	0	1	5	1	0	0	4	2	25
10 Al	3	3	0	1	1	0	1	6	0	1	0	5	1	22
11	0	0	1	6	0	0	0	0	1	0	1	2	1	12
12	5	3	0	5	1	1	1	3	1	1	1	5	4	31
13	5	3	4	6	2	2	1	6	1	1	0	5	3	39
14	4	3	1	5	1	1	1	5	0	1	0	5	3	30

Texte A : Da, mon grand-père d'adoption / Texte B : Lettre sur les dinosaures / Inf : questionnaire inférences 1^{ère} – 2^{ème} partie

6Hb Posttest

	Connecteur		Substitut		Morpho		Idée générale				Inférence				Total /42	Progrès
	A-1 /5	B-1 /6	A-2 /4	B-2 /6	A-4 /2	B-4 /2	A-5 /1	A-6 /6	B-5 /1	A-3 /1	B-3 /1	Q1 /5	Q22 /5			
1 El	3	3	0	5	1	0	0	5	1	0	0	3	2	23	0	
2 Na	4	3	2	6	1	1	1	5	1	1	0	3	3	31	8	
3	3	3	3	5	0	1	0	4	0	0	1	4	3	27	1	
4	5	3	3	6	2	2	1	5	1	1	1	5	5	40	7	
6	5	1	1	4	0	0	1	3	1	1	0	5	2	24	4	
7	1	3	2	6	0	2	1	4	1	0	1	5	4	30	-3	
8	3	3	3	6	0	1	0	6	1	1	1	5	2	32	-3	
9 Er	4	3	0	5	1	0	1	5	1	0	0	5	4	29	4	
10 Al	4	3	1	5	1	1	0	6	1	0	0	5	2	29	7	
11	4	3	0	3	1	0	1	5	1	1	1	3	1	24	12	
12	4	3	0	6	1	2	1	3	1	1	1	5	3	31	0	
13	5	3	4	6	2	2	1	5	1	1	1	5	4	40	1	
14	4	1	0	6	1	1	0	5	1	0	0	5	4	28	-2	

Texte A : Da, mon grand-père d'adoption / Texte B : Lettre sur les dinosaures / Inf : questionnaire inférences 1^{ère} – 2^{ème} partie

6Hc Prétest

	Connecteur		Substituit		Morpho		Idée générale			Inférence				Total / 42
	A-1 / 5	B-1 / 6	A-2 / 4	B-2 / 6	A-4 / 2	B-4 / 2	A-5 / 1	A-6 / 6	B-5 / 1	A-3 / 1	B-3 / 1	Q1 / 5	Q22 / 5	
1	3	2	1	5	1	0	1	5	1	1	0	4	0	24
2	4	3	2	6	1	0	1	4	0	0	1	1	2	25
3	3	1	1	4	2	0	1	6	0	0	0	5	0	23
4	2	2	2	3	2	1	0	5	1	0	0	2	1	21
6	4	3	1	5	2	0	1	3	1	1	0	5	1	27
7	3	1	3	2	0	0	1	4	0	1	0	5	3	23
8	4	2	3	2	1	0	1	3	0	1	0	3	3	23
9	4	3	0	4	1	0	1	5	0	1	0	5	2	26
10	2	3	0	4	1	0	0	4	1	1	0	5	3	24
11	2	3	1	3	1	0	1	5	0	0	0	3	2	21
12	4	3	2	5	1	0	0	3	0	1	0	4	0	23
13	4	1	3	1	1	0	1	4	0	0	0	4	0	19
15	3	1	1	5	1	0	1	4	1	1	0	3	1	22
16	4	1	2	6	2	0	0	4	1	1	0	4	1	26
19	3	3	2	5	0	1	0	4	0	1	1	5	1	26

Texte A : Da, mon grand-père d'adoption / Texte B : Lettre sur les dinosaures / Inf : questionnaire inférences 1^{ère} – 2^{ème} partie

GHC Posttest

	Connecteur		Substitut		Morpho		Idée générale			Inférence			Total /42	Progrès	
	A-1 /5	B-1 /6	A-2 /4	B-2 /6	A-4 /2	B-4 /2	A-5 /1	A-6 /6	B-5 /1	A-3 /1	B-3 /1	Q1 /5			Q22 /5
1	4	3	3	6	1	0	1	5	1	1	0	5	2	32	8
2	4	3	2	6	1	0	1	3	1	1	1	5	3	31	6
3	4	2	3	6	0	0	1	6	1	1	0	5	1	30	7
4	2	1	3	5	1	0	1	5	1	0	0	5	3	27	6
6	5	3	3	6	1	0	0	5	1	1	1	5	3	34	7
7	4	3	0	5	2	0	1	3	1	1	1	5	2	28	5
8	4	2	2	3	1	0	1	4	1	1	0	2	1	22	-1
9	3	3	1	6	1	1	0	6	1	0	1	3	2	28	2
10	3	2	3	5	2	2	1	4	1	1	0	4	2	30	6
11	5	1	1	2	0	2	0	5	0	0	0	3	2	21	0
12	4	2	1	3	1	0	0	4	1	0	1	3	1	21	-2
13	4	2	2	5	1	0	0	5	0	1	0	1	3	24	5
15	3	3	2	6	2	0	1	5	1	1	0	4	2	30	8
16	3	1	3	6	2	2	1	4	1	0	1	3	3	29	3
19	2	3	2	6	2	0	1	4	1	1	0	4	2	29	3

Texte A : Da, mon grand-père d'adoption / Texte B : Lettre sur les dinosaures / Inf : questionnaire inférences 1^{ère} – 2^{ème} partie

Annexe 5 : Canevas d'entretien semi-directif (prétest et posttest)

Introduction :

Comme tu le sais, je suis en train de faire ma formation d'enseignante spécialisée. Pour cette formation, je dois observer comment les élèves apprennent. J'ai choisi d'observer comment les élèves lisent et comment ils comprennent ce qu'ils lisent.

Aujourd'hui, j'aimerais te poser quelques questions et on enregistrera ce qu'on se dit pour que je puisse réécouter. On ne saura pas que c'est toi, je mettrai un numéro à la place de ton nom. Je ne le ferai pas écouter à quelqu'un d'autre. Tu es d'accord ?

