

Effets d'un programme d'entraînement à la fluence en lecture sur les progrès en lecture chez les élèves d'une classe de cinquième année primaire

Auteur : Matagne, Mélanie

Promoteur(s) : Poncelet, Martine

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/15823>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

**Effets d'un programme d'entraînement à la fluence
en lecture sur les progrès en lecture chez les élèves
d'une classe de cinquième année primaire**

MATAGNE Mélanie

(S942514)

Promotrice : PONCELET Martine

Lecteurs : BAYE Ariane

PÉRÉE Francis

Année académique 2021-2022

Remerciements

De nombreuses personnes ont contribué à l'implémentation de mon intervention ainsi qu'à la réalisation du présent travail ; je voudrais les remercier par ces quelques lignes.

Tout d'abord, je désire adresser toute ma reconnaissance à ma promotrice, la Professeure Martine Poncelet, qui m'a suivie dès que je l'ai sollicitée pour travailler sous sa direction, m'a soutenue et m'a permis d'ajuster la direction de mon sujet de mémoire et de mon travail.

Il me semble judicieux de dire également merci à l'une des doctorantes et collaboratrices de ma promotrice, madame Juliette Quadri, pour m'avoir transmis divers documents indispensables au bon déroulement de mon expérimentation.

Dans le même esprit, je me sens respectueusement obligée envers les deux membres du jury accompagnant ma promotrice, la Professeure Ariane Baye et le Professeur Francis Pérée, pour avoir pris la peine de lire le présent travail.

Ensuite, je voudrais formuler des remerciements à madame Colette Banneux, Directrice de l'établissement ayant accueilli le programme d'entraînement et sans laquelle je n'aurais pu implémenter un tel programme au sein d'une classe. Ces remerciements s'adressent parallèlement à madame Sandra Flohimont, Directrice de l'établissement au sein de laquelle la classe de 5^{ème} année primaire a fait office de groupe contrôle dans le cadre de cette expérimentation.

Par ailleurs, je tiens à remercier l'ensemble des professeurs qui m'ont donné cours ces trois dernières années à l'occasion de mon master en sciences de l'éducation. Leurs apports en termes de savoirs, de remises en question et de métaréflexion ont été fondamentaux dans ma réflexion, dans mon cheminement et dans ma façon d'aborder ce mémoire.

Ma gratitude va aussi à la personne exceptionnelle qui m'a insufflé le sens du goût des autres grâce à son enseignement dès la fin de mes études secondaires, qui m'a inspirée dans beaucoup de situations de vie et qui s'est représentée sur mon chemin inopinément pour relire mes écrits, madame Jacqueline Vanstalle.

Enfin, aux membres de ma famille et à mes amis qui ont accepté tant de sacrifices, pour lesquels j'ai été absente, occupée, fatiguée, insupportable... merci à l'infini. Sans vous, rien n'aurait été possible.

Table des figures

Figure 1 - Modèle actuel simplifié de la lecture (Gough & Tunmer, 1986), extrait de The International Dyslexia Association Ontario Branch.	11
Figure 2 - Modèle actuel de la lecture à double voie, extrait des notes de cours de Poncelet (2020).....	12
Figure 3 - Progression des apprentissages en lecture selon la FWB (2022b)	13
Figure 4 - Étapes nécessaires au traitement de l'information écrite et rôle de l'attention dans l'activation des codes visuels, phonologiques ou sémantiques, selon le modèle de Laberge & Samuels (1974).	17
Figure 5 - Modèle de Perfetti et collègues (1999, 2005, 2014), adapté de Perfetti et Stafura (2014) par Brossard (2019) – Extrait de Brossard (2019).....	18
Figure 6 - Composantes actuelles de la fluence selon Giasson et Vandecasteele (2012, p. 217). .	19
Figure 7 -Intégration de la compétence prosodique dans la dimension "Système linguistique" du modèle de Perfetti et collègues (2005).	24
Figure 8 - Échelle multidimensionnelle de la fluence (EMDF) de Godde et ses collègues (2021).	26
Figure 9 – Relations entre diverses mesures de la prosodie et la compréhension de lecture, figure extraite de Wolters et collègues (2021).	27
Figure 10 – ORF - Normes pour la fluence orale de Hasbrouck & Tindal (2017).....	30
Figure 11 - Objectifs recommandés pour la fin de l'année en MCLM pour la fluence de lecture orale (Hasbrouck & Tindal, 2017).....	30
Figure 12 - Mise en lien des explications de Hasbrouck au sein du modèle de lecture de Scarborough (2001)	34
Figure 13 - Organisation générale de l'implémentation de l'intervention dans le GE	49
Figure 14 - Déroulement de l'entraînement de chaque extrait au cours d'une semaine	50
Figure 15 - Évolution moyenne (en MCLM) des sujets du GE lors de la 1ère lecture des extraits 1 à 8	56
Figure 16 - Évolution moyenne (en MCLM) des sujets du GE lors de la lecture entraînée des extraits 1 à 8.....	57
Figure 17 - Évolution du nombre de Mots Correctement Lus par Minute (MCLM) entre février et mai 2022.....	58
Figure 18 - Comparaison des moyennes (en MCLM) au 1er chronométrage (histogramme de gauche) avec les moyennes (en MCLM) au 2ème chronométrage (histogramme de droite)	59

Table des tableaux

Tableau 1 - Test U de Mann-Whitney pour le GE et le GC (N=39) avec variable groupe aux matrices WISC	48
Tableau 2 - Test U de Mann-Whitney pour le GE et le GC (N=39) avec variable groupe au test EVIP	48
Tableau 3 – Statistiques descriptives (en MCLM) pour le GE et pour le GC aux tests uniques (N=39)	54
Tableau 4 - Statistiques descriptives (en MCLM) pour le GE (N=16) au pré-test et au post-test	54
Tableau 5 - Statistiques descriptives (en MCLM) pour le GC (N=23) au pré-test et au post-test .	55
Tableau 6 – Statistiques descriptives (en MCLM) pour la 1ère lecture chronométrée (pré-entraînement)	55
Tableau 7 - Statistiques descriptives (en MCLM) pour la 2ème lecture chronométrée (post-entraînement)	56
Tableau 8 - Statistiques comparatives (Test U de Mann-Whitney) - Évolution de scores entre le temps 1 (t1) et le temps 2 (t2) pour les tests BALE, Alouette, L3, Prosodie et TTR.....	58
Tableau 9 - Statistiques comparatives (Test U de Mann-Whitney) - Évolution des scores entre le temps 1 (t1) et le temps 2 (t2) pour le test de prosodie	59
Tableau 10 - Évolution des moyennes des temps de lecture (en MCLM) pour les extraits 1 à 8 au temps 1 (courbe bleue) et au temps 2 (courbe rouge) chez les sujets du GE (N=16)	63
Tableau 11 - Résultats et évolution (en MCLM) des temps de lecture du sujet M en comparaison avec la moyenne (en MCLM) des temps de lecture et l'évolution moyenne (en MCLM) du GE (N=16)	64

Table des matières

I. Introduction.....	7
II. Revue de la littérature	11
1. L'apprentissage de la lecture.....	11
2. La fluence de lecture.....	14
2.1. La fluence en quelques mots	14
2.2. Évolution du concept de fluence	14
2.3. Quelques définitions de la fluence.....	19
2.4. Interventions en fluence	20
2.5. Les études sur la fluence	21
3. La prosodie	24
3.1. La prosodie absente des composantes de la lecture.....	24
3.2. Inclure la prosodie dans les modèles de lecture.....	24
3.3. La prosodie dans les nouveaux référentiels en Fédération Wallonie-Bruxelles	28
4. La vitesse de lecture	28
5. Fluence de lecture et lecteurs en difficulté.....	31
6. Enseignement de la fluence de lecture	33
7. Évaluation de la fluence de lecture	37
III. Objectifs et hypothèses	38
IV. Méthodologie	40
1. Public cible de l'étude	40
2. Matériel.....	41
2.1. Information aux parents et demande de consentement	41
2.2. Anamnèse	41
2.3. Pré-test	41
2.4. Intervention dans le groupe expérimental	45
2.5. Post-test	46
3. Méthode	47
3.1. Information aux parents, demande de consentement et anamnèse.....	47
3.2. Pré-test	47
3.3. Intervention.....	49
3.4. Post-test	52
V. Présentation des résultats.....	53
1. Statistiques descriptives.....	54
1.1. Pré-test et post-test.....	54
1.2. Intervention.....	55
2. Statistiques comparatives	58
2.1. Évolution entre le pré-test et le post-test	58
2.2. Intervention.....	59
VI. Interprétation et discussion.....	60
1. Pré-test et post-test.....	60
1.1. Focus sur la fluence de lecture	60
1.2. Focus sur la prosodie.....	61
2. Intervention	62
3. Lexique des sujets du groupe expérimental.....	63
4. Étude de cas	64

VII. Limites et perspectives	66
VIII. Conclusion	70
IX. Bibliographie	72
X. Annexes	I
Annexe A – Graphique de la FWB (2022a) comparant vitesse de lecture et compréhension	I
Annexe B – La prosodie dans la caractérisation des textes par la FWB (2022b)	I
Annexe C – Présence de la prosodie dans le référentiel de la FWB (2022b)	II
Annexe D – Présence de la fluence dans le référentiel de la FWB (2022b)	III
Annexe E – Information aux parents et demande de consentement	IV
Annexe F - Anamnèse	XI
Annexe G – Test Lobrot "L3"	XIII
Annexe H – Texte de l'"Alouette"	XVI
Annexe I – BALE – Texte "Le Géant égoïste"	XVII
Annexe J – Prosodie – Texte "Le Roi est nu"	XVIII
Annexe K – EVIP – Feuille de réponses et planches d'entraînement	XIX
Annexe L – EOWP – Feuille de réponses et images d'entraînement	XXI
Annexe M – Tempo Test Rekenen.....	XXIV
Annexe N – Matrices WISC – Feuille de réponses et planches d'entraînement	XXV
Annexe O – Extraits 1 à 8 de "Picouic et Tigrelin en Europe".....	XXVI
Annexe P – Questionnaire d'évaluation de la motivation et des habiletés de lecture..	XXX
XI. Résumé	XXXII

I. Introduction

Lire peut sembler naturel, inné, automatique à tout un chacun, pour autant qu'il ait la chance d'être un lecteur averti... Mais fondamentalement, qu'est-ce que lire ?

Avant même d'apprendre à lire, un enfant est mis en contact avec le langage écrit dès son plus jeune âge. Il le rencontre au plus tard lors de son entrée à l'école maternelle, où son enseignant, via diverses activités, lui fait découvrir que lire, c'est traduire le langage oral. À ce stade de son évolution, l'enfant n'a pas encore conscience du fait que tout ce qui est prononcé peut s'écrire (FWB, 2022b ; Giasson & Vandecasteele, 2012).

Dès lors, le processus d'apprentissage de la lecture se met en action et dure jusqu'à la fin de la deuxième année primaire. Cette acquisition du langage écrit repose sur cinq principaux piliers : la conscience phonologique, le principe alphabétique, la reconnaissance automatique des mots, la fluence et la compréhension (National Reading Panel, 2000, cité par Therrien, 2004 ; Poncelet, 2019). Même si elles peuvent partiellement se chevaucher, ces étapes sont successives et chronologiques. En effet, un lecteur débutant ne pourra devenir un lecteur averti – et ainsi accéder au sens de ce qu'il décode – qu'en ayant franchi et assimilé ces différents processus.

Hélas, certains enfants ne parviennent pas à apprendre à lire suffisamment bien ou de manière suffisamment automatique pour devenir des lecteurs confirmés. Il est bien connu que des élèves en difficulté de lecture risquent de rencontrer des obstacles dans leur parcours scolaire global, voire un décrochage scolaire temporaire ou même l'abandon de leur cursus, (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Ces écueils répétés peuvent, mêlés à d'autres facteurs familiaux ou sociaux, devenir la terrible cause d'un désengagement progressif des jeunes envers l'école (Monseur & Baye, 2017). En 2021, en Belgique, 6,7% des jeunes de 18 à 24 ans n'ont pas obtenu de diplôme dans l'enseignement secondaire et ne suivent plus aucune formation. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), ce pourcentage s'élève à 8,3% (Service Public Fédéral Belge, 2021) !

Les programmes internationaux comme PIRLS et PISA¹ dénoncent la faiblesse en compréhension de lecture de nos étudiants, même quand ils décodent bien (Goigoux, 2022).

Par exemple, le rapport suivant les évaluations PIRLS de 2016 – avec un public

¹ Pour ne pas alourdir la phrase, nous précisons ici que PIRLS signifie "Programme International de Recherche en Lecture Scolaire" et que PISA signifie "Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves".

d'élèves du quatrième grade² – nous apprend que seulement 22% d'élèves en FWB sont de bons à très bons lecteurs, contre 50% en moyenne pour les élèves des autres pays participants. *A contrario*, 35% de nos élèves sont considérés comme des lecteurs précaires, contre 16% en moyenne dans les autres pays participants (PIRLS, 2016).

Le dernier rapport suivant les évaluations PISA de 2018 en lecture – avec un public cible d'élèves de quinze ans, peu importe la classe dans laquelle ils se trouvent – révèle qu'en FWB, un peu plus d'étudiants (23,9%) que la moyenne (22,7%) des étudiants des autres pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) présentent des résultats très faibles en lecture. Quant aux élèves obtenant des scores très élevés, ils représentent 6,7% en FWB contre 8,6% en moyenne dans les autres pays de l'OCDE (Lafontaine et al., 2019).

Qu'il s'agisse du genre de l'apprenant, de son milieu socioéconomique, de son parcours scolaire, de ses potentiels troubles de l'apprentissage ou de l'interaction de certains de ces éléments qui soit à l'origine des lacunes en lecture dans nos pays occidentaux (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Lafontaine et al., 2019 ; PIRLS 2018), les politiques éducatives doivent être axées sur la prévention des difficultés en lecture (Giasson & Vandecasteele, 2012). Dans ce cadre, l'une des pistes à investiguer réside dans le travail de la fluence de lecture chez les apprentis lecteurs.

Il y a eu très peu d'études sur la fluence de lecture jusqu'à récemment (Wade-Woolley et al., 2021 ; Wolf & Katzir-Cohen, 2001). À l'heure actuelle, les recherches et les publications pédagogiques mettent l'accent sur cette dimension de la lecture, en rappelant l'importance de la mettre en avant sans pour autant défavoriser la compréhension (Giasson & Vandecasteele, 2012).

En FWB, lors des dernières épreuves externes non certificatives (EENC) en octobre 2021 dans l'enseignement obligatoire, la fluidité lexicale – parmi d'autres pans du langage écrit – a été investiguée en troisième année et en cinquième année du cycle primaire.

Pour l'épreuve de fluidité lexicale en cinquième année primaire, les concepteurs de l'évaluation ont utilisé l'outil de mesure validé et échelonné appelé « test de Lobrot ».

Tous indices socio-économiques (ISE) confondus, 49% des élèves en début de 5^{ème} année primaire sont répertoriés comme faisant preuve d'une lecture lente (0 à 14 phrases

² Nous parlons ici de "grade" car PIRLS est un programme international qui concerne des élèves se situant tous au même niveau d'apprentissage scolaire. Le 4^{ème} grade correspond à la 4^{ème} année primaire belge.

correctes sur 40), 29% démontrent une lecture intermédiaire (15 à 21 phrases correctes sur 40) et 22% opèrent une lecture rapide (22 à 40 phrases correctes sur 40) (Enseignement.be, 2022).

En outre, le lien³ établi par l'épreuve entre la fluidité lexicale et la compréhension chez les lecteurs lents et chez les lecteurs rapides démontre que ces derniers obtiennent de bien meilleurs résultats en compréhension que les lecteurs lents. En effet, 36% des lecteurs rapides atteignent un score égal ou supérieur à 80% à l'épreuve de compréhension de texte d'une autre tâche de l'EENC, contre 6% chez les lecteurs lents.

Afin d'améliorer la fluence de lecture, nous sommes intervenue dans une classe de cinquième année primaire, en y proposant un programme dont le double objectif était d'améliorer la fluidité tout en acquérant du nouveau vocabulaire, espérant ainsi un bénéfice au niveau de l'accès au sens de l'écrit, à sa compréhension.

Notre intervention consistait majoritairement en des lectures répétées. Cette méthode, initiée par Samuels (1979), est scientifiquement étayée et est reconnue par de nombreux auteurs comme, notamment, Giasson & Vandecasteele (2012), Hasbrouck (2021), Meyer et Felton (1999), Torgesen et ses collègues (2006), Therrien (2004).

Samuels (1979) a estimé plus judicieux de faire lire le même écrit par des élèves jusqu'à ce qu'ils le lisent assez rapidement oralement, plutôt que de leur faire lire un nouvel écrit régulièrement, sans s'entraîner et, donc, sans pouvoir le décoder oralement avec rapidité et aisance (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Parallèlement, nous avons suivi une autre classe de cinquième année primaire, au sein de laquelle aucune intervention n'a été implémentée. Cela permettra de comparer les progrès des deux groupes-classes en tant qu'échantillons indépendants, avec comme variable dépendante le programme d'entraînement à la fluence implémenté ou non.

Dans notre revue de littérature, nous commencerons par définir la fluence de lecture et les notions qui y sont associées. Ensuite, nous établirons une perspective historique de la prise en compte de la fluence de lecture. Nous préciserons alors notre analyse en abordant la vitesse de lecture, directement liée à l'intervention menée dans le groupe expérimental (GE) par le biais d'entraînements répétés de lecture. Enfin, nous affinerons le trait en considérant la prosodie en tant que composante de cette fluence de lecture.

Pour poursuivre, nous décrirons la méthodologie de notre intervention puis nous analyserons les résultats obtenus lors de notre intervention dans la classe susmentionnée.

³ Graphique issu de l'EENC en annexe A p. I

Nous tenterons dès lors de mettre ces résultats en lien avec la littérature investiguée dans une discussion. Une étude de cas à propos d'un participant en grande difficulté de lecture – pour lequel une intervention supplémentaire a été implémentée – complètera cette étude.

Enfin, en regard des différents éléments discutés, nous tenterons d'établir les limites de notre travail et d'ébaucher certaines propositions de perspectives.

II. Revue de la littérature

1. L'apprentissage de la lecture

Lire revient, comme le montre le modèle simplifié de la lecture (figure 1) de Gough & Tunmer (1986), à combiner la compréhension du langage oral et le décodage du langage écrit afin d'accéder au sens de ce qui est écrit (Gough & Tunmer, 1986, cités par The International Dyslexia Association Ontario Branch ; Poncelet, 2020).

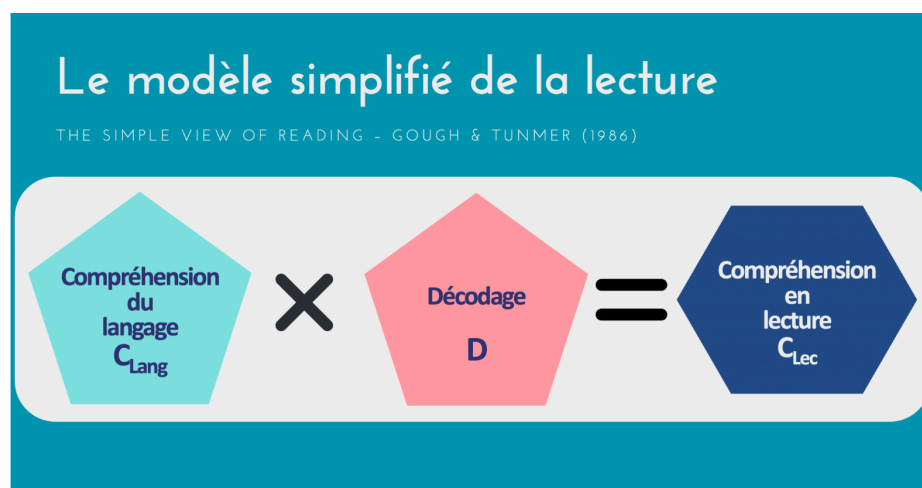


Figure 1 - Modèle actuel simplifié de la lecture (Gough & Tunmer, 1986), extrait de The International Dyslexia Association Ontario Branch.

Cependant, devenir un bon décodeur puis un lecteur fluent se révèle bien plus complexe qu'il peut y paraître d'emblée.

En effet, apprendre à lire requiert l'acquisition des cinq principales composantes de la lecture (Poncelet, 2020).

Tout d'abord, dès son entrée à l'école maternelle, l'enfant va devoir acquérir progressivement une conscience phonologique. Cela consiste en sa capacité à concevoir la langue orale comme une succession de fragments – le phonème, la syllabe et la rime – et cela lui sera utile non pas pour appréhender le langage oral, mais pour le lien qu'il établira ensuite avec la lecture (FWB, 2022b ; Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Poncelet, 2020). Il est au stade de lecteur en émergence ou lecteur émergent (FWB, 2022b).

Lorsque la conscience phonologique sera acquise, l'enfant sera apte à découvrir le principe alphabétique, c'est-à-dire le fait que chaque son oralisé correspond à un graphème dans sa forme écrite.

Déjà en maternelle puis de façon obligatoire au plus tard à l'entrée en première année

primaire, il va pas à pas intégrer la notion de correspondance entre le langage écrit et le langage oral. C'est par l'écriture qu'il reliera ce qui est prononcé et ce qui est manuscrit ; l'écriture traduira la parole (FWB, 2022b ; Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Poncelet, 2020). L'enfant se trouve toujours au stade du lecteur émergent (FWB, 2022b).

En première et en deuxième années primaires, l'apprenant va acquérir l'identification des mots en même temps que la recherche du sens, la compréhension. L'objectif est qu'il puisse identifier seul le plus de mots possible le plus tôt possible (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Poncelet, 2020).

D'ailleurs, l'observation de classes de première année primaire en FWB a mené à la conclusion que « la manipulation de 9 à 15 correspondances graphophonétiques sur les 9 premières semaines de l'année peut avoir un impact positif sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (FWB, 2022b ; Schillings, 2019), en travaillant des conversions les plus simples vers les plus complexes. Au terme de la première année primaire, l'enfant est considéré comme apprenti lecteur (FWB, 2022b).

Pour apprendre à identifier les mots, l'apprenti lecteur a recours à un double mécanisme, illustré par le modèle (figure 2) de lecture actuel de Share (1995, 1999, cité par Poncelet, 2020). L'enfant va alterner entre le recodage phonologique et l'accès lexical direct, les deux voies s'étayant l'une l'autre et évoluant conjointement (Poncelet, 2020).

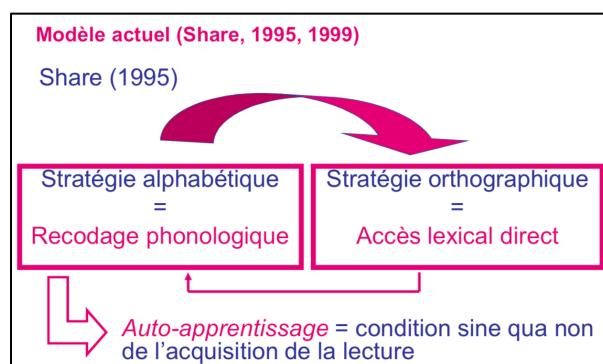


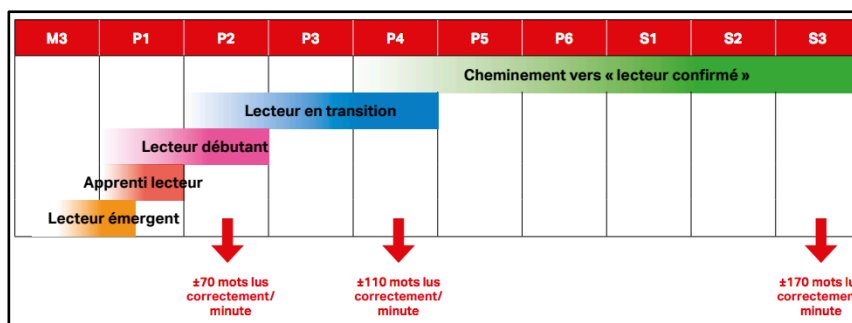
Figure 2 - Modèle actuel de la lecture à double voie, extrait des notes de cours de Poncelet (2020)

Le recodage phonologique consiste en une traduction mentale, par le lecteur, des lettres (graphèmes) observées en sons (phonèmes) afin de pouvoir les oraliser en construisant le mot son par son. Cela s'applique aux mots que le lecteur ne connaît pas ou ne reconnaît pas.

L'accès lexical direct, lui, permet au lecteur d'aller récupérer en mémoire orthographique les mots qu'il a déjà décodés puis mémorisés à force de les lire. Ce sont des mots familiers.

Ce double mécanisme mène donc l'enfant de l'identification des mots à la reconnaissance automatique de ces mots et à la constitution concomitante d'un répertoire orthographique, en continuant à insister sur le sens (FWB, 2022b ; Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Poncelet, 2020). En fin de deuxième année primaire, l'apprenant deviendra alors un lecteur débutant avec une vitesse de lecture d'environ 70 mots correctement lus par minute (MCLM) (FWB, 2022b).

Un lecteur est considéré comme expert ou lecteur confirmé lorsqu’il est apte à décoder aisément, à comprendre un texte d’une complexité correspondant à son niveau scolaire et à acquérir de nouvelles connaissances, que ce soit en le lisant oralement ou mentalement. Ce cheminement progressif aboutit, logiquement, en fin de troisième année secondaire avec une fluence de lecture de 170 MCLM (FWB, 2022b ; Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Poncelet, 2020). Ces différentes normes (figure 3) figurent au programme belge francophone officiel.



Dans le cadre de notre recherche, nous retenons que Hasbrouck (2021) donne comme repère idéal moyen une fluence de lecture de 150 MCLM en fin de cinquième année primaire.

2. La fluence de lecture

2.1. La fluence en quelques mots

La lecture se décline en « deux composantes principales : une composante de surface et une composante profonde » (Rasinski, 2010, cité par Youg et al., 2022).

D'une part, la composante profonde de la lecture concerne la compréhension, pour laquelle le lecteur doit solliciter ses connaissances afin de tenter de comprendre ce qu'il lit.

D'autre part, la composante de surface de la lecture a trait à l'aspect mécanique des tâches, comme le déchiffrement d'un écrit, la précision du décodage et l'expression mise au service du sens, oralement comme mentalement (Youg et al., 2022).

La maîtrise des tâches dites de surface est indispensable pour accéder à la composante profonde de la lecture, dès lors que des automatismes s'installent comme, par exemple, pour la reconnaissance des mots (Youg et al., 2022). Libéré des contraintes cognitives du déchiffrement, l'enfant peut centrer une plus grande capacité cognitive sur le sens (Giasson, 2012 ; Goigoux, 2022 ; Hasbrouck, 2021 ; Torgesen & Hudson, 2006 ; Wolf & Katzir-Cohen, 2001 ; Young et al., 2022).

La fluence, essentiellement composée de la reconnaissance des mots et de l'expression, est donc indispensable pour accéder au sens de l'information écrite (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Youg et al., 2022).

La lecture fluente est influencée par la difficulté de l'écrit proposé, l'engagement du lecteur et sa connaissance du sujet traité dans le texte. Un lecteur peut donc avoir une lecture parfaitement fluente d'un texte de son niveau et, lorsqu'on lui propose un texte trop complexe ou qui ne présente aucun intérêt pour lui, le décoder de manière plus hachée (Giasson & Vandecasteele, 2012).

