UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COMBINER LA LECTURE RÉPÉTÉE ASSISTÉE ET LE THÉÂTRE DE LECTEURS POUR DÉVELOPPER LA FLUIDITÉ EN LECTURE D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE LA CINQUIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARY-MICHÈLE CHIASSON DEL BALSO

MARS 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Table des matières

Liste des figures ..... **iv**

Liste des tableaux ..... **iv**

Le résumé ..... **v**

L'introduction **1**

Chapitre 1 : La problématique **2**

1.1 Les difficultés en lecture tout au long du primaire **2**

1.2 La spécificité de l'apprentissage de la lecture à la fin du primaire **4**

1.3 Les liens entre la réussite en lecture et le développement de la fluidité **5**

1.4 Les pertinences **7**

1.4.1 La pertinence sociale 7

1.4.2 La pertinence scientifique 8

1.5 La question générale de recherche **9**

Chapitre 2 : Le cadre théorique **10**

2.1 Les définitions des composantes de la fluidité **10**

2.1.1 La vitesse 11

2.1.2 L'exactitude 12

2.1.3 La prosodie 14

2.2 Les élèves en difficulté **17**

2.2.1 Les difficultés en lecture 17

2.2.2 La difficulté avec la fluidité 21

2.3 Les descriptions des programmes améliorant la fluidité **22**

2.3.1 La lecture répétée 22

2.3.2 La lecture assistée 24

2.3.3 Le théâtre de lecteurs 26

2.4 Le rappel de la question de recherche et objectif spécifique **29**

2.5 La conclusion du cadre théorique **29**

Chapitre 3 : La méthodologie **31**

3.1 La description du milieu et des participants **31**

3.2 Les instruments **33**

3.3 La description de l'intervention et de la collecte de données **35**

3.4 Le cadre de l'analyse des données **40**

3.5 Les considérations éthiques **41**

3.6 Le calendrier des opérations **41**

Chapitre 4 : La présentation des résultats **43**

4.1 Les résultats des élèves **43**

4.1.1 Les résultats concernant la vitesse de la lecture 44

4.1.2 Les résultats concernant le taux d'exactitude 45

4.1.3 Les résultats concernant le niveau de la prosodie 47

4.2 Les portraits descriptifs des élèves **48**

Chapitre 5 : La discussion **53**

5.1. Les effets du programme sur la vitesse et le taux d'exactitude **53**

5.2 Les effets du programme sur la prosodie **55**

5.3 Les différences entre les classes de la condition expérimentale **56**

La vitesse 56

Le taux d'exactitude 56

La prosodie 56

5.4 L'implication pour la recherche **57**

5.5 L'implication pour la pratique **58**

5.6 Les limites **60**

La conclusion **62**

Les références **64**

Liste des figures

Figure 1 : Le modèle de lecture de Laplante (2011).....15

Liste des tableaux

Tableau 1 : Codification des méprises (Giasson, 2003).....11

Tableau 2 : Le nombre de mots correctement lus en une minute pour un élève de cinquième année (Hasbrouck, 2006 cité dans Giasson, 2011).....13

Tableau 3 : Planification hebdomadaire du programme du théâtre de lecteurs selon Young et Rasinski (2009).....28

Tableau 4 : Niveaux de fluidité (Giasson, 2003).....34

Tableau 5 : Nombre de mots correctement lus par minute.....44

Tableau 6 : Pourcentage d'erreurs.....46

Tableau 7 : Niveau de la prosodie.....47

Tableau 8 : Progrès de la performance en lecture en termes de vitesse et d'exactitude, puis de prosodie, entre le prétest et le postest pour les élèves du groupe expérimental.....49

Tableau 9 : Progrès de la performance en lecture en termes de vitesse et d'exactitude, puis de prosodie, entre le prétest et le postest pour les élèves du groupe contrôle.....50

Tableau 10 : Tableau récapitulatif des moyennes au prétest.....52

Le résumé

L'objet de notre recherche est d'examiner les effets d'un programme combinant le théâtre de lecteurs et la lecture répétée assistée sur la fluidité des élèves en difficulté de la cinquième année du primaire. Les recherches démontrent qu'il existe une corrélation entre le fait qu'un élève lise avec fluidité et qu'il développe sa compréhension de lecture. Malgré de nombreuses recherches, peu en démontrent les effets concernant les élèves plus vieux et l'intervention suivie. Beaucoup de recherches se concentrent sur l'intervention précoce et les élèves du premier cycle du primaire, c'est-à-dire la première et la deuxième année du primaire.