D'abord, je te laisse t'entraîner à lire ce texte (5 min max), puis je te demanderai de raconter ce que tu as lu. Ensuite, je vais t'écouter lire, juste pendant 1 minute. Après on discutera un peu...

cache le texte

- Tu peux me dire ce que tu as compris ? Parle comme si je ne connaissais pas ce texte.
- Ce texte, tu l'as bien compris, assez bien, très bien, pas du tout ?

- Penses-tu que tu sais bien lire / assez bien / très bien / pas du tout bien
- Qu'est-ce qui te fait penser cela ?
- Comment est-ce qu'on reconnaît qqn qui sait bien lire ?

- Comment tu t'es senti aujourd'hui en lisant ?
- Et après ?
- Tu sais pourquoi ?
- Comment tu te sens pendant que tu lis en général ?
- C'est la même chose si tu lis à la maison, en classe en silence ou à haute voix devant la classe ?
- Est-ce que tu comprends bien ce que tu lis en général ? comment tu le sais ?

- Si je te demandais de lire ce texte à tes parents, comment tu te sentiras ?
- Et à un petit groupe d'élèves de ta classe ?
- Et devant toute ta classe ?
- Et devant toute l'école ?

- Est-ce que c'est difficile de lire ?
- * Serais-tu prêt à faire un entraînement pour lire plus facilement ?

* Qu'est-ce qui te donne cette envie et ce courage ?

* Serais-tu prêt à t'entraîner aussi à la maison ?

Posttest :

- Si tu repenses à comment tu lisais au début de l'année, est-ce que qqch a changé ?
- As-tu fait des progrès ? lesquels ?
- Qu'est-ce qui t'a permis de faire ces progrès

Annexe 6 : Grille de restitution du contenu (prétest et posttest)





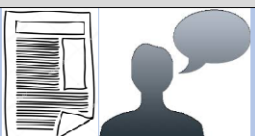




	6Ha										6Hb									
	2		5		8		13		14		1		2		9		10		6	
	Em	Op	Li	Mi	En	El	Na	Er	Al	Si										
monsieur	1	1	1	1				1	1	1		2	1	1						
M. Petit				2	1	1	1					2	2	1	1	1	1	1	1	
maison	4			3	3	2	2	2			5	4	2							
jardin/ légumes/b arrière/ fermé	3	3	2		2	10				2		3	3	5						
chien	2	2	3	4	4	3	3	3		3	1	1	5	4	2	2	2	2	2	
Chien à Puces				5		4		4			2	1		7		3				
mange n'importe quoi	5	4				5		6			2	3	8		4		4			
dormir dehors / étoiles/ poubelle			4	6	5			5			3	4		6	5		3	3		
dans une niche	6	5		7		6	5	7			3	4	9		6	4	5		4	
pas enfermé				8		7							10		7		6		5	
Il aboie	7	6		9		8	4	8		5			11			5	7			
grenier/ insomnie	8	7	5	10		9	6	9				5	12			6		3	6	
vieilles affaires				11				10		4		6	13			7		4	7	
X erreur > Petit	X		X				X		X	X										
X erreur > Puce										X				X		X	X			
X erreur			X			X		X						X					X	
X erreur																				
Total	8	7	5	11	5	10	6	10	1	5	3	5	6	13	5	7	7	7	4	7
	-1		-2			-1	-1	-1	-1	-2					-2		-1	-1		-1
Progrès		0		+8		+4		+4		+3		+2		+7		+4		0		+2

NB : 1^{ère} colonne prétest / 2^{ème} colonne posttest

	6Hc									
	4		11		12		13		15	
	Lé		Am		Ju		Ma		MS	
monsieur	1	1		1			1			1
M. Petit			3			1		5	4	
maison	2	2								
jardin/ légumes/b arrière/ fermé						2	4		2	2
chien	3	3	1	2	1	3	2	1	1	3
Chien à Puces	4	4				4				
mange n'importe quoi	6	6	2		2			4		4
dormir dehors / étoiles/ poubelle	5	5	4		3	5	3	3		
dans une niche	7	7		4		6		2		
pas enfermé	8	8								
Il aboie		9		3					3	
grenier/ insomnie	9							6		5
vieilles affaires										6
X erreur > Petit									X	X
X erreur > Puce			X			X				
X erreur	X	X					X	X		
X erreur										
Total	9	9	4	4	3	6	4	6	4	6
	-1	-1	-1			-1	-1	-1	-1	-1
Progrès		0		+1		+2		+2		+2

Annexe 7 : Déroulement d'une séance d'entraînement à la fluence

Déroulement

	1	L'enseignante lit le texte
	2	Explications et reprise des mots difficiles
	3	2 ^{ème} lecture de l'enseignante
	4	Vérification de la compréhension
	5	1 ^{ère} lecture de chaque élève (1 minute)
	6	Commentaires
	7	2 ^{ème} lecture de chaque élève (1 minute)
	8	Commentaires
	9	Mise en évidence des progrès

Annexe 8 : Grille d'autoévaluation
(avant la lecture, version fille)

Avant la lecture du texte

Prénom: _____

J'aurai du plaisir à lire ce texte...



pas du tout



un peu



beaucoup

Je devrai faire des efforts pour lire ce texte...



beaucoup



un peu



pas du tout

Je vais faire des progrès en lisant ce texte...



pas du tout



un peu



beaucoup

Grille d'autoévaluation (après la lecture, version garçon)

Après la lecture du texte

Prénom: _____

J'ai eu du plaisir à lire ce texte...



pas du tout



un peu



beaucoup

J'ai dû faire des efforts pour lire ce texte...



beaucoup



un peu



pas du tout

J'ai fait des progrès en lisant ce texte...



pas du tout



un peu



beaucoup

Annexe 9 : Autoévaluation du plaisir, de l'effort, du progrès

	3 ^{ème} semaine						6 ^{ème} semaine					
	Plaisir		Effort		Progrès		Plaisir		Effort		Progrès	
	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après	avant	après
6Ha												
Em	4	5	4	4	4	4	4	*	4	*	4	*
En	5	3	4	3	4	1	5	*	3	*	5	*
Li	1	3	3	3	3	1	5	*	4	*	4	*
Mi	5	5	3	5	5	5	5	*	4	*	5	*
Op	3	3	3	3	3	3	3	*	3	*	3	*
6Hb												
Al	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5
El	4	5	4	4	5	5	3	5	4	5	5	5
Er	2	5	3	4	4	4	4	4	4	5	4	1
Na	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5

NB : Les images des échelles de l'annexe 2 sont numérotées de gauche (1) à droite (5).