2.2. Évolution du concept de fluence

L'intérêt naissant porté à la fluence de lecture, à la toute fin du vingtième siècle et au début du nôtre, résulterait de la combinaison de trois éléments : le besoin de combler les attentes des enfants pour lesquels une intervention axée sur la phonologie n'est pas efficace, les nombreuses raisons possibles qui peuvent freiner l'acquisition de la fluence et l'avancement dans les recherches sur la dyslexie développementale, dont un sous-type impacterait cette fluence (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Beaucoup d'interrogations demeurent quant à la fluence en lecture comme, par exemple, une définition claire et commune du terme, la conceptualisation de ses composantes... (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

De nombreux auteurs, par exemple Wolf et Katzir-Cohen (2001), désirent établir une définition de la fluence qui, d'une part, tienne compte de toutes les composantes et sous-compétences de la lecture et qui, d'autre part, puisse donner lieu à une évaluation objective en termes de précision et de rythme. Ils jugent indispensable d'analyser en profondeur les tenants et les aboutissants du développement de la fluence en lecture afin de mieux appréhender les troubles de la lecture relatifs à cette fluence, de les évaluer et d'y remédier (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

La quasi-totalité des définitions de la fluence, jusqu'à la fin du siècle dernier, l'abordaient en termes d'acquisition – ou non – de compétences (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Une approche beaucoup plus axée sur l'aspect développemental des compétences et leur implication dans les différentes composantes de la lecture voit le jour. Ainsi, dans des considérations multidimensionnelles et dans des analyses systémiques comme celles de chercheurs comme Berninger, Abbott, Billingsley, Nagy ou encore Kame'enui (2001, cités par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 219), la fluence sera prise en compte dès le commencement de l'apprentissage de la lecture (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p.219).

Enfin, pour citer Hasbrouck, « une lecture fluente devrait sonner comme un discours » (2021), c'est-à-dire qu'il faut insister auprès des lecteurs pour qu'ils tendent à lire comme s'ils tenaient une conversation naturelle avec un interlocuteur.

2.2.1. Premières recherches

La fluence a été envisagée pour la première fois par les recherches de William MacKeen Cattell et Sir Edmund Huey (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

En 1886, le psychologue expérimental Cattell a fait la découverte d'une dénomination plus rapide des lettres et des mots plutôt que d'autres classes comme, par exemple, les couleurs et les objets imagés. Il a été le premier à pointer les taux élevés de reconnaissance quasi-automatique des lettres et des mots, d'autant plus rapide que des indices sur la structure grammaticale ou sur le sens sont disponibles, comme dans une phrase ou dans un texte. Des résultats identiques ont été obtenus en 1976 par Doehring.

Huey (1908), lui, a pressenti au début du XX^{ème} siècle, cette reconnaissance automatique dans la lecture en postulant qu'apprendre à lire nécessitait de multiplier et de combiner des processus dont la complexité s'accroît et qui s'unifient au fil de leur mise en pratique. Il a supposé que la lecture devenait plus aisée et plus rapide grâce au dégagement du frein constitué par l'obligation de réfléchir au processus en tant que tel (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Ce dernier élément a été, depuis, confirmé et adopté par la communauté scientifique (Goigoux, 2022).

Jusqu'à assez récemment, la prosodie était scientifiquement moins investiguée au niveau de la rapidité de lecture que d'autres dimensions de la lecture, telles la conscience phonologique ou le décodage (Wade-Woolley et al., 2021). Elle intervient pourtant au sein d'un mot (accent tonique), entre des groupes de mots (pause, intonation), à la fin d'une phrase (interroger, s'étonner, ordonner) ou par rapport au message entier (insister, contraster, nuancer) (Wade-Woolley et al., 2021).

2.2.2. Évolution des modèles de traitement de l'information écrite

Dans la dernière partie du vingtième siècle, des recherches vont dans le même sens que celles de Cattell (1886) puis de Huey (1908), en soulignant la reconnaissance automatique et la facilité du traitement de l'information écrite, libérant ainsi l'attention du décodeur (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Un modèle sur ce traitement automatique (figure 4) a d'ailleurs été présenté par Laberge et Samuels (1974). Il met en lumière cette attention nouvellement portée à la fluence et présente un groupement puis un traitement des stimuli visuels par unité, d'abord pour les lettres, puis pour les mots, puis pour les phrases dans des textes suivis. À mesure que cet automatisme s'installe (pour arriver au traitement orange dans la figure 5 ci-après), l'attention mobilisée pour ce processus est libérée et peut être dédiée à la compréhension, au sens du texte, comme l'ont aussi confirmé – pour rappel – Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Goigoux, 2022 ; Hasbrouck, 2021 ; Torgesen & Hudson, 2006 ; Wolf & Katzir-Cohen, 2001 ; Young et al., 2022).

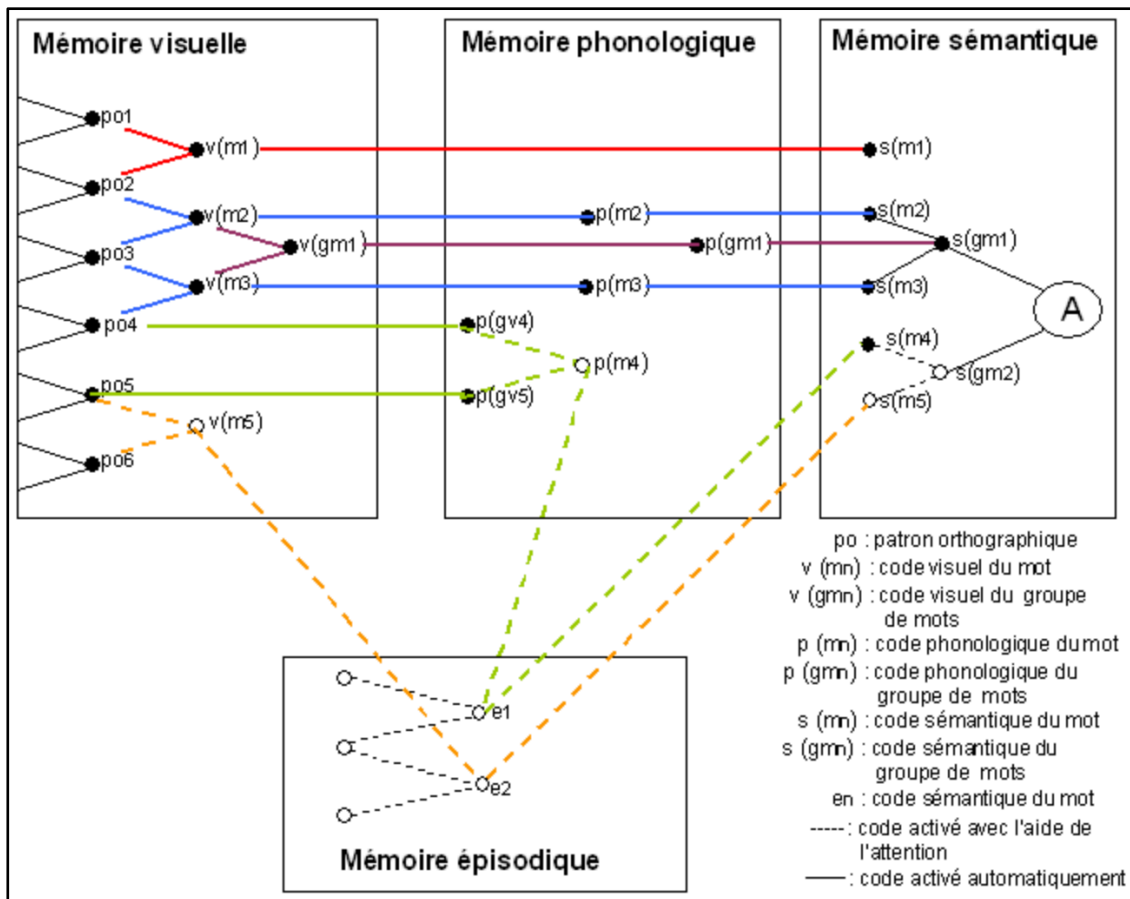


Figure 4 - Étapes nécessaires au traitement de l'information écrite et rôle de l'attention dans l'activation des codes visuels, phonologiques ou sémantiques, selon le modèle de Laberge & Samuels (1974).

En 1976, partant de ces différents travaux, Doehring a mené une étude rigoureuse sur la façon, pour tous les élèves de l'enseignement obligatoire, de traiter puis de combiner les lettres, les mots et les phrases, au travers du prisme de leur acquisition de fluence (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Avec sa « théorie de l'efficacité verbale » (Perfetti, 1977, 1985) – efficacité qu'il n'associait pas à la fluence –, Perfetti a également fortement influencé les investigations autour de cette fluence de lecture, même s'il n'utilisait pas ce terme. Il a travaillé sur le traitement de l'information, considérant plutôt la rapidité avec laquelle lit un sujet (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Dans son approche, nous pouvons rapprocher la fluence de ce que McClelland (1979) et Perfetti lui-même (1985) ont nommé « vitesse de lecture effective » (Perfetti, 1977, 1985, cité par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p.216) – à savoir le Nombre de Mots Lus Correctement Par Minute (NMLCPM) – grâce à la compréhension aiguisée et à la rapidité de lecture du décodeur (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

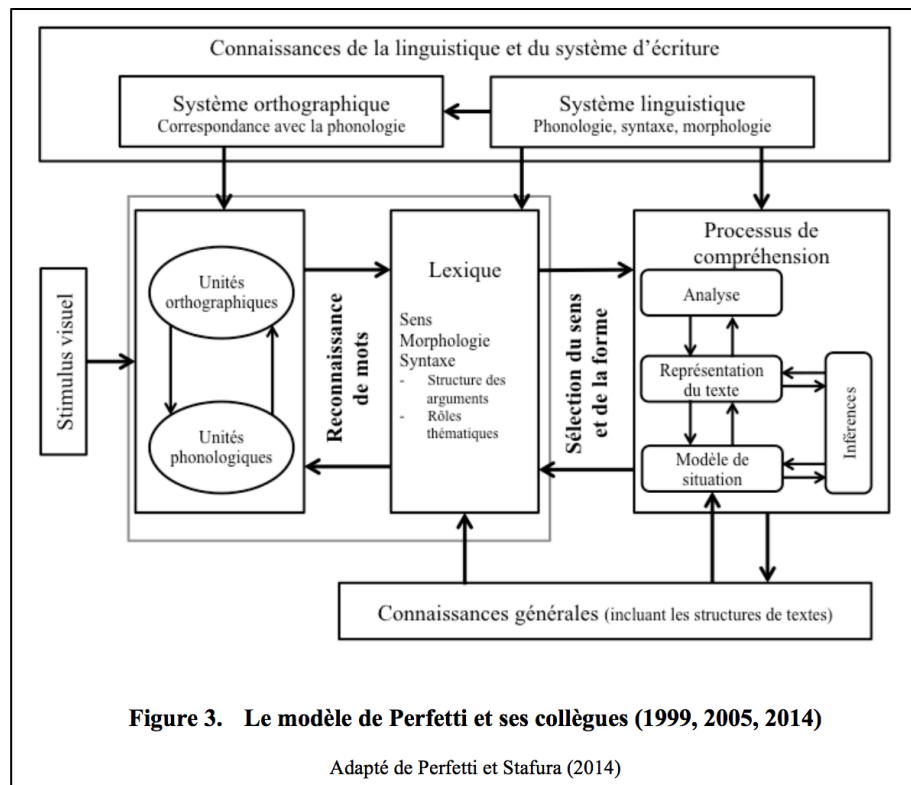


Figure 5 - Modèle de Perfetti et collègues (1999, 2005, 2014), adapté de Perfetti et Stafura (2014) par Brossard (2019) – Extrait de Brossard (2019)

Le modèle théorique de la lecture (figure 5) de Perfetti et ses collègues (1999, 2005, 2014), nommé "Reading System Framework" (RSF), a directement impacté les investigations en termes de lecture et de dysfonctionnements en lecture (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Cette influence se ressent toujours à l'heure actuelle.

Laberge, Samuels, Doehring et Perfetti ont tous insisté sur l'importance de développer l'efficacité des niveaux basiques du traitement de l'information, car les négliger pourrait entraver l'acquisition d'une vitesse de lecture (Wade-Woolley et al., 2021).

Selon Shankweiler et Crain (1986), les contraintes du décodage orthographique et une mémoire de travail restreinte pourraient avoir une responsabilité dans les soucis de compréhension chez les lecteurs faibles. Ils s'inscrivent ainsi dans la pensée de Perfetti sur les troubles de la lecture (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Perfetti (1977, 1985) a explicité les divergences entre individus pour comprendre la lecture par sa « théorie de l'efficacité verbale » dans tous ses aspects (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p.215) et par ses représentations à propos de la récupération, permettant d'appréhender à ce jour la fluence comme « un moyen de compréhension de la lecture » (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p.217).

2.3. Quelques définitions de la fluence

Depuis Laberge et Samuels (1974) jusqu'à la fin du vingtième siècle, tout le monde s'accordait sur la définition d'une lecture fluide de Schreiber (1980) : « le niveau de compétence en lecture auquel le matériel textuel peut être compris sans effort, en douceur et automatiquement » (Schreiber, 1980, p. 177, cité par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 218).

Néanmoins, cette définition – bien que prenant en compte le but final de la fluence – empêche toute validation empirique. Cela amènera la communauté scientifique, dont Torgesen et ses collègues (2006), à préférer caractériser la lecture fluide comme la « vitesse et précision de la lecture orale » (Shinn et al., 1992).

En 2000, le National Reading Panel (NRP) a défini la fluence comme « le résultat immédiat de la compétence en reconnaissance de mots » (NRP, 2000, p. 3, cité par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 218), omettant à nouveau les autres notions impliquées dans la fluence de lecture (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Giasson (2012) définit la fluence comme la combinaison (figure 6) de trois « mots clés : exactitude, rapidité et expression » (p. 217) et compare la prosodie à la faculté de « donner à la lecture un ton naturel » (p. 217).

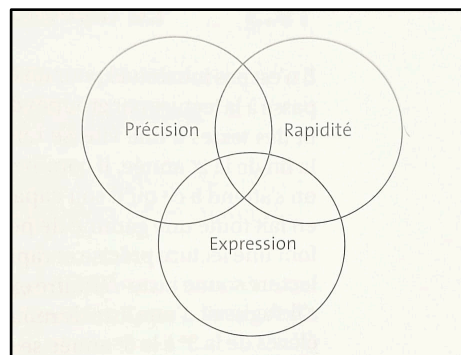


Figure 6 - Composantes actuelles de la fluence selon Giasson et Vandecasteele (2012, p. 217).

C'est à peu près dans ces termes que la littérature scientifique internationale s'accorde, depuis une vingtaine d'années, sur une définition basée sur cette triple combinaison, parlant de prosodie à la place de l'expression. L'automatisme de la lecture aide la compréhension grâce à la libération de l'attention du lecteur, la prosodie y participant par le découpage du texte, le rythme et l'expression (Goigoux, 2022 ; Giasson & Vandecasteele, 2012).

Définie comme l'aptitude à fournir une « lecture raisonnablement précise, à un rythme approprié, avec une expression appropriée et conduisant à une compréhension précise, profonde et à la motivation à lire » (Hasbrouck et Glaser 2019, citées par Hasbrouck, 2021),

la fluence de lecture inclut cette composante qu'est la prosodie, tant en lecture orale que mentale (Martin, 2011 ; Young et al., 2022).

La prosodie serait à la fluence de lecture ce que le langage parlé est à la lecture, du fait que cette dernière s'ancre dans le langage oral (Wade-Woolley et al., 2021).

La prosodie est donc la mélodie de la parole, même intérieure. L'enfant, pour faire preuve de prosodie, doit ainsi mettre en œuvre différents mécanismes pour prononcer les mots : intonation, rythme, expression... avec, pour but ultime, de lire comme s'il parlait (Hasbrouck, 2021).

La dernière définition que nous désirons relayer dans le présent travail est celle fournie par le récent référentiel de français et langues anciennes de la FWB : « habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage rapide de la ponctuation, à choisir les moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte » (2022b, p. 232).

Nous décidons de baser notre recherche, notre intervention et l'analyse des résultats des sujets de notre échantillon sur les deux définitions, sensiblement similaires, de Hasbrouck (2021) et de la FWB (2022b)..

2.4. Interventions en fluence

La première stratégie pour améliorer la fluence a été le Modèle d'Impression Neurologique (NIM) de Heckelman (1969), dans lequel un élève et un professionnel lisent quasiment simultanément un extrait et où l'élève imprime ce que lit l'adulte (un rien plus vite et plus fort) dans son cerveau, gardant ainsi une trace des mots et bénéficiant d'un renforcement positif (Young et al., 2022).

Même si les premiers résultats de cette méthode ont pu sembler prometteurs, les études menées plus tard ne se sont pas révélées significatives (Langford et al., 1974 ; Lorenz & Vockell, 1979, cités par Therrien, 2004, p.253).

La technique la plus répandue pour encourager la fluence a été nommée « technique de lecture répétée » par Samuels en 1985, bien qu'apparue dans les écrits de Dahl en 1974 (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Elle a été originalement conçue pour accroître le taux de lecture d'un support donné par les étudiants (il s'agit par ailleurs de la méthode que nous avons utilisée lors de notre intervention dans le GE en cinquième année primaire). Elle consiste à faire lire un texte suivi, adapté au niveau du lecteur, autant de fois que nécessaire pour qu'il atteigne le taux de MCLM en fonction de son âge (Samuels, 1979, p.404, cité par Therrien, 2004).

En fin de cycle primaire, le taux idéal à atteindre est de 150 MCLM (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Hasbrouck, 2021). Une fois ce taux atteint, le lecteur reçoit un autre passage à lire, la suite du précédent texte entraîné, et il le répète à nouveau.

Selon Dowhower (1994), lire plusieurs textes de façon suivie favorise la constitution par le lecteur d'un vaste lexique de mots rapidement reconnus, ce qu'ont également noté Torgesen et ses collègues (2002, cités par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 222) ainsi que Stahl et ses collègues (1997, cités par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p.222). Assistée, cette technique requerra une lecture préalable par l'enseignant ; non assistée, elle nécessitera alors une lecture silencieuse.

La mesure des bénéfices de l'éducation à la fluence étant compliquée et nécessitant de considérer de nombreux facteurs – âge, niveau du lecteur, type d'instruction –, la question de l'atteinte de ses propres objectifs et de l'acquisition des processus mentaux concernés par cette technique subsiste.

Meyer et Felton (1999, cités par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p.223) ajoutent qu'il n'est pas possible de déterminer si et dans quelle mesure fluence et compréhension sont interdépendantes.

De même, à l'aube du XXI^{ème} siècle, Wolf & Katzir-Cohen (2001) ne pouvaient toujours pas affirmer que la lecture répétée, comme toute autre intervention sur la fluence, impacte la précision et la vitesse de lecture ni la compréhension du support proposé.

Therrien (2004), lui, affirme l'utilité de la lecture répétée tant pour augmenter la fluence de lecture pour un texte particulier qu'en tant qu'intervention au niveau global, afin d'aider tous les élèves à améliorer leur fluence et leur compréhension.

Quant à Goigoux (2022), il nuance le propos de ses collègues en mentionnant le succès de ces ateliers de lectures répétées, notamment auprès des enseignants, mais en en déplorant certaines conséquences néfastes.

En effet, il estime que le temps dédié à l'apprentissage de la lecture est monopolisé par ces lectures répétées, au détriment des autres tâches destinées à enseigner la compréhension.

2.5. Les études sur la fluence

Wolf et Katzir-Cohen (2001) ont passé en revue de nombreuses études sur la fluence, dont celles déjà analysées et commentées par Meyer et Felton (1999). Les variables qu'elles ont prises en compte sont « (a) l'intensité de l'intervention et la nature des gains, (b) le

niveau de développement des sous-compétences abordées et le niveau scolaire des individus, et (c) les composantes de la fluence sur lesquelles se concentre l'intervention » (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p.223).

Il ressort de cette analyse que la durée des interventions était assez courte, en général entre un et quinze jours (à titre de comparaison, notre intervention dans le GE de cinquième année primaire a été sensiblement plus longue, avec un programme de huit semaines de lectures répétées).

La compréhension a parfois été mesurée, mais de manière très différente selon les groupes ciblés. En majorité, l'intervention n'investiguait pas le niveau lexical ni sous-lexical, ce qui démontre que la fluence a été enseignée tard dans son développement (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Parmi quelques rares chercheurs à avoir investigué la vitesse de reconnaissance des niveaux sous-lexicaux, Levy et ses collègues (1999) peuvent être cités, même si leur objectif prioritaire n'était pas la compréhension mais bien l'accroissement de la précision et de la rapidité à reconnaître des mots. Ils conclurent dans une autre étude de 1999 qu'il y a peu de différence lorsqu'on pratique la lecture répétée pour des mots ou pour un texte suivi (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Par ailleurs, deux revues de littérature ont attribué à la lecture répétée la capacité d'améliorer la fluence de lecture des élèves (Meyer & Felton, 1999 ; National Institute, 2000, cités par Therrien, p.253).

Toujours dans la même optique, Torgesen et ses collègues (2001, cités par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p.228) ont confirmé l'utilité de la lecture répétée au niveau des mots et ont ajouté que les faibles lecteurs peuvent combler leur déficit en vocabulaire visuel par rapport aux moyens ou bons lecteurs grâce aux effets de cette technique (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Wolf et Katzir-Cohen (2001) peuvent augurer des bénéfices dans le taux de lecture de mots, sous réserve d'une intervention soutenue et intensive. Toutefois, des questions restent en suspens suite à leurs différents constats, dont celle des bénéfices collatéraux en compréhension.

S'appuyant sur la différence considérable de vocabulaire constatée entre faibles et moyens à bons lecteurs, elles complètent leur propos en soulignant l'importance de prévoir des interventions sur la fluence tôt dans le processus d'apprentissage de la lecture, en amont des potentiels problèmes à venir.

Elles demeurent toutefois réalistes quant aux enfants qui, immanquablement,

rencontreront des troubles de la fluence. Elles estiment les interventions proposées dans toutes ces études insuffisantes pour ceux-ci (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Enfin, Zorman et ses collègues (2008) ont réalisé une étude en implémentant un entraînement de 8 semaines – 24 séances d’une demi-heure réparties en trois séances hebdomadaires – de la fluence de lecture chez 27 élèves en 6^e (équivalent à la 6^{ème} primaire en Belgique), issus de 7 collèges français. Ces élèves présentaient des difficultés de lecture importante (plus de 3 ans de retard en âge lexique) et ont été assignés aléatoirement dans le groupe entraîné, les 53 autres élèves en difficulté de lecture des collèges concernés constituant le groupe contrôle (GC).

Les chercheurs ont effectué le post-test trois mois après la fin de l’entraînement et ont démontré que le groupe entraîné avait significativement évolué comparativement au groupe non entraîné. En six mois, 40,7% des élèves qui ont progressé ont gagné au moins 1 an d’âge lexique.

Les auteurs préconisent une confirmation de tels résultats par d’autres études, qui permettraient aussi de comprendre les différences au sein du GE en termes de progrès.

Zorman et ses collègues (2008) soulignent l’importance d’un entraînement à la fluence car ils y voient trois opportunités. D’abord, cela augmenterait la motivation des sujets à lire afin d’accroître leur performance (chronométrage) grâce à un auto-apprentissage ludique. Ensuite, cet entraînement faciliterait la construction des représentations orthographiques par la lecture régulière des mêmes mots sur une durée limitée et, donc, cela renforcerait l’accès lexical direct à ces mots en mémoire par les élèves. Enfin, ceux-ci gagneraient en aisance lors de leurs déplacements dans un texte en se servant de la syntaxe.

Par ailleurs, les chercheurs (2008) préconisent de travailler la fluence de lecture dès le début de l’apprentissage de la lecture, c’est-à-dire au Cours Préparatoire (CP, qui équivaut à la 1^{ère} année primaire en Belgique). Cela permettrait ainsi aux élèves de développer leur conscience phonologique, puis leur conscience du groupement de mots ainsi que des pauses au sein d’une phrase, tout ceci favorisant alors un gain de vitesse de lecture et, *de facto*, une meilleure compréhension.

3. La prosodie

3.1. La prosodie absente des composantes de la lecture

Comme dit en préambule, le langage oral sous-tend la lecture. Or, la prosodie semble être bien moins coutumière des chercheurs que les autres versants de la fluence de lecture, à tout le moins jusqu'au début du siècle actuel.

3.2. Inclure la prosodie dans les modèles de lecture

La compétence prosodique revêt de multiples aspects et elle est présente tout au long de l'apprentissage de la lecture, du décodage jusqu'à la production de sens.

Torgesen et Hudson (2006) suggèrent que le rôle de la prosodie dans la fluence de lecture serait, pour le lecteur, de démontrer la compréhension de l'extrait qu'il est en train de lire. La prosodie serait ainsi un indice du passage du décodage des mots au sens du message qu'ils véhiculent, au fur et à mesure de la lecture.

La prosodie pourrait également prouver que le lecteur est en train de construire du sens, qu'elle agit comme un soutien à la compréhension (Rasinski, 2004, cité par Torgesen & Hudson, 2006).

Comme le montre la figure suivante (figure 7), Wade-Woolley et ses collègues (2021) ont tenté d'insérer la prosodie – jusqu'alors peu ou pas considérée comme une composante à part entière de la lecture – au sein du système linguistique, dans le RSF. Ce modèle, déjà présenté antérieurement (figure 6), considère conjointement la lecture de mots et la compréhension de lecture.

Confrontés à divers termes pour nommer ce qui avait trait à la prosodie dans les capacités de lecture, tant dans les langues alphabétiques que non-alphabétiques, les chercheurs ont convenu de l'appellation unique « compétence prosodique ». Elle a été intégrée (figure 7) au modèle de Perfetti et al (2005) dans la dimension « Système linguistique », à l'intérieur de la sous-dimension « Phonologie » et parallèlement à une seconde sous-dimension « Conscience phonémique » (Wade-Woolley et al., 2021).

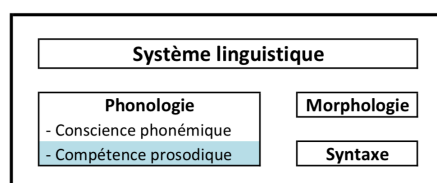


Figure 7 -Intégration de la compétence prosodique dans la dimension "Système linguistique" du modèle de Perfetti et collègues (2005).

La phonologie est la première notion qui vient à l'esprit dans les recherches à propos de la lecture, ceci en lien avec les phonèmes pour le système d'écriture. Attention toutefois à ne pas omettre les indications suprasegmentales – c'est-à-dire traitant des unités plus longues que les phonèmes –, relevant également de la phonologie (Wade-Woolley et al., 2021).

La conscience métalinguistique de la phonologie à propos des unités comme les lettres, les phonèmes ou les syllabes (ou phonologie sublexicale) est « un prédicteur fort de la lecture » (Bradley & Bryant, 1983 ; Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001, cités par Wade-Woolley et al., 2021, p.2).

Depuis peu, la recherche en phonologie s'est ouverte à la phonologie prosodique (suprasegmentale) et à son rapport avec les compétences de lecture (Wade-Woolley et al., 2021).