De plus, les recherches démontrent que les élèves traversent une phase critique en quatrième année du primaire. Il devient alors possible de prévoir les élèves qui risquent d'éprouver des difficultés en lecture.

Notre recherche vise donc à apporter de nouvelles connaissances concernant cette combinaison interventions suivie pour des élèves de la cinquième année du primaire. Nous proposons donc d'expérimenter : la combinaison de trois programmes (la lecture répétée, la lecture assistée et le théâtre de lecteurs favorisant la fluidité pour en comprendre leur impact sur ses trois composantes : la vitesse, l'exactitude et la prosodie. Nous procèderons à la comparaison d'un groupe expérimentation et d'un groupe contrôle. En ce qui concerne la prosodie, les résultats distinguent davantage les élèves des deux groupes. Les élèves du groupe expérimental ont augmenté leur niveau entre le prétest (moyenne de 1,6) et le post-test (moyenne de 2,4), sur une échelle comprenant 4 niveaux (Giasson, 2003).

L'introduction

L'intérêt d'une telle recherche est issu de notre pratique enseignante et provient du fait que la lecture est à la base de tous les apprentissages d'un élève. L'idée de combiner une approche tel le théâtre de lecteurs provient des intérêts de la candidate à la maitrise : étant une passionnée de la littérature jeunesse et de l'art théâtrale, un tel projet devenait maintenant possible. La présente recherche a comme objectif d'examiner les effets d'une approche combinant le théâtre de lecteurs et la lecture répétée assistée (LRA) sur le développement de la fluidité d'élèves en difficulté de la 5^{e} année du primaire. Ce mémoire rend compte de la démarche de recherche ainsi que des résultats obtenus afin d'en ressortir des conclusions significatives.

Le premier chapitre présente les éléments scientifiques nous ayant permis de circonscrire le problème de recherche ainsi que la question de recherche.

Le deuxième chapitre présente les concepts en lien avec notre question de recherche, c'est-à-dire la fluidité ainsi que les difficultés en lecture tout en décrivant le profil d'un élève en difficulté.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de l'expérimentation combinant la lecture répétée assistée ainsi que le théâtre de lecteurs. Les sources de données, les procédés de collecte ainsi que les modalités d'analyses sont décrites.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus au prétest et au postest ainsi que la progression des élèves dans les groupes contrôle et expérimental.

Le cinquième chapitre présente l'interprétation des résultats obtenus afin d'établir les liens possibles entre ceux-ci et les recherches antérieures. Puis, des contributions pour la recherche et la pratique sont émises ainsi qu'une description des limites de cette expérimentation.

Chapitre 1 : La problématique

Ce premier chapitre présente tout d'abord le contexte dans lequel se trouve la problématique étudiée, laquelle se centre sur les difficultés liées au manque de fluidité en lecture chez les élèves du troisième cycle du primaire. Par la suite, une description détaillée du problème permettra de mieux saisir la pertinence sociale et scientifique de cette recherche. Notre démarche de problématisation est déductive vérificatoire puisqu'elle s'articule autour de concepts déjà définis dans la littérature scientifique (Chevrier, 2009). De plus, nous mettrons en relation des concepts bien connus à un groupe d'âge spécifique, soit la cinquième année du primaire.

