

Table des matières

Résumé	i
Mots clés	i
Remerciements	ii
Liste des figures	v
Liste des tableaux	v
Liste des sigles et des abréviations	vi
1 Introduction	1
2 Problématique	3
3 Partie théorique	5
3.1 Décodage	7
3.2 Automatisation	9
3.3 Facteurs qui influencent la lecture.....	11
3.4 Fluence et lecture répétée.....	13
3.5 Élèves en difficulté	15
3.6 Compréhension	17
3.7 Liens entre fluence et compréhension	19
4 Question de recherche et objectifs	20
5 Méthodologie	21
5.1 Fondements méthodologiques : de la recherche expérimentale à la recherche-action.....	21
5.2 Méthode de collecte des données	23
5.3 Nature du corpus.....	25
5.3.1 Population	25
5.3.2 Choix des textes.....	26
5.4 Vitesse et qualité de lecture	26
5.4.1 Comptabilisation des mots lus : vitesse de lecture	27
5.4.2 Analyse des erreurs de décodage : qualité de lecture	27

5.5	Rappel de récit	28
5.6	Passation prétest et post-test	29
5.7	Entraînement à la fluence : la lecture répétée	30
6	<i>Présentation des résultats</i>	32
6.1	Résultat du prétest	32
6.1.1	Mots correctement lus par minutes - MCLM	32
6.1.2	Rappel de récit	33
6.2	Séances de fluence : lecture répétée.....	34
6.3	Résultat du post-test	36
6.3.1	Mots correctement lus par minutes - MCLM	36
6.3.2	Rappel de récit	37
6.4	Synthèse des résultats entre le prétest et le post-test.....	38
7	<i>Réflexions autour des résultats et mise en perspective</i>	40
7.1	Synthèse des résultats obtenus au prétest et au post-test	40
7.2	Analyse des résultats au rappel de récit.....	40
7.3	Présentation des résultats de deux élèves du groupe expérimental.....	42
7.3.1	Élève 3	43
7.3.2	Élève 1	44
7.4	Synthèse de l'évolution du groupe expérimental	46
8	<i>Discussion</i>	48
8.1	Autoévaluation.....	52
	<i>Conclusion</i>	54
	<i>Références bibliographiques</i>	56

Liste des figures

Figure 1 : $L = R \times C$ (Delahaie, 2009, p.29).....	7
Figure 2 : Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 2016, p.7).....	18
Figure 3 : Formule de calcul du MCLM	27
Figure 4 : Découpage de la macrostructure du texte « La poule rousse »	33
Figure 5 : Graphique de progression de lecture répétée pour l'élève 1	36
Figure 6 : Graphique de progression de lecture répétée pour l'élève 3	43
Figure 7 : Graphique de progression de lecture répétée pour l'élève 1	45

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre de phonèmes et de graphèmes dans différentes langues (J.-E. Gombert, HEP-BEJUNE, 23.01.2019).....	6
Tableau 2 : Déroulement de l'expérimentation	23
Tableau 3 : Plan expérimental	24
Tableau 4 : Clé pour noter les erreurs de lecture des élèves	28
Tableau 5 : MCLM Prétest.....	32
Tableau 6 : Rappel de récit - attribution des points des éléments rappelés	33
Tableau 7 : Nombre de points obtenus au rappel de récit Prétest	34
Tableau 8 : Résultats de progression de lecture répétée pour l'élève 1	36
Tableau 9 : MCLM post-test	37
Tableau 10 : Nombre de points obtenus au rappel de récit post-test.....	37
Tableau 11 : MCLM prétest et post-test et évolution	38
Tableau 12 : Nombre de points obtenus au rappel de récit prétest et post-test.....	38
Tableau 13 : Résultats élève 3	43
Tableau 14 : Résultats de progression de lecture répétée pour l'élève 3	44

Tableau 15 : Résultats élève 1	44
Tableau 16 : Résultats de progression de lecture répétée pour l'élève 1	45
Tableau 17 : Comparaison du MCLM pré- et post-test et évolution lors de l'entraînement ..	46
Tableau 18 : Investissement des élèves lors de l'entraînement à la lecture répétée	47

Liste des sigles et des abréviations

MCLM : nombre de mots correctement lus par minute

1 Introduction

En tant qu'enseignante de soutien, la lecture au sens large occupe une grande place dans mon enseignement. Le lecteur « expert » oublie les étapes qu'il a traversées pour apprendre à lire ainsi que les habilités à mobiliser pour lire. Je souhaite, au travers de ce travail, approfondir mes connaissances sur le sujet afin d'aider au mieux mes élèves en difficulté de lecture. Je me questionne sur le parcours d'un lecteur débutant et sur les difficultés de compréhension de texte de mes élèves. J'ai l'impression que mes élèves en difficulté d'apprentissage mettent beaucoup d'énergie dans l'acte de lire mais qu'ils font abstraction du fait que lire doit leur servir à comprendre. Il s'agit pour mes élèves de passer d'apprendre à lire à lire pour apprendre.

Je ne suis pas la seule à avoir constaté les lacunes récurrentes des élèves en lecture, et notamment le fait qu'ils lisent sans comprendre. « Il lit, mais il ne comprend rien », dans mon rôle d'enseignante spécialisée, j'ai souvent entendu cette remarque de la part des enseignants lorsqu'ils me signalent un élève pour du soutien pédagogique.

Les difficultés en lecture des élèves sont au cœur de la majorité de leurs autres problématiques scolaires. Il est effectivement largement reconnu que la lecture contribue à la réussite scolaire et que de ce fait, les difficultés persistantes de lecture entravent le bon déroulement de la scolarité des élèves. Mon rôle en tant qu'enseignante spécialisée est d'amener les élèves sur la voie de la réussite scolaire, c'est pourquoi je souhaite travailler sur cet aspect précis.

Afin d'aborder la compréhension en lecture, il me semble nécessaire de commencer par comprendre quels sont les éléments impliqués tout d'abord dans la lecture, puis dans l'accès à la compréhension : les étapes qui font que l'enfant acquiert la lecture, du décodage à l'automatisation pour en arriver à une lecture fluente qui puisse lui donner accès à la compréhension. Quels sont les éléments sur lesquels repose la compréhension en lecture ? L'entraînement à la fluence en lecture permet-il un meilleur accès au sens ? Quelles sont les habiletés en jeu dans l'exercice de la fluence en lecture ?

Ma question de départ est donc la suivante :

Un entraînement ciblé sur la fluence, dans le groupe de soutien, permet-il aux élèves de progresser en compréhension ?

Je souhaite utiliser des outils d'entraînement à la fluence en vue de faire progresser les élèves en technique de lecture, pour mesurer ensuite les effets sur un autre domaine de la lecture : la compréhension. Plusieurs études ont montré que la fluence a un impact sur la

compréhension en lecture, c'est pourquoi j'ai choisi d'orienter mon mémoire dans cette direction.

La fluence, c'est lire de manière fluide, faire couler la rivière des mots. Lire de manière fluide, c'est avoir une lecture agréable à entendre, sans saccade. Dans ce travail, je vais parcourir les enjeux de la fluidité pour mes élèves en difficulté de lecture.

Dans les divers ouvrages consultés pour cette recherche, les termes « fluidité et fluence » sont utilisés comme des synonymes et leurs définitions présentent de nombreuses similarités. Aussi, les prépositions « de lecture » et « en lecture » sont variables selon les auteurs. Je choisis donc d'utiliser majoritairement ci-après la formulation « fluence en lecture » qui regroupera les termes que je viens d'énumérer.

2 Problématique

Enseignante de soutien pédagogique depuis plusieurs années, je côtoie des élèves qui suivent un cursus régulier de la 3^{ème} à la 7^{ème} Harnos. Mes élèves bénéficient de soutien à raison de deux à six périodes par semaine en fonction de leurs difficultés. Les élèves viennent dans ma classe de soutien généralement par groupe de deux à quatre. Les groupes sont formés en fonction de leurs besoins.

L'ensemble de mes élèves a un retard scolaire et/ou des troubles des apprentissages. Le niveau de lecture de mes élèves est variable, cependant une grande majorité d'entre eux rencontre des difficultés de lecture. Beaucoup de mes élèves savent qu'ils sont mauvais lecteurs, ils le disent et, généralement, sous-estiment leurs capacités. Il est fréquent que mes élèves me disent : « Je ne sais pas lire », « Je n'y comprends rien ». En plus de leurs difficultés en « technique de lecture », la plupart de mes élèves ont des difficultés motivationnelles face à de nombreuses tâches de lecture. La majorité des élèves avec lesquels je travaille est en échec scolaire. Pour eux, l'échec en lecture leur semble être permanent et insurmontable, ils en retirent une mauvaise estime d'eux-mêmes. Il me semble indispensable de remédier aux lacunes en lecture afin de les amener à surmonter leurs difficultés, sans quoi celles-ci perdureront et continueront à les maintenir en situation d'échec. L'amélioration de la lecture de mes élèves me semble être une priorité afin de les engager dans une spirale de réussite.

Les difficultés en lecture de mes élèves sont pour eux un obstacle au quotidien. Rapidement, dans la scolarité, la lecture devient un outil de travail. S'il est mal maîtrisé, il crée des barrières qui deviennent des difficultés. La quasi-totalité des activités scolaires dès la 5^{ème} Harnos implique la maîtrise du code écrit : lecture et écriture. Jusqu'en 4^{ème}, la lecture est en voie d'acquisition, c'est une phase d'apprentissage. Mais elle devient rapidement un outil essentiel. Un élève en difficulté de lecture est dès lors en difficulté dans la majorité des situations d'apprentissage, surtout s'il n'a pas acquis les habiletés de base en lecture qui lui permettent d'accéder à une lecture fonctionnelle.

Le thème de mon travail part d'une constatation que j'ai faite dans ma classe de soutien : mes élèves de 6^{ème} Harnos sont de faibles lecteurs, leur lecture est saccadée, hésitante, comporte de nombreuses erreurs, est robotique, ils butent... En 6^{ème} Harnos, on attend des élèves qu'ils lisent de longs textes et qu'ils aient accès au sens, qu'ils comprennent ce qu'ils lisent. Pourtant, bon nombre des élèves en difficulté n'ont pas une lecture automatisée et ont des difficultés de décodage, ce qui les amène à de nombreuses erreurs de lecture ainsi qu'à une lecture lente et fastidieuse. En 6^{ème}, on ne travaille plus le décodage et les

correspondances graphèmes-phonèmes, on travaille peu sur la technique de lecture, il s'agit plus d'un entraînement que d'un véritable enseignement.

Ayant personnellement été en difficulté en lecture durant ma scolarité, je trouvais toujours des échappatoires pour ne pas devoir lire devant la classe, pour ne pas lire le texte en entier. J'avais mis en place des stratégies presque infaillibles pour ne pas être prise au dépourvu et devoir lire un texte inconnu à voix haute. Je me suis par la suite découvert un réel intérêt pour la lecture, qui est devenue l'une de mes passions. Par ce travail, je souhaite cibler les élèves qui, comme moi, ont envie de disparaître lorsqu'il faut lire à haute voix devant la classe. J'espère les amener à entraîner leur habilité en lecture et leur donner une chance de se perfectionner en vue d'avoir un meilleur accès à la compréhension et un accès au monde merveilleux de la lecture.

Plusieurs études ont déjà démontré l'impact positif de l'entraînement à la fluence sur la lecture. D'autres études ont aussi mis en avant le lien entre l'entraînement à la fluence et l'amélioration de la compréhension. J'ai donc choisi d'orienter mon mémoire dans ce domaine.

3 Partie théorique

La lecture est une compétence évolutive qui se perfectionne tout au long de la scolarité et de la vie. Afin de cibler mon intervention en tant qu'enseignante spécialisée, il me semble nécessaire d'avoir une bonne connaissance des étapes-clés de l'apprentissage de la lecture. Dans cette première partie théorique traitant de la lecture au sens large, j'ai choisi de ne faire qu'un survol de ses différentes facettes. En effet, la lecture est un domaine très vaste et de nombreux auteurs traitant le sujet, j'ai choisi de rester succincte et de n'approfondir que les domaines de la lecture liés directement à ma recherche. Au travers de mes explorations bibliographiques, je vais donc chercher à comprendre comment se développe le décodage et identifier les points importants concernant la compréhension de la lecture. Enfin, je présenterai le concept de fluence qui me semble allier les deux aspects : décodage et compréhension.

Avant même d'envisager de lire, il faut maîtriser le langage, qui est un prérequis élémentaire puisqu'il est à la base même de la lecture. L'apprentissage du langage passe dans un premier temps par le langage oral. En effet, très tôt, les bébés sont confrontés au langage oral. Rapidement, ils commencent à l'acquérir de manière naturelle, en y étant exposés dans leur environnement. La langue écrite, au contraire, implique un apprentissage. « L'apprentissage de la langue écrite ne dépend donc pas de préprogrammations innées » (Delahaie, 2009, p.27), elle nécessite un apprentissage explicite. « L'acquisition de la lecture est une activité artificielle et difficile, alors que le langage parlé, lui, vient spontanément. Bien avant d'apprendre à lire, l'enfant est déjà un expert du langage parlé » (Dehaene, 2011, p.22). Si tout va bien, vers six ans environ, les enfants maîtrisent suffisamment l'oral pour appréhender l'écrit. Ils doivent, dès lors, envisager le langage oral comme un objet de réflexion, ce sont notamment les prémisses de la conscience phonologique¹.

La langue française n'est toutefois pas aisée à lire. L'une des difficultés réside dans le fait qu'il ne s'agit pas d'une langue « transparente ». Effectivement, contrairement au cas hypothétique d'une langue idéale, en français, un phonème² ne correspond pas à un seul et même graphème³. Par exemple, le phonème « a » correspond à un seul graphème, et la relation inverse est vraie également. Le phonème « o », par contre, correspond aux graphèmes « o », « au » et « eau ». Cela va empêcher l'enfant de lire des mots qui

¹ La capacité à isoler et à manipuler mentalement les unités sonores et non-signifiantes de la parole : rime, syllabes et phonèmes » (Delahaie, 2009, p.38).

² « Un phonème est une unité sonore qui permet des distinctions sémantiques » (Giasson, 2005, p.176).

³ « On appelle « graphème » une lettre ou une suite de lettre correspondant à un phonème » (Giasson, 2005, p.177).



contiennent des digrammes (graphème de deux lettres), par exemple « au », ou des trigrammes (graphèmes de trois lettres), par exemple « eau ». Alors qu'en Italien, il existe 30 phonèmes qui se transcrivent en 32 graphèmes, les 35 phonèmes du Français s'écrivent avec 130 graphèmes. L'opacité de la langue française vient donc compliquer l'appropriation de la correspondance graphème-phonème (principe alphabétique).

Tableau 1 : Nombre de phonèmes et de graphèmes dans différentes langues (J.-E. Gombert, HEP-BEJUNE, 23.01.2019)

Langue	Phonèmes	Graphèmes
Italien	30	32
Espagnol	32	45
Allemand	40	85
Français	35	130
Anglais	40	1100

Notamment à cause de cette difficulté de l'opacité, apprendre la langue écrite représente donc un effort plus coûteux que l'apprentissage de la langue orale (Delahaie, 2009). La lecture est d'ailleurs une difficulté majeure pour de nombreux apprenants (Thierren, 2004; Lee & Yoon, 2017). Il semble effectivement que 20 à 25% des enfants scolarisés n'atteignent pas un niveau de lecture suffisant pour bien comprendre les textes écrits (Kail & Fayol, cités par Maeder, 2010).

Différents mécanismes spécifiques au traitement de l'écrit permettent à l'enfant de comprendre le texte qu'il lit. Il s'agit des mécanismes de reconnaissance des mots et de compréhension, dont nous verrons pour certains le fonctionnement plus en détail dans ce travail. Ils ne sont cependant pas complètement indépendants du langage oral. Delahaie (2009) synthétise par exemple la distinction entre la compréhension orale et la reconnaissance des mots avec la formule de Gough et Juel (1989) : $L = R \times C$.

Dans cette formule, **L** correspond à la performance en lecture, soit « la capacité à extraire l'information d'un texte » (Delahaie, 2009, p.28). **R** désigne le traitement et la reconnaissance des unités linguistiques. Elle fonctionne sur deux mécanismes : la perception visuelle du graphique et les mécanismes d'identification des mots. **C** représente la compréhension. Ce facteur prend en compte la maîtrise du langage oral, mais aussi de la culture générale du lecteur. Par exemple, un texte peut être difficile à comprendre s'il aborde des sujets étrangers à la culture ou aux connaissances du lecteur.