Nombre d'aptitudes de lecture sont liées à la compétence prosodique, avec toutefois des variations dans ses apports selon la diversité linguistique des langues concernées.

Certains résultats ambigus au niveau des langues alphabétiques (pour lesquelles chaque phonème a un graphème correspondant) pourraient d'ailleurs venir de la mesure de la prosodie.

En effet, aucune étude n'a investigué la compétence prosodique à l'aide de tâches identiques.

Par ailleurs, cette mesure de la prosodie est extrêmement compliquée tant ses applications sont diverses : mots, phrase, textes... autant d'aspects relevant de paradigmes différents dans les écrits sur la lecture (Wade-Woolley et al., 2021).

Comme la représentation phonologique d'un mot – accentuation incluse – est comprise dans l'entrée lexicale du lexique, celui-ci devrait inclure la phonologie suprasegmentale.

En effet, peu importe sa fréquence, un mot comprenant deux accentuations nécessite plus de fixations qu'un autre en impliquant une seule et demande donc plus de temps pour être lu.

De même, la classe grammaticale peut avoir une influence sur la rapidité à dénommer et à accentuer un mot, ceci établissant un lien entre lexique et prosodie (Wade-Woolley et al., 2021).

Comme le montre le RSF (Perfetti et al., 2014) présenté en figure 6 ci-avant, la syntaxe et la sémantique sous-tendent les connaissances au niveau de la compréhension.

Oralement, la prosodie se marque par des pauses, des variations dans l'intonation. La question du sens ne se pose pas si l'on présume que le sujet comprend ce qu'il prononce, mais lire avec prosodie implique de comprendre ce qui est déchiffré.

La compréhension du lecteur est rapidement évaluable grâce aux pauses qu'il marque dans et entre les phrases ou aux variations de fréquence qu'il opère. Par contre, il est beaucoup plus subjectif de l'évaluer en considérant son intonation, sa cadence ou encore sa fluence (Wade-Woolley et al., 2021).

Godde et ses collègues ont proposé en 2021 une échelle multidimensionnelle de fluence (EMDF), permettant d'évaluer (figure 9) de façon plus objective la prosodie d'un lecteur (nous avons d'ailleurs utilisé cette EMDF pour le pré-test et pour le post-test des élèves de nos GE et GC).

Dimension	1	2	3	4
Expressivité	Pas d'expression et peu d'enthousiasme dans la voix. Lit les mots comme ils arrivent. N'essaye pas de faire sonner comme du langage parlé. Monotone	Un peu d'expression. Commence à utiliser sa voix pour sonner naturel dans certaines parties du texte mais pas partout.	Passage lu en partie avec expression. Sonne comme du langage parlé pour la plupart du texte. Volume de la voix approprié.	Lit avec une bonne expression et de l'enthousiasme durant tout le texte. Sonne comme du langage parlé.
Phrasé	Mot à mot fréquent. Intonation monotone.	Fréquents phrasés de 2 à 3 mots, une lecture hachée. Intonation inappropriée qui ne marque pas la fin des phrases et des propositions.	Mélange de longs phrasés sans pause et d'arrêts inappropriés pour respirer. Nombreuses pauses ne respectant pas la syntaxe. Intonation en partie adaptée.	Phrasé généralement correct, respectant la syntaxe du texte. Intonation adaptée.
Décodage	Longues pauses fréquentes, hésitations, faux départs, chuchotements, répétitions, essais multiples, mots modifiés	Plusieurs points difficiles dans le texte avec hésitations, longues pauses, erreurs de lecture	Rupture occasionnelle de la fluidité sur des mots et/ou des structures particulières. Quelques erreurs de lecture	Lecture généralement fluide avec quelques ruptures mais résolues rapidement, en général en s'auto-corrigeant
Vitesse	Laborieux	Lent	Mélange irrégulier de lecture lente et rapide	Constant et conversationnel

Définitions :

- **Expressivité** : variations de mélodies, d'intensité et de volume de la voix adaptées à l'interprétation du texte
- **Phrasé** : intonation et placement des pauses et de la respiration respectant la syntaxe du texte
- **Décodage** : capacité à lire tous les mots du texte sans difficulté ni hésitation
- **Vitesse** : nombre de mots lus par minute

L'EMDF a été publiée dans la revue *L'Année Psychologique*.
Godde E., Bosse M.L. & Bailly G. (2021, in press) . Echelle Multi-Dimensionnelle de Fluence : nouvel outil d'évaluation de la fluence en lecture prenant en compte la prosodie, étalonné du CE1 à la 5ème. *L'Année Psychologique*.

Figure 8 - Échelle multidimensionnelle de la fluence (EMDF) de Godde et ses collègues (2021).

Dans leur méta-analyse de 35 études en 2020, Wolters et ses collègues ont établi une corrélation moyenne générale égale à 0,51 entre prosodie et compréhension (figure 9). Il est important de rappeler que ce lien varie de façon importante selon la façon de mesurer la prosodie dans les études analysées et également que le lien de causalité entre prosodie et compréhension n'a pas pu être déterminé (Wolters et al., 2020).

Feature	<i>b</i>	<i>SE</i>	CI.LB	CI.UB	<i>k</i>	Levels	<i>I</i> ²	Grades
Overall	0.51	0.03	0.44	0.57	98	52	93.12	1–9
Adult-like contour	0.32	0.03	0.24	0.40	8	6	0	2–5
F0 declination	0.34	0.08	0.09	0.60	6	4	35.00	2–5
Grammatical pauses	0.31	0.14	−0.07	0.69	8	5	89.08	2–5
Ungrammatical pauses	0.38	0.09	0.16	0.60	10	7	82.76	1–5
Prosody rating scale	0.53	0.04	0.46	0.60	66	46	93.58	1–9

The features were tested in separate meta-regression models. The *I*² statistic shows large heterogeneity across all estimated effect sizes except adult-like contour. Levels = number of unique samples. CI.LB = lower bound of 95% confidence interval; CI.UB = upper bound of 95% confidence interval.

Figure 9 – Relations entre diverses mesures de la prosodie et la compréhension de lecture, figure extraite de Wolters et collègues (2021).

Wade-Woolley et ses collègues (2021) y voient un élément corroborant la potentielle influence de la compétence prosodique sur la lecture avec expression et sur la compréhension en lecture.

Bien que la lecture prosodique soit largement documentée, la compétence prosodique en tant que facteur lié à la compréhension de lecture, elle, n’a fait l’objet que d’une recherche assez restreinte (Wade-Woolley et al., 2021).

La répétition de phrases, un phrasé syntaxique instauré par découpage prosodique, des pauses ou encore des variations dans la hauteur en cours de lecture ont été établis comme prédicteurs de la compréhension en lecture, tant chez des sujets enfants qu’adultes (Breen et al., 2016 ; Groen & al., 2019 ; Lochrin et al., 2015 ; Veenendaal et al., 2015, cités par Wade-Woolley et al., 2021, p.6).

Wade-Woolley et ses collègues (2021) ont passé en revue les quelques études longitudinales ayant investigué l’apport de la compétence prosodique aux résultats en lecture immédiats ou à moyen terme.

Partant, elles ont émis deux observations. D’une part, elles ont relevé un lien longitudinal assez fort entre le résultat pour une mesure de la compétence prosodique et la lecture différée de mots.

D’autre part, elles ont attribué à la réceptivité à l’accent mis sur les syllabes dans les mots en fin de maternelle un statut de prédicteur significatif de la lecture en fin de première année primaire, considérant que cela évoque une contribution de la compétence prosodique au développement des aptitudes en lecture.

Elles nuancent néanmoins leurs constatations concernant le plus long terme, précisant que l’apport de la compétence prosodique deviendrait alors indirect, la lecture et la

compréhension étant plutôt encouragées par la morphologie ou encore par la conscience phonologique (Wade-Woolley et al., 2021).

3.3. La prosodie dans les nouveaux référentiels en Fédération Wallonie-Bruxelles

Le référentiel de français et langues anciennes édité tout récemment par la FWB inclut la prosodie comme une potentielle caractéristique⁴ des genres de textes proposés aux élèves (FWB, 2022b, p. 29).

Il définit la prosodie comme l'« étude du rythme, du débit et des pauses dans la parole : accentuation, intonation, mise en relief » (FWB, 2022b, p. 235).

Au sein de la progression des apprentissages, dans les attendus⁵ préconisés par la FWB, la prosodie apparaît en quatrième année primaire dans le cursus de l'enfant (FWB, 2022b). Elle reste par ailleurs présente dans les attendus de cinquième et de sixième années.

4. La vitesse de lecture

On inclut dans la notion de vitesse de lecture l'identification fluente de mots isolés et l'aisance de déplacement du lecteur dans un texte relié (Torgesen & Hudson, 2006). À mesure que les enfants s'entraînent à lire, le nombre de mots qu'ils reconnaissent automatiquement – c'est-à-dire sans devoir utiliser des indices textuels ou les prononcer – augmente (Ehri, 2002 ; Share & Stanovitch, 1995, cités par Torgesen & Hudson, 2006).

Pour rappel, cette automaticité permet de libérer le lecteur d'une charge cognitive, qu'il peut alors consacrer à la compréhension du sens (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Goigoux, 2022 ; Hasbrouck, 2021 ; Torgesen & Hudson, 2006 ; Wolf & Katzir-Cohen, 2001 ; Young et al., 2022).

Généralement, les professionnels mesurent la vitesse de lecture par le NMLCPM ou par le temps mis par le lecteur pour lire un extrait donné (Torgesen & Hudson, 2006).

Lors de notre recherche et de notre intervention, nous avons exprimé chaque pré-test et chaque post-test en MCLM (une version synonyme plus courte de l'acronyme NMLCPM) et nous avons chronométré chaque extrait entraîné avant de le convertir également en MCLM.

La vitesse de lecture orale serait influencée par plusieurs facteurs (Torgesen & Hudson, 2006).

Premièrement, la quantité de mots d'un extrait qu'un sujet peut reconnaître

⁴ Caractéristiques des genres de textes établies par la FWB proposées en annexe B p. I

⁵ Extraits des attendus en P4, P5 et P6 en annexe C pp. II-III

instantanément – que ce soit en analysant les relations lettres-sons, en s’aidant du contexte ou simplement de mémoire – semble prépondérante dans la vitesse avec laquelle il lira ledit extrait.

Évidemment, la rapidité de traitement par le sujet de ces mots reconnus instantanément entre en jeu : des différences entre lecteurs apparaissent inévitablement, dues soit à la fréquence d’exposition de ceux-ci aux mots concernés, soit à leur vitesse personnelle de traitement de l’information.

Dans le même ordre d’idée, la vitesse de traitement des mots nouveaux – autrement dit ceux qui ne sont pas reconnus directement – est une variable de plus dans la vitesse de lecture.

S’aider du contexte permet, comme déjà mentionné, de gagner en vitesse de lecture. C’est ici qu’interviennent le lexique du lecteur – son vocabulaire – et ses connaissances déjà acquises.

Enfin, la rapidité pour identifier le sens des mots et pour construire le sens général a son importance. Si le lecteur doit réfléchir au sens des mots et s’il sait qu’il devra répondre à des questions de fond sur ce qu’il lit, sa fluence – donc sa rapidité – peut être freinée. En effet, il marquera certaines pauses indispensables pour mettre des informations en relations et pour procéder à des inférences.

Un dernier élément, tout à fait incontrôlable car subjectif, réside dans l’estime que le lecteur porte à la rapidité par rapport à celle qu’il accorde à la précision de sa lecture (Torgesen & Hudson, 2006).

Hasbrouck (2021) précise, en citant Stahl et Kuhn (2002), qu’ « une lecture fluente doit sonner comme un discours ». Selon elle, notre cerveau est fait pour comprendre le rythme de la parole, ce qui implique qu’un rythme trop lent ou trop rapide de la lecture peut entraver la compréhension.

Elle déplore d’ailleurs qu’en observant les élèves dans les classes, les élèves semblent vouloir lire le plus vite possible.

En 2017, suite à leur dernière étude, Tindal et Hasbrouck ont établi des séries de normes pour situer les lecteurs au niveau de leur fluence de lecture orale (Hasbrouck, 2021). Ces normes (figure 10) – appelées « Oral Reading Fluency (ORF) » – sont calculées pour les grades 1 à 6 à trois moments de l’année scolaire, pour des textes non vus du niveau scolaire du sujet.

Grade	Percentile	Fall WCPM*	Winter WCPM*	Spring WCPM*	Grade	Percentile	Fall WCPM*	Winter WCPM*	Spring WCPM*
1	90		97	116	4	90	153	168	184
	75		59	91		75	125	143	160
	50		29	60		50	94	120	133
	25		16	34		25	75	95	105
	10		9	18		10	60	71	83
2	90	111	131	148	5	90	179	183	195
	75	84	109	124		75	153	160	169
	50	50	84	100		50	121	133	146
	25	36	59	72		25	87	109	119
	10	23	35	43		10	64	84	102
3	90	134	161	166	6	90	185	195	204
	75	104	137	139		75	159	166	173
	50	83	97	112		50	132	145	146
	25	59	79	91		25	112	116	122
	10	40	62	63		10	89	91	91

*WCPM = Words Correct Per Minute

Figure 10 – ORF - Normes pour la fluence orale de Hasbrouck & Tindal (2017)

Hasbrouck (2021) précise que les sujets lisant seuls et obtenant des résultats inférieurs au percentile 50 rencontrent des soucis de compréhension, avec un réel besoin d'aide appropriée en-deçà de 10 mots (MCLM) sous ce seuil.

En outre, elle ne dispose d'aucune preuve scientifiquement étayée que les sujets dépassant le percentile 50 soient de meilleurs compreneurs.

Enfin, elle estime qu'au-delà du percentile 75, la compréhension peut être compromise également et elle préconise de viser la tranche située entre le percentile 50 et le percentile 75.

Hasbrouck propose des repères (figure 11) à essayer d'atteindre en fin d'année scolaire pour chaque grade, en tenant compte de l'alarme que représentent les fameux 10 mots (MCLM) en-deçà ou au-delà de la moyenne, la compréhension risquant une sérieuse entrave et une intervention adaptée s'avérant nécessaire pour la partie en-deçà.

Grade 1	60
Grade 2	100
Grade 3	115
Grade 4	135
Grade 5	150
Grade 6+	150

Figure 11 - Objectifs recommandés pour la fin de l'année en MCLM pour la fluence de lecture orale (Hasbrouck & Tindal, 2017)

Hasbrouck rappelle toutefois qu'un rythme ralenti peut être approprié, par exemple lorsque le sujet lit un terme complexe ou quand il souligne quelque chose d'important (2021).

Durant toute notre intervention, nous avons donc chronométré les lectures de nos sujets et converti ces durées en MCLM afin d'obtenir des résultats comparables.

5. Fluence de lecture et lecteurs en difficulté

LaBerge et Samuels (1974) ont postulé que des compétences de décodage faibles engendrent les soucis de fluence des lecteurs, toujours selon l'idée qu'une partie importante des ressources cognitives des lecteurs lors du décodage les en prive pour servir à la compréhension (Therrien, 2004).

À l'inverse, Schreiber (1980) a suggéré qu'un manque d'indices prosodiques dans le langage écrit est à l'origine des soucis de fluence, s'appuyant sur la difficulté pour un individu de passer du langage oral – pour lequel la prosodie est évidente – au langage écrit, pour lequel les indices prosodiques doivent être inférés par le lecteur. Ainsi, même s'il décode bien, le fait de mal subdiviser un texte en phrases ou en groupes de mots appropriés provoque des difficultés de compréhension chez le lecteur (Therrien, 2004).

Selon Torgesen et Hudson (2006), « la vitesse de lecture orale est fortement corrélée à la capacité des élèves à comprendre des textes simples et complexes » (p.2), à tous les niveaux de l'enseignement obligatoire mais particulièrement au début de l'apprentissage de la lecture.

Ils ont participé en 2004 – pour la partie consacrée à la lecture – à une étude du test américain Florida's Comprehensive Assessment Test (FCAT), test critérié servant à mesurer les facteurs intervenant dans les progrès en lecture chez les étudiants du troisième au dixième grade (Schatschneider et al., 2004, cités par Torgesen & Hudson, 2006).

Ils y ont clairement constaté le lien entre les différences individuelles en fluence de lecture des étudiants et leur réussite des tests de compréhension de lecture.

La conclusion tirée par les concepteurs de l'EENC en production d'écrit (FWB, 2022a) quant à ce lien s'inscrit donc nettement dans la même optique que celle énoncée par Torgesen et Hudson (2006).

Si nous avons pour objectif d'intervenir de façon limitée auprès d'étudiants en difficulté de lecture, il serait judicieux de cibler les facteurs qui mettent en lumière le plus de variabilité dans la fluence de lecture chez les enfants faibles lecteurs et pour lesquels il est

possible d'agir au sein des classes (Torgesen et Hudson, 2006).

Dans une précédente étude (Torgesen, Rashotte & Alexander, cités par Torgesen & Hudson, 2006 p.8), il a été démontré que le prédicteur le plus fort de la variabilité de la fluence de lecture chez les sujets présentant des difficultés de lecture est une évaluation qui mesure conjointement la vitesse de reconnaissance des mots seuls et la catégorie de mots pouvant être reconnus instantanément (Torgesen & Hudson, 2006).

En se penchant sur des sujets présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture dans des langues plus transparentes que l'anglais – c'est-à-dire où les conversions grapho-phonémiques sont plus simples en termes de correspondance graphème-phonème –, Torgesen et Hudson (2006) ont notamment analysé deux études, l'une allemande et l'autre néerlandaise (Wimmer & Mayringer, 2001 ; de Jonge & van der Leij, 2003, cités par Torgesen & Hudson, 2006).

Ils ont noté une distinction entre la précision de lecture – ce qui signifie la reconnaissance automatique et le décodage correct des mots – et la fluence chez des sujets dyslexiques en fonction de la transparence de leur langue maternelle.

Pour chaque cas, un enseignement efficace a permis aux sujets en difficulté de lecture de se rapprocher des lecteurs moyens, plus au niveau du décodage et de la précision qu'en termes de fluence (Torgesen & Hudson, 2006).

Un manque ou une absence de fluence de lecture a plusieurs causes possibles : une maîtrise insuffisante des habiletés de décodage, un lexique orthographique déficient ou un vocabulaire oral faible (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Premièrement, si un lecteur ne maîtrise pas ou ne possède pas de stratégies efficaces pour identifier les mots, il ne pourra pas lire avec précision et, *de facto*, il n'atteindra pas la fluence de lecture.

De même, un lecteur qui ne reconnaît pas rapidement suffisamment de mots ne peut les lire avec fluence.

Enfin, un lecteur sera ralenti lorsqu'il lira des termes qu'il ne comprend pas, avec la même conséquence que les deux causes précédentes (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Des études longitudinales investiguant l'apport de la compétence prosodique aux résultats en lecture immédiats ou à moyen terme ont aussi été menées auprès d'enfants dyslexiques. Des preuves quasi-expérimentales font état d'une défaillance caractéristique de leur compétence prosodique, défaillance plus importante que leurs problèmes auditifs ou phonologiques de départ (Wade-Woolley et al., 2021).

Après quatre années, deux éléments ont été relevés chez ces enfants : une moins bonne conscience de l'accentuation que chez les sujets du GC – toutes autres variables contrôlées et appariées – et une perception de l'accentuation prédictible par leur traitement auditif global en début d'étude.

Ceci constitue un argument supplémentaire en faveur d'un développement de la compétence prosodique sous-tendu par le traitement auditif de départ des enfants.

Néanmoins, nous garderons à l'esprit que les différences individuelles dans le développement de cette compétence prosodique ne sont pas encore empiriquement expliquées par les capacités auditives de base mesurées en amont de l'apprentissage de la lecture (Wade-Woolley et al., 2021).

6. Enseignement de la fluence de lecture

Il est très difficile de définir quelles composantes devraient être concernées par l'intervention sur la fluence. Selon les modèles connexionnistes, seul un enseignement explicite (que nous détaillerons dans la section 3 intitulée "Méthode") pourrait interconnecter les compétences lexicales, le niveau des mots et les différents processus impliqués (Wolf et Katzir-Cohen, 2001).

Wolf et Katzir-Cohen (2001) n'ont relevé la prévision d'un lien explicite entre les processus mis en œuvre et le sens dans l'apprentissage de la lecture que dans très peu des interventions qu'elles ont analysées. Selon elles, il faudrait prévoir l'intégration concomitante systématique d'une composante de précision et d'une composante de vitesse de traitement à chaque étape de l'apprentissage de la lecture.

« Le développement de la fluence de la lecture, dans toute sa splendeur, est le résultat de nombreux types d'enseignement différents... associés à de grandes quantités de pratiques de lecture soigneusement orchestrées. » (Hudson, Lane & Pullen, 2005, cités par Hasbrouck, 2021).

Dans cette citation, les nombreux types d'enseignement renvoient directement au modèle de Scarborough (figure 12), pour la partie encadrée en rouge dans la figure suivante. L'expression "soigneusement orchestrées" renvoie au même modèle (figure 12), pour la partie encadrée en vert cette fois. En orchestrant correctement ces différentes pratiques de lecture, les ficelles vont commencer à s'assembler jusqu'à la coordination harmonieuse de toutes les compétences concernées, le sujet atteignant alors une fluence de lecture compétente (Hasbrouck, 2021).

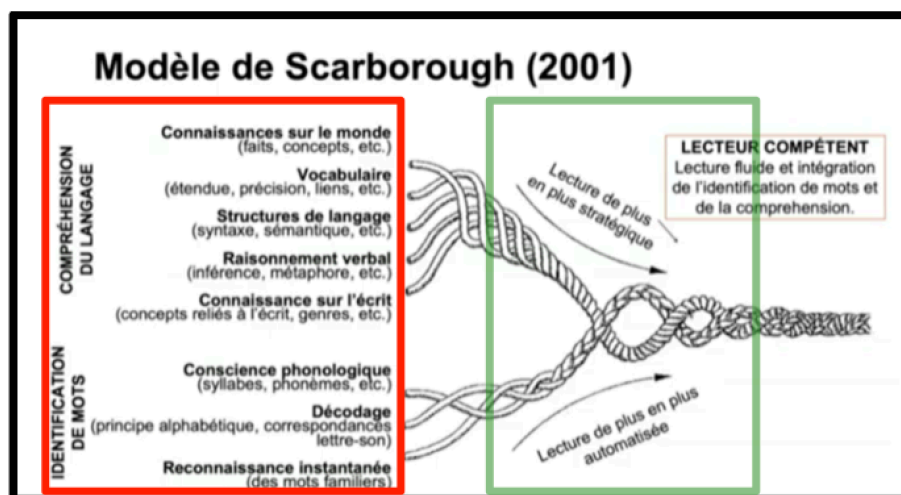


Figure 12 - Mise en lien des explications de Hasbrouck au sein du modèle de lecture de Scarborough (2001)

Hasbrouck (2021) cite Tim Shanahan (2020) selon lequel « l'enseignement de la fluence [devrait] être présenté comme une tâche de coordination exigeant des lecteurs qu'ils intègrent et consolident leurs capacités à orchestrer plusieurs compétences et aptitudes simultanément ». Cette conception rencontre parfaitement le modèle de Scarborough (2001) et l'analyse que nous en avons proposée Hasbrouck (2021) ci-avant.

Servir de modèle aux élèves pour la lecture expressive est la meilleure manière de leur donner une idée précise de ce à quoi ils devront parvenir (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Dans la philosophie de l'enseignement explicite, Giasson (2012) propose de prodiguer de courtes leçons pour chaque aspect de la lecture expressive : « la lecture par groupe de souffle, l'expression à l'intérieur de la phrase et l'expression qui tient compte du texte » (p.220).

D'abord, la lecture par groupe de souffle fait allusion aux groupements qui ont du sens à l'intérieur de la phrase, formant une sous-unité (Ouzoulis, 2004, cité par Giasson & Vandecasteele, 2012).

Ensuite, l'expression à l'intérieur de la phrase consiste à tenir compte de la ponctuation, comme marquer des pauses aux virgules ou aux points-virgules et changer d'intonation en fonction du type de point final (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Enfin, l'expression à l'intérieur de l'ensemble du texte est marquée par la prise en compte de l'atmosphère qui se dégage de ce texte : lire plus rapidement pour une action rythmée, atténuer le rythme pour faire régner le mystère... (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Prévoir les activités de lecture répétée dans sa pratique de classe améliore la fluence. De fait, l'effet bénéfique de la relecture sur la fluence de lecture a été démontré et celle-ci

permet aux élèves de commettre moins d'erreurs et de lire avec plus d'aisance (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Hasbrouck, 2021).

Comme la lecture répétée peut déplaire aux enfants, il est judicieux de prêter un objectif détourné à l'activité – par exemple lire un texte à un plus jeune ou préparer la mise en scène théâtrale d'un extrait – et de proposer aux élèves des textes qui se prêtent particulièrement bien à ce genre d'exercice, comme un poème, une chanson... (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Il semble essentiel de rappeler ici que la lecture silencieuse intervient également dans l'enseignement, dans l'acquisition et dans le renforcement de la lecture. Elle doit toutefois s'appliquer aux élèves qui ont déjà acquis les compétences de base ; l'utiliser n'est donc pas déconseillé si c'est fait de manière appropriée et adaptée au niveau des élèves (Hasbrouck, 2021).

Enfin, Hasbrouck (2021) propose trois points d'attention lorsqu'il s'agit d'évaluer l'activité d'un enseignant dans sa classe à propos de la fluence.

Tout d'abord, comme la précision est le fondement de la fluence, la place accordée par un enseignant à la précision dans sa leçon s'avère essentielle.

Ensuite, l'enseignant est censé favoriser au maximum l'automatisme, en faisant lire ses élèves encore et encore, jusqu'à ce que leur lecture ressemble à du langage parlé.

Enfin, l'enseignant doit veiller à rester centré sur la compréhension des enfants. Le sens est essentiel et constitue, avec la motivation de l'enfant, l'objectif d'une lecture fluente (Hasbrouck, 2021).

Dans le nouveau référentiel de français et langues anciennes de la FWB (2022b), le terme "fluence" apparaît en tant que savoir-faire sous l'objectif "Construire un message significatif" au niveau de l'apprentissage du code dès la première année primaire⁶, sous l'appellation "Développer une lecture fluide (fluence)". L'attendu correspondant est de « lire avec exactitude, rapidité et expression des phrases rencontrées dans les supports de lecture en approchant les 70 mots lus correctement par minute » (FWB, 2022b, p. 44).

Cette fluence demeure dans les attendus tout au long des six années du cycle primaire. Seul l'apprentissage du code devient "apprendre et utiliser le code" en deuxième année puis "utiliser le code" pour les années suivantes, ce qui est logique avec l'obligation par le référentiel d'avoir appris le code durant les deux premières années primaires (FWB, 2022b).

⁶ Extrait du référentiel en annexe D p. III

Enfin, en 2014, Devillé parle de la fluence comme d'un « indicateur d'un apprentissage en cours » (p. 1).

Elle signale qu'une équipe de recherche universitaire (laboratoire Cognisciences à Grenoble) a conçu un outil⁷ scientifique étalonné de mesure du niveau de fluence de lecture chez un enfant ou chez un adolescent et a prévu des entraînements⁸ à l'attention des enseignants, à faire en petits groupes.