* J'ai oublié de distribuer les feuilles d'autoévaluation aux élèves du groupe 6Ha à la fin de la 6^{ème} semaine...

Annexe 10 : Appréciation des textes par les élèves

L'appréciation des textes par les élèves des groupes 6Ha et 6Hb sont consignées dans ce tableau.

As-tu apprécié ces textes ?		Sans avis	non		un peu		beaucoup	
1	L'éléphant et l'oiseau				1		4	4
2	Les robots au Japon		1		2	1	2	3
3	La chèvre de Monsieur Seguin				2	1	3	3
4	Les cabanes dans les arbres			1	1	2	4	1
5	Dominique		2			1	3	3
6	Pierre et le loup	1	1		2		2	3
7	Un skieur à l'école				2	1	3	3
8	A la boulangerie		2	1			2	3

Annexe 11 : Evolution du nombre de MCLM

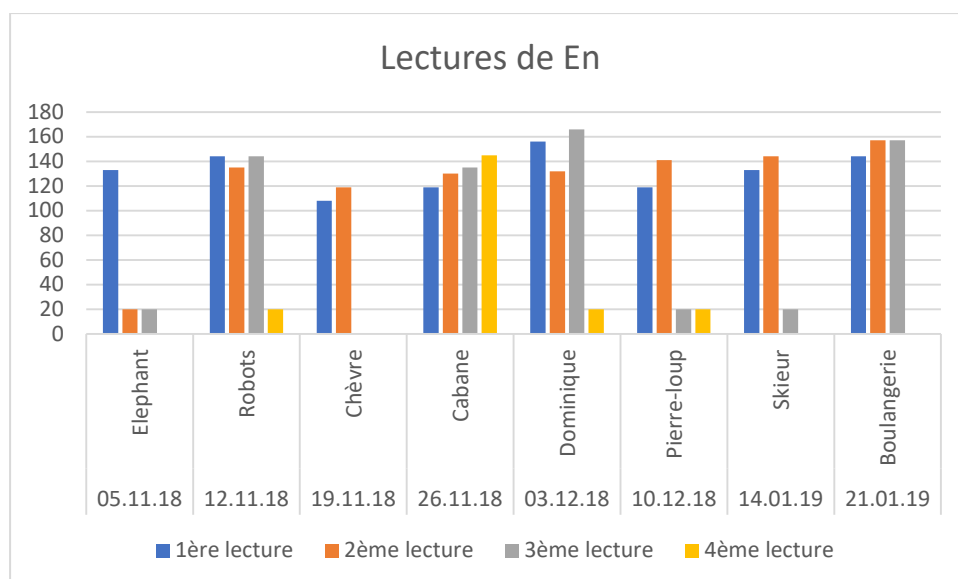
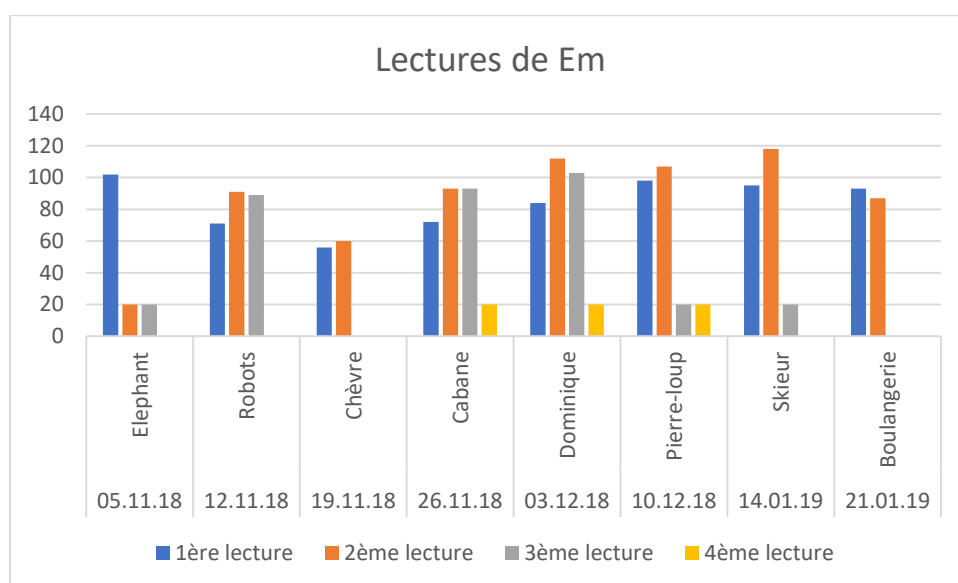
Dans les graphiques ci-dessous, chaque texte a été lu plusieurs fois en classe pendant une semaine (la date indiquée correspond au lundi). Si le nombre de MCLM a pu être comptabilisé, un long trait représente ce nombre.