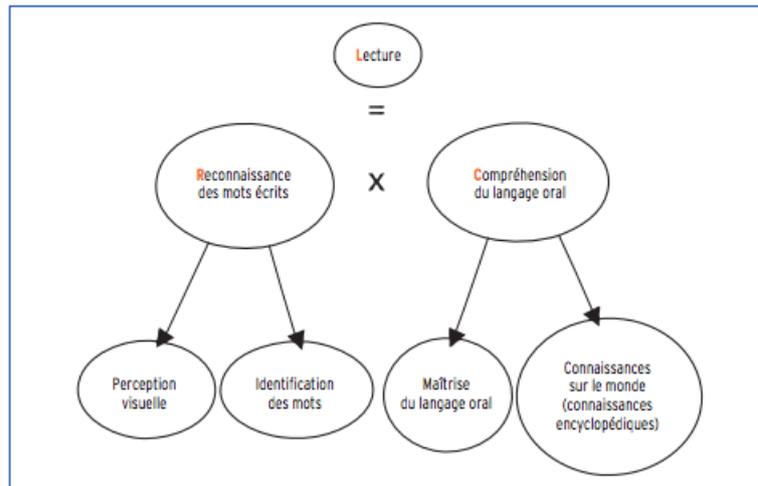


Figure 1 : $L = R \times C$ (Delahaie, 2009, p.29)

Cette formule n'est pas la somme d'une simple addition mais le produit de l'interaction entre les deux compétences que sont la reconnaissance des mots écrits et la compréhension du langage oral. D'après Avanthey-Granges et Botteron (2003), « Le décodage et la compréhension sont inter-reliés mais pas forcément corrélés » (p.158). C'est une première manière d'aborder la lecture, qui regroupe les concepts de décodage et de compréhension orale.

3.1 Décodage

Le développement des compétences en lecture est défini par de nombreux auteurs. On parle de stades de l'apprentissage de la lecture ou de processus. Pour lire, il faut apprendre à décoder la langue écrite et comprendre que les graphèmes représentent des phonèmes. Je vais développer, dans ce chapitre, les processus et les stades que les enfants doivent appréhender pour entrer dans la lecture.

Coltheart, Rastle, Perry, Langdon et Ziegler (2001) proposent le modèle DRC (Dual Route Cascaded). Il fonctionne sur trois « routes de traitement » : la route lexicale sémantique, la route lexicale non-sémantique et la route GPC (correspondance graphème-phonème). Ce modèle est généralement présenté de manière simplifiée en deux voies de lecture : la voie non-lexicale et la voie lexicale (Delahaie 2009).

Lorsque le lecteur rencontre un mot, il est tout d'abord traité et analysé de manière visuelle. Ensuite, il y a une séparation des voies si le mot est déjà connu du lecteur ou non. Si le mot

est inconnu (mot nouveau ou pseudomot⁴), la **voie non-lexicale** (aussi appelée voie d'assemblage, phonologique ou indirecte, selon les auteurs) est empruntée, via un décodage grapho-phonémique. Le signal visuel est transformé en unités graphémiques, puis en unités phonémiques. Le mot est identifié comme nouveau s'il est inconnu, il est dès lors décodé. La non-lexicale (voie d'assemblage) est activée et le sujet procède à un traitement grapho-phonémique : il convertit les unités graphémiques en unités phonémiques. La lecture par la voie non-lexicale est essentielle pour la lecture de mots inconnus ou qui ne sont pas disponibles en mémoire et pour la lecture de pseudomots. C'est par contre un processus lent et coûteux en énergie cognitive qui freine le lecteur, cela a ainsi des répercussions sur sa compréhension.

Si le mot est déjà connu, c'est la **voie lexicale** qui est activée (appelée aussi voie d'adressage ou voie directe). Elle résulte d'une automatisation de la voie non-lexicale. Une séquence graphémique est reliée à un lexique orthographique où sont archivées les formes orthographiques déjà connues. Le mot est reconnu dans le lexique orthographique (où sont stockées dans la mémoire à long terme toutes les formes orthographiques connues) et le mot est traité comme une unité de sens. Il s'agit de la reconnaissance instantanée des mots. « Le lexique orthographique est composé des mots reconnus avec exactitude et de façon instantanée par le lecteur. On peut dire qu'un élève reconnaît instantanément un mot lorsqu'il peut le lire aussi rapidement qu'il identifierait une lettre » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.145). La voie lexicale, c'est l'automatisation du processus d'identification des mots. Cette voie permet au lecteur de reconnaître les mots irréguliers⁵ (Delahaie, 2009).

La voie lexicale va être entraînée par l'automatisation du processus d'identification de la voie non-lexicale. Les mots seront peu à peu stockés en mémoire et se retrouveront dans la voie lexicale qui permettra d'identifier les mots de manière instantanée. Ainsi, la voie lexicale va permettre l'automatisation de la lecture, « cette voie constitue un processus très rapide d'identification des mots écrits » (Delahaie, 2009, p.36). De plus, l'automatisation de la reconnaissance des mots va permettre au lecteur de se focaliser sur la construction du sens des mots et du texte lu.

La voie lexicale permet la construction d'un stock lexical. Il s'agit d'un dictionnaire mental. En effet, pour identifier un mot, le lecteur le compare à l'information de son dictionnaire mental, « composé de l'orthographe exacte de dizaines de milliers de mots » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.12). S'il y a une correspondance, il accède d'emblée à la

⁴ « Un pseudo-mot est une forme lexicale inventée : cela ressemble à un mot mais ce n'est pas un mot. Exemple de phrase écrite avec des pseudo-mots : Des prognos murdants glimaient sur la pince » (Ouzoulias, 2004, p.22).

⁵ Les irrégularités orthographiques (ex : femme, faisan...)

signification du mot : c'est la voie directe (lexicale). S'il ne reconnaît pas le mot instantanément, le lecteur procède alors à un décodage syllabe par syllabe : c'est la voie indirecte (non-lexicale). Plus le lecteur connaît de mots, plus il lira vite et sans effort. La voie lexicale (voie d'adressage) est donc une voie d'automatisation de la lecture. Ce modèle à deux voies est illustré par Delahaie (2009) (Annexe 1).

Selon le modèle développemental de l'apprentissage de la lecture de Frith (1985), l'apprentissage de la lecture se compose de trois phases (ou stades), résumées notamment par Delahaie (2009) : la phase **logographique**, la phase **alphabétique** et la phase **orthographique**. Ce modèle, qui est une approche tirée de la linguistique, correspond globalement au modèle à deux voies axé sur la psychologie cognitive exposé précédemment. Dans ce modèle, la phase alphabétique correspond à la voie non-lexicale et la phase orthographique à la voie lexicale. Concernant la phase logographique, c'est une phase de pré-lecture dans laquelle l'enfant reconnaît les mots comme des images. Dans le stade alphabétique comme dans la voie d'assemblage, la tâche de la lecture est rendue ardue par l'opacité de la langue française.

En passant d'un stade à l'autre, l'enfant lit de manière de plus en plus fluide. Il automatise la reconnaissance des mots et peut donc lire plus rapidement et plus facilement, c'est-à-dire sans surcharger sa mémoire de travail. Ses ressources sont ainsi libérées, en particulier pour se concentrer sur la compréhension du texte.

« Un bon lecteur reconnaît rapidement les mots (voie d'adressage), si ce n'est pas le cas, il doit recourir à des stratégies d'identification (voie d'assemblage) ce qui ralentit la lecture. Plus un lecteur devra recourir à l'assemblage (par la voie non-lexicale), plus il aura des difficultés à accéder à la compréhension » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.145). Cela prend du temps : « il est alors difficile de relier ces mots entre eux dans la mémoire à court terme. » « Plus il y a de mots que le lecteur ne reconnaît pas rapidement dans la phrase, plus celui-ci aura de la difficulté à comprendre cette phrase » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.145). L'automatisation du décodage est donc nécessaire à la mise en place d'une lecture fonctionnelle.

3.2 Automatisation

L'automatisation, nous l'avons vu, permet une lecture aisée qui passe prioritairement par la voie lexicale (plutôt que par la voie non-lexicale). Elle fonctionne grâce à la reconnaissance quasi immédiate de mots qui sont déjà connus et stockés en mémoire.

La lecture lente, non-automatisée, représente un obstacle dans la compréhension des textes. En effet, pour comprendre un texte, une vitesse de lecture minimale de 250 mots à la

minute (en lecture silencieuse) est nécessaire. Or, la voie non-lexicale à elle seule ne permet pas au lecteur d'atteindre une vitesse suffisante (Delahaie, 2009). « Cette lenteur constitue un handicap évident lorsqu'il s'agit de comprendre un texte lu » (p.33). Afin d'accéder à une lecture fonctionnelle, il est donc nécessaire que l'enfant pallie aux limites de la voie non-lexicale (voie d'assemblage) et sollicite au maximum la voie lexicale (voie d'adressage). L'automatisation dépend donc de l'efficacité des processus d'assemblage et d'adressage : une lecture ne peut être automatisée si le décodage ne l'est pas.

De plus, une mauvaise automatisation du décodage sature la mémoire de travail et ne laisse que peu de ressources attentionnelles pour la tâche cognitive de haut niveau qu'est la compréhension. L'apprenti lecteur se trouve en double tâche : il doit déchiffrer et comprendre, cela crée des difficultés pour le lecteur. Lorsque le décodage est automatisé, le lecteur peut consacrer toute son attention à la compréhension. « Si la reconnaissance des mots est difficile, une grande partie ou toutes les ressources cognitives disponibles vont être consacrées à cette tâche, il n'en restera que peu ou pas du tout pour la compréhension » (Lequette, Pouget & Zorman, 2008, p.24). L'automatisme de la lecture va de ce fait nécessiter un entraînement régulier sur une longue période pour qu'elle puisse se mettre en place en ne requérant que peu d'efforts d'attention.

Dubé, Bessette et Ouellet (2016), ainsi que Giasson (2005), soulignent le fait que la lecture s'entraîne, et que répéter la lecture permet d'automatiser les mots, d'anticiper les regroupements syntaxiques des mots et de travailler l'intonation de la lecture. Chard, Vaughn et Tyler (2002) expliquent que la lecture s'exerce sous forme de cercle vertueux : s'exposer à la lecture, c'est s'exposer à de nouveaux mots et de nouvelles tournures de phrases, qui faciliteront la lecture. Il est alors de plus en plus aisé pour l'apprenant de lire et de découvrir des nouveautés dans la langue. Pour arriver à l'automatisation des processus de décodage, « une pratique quotidienne de la lecture et une exposition aux mots dans les textes » (Lequette *et al.*, 2008, p.24) sont nécessaires.

Pour la quasi-totalité des mots qu'il rencontre dans ses lectures banales, le lecteur habile ne les décode pas, car il en a mémorisé l'orthographe. Sa mémoire orthographique (ou son « dictionnaire mental ») contient le patron orthographique de 20'000 à 40'000 mots écrits. Lorsqu'il les rencontre en lecture, le lecteur les reconnaît directement et accède ainsi immédiatement aux informations utiles à la lecture (Ouzoulias, 2004, pp.176-177).

De nombreux auteurs de la psychologie cognitive, notamment Morais (1994), cité par Ouzoulias (2004), mentionnent l'automatisme de la lecture en utilisant le terme « machine à lire » pour illustrer le fait qu'une « très large part des processus et des traitements est automatique » (Ouzoulias, 2004, p.185).

« Lorsque la lecture devient fluide et automatique, l'enfant cesse de se concentrer sur le décodage et peut mieux réfléchir au sens du texte » (Dehaene, 2011, pp.89-90). Automatiser la lecture, c'est passer d'une lecture lente à une lecture fluide et rapide. Au début de son apprentissage, le lecteur applique de manière systématique les correspondances graphèmes-phonèmes, il décode. « La rencontre quotidienne de nombreux exemples rend le décodage de plus en plus routinier et fondé sur des connaissances » (Dehaene, 2011, p.88).

Megherbi et Ehlich (2004) cités par Maeder (2010) vont dans le même sens : « la compréhension de textes est directement dépendante de l'efficacité des processus de décodage et d'accès au lexique mental. Ces processus doivent être bien automatisés pour permettre un accès au processus de haut niveau (...) la représentation mentale du texte » (p.5).

Grâce à l'automatisation, les mots les plus fréquents sont reconnus plus vite que les mots rares ou les néologismes. Pour Dehaene (2011), c'est ce processus qui développe la seconde voie de la lecture (entendons ici la voie lexicale), « celle qui permet de passer directement par la chaîne de lettres au sens du mot » (p.50). Ainsi, le lecteur qui a automatisé les processus de décodage décompose de manière spontanée les mots en morphèmes⁶, ce qui lui donne un accès direct au sens. Par l'automatisation, « le cerveau d'un lecteur expert file droit au sens » (Dehaene, 2011, p.50).

Pour Dehaene (2011) « l'automatisation de la lecture est un objectif essentiel de l'apprentissage » (p.49). Pour Lequette *et al.* (2008), le manque d'automatisme qui est une composante de la fluence va entraver la compréhension (p.24). Outre les questions de processus de décodage et de l'automatisation de celui-ci, différents facteurs entrent en jeu et influencent les capacités de lecture.

3.3 Facteurs qui influencent la lecture

Comme Coltheart, Rastle, Perry, Langdon et Ziegler (2001) le soulèvent au travers de leur modèle d'apprentissage de la lecture, de nombreux facteurs peuvent influencer la lecture. Il peut s'agir de facteurs internes ou externes au lecteur. Les facteurs externes peuvent être liés au texte ou au contexte alors que les facteurs internes sont liés à l'enfant. Je vais développer en particulier ceux qui me semblent primordiaux.

Tout d'abord, la conscience phonologique, qui est « la capacité à isoler et à manipuler mentalement les unités sonores et non-signifiantes de la parole : rime, syllabes et

⁶ Unités de sens : les préfixes, suffixes, racines et terminaisons grammaticales des mots (Dehaene, 2011, p.21).

phonèmes » (Delahaie, 2009, p.38), permet à l'enfant d'acquérir la correspondance graphème-phonème. Une conscience phonologique bien développée facilitera grandement l'apprentissage de la lecture pour l'enfant. La relation entre conscience phonologique et lecture est par ailleurs réciproque, car l'entraînement à la lecture exercera aussi la conscience phonologique (Delahaie, 2009).

Pour lire, il est indispensable de pouvoir stocker et manipuler les éléments pertinents pour la compréhension d'un texte. C'est le rôle de la mémoire à court terme, plutôt appelée mémoire de travail. Avant tout, elle sert à retenir les informations lues pour permettre la compréhension du texte dans son ensemble. Sans la mémoire de travail, la lecture serait impossible. Comme pour la conscience phonologique, il y a une influence mutuelle : l'exercice de la lecture influence également la capacité de la mémoire de travail.

Dans la lecture, la perception visuelle entre aussi en jeu. On observe en effet que les yeux du lecteur alternent entre saccades et fixations. Pour chaque fixation, une image d'environ 10 lettres est projetée sur une zone de la rétine. Les quelques lettres perçues à chaque fixation forment un empan. Le balayage du texte est précis et chaque mot est alternativement fixé. Un lecteur expérimenté peut ainsi détecter une erreur minime dans un mot, car la reconnaissance des mots n'est pas globale comme on a tendance à le croire, mais bel et bien basée sur des indices précis. Certains élèves sont en difficulté car ils rencontrent des problèmes de fixations ou de saccades. Quelques-unes de ces difficultés sont remédiables grâce par exemple aux spécialistes en orthoptie.

Le projet de lecteur, quant à lui, prend en compte l'implication de l'élève dans l'apprentissage de la lecture. « Pour réussir son apprentissage de la lecture, un enfant a besoin de se projeter dans l'avenir, d'élaborer un projet personnel de lecteur » (Chauveau & Mayo, 2004, p.54). Sans projet de lecteur, l'enfant entrera difficilement dans la lecture, il ne sait pas quels avantages lui donnera la lecture et manquera de ce fait d'envie d'apprendre à lire (Ouzoulias, 1998). « Quand l'élève sait vers quoi il tend, il est acteur de son apprentissage » (Ouzoulias, 2004, p.7). Dans le même sens, Dehaene (2011) décrit le principe d'engagement actif de l'élève et de plaisir. Quant à Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004), ils expriment le projet de lecteur en termes de « motivation et goût de lire ».