Elle précise également qu'il existe d'autres outils destinés à des classes complètes, par exemple le manuel "*Lectorino, Lectorinette*"⁹ qui « assure quatre priorités : l'apprentissage et l'automatisation du décodage, l'amélioration des inférences et le développement des compétences narratives en réception et en production » (Deville, 2014, p. 1).

Enfin, elle cite un atelier intitulé « Lire à voix haute » issu d'un outil¹⁰ de Tisset et Gourdet (2005, 2008). Cet outil permet aux enseignants de CE1 (équivalent de la 3^{ème} année primaire en Belgique) de différencier des travaux de lecture pour des lecteurs hétérogènes, en petits groupes au sein d'ateliers. L'atelier qu'elle épingle permet de rencontrer les exigences des programmes en associant la fonction de communication à la compréhension par la lecture à voix haute (Deville, 2014).

Rappelons enfin – mais nous aurions tout autant pu commencer par cela – que lire à voix haute est non seulement une activité appréciée dans les classes, mais que sa pratique quotidienne est pédagogiquement recommandée (Rasinski, 2010, cité par Youg et al., 2022, p. 11). En effet, cela motive les élèves, cela leur permet de se centrer uniquement sur leur compréhension, cela les expose à des mots complexes (enrichissement naturel du lexique) et cela leur donne le bon exemple de fluence de lecture, qu'ils pourront intégrer progressivement.

⁷ Disponible en ligne : <http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/e-l-fe-evaluation-de-la-lecture-en-fluence>

⁸ *Fluence*, Éditions de la Cigale, <http://www.editions-cigale.com/>

⁹ *Lectorino, Lectorinette*, Éditions Retz, <https://www.editions-retz.com/pedagogie/maitrise-de-la-langue/lectorino-lectorinette-ce1-ce2-cd-rom-telechargement-9782725638270.html>

¹⁰ *Acticlasse*, Éditions SED, <http://editions-sed.fr/>

7. Évaluation de la fluence de lecture

Giasson (2012) déplore la non prise en compte de la prosodie et la valorisation excessive de la vitesse dans les écrits ministériels. Elle estime que cela masque l'indispensable travail de la prosodie, que cela résume la lecture à haute voix à un score chronométré et que cela favorise une séparation entre décodage et compréhension.

Le NRP propose d'évaluer la fluence en inventoriant les lectures informelles, en analysant les fausses notes, en utilisant les échelles d'évaluation de la prosodie et en calculant la vitesse de lecture avec l'ORF (Hasbrouck & Tindal, 2017), estimant que ces prises de mesure suffisent à fournir un index adéquat de la fluence de lecture (Hasbrouck, 2021).

Dans le chapitre écrit par Hasbrouck (2021) dans cette revue, elle dit qu'« aujourd'hui, peu seraient d'accord sur le fait que les "calculs de vitesse de lecture" sont des évaluations adéquates de la fluence de lecture, premièrement parce que la fluence est une construction si complexe... ».

Selon Hasbrouck (2021), en vingt ans, les chercheurs ont vraiment compris que la fluence est une construction complexe et non pas juste le fait de lire vite et précisément. Elle pense qu'ils ont un peu dépassé ce stade, mais que ces différents tests gardent néanmoins leur importance pour eux en tant qu'éducateurs au travers des niveaux scolaires.

Hasbrouck (2021) préconise de garder l'ORF (Hasbrouck & Tindal, 2017) comme une des mesures de la fluence. Elle suggère, comme objectif de niveau de fluence à atteindre, qu'un sujet, lors de la lecture d'un texte non pratiqué et du niveau de la classe, soit capable de le lire avec au moins 95% de précision (= 95% des mots reconnus), avec un rythme atteignant au moins le percentile 50 sur l'ORF (Hasbrouck & Tindal, 2017) et avec une bonne expression en se référant à l'échelle de notation américaine "National Assessment of Educational Progress" (NAEP). Celle-ci contient 4 niveaux, allant du niveau 1, qui correspond à une lecture mot à mot, au niveau 4, qui atteste d'une interprétation expressive.

Pour respecter ces recommandations, nous avons utilisé l'EMDF (Godde et al., 2021) examinant quatre dimensions de la prosodie : l'expression, le phrasé, le décodage et la vitesse (figure 8).

III. Objectifs et hypothèses

Suite à une vingtaine d'années d'expérience dans l'enseignement dans le degré supérieur du primaire, nous avons constaté de façon récurrente que des enfants arrivant en cinquième année primaire lisaient de façon peu fluente – voire pas fluente du tout –, certains étant même toujours au stade du décodage et ne maîtrisant pas l'entièreté des sons.

Dès lors, leurs résultats en lecture – silencieuse, orale ou technique – ne nous satisfaisaient pas mais, fait bien plus grave, ils impactaient gravement leur motivation, en plus de les désavantager dans toutes les autres matières enseignées.

L'un de nos principaux moteurs à la réalisation de ce master en sciences de l'éducation fut donc cette volonté d'acquérir des pistes de solution mais aussi des pistes de prévention, afin d'aider non seulement nos élèves mais aussi ceux des années inférieures. Laisser des enfants de côté ne fut jamais accepté, n'est pas acceptable, et a tout remis en question dans nos conceptions.

Les différents cours dispensés lors du master ont été inspirants, nous dirions même éclairants.

Parmi eux, les cours "Dispositifs pédagogiques destinés à lutter contre le décrochage et l'exclusion dans les systèmes d'enseignement et de formation" (dispensé par la Professeure Ariane Baye), "Psychologie de la cognition et du langage", (dispensé par le Professeur Serge Brédart et par la Professeure Martine Poncelet), "Psychologie des approches scolaires : approche neurocognitive" et "Acquisition, troubles et prise en charge du langage écrit" (tous deux dispensés par la Professeure Martine Poncelet) furent les plus marquants.

Ils illustraient, d'une part, tout ce que nous avons vécu et observé sur le terrain et, d'autre part, ils nous rendaient l'espoir de pouvoir agir en direct et même en amont au sein des écoles.

Fraichement titulaire d'une classe unique de cinquième année primaire suite à une mutation, nous avons entrevu comme une évidence le fait d'appliquer les merveilleux apprentissages engrangés et de commencer par implémenter un programme pour nos élèves.

Notre principal objectif fut donc d'améliorer les performances en lecture de tous les élèves de notre classe de cinquième année primaire avec, comme dimension préalable mais capitale dans l'intervention à mettre en place, la nécessité d'aider les élèves en difficulté de lecture à pallier leurs écueils, à tout le moins en partie.

Sachant que les performances en lecture sont liées à la compréhension et à la fluence de lecture avec les dimensions de rapidité, de précision et de prosodie qu'elle implique, nous avons décidé d'implémenter un entraînement à la fluence de lecture par le biais de lectures répétées, en postulant les hypothèses suivantes :

- a) une amélioration significative de la rapidité de lecture d'extraits suivis entre leur découverte chronométrée et leur lecture après les avoir entraînés ;
- b) une précision accrue dans le décodage de nouveaux extraits suite aux entraînements vécus pour les extraits précédents ;
- c) l'acquisition d'une prosodie plus naturelle pour parvenir à une lecture comparable à du discours oral ;
- d) en conséquence aux trois hypothèses précédentes, une amélioration significative des performances en lecture plus importante chez les élèves du GE que chez ceux du GC ;
- e) une amélioration plus importante dans le GE que dans le GC uniquement dans les performances de lecture et non dans les performances en fluence arithmétique, le traitement des mathématiques n'ayant fait l'objet d'aucune intervention de notre part dans le GE ni dans le GC (le TTR ayant été utilisé pour mesurer cet effet spécifique).

IV. Méthodologie

1. Public cible de l'étude

Cette étude a concerné un GE et un GC totalisant 42 élèves de cinquième année primaire, âgés de 121 à 132 mois au début de l'expérimentation. Ces 42 sujets constituaient deux classes, issues de deux écoles communales fondamentales de la même commune en Fédération Wallonie-Bruxelles. Chaque groupe concernait ainsi une classe entière.

Le GE était initialement composé de 17 élèves. Un sujet a été retiré des traitements statistiques suite à sa trop grande différence par rapport au reste du groupe, avec un écart largement supérieur à deux écarts-types en-deçà des moyennes de tous les pré-tests. Ce sujet a, par ailleurs, fait l'objet d'une intervention supplémentaire à la nôtre, avec le concours d'une étudiante en troisième bachelier de psychologie à l'ULiege.

Le GC était initialement composé de 25 élèves. Pour les mêmes raisons que chez le sujet écarté dans le GE, deux sujets ont été retirés des traitements statistiques.

Après avoir récolté tous les consentements des parents d'élèves et toutes les anamnèses, nous avons procédé aux pré-tests afin de déterminer si les deux groupes étaient suffisamment semblables pour pouvoir être comparés d'un point de vue statistique : langue maternelle, ISE, âge, quotient intellectuel non verbal, vitesse de lecture, compréhension de lecture, niveau de vocabulaire en réception et en production, troubles éventuels de l'apprentissage.

Les deux groupes étant relativement homogènes après exclusion d'un sujet dans le GE et de deux sujets dans le GC, nous avons mis en place l'intervention prévue.

Vu l'effectif assez réduit de notre échantillon, nous avons opéré des tests non paramétriques pour nos analyses statistiques.

2. Matériel

2.1. Information aux parents et demande de consentement¹¹

Ce document permet d'informer les parents sur l'étude à laquelle leurs enfants vont participer. Il leur assure l'anonymisation des données récoltées puis leur destruction au terme de l'étude. En outre, il leur offre la possibilité de se rétracter à tout moment. Enfin, il leur demande leur consentement à la participation de leur enfant.

Nous avons essuyé un refus dans le GC, où la classe comptait initialement 27 enfants. Ce sujet n'a donc pas été inclus au programme.

2.2. Anamnèse¹²

Cette prise d'informations a pour objectif de permettre d'apparier les enfants du GE aux enfants du GC.

Les données de base sont la date de naissance, le nom et le prénom de l'enfant.

Outre ces informations premières, des données plus spécifiques permettront cette tentative d'appariement : la langue maternelle, le niveau d'études des parents ainsi que leur profession. Ces informations permettent d'induire un indice socio-économique pour chacun.

Enfin, des questions sont posées sur l'intérêt de l'enfant pour la lecture et sur d'éventuelles difficultés dans ce domaine ; le cas échéant, il est demandé si l'enfant est suivi au niveau logopédique.

2.3. Pré-test

2.3.1. Épreuves de lecture

2.3.1.1. Épreuve L3¹³ (Lobrot, 1976).

Ce test silencieux teste la lecture silencieuse, la compréhension et le vocabulaire de l'enfant.

Il commence par 4 phrases d'entraînement (hors chronométrage). L'expérimentateur lance alors le chronomètre et 40 phrases sont proposées aux sujets. La tâche de l'enfant consiste à lire silencieusement chaque phrase et à entourer le mot correct d'un point de vue

¹¹ Document disponible en annexe E pp. IV-X

¹² Document disponible en annexe F pp. XI-XII

¹³ Document disponible en annexe G pp. XIII-XV

sémantique parmi les 5 mots proposés en fin de phrase. La consigne est de se concentrer sur le sens et de compléter un maximum de phrases en 5 minutes.

Le résultat de ce test peut être exprimé par le rapport entre le nombre de phrases correctes et le nombre total (le résultat maximum étant de 1 avec quarante phrases réussies divisées par quarante phrases proposées) ou en phrases correctes lues par minute (le résultat maximum étant alors de 8, à savoir quarante phrases divisées par cinq minutes).

Nous avons opté pour la seconde option dans notre étude.

2.3.1.2. Test de l'Alouette¹⁴ (Lefavrais, 2005)

Le texte de cette épreuve individuelle, comportant 265 mots (titre non compris), est dénué de sens et parsemé d'images distractrices.

Ce test permet d'évaluer les stratégies de lecture utilisées par l'enfant en situation de lecture à voix haute d'un texte et non pas de mots isolés. Il donne également au professionnel l'opportunité d'analyser les difficultés de lecture de l'enfant en fonction des types d'erreurs qu'il commet. En outre, il contient des mots non familiers aux enfants, ce qui les oblige à utiliser la voie d'assemblage pour les décoder.

Lors de la passation de cette épreuve individuelle, d'une durée de trois minutes, il est demandé à l'enfant de lire le mieux et le plus rapidement possible, sans tenir compte du contenu du texte. Le chercheur note chaque erreur au fur et à mesure et enregistre également le lecteur ; ainsi, il pourra réécouter pour affiner son écoute en cas de doute ou de retard pris pour noter les indices.

Le lecteur est interrompu au terme des trois minutes puis le chercheur calcule le nombre de MCLM en divisant le nombre de mots correctement lus par trois. Si l'enfant a lu avant la fin des trois minutes, on déduit les erreurs et/ou omissions du nombre total de mots, puis on procède à une règle de trois afin de revenir à un nombre de mots pour 60 secondes.

¹⁴ Document disponible en annexe H p. XVI

2.3.1.3. Le test de Bale « Le Géant égoïste¹⁵ » (Jacquier-Roux et al., 2010).

Ce test individuel évalue la fluence de lecture de l'enfant. Il dure une minute et contient 274 mots.

Le texte lui est présenté et il reçoit la consigne de le lire à voix haute, le mieux possible et le plus rapidement possible, jusqu'à ce que l'expérimentateur l'interrompe.

Le résultat de ce test est exprimé en NMLCPM, le chercheur déduisant le nombre de mots erronés ou sautés du nombre total de mots lus par l'enfant en soixante secondes.

2.3.1.4. Évaluation de la prosodie¹⁶, « Le Roi est nu » (Zuttell & Rasinski, 1991)

Ce test individuel évalue la prosodie de l'enfant au travers de quatre dimensions : l'expression, le phrasé, le décodage et la vitesse au moyen de l'EMDF (Godde et al., 2021), présentée en figure 8 dans la section 3 sur la prosodie.

Le chercheur présente à l'enfant un texte de 195 mots avec, pour consigne, de bien observer la ponctuation et de lire le texte à voix haute en y mettant le plus d'expression, le plus d'intonation possible.

L'enfant est chronométré et enregistré. Il est interrompu après une minute de lecture.

Le résultat à ce test est exprimé en MCLM, le chercheur déduisant le nombre de mots erronés et/ou omis du nombre total de mots lus.

2.3.2. Épreuves de vocabulaire

2.3.2.1. Échelle de Vocabulaire en Images de Peabody¹⁷ — EVIP (Dunn et al., 1993)

Ce test collectif de désignation d'images évalue le niveau lexical réceptif des sujets.

L'expérimentateur prononce un mot et les sujets doivent associer ce mot à l'image correspondante, parmi les quatre images de la planche projetée au tableau. Les enfants s'entraînent au préalable avec les planches D et E.

¹⁵ Document disponible en annexe I p. XVII

¹⁶ Document disponible en annexe J p. XVIII

¹⁷ Feuille de réponses et planches d'entraînement disponibles en annexe K pp. XIX-XXIII

Le test commence avec l'image correspondant au niveau d'âge chronologique de six ans. Les planches se succèdent et croissent en difficulté lexicale.

La ligne de base correspond à huit réponses correctes consécutives et le plafond à une suite de huit réponses en contenant six erronées. Le score brut s'effectue par la différence entre l'item plafond et le nombre d'erreurs entre ligne de base et plafond.

La forme A du test a été utilisée dans notre étude.

2.3.2.2. Expressive One Word Picture Test, version française¹⁸ — EOWP (Martin & Brownell, 2000)

Ce test individuel de désignation d'images évalue le niveau lexical productif du sujet.

Celui-ci devra, après projection d'une image, la dénommer. Après un entraînement sur quatre images, il démarrera à l'image septante et le chercheur l'interrompra après six erreurs consécutives. Le chercheur prend note des réponses du sujet au fur et à mesure.

Le chercheur établira la base avec huit bonnes réponses consécutives et le plafond avec six erreurs consécutives. Le score correspondra au nombre d'images correctement dénommées.

2.3.3. Épreuves de contrôle

2.3.3.1. Tempo Test Rekenen¹⁹ — TTR (De Vos, 2004)

Ce test collectif chronométré de cinq fois une minute évalue la fluence arithmétique des sujets pour les quatre opérations mathématiques : addition, soustraction, multiplication et division. Il contient cinq colonnes de quarante opérations de difficulté verticale croissante, à savoir une colonne par opération et une dernière colonne avec les quatre opérations mélangées.

L'élève doit masquer les colonnes non concernées avec une feuille blanche et dispose d'une minute par colonne. Au signal de départ, il dévoile la première colonne et effectue les opérations le plus rapidement possible. Au signal de fin de délai, il doit s'interrompre et déplacer son écran afin de dévoiler la colonne suivante et dispose à nouveau d'une minute, ceci quatre fois d'affilée.

¹⁸ Feuille de réponses et planches d'entraînement en annexe L pp. XXI-XXIII

¹⁹ Document disponible en annexe M p. XXIV

Le score se calcule en attribuant un point par calcul correct.

Dans notre étude, nous avons également exprimé les scores en calculs corrects par minute, en divisant le score total par cinq, avec un score maximal possible de quarante points (deux-cents calculs divisés par cinq minutes).

2.3.3.2. Épreuves de la matrice WISC-IV²⁰ (Wechsler, 2005)

Ce test collectif non chronométré évalue l'intelligence non verbale des sujets.

Un tableau divisé en plusieurs cases est présenté aux sujets. Des figures ou illustrations sont disposées dans toutes les cases, sauf dans une case qui reste vide. L'enfant doit choisir parmi cinq propositions de figures ou d'illustrations (sous le tableau) laquelle trouve place dans la case vide. Un entraînement collectif est prévu avec trois planches d'essai.

Lors de la correction, le plafond est délimité dès que le sujet commet 4 erreurs consécutives ou en commet 4 sur 5 items consécutifs.

Dans notre étude, il a été décidé que les sujets commencent à la septième planche et effectuent le test jusqu'au bout.

2.4. Intervention dans le groupe expérimental

2.4.1. Manuel de lecture suivie « Picouic et Tigrelin en Europe²¹ » (Brehon & Nemo, 2011).

Ce livre conte les aventures de deux personnages, Picouic et Tigrelin, lors d'un voyage en Europe. Le texte, attirant car richement illustré, est subdivisé en courts chapitres d'une à deux pages. Au terme de chaque chapitre se trouvent des explications des mots de vocabulaire (en italique dans le texte) ainsi que quelques questions de compréhension sur l'histoire. En deuxième de couverture, le livre présente une carte d'Europe avec plusieurs références imagées d'événements du texte ainsi que le tracé du trajet des personnages.

²⁰ Feuille de réponses et planches d'entraînement disponibles en annexe N p. XXV

²¹ Extraits utilisés dans le programme implémentés disponibles en annexe O pp. XXVI-XXIX

2.5. Post-test

Les épreuves suivantes identiques à celles du pré-test et exposées ci-avant – ont été administrées aux sujets des GE et GC : L3 (Lobrot, 1976), Alouette (Lefavrais, 2005), Le Géant égoïste (Jacquier-Roux et al., 2010), Le Roi est nu (Zuttell & Rasinski, 1991) et le Tempo Test Rekenen (De Vos, 2004).

En outre, nous avons administré un questionnaire²² d'évaluation de la motivation à la lecture et aux habitudes de lecture, test de la Faculté de Psychologie, de Logopédie et de Sciences de l'Éducation, inspiré de Giasson (2012).

Ce test est un questionnaire de 22 items sous forme d'échelle de Likert, avec comme possibilités de réponse les chiffres 1, 2, 3, 4 ou 5. Le chiffre 1 signifie que le sujet n'est pas du tout d'accord et le chiffre 5 correspondant à un sujet tout à fait d'accord avec l'item formulé.

Initialement, ce test est considéré comme un test de lecture à effectuer par le sujet en autonomie. Nous avons pris la décision de l'administrer oralement et collectivement à chaque groupe, afin de nous assurer que tous les sujets pouvaient répondre à la question sans devoir la décoder, les libérant ainsi de toute charge mentale pour se concentrer sur leur réponse (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Goigoux, 2022 ; Hasbrouck, 2021 ; Torgesen & Hudson, 2006 ; Wolf & Katzir-Cohen, 2001 ; Young et al., 2022).

Enfin, nous avons supprimé le premier item dans le GC car il porte sur le programme de lecture suivie qui, pour rappel, n'a pas été implémenté dans cette classe.

²² Questionnaire disponible en annexe P p. XXX

3. Méthode

3.1. Information aux parents, demande de consentement et anamnèse

Tout d'abord, les parents de tous les sujets ont été informés, leur consentement a été sollicité et ils ont rempli une fiche d'informations supplémentaires qui nous ont permis d'établir l'anamnèse de chaque enfant.

3.2. Pré-test

Ensuite, nous avons administré les différentes épreuves du pré-test en deux phases : une phase collective puis une phase individuelle, dans le GE et dans le GC.

La phase collective a concerné les épreuves L3, EVIP, WISC-IV et TTR et a été menée conjointement par les deux chercheurs.

Les tests "Alouette", "EOWP", "Le Géant égoïste" et "Le Roi est nu" ont été administrées de façon individuelle.

Nous avons veillé à répartir équitablement la tâche des passations entre les deux chercheurs pour tous les tests individuels, de façon équilibrée dans chaque groupe, afin d'éliminer tout biais de passation lié au chercheur.

Nous avons également pris soin de faire passer les mêmes épreuves aux deux groupes au même moment du calendrier – à savoir au maximum au sein d'une même semaine – pour que les résultats à ces tests ne puissent pas être invalidés par un aspect temporel en favorisant tel ou tel groupe qui aurait vécu plus de temps d'enseignement et acquis plus de compétences que l'autre groupe.

Cette phase de pré-test a permis, d'une part, de déterminer que les deux groupes étaient suffisamment comparables pour servir de GE et de GC dans l'étude, comme le montrent les deux tableaux ci-après. Précisons que cette comparaison a été effectuée avant d'exclure les 2 sujets du GE.

Tableau 1 - Test U de Mann-Whitney pour le GE et le GC (N=39) avec variable groupe aux matrices WISC

	Test U de Mann-Whitney (+correction de continuité) Par variable Groupe Tests significatifs marqués à $p < ,05000$				
Variable	Somme rangs GE	Somme rangs GC	U	Z	Valeur p
WISC	363	498	173	0,71	0,48

Tableau 2 - Test U de Mann-Whitney pour le GE et le GC (N=39) avec variable groupe au test EVIP

	Test U de Mann-Whitney (+correction de continuité) Par variable Groupe Tests significatifs marqués à p < ,05000				
Variable	Somme rangs GE	Somme rangs GC	U	Z	Valeur p
EVIP	363	499	174	0,68	0,50

Les tests U de Mann-Whitney réalisés à partir des scores des élèves des GE et GC aux matrices WISC et à l'EVIP (tableaux 1 et 2 ci-avant) n'ont révélé aucune différence statistiquement significative. Nous avons donc considéré que les groupes étaient appariés sur les matrices de la WISC et sur l'EVIP.

D'autre part, la phase de pré-test a servi à établir le niveau de départ des compétences des sujets dans divers domaines. Cela donnera l'occasion aux expérimentateurs de comparer nombre d'entre elles aux résultats du post-test et d'en analyser l'évolution.

3.3. Intervention

L'intervention a alors été implémentée dans la classe de cinquième année primaire (le GE). Il est important de préciser que l'initiateur de cette étude est également la titulaire de cette classe. Nous envisagerons plus loin ce que cela peut engendrer comme limite(s) et comme avantage(s).

Chaque semaine, de février à fin avril 2022, un extrait du livre « Picouic et Tigrelin en Europe » a été découvert puis entraîné en classe et à domicile, comme l'explique la figure ci-après.

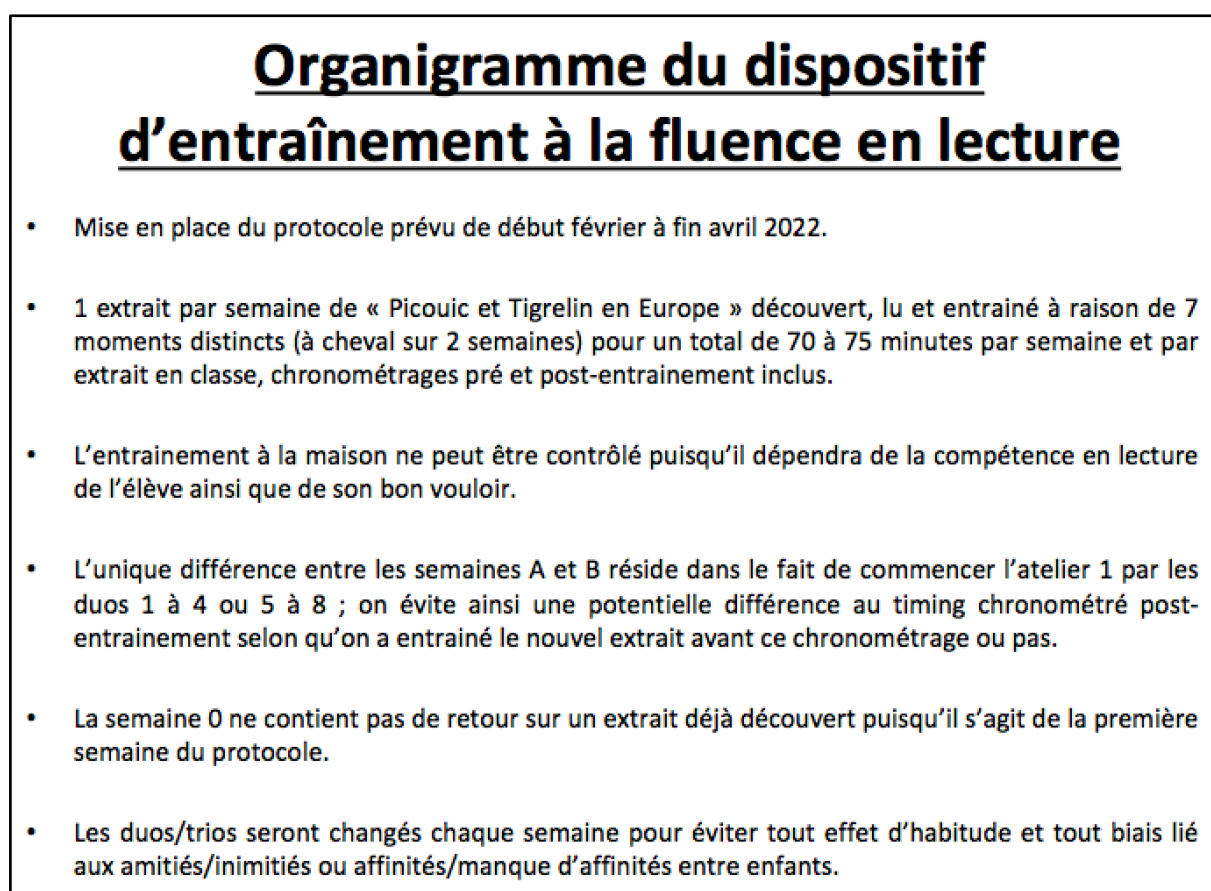


Figure 13 - Organisation générale de l'implémentation de l'intervention dans le GE

Comme la figure suivante le montre, chaque extrait a été vu et entraîné selon plusieurs approches : de manière individuelle, en dyades ou en triades, en demi-groupe ou encore en groupe-classe. Au total, chaque sujet a travaillé l'extrait une septantaine de minutes en classe, en plus d'un laps de temps indéfinissable à domicile (pour les raisons reprises en figure 13).