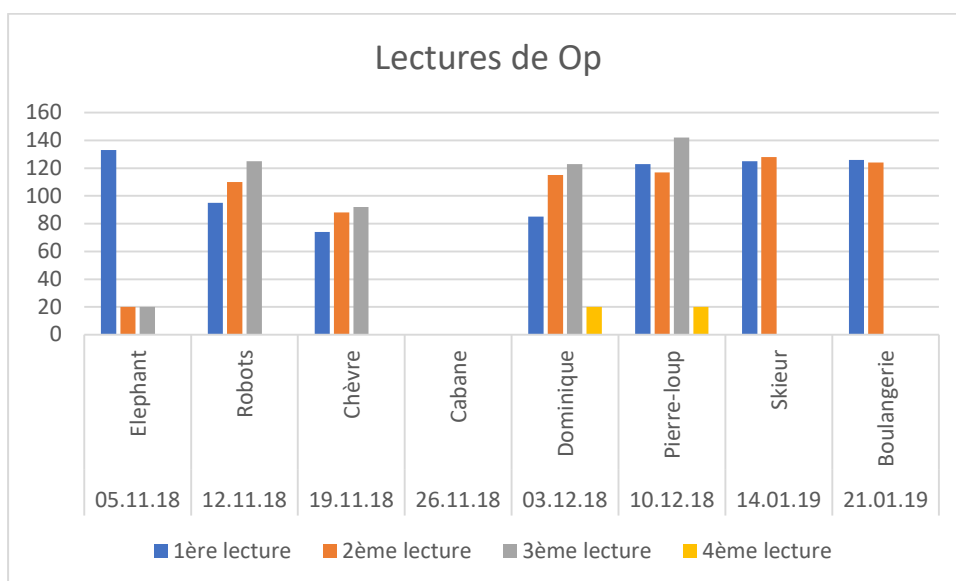
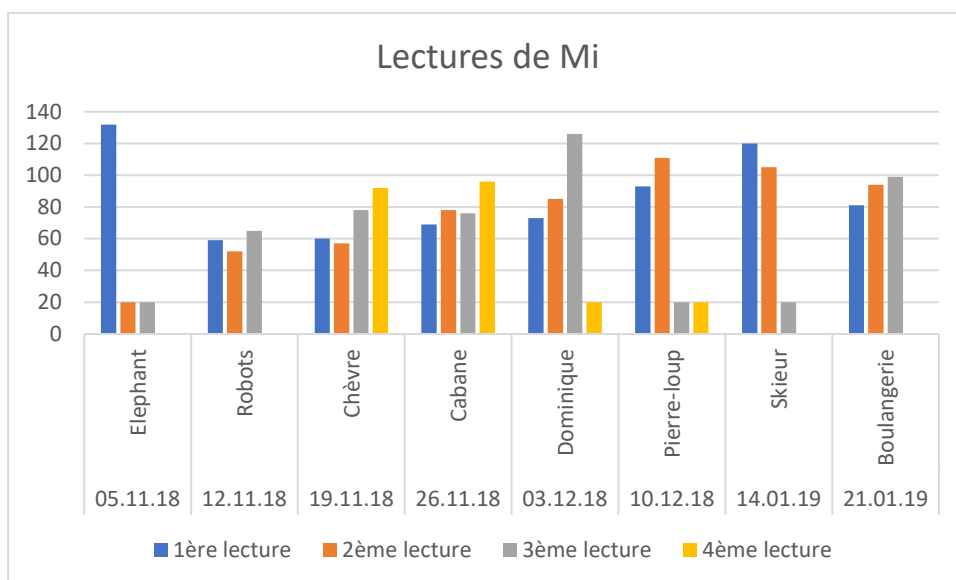
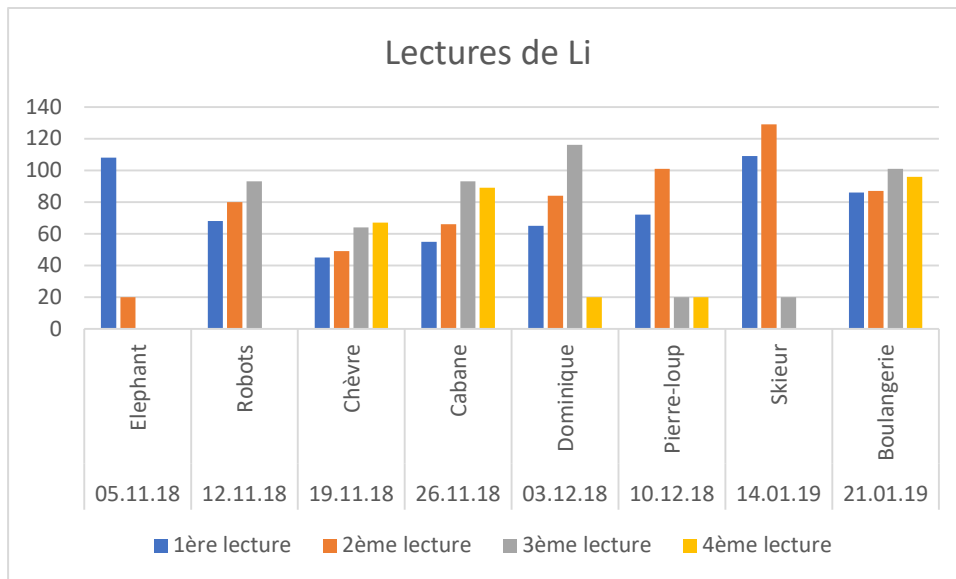
D'autres fois, le texte a été lu à deux ou à trois voix, ou sans sablier, le nombre de MCLM n'a donc pas été comptabilisé et la lecture est signalée d'un petit trait (valeur 20).

Le texte de « l'éléphant et l'oiseau » a été lu plusieurs fois par chaque élève, mais je n'avais qu'une feuille à disposition pour prendre mes notes (erreur de débutante !)

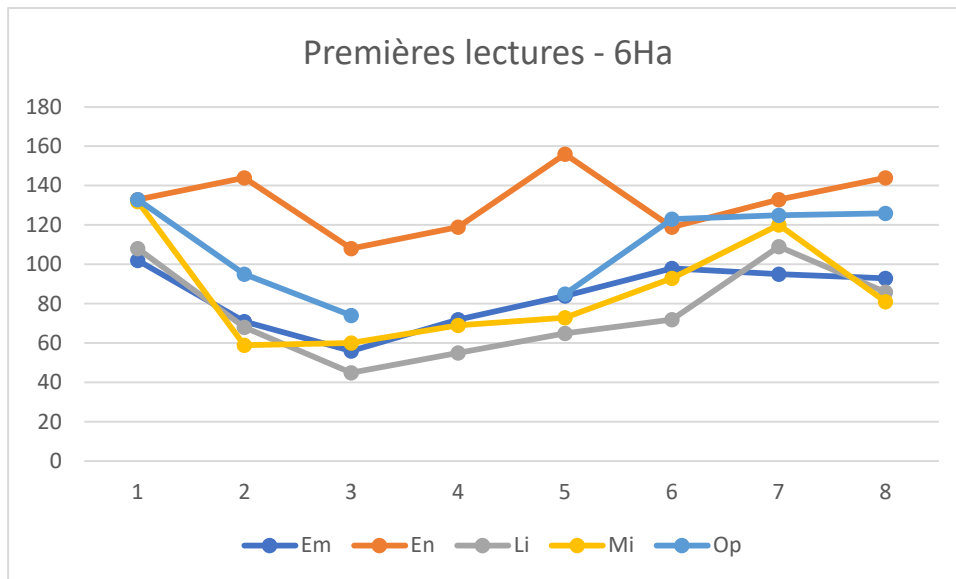
Sinon, chaque texte a été lu au moins deux fois par chaque élève (trait bleu et trait orange). Les traits gris et orange sont les lectures individuelles supplémentaires, facultatives. Elles ont parfois été remplacées par des lectures à deux ou à trois qui ne sont pas consignées.