Comme on le voit, la lecture est une activité complexe qui mobilise plusieurs compétences. Je me pose dès lors la question des activités qui peuvent être pertinentes pour permettre de soutenir l'apprentissage d'un décodage efficient. Les activités proposées autour de la notion de fluence ont retenu toute mon attention.

Dans le cadre des cours suivis durant ma formation, des activités de lecture répétées ont été présentées. Elles m'ont immédiatement interpellée car elles semblaient permettre à l'élève

d'exercer et de développer ses compétences sur un même texte, de devenir performant en lecture sur un texte déjà lu. Je me suis donc plongée sur les aspects de la fluence en lecture.

3.4 Fluence et lecture répétée

Il y a une quarantaine d'années, la définition de la fluence se limitait à l'automatisation de la reconnaissance des mots (Zorman, Lequette, Pouget, Devaux & Savin, 2008). Aujourd'hui, la notion de fluence comprend différents éléments, mentionnés par de nombreux auteurs : l'automatisation de la reconnaissance des mots, l'habilité à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, l'utilisation rapide de la ponctuation, la précision de la reconnaissance des mots, les choix des moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte, la rapidité, etc. Une définition de la fluence peut être : la capacité à lire un texte rapidement et précisément avec peu d'erreurs et peu d'effort pour lire, en mettant de l'expression, avec des pauses, un phrasé et une articulation appropriés (Zorman *et al.*, 2008; Lee & Yoon, 2017). De manière allégée, Kuhn et Stahl (2003, dans Dubé, Bessette & Ouellet, 2016) définissent la fluidité en lecture comme « la capacité à lire un texte suivi avec exactitude, rapidité et expression » (p.29). L'ensemble des auteurs parcourus pour cette recherche rejoignent cette définition (Chard, Vaughn & Tyler 2002; Kuhn & Stahl, 2003; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Stahl, & Wisenbaker, 2004; Therrien 2004; Giasson 2005; Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler & Apichatabutra, 2009; Giasson & Vandecasteele, 2012; Dubé *et al.*, 2016).

LaBerge et Samuels (1974) étaient les premiers à trouver un lien entre fluence et automatisation de la lecture. Ils expliquent qu'une fois l'automatisation de lecture atteinte, le lecteur peut libérer de l'attention et ainsi se concentrer sur la signification d'un texte. D'autres auteurs ont trouvé par la suite des résultats similaires (Chard, Vaughn & Tyler, 2002; Therrien, 2004; Zorman *et al.*, 2008 ; Dubé *et al.*, 2016; Lee & Yoon, 2017). Chard, Vaughn et Tyler (2002) expliquent que la fluence servirait de lien entre l'analyse des mots et la compréhension d'un texte.

Thierren (2004) estime que les difficultés en fluence découlent de capacités de décodage limitées. Des difficultés en cascade arrivent lorsque le décodage est trop lent, empêchant ainsi le flux de la lecture et la compréhension. En fait, le lecteur ne parvient pas bien à diviser ce qui est lu en unités pertinentes (phrases), alors que les bons lecteurs peuvent décoder les mots rapidement et précisément, ce qui leur laisse une grande quantité de ressources cognitives et attentionnelles disponibles pour se concentrer sur la signification du mot, de la phrase et du texte.

La fluence en ayant recours à la méthode de la « lecture répétée⁷ » (Samuels, 1979) consiste à relire plusieurs fois le même passage jusqu'à ce qu'un niveau satisfaisant de fluence soit atteint. La méthode de lecture répétée expose les enfants plusieurs fois aux mêmes mots, les entraînant à automatiser la reconnaissance des mots, sous-entendu entraîner la lecture par voie lexicale (Chard *et al.*, 2009). Giasson (2005) constate qu'entre la première et la troisième lecture d'un même texte, la vitesse de lecture augmente de manière significative. Les enfants font moins d'erreurs et deviennent plus habiles à détecter et à corriger leurs erreurs, ils lisent avec plus de facilité et comprennent mieux le texte.

De nombreux auteurs exposent l'idée que la lecture répétée est un moyen d'améliorer la fluence (Chard, Vaughn & Tyler, 2002; Thierren, 2004; Giasson, 2005; Dubé *et al.*, 2016; Lee & Yoon, 2017), spécialement si elle est combinée à d'autres interventions pédagogiques (correction des erreurs, feedback sur la performance, prévisualisation des mots isolés, écoute de la lecture, interactions avec un modèle de lecture, etc.).

Avec la lecture répétée, qui serait donc un outil qui faciliterait la fluence, les textes sont trop longs pour être mémorisés. Cette méthode demande de ce fait un travail réel de décodage. La lecture répétée permet aussi de se familiariser avec les mots et les différentes structures de phrases qui sont rencontrées à plusieurs reprises (Lequette, Pouget & Zorman, 2008). Selon Giasson (2005), « la reconnaissance des mots n'est pas innée, elle se construit par le contact répété avec les mêmes mots au cours de lecture » (p.202). « Intégrer les activités de lecture répétée améliore la fluidité en lecture » (Giasson & Vandecasteele, 2013, p.221).

La fluence regroupe donc plusieurs facettes de la lecture (découverte des mots, des structures de phrases, segmentation des phrases, etc.). Pour évaluer la fluence, Dubé *et al.*, (2016) ont analysé et évalué les trois composantes mentionnées plus haut : exactitude, rapidité et expression. Lequette *et al.* (2008) ont quant à eux utilisé l'indicateur du nombre de mots correctement lus à la minute (MCLM), décomposé en différents facteurs : le nombre de mots lus par l'élève, le temps nécessaire pour les lire et le nombre d'erreurs de lecture.

Dans l'étude du National Reading Panel (2000, dans Chard *et al.*, 2009), l'exactitude est considérée comme un élément essentiel à la fluidité. Un bon lecteur aura en conséquence un haut taux d'exactitude. La rapidité de lecture est associée à la reconnaissance instantanée des mots sans effort conscient ou d'attention. Le lecteur habile lit avec rapidité la grande majorité des mots. La reconnaissance rapide des mots serait ainsi un des prérequis de la fluidité (Bowers, 1993 dans Dubé *et al.*, 2016).

⁷ Repeated readings.

Il semble que les « bons lecteurs » soient des lecteurs qui ont une lecture fluide et suffisamment rapide qui leur permet d'accéder aisément au sens de ce qu'ils lisent. De nombreux élèves en difficulté sont freinés dans leur apprentissage de la lecture par manque d'automatisation du décodage. Les enfants apprentis-lecteurs ou ceux qui présentent des difficultés dans cet apprentissage peuvent rencontrer des problèmes à la fois pour développer un décodage efficace mais aussi pour donner du sens à ce qu'ils lisent. Cela rejoint l'idée du modèle des deux voies : plus la lecture est automatisée, plus la voie directe est utilisée.

3.5 Élèves en difficulté

Rencontrer des difficultés en lecture n'est pas anodin pour les élèves. Chard, Vaughn et Tyler (2002) relèvent une association entre difficulté de fluence en lecture et difficulté d'apprentissage, ce qui crée bien sûr de nombreux autres problèmes pour les apprentis lecteurs (ne serait-ce que comprendre toutes les instructions et informations écrites). Ces phénomènes sont observables chez mes élèves et cela était le point de départ de mon travail. Chard *et al.* (2009), dans leur méta-analyse, ont constaté que les difficultés de lecture seraient associées à un déficit des bases du décodage, plus précisément les capacités phonologiques. La conscience phonologique serait limitée, de même que la mémoire de travail. Cette problématique s'inscrit dans un cercle vicieux : ces enfants s'attellent peu à la lecture et exercent donc rarement les habiletés nécessaires pour lire. Ils sont en effet peu exposés aux mots et ne développent pas leur vocabulaire. Giasson (2005) rejoint ces conclusions dans la description du cycle de la lecture : les élèves qui rencontrent des difficultés de lecture dans l'identification des mots et dans la construction de sens s'engagent moins dans la tâche de lecture. Il en découle un manque de fréquentation de l'écrit. « Ce manque de fréquentation de l'écrit, de pratique de la lecture, retarde le moment où l'enfant lira couramment, sans effort » (Stanovich, cité par Giasson 2005, p.200). Au contraire, les bons lecteurs exercent leur lecture plus fréquemment, souvent même avec plaisir, enrichissant leur vocabulaire et lisant toujours plus facilement et rapidement. C'est dans cette situation que le cercle vicieux pour les mauvais lecteurs ou le cercle vertueux pour les bons lecteurs se met en place. Giasson (2005) parle de l'effet cumulatif : les élèves en difficulté de lecture prennent de plus en plus de retard sur les bons lecteurs.

Pour ces enfants en difficulté, par exemple les enfants dyslexiques, la fluence est une clé qui favorise l'apprentissage (Chard *et al.*, 2009). En effet, une lecture laborieuse force le lecteur à faire de nombreuses pauses. Lire de manière lente et saccadée empêche les élèves d'accéder au sens du texte. De nombreuses recherches ont montré que la méthode de la lecture répétée est également efficace pour ces élèves en difficulté (Chard Vaughn & Tyler, 2002; Ouzoulias, 2004; Chard *et al.*, 2009 ; Dubé, Bessette & Ouellet, 2016). Chez les

enfants avec des difficultés d'apprentissage, les lectures répétées sont en effet associées à un rythme de lecture plus élevé, plus précis, et à une meilleure compréhension du texte lu. Par rapport aux autres élèves, les élèves en difficulté profitent encore plus de la méthode de la lecture répétée si celle-ci est associée à d'autres interventions. Notamment le « modèle de lecteur », c'est-à-dire quand l'enseignant lit les textes à voix haute pour les élèves, le feedback correctif (correction des erreurs de lecture) ou encore la lecture à l'unisson, et d'autres activités proposées par Ouzoulias (1998 et 2004), Giasson (2005) ou Dubé *et al.* (2016).

En résumé, divers auteurs affirment que les élèves en difficulté d'apprentissage bénéficient aussi des avantages de la lecture répétée pour améliorer leur fluence en lecture et de ce fait leur compréhension du texte lu.

« La dyslexie se situe à l'extrémité d'un continuum de difficultés de lecture, et ce sont souvent les mêmes obstacles qui font trébucher les lecteurs débutants et les dyslexiques » (Dehaene, 2011, p.58). Cette idée laisse à croire qu'il est impossible de classer les lecteurs en deux catégories seulement selon leur aisance. En effet, les variations des capacités et des difficultés en lecture sont différentes pour chaque lecteur. Ouzoulias (2004) par exemple, établit différents profils de performance en lecture parmi les élèves à l'entrée du cycle 3 en France (cela correspond à la 6^{ème} Harmos du système suisse romand). Les « bons lecteurs » représentent environ 40% de l'effectif total. Ils accèdent aux informations contenues explicitement dans le texte, font des inférences, et atteignent un niveau fin de compréhension. Les lecteurs moyens composent approximativement 20% de l'effectif. Leur performance en lecture est suffisante pour extraire les principales informations explicites du texte et en reconstruire le sens global. Ils pourraient progresser en compréhension s'ils parvenaient à identifier plus rapidement et avec moins d'efforts les mots écrits. 20% des élèves sont faibles à très faibles en lecture. Ils ont notamment de grandes difficultés pour décoder des mots isolés ou des pseudomots. Leur compréhension repose sur le « *devinement* » à partir de quelques mots reconnus. Ils s'aident également des situations connues, d'un univers familier ou d'indices sémantiques pour déduire le sens du texte. Finalement, 20% des élèves sont considérés comme non-lecteurs.

Tous ces profils de lecteurs se rejoignent sur les bancs d'école. Il appartient ensuite aux enseignants de faire en sorte d'amener ces enfants à lire bien mais surtout à comprendre ce qu'ils lisent pour qu'ils puissent poursuivre leur scolarité avec tous les outils possibles à disposition. Or, comme nous l'avons vu, « lire bien », ne signifie pas toujours comprendre, mais la compréhension passe avant tout par une lecture automatisée. J'en arrive donc à me pencher sur la compréhension de la lecture plus précisément.

3.6 Compréhension

Selon Delahaie (2009), le but de la lecture est de comprendre. « Lire pour lire n'aurait évidemment aucun sens. Cependant, si la compréhension d'un texte lu est le but du traitement de l'écrit, ce traitement ne se limite pas à une activité de compréhension » (p.28). La lecture n'est ainsi pas une fin en soi, encore faut-il comprendre ce qu'on lit. Pour Avanthey-Granges et Botteron (2003), « l'activité de lecture est orientée vers un but, la compréhension » (p.154). D'après Golder et Gaonac'h (2015) « on lit pour comprendre, tout le monde en conviendra, mais, pour comprendre le fonctionnement du lecteur, il est nécessaire de distinguer les capacités du lecteur (au sens de décodage) des capacités de compréhension » (p.5). Pour Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004), la compréhension est « la capacité à construire à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte » (p.2). Fayol (2013) évoque la compréhension comme étant la construction d'un « modèle mental » ou d'une « représentation mentale ». Comprendre un discours ou un texte « c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte » (p.85). Pour Fayol (2013), comprendre un texte, c'est pouvoir s'en faire un film dans sa tête.

Certains enfants sont de bons décodeurs mais n'accèdent pas au sens du texte⁸. Pour Golder et Gaonac'h (2015) « s'il est nécessaire que le décodage soit suffisamment automatisé de manière que le lecteur puisse mettre en œuvre les processus de haut niveau, les difficultés de compréhension ne sont pas toutes imputables aux faiblesses de décodage » (p. 89). Dans le même sens, Avanthey-Granges et Botteron (2003) soulignent que les habiletés de décodage ne sont pas suffisantes pour évaluer le niveau de compréhension de texte chez des enfants en difficulté. Pourtant, Megherbi et Ehlich (cités par Maeder, 2010) estiment que le processus de décodage influence la compréhension de manière directe.

Ainsi, les diverses recherches s'accordent à dire qu'un bon lecteur ne possède pas simplement un panel d'habiletés (puisque un bon décodeur n'est pas forcément un bon « compreneur »). La lecture est un processus global et interactif (Pagé, 1985 et Mosenthal, 1989, cités par Giasson, 2016).

Il est réducteur de penser que comprendre signifie aller « pêcher » le sens du texte. Le lecteur compose sa propre compréhension de ce qu'il lit en fonction du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. Ci-après, je présente un modèle de

⁸ Les enfants hyperlexiques.

compréhension en lecture qui se compose de trois facteurs pour expliquer les enjeux de la compréhension de lecture : **le lecteur, le contexte et le texte** (Irwin, 1986, Deschênes, 1986, Langer, 1986, cités par Giasson, 2016).

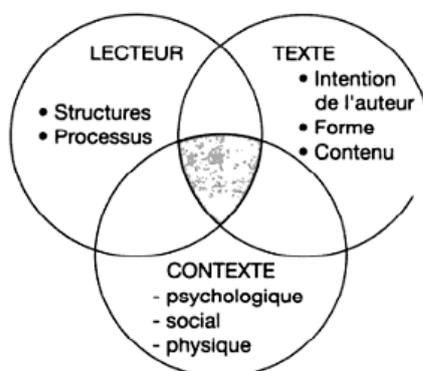


Figure 2 : *Modèle contemporain de compréhension en lecture* (Giasson, 2016, p.7).

Le facteur « **lecteur** » (Denihère, 1985 cité par Giasson, 2016) comprend les **structures** de la personne (ce que le lecteur est, ses connaissances et attitudes) et les **processus** qu'il met en œuvre (ses habiletés).

Les structures peuvent être cognitives (connaissances de la langue et connaissances sur le monde) ou affectives (ce que le lecteur veut faire, son attitude face à la lecture). Les processus regroupent les microprocessus (comprendre l'information présentée dans une phrase), les processus d'intégration (effectuer des liens entre les propositions ou les phrases), les macroprocessus (orientés vers la compréhension globale du texte, les liens qui permettent d'en faire un tout cohérent), les processus d'élaboration (qui permettent au lecteur d'aller au-delà du texte, de suivre les inférences) et les processus métacognitifs (qui gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation).

La variable « **texte** », quant à elle, concerne le matériel lu. Elle regroupe l'intention de l'auteur, le genre littéraire, la structure du texte (organisation textuelle) et son contenu (concepts, vocabulaire).

Le « **contexte** », finalement, regroupe les éléments qui ne font pas partie du texte ou du facteur lecteur, c'est-à-dire le contexte psychologique (l'intention du lecteur, l'intérêt pour le texte, la motivation). Le contexte social (les interventions de l'enseignant ou des pairs auprès du lecteur) et le contexte physique (les conditions matérielles, le temps disponible, le bruit environnant, etc.).