Lundi matin ou mardi matin – Temps 1 - Découverte de l'extrait du jour (E) et 1^{ère} lecture de E par l'élève, chronométré par l'enseignante (timing pré-entraînement E). - 2^{ème} lecture + correction au fur et à mesure par l'enseignante. - Lecture correcte par l'enseignante au grand groupe En devoir à la maison pour le mardi de la semaine suivante Pour chaque enfant, 5 à 10 minutes pour ces 3 moments successifs
Mardi après-midi – Temps 2 Chacun lit l'extrait E-1 à l'enseignante qui chronomètre (timing post-entraînement E-1) 5 minutes par élève Pour le mardi, en devoir à la maison, l'enfant a dû s'entraîner à lire E-1 jusqu'à pouvoir être à l'aise en le lisant.
Mercredi matin – Temps 3 Simultanément, ateliers 1 et 2 puis inversion des ateliers : - Atelier 1 – Duos 1 à 4 → en alternance, lecture de l'extrait vu au temps 1 à l'autre élève qui suit avec le doigt sur sa feuille // - Atelier 2 – Tablettes – Duos 5 à 8 → en alternance, lecture de l'extrait vu la semaine dernière (extrait E-1) pendant que l'autre élève l'enregistre sur la tablette. Réécoute → prise de conscience des progrès réalisés en une semaine – 15 minutes - Atelier 1 → 2 et atelier 2 → 1 – 15 minutes AU TOTAL 15 MINUTES SUR E ET 15 MINUTES SUR E-1
Vendredi matin – Temps 4 Tutorat en duos ou trios, 1 bon lecteur (tuteur) pour 1 à 2 moyens ou faibles lecteurs (tutorés) : - le tuteur lit devant le(s) tutoré(s) → le tuteur s'entraîne et sert de modèle au(x) tutoré(s) qui sui(ven)t sur sa/leur feuille ; - le(s) tutoré(s) li(sen)t devant le tuteur qui le(s) corrige au fur et à mesure, plusieurs fois en alternance jusqu'à la fin du timing imparti – 15 minutes
Vendredi après-midi – Temps 5 Lecture expressive et fluide de l'E par l'enseignante puis lecture en chœur en grand groupe, avec correction et/ou explication systématiques entre les lectures – 15 minutes
Vendredi après-midi – Temps 6 Lecture la plus expressive et fluide possible de l'E-1 par chaque élève pendant 1 minute (comptage des mots par l'enseignante pour chaque enfant), une demi-classe – 15 minutes

Figure 14 - Déroulement de l'entraînement de chaque extrait au cours d'une semaine

Pour travailler chaque extrait avec les élèves, nous avons cherché le maximum de manières différentes de le préparer afin d'éviter la lassitude qui pourrait s'installer à force de d'utiliser la technique de lecture répétée de Samuels (1979).

Nous avons cherché à allier pédagogie, réalité de classe et littérature pour parvenir à cibler différentes façons d'aborder les textes : lecture à voix haute, lecture en écho, lecture chorale, lecture en dyade, enregistrements sonores (Young et al., 2022).

La lecture à voix haute est la lecture d'un texte ou d'une histoire courte par l'enseignant au groupe-classe (Young et al., 2022). Dans notre intervention, la lecture à voix haute a servi comme phase de modelage dans le cadre d'un enseignement explicite.

La lecture en écho se fait normalement auprès d'un petit groupe d'élèves, phrase par phrase, en deux étapes. D'abord, l'enseignant lit la phrase avec fluence, ensuite les élèves la répètent, en tentant de respecter la même façon de le lire (Young et al., 2022).

La lecture chorale consiste, pour les élèves, à lire à voix haute le même texte en même temps que leur enseignant (Young et al., 2022).

Nous avons combiné ces deux façons de procéder en utilisant la lecture en écho avec la classe complète, d'abord phrase par phrase puis, une fois qu'une majorité des élèves atteignait globalement une lecture suffisamment rythmée, expressive et harmonieuse, pour tout l'extrait en un trait. Nous avons agi ici à cheval entre le modelage et la pratique guidée (enseignement explicite).

La lecture en dyade revient, pour deux enfants (un lecteur faible et un lecteur moyen à bon), à lire simultanément le même extrait. Le meilleur des deux lecteurs est censé s'adapter au rythme du lecteur plus faible (Young et al., 2022).

Dans notre entraînement, nous avons formé des duos ou des trios sous forme d'équipes "tuteur/tutoré" qui lisaient plutôt à tour de rôle. D'abord, le "tuteur" produisait une lecture la plus fluente possible au tutoré qui suivait du doigt sur son texte, puis le duo (ou trio) s'inversait. Le tuteur verbalisait les éventuelles erreurs du tutoré et les corrigeait, avec une obligation de bienveillance envers son équipier. Nous nous trouvons en situation de pratique guidée pour le tutoré et de pratique autonome pour le tuteur (enseignement explicite).

L'efficacité de l'utilisation de logiciels d'enregistrement a été reconnue par Hudson et ses collègues (2005, cités par Young et al., 2022, p. 69).

Nous avons donc ajouté des enregistrements sonores sur tablette à cette lecture en dyade adaptée.

Les sujets s'enregistraient mutuellement puis se réécoutaient, scrutant leurs progrès et leurs lacunes puis cherchant comment pallier ces dernières.

En pleine pratique autonome (enseignement explicite), les élèves menaient ainsi une métaréflexion sur leurs apprentissages et pouvaient s'autoréguler seuls.

Outre ces moments, de nombreux autres aspects ont été travaillés à partir de ces extraits : le vocabulaire (explication du vocabulaire, familles de mots...), la compréhension du texte (questionnaires), la géographie (tracé de l'itinéraire des héros sur une carte d'Europe), l'orthographe (préparations de dictée), la grammaire (analyse de phrases, natures et fonctions...), la conjugaison... Cet aspect ne fait pas partie de l'intervention proprement dite mais peut constituer une perspective palliant la limite relevée à propos du temps que cette organisation prend sur les moments de classe.

Les deux premiers chapitres et les deux tiers du troisième chapitre du manuel ont été divisés en 8 extraits lus et entraînés lors de l'intervention. Chaque extrait comportait entre 100 et 164 mots. La division des chapitres en extraits s'est faite de façon à segmenter le texte en blocs "logiques" – par exemple en ménageant le suspense ou à la fin d'un événement donné et en fonction de la quantité de mots complexes contenus dans le texte.

Comme l'illustre la figure 14 ci-avant, nous avons utilisé la méthode de lecture suivie et de lectures répétées en plus de l'enseignement explicite. Les 3 étapes de cet enseignement explicite (Appy, 2003 ; Schillings, 2020) ont été mises en œuvre par, d'abord, le modelage en utilisant l'expérimentateur comme exemple de lecture fluente, puis par la pratique guidée, avec les tuteurs et avec l'expérimentateur. Enfin, la pratique autonome a été expérimentée lors du travail de l'extrait en dyades ou trios, lors du chronométrage post-entraînement et à chaque fois que les sujets ont réinvesti ce qui leur a été explicité dans toute activité de lecture ultérieure, propre à l'intervention ou non.

Le GE a suivi un programme de 8 semaines d'entraînement intensif à la fluence de lecture, tandis que le GC a poursuivi sa scolarité avec son enseignante sans aucun apport ou modification des apprentissages en lecture. Ce fait a été relevé comme l'une des limites de notre intervention et sera discutée dans une prochaine section.

3.4. Post-test

Au terme de cette intervention, dans le courant du mois de mai 2022, nous avons soumis les deux groupes aux épreuves de post-test suivantes : L3 (Lobrot, 1976), Alouette (Lefavrais, 2005), Le Géant égoïste (Jacquier-Roux et al., 2010), Le Roi est nu (Zuttell & Rasinski, 1991) et le Tempo Test Rekenen (De Vos, 2004) ainsi que le questionnaire d'évaluation de la motivation à la lecture et aux habitudes de lecture, toutes ces épreuves ayant été décrites dans la section concernant le matériel de l'intervention.

Précisons que le premier item a été supprimé pour les 23 sujets du GC puisqu'ils n'ont pas vécu le programme de lecture répétée.

V. Présentation des résultats

Au terme de l'intervention implémentée, nous espérons constater plusieurs effets de celle-ci sur les sujets du GE : une amélioration de leurs performances en lecture, elle-même scindée en une amélioration de leur rapidité de lecture, une précision accrue dans leur décodage et une évolution de leur prosodie vers une lecture similaire à un discours oral.

Par ailleurs, nous escomptons que cette amélioration soit significativement supérieure à celle des sujets du GC vu que ce dernier n'a pas bénéficié de l'intervention et a suivi un cursus classique.

Ensuite, nous attendons un engagement dans la lecture plus marqué chez les sujets du GE suite à notre intervention que chez ceux du GC.

En outre, nous postulons un élargissement du lexique de chaque sujet du GE suite à son acquisition de vocabulaire au cours du programme de lecture répétée qu'il aura vécu. Cet élément ne pourra être vérifié de manière scientifique vu que les tests de vocabulaire ont été administrés en post-test uniquement. Toutefois, nous lirons l'avis de la titulaire de classe à ce sujet, pour information et en tant que confirmation ou infirmation de notre hypothèse.

Enfin, comme nous disposons d'un échantillon très réduit ($N = 39$), nous décidons d'utiliser des tests non paramétriques pour analyser de manière optimale les résultats enregistrés auprès de nos sujets.

1. Statistiques descriptives

1.1. Pré-test et post-test

Nous commençons par décrire les résultats des sujets du GE et du GC aux différents tests effectués.

Dans le tableau 3 ci-après, nous observons les résultats des sujets des deux groupes aux tests qui ont été effectués une seule fois, soit au temps 1 (EVIP, WISV, EOWP), soit au temps 2 (motivation et engagement en lecture).

Tableau 3 - Statistiques descriptives (en MCLM) pour le GE et pour le GC aux tests uniques (N=39)

Test	Temps	Groupe	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum	Ecart-type
EVIP	1	E	126,63	127,5	108	142	9,44
		C	119,35	124	68	155	23,04
EOWP	1	E	108,13	109	91	124	9,76
		C	102,35	102	81	132	15,67
WISC	1	E	21,38	21	13	30	4,05
		C	19,61	20	11	28	5,07
Eng. & mot. lect. en %	2	E	61,07	59,55	45,4	82,7	10
		C	66,29	71,4	34,3	87,6	15,29

Dans les deux tableaux suivants, nous répertorions les moyennes des scores obtenus aux tests "L3", "Alouette", "Bale", "Prosodie" et "TTR" aux temps 1 (pré-test) et 2 (post-test) par les sujets du GE et/ou du GC.

Le tableau 4 ci-après indique que les moyennes des résultats dans le GE diffèrent toutes entre le temps 1 (pré-test) et le temps 2 (post-test), sauf le minimum au test de prosodie " Le Roi est nu" et le maximum au test de lecture silencieuse "L3", qui demeurent identiques au temps 2.

Les différences de moyennes de scores consistent toutes en une augmentation de celles-ci entre les temps 1 et 2, sauf pour le test de prosodie (où la médiane diminue) et le test de lecture silencieuse (où l'écart-type diminue).

Tableau 4 - Statistiques descriptives (en MCLM) pour le GE (N=16) au pré-test et au post-test

Test	Temps	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum	Ecart-type
L3	1	29,19	30,5	19	36	5,17
	2	30,5	31	22	36	3,97
Alouette	1	87,01	84,25	59	115,5	18,22
	2	95,64	95,65	61,3	135,9	21,24
Bale	1	107,06	113	60	137	19,39
	2	120,13	124,5	82	156	22,48
Prosodie	1	116,5	124	72	157	28,01
	2	123,44	123	72	180	31,73
TTR	1	16,83	16,2	11,6	22,8	3,62
	2	19,35	20	13,6	29,6	4,34

Dans le tableau 5 ci-après, nous constatons que les moyennes des résultats dans le GC diffèrent toutes entre le temps 1 (pré-test) et le temps 2 (post-test).

Les différences des moyennes de scores consistent toutes en une augmentation de celles-ci entre les temps 1 et 2, sauf pour le test de lecture silencieuse (où le minimum diminue), le test de fluence de Bale "Le Géant égoïste" (où le maximum diminue) et le test de fluence arithmétique "TTR" (où le minimum diminue).

Tableau 5 - Statistiques descriptives (en MCLM) pour le GC (N=23) au pré-test et au post-test

Test	Temps	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum	Ecart-type
L3	1	25,91	27	17	34	4,97
	2	28,17	29	11	35	5,61
Alouette	1	77,73	77,9	50,8	116,8	15,55
	2	86,33	90	58	121	14,49
Bale	1	100,83	102	64	147	19,15
	2	108,09	108	71	142	19,2
Prosodie	1	99,78	99	68	138	17,59
	2	108,22	108	72	145	21,24
TTR	1	14,31	14,6	8,2	24	3,69
	2	16,05	15,4	7	25,4	4,08

1.2. Intervention

Dans le tableau 6 ci-après, qui reprend les moyennes en MCLM pour la lecture de chacun des huit extraits chez les sujets du GE, nous observons que ces moyennes varient sur un écart de 12 mots par minute, autrement dit 1/5 de mot par seconde.

Tableau 6 - Statistiques descriptives (en MCLM) pour la 1ère lecture chronométrée (pré-entraînement)

Extrait découvert en MCLM	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum	Ecart-type
1	104,21	103,75	62,8	141,3	24,58
2	104,34	106,15	67,4	128,1	21,69
3	97,96	98,5	61,2	135	23,02
4	93,18	98,8	60	114,5	17,87
5	100,91	108,85	64,5	127,8	21,76
6	92,71	93	53,6	134,3	22,45
7	105,28	110,75	71,7	133,8	23,12
8	95,13	100,15	55,2	116,1	18,62

La figure 15 ci-après représente cette évolution au moyen d'un histogramme avec, en rouge, la moyenne en MCLM des 8 moyennes relevées (1 par extrait pour les 16 sujets du GE).

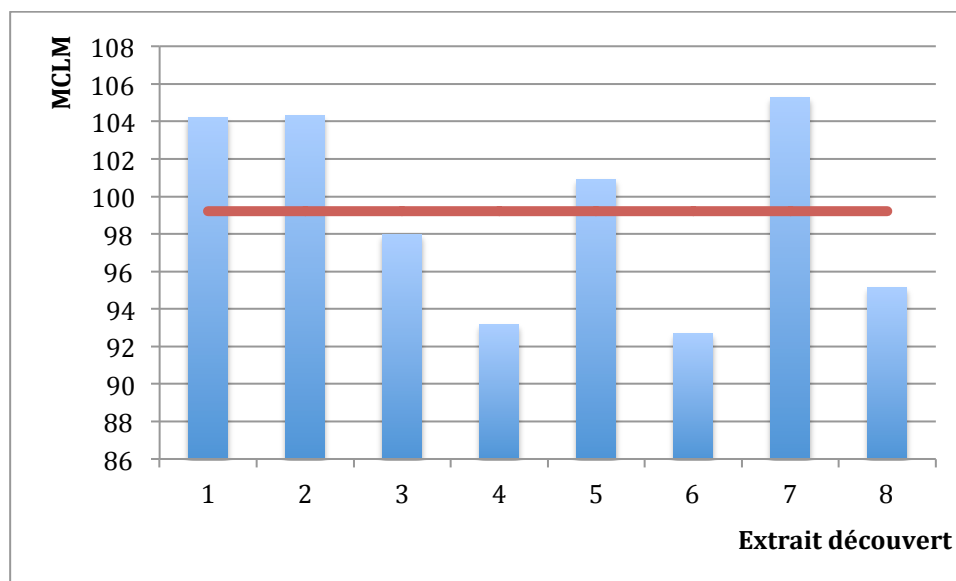


Figure 15 - Évolution moyenne (en MCLM) des sujets du GE lors de la 1ère lecture des extraits 1 à 8

Dans le tableau 7 ci-après, les moyennes varient sur un écart d'un peu moins de 30 mots par minute, autrement dit quasiment 1/2 mot par seconde.

Tableau 7 - Statistiques descriptives (en MCLM) pour la 2ème lecture chronométrée (post-entraînement)

Extrait entraîné en MCLM	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum	Ecart-type
1	160,29	162	111,7	190,6	20,75
2	155,7	158,4	113,6	191,8	23,47
3	167,11	170	123,2	210	19,28
4	150,87	153,1	124	169,1	13,44
5	149,39	147,8	114,2	181,5	16,99
6	138,73	143,9	100,9	160,8	15,9
7	155,96	154,6	125,7	188,9	15,68
8	137,57	139,7	106,4	152,4	12,47

La figure 16 ci-après représente cette évolution au moyen d'un histogramme avec, en rouge, la moyenne en MCLM des 8 moyennes relevées (une moyenne par extrait pour les 16 sujets du GE).

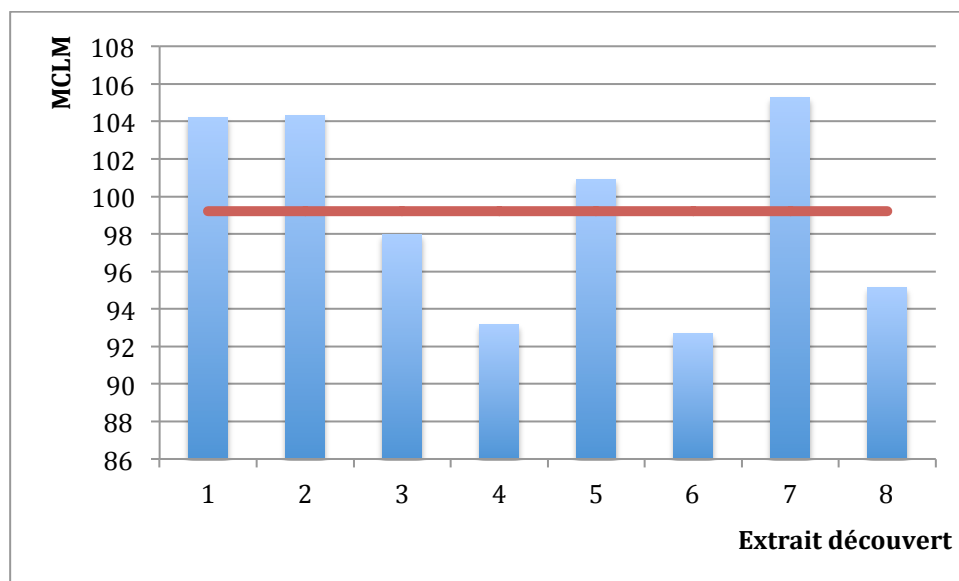


Figure 16 - Évolution moyenne (en MCLM) des sujets du GE lors de la lecture entrainée des extraits 1 à 8

2. Statistiques comparatives

Nous poursuivons en comparant divers résultats obtenus après leur analyse via un test U de Mann-Whitney.

2.1. Évolution entre le pré-test et le post-test

Dans le tableau 8 ci-après, nous comparons, grâce au test U de Mann-Whitney, l'évolution des scores moyens (t2-t1) des sujets du GE à l'évolution des scores moyens (t2-t1) des sujets du GC entre le pré-test (t1) et le post-test (t2). Cette analyse concerne le test de fluence de lecture de Bale "Le Géant égoïste", le test de vitesse de lecture de l'"Alouette", le test de lecture silencieuse "L3", le test de prosodie "Le Roi est nu" et le test de fluence arithmétique "TTR".

Tableau 8 - Statistiques comparatives (Test U de Mann-Whitney) - Évolution de scores entre le temps 1 (t1) et le temps 2 (t2) pour les tests BALE, Alouette, L3, Prosodie et TTR

Variable	Test U de Mann-Whitney (+correction de continuité) Par variable Groupe Tests significatifs marqués à $p < ,05000$				
	Somme rangs GE	Somme rangs GC	U	Z	Valeur p
t2-t1 BALE	358,5	421,5	145,5	1,08	0,28
t2-t1 Alouette	325,5	454,5	178,5	0,14	0,89
t2-t1 L3	248,5	531,5	112,5	-2,03	0,04
t2-t1 Prosodie	315,5	464,5	179,5	-0,11	0,91
t2-t1 TTR	352	428	152	0,90	0,37

La figure 17 ci-après propose l'évolution moyenne en MCLM des sujets des deux groupes au test de Bale "Le Géant égoïste" entre le pré-test (t1) et le post-test (t2).

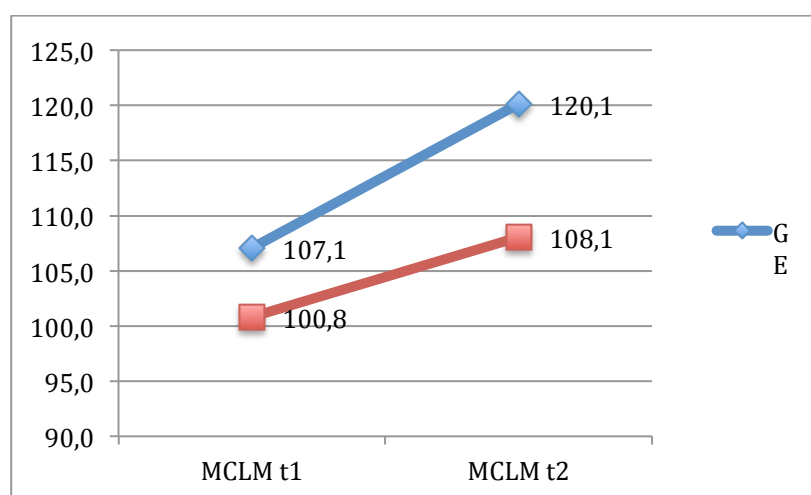


Figure 17 - Évolution du nombre de Mots Correctement Lus par Minute (MCLM) entre février et mai 2022

Dans le tableau 9 ci-après, nous comparons, grâce au test U de Mann-Whitney, l'évolution des scores moyens (t2-t1) des sujets du GE à l'évolution des scores moyens (t2-t1) des sujets du GC pour le test de prosodie "Le Roi est nu" entre le pré-test (t1) et le post-test (t2). Nous effectuons cette comparaison en examinant les 4 dimensions investiguées par l'EMDF (Godde et al., 2021) ainsi que le nombre de MCLM.

Tableau 9 - Statistiques comparatives (Test U de Mann-Whitney) - Évolution des scores entre le temps 1 (t1) et le temps 2 (t2) pour le test de prosodie

Variable	Test U de Mann-Whitney (+correction de continuité) Par variable Groupe Tests significatifs marqués à $p < ,05000$				
	Somme rangs GE	Somme rangs GC	U	Z	Valeur p
t2-t1 expression	303	477	167	-0,47	0,64
t2-t1 phrasé	392	388	112	2,04	0,04
t2-t1 décodage	335	445	169	0,41	0,68
t2-t1 vitesse	281	499	145	-1,10	0,27
t2-t1 MCLM	315,5	464,5	179,5	-0,11	0,91

2.2. Intervention

Nous poursuivons les comparaisons de résultats moyens sur le déroulement de l'intervention par l'observation de graphiques pré- et post-intervention.

La figure 18 ci-dessous nous permet de comparer les moyennes des temps de lecture (en MCLM) des 16 sujets du GE pour chaque extrait lu, aux deux moments de chronométrage – pré-intervention à gauche et post-intervention à droite – avec, cette fois, des échelles identiques en abscisse et en ordonnée (contrairement aux figures 15 et 16 ci-dessus). La moyenne des 8 moyennes apparaît en rouge sur chaque graphique.

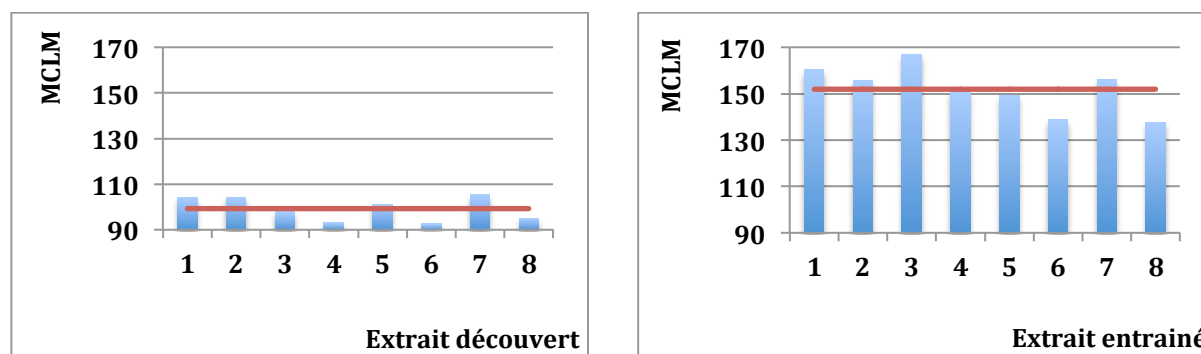


Figure 18 - Comparaison des moyennes (en MCLM) au 1er chronométrage (histogramme de gauche) avec les moyennes (en MCLM) au 2ème chronométrage (histogramme de droite)

VI. Interprétation et discussion

1. Pré-test et post-test

En lisant le tableau 1 produit ci-avant, nous constatons que la moyenne des sujets du GE est légèrement supérieure à celle des sujets du GC pour les trois tests passés en pré-test uniquement (EVIP, EOWP et WOSC) et que l'écart-type, lui, est inférieur pour ces mêmes tests.

En ce qui concerne l'évolution des sujets (t_2-t_1) entre le pré-test (t_1) et le post-test (t_2) pour les tests soumis (BALE, Alouette, L3, Prosodie, TTR), les tableaux 4 et 5 proposés ci-avant démontrent que les sujets du GE (tableau 2) et du GC (tableau 3) ont, en moyenne, progressé partout.

Toutefois, cette évolution n'est statistiquement significative que pour le test de Lobrot "L3" (comme en atteste le tableau 8 présenté ci-dessus), avec une note P de 0,042644. Cela signifie que la différence entre les moyennes du GE et les moyennes du GC est statistiquement significative.

1.1. Focus sur la fluence de lecture

Comme notre intervention est principalement ciblée sur l'entraînement des sujets à la fluence de lecture, nous nous concentrons sur cette dimension et sur l'évolution de nos sujets entre le pré-test et le post-test.

Le test de Bale "Le Géant égoïste" évalue cette fluence de lecture. C'est pourquoi nous avons produit un graphique (figure 17 ci-avant) montrant une évolution positive dans les deux groupes. Le GE passe d'un score moyen en MCLM de 107,1 à 120,1 (+12,1%) et le GC passe d'un score moyen en MCLM de 100,8 à 108,1 (+7,24%).

Ces progrès, bien que statistiquement non significatifs, sont supérieurs chez les sujets du GE comparativement à ceux des sujets du GC. L'inclinaison de chaque courbe dans la figure 17 le montre par ailleurs.

Nous postulons avec prudence que cette amélioration du GE supérieure à celle du GC tient – au moins partiellement – à l'entraînement par les lectures répétées qu'ils ont suivi.

1.2. Focus sur la prosodie

Comme le test de prosodie "Le Roi est nu" investigate quatre domaines différents – expression, phrasé, décodage, vitesse – selon l'EMDC (Godde et al., 2021) et mesure le nombre de MCLM, nous avons pensé judicieux d'en affiner l'analyse, toujours par un test U de Mann-Whitney repris dans le tableau 9 exposé ci-avant.

Dans ce tableau 9, un résultat se démarque des autres : le domaine du "phrasé".