Groupe 6Ha



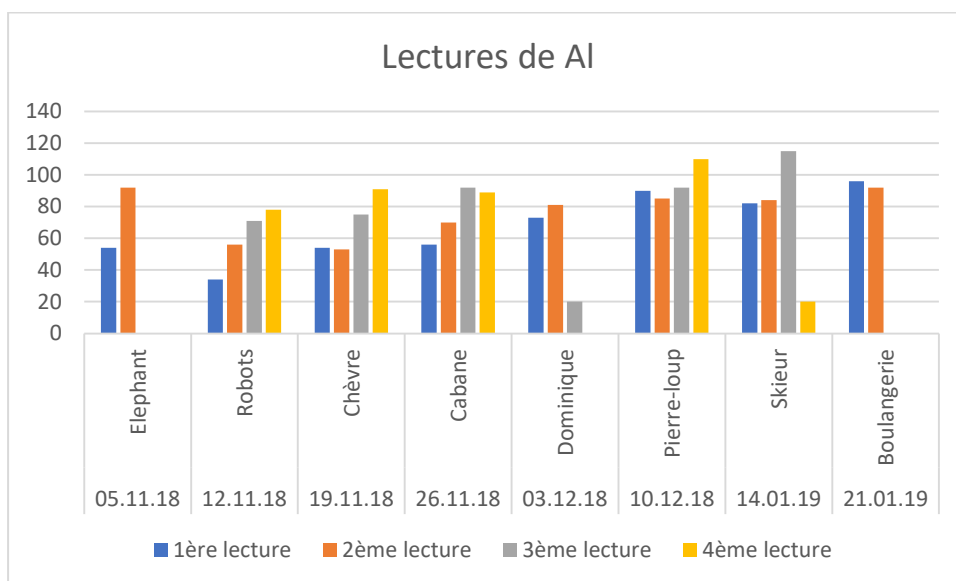


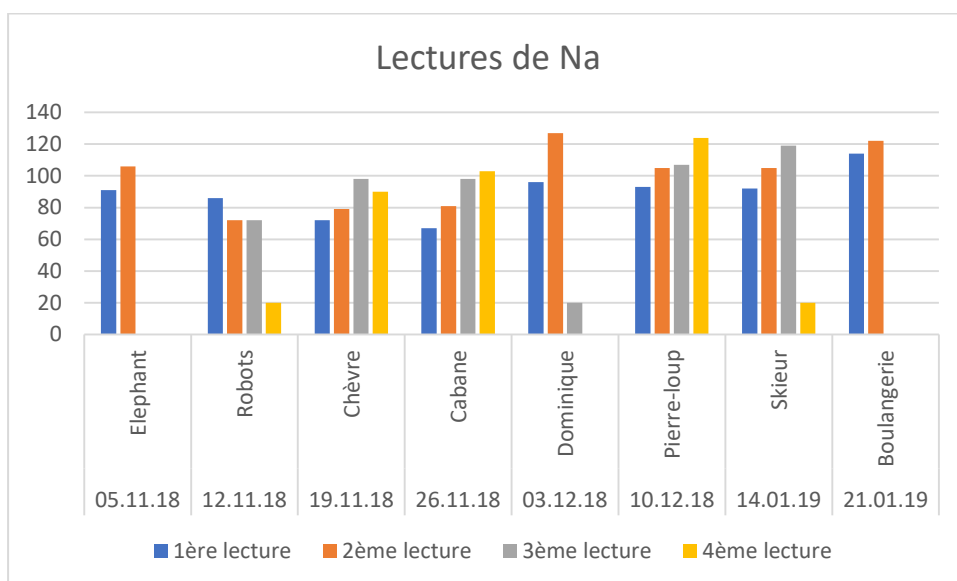
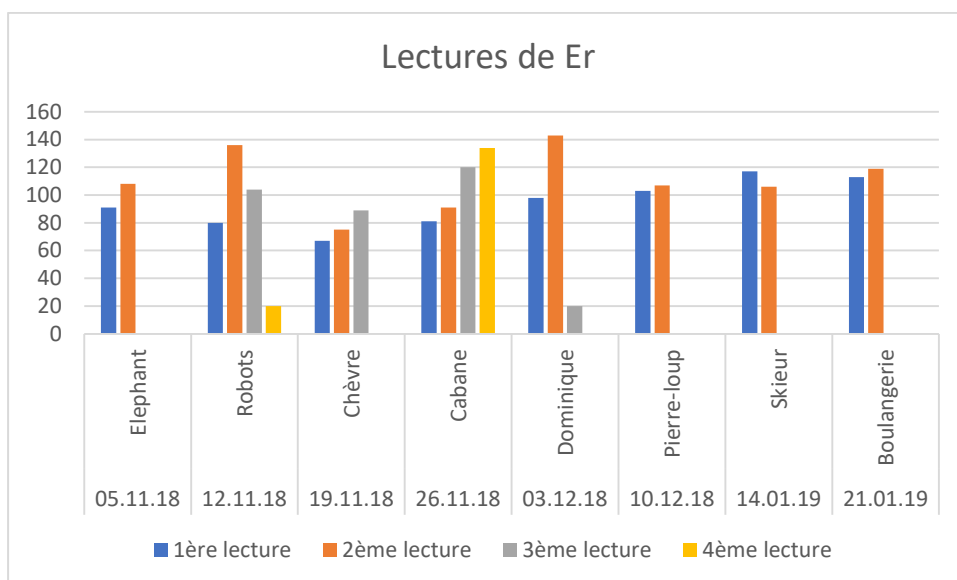
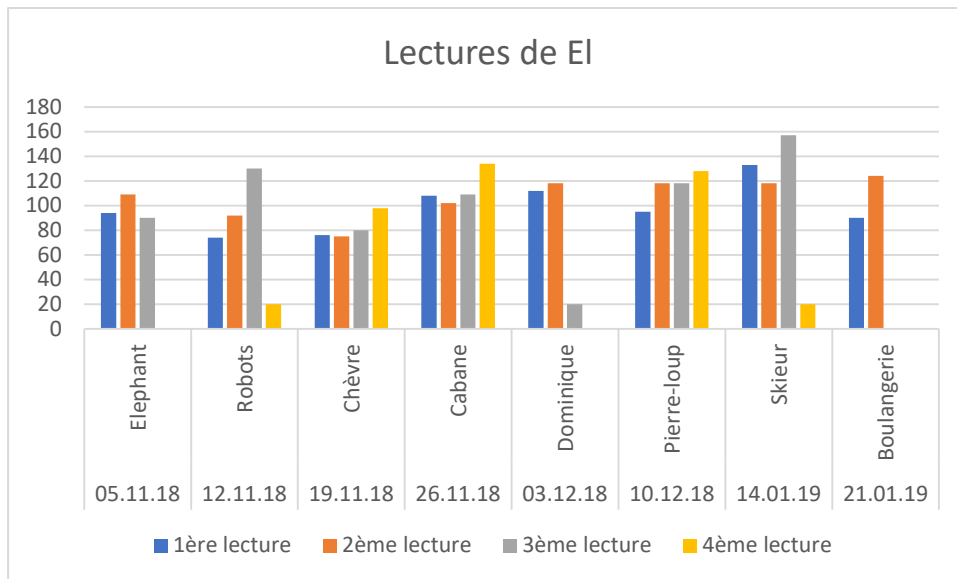
NB : Op a été malade pendant toute la 4^{ème} semaine.