Nombreux sont les éléments qui peuvent entraver la compréhension en lecture. Les difficultés peuvent être liées à l'un ou l'autre des facteurs définis ci-dessus et peuvent bien évidemment se cumuler, étant donné qu'ils sont en interaction.

En premier lieu, comme nous l'avons vu, les procédures de décodage peuvent faire obstacle à la compréhension. Ensuite, les traitements locaux (signification de groupes de mots) et globaux (représentation mentale de l'ensemble) sont susceptibles de compromettre la compréhension. Enfin, la capacité à inférer et à accéder à l'implicite font aussi obstacle à la bonne compréhension de la lecture. Ces difficultés sont inhérentes au lecteur. De plus, le lecteur en difficulté de compréhension a une mauvaise représentation de ce qu'est « comprendre un texte ». En effet, les élèves en difficulté ont un contrôle de l'activité insuffisante. Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004) exposent l'idée que les lecteurs en difficulté de compréhension pensent qu'il suffit de décoder tous les mots pour comprendre un texte.

Pour ce qui est du texte, le contenu lexical et de la mise en page peuvent être des obstacles à la lecture. Enfin, au sujet du contexte, c'est l'environnement et la mise en situation de lecture qui peuvent être des freins à la bonne compréhension de l'écrit.

3.7 Liens entre fluence et compréhension

Plusieurs travaux (notamment ceux relevés par Thierron, 2004, dans sa méta-analyse) ont démontré que la fluence en lecture influence la compréhension d'un texte, y compris chez les élèves en difficulté (Chard, Vaughn & Tyler, 2002, Chard *et al.*, 2009, Lee & Yoon, 2017). En effet, plus la lecture est fluente, plus le lecteur peut consacrer ses ressources cognitives et attentionnelles à la compréhension du texte. Chard *et al.* (2009) mais aussi Zorman, Lequette, Pouget, Devaux et Savin (2008) et Jenkins (2003 dans Dubé, Bessette et Ouellet, 2016), ont relevé que la pratique répétée de la lecture favorise son automatisation et donc une reconnaissance plus rapide des mots. La mémoire de travail est ainsi déchargée et l'élève peut se consacrer à la compréhension de la lecture (Kirby, 2007, cité par Dubé *et al.*, 2016).

La capacité à recourir à la voie lexicale (voie d'adressage) permet de reconnaître les mots rapidement, sans s'arrêter et libère ainsi des ressources attentionnelles pour permettre aux processus de compréhension d'être efficient. L'accès au sens est dès lors facilité. C'est pourquoi « il faut envisager la lecture comme une activité requérant la mise en relation de deux activités cognitives. L'élève doit identifier les mots écrits et construire du sens avec eux » (Lequette *et al.*, 2008, p.24). Il semble donc que l'entraînement à la fluence sous forme de lecture répétée puisse jouer un rôle dans la compréhension en lecture.

4 Question de recherche et objectifs

Les ouvrages lus m'ont permis d'approfondir mes connaissances sur l'objet central de ma recherche : la lecture. J'ai pu identifier les habilités engagées dans la fluence, ainsi que les processus impliqués dans la compréhension et l'importance de l'automatisation du décodage. Diverses recherches l'ont montré, fluence et compréhension sont des éléments interdépendants dans la lecture. Au travers de mon travail, je souhaite donc mettre en place un dispositif afin de comprendre :

Quel est l'impact de l'entraînement de la fluence, sous forme de lecture répétée, sur la compréhension de texte pour des élèves de 6^{ème} Harmos en difficulté de lecture ?

Mes hypothèses sont les suivantes :

- Un entraînement ciblé sur la fluence en lecture a un impact sur d'autres domaines de la lecture et plus particulièrement sur la compréhension.
- L'utilisation de la lecture répétée pendant huit semaines augmente les habilités en compréhension de lecture.
- Un élève fluent en lecture accède plus facilement à la compréhension de textes.
- La fluence est un élément primordial pour l'accès au sens de l'écrit.

Ma problématique a relevé le fait que souvent, le travail de la fluence est considéré comme se suffisant à lui-même, qu'il n'est que rarement associé à la compréhension. Partant de ce constat, il semble intéressant de se pencher sur les tenants et aboutissants de la fluence en lecture. Le but de cette recherche n'est pas uniquement de faire progresser les élèves en fluence, mais de chercher à comprendre quel est l'impact d'une lecture plus fluente sur la compréhension en lecture. Par ce travail, je cherche à savoir si un élève entraîné en fluence a un meilleur accès au sens du texte.

L'ensemble de mes hypothèses touche à deux domaines distincts de la lecture : d'une part la fluence, d'autre part la compréhension de la lecture. Il me semble important de distinguer ces deux aspects afin de ne pas les évaluer de manière simultanée. Fluence et compréhension sont ainsi deux variables de ma recherche qu'il faudra mesurer de manière individuelle pour ensuite pouvoir établir d'éventuels liens de cause à effet entre elles.

5 Méthodologie

5.1 Fondements méthodologiques : de la recherche expérimentale à la recherche-action

Krathwohl (1998) cité par Karsenti et Savoie-Zajc (2011) relève que pour

qu'un problème puisse être considéré comme un bon problème de recherche, il doit d'abord susciter un grand intérêt chez le chercheur lui-même et être traitable, c'est-à-dire étudiable, de façon réaliste. (...) Il faut que ce soit un projet bien choisi, qui éveille une passion (p.153).

Comme mentionné dans l'introduction de ce travail, l'objet de ma recherche suscite un réel intérêt dans ma pratique d'enseignante spécialisée. J'ai choisi de me pencher sur un thème étroitement lié à ma pratique d'enseignante de soutien et qui puisse, dans une certaine mesure, pallier aux difficultés rencontrées par mes élèves. Il me semble important que le sujet de ma recherche puisse d'une part m'apporter des réponses et des outils, d'autre part aider les élèves. Il me tient aussi à cœur que ma recherche puisse « servir » : je souhaite qu'elle puisse être transposée dans d'autres contextes, avec d'autres élèves ou qu'elle puisse être transmise à des collègues enseignants spécialisés ou travaillant dans l'enseignement régulier.

Afin de démystifier la recherche, il me semble que voir ce travail à la manière de Sherlock Holmes est une bonne alternative. Pour résoudre ses enquêtes, Sherlock cherche des indices, vérifie ses hypothèses et fait des déductions. Je choisis donc de procéder de la même manière. Pour tenter de répondre à ma question de recherche et « résoudre mon énigme », j'aurai recours à une méthode mixte. Il me semble que dans mon contexte de recherche, utiliser une méthode expérimentale ne serait pas réaliste, je souhaite avoir recours à une recherche rigoureuse mais qui me permettra toutefois une certaine souplesse afin de rester dans le cadre de mon contexte de travail sans en modifier totalement la structure. J'aimerais que ma recherche se déroule dans le cadre d'une leçon de soutien habituelle. Je trouve primordial que dans les moments de récolte de données, ma classe ne se transforme pas en laboratoire. En effet, il me semble nécessaire, pour que ma recherche soit transposable, de prendre en compte les aspects spontanés d'une leçon de soutien avec de jeunes élèves.

Je pense cependant que la rigueur de la méthode expérimentale pourra apporter à ma recherche un certain cadre, c'est pourquoi je présente ci-dessous la méthode expérimentale puis la recherche-action. Je ferai ensuite le lien entre ces deux méthodes afin que ma méthodologie réponde au mieux à mon contexte de recherche.

Ma méthodologie permettra de vérifier mes hypothèses de recherche et ainsi de répondre à ma question de recherche. « Dans la recherche expérimentale, le chercheur vise à vérifier des relations de causalités en manipulant de manière intentionnelle et rigoureuse une variable indépendante afin d'en mesurer les effets sur une variable dépendante » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p.157). C'est-à-dire prouver que la variable indépendante cause, ou ne cause pas, les variations de la variable dépendante. Dans le cas de ma recherche, la variable indépendante est l'entraînement à la fluence et la variable dépendante est la compréhension en lecture. Cela m'amène ainsi à opérationnaliser deux champs de ma question de recherche : d'une part la fluence, d'autre part la compréhension. « Le chercheur a tout pouvoir sur la variable indépendante, en ce sens que c'est lui qui détermine, à divers degrés, le qui, le quoi, le quand, le où et le comment » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p.157). Ici, je gérerai donc l'ensemble des éléments des entraînements à la fluence sous forme de lecture répétée.

« La méthode expérimentale en sciences humaines repose sur la création d'au moins deux situations légèrement différentes l'une de l'autre, auxquelles on expose les participants. En donnant aux participants des tâches précises, on parvient à vérifier l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante » (Giroux & Tremblay, 2009, p.249).

Ainsi, le protocole expérimental de ma recherche, comprendra trois parties :

- **un prétest,**
- **une intervention pédagogique au travers d'un entraînement à la fluence,**
- **un post-test**

Le prétest désigne la prise de mesure initiale d'une recherche, c'est-à-dire celle qui a lieu avant que ne débute l'expérimentation et qui constitue le niveau de base. Ainsi, le prétest se trouve à l'opposé du post-test, qui représente la mesure finale faite à la suite de l'expérimentation proprement dite (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p.157).

Ma recherche sera menée avec un groupe expérimental et un groupe témoin, elle sera mise en place en deux temps (le prétest et le post-test). Pour les deux groupes, une mesure de la variable dépendante sera faite dans les deux temps. En plus de cela, le groupe expérimental prendra part à une intervention pédagogique. J'ai choisi de procéder en deux phases éloignées de huit semaines. Chacune de ces deux phases comprendra deux outils d'évaluation, l'un lié à la fluence, l'autre à la compréhension. Ce dispositif me permettra de récolter des données principalement quantitatives (nombre de mots lus par minute et nombre d'éléments rappelés dans le rappel de récit).

Tableau 2 : Déroulement de l'expérimentation

	Octobre	Octobre - janvier	Février
Groupe expérimental	Prétest (Lecture d'un texte + rappel de récit)	Entraînement à la fluence sous forme de lecture répétée	Post-test (Lecture d'un texte + rappel de récit)
Groupe témoin	Prétest (Lecture d'un texte + rappel de récit libre)	-	Post-test (Lecture d'un texte + rappel de récit libre)
Données récoltées	MCLM + cotation du rappel de récit	-	MCLM + cotation du rappel de récit

5.2 Méthode de collecte des données

La population de mon projet sera divisée en deux groupes : groupe témoin et groupe expérimental. Les deux groupes prendront part au prétest et au post-test, ces deux phases seront enregistrées sur un support audio. Entre les deux phases, il y aura une phase d'entraînement à la fluence pour le groupe expérimental uniquement. La recherche expérimentale est une méthode qui consiste à comparer deux ou plusieurs groupes de participants exposés à des situations identiques sauf pour un facteur (Giroux & Tremblay, 2009). « La méthode expérimentale repose sur un principe simple : modifier un seul facteur à la fois pour mesurer son effet » (Giroux & Tremblay, 2009, p.227).

Au terme de la démarche, je chercherai à évaluer si des liens de cause à effet existent entre fluence et compréhension, et si les différences perçues entre le prétest et le post-test peuvent être attribuées totalement ou en partie aux activités pédagogiques menées avec le groupe expérimental. Au début de l'expérimentation, le niveau de base de la variable dépendante (niveau de compréhension de texte) est le même (en théorie) pour les deux groupes. Si après l'intervention des progrès significatifs sont observés, on pourra envisager que l'intervention pédagogique est l'une des causes des changements observés au niveau de la variable dépendante.

Afin de voir si l'entraînement à la fluence en lecture a un impact sur la compréhension, aucun travail ciblé de compréhension de texte ne sera mis en place spécifiquement. Il s'agit donc de comparer les données entre le prétest et le post-test dans le but de mettre en avant une éventuelle progression en compréhension de la lecture à la suite de l'entraînement de la fluence.

Tableau 3 : Plan expérimental

Plan expérimental à groupe indépendant (groupe expérimental et groupe témoin)		
Nombre d'élèves + nom de groupe	8a Groupe expérimental : soumis à la situation expérimentale	8b Groupe témoin : non-soumis à la situation expérimentale. Leurs résultats serviront de base à la comparaison pour évaluer les résultats du groupe expérimental.
Modalités de la variable : Situations étudiées pour dégager une relation causale entre fluence en lecture et compréhension	Entraînement à la lecture répétée sur huit semaines	Pas d'entraînement, groupe non-sollicité durant huit semaines

La méthode expérimentale apporte une certaine rigueur à ma méthodologie de recherche. Comme mentionné plus haut, il me semble que ce type de recherche n'est pas totalement transposable à mon contexte de recherche et d'enseignement. C'est pourquoi je définirais plutôt ma recherche comme une méthode mixte : entre expérimentations, observations, participation et ajustement du dispositif.

La recherche-action, présentée notamment par Catroux (2002), me semble tout à fait adaptée à mon sujet de recherche et complémentaire à la méthode de recherche expérimentale. En effet, Catroux définit la recherche-action comme « un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative (...) des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours » (p.2). De plus, Catroux souligne que la recherche-action se veut flexible : « il y a autant de variantes de cette forme de pratique réfléchie que d'enseignants et d'apprenants évoluant dans autant de situations particulières » (p.3). L'auteur ajoute de plus que le praticien « 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 » (p.3). Enfin, la recherche-action « permet au praticien d'apprendre à identifier ses besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement » (Catroux, 2002, p.2). Les aspects collaboratifs et participatifs présents dans ma démarche expérimentale sont aussi mis en avant dans la méthodologie de la recherche-action.

La recherche-action me donnera la possibilité d'ajuster mon intervention pédagogique en cours de route. Ce dispositif me permettra ainsi de trouver le juste milieu entre mes deux rôles, celui de chercheuse et celui d'enseignante spécialisée. De plus, cette démarche méthodologique me permettra de faire le lien entre ma pratique de terrain et les aspects théoriques rencontrés dans mes lectures.

Je choisis donc de lier les deux méthodologies : la recherche expérimentale et la recherche-action afin de trouver un équilibre entre les deux types de méthodes : une méthode très rigoureuse dans laquelle je suis principalement chercheuse et une méthode plus adaptée à ma pratique quotidienne dans laquelle je peux être enseignante et chercheuse de manière simultanée.

La recherche-action me permettra de récolter des données qualitatives, car le recueil se fait sur un nombre très limité de participants et les données recueillies ne seront pas basées sur des tests validés scientifiquement. Ainsi, ma méthodologie pourrait être définie comme étant une approche quasi expérimentale ou comme une méthode mixte.

5.3 Nature du corpus

5.3.1 Population

Ma question de recherche concerne un public d'enfants rencontrant des difficultés de lecture et de compréhension de l'écrit. Les élèves de 3^{ème} et 4^{ème} Hamos ne sont pas assez expérimentés en lecture pour prendre part à ma recherche. La 5^{ème} Hamos est une année durant laquelle la lecture est consolidée. C'est pourquoi la population idéale semble être les élèves de 6^{ème} ou 7^{ème} Hamos en difficulté de lecture. En effet, les élèves qui prendront part à ma recherche devront être capables de rappeler un récit. Selon Maeder (2010), cette capacité se développe entre huit et dix ans.

J'ai sélectionné les enfants qui sont au bénéfice de soutien pédagogique en français pour prendre part à ma recherche. Le public cible est ainsi composé de huit élèves de 6^{ème} Hamos en difficulté⁹ de lecture. En parallèle, huit autres élèves du même public font partie du groupe témoin. Le groupe témoin ne prend pas part à l'entraînement de la fluence en lecture. Ainsi, le public qui compose le groupe expérimental et celui qui compose le groupe témoin sont comparables sauf sur les interventions pédagogiques reçues. La recherche liée aux sciences humaines, par nature, empêche d'avoir deux groupes d'élèves parfaitement identiques.

Dans le cadre de la recherche, les élèves du groupe témoin ne sont nullement sollicités entre le prétest et le post-test, ils continuent cependant de suivre le cursus scolaire habituel. Les élèves du groupe expérimental, quant à eux, auront une période de soutien par semaine dédiée à la fluence. En plus de cela, ils s'entraîneront à la maison plusieurs fois par semaine

⁹ De manière générale : retard global dans les apprentissages scolaires, pas de déficience intellectuelle avérée. Cf. introduction, description de la population d'élèves avec lesquels je travaille.

durant une minute à lire à haute voix. Cet entraînement est décrit dans la suite de la méthodologie.