Le terme "phrasé" est défini comme « l'intonation et le placement des pauses et de la respiration respectant la syntaxe du texte » dans l'EMDC (Godde et al., 2021).

Nous lisons donc une note P de 0,041205 dans le tableau 9. Cette note est inférieure à 0,05, ce qui signifie que la différence entre l'évolution des moyennes du GE et l'évolution des moyennes du GC est statistiquement significative.

Ce constat coïncide avec le gain en aisance de lecture grâce aux lectures répétées postulé notamment par Dowhower (1994), Giasson & Vandecasteele (2012), Hasbrouck (2021), Samuels (1979), Stahl et ses collègues (1997, cités par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p.222), Torgesen et ses collègues (2002, cités par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 222), et Wolf et Katzir-Cohen (2001).

Ce résultat statistiquement significatif semble extrêmement encourageant car il est observé après une intervention limitée à huit semaines et auprès d'enfants déjà âgés (grade 5) chez lesquels la fluence et toutes les composantes annexes n'ont pas été travaillées de façon systématique en amont de cette intervention.

Nous rejoignons ici la préconisation de la FWB (2022b) et de Zorman et ses collègues (2008) de travailler au plus tôt la fluence afin que ces bénéfices s'opèrent dès que possible et que le lecteur atteigne la compréhension dès que possible.

2. Intervention

Concernant notre programme de lectures répétées, les tableaux 6 et 7 dressés ci-avant traduisent deux différences notables : la différence de vitesse de lecture et les écarts à la moyenne des moyennes en MCLM par extrait.

Tout d'abord, en nous référant à Torgesen et Hudson (2006), nous postulons que les variations dans les moyennes en MCLM pour la première lecture (tableau 6) sont explicables par la quantité de mots familiers reconnus ou non dans chaque extrait par les sujets, par leur vitesse de traitement de ces mots reconnus ou encore par leur vitesse de traitement des mots nouveaux.

De même, nous augurons que la rapidité des sujets à identifier le sens des mots nouveaux, leurs connaissances et l'étendue de leur lexique entrent en ligne de compte dans ces différences. Les différences apparaissent donc comme logiques ; chaque extrait recèle un nombre de mots complexes ou inconnus différent et concerne des connaissances ou des éléments variables au niveau lexical.

Ensuite, si nous considérons la variance des moyennes pour les temps 1 (tableau 6) et 2 (tableau 7), nous passons d'un cinquième de mot lu par seconde à un demi-mot lu par seconde, c'est-à-dire à une vitesse de lecture 2,5 fois plus importante. Cela montre que les écarts se tiennent davantage proches en première lecture qu'en seconde lecture, preuve qu'il y a une progression et que cette progression varie davantage en lecture entraînée.

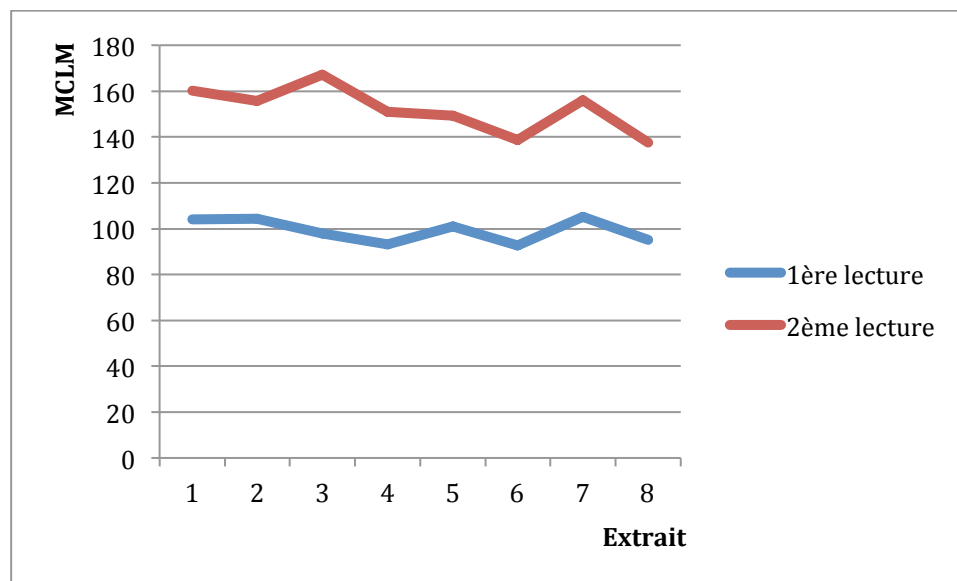
En considérant le tableau 10 soumis ci-dessous – présentant l'évolution des lectures au temps 1 (en bleu) et au temps 2 (en rouge) –, nous constatons un gain d'environ 40 à 60 mots par minute lors de la seconde lecture.

L'élément qui attire notre attention concerne le tracé de la courbe "2^{ème} lecture", où les écarts sont plus marqués par rapport aux écarts de la courbe "1^{ère} lecture".

Nous pouvons traduire cela en suggérant que les 16 sujets étaient probablement cognitivement davantage centrés sur le décodage et, partant, relativement proches en termes de temps de lecture lors de la découverte de l'extrait (1^{ère} lecture).

Ainsi, lors de la seconde lecture, ils auraient vu toutes leurs facultés cognitives dégagées du décodage – puisque le texte a été entraîné – et auraient pu les dédier pleinement à leur compréhension, à leur prosodie et à leur fluence de lecture.

Tableau 10 - Évolution des moyennes des temps de lecture (en MCLM) pour les extraits 1 à 8 au temps 1 (courbe bleue) et au temps 2 (courbe rouge) chez les sujets du GE (N=16)



Ce constat corroborerait donc le gain en vitesse et en fluence de lecture grâce à l'automatisation de la lecture, favorisée par les lectures répétées, bénéfiques scientifiquement étayés (Dowhower, 1994 ; Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Goigoux, 2022 ; Hasbrouck, 2021 ; Samuels, 1979 ; Wolf & Katzir-Cohen, 2001 ; Torgesen et al., 2002, cités par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 222 ; Stahl et al., 1997, cités par Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 222 ; Torgesen & Hudson, 2006 ; Wolf & Katzir-Cohen, 2001 ; Youg et al., 2022).

3. Lexique des sujets du groupe expérimental

Le dernier espoir que nous avons formulé résidait dans un élargissement du lexique des sujets du GE. Ce potentiel progrès n'a pu être mesuré par une seconde passation des tests "EVIP" et "EOWP". Nous avons dès lors interrogé la titulaire de classe à ce sujet.

Cette dernière estime avoir constaté un tel progrès de façon globale, dans le sens où les élèves posaient progressivement moins de questions à propos du vocabulaire des autres textes lus en classe. Elle nuance le propos en précisant avoir remarqué une propension des élèves à se poser mutuellement des questions et à consulter spontanément le dictionnaire, ce qui n'était pas autant le cas avant. Ils ont ainsi gagné en autonomie de travail, selon ses dires.

Malgré l'aspect non scientifique de ces considérations, nous postulons que les sujets se sont probablement montrés davantage tournés vers le sens de ce qu'ils lisaient et vers son

explicitation en cas d'incompréhension.

Nous augurons dès lors que leurs facultés cognitives étaient sans doute moins mobilisées vers le décodage et plus orientées vers la recherche de sens.

Nous voyons là une potentielle preuve d'amélioration du lexique des sujets, les menant à se poser toujours moins de questions quant au sens et cherchant de manière plus automatique des solutions en cas d'incompréhension.

4. Étude de cas

Un sujet du GE, que nous appellerons M, a d'emblée été écarté de l'intervention en termes de prise en compte dans les résultats. En effet, il présente une dyslexie profonde, une dyscalculie et un trouble du système auditif central.

Ce sujet a été pris en charge parallèlement à l'intervention, avec un travail individuel ciblé, par une étudiante en troisième bachelier de psychologie en FPLSE de l'ULiege.

En concertation, nous avons décidé de lui faire vivre également l'intervention classique avec tous les membres de sa classe, pour des raisons éthiques évidentes et en partant du postulat que cela lui serait plus que probablement bénéfique.

Le tableau 11 ci-après présente les résultats qu'elle a obtenus aux différentes lectures d'extraits aux temps 1 et 2.

Tableau 11 - Résultats et évolution (en MCLM) des temps de lecture du sujet M en comparaison avec la moyenne (en MCLM) des temps de lecture et l'évolution moyenne (en MCLM) du GE (N=16)

Extrait	1ère lecture (en MCLM)	2ème lecture (en MCLM)	Évolution t2-t1 (en MCLM)
1	28	132,2	104,2
2	33,9	97,5	63,6
3	29	119	90,0
4	29,5	127,1	97,6
5	26,7	95,8	69,1
6	24,5	106,3	81,8
7	34,6	132,4	97,8
8	31	98,48	67,48
Moyenne sujet M pour les 8 extraits	29,65	113,6	83,95
Moyenne du GE pour les 8 extraits	99,2	152	52,8
Écart-type pour M	3,44	15,9	

Notre premier constat est que le sujet M obtient une moyenne en MCLM nettement inférieure à celle de son groupe-classe, ce qui est logique en regard des troubles de l'apprentissage qu'il présente.

Ensuite, nous observons que M progresse de façon statistiquement significative entre le temps 1 et le temps 2, puisque son évolution dépasse de bien plus de deux fois l'écart-type pour chaque extrait.

En outre, le sujet M progresse en moyenne 1,6 fois plus que les membres du GE. Ce résultat concorde avec le postulat de Torgesen et Hudson (2006), selon lequel des sujets en difficulté de lecture peuvent se rapprocher des lecteurs moyens grâce à un enseignement efficace, même si c'est davantage au niveau du décodage et de la précision. Ce sont les prémices indispensables à l'acquisition de la fluence de lecture.

Dans notre cas, nous entendons comme enseignement efficace le fait que le sujet M a bénéficié d'un programme de lectures répétées avec le groupe-classe en plus d'une intervention spécifique individuelle avec l'étudiante en bachelier de psychologie. Nous voyons là une piste plus qu'intéressante à investiguer.

VII. Limites et perspectives

La toute première remarque à soulever est que notre recherche rejoint plusieurs autres recherches dans le domaine de la fluence de lecture, mais elle innove complètement de par le profil de son intervention.

Le programme de lectures répétées concerne en général des enfants de manière individuelle ou bien quelques enfants d'une classe présentant des difficultés de lecture.

Dans notre cas, l'intervention a été implémentée dans une classe entière, ce qui constitue une première.

Est-ce une limite ? Nous sommes dans l'impossibilité de l'affirmer puisqu'il n'y a pas de comparaison possible à ce stade. Dès lors, nous choisissons de le considérer comme une perspective à envisager, avec toutes les précautions nécessaires, bien entendu.

Pour mener cette recherche, nous avons suivi une classe de cinquième année primaire en guise de GC, classe au sein de laquelle aucune intervention n'a été implémentée.

L'on pourrait considérer que le GC a été volontairement "privé" d'une aide potentiellement bénéfique, ce qui peut être questionné en termes d'éthique.

Nous en sommes consciente et proposons qu'un tel travail, s'il devait être répliqué, puisse prévoir une intervention concomitante au sein de ce GC, dans un domaine qui – cela s'entend – n'influerait en rien sur les domaines investigués par l'intervention au sein du GE (lecture, vocabulaire, fluence).

Par ailleurs, il est important de préciser que l'effectif du GE est moins important que celui du GC, avec 16 sujets contre 23 sujets.

D'une part, cela peut influencer la moyenne du nombre de MCLM ; d'autre part, l'effectif de la classe pourrait avoir influencé la qualité de l'enseignement reçu en comparaison à l'autre classe. Nous demeurons donc prudente dans notre interprétation des différents résultats.

En outre, un risque de biais important réside dans le fait que la chercheuse soit la titulaire de classe du GE, ce qui pourrait la rendre subjective ou plus impliquée que si elle intervenait dans un autre groupe-classe.

Afin de limiter au maximum ce biais, la passation des tests (pré-test et post-test) a été répartie de manière équitable entre l'étudiante en psychologie et la titulaire.

De plus, l'étudiante en psychologie a assisté à une partie des entraînements en cours d'intervention à raison d'une journée par semaine pendant les huit semaines du programme.

Le temps consacré aux lectures répétées au détriment des autres activités de classe constitue une autre limite du programme implémenté.

Dans la littérature, ce fait a d'ailleurs été déploré par Goigoux (2022).

Force est d'admettre qu'une heure à une heure quinze par semaine consacrée uniquement à la lecture d'un seul extrait de texte – en plus du temps à mettre en place ces différents ateliers – pourrait gêner un enseignant, d'autant plus à mesure que la fin de l'année scolaire approche.

Pour contrebalancer – au moins en partie – les deux dernières limites relevées, nous avons envisagé la titulaire comme présentant un avantage pédagogique assez considérable.

En effet, sa fonction lui a permis d'intégrer le programme d'intervention aux tâches scolaires quotidiennes et de donner du sens à ces activités, ce qui peut atténuer l'effet rébarbatif des répétitions de lecture.

Elle a donc initié des activités de vocabulaire (explication du vocabulaire, familles de mots, préfixes et suffixes), de grammaire (analyse de phrases, natures et fonctions), de conjugaison (modes, temps, personne, voix passive et active), de lecture-compréhension (questionnaires), d'orthographe (préparation de dictée), de déclamation (expression orale, théâtre), de géographie (tracé de l'itinéraire des héros sur une carte d'Europe) et de traitement de données (calcul d'échelle et de vitesse horaire à partir des distances parcourues par les héros), le tout à partir des textes entraînés.

Nous voyons dans cette façon d'agir une proposition de perspective assez intéressante en termes de pédagogie pour de potentielles implémentations de ce type de programme au sein des classes et pour pallier l'inconvénient du temps que prend cette organisation sur les moments d'enseignement.

Nous poursuivons notre métaréflexion en relevant la présence d'un potentiel effet d'entraînement ou d'habitude chez les sujets lors de la deuxième lecture chronométrée des extraits entraînés.

Nous en sommes pleinement consciente et relativisons le progrès entre le temps 1 et le temps 2.

Nous restons néanmoins optimiste et postulons un bénéfice de la technique de lectures répétées, probablement moindre que celui enregistré mais présent tout de même. Dès lors, pourquoi ne pas, en parallèle de ces lectures répétées, multiplier aussi les découvertes de

nouveaux extraits qui, idéalement, brasseraient le même vocabulaire afin que les enfants puissent reconnaître automatiquement un maximum de mots ?

Le dernier espoir que nous avons formulé résidait dans un élargissement du lexique des sujets du GE.

Ce potentiel progrès n'a pu être mesuré par une seconde passation des tests "EVIP" et "EOWP" à cause de la période tardive de l'année scolaire où ils auraient dû intervenir.

Cet inconvénient de calendrier, en plus de la durée relativement importante de ces deux tests (environ quarante-cinq à soixante minutes chacun), s'est présenté auprès d'enseignantes qui devaient, selon leurs propres termes, boucler leur programme.

La réalité du terrain a impérativement été prise en compte et nous avons respecté cet impératif, sans quoi l'aspect déontologique aurait, en toute logique, posé problème.

Nous terminerons notre propos avec deux perspectives plus qu'engageantes.

Premièrement, le sujet M et ses progrès 1,6 fois plus importants que ceux du reste de sa classe nous encouragent à proposer cette piste d'action auprès des élèves en grande difficulté de lecture au sein des classes. Il serait envisageable de solliciter des étudiants en logopédie ou en psychologie et des professeurs de l'ULiege par exemple, afin de mettre sur pied des collaborations entre établissements scolaires et facultés universitaires. Nous y voyons une formidable opportunité de réunir le terrain et les savoirs.

Deuxièmement, le résultat statistiquement significatif obtenu au niveau de la prosodie des sujets du GE – dans la dimension du phrasé – semble extrêmement encourageant car il intervient après une intervention limitée à huit semaines auprès d'enfants déjà âgés (grade 5) chez lesquels la fluence et toutes les composantes annexes n'ont pas été travaillées de façon systématique auparavant.

Si nous entrevoyons la perspective d'un travail de la conscience phonologique dès la maternelle et sa poursuite avec un apprentissage de la lecture et un travail de la fluence systématique jusqu'en fin de cycle primaire, nous pensons modestement que les apprentis lecteurs s'amélioreraient de façon significative dans d'autres dimensions que celle du phrasé et, le plus important, deviendraient de meilleurs lecteurs et compreneurs.

C'est dans cette optique qu'a été planifiée une collaboration entre l'ULiege et l'établissement qui a accueilli l'intervention de la présente recherche – avec la mise en place d'un projet pilote portant sur la lecture en continuité dès la maternelle.

La Professeure Martine Poncelet – promotrice du présent mémoire – et la directrice de

l'établissement scolaire seront les responsables de cette collaboration d'au moins six années et ce, dès la rentrée scolaire de septembre 2022.

Cette perspective est la dernière proposée car elle nous semble la plus concrète en terme de réalisabilité.

VIII. Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de passer en revue l'évolution du concept de fluence de lecture et de vérifier si un entraînement à cette fluence pouvait avoir un effet sur la lecture auprès d'enfants de cinquième année primaire.

Il a fallu, dans un premier temps, rappeler le concept de lecture, la notion du mécanisme qu'elle constitue, en explorer brièvement les piliers et la voie de son acquisition... Lire se révèle bien plus complexe qu'attendu.

Pour poursuivre, il a été indispensable de définir la notion de fluence, de voir dans quelle mesure elle était intégrée aux composantes de la lecture et depuis quand elle l'était.

Après une revue de la littérature la plus fouillée et modeste possible, il s'est avéré que la prise en compte de la fluence de lecture comme constituant à part entière de la lecture est assez récente ; un consensus sur une définition unique demeure d'ailleurs plutôt compliqué à obtenir.

Passer en revue différentes études et conclusions de nombreux chercheurs s'est révélé complexe car de nombreuses variables interviennent et modifient les constats opérés : langue transparente ou opaque, langue alphabétique ou non alphabétique, présence de troubles d'apprentissage, âge des sujets, stade dans l'apprentissage de la lecture...

Néanmoins, une fois ce cadre établi, nous avons mené notre recherche avec le traditionnel pré-test, l'implémentation du programme d'entraînement à la fluence de lecture dans une classe complète, le post-test, l'encodage de toutes les données récoltées puis leur analyse au regard de la littérature existante.

Force a été de constater qu'un effet sur les performances en lecture a été observé, pas de manière aussi importante qu'espérée, mais observé tout de même.

Qui plus est, cet effet s'est révélé statistiquement significatif dans l'une des dimensions de la prosodie (au niveau du phrasé) des sujets alors que l'intervention n'a duré que huit semaines auprès d'enfants à un stade avancé de leur cursus scolaire fondamental et sans travail préalable spécifique sur la fluence !

En guise de conclusion, les limites que nous avons décelées nous ont poussée à envisager des perspectives afin de tenter de les pallier. Quelle façon plus concrète de tenter de

matérialiser l'une de ces ouvertures que de participer à la mise en œuvre d'un projet pilote entre l'ULiege et un établissement scolaire ?

Par cette première tentative, nous nourrissons l'espoir de contribuer – modestement, cela s'entend – à l'amélioration du niveau de lecture d'une cohorte d'élèves.

Dès lors que ce projet sera implémenté et dans la perspective où il sera porteur, tous les espoirs sont permis pour qu'il se répande peu à peu, d'abord localement et, pourquoi pas, plus largement à moyen terme...

IX. Bibliographie

- Appy, B. (2003). *L'enseignement explicite*. formapex.com. Consulté le 30 avril 2022, à l'adresse <http://www.formapex.com/articles/50-lenseignement-explicite>
- Brehon, G., Nemo, J. (2011). *Manuel de lecture suivie. Picouic et Tigrelin en Europe*. CE1. La Librairie des écoles.
- Brossard, S. (2019, avril). *Relations entre lecture et vocabulaire chez des élèves ayant un trouble développemental du langage de 8 à 11 ans*. <https://123dok.net/document/9ynv4xlz-relations-entre-lecture-et-vocabulaire-chez-des-eleves-ayant-un-trouble-developpemental-du-langage-de-8-a-11-ans.html> Pages 43-49
- Cattell, M. (1886). The time it takes to see and name objects. *Mind*, 2, 63–85.
- Devillé, P. (2014). La fluidité de lecture, indicateur d'un apprentissage en cours. *Les Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/la-fluidite-en-lecture-indicateur-d-un-apprentissage-en-cours/>
- Dowhower, S. L. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10, 343–358.
- Dr. Jan Hasbrouck - Reading Fluency. (2021, 29 avril). [Vidéo]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=CGzQ97hh3IU>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. 2022a. *Évaluations externes non certificatives – Lecture et production d'écrits – 5^{ème} année de l'enseignement primaire : Résultats et commentaires*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. 2022b. *Référentiel de français et langues anciennes : Tronc commun*.
- Godde, E., Bosse, M. L., & Bailly, G. (2021). Échelle multidimensionnelle de fluence : nouvel outil d'évaluation de la fluence en lecture prenant en compte la prosodie, étalonné du CE1 à la 5e. *L'Année psychologique*, Vol. 121(2), 19-43. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.212.0019>
- Giasson, J. & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : Apprentissages et difficultés*. De Boeck.
- Goigoux, R. (2022). *L'engouement pour la fluence*. hal. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03557520v1>
- Hasbrouck, J. & Tindal, G. (2017). *An update to compiled ORF norms* (Technical Report No. 1702). Eugene, OR. Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.

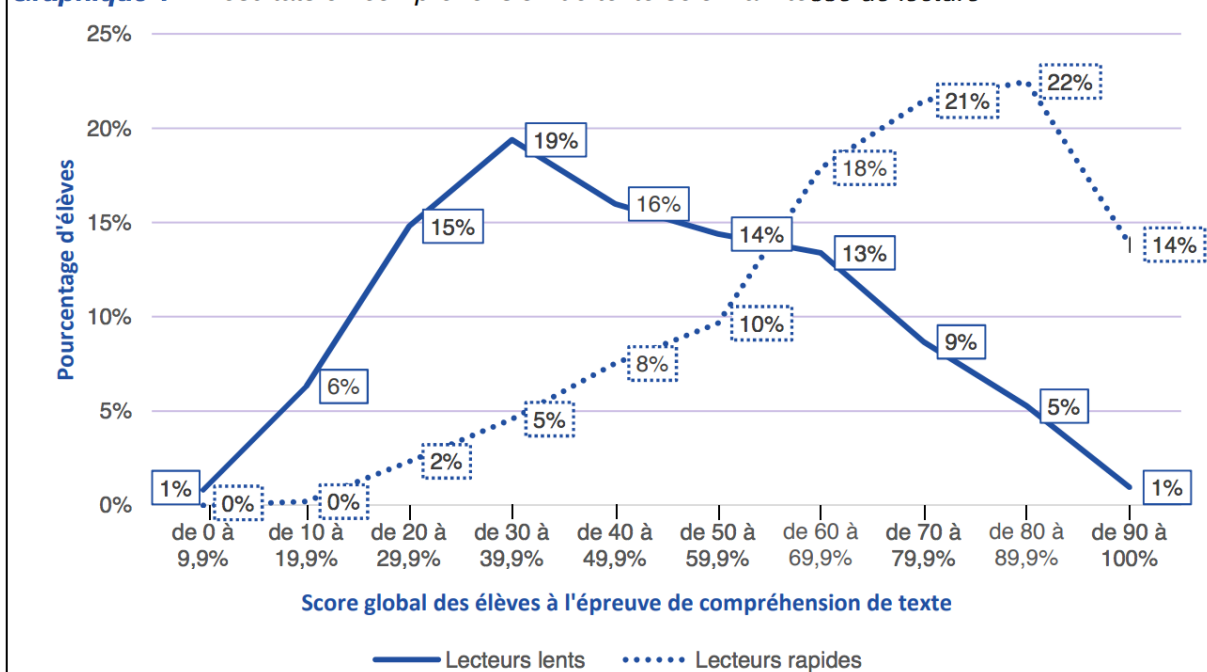
- Heckelman, R.G. (1969). A neurological-impress method of remedial reading instruction. *Academic Therapy Quarterly*, 4, 277-282.
- Huey, S. E. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1908)
- Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2019, décembre). *Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles*. <https://events.uliege.be/pisa-fwb/wp-content/uploads/sites/18/2020/06/Synth%C3%A8se-R%C3%A9sultats-PISA-2018.pdf>
- Levy, B. A., Bourassa, D. C., & Horn, C. (1999). Fast and slow namers: Benefits of segmentation and whole word training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 115–138.
- Liu, J., & Zhang, J. (2018). The Effects of Extensive Reading on English Vocabulary Learning : A Meta-analysis. *English Language Teaching*, 11(6), 1. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n6p1>
- Martin, P. (2011). Ponctuation et structure prosodique. *Langue française*, n°172(4), 99-114. <https://doi.org/10.3917/lf.172.0099>
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283–306.
- Monseur, C. & Baye, A. (2017). L’absentéisme scolaire en France comparativement aux pays de l’OCDE : l’apport de PISA. Paris : Cnesco.
- Neurological Impress Method > Reading Tools > Intervention Tools > NYS RtI MS DP*. (2022). Nysrti.Org. Consulté le 18 juillet 2022, à l’adresse <https://nysrti.org/intervention-tools/reading-tools/tool:neurological-impress-method/>
- PIRLS 2016 Étude internationale sur les compétences en lecture Rapport final Août 2018*. (s. d.). <http://www.enseignement.be/index.php?page=28160&navi=4567>
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford Press.
- Poncelet, M. (2020). *Acquisition, troubles et prise en charge du langage écrit : aspects théoriques*. [Notes de cours]. eCampus
- Roussel, S. (2001, septembre). *Regard sur les effets de la classe grammaticale en lecture : apports de l’oculométrie* (Mémoire). <http://sophie.raufaste.free.fr/Memoire%20de%20DEA%20version%20Web.htm>
- Samuels, S.J. (1979) The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.

- Schillings, P. (2019). *Enseignement et apprentissage du français dans l'enseignement fondamental et secondaire inférieur*. [Notes de cours]. eCampus
- Service Public Fédéral Belge. (2022, 31 mars). *Interruptions prématurées de scolarité | Statbel*. STATBEL La Belgique en chiffres. Consulté le 15 juillet 2022, à l'adresse <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/interruptions-prematurees-de-scolarite#news>
- Shankweiler, D., & Crain, S. (1986). Language mechanisms and reading disorder: A modular approach. *Cognition*, 24, 139–168.
- Shinn, M. R., Good, R. H., Knutson, N., Tilly, W. D., & Collins, V. L. (1992). Curriculum based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review*, 21, 459–479.
- Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading Fluency: Critical Issues for Struggling Readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *Reading Fluency: The forgotten Dimension of reading success*. Newark, DE: International Reading Association.
- The International Dyslexia Association Ontario Branch. (2021, 14 décembre). *Renseignements sur la littératie structurée*. <https://www.idaontario.com/renseignements-sur-la-litteratie-structuree/>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Wade-Woolley, L., Wood, C., Chan, J., & Weidman, S. (2021). Prosodic Competence as the Missing Component of Reading Processes Across Languages: Theory, Evidence and Future Research. *Scientific Studies of Reading*, 26(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1995390>
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0503_2
- Wolters, A. P., Kim, Y. S. G., & Szura, J. W. (2020). Is Reading Prosody Related to Reading Comprehension ? A Meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>
- Young, C., Rasinski, T. V., Brassard, G., & Lansac, J. L. (2022). *Améliorer la fluidité en lecture*. Chenelière Education.
- Zorman M., Lequette C., Pouget G., Devaux, M.-F., & Savin, H. (2008). *Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6^e en difficulté de lecture*. A.N.A.E, 20 (96-97), 33-40.