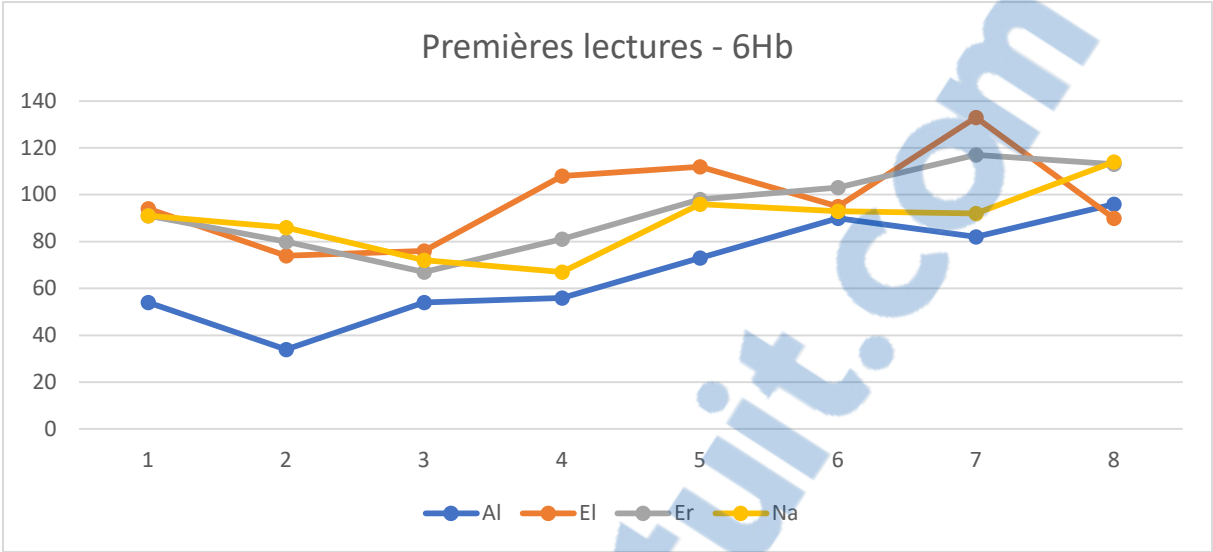


NB : Op a été malade pendant toute la 4^{ème} semaine.

Groupe 6Hb











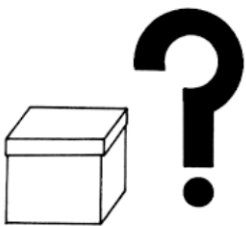
Rapport-Gratuit.com

Annexe 12 : Plan des ateliers de compréhension 6H

Plan des ateliers de compréhension 6H

Semaine	Thème	Objectif / idée	Texte	Remarque
5.11.18	Départ fluence + image mentale	Créer et raconter une image mentale	L'éléphant et l'oiseau (1 ^{ère} partie)	
12.11.18	Idee principale ⇒ 6Ha et 6Hb	Restituer une partie d'un texte Répondre aux questions qui ? quoi ? quand ? où	Robots au Japon mg 1091	Cf Fluence travail de la compréhension
19.11.18 <i>enregistrement</i> <i>Echelles</i>	Substituts	Retrouver les substituts d'un mot donné	La chèvre de M. Seguin mg1101	
26.11.18	Groupe de sens ⇒ 6Ha et 6Hb	Indiquer les groupes de sens dans le texte Respecter les groupes de sens notés en lisant	Des maisons dans les arbres	Cf fluence explicitation des erreurs pt 2
	Inférences	Faire des déductions		
03.12.18	Marques morpho Lire 3 ph au début => poser des questions	Prêter attention aux indices morphologiques	Dominique	Jeu mission- lecture
10.12.18 <i>enregistrement</i> <i>Echelles</i>	Connecteurs Reprise substituts	Indiquer le sens/ la catégorie d'un connecteur	Pierre et le loup	
Pause...				
14.01.19 <i>enregistrement</i> <i>Echelles</i>	Reformulation (décision suite à la problématique !!)	Rappeler les stratégies abordées	Le skieur	• Jeu mission- lecture • Stratégies => cartes personnelles
21.01.19	Perte de sens (+ vérification hypothèses)	vérifier la cohérence à l'int/ext du texte	A la boulangerie	Texte avec anomalies comme « cycliste »

Annexe 13 : Cartes questions

 <p>qui ?</p>	 <p>comment ?</p>	 <p>quand ?</p>
 <p>où ?</p>	 <p>quoi ?</p>	

Annexe 14 : Jeu Mission-lecture

J'ai trouvé l'idée d'un jeu de lecture sur le site <http://www.sanleane.fr/>



L'auteure propose de jouer sans dé, à l'aide du code couleur des cases. Expérience faite, cela complique la mise en route du jeu.

J'ai adapté les cartes en fonction de mes objectifs et de mes élèves.

Exemple d'énigmes à résoudre (inférences ou marques morfo-syntaxiques) :

Théo a peur. Il a mangé trop de sucreries. Maintenant, il a une vilaine carie dans une dent.

Il a très mal. Papa a pris rendez-vous pour lui.

Il ira jeudi.

Où doit-il aller ?

Je suis tout petit. Ma maison, c'est la forêt. Je suis très gentil. Mais, attention, au moindre danger, je me mets en boule. Gare alors à mes piquants.

Qui suis-je ?

J'adore grignoter du fromage. Mais, quand je sors de mon trou, je dois me méfier des griffes de celui qui aimerait bien me croquer.