5.3.2 Choix des textes

Pour choisir les textes utilisés durant toute la phase méthodologique (prétest, entraînement, post-test), je me suis appuyée sur les recommandations de Giasson et Vandecasteele (2012) au sujet des textes accessibles aux lecteurs débutants. Les auteurs distinguent deux catégories de critères pour déterminer le niveau de difficulté d'un texte : les critères qui relèvent du texte et ceux qui relèvent des mots. Les critères liés au texte regroupent entre autres: la structure prévisible du texte, la longueur des phrases, la complexité des phrases, le niveau de vocabulaire et la longueur du texte. Concernant les critères qui relèvent des mots, les auteurs citent notamment la structure syllabique, la régularité et la longueur des mots. Selon Samuels et Farstrup (2006) et Kuhn et Schwanenflugel (2009), cités par Giasson et Vandecasteele (2012), « pour permettre le développement de la fluidité, les textes ne doivent pas poser de problème d'identification de mots ou de compréhension » (p.220). De ce fait, l'ensemble des textes choisis dans la méthodologie sont de longueur et de difficulté plus ou moins similaires. J'ai donc choisi les textes proposés dans l'ouvrage de Lequette *et al.* (2008), puisque leur structure et le choix des mots ont été pensés pour entraîner la fluence (Annexe 3). Ces textes sont tous identiques au niveau de la mise en page. Il s'avère que c'est aussi un élément important : en effet, de nombreux auteurs ont traité cette question et relèvent notamment que la typographie, le type et la grandeur des caractères ou l'espacement entre les lignes ont une influence sur la lecture et peuvent faire varier le décodage (Maeder, 2010).

Pour les phases prétest et post-test, j'ai choisi d'utiliser le même texte. Il s'agit du conte « La poule rousse » (Annexe 2). Les textes de l'entraînement à la fluence sont de genre varié (documentaires, récits, contes...). Étant donné que la compréhension de ces textes ne sera pas travaillée spécifiquement, le choix des textes utilisés pour l'entraînement n'aura que peu d'impact sur le post-test.

L'entraînement à la fluence sera consigné pour chaque élève à la maison et en classe de soutien sous forme de tableau et d'un graphique pour chaque texte.

5.4 Vitesse et qualité de lecture

Lors des passations du prétest et du post-test, j'observerai la vitesse et la qualité de lecture des élèves. Pour ce qui est de la vitesse, j'aurai recours au calcul du MCLM. Quant à la qualité de lecture, j'observerai les erreurs de lecture.

5.4.1 Comptabilisation des mots lus : vitesse de lecture

Afin d'obtenir des données quantitatives pour la fluence en lecture, j'ai choisi d'utiliser la méthode proposée par Lequette *et al.* (2008). Il s'agit de calculer le MCLM. Pour ce faire, il suffit de comptabiliser le nombre de mots lus en une minute et d'y soustraire les mots « mal-lus », autrement dit, les erreurs de lecture. J'ai choisi de calculer le MCLM sur une lecture d'une minute comme le proposent Lequette *et al.* (2008). Au travers de cet outil, je calculerai en fait la vitesse de lecture.

$$\text{Mots correctement lus par minute (MCLM)} = (\text{Mots lus en une minute}) - (\text{erreurs de lecture})$$

Figure 3 : Formule de calcul du MCLM

5.4.2 Analyse des erreurs de décodage : qualité de lecture

Pour coter les lectures des élèves en termes de qualité, je me suis inspirée des propositions de Giasson et Vandecasteele (2012), qui exposent deux méthodes d'analyse des méprises au cours de la lecture de l'enfant. Étant donné que la passation sera enregistrée, je préfère ne pas prendre de notes durant la passation pour ne pas déranger ou stresser l'élève durant sa lecture. J'ai cependant utilisé les propositions des auteurs quant à la notation des méprises après la passation en utilisant les enregistrements.

Les types de méprises mises en avant par Giasson et Vandecasteele (2012) sont les suivantes :

- Les substitutions : lire un mot différent de celui qui est écrit
- Les omissions : oublier un mot
- Les ajouts : insertion d'un ou de plusieurs mots
- Les mots fournis par l'enseignant : lorsque l'élève ne peut identifier le mot
- Les autocorrections : lorsque l'enfant corrige de lui-même une méprise

J'ai choisi d'ajouter dans ma cotation :

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

Voici le code utilisé pour signaler les erreurs de lecture des élèves sur la fiche de cotation. J'ai réalisé la cotation en écoutant à plusieurs reprises les enregistrements de la lecture des élèves (Annexe 4).

Tableau 4 : Clé pour noter les erreurs de lecture des élèves

Compté comme erreur de lecture :	
Substitution :	Le mot lu faux est souligné . Au-dessus est écrit le mot prononcé par l'élève.
Oubli d'un mot :	Le mot qui a oublié d'être lu est entouré .
Ajout :	Une accolade contenant le mot ajouté est insérée.
Mot donné par l'enseignant :	Le symbole R est ajouté au-dessus du mot donné par l'enseignant.
Non-compté comme erreur de lecture :	
Autocorrection :	Le symbole C est écrit au-dessus du mot autocorrigé.
Lit 2x le mot juste :	Le symbole 2x est ajouté au-dessus du mot lu à deux reprises.
Hésitation :	Le symbole H est ajouté au-dessus du mot sur lequel l'élève a hésité ou buté.

5.5 Rappel de récit

« Le rappel de récit (retelling) consiste à demander à un élève de lire une histoire et de la redire dans ses propres mots » (Giasson, 2016, p.110). C'est une méthode qui permet d'évaluer la compréhension d'un texte mais elle peut aussi être utilisée comme outil d'intervention pédagogique pour favoriser la compréhension.

Pour Giasson (2016), le rappel de récit est révélateur : la sélection d'éléments que l'enfant choisit de raconter ou non indique sa manière personnelle de comprendre l'histoire. C'est un moyen de rendre les élèves plus actifs et de leur faire dire ce qu'ils pensent du texte de manière développée.

Cette méthode est particulièrement intéressante, car bien que le lecteur s'appuie sur la structure du texte pour raconter l'histoire, il la reconstruit dans sa tête et assemble les éléments qui lui semblent les plus pertinents. Le rappel de récit est donc révélateur de ce que les lecteurs ont compris d'un texte (Giasson, 2016).

Pour ma méthodologie, il n'existe pas d'outil « clé en main » adapté à ma recherche et à mon public cible, c'est pourquoi j'ai choisi de procéder à un rappel de récit libre. J'ai choisi de faire le rappel de récit sur le texte que l'élève aura lu pour la comptabilisation du MCLM.

Le rappel de récit libre permet d'avoir une vue d'ensemble de la compréhension que l'enfant a de l'histoire qu'il vient de lire. Au terme de la lecture, la page de texte est retournée et je demande à l'enfant qu'il me raconte l'histoire qu'il a lue. Lorsqu'il a terminé son récit, je lui demande s'il a quelque chose à ajouter, jusqu'à ce qu'il estime m'avoir raconté tout ce dont il se souvenait.

D'après Poulsen, Kintsch et Kintsch (1979) cités par Maeder (2010), « la manière de rappeler les récits dépend de leur structure : si les récits sont bien structurés et conformes au schéma habituel, ils seront plus faciles à rappeler que s'ils sont désorganisés et déviants » (p.10). Rossi (2008), cité par Maeder (2010), ajoute qu'un texte présentant une structure canonique (début, élément déclencheur, intrigue, résolution) « devrait faciliter la compréhension du récit, les enfants faisant appel à ce qu'ils savent déjà des récits » (p.10). Le texte utilisé dans ma recherche a en effet une structure canonique.

J'ai donc choisi de coter le rappel de récit en analysant la macrostructure du récit de l'enfant. J'ai élaboré une grille d'analyse de rappel de récit (Annexe 5) inspirée du matériel « La Forme noire » (Maeder, 2010) afin d'évaluer le rappel de récit de chaque enfant pour les deux phases (prétest et post-test). Passerault (1984) et Denhiere et Baudet (1990), cités par Maeder (2010), mettent en évidence le fait que « les éléments de la macrostructure sont généralement ceux qui sont difficilement identifiés par les mauvais compreneurs et donc non-rappelés » (p.14). Il me semble donc important dans la cotation du rappel de récit de différencier les deux parties macrostructure (idée générale du récit et enchaînements) et microstructure (éléments de détails et isolés). Pour cela, je m'aiderai d'une grille de cotation inspirée du matériel proposé par Maeder (2010). Une idée présente dans le rappel sera comptabilisée comme correcte même s'il ne s'agit pas exactement du bon mot.

La grille de rappel de récit me permettra de comptabiliser les types d'éléments rappelés et d'indiquer lesquels comportent des erreurs : personnages, objets, lieux, temps, chronologie et causalités entre les événements (Maeder, 2010). Cela me permettra d'observer la qualité de l'organisation du récit et l'enchaînement logique des idées dans le récit (Maeder, 2010).

5.6 Passation prétest et post-test

Les passations du prétest et du post-test se sont déroulées dans la salle de soutien habituelle des élèves. Comme mentionné plus haut, j'ai choisi d'enregistrer les passations afin de ne pas prendre de note durant la lecture et le récit des élèves, cela dans le but de ne

pas les perturber. Pendant la lecture, j'ai suivi l'avancement sur une page similaire à celle de la passation et durant le récit, mon attention est focalisée sur l'enfant et sur son récit. Je comptabiliserai le nombre d'erreurs de décodage et coterai le rappel de récit à l'aide de l'enregistrement dans un deuxième temps.

Dans le but de pouvoir faire les deux phases d'évaluation (calcul du MCLM et rappel de récit), lors des prétests et post-tests, les élèves ont lu la totalité du texte et j'ai calculé les mots correctement lus sur une minute de lecture.

En entretien individuel, les élèves ont lu le texte « La poule rousse » en entier à voix haute. La lecture et le rappel de récit ont été enregistrés. Voici les consignes données à l'enfant :

- Pour l'exercice que l'on va faire aujourd'hui, tu vas devoir lire un petit texte à haute voix et ensuite me raconter l'histoire que tu as lue.

Si l'enfant a des questions, j'y réponds et le rassure au besoin. Au terme de la lecture, je récupère le texte. Puis je demande :

- Peux-tu me raconter l'histoire que tu as lue, me dire de quoi ça parle ?

À la fin de leur récit, je demande :

- As-tu encore quelque chose à ajouter ? , Y a-t-il autre chose dont tu te souviennes ?

5.7 Entraînement à la fluence : la lecture répétée

Le travail de la fluence s'est fait à raison de 4 à 8 séances par semaine sur une durée définie (huit semaines). Cette dernière a été définie par le contexte organisationnel du déroulement de l'année scolaire. Chaque semaine, un texte est introduit en classe de soutien dans un groupe de quatre enfants. Il y a donc deux groupes de soutien de quatre enfants qui font la même activité.

Pour l'entraînement à la fluence sous forme de lecture répétée, j'ai choisi de suivre la méthode proposée par Lequette, Pouget et Zorman (2009). Les séances se déroulent comme suit :

Une première lecture est faite par l'adulte, avec intonation. Les élèves ont le texte sous les yeux et se concentrent sur le sens. Une deuxième lecture plus lente est faite. Au terme des deux lectures de l'adulte, une discussion à lieu autour du sens et des difficultés du texte.

Les mots compliqués sont signalés par les élèves et l'enseignant. Ils sont expliqués et déchiffrés. À la suite de cela, un premier enfant lit à haute voix durant une minute. L'enseignant regarde où il s'est arrêté et calcule le MCLM. Les élèves et l'enseignant

expliquent les erreurs du lecteur. C'est ensuite les autres élèves qui lisent le texte à voix haute durant une minute les uns après les autres.

À la suite de cette première séance de fluence, l'enfant renouvelle sa lecture à la maison avec le même texte et consigne le MCLM sur une feuille de route. L'entraînement se fait pendant une semaine sur le même texte. Si l'entraînement à la maison est fait seul, les résultats ne sont pas consignés et l'enfant lit simplement seul à voix haute. Si l'activité est faite avec l'aide d'un parent, les résultats sont notés sur la feuille de route dans un graphique (Annexe 6).

Après une semaine, le vendredi suivant en classe de soutien, l'enfant me lit le texte entraîné. Un nouveau calcul du MCLM est fait. Cela permet donc de constater les progrès de MCLM entre la première lecture et la dernière lecture (2^{ème} - 8^{ème} lecture selon l'entraînement de l'élève).

La démarche de lecture répétée fait partie de l'entraînement à la fluence. La récolte des résultats de chaque texte est une manière d'avoir un suivi de l'entraînement des élèves. Ces données sont récoltées mais ne seront pas nécessairement prises en compte dans la recherche. Le MCLM des textes de la lecture répétée est ainsi une variable de contrôle : c'est un facteur mesuré même s'il n'est pas au centre de la problématique. Il pourrait cependant s'avérer une variable indépendante de moindre importance ou être pris en compte comme un indicateur.

Cet entraînement de la fluence sous forme de lecture répétée est au centre de la méthode de la recherche-action. En effet, c'est dans ces moments que j'adapterai le dispositif : j'ajusterai les séquences en fonction du moment, du groupe, de mon ressenti, de mon expérience pédagogique et de mes lectures théoriques.

6 Présentation des résultats

Dans cette partie consacrée à la présentation des résultats, je vais donner un aperçu des scores obtenus aux différentes étapes de ma recherche. J'ai choisi de différencier la présentation des données et leur analyse. Les résultats du prétest seront d'abord présentés, suivront ensuite les résultats de la phase d'entraînement, puis les résultats du post-test. Enfin, je présenterai conjointement les résultats des pré- et post-tests afin de faciliter la lecture des données. De plus, les scores minimaux et maximaux sont mis en évidence en rouge.

6.1 Résultat du prétest

6.1.1 Mots correctement lus par minutes - MCLM

Les tableaux ci-dessous présentent le nombre de mots correctement lus par minute par les élèves des deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin) avant l'entraînement à la lecture répétée. On s'aperçoit que les élèves du groupe témoin lisent en moyenne plus de mots que les élèves du groupe expérimental, ce qui est le fruit du hasard. Les élèves se situent dans une fourchette allant de 34 à 103 mots correctement lus par minute. L'écart entre l'élève lisant le moins de mots par minute et celui en lisant le plus (les deux groupes inclus) est grand (69 mots).

Tableau 5 : MCLM Prétest

Groupe expérimental		Groupe témoin	
	MCLM		MCLM
Élève 1	60	Élève 9	34
Élève 2	103	Élève 10	63
Élève 3	46	Élève 11	79
Élève 4	60	Élève 12	90
Élève 5	36	Élève 13	73
Élève 6	67	Élève 14	77
Élève 7	87	Élève 15	78
Élève 8	67	Élève 16	71
Moyenne	66	Moyenne	71

6.1.2 Rappel de récit

Une fois les rappels de récit retranscrits, j'ai procédé à un premier test de la grille élaborée pour noter le récit de chaque élève. Je me suis rapidement aperçue que je n'étais pas tout à fait objective et que selon l'élève, il m'arrivait d'être plus ou moins tolérante. J'ai donc demandé à une amie, enseignante de 6^{ème} Harnos, de noter les rappels de récit avec moi afin que nous comparions et discutons la notation de chaque élève pour le prétest et pour le post-test. Pour ce double-codage, j'avais supprimé les noms sur les documents afin que les rappels des élèves soient anonymes. Avant de remplir la grille d'analyse, nous avons systématiquement découpé le récit des élèves au niveau de la macrostructure. Nous avons différencié l'exposition, l'élément déclencheur, la complication et la résolution du récit de la manière suivante :

exposition – **élément déclencheur** – **complication** – **résolution/situation finale**

Aujourd'hui la poule rousse prend le thé avec son amie la colombe. Elles vont au jardin cueillir un bouquet de roses. Elles ne se doutent pas que le renard est là, caché derrière un tas de bois. La colombe embrasse son amie et repart vers son nid. Le renard choisit ce moment pour sauter sur la poule rousse et l'enfermer dans un sac. La prisonnière crie si fort que son amie la colombe l'entend. Elle vient voler autour du renard qui pose son sac pour l'attraper. La poule rousse en profite pour se sauver. Le renard est bien déçu, il restera le ventre vide.