X. Annexes

Annexe A – Graphique de la FWB (2022a) comparant vitesse de lecture et compréhension

Graphique 1 – Résultats en compréhension de texte selon la vitesse de lecture



Annexe B – La prosodie dans la caractérisation des textes par la FWB (2022b)

3.1 Les caractéristiques du genre

Un genre est défini à partir d'un ensemble de caractéristiques d'ordres divers, dont la configuration et l'importance relative varient d'un genre à un autre.

Ces caractéristiques sont d'ordre :

- **communicationnel** : intention¹⁹, contexte social de production et de réception, sphère d'activité, temps, énonciateur, destinataire, monde présenté, thème ;
- **textuel** : plan du texte, structure textuelle dominante²⁰, système énonciatif, système des temps verbaux, procédés langagiers ;
- **sémantique** : emploi particulier du lexique, figures ;
- **grammatical/lexical** : structures de phrases, ponctuation, vocabulaire ;
- **graphique/visuel** : iconographie, mise en page, typographie, décors ;
- **ou d'oralité** : **prosodie***, gestuelle, mimique, posture, etc.

Annexe C – Présence de la prosodie dans le référentiel de la FWB (2022b)

P4

Savoirs		Attendus
Stratégies/habiletés d'interprétation.	ÉCOUTER LIRE	Décrire les stratégies d'interprétation : - lecture participative (émotionnelle) ; - lecture distanciée* (analytique) ; - jugement critique sur un document (papier ou numérique).
Modalités de lecture.	LIRE	Connaître les caractéristiques de la lecture : - détaillée vs de survol (globale) ; - sélective vs intégrale.
Composantes* de la production d'un message oral ou écrit.	ÉCRIRE	Maîtriser les composantes de la production d'écrit : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.
	PARLER	Maîtriser les étapes d'une prise de parole préparée : - se présenter et introduire le sujet ; - présenter le sujet ; - conclure ; - connaître les freins et les facilitateurs de la communication (niveau de langue, vocabulaire, formulations, <u>prosodie</u>).
Structures textuelles dominantes.	LIRE ÉCRIRE PARLER ÉCOUTER	Connaître les caractéristiques générales des cinq structures textuelles : - narrative ; - argumentative ; - descriptive ; - dialoguée ; - explicative.
Procédés utilisés par les autrices et auteurs.	LIRE ÉCRIRE	Connaître des procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs découverts dans des supports de la classe.

P5

Savoirs		Attendus
Stratégies/habiletés de compréhension.	ÉCOUTER LIRE	Nommer et décrire les stratégies/habiletés de compréhension : - se créer des images ((se) construire une représentation mentale du texte) ; - faire des hypothèses (anticipation et interprétation) et les vérifier ; - résumer (percevoir le sens global) ; - retrouver des informations (prélever des informations explicites) ; - lire entre les lignes (élaborer des inférences) ; - relier le texte et les illustrations (mettre en relation le texte et les illustrations). Connaître le rôle du contrôle de la compréhension.
Stratégies/habiletés d'interprétation.	ÉCOUTER LIRE	Décrire les stratégies d'interprétation : - lecture participative (émotionnelle) ; - lecture distanciée* (analytique) ; - porter un jugement critique sur un document (papier ou numérique).
Modalités de lecture.	LIRE	Connaître les caractéristiques de la lecture : - détaillée vs de survol (globale) ; - sélective vs intégrale.
Composantes de la production d'un message oral ou écrit.	ÉCRIRE	Maîtriser les composantes de la production d'écrits : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.
	PARLER	Maîtriser les étapes d'une prise de parole préparée : - se présenter et introduire le sujet ; - annoncer le plan ; - présenter le sujet ; - conclure. Connaître les freins et les facilitateurs de la communication (niveau de langue, vocabulaire, formulations, <u>prosodie</u>).
Structures textuelles dominantes.	LIRE ÉCRIRE PARLER ÉCOUTER	Connaître les caractéristiques générales des cinq structures textuelles : - narrative ; - argumentative ; - descriptive ; - dialoguée ; - explicative.
Procédés utilisés par les autrices et auteurs.	LIRE ÉCRIRE	Connaître des procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs découverts dans des supports de la classe.

Savoirs		Attendus
Modalités de lecture.	LIRE	Connaître les caractéristiques de la lecture : - détaillée vs de survol (globale) ; - sélective vs intégrale.
Composantes de la production d'un message oral ou écrit.	ÉCRIRE	Maîtriser les composantes de la production d'écrits : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.
	PARLER	Maîtriser les étapes d'une prise de parole préparée : - se présenter et introduire le sujet ; - annoncer le plan ; - présenter le sujet ; - conclure. Connaître les freins et les facilitateurs de la communication (de langue, vocabulaire, formulations, <u>prosodie</u>).
Structures textuelles dominantes.	LIRE ÉCRIRE PARLER ÉCOUTER	Connaître les caractéristiques générales des cinq structures textuelles : - narrative ; - argumentative ; - descriptive ; - dialoguée ; - explicative.
Procédés utilisés par les autrices et auteurs.	LIRE ÉCRIRE	Connaître des procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs découverts dans des supports de la classe.

Annexe D – Présence de la fluence dans le référentiel de la FWB (2022b)

Savoir-faire		Attendus
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit		
Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante) et quoi (le message) pour planifier sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit. S'adapter à la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier.
Assigner un but à sa lecture ou son écoute.	ÉCOUTER	Déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée et le support utilisé.
	LIRE	Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document.
Planifier* son message oral ou écrit en fonction de l'intention et du destinataire.	PARLER ÉCRIRE	Rassembler des idées (ex. : éléments d'une situation vécue) à l'aide d'un support.
Construire un message significatif/du sens		
<i>Apprendre le code</i>		
Développer la conscience phonologique*.	PARLER	Manipuler des phonèmes : segmenter, fusionner et supprimer.
	ÉCOUTER	Discriminer des phonèmes.
Utiliser des correspondances graphophonétiques.	LIRE	Identifier les mots en appliquant de manière flexible ces trois stratégies : - par décodage* ; - par reconnaissance immédiate ; - par analogie.
	ÉCRIRE	Copier un mot et vérifier s'il est correctement recopié. Encoder un mot : - en effectuant les conversions phonème-graphème ; - en utilisant sa mémoire ; - en utilisant ses connaissances orthographiques.
Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase.	LIRE	Reconnaître la majuscule (début de phrase, noms propres familiers) et le point comme marqueurs délimitant la phrase.
	ÉCRIRE	Utiliser la majuscule et le point dans sa production comme marqueurs délimitant la phrase.
Développer une lecture fluide (<u>fluence</u> *).	LIRE	Lire avec exactitude, rapidité et expression : - les mots usuels ou fréquents ; - des phrases rencontrées dans les supports de lecture, dans les albums* lus en classe.

Annexe E – Information aux parents et demande de consentement



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Education

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

Formulaire d'information au volontaire

TITRE DE LA RECHERCHE

Effets d'un programme d'entraînement à la fluence en lecture sur les progrès en lecture.

CHERCHEURS / ETUDIANTS RESPONSABLES

MATAGNE Mélanie & LAHAYE Audrey

PROMOTEUR

Martine PONCELET

Université de Liège

Service de Neuropsychologie du Langage et des Apprentissages

Boulevard du Rectorat, 3, B33

4000 Liège

04/3663324

martine.poncelet@uliege.be

DESCRIPTION DE L'ETUDE

Chers parents,

L'Université de Liège et plus particulièrement l'Unité de Neuropsychologie du Langage et des Apprentissages a décidé de lancer un projet autour de l'apprentissage de la lecture chez les enfants. La direction de l'école et l'enseignant de votre enfant ont marqué leur accord pour leur participation à cette recherche.

Ce projet, dénommé « Effets d'un entraînement à la fluence en lecture sur les progrès en lecture » a pour objectif de développer les compétences de lecture chez les enfants de 5^{ème} année primaire. Dans un premier temps, les enfants des classes de 5^{ème} année seront évalués par une étudiante en Sciences de l'éducation, secondée par une étudiante en psychologie, toutes deux de l'Université de Liège. Cette évaluation permettra, dans un deuxième temps, de proposer à chaque enfant de la classe bénéficiant de l'expérimentation un entraînement à la lecture. L'entraînement consistera en 3 séances de 50 minutes par semaine, de décembre 2021 à avril 2022, et sera encadré par l'étudiante en sciences de l'éducation ainsi que l'étudiante en psychologie de l'Université de Liège, supervisées par notre service.

Ce projet démarrera en décembre pour se terminer fin mai. Votre enfant sera sollicité à plusieurs reprises pour la passation d'épreuves collectives mais aussi individuelles.

Vous devez également savoir qu'après avoir donné votre consentement pour la participation de votre enfant à cette recherche, vous pouvez changer d'avis et ne plus vouloir que votre enfant participe à la recherche en question. Il en est de même pour votre enfant. Dans les deux cas, votre enfant sera automatiquement écarté de l'étude.

Enfin les **données** que nous aurons recueillies seront rendues totalement **anonymes**, c'est-à-dire que nous ferons en sorte qu'il ne soit pas possible d'établir un lien entre le nom de votre enfant et ses performances aux différents tests et à la lecture.

Ces aspects sont expliqués de manière plus détaillée dans ce qui suit.

INFORMATIONS IMPORTANTES

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Toutes les données acquises dans le cadre de cette étude seront traitées de façon anonyme²³. L'anonymat sera assuré de la façon suivante. À partir de la première étape de l'étude (le recrutement) et tout au long de l'acquisition et du stockage des données, vos données se voient attribuer un code de participant (e.g. XY1S01, XY1 = nom de l'école et S01 = nom de l'enfant). Seuls l'investigateur principal et la personne en charge du recrutement et du suivi auront accès à un fichier crypté, contenant le nom, prénom et nom de l'école de l'enfant. Ces personnes devront signer une déclaration de confidentialité. S'il est nécessaire de faire référence à un volontaire en particulier, ce ne sera qu'en utilisant des codes. Seul le responsable de l'étude ainsi que la personne en charge du suivi auront accès aux données, permettant d'associer le code de participant au nom et prénom ainsi qu'aux coordonnées de contact.

Cette étude s'étend sur une année scolaire et nous devons vous recontacter à une reprise afin de procéder aux dernières évaluations (fin de 5^{ème} primaire). Les données personnelles de l'enfant

²³ L'anonymisation des données consiste à empêcher de faire un lien entre la personne ou l'entité qui a participé à l'étude et les données recueillies. Une première étape consiste à effacer le nom du fichier de données et à attribuer un code (tel que par exemple le numéro d'inclusion dans l'étude) ou un pseudonyme aux données. Ce code ou ce pseudonyme sera connu seulement de l'expérimentateur et du promoteur. Si une clé de décodage doit être conservée, elle doit se trouver dans un fichier et répertoire différent de celui où sont stockées les données recueillies, et doit être cryptée

(nom, prénom, adresse téléphone, ...) seront donc également conservées durant cette période. Ces données ne seront pas associées dans un même fichier aux résultats des tests/questionnaires et seront conservées à part. Le lien entre vos données personnelles et de recherche pourra être fait uniquement via une clé de codage qui sera en possession de la personne responsable de l'étude. Cette clé et les données personnelles seront détruites dès que toutes les mesures nécessaires à l'étude auront été recueillies.

Les données codées issues de votre participation à cette recherche peuvent être transmises pour utilisation dans le cadre d'une autre recherche en relation avec cette étude-ci, et elles seront éventuellement compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Les données que nous partageons posséderont uniquement un numéro de code, de telle sorte que personne ne pourra en déduire votre nom ou quelles données sont les vôtres. En l'état actuel des choses, ces informations ne permettront pas de vous identifier. Si nous écrivons un rapport ou un article sur cette étude ou partageons les données, nous le ferons de telle sorte que vous ne pourrez pas être identifié directement. Nous garderons la partie privée de vos données (données d'identification comme nom, coordonnées, etc.) dans un endroit sûr pour un maximum de quatre ans (durée nécessaire à la réalisation de l'étude). Après cette période de temps, nous détruirons ces informations d'identification pour protéger votre vie privée. Vos données privées conservées dans la base de données sécurisée sont soumises aux droits suivants : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles stockées pour une durée maximale de 15 ans.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et vos données d'identification seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées de façon statistique.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art.2.

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude. Comme mentionné ci-dessus, l'étude s'étend sur une année. Cela signifie qu'en signant le consentement éclairé, vous consentez à ce que nous revoyions votre enfant en fin de 5^{ème} primaire. Toutefois, un deuxième consentement éclairé vous sera demandé au moment opportun.

Cette étude a reçu un avis favorable de la part du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

PERSONNES À CONTACTER

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter la personne suivante :

MATAGNE Mélanie, melanie.matagne@student.uliege.be

LAHAYE Audrey, Audrey.Lahaye@student.uliege.be

Ou l'investigateur principal du projet : PONCELET Martine, martine.poncelet@uliege.be

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

CONSENTEMENT ECLAIRE
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Education

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

CONSENTEMENT ECLAIRE
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS

Titre de la recherche	Effets d'un programme d'entraînement à la fluence en lecture sur les progrès en lecture
Chercheur responsable	Martine Poncelet + Mélanie Matagne + Audrey Lahaye
Promoteur	Martine Poncelet
Service et numéro de téléphone de contact	Neuropsychologie du Langage et des Apprentissages 04/3663324

Je, soussigné(e),, en ma qualité de père, mère, tuteur ou tutrice de(prénom de votre enfant), déclare :

- Avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- Avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- Avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

Je sais que, en ce qui concerne (prénom de l'enfant) :

- Je peux à tout moment mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;

- Son avis sera sollicité et il pourra également mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver sa décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;
- Je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant ses performances personnelles.
- La présente étude ne constitue pas un bilan psychologique ou logopédique à caractère diagnostic.
- Je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à sa participation à la recherche ;
- Des données le concernant seront récoltées pendant sa participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).
- Les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de quatre ans.

Je consens à ce que, en ce qui concerne (nom de l'enfant)..... :

- Les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- Les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- Ses données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à enregistrer (le son) les productions orales (lecture) de mon enfant à des fins de recherche : OUI –NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour que (nom de l'enfant)..... soit participant(e) à cette recherche. En cas d'autorité parentale partagée, je m'engage à en informer l'autre parent.

Lu et approuvé,

Date et signature :

Chercheur responsable

- Nous soussignées, Martine Poncelet, chercheur responsable, Mélanie Matagne et Audrey Lahaye, étudiantes participant à la recherche, confirmons avoir fourni un exemplaire du document d'information et de consentement au représentant légal du participant. Nous avons également fourni les informations et recueilli le consentement du participant dans des termes adaptés à son âge et/ou sa condition.
- Nous confirmons qu'aucune pression n'a été exercée pour que le participant ou son représentant légal accepte de participer à l'étude et que nous sommes prêtes à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.
- Je confirme travailler en accord avec les principes éthiques énoncés dans la dernière version de la « Déclaration d'Helsinki », des « Bonnes pratiques Cliniques » et de la loi belge du 7 mai 2004, relative aux expérimentations sur la personne humaine, ainsi que dans le respect des pratiques éthiques et déontologiques de ma profession.

Nom, prénom du chercheur responsable

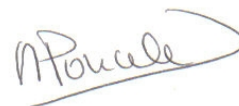
Date et signature

Poncelet Martine

Noms, prénoms des étudiantes participant
à la recherche

Matagne Mélanie

Lahaye Audrey



Etude dans le cadre d'un mémoire à l'Université de Liège

« Effets d'un programme d'entraînement à la fluence en lecture sur les progrès en lecture »

Informations supplémentaires

- **Données générales :**
 - **Date du jour :**
 - **Nom et prénom de l'enfant :**
.....
 - **Date de naissance :**
 - **Âge :**

- **Données familiales :**
 - **Langue(s) parlée(s) à la maison avec l'enfant et avec qui (père, mère, frères, sœurs...) ?**
.....
.....
 - **Si plusieurs langues, l'enfant les utilise-t-il ? Depuis quel âge ?**
 -
 -
 -
 -
 - **Langue(s) des parents ?**
 - **Père :**
Maternelle(s).....
Secondaire(s).....
 - **Mère :**
Maternelle(s).....
Secondaire(s).....
 - **Niveau d'étude des parents :**
 - **Niveau du père :**
 - **Niveau de la mère :**

- *Auriez-vous la gentillesse de compléter avec ce code:*
 - *Niveau 1 : enseignement primaire (ou moins)*
 - *Niveau 2 : secondaire inférieur ou professionnel*
 - *Niveau 3: secondaire supérieur général ou technique*
 - *Niveau 4: enseignement supérieur de type court (par exemple, graduat)*
 - *Niveau 5: enseignement supérieur de type long (universitaire ou non)*
- Profession des parents :
 - Père :
 - Mère :
- Lecture:
 - L'enfant aime-t-il lire ?
.....
 - Si l'enfant lit à la maison, à quelle fréquence lit-il (ex: par jour, par semaine...) ?
.....
- Suivis :
 - Votre enfant bénéficie-t-il actuellement d'un suivi logopédique?
.....
 - Si oui, travaille-t-il la lecture ou le vocabulaire?
.....

Nous vous remercions d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Mélanie Matagne & Audrey Lahaye, étudiantes responsables

melanie.matagne@student.uliege.be

audrey.lahaye@student.uliege.be

Annexe G – Test Lobrot "L3"

Phrases d'entraînement

PRENOM :

NOM :

CLASSE :

- 1 - Je ferai la vaisselle demain matin car je suis fatigué et je préfère aller au (bout, loup, jour, lit, loin).
- 2 - Si on fait marcher trop fort sa radio on risque de déranger les (poissons, mains, coins, voisins, trains).
- 3 - Mon frère a fait un voyage en Afrique et a rapporté une très originale (ville, statue, chaleur, estrade, saison).
- 4 - Un homme qui conduit un véhicule s'appelle un (mécanicien, compagnon, accordeur, conducteur, chanteur).

Test

- 1 - Prends le panier et va m'acheter des (armoires, oranges, ordures, ombres, ordres).
- 2 - Si vous mangez ce gâteau, dit ma mère, vous verrez comme il est (long, rond, bon, doux, chou).
- 3 - Tous les chiens ont quatre (bouches, pattes, pincés, prunes, oreilles).
- 4 - J'aimerais aller sur la plage pour me baigner dans la (guerre, mer, mère, marche, marque).
- 5 - La petite fille a mis sa (roche, cloche, roue, rue, robe).
- 6 - La gare se trouve au milieu de la (fille, ville, bille, boule, poule).
- 7 - Il a ouvert la radio et a écouté les (nouvelles, chandelles, voiles, vitres, navires).
- 8 - Il a déchiré son tablier et il s'est fait (rouler, grandir, sonder, craindre, gronder).
- 9 - Un endroit où on range les livres s'appelle une (pêche, cuisine, galerie, bibliothèque, porte).
- 10 - Il y a eu un grand accident : la locomotive est sortie des (tiroirs, rails, rayons, routes, rangs).
- 11 - Ils travaillent toute la journée et le soir ils se (noient, brisent, sèchent, répondent, reposent).
- 12 - Vous pourriez enlever la poussière avec un (palais, balai, bœuf, lard, valet).
- 13 - Il est parti à la chasse, c'est pourquoi il a pris son (outil, feu, fusil, gentil, foin).
- 14 - Mon oncle, après de longues études, est devenu (nouille, médecin, moisi, monsieur, moyen).
- 15 - Il s'est penché sur le puits et il est tombé au (fond, front, frein, fard, four).
- 16 - Il fait chaud sur la terrasse, pourquoi ne mettez-vous pas le (paravent, radiateur, parasol, passage, patin) ?
- 17 - Quand on est dans la rue il faut faire très attention aux autos afin de ne pas se faire (laver, transporter, casser, pousser, écraser).
- 18 - Quand vous dormirez, j'espère que vous ferez de jolis (rêves, yeux, trous, rires, cous).
- 19 - Parmi tous les jeux préférez-vous le ping-pong, le billard, les dominos, ou les (douches, astres, bras, cartes, cadres) ?
- 20 - Il s'est pris la main dans la porte et il s'est mis à pleurer en poussant des (bruits, lits, nuits, cris, cas).
- 21 - Un camarade l'a poussé et il est tombé sur les (roues, mains, nains, vins, ponts).

22. Tout le monde est parti en voiture jusqu'à la forêt et là, nous nous sommes assis sur l'herbe, où nous avons mangé notre (rat, rang, repas, quart, pas).
23. Ils comptent aller aux courses dimanche prochain car ils aiment voir les chevaux courir sur la (piste, liste, voûte, route, mine).
24. Il est arrivé une drôle d'aventure à un pêcheur ; il a attrapé une (carpe, tanche, godasse, truite, perche).
25. Du cratère du volcan s'échappent peu à peu des flots de (vague, lave, bave, cave, rage).
26. Pourquoi ne vous servez-vous pas d'un couteau pour manger votre (vin, voiture, viande, voisin, ville) ?
27. Tous les gens sont sortis de leur maison et ont regardé les dégâts produits par l'(explosion, exposition, ascension, expédition, exagération).
28. Nos voisins ont acheté un gros chien méchant qui doit rester devant la porte pour monter la (corde, fuite, chaîne, grade, garde).
29. C'est l'hiver, et cette nuit sont tombés de gros (flacons, cocons, flocons, sapins, sabota).
30. Nous sommes allés nous promener dans la forêt et nous avons rapporté des (chalets, champions, châtaignes, châteaux, chapeaux).
31. C'est le printemps, les bois sont fleuris de (quilles, jongleurs, jonques, jonquilles, feuilles).
32. La fatigue, le surmenage, ont rendu cette personne (alerte, petite, aimable, maligne, souffrante).
33. Le prestidigitateur, en plantant un couteau dans la paume de sa main, nous a (payés, effacés, fouillés, effrayés, ensanglantés).
34. Les hommes aiment ce qui est nouveau parce que cela satisfait leur (bonté, amitié, curiosité, vanité, justice).
35. Le mari d'une fille est pour la mère de cette fille un (géant, agent, gendre, geôlier, gendarme).
36. Les réfrigérateurs empêchent la nourriture de (mourir, rouiller, se souiller, geler, pourrir).

L'alouette.





Sous la mousse ou sur le toit,
dans les haies vives ou le chêne fourchu,
le printemps a mis ses nids.
Le printemps a nids au bois.




Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps.
Amie Annie, au bois joli gamine le pinson.
Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant.
Annie, Annie! au doigt joli, une églantine laisse du sang :
au bout du temps des féeries viendra l'ennui.





L'alouette fait ses jeux; alouette fait un nœud avec un rien de paille.
L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai
sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.
Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe dégelée.
On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires
et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique,
on surprend des rixes de moineaux.
Au potager s'alignent les cordeaux; l'if est triste à l'horizon
et lourd et lent l'envol des corbeaux.




Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend,
le miroir de ses eaux reflète les poisons des brignoles perfides.
Et, quand descend le soir, quand joue la pourpre du couchant,
le ciel rougit ses eaux..
Dans la moire de l'eau danse l'ombre d'un écueil.
Tout est cris! Tout est bruits!




Une amarre est décochée... une barque est arrimée... des matelots
jettent leurs cassettes sur le rivage...
Tout est cris! Tout est bruits!
Au clair de la lune mon ami Pierrot...
Au clair de lune mon amie annie...
Au clair de la lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot.

o u e i a

le la les un dans des do ti pu mi

Annexe I – BALE – Texte "Le Géant égoïste"

Tous les après-midi, en revenant de l'école, les enfants allaient jouer dans le jardin du Géant. C'était un grand et ravissant jardin avec une douce herbe verte. Ça et là, sur l'herbe, il y avait de belles fleurs qui ressemblaient à des étoiles, et il y avait douze pêchers qui, au printemps, s'épanouissaient en délicates floraisons couleur de rose et de perle, et, en automne, portaient des fruits magnifiques. Les oiseaux, assis sur les arbres, chantaient si joliment que les enfants s'arrêtaient de jouer pour les écouter.

« Comme nous sommes heureux ici ! » s'écriaient-ils.

Un jour, le Géant revint. Il était allé visiter son ami, l'Ogre de Cornouailles, et était resté sept ans avec lui. Au bout de sept ans, il avait dit tout ce qu'il avait à dire, car sa conversation était limitée, et il avait décidé de retourner dans son château. Quand il arriva, il vit les enfants jouer dans le jardin.

« Que faites-vous ici ? » s'écria-t-il d'une voix très rude, et les enfants s'enfuirent.

« Mon jardin à moi est mon jardin à moi », dit le Géant ; « tout le monde peut comprendre cela, et je ne laisserai personne d'autre que moi y jouer ». Et il construisit tout autour un mur très haut et mit un écriteau :

DEFENSE D'ENTRER SOUS PEINE D'AMENDE

C'était un Géant très égoïste. Les pauvres enfants n'avaient plus d'endroit pour jouer. Ils essayèrent de jouer sur la route, mais la route était très poussiéreuse et pleine de gros cailloux, et ils n'aimaient pas cela. Après avoir appris leurs leçons, ils erraient autour du mur en parlant du beau jardin qui était à l'intérieur.

« Comme nous y étions heureux ! » disaient-ils entre eux.

Le roi est nu

Aujourd'hui, les élèves sont réunis dans la bibliothèque pour écouter le conte que voici :

« Il était une fois un roi si prétentieux qu'il voulait l'habit le plus beau de tout le royaume. Un jour, deux brigands expliquèrent au roi que les vêtements qu'ils taillaient dans leurs étoffes étaient les plus fins, les plus légers et les plus délicats du monde. Ces vêtements étaient aussi uniques car ils étaient invisibles pour les sots. On apporta donc à ces brigands toute la soie et tout l'or qu'ils demandèrent et on les laissa travailler. Quelques jours plus tard, les brigands firent semblant d'habiller le roi avec une chemise, un gilet et un manteau à traîne. Le roi ne voyait pas les habits mais il ne voulait pas passer pour un sot. Très fier, le roi organisa un grand défilé pour faire admirer son nouveau costume à son peuple.

Soudain, un enfant s'écria : « Papa, maman, le roi est tout nu ! »

En effet, le roi était tout nu !