1.1 Les difficultés en lecture tout au long du primaire

Depuis les années 1990, un courant de recherche axé sur la prévention et l'intervention précoce en lecture dès le préscolaire et au premier cycle du primaire a été prédominant dans le domaine de l'enseignement de la lecture (Foorman, Francis, Fletcher et Lynn, 1996; Juel et Minden-Cupp, 2000; Morrow et Asbury, 2003; Snow, Burns et Griffin, 1998; Vellutino et Scanlon, 2001). Ces études ont dévoilé des approches et des interventions exemplaires pour favoriser une entrée dans l'écrit réussie auprès du plus grand nombre d'élèves et ainsi prévenir des difficultés subséquentes. Jusqu'à la fin du 1er cycle du primaire, ces études révèlent que l'enseignement explicite de la conscience phonologique, du décodage, du vocabulaire et de la compréhension écrite est essentiel à mettre en place dès l'entrée à l'école. De plus, afin de favoriser le pont entre les premiers apprentissages du décodage et la compréhension écrite, ces études suggèrent d'amener les élèves à développer une bonne fluidité en lecture. Cette fluidité s'appuie sur la rapidité et l'exactitude en

lecture et donc, facilite la compréhension ainsi que la prosodie (Arcand, Dion et *al.*, 2014; Giasson, 2004; Martin, Elfreth et Feng, 2014; Potvin, Dion, et *al.*, 2012).

Or, plus récemment, des études ont démontré que les élèves du deuxième et du troisième cycles du primaire manifestaient des difficultés nouvelles ou persistantes sur lesquelles il est important de se pencher (Leach et *al.*, 2003; Mancilla-Martinez et Lesaux, 2011; Snow, 2008). En effet, les élèves de 10-11 ans traversent une phase critique à partir de la quatrième année (Best, G. Floyd, et S. McNamara, 2004 ; Sanacore et Palumbo, 2009) et doivent s'ajuster rapidement pour réussir en lecture au troisième cycle. Ces élèves doivent changer leur façon d'aborder la lecture, c'est-à-dire qu'ils ont appris à lire par le décodage, puis ont commencé à lire pour comprendre au cours des deux premiers cycles du primaire. Au troisième cycle, ils doivent être non seulement en mesure de lire pour comprendre, mais de lire dans une grande variété de disciplines complexes afin d'apprendre de nouvelles notions (Sanacore et Palumbo, 2009).

Ceci concorde d'ailleurs avec le libellé de la compétence en lecture du *Programme de formation de l'école québécoise,* programme à partir duquel les enseignants du primaire doivent enseigner et évaluer des compétences. En ce qui concerne la lecture, la compétence *Lire des textes variés* se traduit ainsi : «l'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale, mais il doit aussi lire pour apprendre dans différents contextes disciplinaires» (p. 74 : MELS, 2006). Il devient donc primordial pour tous d'améliorer ses compétences en ce qui concerne la lecture puisqu'elle est nécessaire à tout autre apprentissage scolaire. Ainsi, en plus de permettre de combler la plupart des besoins de base (CIEA, 2003), de bonnes habiletés en lecture sont étroitement liées à la réussite scolaire et professionnelle. Cette réussite est devenue une préoccupation du Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport, et ce, dès l'entrée au plus jeune âge des élèves dans une institution scolaire (MELS, 2009). Or, malgré cela, force est de constater que les élèves de la 6^{e} année n'atteignent pas tous les attentes en ce qui concerne la compétence à lire.

En 2010, 75 % des élèves de la sixième année du primaire ont réussi l'examen du MELS (Desrosiers et Tétrault, 2012). Ce taux de réussite diminue auprès des élèves issus des milieux socio-économiques défavorisés et atteint alors 59 %. Plus de 40 % des élèves fréquentant une école dans un milieu défavorisé échouent donc cet examen avant leur entrée au secondaire. Ces données sont alarmantes puisque de faibles habiletés en lecture au primaire peuvent, au secondaire, mener au décrochage scolaire (Cartier, 2006). D'ailleurs, dans l'étude menée par Desrosiers et Tétrault (2012), plusieurs facteurs liés à la réussite en lecture pour un élève, dont les caractéristiques au préscolaire, sont considérés. Ce dernier facteur est intéressant puisqu'il aborde l'émergence de l'écrit. Leurs conclusions indiquent que la réussite en lecture est directement liée à la réussite dans l'ensemble des autres matières scolaires. Il est donc urgent de mettre en place des moyens de favoriser la compréhension écrite pour tout élève terminant sa scolarité du primaire.