Figure 4 : Découpage de la macrostructure du texte « La poule rousse »

Une fois cela fait, nous avons listé les éléments présents dans le récit chacune de notre côté. Nous avons recensé la présence : des actions, des personnages, des objets et des lieux dans chacune des parties de la macrostructure et leur avons attribué 2, 1 ou 0 point en fonction de chaque élément rappelé. Nous avons ensuite comparé et discuté notre cotation pour chaque élève.

Tableau 6 : Rappel de récit - attribution des points des éléments rappelés

2 points	L'élément est présent, il est situé correctement dans le récit par rapport aux autres éléments.
1 point	L'élément est partiellement présent ou comporte une erreur qui n'est pas totalement incohérente.
0 point	L'élément n'est pas présent, erroné ou incohérent.

Au total, le texte est détaillé en 49 éléments. Un rappel de récit complet ne signifie cependant pas que les 49 éléments sont cohérents et détaillés. Le rappel de récit n'est donc pas noté sur un total de 98 points (49 éléments x 2 points) mais analysé dans son ensemble au niveau de sa cohérence globale et des éléments rappelés. Lorsque l'élève utilise un référent (pronom), le point est compté dans sa totalité.

Les données ci-dessous présentent le nombre de points obtenus au rappel de récit par les élèves des deux groupes avant l'entraînement à la lecture répétée. Les élèves des deux groupes semblent comparables, ils rappellent en moyenne le même nombre d'éléments. Les élèves se situent dans une fourchette allant de 9 à 58 points. L'écart entre le rappel de récit le plus complet et le moins complet est grand. Il se situe entre 9 points et 67 points.

Tableau 7 : Nombre de points obtenus au rappel de récit Prétest

Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Nombre de points		Nombre de points
Élève 1	47	Élève 9	9
Élève 2	31	Élève 10	39
Élève 3	58	Élève 11	32
Élève 4	21	Élève 12	53
Élève 5	18	Élève 13	45
Élève 6	67	Élève 14	41
Élève 7	47	Élève 15	41
Élève 8	17	Élève 16	36
Moyenne	38	Moyenne	37

6.2 Séances de fluence : lecture répétée

Les séances de fluence ont eu lieu pendant huit semaines les vendredis matin en classe de soutien. Les élèves ont donc travaillé sept textes différents (un texte par semaine). Les huit élèves du groupe expérimental étaient répartis en deux groupes. Ils venaient par groupes de quatre durant 45 minutes en salle de soutien. Les séances se sont déroulées exactement comme elles ont été décrites dans ma méthodologie, j'y ai cependant ajouté des activités de lecture ciblées sur le décodage durant le temps qu'il restait. Cela est décrit plus précisément au chapitre 8.

Sur les huit élèves, trois élèves ont été très engagés dans l'entraînement à la lecture répétée à la maison. Trois autres se sont impliqués de manière moins assidue et régulière et finalement, deux élèves ne se sont que peu investis. Deux des trois élèves très engagés faisaient la lecture quotidienne avec leurs parents. Semaine après semaine, ils m'ont apporté le graphique de progression de MCLM rempli avec leurs parents. Les résultats en termes de progression de ces élèves seront présentés dans la suite de ce travail.

Lors des séances de fluence en classe de soutien, l'ensemble des élèves étaient très motivés et engagés dans la démarche. Ils avaient une attitude exemplaire et se sont montrés très volontaires durant les huit semaines qu'a duré la partie expérimentale. Cela est aussi à prendre en compte dans les résultats de ma recherche.

Les MCLM ont donc été comptabilisés durant les leçons de soutien lors de la première lecture et de la dernière lecture le vendredi suivant. Pour les deux élèves qui ont rempli l'évolution de la semaine à la maison, je possède leurs graphiques de progression hebdomadaire plus détaillés (Annexe 7).

Au terme de l'entraînement, j'ai réalisé pour les élèves un graphique de leur progression. Celui-ci présentait la première et la dernière lecture pour chacun des textes. J'ai pris chaque élève individuellement pour leur présenter les graphiques, leur expliquer leur progression et les féliciter pour l'investissement dans ce projet (Annexe 8).

Le graphique ci-dessous présente la progression de l'élève 1 au fil des huit semaines d'entraînement. On y voit son score lors de la première lecture du texte en classe et son score lors de sa dernière lecture, une semaine plus tard, après plusieurs lectures du même texte à la maison. En moyenne, l'élève lit 98 mots par minute lors de sa première lecture et 142 à sa dernière lecture. Après une semaine d'entraînement à la lecture répétée (sur un même texte), il a progressé en moyenne de 44 mots. Ces éléments seront développés dans la discussion.

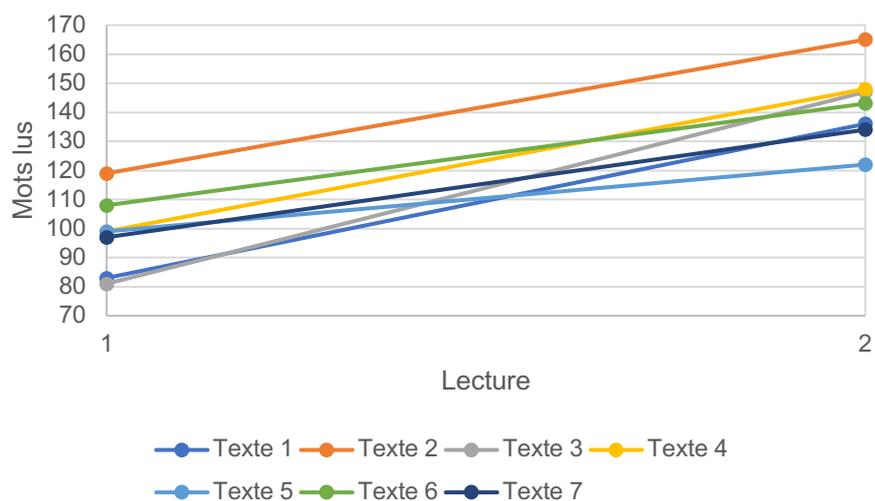


Figure 5 : Graphique de progression de lecture répétée pour l'élève 1

Tableau 8 : Résultats de progression de lecture répétée pour l'élève 1

	MCLM 1 ^{ère} lecture	MCLM dernière lecture	
Texte 1	83	136	
Texte 2	119	165	
Texte 3	81	147	
Texte 4	99	148	
Texte 5	99	122	
Texte 6	108	143	
Texte 7	97	134	
Moyenne	98	142	44

6.3 Résultat du post-test

6.3.1 Mots correctement lus par minutes - MCLM

Les données ci-dessous présentent le MCLM obtenu par les élèves des deux groupes après l'entraînement à la lecture répétée. En moyenne, les élèves des deux groupes lisent environ le même nombre de mots par minute. Les élèves se situent dans une fourchette allant de 70 mots correctement lus par minute à 102 mots.

Tableau 9 : MCLM post-test

Groupe expérimental		Groupe témoin	
	MCLM		MCLM
Élève 1	101	Élève 9	70
Élève 2	98	Élève 10	87
Élève 3	75	Élève 11	83
Élève 4	72	Élève 12	102
Élève 5	72	Élève 13	79
Élève 6	93	Élève 14	100
Élève 7	98	Élève 15	100
Élève 8	79	Élève 16	92
Moyenne	86	Moyenne	89

6.3.2 Rappel de récit

Les données ci-dessous présentent le nombre de points obtenus au rappel de récit par les élèves des deux groupes après l'entraînement à la lecture répétée. Les élèves se situent dans une fourchette allant de 20 à 75 points. L'écart entre le rappel de récit le plus complet et le moins complet est grand (entre 20 points et 75 points).

Tableau 10 : Nombre de points obtenus au rappel de récit post-test

Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Nombre de points		Nombre de points
Élève 1	60	Élève 9	20
Élève 2	36	Élève 10	33
Élève 3	75	Élève 11	69
Élève 4	37	Élève 12	56
Élève 5	21	Élève 13	60
Élève 6	67	Élève 14	61
Élève 7	23	Élève 15	62
Élève 8	28	Élève 16	34
Moyenne	43	Moyenne	49

6.4 Synthèse des résultats entre le prétest et le post-test

Ci-dessous, une synthèse de l'ensemble des résultats est présentée ainsi que l'évolution pour chacun des élèves entre le prétest et le post-test.

Tableau 11 : MCLM prétest et post-test et évolution

Groupe expérimental				Groupe témoin			
	Prétest	Post-test	Évolution		Prétest	Post-test	Évolution
Élève 1	60	101	41	Élève 9	34	70	36
Élève 2	103	98	-5	Élève 10	63	87	24
Élève 3	46	75	29	Élève 11	79	83	4
Élève 4	60	72	12	Élève 12	90	102	12
Élève 5	36	72	36	Élève 13	73	79	6
Élève 6	67	93	26	Élève 14	77	100	23
Élève 7	87	98	11	Élève 15	78	100	22
Élève 8	67	79	12	Élève 16	71	92	21
Moyenne	66	86	20	Moyenne	71	89	19

Tableau 12 : Nombre de points obtenus au rappel de récit prétest et post-test

Groupe expérimental				Groupe témoin			
	Prétest	Post-test	Évolution		Prétest	Post-test	Évolution
Élève 1	47	60	13	Élève 9	9	20	11
Élève 2	31	36	5	Élève 10	39	33	-6
Élève 3	58	75	17	Élève 11	32	69	37
Élève 4	21	37	16	Élève 12	53	56	3
Élève 5	18	21	3	Élève 13	45	60	15
Élève 6	67	67	0	Élève 14	41	61	20
Élève 7	47	23	-24	Élève 15	41	62	21
Élève 8	17	28	11	Élève 16	36	34	-2
Moyenne	38	43	5	Moyenne	37	49	12

Sur la base de ces résultats, je vais dans la suite de ce travail tenter de faire des liens entre les différentes données recueillies et répondre à ma question de recherche. Je vais de plus confirmer ou infirmer mes hypothèses. L'objectif de ma recherche était de chercher à mesurer l'impact d'une lecture plus fluente sur la compréhension en lecture.

Je vais comparer les résultats obtenus entre les prétests et les post-tests du groupe expérimental et du groupe témoin dans le but de voir si les élèves entraînés à la lecture répétée ont plus progressé en fluence, et donc en compréhension, que les élèves non-entraînés. Ainsi, la comparaison des résultats obtenus entre les deux groupes me permettra de mesurer l'impact qu'aura eu l'entraînement à la lecture répétée sur la compréhension.

7 Réflexions autour des résultats et mise en perspective

7.1 Synthèse des résultats obtenus au prétest et au post-test

Que ce soit au niveau de la compréhension, évaluée dans ma recherche sous forme de rappel de récit, ou au niveau de la fluence, évaluée dans ma recherche par le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM), les élèves des deux groupes de la recherche ont progressé. En effet, avec ou sans entraînement, les moyennes des deux groupes ont augmenté pour les deux indicateurs.

En moyenne, le groupe expérimental a progressé de 20 mots correctement lus par minute entre le prétest et le post-test. Le groupe témoin a quant à lui progressé en moyenne de 18 mots par minute.

Pour ce qui est du rappel de récit, le groupe expérimental a comptabilisé en moyenne 5 points de plus à la deuxième passation alors que le groupe témoin a comptabilisé 12 points de plus.

Comme on peut le constater, l'évolution globale n'est pas significative, bien qu'il y ait une progression moyenne plus importante en MCLM dans le groupe témoin, qui tendrait à démontrer une amélioration de la fluence. Les résultats ne permettent toutefois pas, dans le cadre de ma recherche, d'affirmer que l'entraînement à la fluence sous forme de lecture répétée a un impact sur la compréhension. Les moyens d'évaluation utilisés dans ma recherche n'ont pas permis de démontrer l'évolution qui était attendue et mentionnée dans les recherches citées en première partie de ce travail.

7.2 Analyse des résultats au rappel de récit

Entre le prétest et le post-test, la majorité des élèves ont amélioré leur rappel de récit. En effet, seuls trois élèves ont rappelé moins d'éléments lors du post-test que lors du prétest. Un élève a rappelé le même nombre d'éléments.

Lors du prétest, les deux groupes sont comparables au niveau du nombre de points obtenus dans le rappel de récit : en moyenne 38 points pour le groupe expérimental, et 37 points en moyenne pour le groupe témoin. Au post-test, on remarque que les élèves du groupe témoin obtiennent de meilleurs résultats : 43 points pour le groupe expérimental, 49 points pour le groupe témoin.

Lors de la cotation du rappel de récit, je me suis à plusieurs reprises posé la question suivante : le rappel de récit est-il suffisant pour évaluer leur compréhension de texte ? La réponse me semble être non. En effet, dans les rappels de récit, on a parfois l'impression

que l'élève redit les éléments dont il se souvient dans un enchaînement approximatif sans vraiment en saisir le sens et l'implication dans le récit ou les liens de causalités. Il « répète » les mots lus, sans pour autant avoir saisi le sens de l'histoire. Certains récits sont déstructurés et ne tiennent pas compte de la chronologie et des liens de cause à effet. Ces récits sont difficiles à noter, car on ne peut pas se reposer sur la macrostructure. Les élèves obtiennent néanmoins des points sur les éléments de détails mentionnés.

Dans leurs rappels, plusieurs élèves ont totalement omis une séquence de la macrostructure de l'histoire. De plus, de nombreux enfants ont mélangé les personnages lors de leur récit : on sentait des moments d'hésitation, de flou, puis parfois les choses rentrent dans l'ordre lorsque les élèves avancent dans leur rappel et se corrigent d'eux-mêmes. Par exemple, un élève confondait la colombe et la poule. En avançant dans la chronologie de l'histoire, il réalisait l'impossibilité de ce qu'il avait dit. Parfois, on a l'impression que l'élève sent lui-même que son récit comporte des incohérences.

Avec le rappel de récit comme unique base d'évaluation de la compréhension de texte, il est difficile de savoir si l'élève a compris le texte qu'il raconte. Je ne pense donc pas que dans ma recherche le rappel de récit soit un outil suffisant pour évaluer la compréhension de texte. On peut néanmoins, grâce à cet outil, avoir un aperçu de ce que l'élève a compris du texte. De plus, la notation utilisée permet tout de même, dans une certaine mesure, de comparer les élèves entre eux au niveau de leur compréhension.

Les difficultés de langage oral peuvent être la cause des difficultés de compréhension de l'écrit comme l'expliquent Giasson et Vandecasteele (2012). Les structures cognitives du lecteur regroupent les connaissances sur la langue et les connaissances sur le monde. Il s'agit de déterminer l'origine du problème : si un enfant possède de bonnes compétences en identification des mots, on conclura que ses lacunes en compréhension orale expliquent ses difficultés de compréhension en lecture. Avanthey-Granges et Botteron (2003) insistent également sur l'importance du langage oral pour comprendre l'écrit, cet élément est aussi relevé par divers auteurs (Delahaie, 2009; Maeder, 2010; Dehaene, 2011; Giasson, 2016). En effet, langage écrit et langage oral ne sont pas deux concepts exclusifs. Au contraire, ils s'influencent mutuellement (Avanthey-Granges & Botteron, 2003).

Aussi, les habiletés langagières en matière de vocabulaire, de lexique, de connaissances préalables sur le monde entrent en jeu dans la compréhension de texte ainsi que dans le rappel de récit. De nombreux auteurs (Maeder, 2010 ; Giasson & Vandecasteele, 2012; Giasson, 2016) mettent en avant ce facteur en mentionnant qu'il a un impact sur la compréhension de texte. De plus, la connaissance du contenu des textes est également considérée comme un prérequis à la compréhension (Cèbe & Goigoux, 2007). Giasson et Vandecasteele (2012) ajoutent que l'élève peut parfois avoir des connaissances sur le

monde et des habiletés langagières, mais « échoue à les intégrer dans sa représentation du texte, ou encore il peut se servir de connaissances antérieures non pertinentes » (Duke, Pressley & Hilden, 2004, cités par Giasson & Vandecasteele, 2012, p.229).

Une question se pose donc dans ma recherche en lien avec le rappel de récit : les élèves ont-ils compris le texte et ne sont-ils pas en mesure de le retransmettre oralement de manière suffisante, ou les élèves n'ont-ils pas compris le texte ? Dans le cas des rappels de récit des élèves de ma recherche, les difficultés linguistiques (en termes de maîtrise de la langue) ne m'ont pas semblé être un obstacle au rappel de récit, les difficultés se situent plus au niveau d'un vocabulaire faible et d'une syntaxe peu étoffée qui engendrent quelques difficultés à produire un récit oral. Cependant, le niveau du texte à rappeler se situant dans la zone de confort des élèves en matière de contenu et de niveau, il n'a pas dû créer de difficulté majeure ou d'obstacle chez les élèves sélectionnés pour la recherche.