Tout le monde se moqua de lui et ce fut une bonne punition pour le roi. »

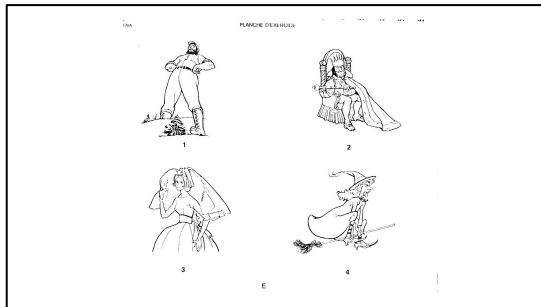
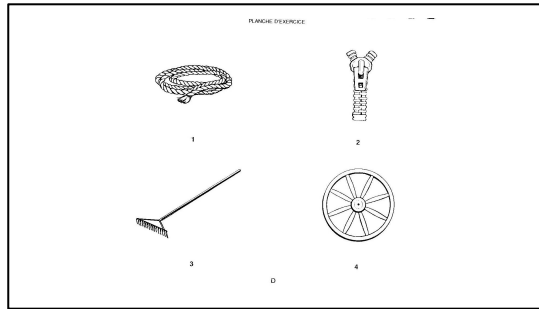
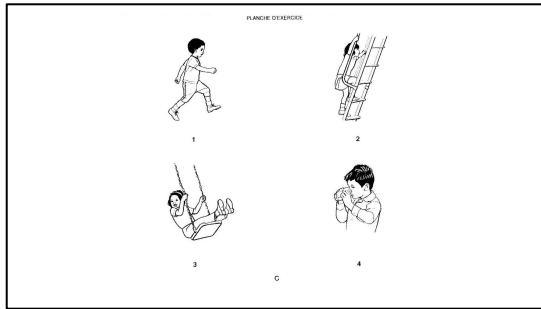
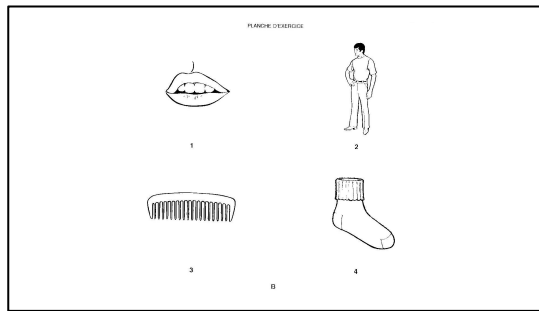
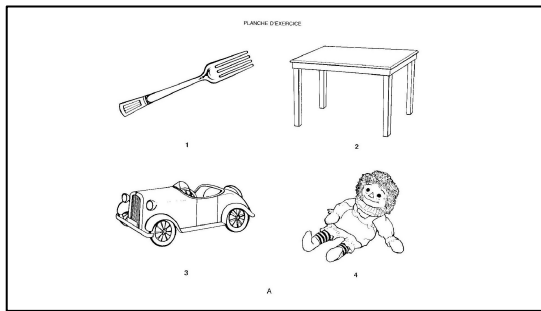
Les élèves ont beaucoup ri en écoutant la fin de ce conte.

Annexe K – EVIP – Feuille de réponses et planches d’entraînement

Feuille de réponses

Nom :		Prénom :		Date :		EVIP	
Mot n°	Dessin n° :	Mot n°	Dessin n° :	Mot n°	Dessin n° :	Mot n°	Dessin n° :
45		77		109		141	
46		78		110		142	
47		79		111		143	
48		80		112		144	
49		81		113		145	
50		82		114		146	
51		83		115		147	
52		84		116		148	
53		85		117		149	
54		86		118		150	
55		87		119		151	
56		88		120		152	
57		89		121		153	
58		90		122		154	
59		91		123		155	
60		92		124		156	
61		93		125		157	
62		94		126		158	
63		95		127		159	
64		96		128		160	
65		97		129		161	
66		98		130		162	
67		99		131		163	
68		100		132		164	
69		101		133		165	
70		102		134		166	
71		103		135		167	
72		104		136		168	
73		105		137		169	
74		106		138		170	
75		107		139			
76		108		140			
				Indice plafond			
				Erreurs			
SCORE BRUT							

Planches d'entraînement



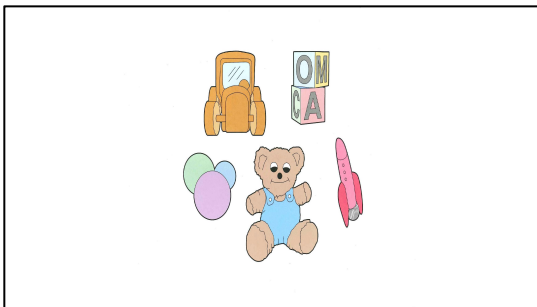
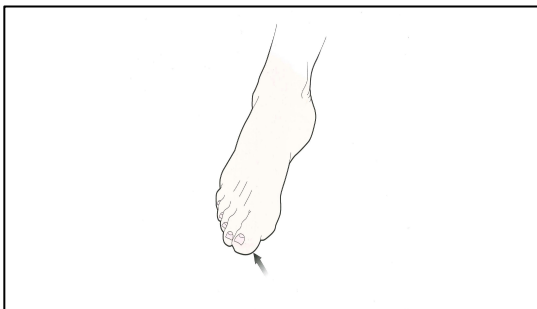
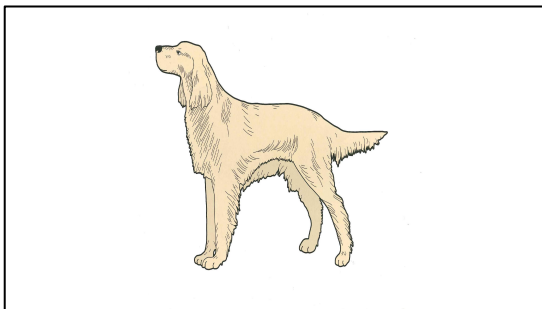
Annexe L – EOWP – Feuille de réponses et images d'entraînement

Feuille de réponses

<u>Expressive one-word picture vocabulary test– Adaptation Fr.</u>					
Nom:					
Prénom:					
Date :					
Classe :					
A	chien		39	Q** : Vêtements	
B	orteil		40	Pneu	
C	<i>Que fait-elle?</i> manger		41	Pont	
D	<i>Qu'est-ce que c'est ?</i> Q* : Des jouets		42	Q** : Bagages/valises	
1	Bateau		43	skateboard	
2	Arbre		44	Q** : (Emprunte de) pas	
3	Pomme		45	Q** : Fruits	
4	Yeux		46	Squelette	
5	Chat		47	Q** : Lumière	
6	Téléphone		48	Aquarium	
7	Oiseau		49	Raton laveur	
8	Ciseau		50	Nourriture	
9	Bus		51	Q** : Bois	
10	Balançoire		52	Coudre	
11	Vélo		53	Q** : Boissons	
12	Canapé/fauteuil		54	Cheminée	
13	Avion		55	Dentiste	
14	Livre		56	Q** : Meubles	
15	Canard		57	Cactus	
16	Train		58	Statues	
17	Feuille		59	Jumelles	
18	Montre		60	Clé à molette/anglaise	
19	Camion		61	** : Instruments de musique	
20	Ordinateur		62	Ananas	
21	Maïs		63	Tabouret	
22	<i>Que fait-il ?</i> Peint/ peintre/peindre		64	Q** : Volant/Objets volants	
23	Cerf-volant		65	Télescope	
24	Chariot		66	Chèvre	
25	Poule		67	Q** : Courrier	
26	Tasse		68	Autruche	
27	Panier		69	Rectangle/carré	
28	Oreille		70	Léopard/jaguar/guépard	
29	Roue		71	Boussole	
30	Nuage		72	Bouclier	
31	Tigre		73	Q** : Instruments d'écriture/ de coloriage – écrire-dessiner	
32	Fumée		74	Homard	
33	Sirène		75	Thermomètre	
34	<i>Quel mot nomme toutes ces images ?</i> Q ** : Animaux		76	Etats-Unis	
35	Mur		77	Selle	
36	Pingouin		78	Trompette	
37	Q** : Insectes		79	Brouette	
38	Etoile de mer		80	Pourcentage	

81	Moulin à vent		126	Etau	
82	Patte		127	Q** : Rongeurs	
83	Jeu d'échec		128	**Communication/information	
84	Pince à épiler		129	Q** : Symboles/signes	
85	Q** : Temps		130	Béret	
86	Stade/arène		131	Sphinx	
87	Souche		132	Q** : Champignon/moisissures	
88	Q** : Coupant/tranchant		133	Trépied	
89	Pyramide		134	Q** : Percussions	
90	Parachute/parachutistes		135	Rapporteur	
91	**Instrument de mesure//mesurer		136	Etrier	
92	Reptiles		137	Hiéroglyphes	
93	Céleri		138	Clés de musique	
94	Q** : Transport		139	Parallélogramme	
95	Ressort		140	Raclette	
96	Banjo		141	Thermostat	
97	Graphique		142	Vase à bec/ béc/ bec verseur	
98	Boomerang		143	Q** : Volaille	
99	Serre		144	Joug/attelage	
100	Quai, ponton		145	Observatoire	
101	Sabot		146	Prescription/ordonnance ? SUPPRIME	
102	Eau		147	Dent	
103	Directions		148	Métronome	
104	Microscope		149	Boulier /Abaque	
105	Hamac		150	Silhouette	
106	Afrique		151	Filament	
107	Q** : Emotions/sentiments/ expressions/réactions		152	Chardon	
108	Q** : Assaisonnement/épices		153	Q** : Jauge/mesure	
109	Entonnoir		154	Enquêter/sonder	
110	Batterie		155	Candélabre/grand chandelier	
111	Parchemin		156	Faucille	
112	Clarinette		157	Corne/pommeau de la selle	
113	Balance		158	Invertébrés	
114	Bulldozer		159	Tangente	
115	**Appareils électroménagers		160	Monoculaire	
116	Hexagone		161	Scarabée	
117	Colonne/pilier		162	Sphère	
118	Moulinet		163	Truelle	
119	Stéthoscope		164	Tesson/éclat	
120	Sablier		165	Sextant	
121	Course de haie/d'obstacle/franchir		166	Roulette	
122	Monuments/mémorial		167	Portant/longeron	
123	Enclume		168	Persienne	
124	Loutre		169	Socle	
125	Kayak		170	Dolmen	

Images d'entraînement



Annexe M – Tempo Test Rekenen

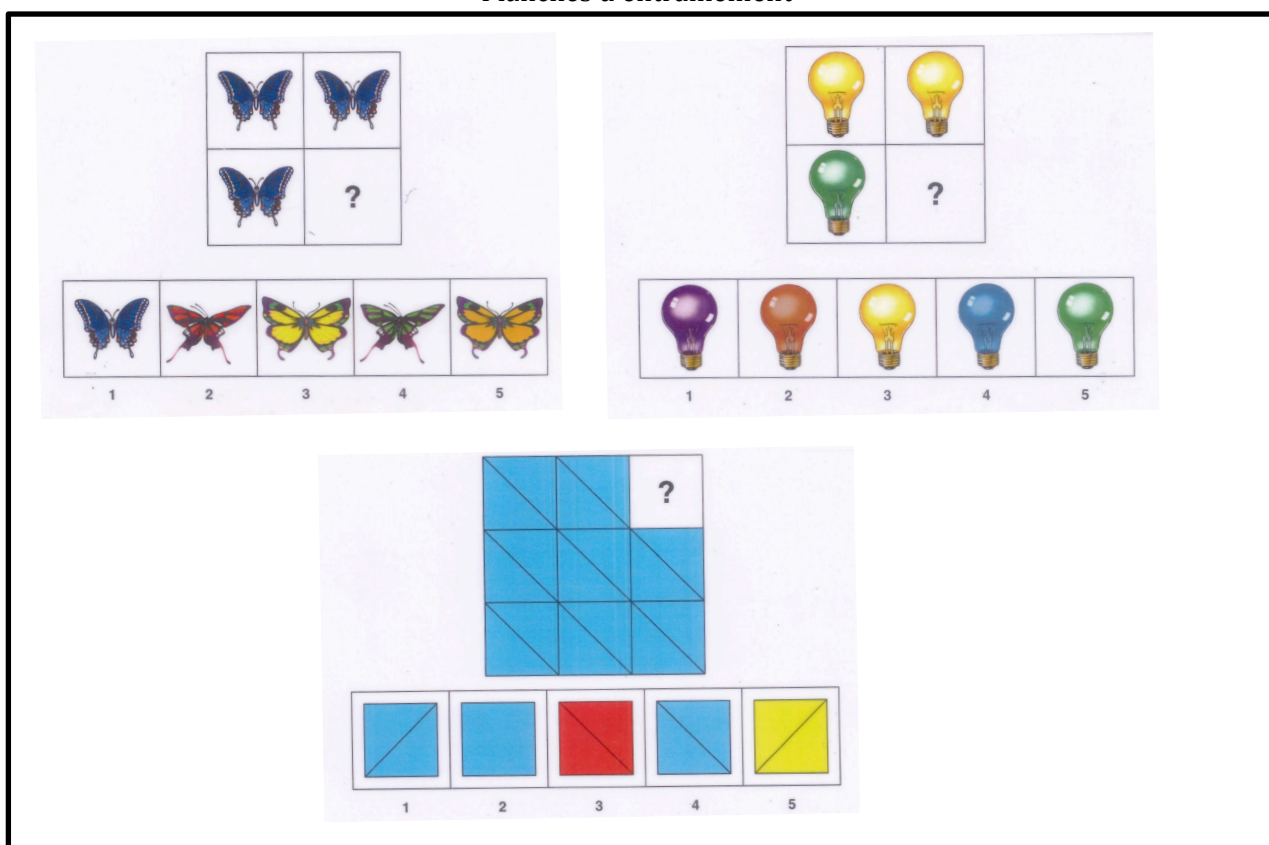
Tempo Test Rekenen					
	1	2	3	4	5
5	1+1 =	2-1 =	1x4 =	4:2 =	2+1 =
	2+1 =	3-2 =	2x2 =	5:1 =	2-1 =
	3+0 =	4-2 =	1x7 =	12:2 =	2x5 =
	4+1 =	3-0 =	0x5 =	15:3 =	4:2 =
	2+3 =	5-2 =	8x1 =	10:5 =	3+2 =
10	7+2 =	8-3 =	3x10 =	6:3 =	8-4 =
	3+5 =	6-0 =	2x9 =	20:2 =	9:3 =
	0+7 =	9-2 =	4x4 =	24:3 =	4x5 =
	2+5 =	7-5 =	5x8 =	36:6 =	7+2 =
	4+6 =	8-6 =	6x0 =	9:3 =	9-5 =
15	6+3 =	7-4 =	10x4 =	24:6 =	15:5 =
	4+3 =	8-7 =	3x3 =	18:2 =	3x9 =
	8+2 =	7-5 =	6x3 =	35:5 =	10-3 =
	3+6 =	8-3 =	7x3 =	27:9 =	5+4 =
	5+2 =	6-5 =	2x8 =	16:4 =	5x5 =
20	3+8 =	15-3 =	6x6 =	49:7 =	8+5 =
	5+7 =	13-7 =	4x5 =	27:3 =	24:4 =
	2+6 =	18-6 =	8x4 =	35:5 =	13-5 =
	7+5 =	16-9 =	5x9 =	63:9 =	7x4 =
	9+4 =	17-4 =	7x6 =	64:8 =	9:3 =
25	13+4 =	18-6 =	8x9 =	45:5 =	17-6 =
	7+12 =	15-3 =	4x7 =	24:8 =	8x4 =
	16+8 =	16-8 =	8x8 =	28:4 =	6+13 =
	4+15 =	13-2 =	7x8 =	81:9 =	18:3 =
	17+3 =	19-7 =	6x5 =	18:6 =	19-4 =
30	6+15 =	28-5 =	12x4 =	24:2 =	24-6 =
	18+5 =	21-9 =	13x3 =	44:4 =	15+7 =
	3+14 =	27-7 =	7x7 =	39:13 =	4x13 =
	17+8 =	25-8 =	2x14 =	60:5 =	33:11 =
	7+16 =	26-9 =	4x16 =	36:2 =	3+19 =
35	17+16 =	35-17 =	11x6 =	48:4 =	36:3 =
	22+13 =	48-23 =	7x12 =	60:15 =	6x14 =
	19+32 =	26-19 =	23x3 =	56:4 =	43-16 =
	34+15 =	44-32 =	9x9 =	80:20 =	4x16 =
	28+27 =	23-18 =	17x4 =	72:6 =	37+28 =
40	23+38 =	73-48 =	4x23 =	48:12 =	37-29 =
	39+46 =	54-37 =	16x4 =	75:25 =	42:14 =
	65+33 =	87-43 =	2x36 =	52:3 =	5x12 =
	76+18 =	67-49 =	28x3 =	90:30 =	67+24 =
	54+27 =	43-27 =	5x17 =	45:15 =	64:32 =

Annexe N – Matrices WISC – Feuille de réponses et planches d'entraînement

Feuille de réponses

Nom :		Prénom :				Date :		WISC																		
Item	Réponse					Note	Item	Réponse					Note	Item	Réponse					Note						
A.	1	2	3	4	5	NSP		12.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	26.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	
B.	1	2	3	4	5	NSP		13.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	27.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	
C.	1	2	3	4	5	NSP		14.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	28.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	
1.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	15.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	29.	1	2	3	4	5	NSP	0	1
2.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	16.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	30.	1	2	3	4	5	NSP	0	1
3.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	17.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	31.	1	2	3	4	5	NSP	0	1
4.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	18.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	32.	1	2	3	4	5	NSP	0	1
5.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	19.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	33.	1	2	3	4	5	NSP	0	1
6.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	20.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	34.	1	2	3	4	5	NSP	0	1
7.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	21.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	35.	1	2	3	4	5	NSP	0	1
8.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	22.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	Note brute totale (Maximum = 35)								
9.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	23.	1	2	3	4	5	NSP	0	1									
10.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	24.	1	2	3	4	5	NSP	0	1									
11.	1	2	3	4	5	NSP	0	1	25.	1	2	3	4	5	NSP	0	1									

Planches d'entraînement



CHAPITRE 1 DANS LA SOUTE

Prisonniers dans une cage d'acier, le chien Picouic et le chat Tigrelin tremblent de peur. Combien de temps ce *supplice* va-t-il durer ? Leur petite maîtresse Amélie les a poussés dans cette vilaine boîte métallique, en leur disant de ne pas s'inquiéter. Mais comment rester calme ? Le sol tremble. Ils sont projetés sur le côté, à droite, à gauche. Parfois, ils ont l'impression de tomber ! Dans l'obscurité, ils distinguent d'autres cages dans lesquelles sont enfermés des animaux. Ils les entendent gémir comme eux. Dans ce concert de pleurs, seule une petite femelle caniche semble parfaitement à son aise, dans sa jolie cage dorée.

1.

– Ce ne sont que quelques *perturbations*, dit-elle. On voit bien que vous ne prenez pas souvent l'avion !

La chienne a raison : Picouic et Tigrelin ne sont jamais montés dans un avion, même s'ils ont déjà entrepris ensemble un voyage extraordinaire. C'était il y a un an. Les deux amis avaient parcouru toute la France pour rejoindre leur petite maîtresse Amélie, partie sans eux en vacances avec ses parents. Quand ils s'étaient enfin retrouvés, la petite fille leur avait promis de ne plus jamais les abandonner. C'est pourquoi, cette année, le chat tigré et son ami l'épagneul partent en voyage avec la famille. Amélie et ses parents sont aussi dans l'appareil, mais en cabine, au-dessus de leur tête. Leur destination ? La Grèce. Tigrelin est curieux de découvrir ce pays lointain dont il connaît déjà le contour, pour l'avoir vu sur le livre de géographie d'Amélie. Mais que l'attente est longue, à bord du vol *moyen-courrier* qui les amène vers Athènes, la capitale de la Grèce !

2.

– Ces vibrations vont me rendre malade ! gémit le petit chat, la *truffe* toute pâle. Si seulement je pouvais ouvrir une fenêtre, que l'on puisse respirer un peu...

– Surtout pas ! intervient la femelle caniche. À cette altitude, il fait un froid à *vous glacer les os*, et puis il n'y a que très peu d'air à respirer ! Si nous ouvrons un *hublot*, nous serions congelés et *asphyxiés* en quelques secondes !

– Comment sais-tu tout cela ? demande Picouic, étonné qu'une chienne trois fois plus petite que lui soit si savante.

– Eh bien... je m'appelle Sucrette et mon maître est *diplomate*, répond-elle en se rabattant la frange d'un geste précis de la patte. Je voyage beaucoup ! Voulez-vous que je vous raconte un peu ?

3.

CHAPITRE 2 ATTERRISSAGE

Une heure plus tard, Picouic s'est *assoupi*, bercé par le bavardage de Sucrette. Mais Tigrelin, lui, est passionné par son récit. Il en a presque oublié les vibrations de l'appareil. La petite caniche a déjà parcouru les cinq continents avec son maître diplomate ! Afrique, Amérique, Asie, Océanie...

– Mais l'Europe reste mon préféré, *minaude*-t-elle. Il comporte des pays si variés... C'est la troisième fois que je vais en Grèce, et je ne m'en lasse pas. Comme le répète souvent mon maître, « *c'est un peu ici que notre histoire à tous a commencé* »...

– En Grèce ? Comment cela ? demande Tigrelin.

– Ce serait trop long de te l'expliquer, notre avion vient justement d'*amorcer* sa descente vers Athènes. Tu vas très vite le découvrir par toi-même... Gare à l'atterrissage !

4.

Quelques minutes d'*appréhension* et un léger choc plus tard, l'avion s'immobilise enfin. La porte de la *soute* s'ouvre et les cages des animaux sont évacuées par les employés de l'aéroport. Picouic et Tigrelin sont tout heureux de retrouver Amélie et ses parents dans le grand hall bondé de voyageurs ! Embrassades, caresses... Tandis que

toute la famille attend devant le *point de contrôle des douanes*, les deux amis aperçoivent Sucrète. Confortablement installée dans une sacoche en cuir, la petite chienne se laisse *emmener* en tête de file par un porteur en gants blancs.

– Nous, les diplomates, nous ne faisons jamais la queue ! leur glisse-t-elle fièrement au passage. *Adieu !* À moins que nous ne nous retrouvions plus tard, qui sait ?



5.

Picouic et Tigrelin voient leur nouvelle amie disparaître à l'extérieur par une grande porte vitrée. Lorsque vient leur tour de sortir au grand air, ils sont surpris par la chaleur *accablante*. En cet après-midi d'août, un soleil de plomb écrase la capitale grecque. Sucrète doit avoir du mal à garder ses bouclettes impeccables ! Picouic, la langue pendante, court se réfugier à l'ombre d'un grand panneau publicitaire.

– Tu vas t'habituer ! le rassure Amélie. Allez hop, en taxi !

Un instant plus tard, les voilà embarqués à l'arrière d'une grosse voiture jaune. Ils quittent l'aéroport et contemplent le paysage, tandis que les kilomètres défilent. Que c'est beau !

6.

CHAPITRE 3

ATHÈNES

La truffe collée à la vitre du taxi, Picouic et Tigrelin *ne savent plus où donner de la tête*. Pour eux qui n'avaient encore jamais quitté la France, le *dépaysement* est total. D'abord, les maisons, toutes blanches avec de minuscules fenêtres, n'ont pas de toit mais de jolies terrasses où sèche le linge.

– La couleur blanche *réfléchit* les rayons du soleil, explique la maman d'Amélie. C'est pourquoi, dans les pays où il fait très chaud, les maisons sont peintes en blanc : il fait ainsi plus frais à l'intérieur. Quant aux terrasses, elles permettent de profiter du moindre souffle d'air.

7.

Tigrelin, songeur, contemple les collines à l'horizon, majestueux blocs de roche claire qui descendent en pente douce vers la mer bleue. « Pourquoi Sucrette a-t-elle dit que l'histoire des hommes a commencé ici ? » se demande le chat. Mais le papa d'Amélie interrompt sa rêverie.

– Aujourd'hui nous visiterons Athènes, et dès demain nous partirons vers le sud du pays, où nous prendrons le bateau pour l'île de Crète. Mais en attendant, regardez plutôt cela !

Car voici que, subitement, en plein milieu d'Athènes, une colline apparaît. Très différente des autres, toute plate en son sommet, elle est surmontée d'un monument immense entouré de larges colonnes de pierre.

8.

Questionnaire d'évaluation de la motivation et des habiletés de lecture

1 = Pas du tout d'accord

5 = Tout à fait d'accord

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| • Je suis intéressé(e) par ce programme de lecture suivie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Je comprends facilement les textes vus en classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Je suis satisfait(e) de ma vitesse de lecture. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • J'aime les périodes de lecture libre à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • J'aime recevoir des livres en cadeau. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • J'aime lire durant mes loisirs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Je trouve la lecture ennuyante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Je lis souvent durant mes vacances. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Je finis les livres que je commence. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Je lis le soir à la maison. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • J'aime plus les livres que les bandes dessinées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • J'aime plus les bandes dessinées que les livres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • J'aime autant les livres que les bandes dessinées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Je recommande des livres à mes amis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • J'aime mettre de l'intonation lorsque je lis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • J'apprends de nouveaux mots en lisant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Je prends beaucoup de temps à finir un livre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Je trouve souvent des livres intéressants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Lire est important pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • J'apprends des choses nouvelles en lisant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • J'aimerais faire partie d'un club de lecture. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Je ne lis que si on m'y oblige. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

XI. Résumé

Pourquoi prévoir un programme d'entraînement à la fluence de lecture dans une classe d'enfants de dix à onze ans ? Pour tenter de comprendre d'une part, pourquoi, suite à l'Évaluation Externe Non Certificative (EENC) en lecture et en production d'écrits en octobre 2022, 49% des élèves de Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en début de cinquième année primaire sont répertoriés comme faisant preuve d'une lecture lente et pourquoi, d'autre part, les lecteurs rapides obtiennent de bien meilleurs résultats en compréhension que les lecteurs lents lorsqu'on analyse le lien établi par l'EENC entre la fluidité lexicale et la compréhension de textes (Enseignement.be, 2022). Pour tenter ensuite, au vu de tels constats, de répondre à la question de recherche postulant un potentiel effet d'un entraînement à la fluence de lecture sur les progrès en lecture des élèves de cinquième année primaire. C'est là que réside l'objectif de la présente recherche.

Une revue de la littérature a révélé la difficulté de définir la fluence de lecture. Elle a ensuite mis en lumière, d'une part, la prise en compte récente de la fluence de lecture comme composante de la lecture et la considération encore plus récente – parfois toujours absente – de la prosodie en tant que dimension de la fluence de lecture. D'autre part, cette analyse a investigué l'historique et les études menées sur le sujet ainsi que les dernières recommandations en termes d'évaluation et d'enseignement de la fluence (Goigoux & Vandecasteele, 2012 ; Hasbrouck, 2021 ; Youg et al., 2022).

Le programme de travail de la fluence de lecture de la présente recherche a consisté en huit semaines d'application de la technique de lectures répétées de Samuels (1979), à partir d'extraits du manuel de lecture suivie "Picouic et Tigrelin en Europe" (Brehon & Nemo, 2011), au sein d'une classe de 17 élèves de 5^{ème} année primaire. Parallèlement, 25 sujets d'une classe de la même commune et d'indice socio-économique similaire ont joué le rôle de groupe contrôle (GC). Les deux classes ont vécu les mêmes épreuves pour les pré- et post-tests, le GC ayant poursuivi sa scolarité classique sans la moindre intervention.

Les résultats récoltés ont montré une amélioration des performances en lecture dans les deux groupes, amélioration supérieure dans le groupe expérimental (GE) par rapport au GC, mais non significative, sauf dans une dimension de la lecture. En effet, un résultat statistiquement significatif ($P = 0,041205$) concernant l'évolution du GE par rapport à celle du GC est apparu en prosodie de lecture, dans la dimension du phrasé (= intonation et pauses du lecteur par rapport à la syntaxe d'un texte). Ce résultat est très prometteur vu la période réduite de l'intervention et le stade avancé des sujets dans l'apprentissage de la lecture.

Le présent travail s'achève avec un aperçu des limites et des perspectives envisagées.