Qui veut me croquer ?

Ma sœur et moi partons toutes les deux pour l'école, elle est en 7H, je suis en 5H.

Qui suis-je, un garçon ou une fille ?

Je me suis approché du petit chat. Il était si mignon. J'étais curieux de savoir à qui il était. J'aurais aimé le prendre à la maison.

Qui parle, un garçon ou une fille ?

Tiré et adapté de <http://www.christallegcole.com> et
<http://www.sanleane.fr/mission-lecture-les-inferences-a58423267>

Annexe 15 : Fiche récapitulative

Des astuces pour bien comprendre un texte...

Se poser des questions

Qui ?
Où ?
Quand ?
Comment ?

Quoi ?

Comprendre les mots

Se faire des images
Se faire un film
Faire un théâtre

Couper le texte en petites parties

→ Raconter le texte

Observer la fin des mots pour savoir de qui on parle

Exemple :
Je suis surprise.
→ c'est une fille qui parle.

Repérer les mots qui parlent des personnages

Exemple :
le loup → il, lui, l'animal ...

?!
vérifier
idées = texte ?

Annexe 16 : Texte « Dominique »

Dominique était toujours sage et tranquille. Ses amis pensaient que des fées avaient peut-être soufflé sur son berceau pour lui apporter autant de sagesse.

En classe, la maîtresse lui disait : « Bravo, pour tes bons résultats. Je te félicite. Continue ainsi ! ». Ses parents étaient fiers en recevant son bulletin de notes.

Pourtant, Dominique était souvent triste le soir dans son lit. En effet, ses rêves étaient peuplés de monstres, de combats, d'escalade et de hauts sommets.

Lorsqu'on demandait à Dominique ce qu'elle deviendrait quand elle serait grande, elle répondait : « Cascadeuse ! » Et tout le monde éclatait de rire en imaginant cette jolie fille bien soignée en train de sauter d'un immeuble en feu ou de conduire une voiture folle.

Mais un jour, pendant les vacances d'été, Dominique a lu, dans le journal, une annonce intrigante : « Nous recherchons une jeune fille courageuse et intrépide pour jouer dans un film. Toute personne intéressée peut s'adresser à la production Film-action. »

Annexe 17 : Texte « A la boulangerie »

A la boulangerie

Ce dimanche matin, tout est encore calme dans le quartier. Sophie sort en catimini de la maison et referme la porte le plus doucement possible. Le chat des voisins n'a même pas aboyé.

Une fois sur le trottoir, elle gambade joyeusement en balançant son sac d'école à bout de bras.

Sophie aime compter. En chemin, elle compte quinze oiseaux, trois papillons et un bateau de croisière.

Arrivée à la boucherie, Sophie doit faire la queue pour acheter son pain. Heureusement, elle est patiente.

La cliente devant elle achète cinq croissants et une raquette.

La boulangère s'exclame :

- Ah, là, là, cinq croissants à deux francs et une baguette à trois francs, combien ça fait ? Cent francs, je pense !

- Comment, cent francs ? C'est un peu beaucoup, Madame !

- Ah, là, là, répond la couturière.

- Je crois plutôt que cela fait treize francs, dit doucement Julie.

- Ah, toi au moins tu sais compter, bravo ! Tu es bien réveillée.

Annexe 21 : Questionnaire écrit de compréhension (prétest et posttest)

A. Lemarchand
23, rue des Volcans
63000 Genève

Genève, le 14 mai 2010

Chers élèves de la classe de M. Renaud,
En réponse à votre lettre, voici quelques informations que je suis heureuse de vous communiquer et qui **vous** seront utiles pour rédiger votre article. Vous devez savoir qu'il y a des millions d'années, quand l'homme n'existait pas encore, la Terre était peuplée de créatures étranges. On les a appelées "dinosaures", ce qui signifie "terribles lézards". Nous les connaissons grâce aux fossiles que l'on a retrouvés.
On représente souvent les dinosaures avec des couleurs dans les tons gris ou verts car on pense qu'**ils** devaient pouvoir se camoufler dans la végétation. Mais en vérité, on ne sait pas de quelle couleur ils étaient. Il y avait de nombreuses sortes de dinosaures et on leur a tous donné de drôles de noms parfois très difficiles à prononcer : diplodocus, tyrannosaure, tricératops, diméetrodon, ... !
Il y avait des dinosaures gigantesques et d'autres, à l'inverse, pas plus grands qu'un poulet.
La forme des mâchoires et des dents des dinosaures nous donne des informations sur leur régime alimentaire : certains se nourrissaient de plantes et **d'autres** étaient carnivores.
Certains vivaient en troupeaux pour se protéger mutuellement, d'autres étaient armés de défenses naturelles : solide cuirasse sur le dos, plaques osseuses, piquants, cornes, ... qui **leur** permettaient de résister aux attaques de leurs ennemis.
Les dinosaures pondaient des œufs et devaient aussi **les** protéger des attaques des autres dinosaures, prédateurs féroces, qui mangeaient ou détruisaient les œufs.
Il y a 65 millions d'années, les dinosaures ont disparu de la planète. On pense qu'une pluie de comètes ou une énorme météorite aurait frappé la Terre. Cela aurait provoqué de brusques changements climatiques, un nuage de poussière, des incendies, auxquels les dinosaures n'auraient pas résisté. Mais l'extinction des dinosaures reste encore bien mystérieuse.

Je pense que ces quelques lignes répondent à vos questions.
Je suis, bien sûr, toujours prête à vous aider et **je** serai ravie de lire le prochain numéro de « La Gazette » de votre école que vous ne manquerez pas de m'envoyer, j'espère.

A. Lemarchand
Paléontologue diplômée de la faculté de Genève

Prénom : _____

Exercice 1

Complète chaque phrase en choisissant un mot parmi les mots proposés ci-dessous :

alors que - enfin - c'est pourquoi - à cause - avant que

..... l'homme existe, la Terre était peuplée de créatures étranges.

Certains se nourrissaient de plantes, d'autres étaient carnivores.

Les dinosaures devaient pouvoir se camoufler dans la végétation, on les représente avec des couleurs dans les tons gris ou verts.

Exercice 2

Relie 4 pronoms (en gras et soulignés dans le texte) aux 3 personnages correspondants :

vous •

ils •

d'autres •

leur •

les •

je •

• les dinosaures

• les œufs de dinosaures

• A. Lemarchand

• les élèves

Exercice 3

Avec les renseignements fournis par A. Lemarchand, les élèves vont écrire

- un recueil de poèmes
- un journal
- un livre de recettes
- une lettre

Exercice 4

Quelle est la personne qui a répondu aux élèves ?