7.3 Présentation des résultats de deux élèves du groupe expérimental

Comme mentionné, il est difficile d'affirmer que la méthode de lecture répétée sur une durée de huit semaines dans mon cadre de travail permet aux élèves de progresser en compréhension de texte.

Il me semble donc intéressant d'exploiter mes données sous une autre perspective, celle du parcours individuel de certains des élèves du groupe expérimental sans les comparer aux élèves du groupe témoin. J'ai pu en effet observer que les élèves du groupe expérimental ont progressé en lecture de manière générale, c'est pourquoi je choisis de me pencher plus particulièrement sur les élèves ayant pris part à l'entraînement à la fluence. C'est notamment en illustrant les résultats et progrès individuels et en pensant à leur bonne réception par les élèves que j'ai eu cette idée de réorienter mon approche.

Je présente ci-dessous les résultats de deux élèves en particulier. Il s'agit de deux élèves dont les résultats sont intéressants à analyser plus en détail et qui, de plus, étaient investis dans la phase d'entraînement à la fluence. La progression des autres élèves du groupe expérimental se trouve en annexe (Annexe 8).

7.3.1 Élève 3

L'élève dont je vais présenter les résultats ci-dessous est un élève qui fait partie du groupe expérimental. Dans mon panel, il s'agit de l'élève 3. Cet élève ne présente pas de trouble spécifique des apprentissages. Il est en difficulté en français de manière générale et dans toutes les branches qui impliquent la lecture. L'élève 3 est de langue maternelle française, il est au bénéfice de soutien pédagogique à raison de deux périodes par semaine depuis sa 4^{ème} Harnos. Comme tous les élèves sollicités dans ma recherche, il est actuellement en 6^{ème} Harnos.

Tableau 13 : Résultats élève 3

	MCLM Prétest	MCLM Post-test	Évolution Nb de mots	Rappel de récit prétest	Rappel de récit post-test	Évolution Nb de points
Élève 3	46	75	+ 29	58	75	+ 17

Lors du prétest, l'élève a lu l'ensemble du texte en 2,02 minutes et a fait deux erreurs de lecture. Lors du post-test, il a lu l'ensemble du texte en 1,22 minute et a fait trois erreurs de lecture.

Cet élève s'est bien impliqué dans la phase d'entraînement à la lecture répétée. Il n'avait pas toujours l'occasion de s'entraîner avec ses parents, mais il s'est impliqué par lui-même.

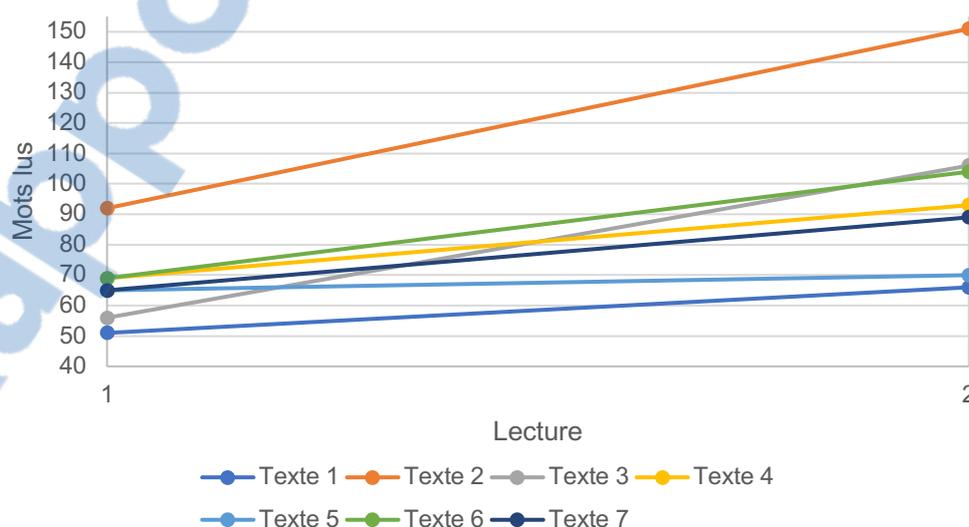


Figure 6 : Graphique de progression de lecture répétée pour l'élève 3

Tableau 14 : Résultats de progression de lecture répétée pour l'élève 3

	MCLM 1^{ère} lecture	MCLM dernière lecture	
Texte 1	51	66	
Texte 2	92	151	
Texte 3	56	106	
Texte 4	69	93	
Texte 5	65	70	
Texte 6	69	104	
Texte 7	65	89	
Moyenne	66	97	31

En moyenne, après une semaine de lecture répétée d'un même texte, cet élève progresse de 30 mots sur une minute de lecture. Il est intéressant de constater qu'entre le prétest et le post-test, cet élève a progressé de 29 mots. Cela rejoint sa progression à l'entraînement à la fluence. Cet élève a aussi une belle évolution au niveau de son rappel de récit (Annexe 9). Il obtient un score de 58 points lors de son premier rappel, son score est de 75 lors du post-test, il ajoute certains éléments dans le rappel de la complication de l'histoire et en détaille d'autres dans les différentes parties de son récit (Annexe 10).

7.3.2 Élève 1

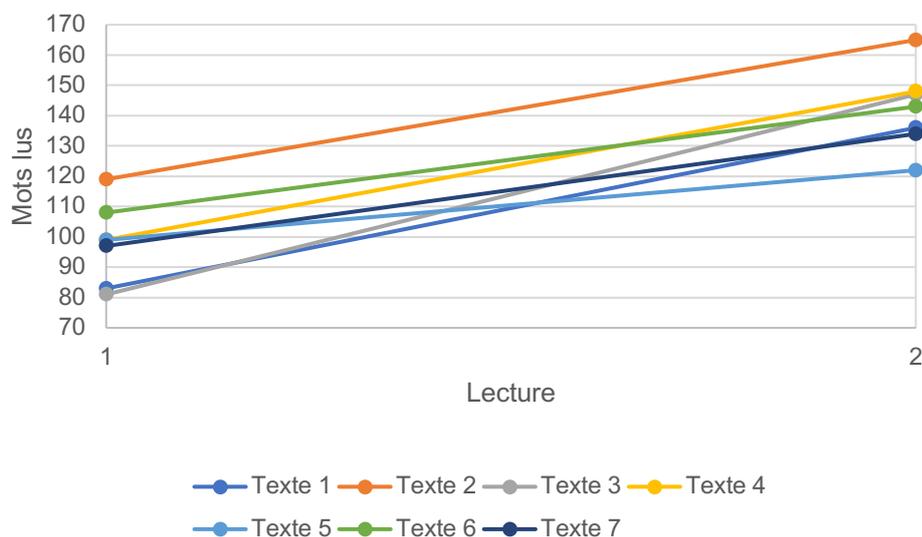
L'élève dont je vais présenter les résultats ci-dessous est un élève qui fait partie du groupe expérimental. Dans mon panel, il s'agit de l'élève 1. Cet élève ne présente pas de trouble spécifique des apprentissages. Il est en difficulté en lecture mais ne rencontre pas d'autres difficultés dans ses apprentissages. L'élève 1 est de langue maternelle française et il parle très bien l'italien. Il est au bénéfice de soutien pédagogique à raison d'une période par semaine depuis sa 4^{ème} Harmos. Comme tous les élèves sollicités dans ma recherche, il est actuellement en 6^{ème} Harmos.

Tableau 15 : Résultats élève 1

	MCLM Prétest	MCLM Posttest	Evolution	Rappel de récit prétest	Rappel de récit post- test	Evolution
Élève 1	60	101	41	47	60	13

Lors du prétest, l'élève a lu l'ensemble du texte en 1,49 minute et a fait six erreurs de lecture. Lors du post-test, il a lu l'ensemble du texte en exactement une minute et a fait trois erreurs de lecture.

Cet élève s'est très bien impliqué dans la phase d'entraînement à la lecture répétée. Il s'est



systématiquement entraîné avec ses parents.

Figure 7 : Graphique de progression de lecture répétée pour l'élève 1

Tableau 16 : Résultats de progression de lecture répétée pour l'élève 1

	MCLM 1 ^{ère} lecture	MCLM dernière lecture
Texte 1	83	136
Texte 2	119	165
Texte 3	81	147
Texte 4	99	148
Texte 5	99	122
Texte 6	108	143
Texte 7	97	134
Moyenne	98	142

En moyenne, après une semaine de lecture répétée d'un même texte, cet élève progresse de 44 mots sur une minute de lecture. Il est intéressant de constater qu'entre le prétest et le post-test, cet élève a progressé de 41 mots. Comme pour l'élève 3, dont les résultats ont été présentés plus haut, cela rejoint sa progression à l'entraînement à la fluence. Comme on peut le voir dans le tableau 17 ci-dessous, ce constat n'est cependant pas généralisable à tous les élèves du groupe expérimental. Certains élèves ont fait de grands progrès en matière de MCLM durant l'entraînement à la fluence, cependant, leur progression n'est pas aussi flagrante entre la passation du prétest et du post-test.

Au niveau de son rappel de récit (Annexe 9), l'élève 1 a obtenu 47 points lors de la passation du prétest et 60 lors du post-test. Les points obtenus en plus entre les deux passations se situent principalement dans les parties de l'élément déclencheur de la complication (Annexe 10).

7.4 Synthèse de l'évolution du groupe expérimental

Tableau 17 : Comparaison du MCLM pré- et post-test et évolution lors de l'entraînement

	MCLM Prétest	MCLM Post-test	Evolution Prétest – Post-test	Moyenne de l'évolution entraînement
Élève 1	60	101	41	44
Élève 2	103	98	-5	21
Élève 3	46	75	29	30
Élève 4	60	72	12	23
Élève 5	36	72	36	20
Élève 6	67	93	26	55
Élève 7	87	98	11	45
Élève 8	67	79	12	39

Tableau 18 : Investissement des élèves lors de l'entraînement à la lecture répétée

	Investissement lors de l'entraînement
Élève 1	Élève très investi, travaille avec les parents. Entre 5 et 8 lectures par semaine. Travail très régulier.
Élève 2	Élève peu investi. Travail irrégulier.
Élève 3	Élève investi. Travaille généralement seul. Me demande de l'aide pour l'organisation de ses lectures. Entre 3 et 5 lectures par semaine.
Élève 4	Élève investi, travaille avec les parents. Entre 5 et 8 lectures par semaine. Travail régulier. Élève rencontrant des multiples troubles des apprentissages.
Élève 5	Élève peu investi. Travail irrégulier. Élève rencontrant des difficultés globales d'apprentissage.
Élève 6	Élève très investi, travaille avec les parents. Entre 5 et 8 lectures par semaine. Travail très régulier.
Élève 7	Élève très investi, travaille avec les parents. Entre 5 et 8 lectures par semaine. Travail très régulier.
Élève 8	Élève investi, travaille seul. Entre 4 et 5 lectures par semaine. Travail régulier. Élève rencontrant des difficultés globales d'apprentissage.

Si l'on analyse conjointement les deux tableaux ci-dessus (tableaux 17 et 18), on s'aperçoit que les trois élèves catégorisés comme « très investis » (E1, E6, E7) sont ceux qui ont en moyenne le plus progressé en MCLM après une semaine d'entraînement à la lecture répétée. Les deux élèves les moins investis (E2, E5), sont ceux qui ont le moins progressé. Quant à l'élève 4, pourtant investi dans l'entraînement, je pourrais considérer que ses difficultés ont été un frein à sa progression. En effet, Zorman, Lequette, Pouget, Devaux et Savin (2008) parlent de résistance à l'entraînement à la lecture qui pourrait découler de difficultés sévères, par exemple une dyslexie.

8 Discussion

Comme nous l'avons vu, la méthode utilisée ne répond pas à mes attentes et ne me permet pas de répondre de manière catégorique à mes hypothèses et à ma question de recherche. Cependant, de nombreuses études ont déjà prouvé les effets positifs de l'entraînement à la fluence sur la compréhension en lecture. Toutefois, mon travail présente plusieurs limitations importantes. En premier lieu, avec un échantillon aussi petit, il est difficile de tirer des conclusions généralisables de ma recherche, en particulier en observant l'investissement du groupe expérimental. En effet, deux élèves n'étaient pas investis et n'ont peut-être pas du tout suivi l'entraînement à la lecture (ce qui représente tout de même un quart du groupe entraîné). Deux autres élèves n'étaient que moyennement engagés. Avec une participation moyenne, il n'est pas possible de généraliser l'efficacité ou non de la méthode d'intervention utilisée. Cependant, comme expliqué plus loin, la méthode de lecture répétée, malgré les résultats mitigés, est concluante pour mes élèves dans le contexte de ma classe de soutien.

Au sujet des supports choisis pour la passation des prétests et post-tests et pour l'entraînement à la fluence, ils m'ont semblé tout à fait adéquats pour le niveau des élèves. Qu'il s'agisse de la longueur ou de la difficulté des textes, ils étaient adaptés au niveau de décodage et de compréhension de mes élèves. Je pense cependant que le texte « La poule rousse » est un texte trop simple pour les élèves sans difficulté particulière de 6^{ème} Harmos. Ce texte en particulier était donc adapté à mon public cible d'élèves en difficulté. Le texte ne présente que des mots au décodage simple et des structures de phrases peu élaborées pour des élèves de 6^{ème} Harmos. Un texte plus compliqué aurait peut-être mis en évidence différents éléments et aurait éventuellement permis de constater d'autres progrès.

Au sujet du texte deux, « Histoires de loups » (Annexe 3) on constate dans l'entraînement de tous les élèves (Annexe 8) que la progression entre la première et la dernière lecture est bien plus élevée que pour les autres textes. Cela s'explique par le fait que sur l'ensemble des textes choisis pour les entraînements, c'est le seul issu du matériel destiné aux élèves de CP-CE (Pourchet & Zorman, 2013), alors que tous les autres font partie du manuel pour les degrés supérieurs, CE-CM (Lequette, Pouget & Zorman, 2009). Le texte deux est donc bel et bien plus facile en termes de difficultés de déchiffrage et de compréhension. Il est cependant intéressant de constater que lors de la première lecture, les élèves obtiennent un résultat dans la moyenne de leur première lecture aux autres textes mais qu'ils ont une progression plus élevée au bout d'une semaine de lecture répétée. Les élèves ont donc eu une plus grande progression en termes de MCLM au bout d'une semaine sur un texte plus simple.

On peut aussi mentionner le fait qu'il n'y avait aucune consigne ou vérification concernant les activités de lecture du groupe témoin. En conséquence, il est envisageable que ces élèves aient plus lu (avec leurs parents par exemple) que les élèves du groupe test.

Les résultats obtenus pour l'un ou l'autre groupe pourraient également uniquement dépendre d'un effet d'apprentissage. Effectivement, le même texte a été utilisé pour les mesures des pré- et post-test, il est donc envisageable que les élèves l'aient mémorisé et se souviennent de l'histoire ou de certains mots sur lesquels ils avaient buté.

La recherche ciblée sur seulement 16 enfants (huit entraînés, huit non-entraînés) n'est qu'un petit échantillon d'élève en difficulté. Même si l'on part du principe que les élèves de cette population sont au même niveau de capacités en lecture, c'est une recherche limitée qui n'est qu'une vision partielle. Il apparaît que les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin ne sont pas rigoureusement identiques. Il semble, en effet, qu'un plus grand nombre d'élèves du groupe expérimental soient au bénéfice de mesures renforcées (orthophonie, psychomotricité...) ou ont un trouble spécifique du langage diagnostiqué. Ce sont des éléments que je ne souhaitais pas prendre en compte dans ma méthodologie de recherche mais qui peuvent, comme le suggèrent Zorman *et al.* (2008), avoir un impact sur la progression des élèves en lecture et en compréhension.

Même si les scores de progression des élèves ne sont pas flagrants, je peux affirmer que les élèves du groupe expérimental ont progressé en décodage et de manière plus générale en lecture. Nous avons échangé avec les enseignantes titulaires des élèves qui constatent les mêmes éléments que moi : les élèves ont gagné en confiance en eux et ont un nouveau rapport à la lecture.

La pratique de la lecture répétée sur huit semaines a permis à mes élèves de se confronter plus à l'écrit. Une minute de lecture par jour peut sembler très peu, mais pour les élèves sélectionnés dans ma recherche, cela est déjà bien plus que leur pratique quotidienne habituelle en dehors du temps scolaire.

De ce fait, cette pratique plus régulière de la lecture a permis une réconciliation avec l'acte de lire. Les élèves semblent être entrés dans le cercle vertueux de la lecture, décrit notamment par Giasson (2005) ou par Chard *et al.* (2009). Zorman *et al.* (2008) relèvent aussi ce fait dans leur recherche : « il y a un changement des jeunes face à la pratique de la lecture, dès les premières séances. Ils se réconcilient avec l'acte de lire, ils lisent volontiers, plus spontanément, et demandent à lire à haute voix en classe » (p.219). Pour mes élèves, la pratique de la fluence sous forme de lecture répétée a permis d'améliorer les compétences globales de décodage sur un texte déjà lu et de faire évoluer leur lien à la lecture.

Au niveau des entraînements à la fluence, il était prévu que je réajuste les séances de fluence en fonction de l'évolution d'une semaine à l'autre. Cela n'a cependant pas été fait car les élèves étaient très motivés et il ne me semblait pas nécessaire d'ajuster la procédure.

Le retour de la lecture de la semaine écoulée suivi de la prise de connaissance du nouveau texte ainsi que la lecture des quatre élèves, prenait environ 30 minutes de la leçon de soutien. Les 15 minutes restantes étaient dédiées à des échanges sur les stratégies des élèves mises en place à la maison lors de la lecture répétée ainsi qu'à des activités ciblées sur le décodage : lecture à l'unisson, atelier de décodage de pseudomots ou de mots fréquents, jeux de vitesse de lecture¹⁰... etc.

Au départ, je pensais que les élèves se lasseraient de l'aspect répétitif des séances d'entraînement à la fluence et qu'au fil des semaines, leur investissement à la maison diminuerait. J'ai été la première surprise de constater que les élèves étaient extrêmement motivés. Ils ne se sont pas lassés de la démarche, et même au septième texte, ils ne voulaient pas que le projet s'arrête. Je les ai réellement sentis investis et preneurs de cette activité ritualisée.

La pratique de la lecture répétée a donc une grande dimension motivationnelle. Je pense que je n'en avais pas conscience avant le début de cette activité. Les variables motivationnelles ont finalement joué un grand rôle dans la mise en place du projet avec les élèves. Dans le cadre de ma recherche, l'élève a été impliqué dans sa réussite et se voyait progresser.

Même si je constate que les élèves ont fait des progrès en lecture ou dans leur relation à celle-ci, il reste néanmoins difficile de parler de réels progrès en décodage ou d'une évolution de l'automatisation et de la reconnaissance des mots avec l'entraînement proposé dans ma recherche. En effet, les progrès sont visibles sur un texte dont la lecture a été entraînée à plusieurs reprises. Cependant, pour mes élèves, la découverte d'un nouveau texte est encore laborieuse, surtout s'il comporte des mots qui leur sont totalement inconnus. Je ne suis pas certaine que la progression en fluence soit véritablement observable sur un nouveau texte, cela serait à évaluer de manière plus approfondie.

Au fil des séances de fluence et des entraînements, les élèves ont mis en place diverses stratégies pour « profiter » des lectures des autres élèves avant de lire. Aucun élève ne voulait être le premier à lire lors du retour après une semaine d'entraînement, c'était

¹⁰ Ces activités sont tirées des ouvrages « 140 jeux pour lire vite » de Yak Rivais et Jean-Luc Caron et « Des jeux pour mieux lire » de Roger Rougier aux éditions Retz.

systématiquement à moi de lire une première fois, puis ensuite nous tirions au sort l'élève suivant. Le fait d'être le dernier à lire permet aux élèves d'entendre et de lire encore une fois (ou plus) le texte.

Dans mon expérimentation, je considère que ma posture d'enseignante spécialisée et le cadre sécurisant de la classe de soutien ont joué un rôle dans l'investissement des élèves dans le projet. La relation pédagogique que j'entretiens avec mes élèves a été inconsciemment un moteur dans cette démarche. J'ajouterais la dimension de la relation des élèves entre eux dans le groupe de soutien. Cette dernière était bienveillante et non pas altérée par la comparaison. Ce qui aurait pu être possible étant donné que le calcul du MCLM est une sorte de « course contre la montre ».

Le projet « lecture répétée » en classe de soutien et à la maison a joué un rôle au-delà de l'apprentissage de la lecture : à savoir la responsabilisation des élèves et l'autogestion de leur pratique de lecture. Les élèves avaient une « mission », un objectif à atteindre. Nous avons réfléchi ensemble sur la thématique « comment faire pour ne pas oublier de lire, de s'entraîner ». Un élève a choisi de s'entraîner le soir en allant au lit, il m'a dit qu'il laissait son texte sur sa table de nuit mais que de ce fait, il avait peur de l'oublier le vendredi pour la leçon de soutien. Nous avons dès lors convenu que s'il l'oubliait, ce n'était pas un problème, j'avais un texte en prêt à lui fournir. Un autre élève a demandé à son enseignante s'il pouvait écrire dans son agenda tous les jours de la semaine : « lire le texte ». Cela lui permettait de faire sa lecture répétée lorsqu'il ouvrait son agenda tous les jours après l'école.

Au fil des semaines, les élèves ont pris confiance, la lecture répétée leur a permis d'être plus fluents sur les textes entraînés. Pour les élèves en difficulté de lecture, cela est une victoire d'être capable de lire un texte du début à la fin de manière fluide et sans buter sur chaque mot difficile à décoder. Les graphiques hebdomadaires (Annexes 7 et 8) leur permettaient de visualiser leurs progrès. Ils se sont vus et se sont sentis progresser. Il est clair que tous les élèves du groupe expérimental ont gagné en fluidité sur des textes lus à plusieurs reprises. Cela est très clairement visible sur les graphiques destinés aux élèves et dans les données s'y reportant (Annexe 8). Dans la démarche de ce projet, les élèves sont véritablement entrés dans une spirale de réussite (Chard, Vaughn & Tyler, 2002; Ouzoulias, 2004; Giasson, 2005), ils étaient fiers et enthousiastes de ressentir et de partager leur progression. Un avantage de ce projet, grâce à la lecture répétée, est la possibilité de quantifier cette progression de manière visuelle.

Les séances de fluence en classe de soutien avaient un aspect ludique, les élèves étaient dans une sorte de défis individuels, je leur disais: « je suis sûre que vendredi prochain, tu lis dix mots de plus ». Cela était un moteur et systématiquement, ils atteignaient le tout petit objectif que je leur fixais. Ils en étaient très fiers, peu à peu ils se sont eux-mêmes fixé des

objectifs. Lire plus de mots en une minute est devenu un moteur. Zorman *et al.* (2008) relèvent aussi cet élément au sujet de la pratique de la lecture répétée qui

motive fortement l'élève à pratiquer la lecture qui devient l'objet d'un jeu, d'une performance. Cette activité de lecture répétée avec un score de MCLM est un autoapprentissage, elle lui permet de suivre ses progrès en tenant compte des objectifs contractuels à atteindre (p.219).

L'ensemble des données récoltées durant la phase d'entraînement va dans le même sens que tous les apports théoriques au sujet de la lecture répétée. Cette pratique doit « permettre d'améliorer l'automatisation de l'identification par une reconnaissance directe des mots » (Lequette *et al.*, 2008, p.30).

8.1 Autoévaluation

Au terme de la récolte des résultats, j'étais persuadée que les scores en termes de MCLM et au rappel de récit des élèves entraînés à la fluence seraient meilleurs que ceux des élèves non-entraînés. En effet, je sentais que mes élèves avaient progressé en fluence, et de ce fait, je pensais que leurs progrès allaient se répercuter sur leurs résultats en compréhension lors du rappel de récit. En commençant à établir des tableaux et à comparer les résultats, je me suis vite aperçue que ce n'était pas le cas. Dès lors, une fois la déception dépassée, de nombreuses questions se sont posées. J'ai essayé de retourner les données dans tous les sens afin de voir une quelconque progression chez les élèves du groupe expérimental et ainsi confirmer mes hypothèses. Toutes les recherches que j'ai lues ont démontré les bienfaits de la lecture répétée et du travail de la fluence sur le décodage et sur la compréhension, comment se fait-il que ma recherche « échoue » ? Je me suis longuement questionnée, puis j'ai peu à peu fait émerger différents biais et limitations à ce travail (taille limitée et composition hétérogène de l'échantillon, effet possible d'apprentissage...). Les outils d'évaluation utilisés me semblent également limités ou pas assez précis pour saisir les évolutions.

J'ai ensuite décidé d'utiliser mes résultats dans une direction différente de celle de mes hypothèses. J'ai d'abord analysé les progressions individuelles qui sont indéniables. Elles sont dues notamment à une meilleure relation entre les élèves et la lecture : les élèves avaient plus confiance en eux. J'ai ensuite relevé l'importance du soutien et du rôle de l'environnement pour l'apprentissage de la lecture. L'ambiance de travail et le rôle de l'enseignant sont, à mon sens, des clés pour favoriser l'apprentissage de la lecture. J'ai aussi vu que la motivation était essentielle pour progresser en lecture et qu'elle était facilitée par ma méthode. En transformant le travail en défi, et en confrontant les élèves à leur amélioration présentée de manière quantifiable, les élèves étaient pris au jeu. Finalement, en

discutant avec mes élèves, j'ai aussi pu observer leurs stratégies d'organisation de travail et leurs stratégies de lecture, qui me semblent également intéressantes et qui pourraient être l'objet d'une autre recherche !

Rapport-Gratuit.com

Conclusion

Un élève qui a une lecture fluente accède plus facilement à la compréhension de textes. Telle était mon hypothèse. La recherche effectuée au travers de ce travail a permis de constater que, sur un petit échantillon et dans le cadre de l'expérimentation, cette hypothèse n'a pas été confirmée. Cependant, l'analyse plus poussée des données récoltées montre que les résultats obtenus peuvent aussi être lus avec un second degré qui ne s'arrête pas strictement aux chiffres. Ce second niveau de lecture permet une analyse plus fine basée sur le parcours de l'élève et sur les perceptions conjointes de l'enseignant et de l'enseignant spécialisé.

Au terme de ma recherche, je constate que l'entraînement de la fluence en lecture sous forme de lecture répétée durant huit semaines permet aux élèves en difficulté de lecture de gagner en confiance en eux et de trouver du plaisir dans les activités de lecture.

Il apparaît dans mon travail qu'en termes numériques, la progression entre le prétest et le post-test en MCLM ou dans le rappel de récit est minime mais elle est non quantifiable en termes de motivation et plaisir de lire. Ainsi, l'évaluation comparée de deux groupes d'élèves n'apporte pas de réponse claire à ma question de recherche. Cependant si l'on se penche sur le parcours personnel des élèves, les résultats sont éloquentes. Cette constatation rejoint la conception de l'évaluation aux cycles 1 et 2 dans le canton de Neuchâtel. Le but de l'évaluation utilisée actuellement est d'évaluer les compétences et la progression. Elle a pour but de rendre visible la progression d'abord pour l'élève puis pour l'enseignant et les parents. Cela a été possible dans mon travail au travers des graphiques de suivi de la lecture répétée. C'est la progression personnelle et non pas le résultat par rapport au groupe qui est mis en évidence. Cela rejoint les résultats de mon travail : les progrès d'un groupe ou de l'autre ne m'apportent que peu d'informations mais les progrès personnels des élèves et l'évolution de leurs compétences sont intéressants à analyser. Mon dispositif a permis de rendre visible la progression de l'enfant dans une vision globale, pas uniquement liée aux MCLM et au rappel de récit mais dans une approche plus vaste de la lecture et du lien que l'élève entretient avec celle-ci. Comme l'évaluation actuelle dans le canton de Neuchâtel, mon mémoire met en avant les progrès de l'enfant sans comparaison au groupe ou à la norme.

En plus d'un nouveau regard sur la lecture et sur le parcours de lecteur des élèves, ce travail m'a permis de développer dans ma pratique d'enseignante spécialisée, mes connaissances théoriques sur un aspect majeur de ma profession : les difficultés en lecture des élèves. Cette démarche a permis de plus de développer de nombreuses compétences chez mes élèves et une collaboration avec les enseignants « réguliers ».

L'entraînement à la lecture sous forme de lecture répétée est un dispositif pédagogique de renforcement des compétences en lecture parmi d'autres. Je souhaite aujourd'hui le partager plus largement dans ma pratique. Ce travail de mémoire est terminé mais mon projet est loin de l'être. Je souhaite dès l'année scolaire prochaine transposer ce travail à ma pratique et à la vie des classes en collaboration avec mes collègues enseignants réguliers. Mon travail allie la théorie et la pratique, je souhaite désormais me pencher plus sur la pratique et poursuivre l'expérience plus largement.

La fluence en lecture est en vogue dans le monde de l'enseignement de la lecture. On en étend beaucoup parler sur les différents supports adressés aux enseignants. Lorsque je parle de mon sujet de travail, mes collègues sont interpellés et me posent de nombreuses questions. Je pense que je peux partager mes expériences et devenir une personne-ressource à ce sujet. Mon travail ne s'arrête pas là, j'ai l'intention de le faire vivre et de transmettre les connaissances et la pratique acquises au travers de ce travail. Confronter mes connaissances théoriques, mes observations et mes conclusions plus largement qu'au sein du groupe de soutien.

Pour terminer, la citation de Miller (2012) me semble rejoindre les enrichissements personnels et professionnels que m'a apportés ce travail qui clôture ma formation en enseignement spécialisé.

« La lecture constitue un voyage à la fois cognitif et affectif. J'ai découvert qu'à titre d'enseignante, il me revenait de bien outiller les voyageurs, de leur montrer comment lire une carte, de leur apprendre ce qu'ils devaient faire quand ils se perdaient, mais qu'au bout du compte, ce voyage était uniquement le leur » (pp.6-7).

Références bibliographiques

- Avanthey-Granges, N. & Botteron, S. (2003). Évaluation de la compréhension orale et écrite auprès d'enfants avec et sans troubles de la lecture. *Revue Tranel*, 38/39, 153-166.
- 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*, XXI(3), 8-20.
- 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. & Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. In *Lire écrire, un plaisir retrouvé*. MEN-DESCO. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482>
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C. & Apichatabutra, C. (2009). Repeated Reading Interventions for Students with Learning Disabilities: Status of the Evidence. *Exceptional Children*, 75(3), 263-281.
- Chard, D. J., Vaughn, S. & Tyler, B.-J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chauveau, G. & Mayo, C. (2004). *Il a du mal à apprendre à lire*. Paris: Albin Michel.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire: Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. Saint-Denis: Inpes.
- 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.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : de Boeck.
- Giasson, J. (2016, 3^{ème} ed.). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : de Boeck.
- Giasson, J. & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : de Boeck.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2009, 3^{ème} ed.). *Méthodologie des Sciences Humaines*. Montréal : ERPI.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (2015, 3^{ème} ed.). *Lire et comprendre: psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- Gombert, J.-E., Conférence : *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, HEP-BEJUNE, 23.01.2019, présentation power point.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (3e Edition revue et corrigée). St-Laurent : ERPI.
- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency : A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lee, J. & Yoon, S. Y. (2017). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213-224.
- Lequette, C., Pouget, G. & Zorman, M. (2008). *E.L.FE, Évaluation de la Lecture en Fluence*. Grenoble: Cognisciences. www.cognisciences.com. Consulté le 5 octobre 2019.
- Lequette, C. Pouget, G. & Zorman, M. (2008). *Fluence de lecture CM 6°/5°*. Grenoble : La Cigale.
- Lequette, C., Pouget, G. & Zorman, M. (2009). *Fluence de lecture CE/CM*. Grenoble: Les Editions de la Cigale.
- Maeder, C. (2010). *La forme noire : Test de compréhension écrite de récits 9-12 ans*. Isbergues : Ortho Edition.
- Miller, D. (2014). *Lecteurs pour la vie : Insuffler la passion de la lecture chez les élèves de 9.à 12 ans*. Montréal : Chenelière Education.

Ouzoulias, A. (1998). *L'apprenti lecteur en difficulté: évaluer, comprendre, aider (CP, CE1)*. Paris : Retz.

Ouzoulias, A. (2004). *Les Maclé : Favoriser la réussite en lecture*. Paris : Retz.

Pourchet, M. & Zorman, M. (2013). *Fluence de lecture CP/CE: Volume 1*. Grenoble : La Cigale.

Samuels, J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Stahl, S. A. & Wisenbaker, J. M. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129.

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

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