- Monsieur Lemarchand
- Madame Lemarchand
- Monsieur Renaud
- Madame Renaud

Quel est le mot (ou les mots) du texte qui te permet de répondre ?

Exercice 5

Cette lettre nous explique

- comment visiter la partie réservée aux dinosaures dans un musée
- le travail des chercheurs-paléontologues sur l'époque de la préhistoire
- la vie des dinosaures avant l'apparition de l'homme sur la terre
- la reproduction des dinosaures

Da, mon grand-père d'adoption

Ce soir-là, en me couchant j'étais heureux comme jamais. Pendant le dîner, je n'avais pas cessé de parler, racontant à mes parents que nous avions passé un long moment, Da et moi, à la boutique de chasse et pêche pour me choisir une nouvelle canne, des lignes et un bouchon très joli, rouge et vert, et que le lendemain, je me lèverais tôt pour aller avec lui à la rivière, et qu'il m'avait offert aussi un panier à poisson, et que ...

Je parlais, je parlais. J'en rajoutais même un peu. Je voyais bien que mes parents étaient contents, qu'ils ne craignaient plus de me voir regretter le camping au bord de la mer. Ils m'avaient expliqué, avec beaucoup de précautions, que cette année on ne pourrait pas partir comme d'habitude : Papa avait perdu son travail à la fabrique de chaussures.

Avant de me coucher, j'ai mis mon réveil sur six heures et je me suis endormi presque aussitôt. Au milieu de la nuit, je me suis réveillé brusquement. J'avais dans l'oreille quelque chose qui ressemblait à un cri, un cri de bête, bref et désespéré. J'ai écouté un moment, retenant mon souffle. Mais j'avais sans doute rêvé, car je n'ai plus rien entendu. Je me suis renfoncé dans mon oreiller et me suis rendormi jusqu'à ce que la sonnerie du réveil me fasse quasiment tomber de mon lit.

Sitôt levé, je me suis habillé rapidement : Da, mon grand-père d'adoption, m'attendait ! La veille au soir, maman avait préparé mon bol sur la table de la cuisine, avec la boîte de chocolat en poudre. Maintenant, je n'avais plus qu'à faire chauffer le lait.

Dix minutes plus tard, je pédalais vaillamment dans l'air frisquet. Le vieil homme et moi, nous partions pour la journée. J'allais étrenner ma canne toute neuve, et ce soir, grâce aux conseils de ce fin pêcheur, je rapporterais une belle petite friture à la maison !

Le ciel était si bleu et si clair. Une alouette chantait au-dessus de moi, très haut et le vent sentait le chèvrefeuille. J'appuyais joyeusement sur les pédales vers la maison de Da, une jolie vieille maison presque totalement recouverte de lierre, en bordure du bois, à deux kilomètres de chez nous.

C'était le début des vacances et j'étais heureux.

Adapté librement de Marie-Hélène Deval - Les chats

Prénom : _____

Exercice 1

Pour chaque phrase,

a) coche le moment où l'action se passe

b) recopie, dans le texte, les mots qui te permettent de répondre.

	Hier soir	Ce matin	Ce soir	Mots qui te permettent de répondre
Je me suis habillé rapidement.				
J'ai mis mon réveil sur six heures.				
Je rapporterais une belle petite friture à la maison.				
Maman avait préparé mon bol sur la table de la cuisine.				
Je n'avais plus qu'à faire chauffer le lait.				

Exercice 2

Trouve, dans le texte, 4 mots ou expressions qui désignent **Da**.

Exercice 3

Que préparent Da et le narrateur de cette histoire ?

- le départ en camping
- une partie de pêche
- un pique-nique
- une journée au bord de la mer

Exercice 4

Le narrateur est

- un garçon
- une fille

Quel est le mot (ou les mots) du texte qui te permet de répondre ?

Exercice 5

Coche la phrase qui explique pourquoi les parents sont contents.

- Mes parents sont contents parce que nous allons partir en camping au bord de la mer avec Da qui m'apprendra à pêcher
- Mes parents sont contents parce que cette partie de pêche avec Da me fait oublier que, cette année, nous ne partons pas en vacances en camping.
- Mes parents sont contents parce que Da m'emmène à la pêche pendant qu'ils partent en vacances en camping au bord de la mer.

Exercice 6

Souligne les mots importants dont tu aurais vraiment besoin pour raconter cette histoire à un copain.

**canne - alouette - camping - réveil - pédale - kilomètre -
désespéré - rêvé - rivière - chasse - parents - vacances -**

Dans quel lieu se passe chaque petit texte ? Relie.

Une jolie dame dit : « Rangez vos cahiers et mettez-vous en rang par deux. »	• dans un avion
Le haut-parleur annonce un retard de 15 minutes pour l'intercity qui vient de Genève.	• à la cuisine
Les spots publicitaires se terminent. La salle s'obscurcit.	• au cinéma
L'hôtesse lui demande de boucler sa ceinture	• à la gare
Je rentre du jardin. Sur la table, je pose ma récolte de légumes. Je passe mes mains sous l'eau avant de prendre un couteau dans le tiroir.	• à la boucherie
	• chez le dentiste
	• à l'école

Réponds à la question.

C'est un gros livre. On l'utilise en classe comme à la maison. C'est une source d'informations pour tous ceux qui savent lire ; on s'en sert pour connaître le sens d'un mot ou son orthographe. **De quoi s'agit-il ?**

Depuis hier, elle est cassée ! D'un coup, elle s'est éteinte ! Alors, toute la famille joue aux cartes pour s'occuper. **Quel objet est cassé ?**

3 minutes ! Que c'est long... J'ai beau me regarder dans la glace en même temps et faire des grimaces tout en frottant, je trouve le temps long ! **Que suis-je en train de faire ?**

Quand on appuie dessus, la lumière s'allume. Si on appuie de nouveau dessus, il fait tout noir. **De quoi s'agit-il ?**

Ce ne sont pas des géants. Leurs bras sont des ailes qui, tournées par le vent, font mouvoir à leur tour la pierre qui écrase le grain et fabrique de la farine. **De quoi parle-t-on ?***

* Réalisé à l'aide du site <http://lutinbazar.fr/inferences>