1.2 La spécificité de l'apprentissage de la lecture à la fin du primaire

Alors que les élèves de la fin du primaire doivent continuer à se développer en tant que lecteurs et poursuivent ainsi leur apprentissage devant des textes qui se complexifient, ils bénéficient toutefois de moins de temps et d'activités d'enseignement de la lecture qu'au début du primaire. En d'autres mots, les enseignants s'attardent beaucoup moins à leur enseigner à décoder et comprendre puisqu'ils tiennent pour acquis que leurs élèves ont dépassé le stade de lecteur débutant et qu'ils sont en mesure de lire plusieurs types de textes (Leach, Scarborough et Rescorla, 2003). De plus, non seulement les élèves du troisième cycle reçoivent moins d'enseignement de la lecture, mais ils bénéficient, de façon générale, de moins d'heures d'enseignement en français que lorsqu'ils étaient au premier cycle. Au Québec, en moyenne, ils devraient en recevoir 9 heures par semaine au premier cycle. Au troisième cycle, puisqu'il y a plus de temps accordé aux projets

intégrateurs, les heures d'enseignement en français seraient donc de 7 heures par semaine en moyenne. À titre d'exemple, le ministère de l'Éducation recommande que les heures d'enseignement du français soient de 7 heures par semaine en moyenne (voir Appendice A). Ce nombre d'heures varie en raison du temps accordé aux projets intégrateurs puisque les projets multidisciplinaires sont préconisés (voir la grille des matières, Appendice A).

Ainsi, on planifie moins d'activités d'enseignement et d'apprentissage de la lecture au troisième cycle et moins d'heures d'enseignement en français pour des élèves qui pourtant doivent gérer des tâches plus longues et plus complexes en lecture. Les élèves doivent travailler avec des textes provenant de plusieurs sources et portant sur plusieurs disciplines, parfois loin de leur expérience directe avec le monde (Sanacore et Palumbo, 2009). Ainsi, ils doivent être en mesure de lire des textes qui sont plus ou moins en lien avec leurs intérêts ou encore des textes avec des mots de vocabulaire précis sur une discipline avec laquelle ils ne sont pas familiers. Ce constat est inquiétant, car la compétence à lire est plus que nécessaire pour les élèves du troisième cycle puisqu'ils devront, au secondaire, être très autonomes en lecture afin de lire pour apprendre (Cartier, 2006). Parce que les textes sont difficiles, mais que les élèves doivent toutefois les lire avec aisance, il est urgent de trouver des moyens de favoriser la compréhension écrite puisque les textes à lire plus tard dans leur cheminement scolaire augmenteront en complexité.

1.3 Les liens entre la réussite en lecture et le développement de la fluidité

L'un des éléments les plus importants à considérer lorsqu'un lecteur accumule du retard sur le plan de ses compétences en lecture à partir de la 3^{e} année du primaire est sa fluidité de lecture (Giasson, 2011). Tel qu'exprimé précédemment, cette fluidité permet de « faire le pont » entre les apprentissages fondamentaux de l'identification de mots et la compréhension. Un lecteur fluide aura suffisamment d'espace cognitif

pour traiter les informations du texte et se centrer sur le sens de ce dernier (Arcand, Dion et *al.*, 2014; Giasson, 2004; Martin, Elfreth et Feng, 2014; Potvin, Dion, et *al.*, 2012). Ainsi, pour favoriser la compréhension écrite auprès des élèves du primaire, il est importance de développer une bonne fluidité de lecture. D'ailleurs, dès le premier cycle du primaire, les chercheurs ont identifié les conditions les plus gagnantes pour favoriser cette fluidité (National Reading Panel, 2002). Ces conditions s'appuient sur l'automatisation de l'identification et de la compréhension du sens de nouveaux mots. Chez l'élève, ces conditions sont combinées à l'expérience de lecture, c'est-à-dire les multiples occasions de lire et de se pratiquer afin de consolider ses nombreuses connaissances du code alphabétique et orthographique par exemple, ce qui automatise davantage sa lecture de mots, puis de phrases (Verhoeven et Perfetti, 2008). Il s'avère à cet égard que le développement de la fluidité au premier cycle du primaire tient un rôle central puisque c'est grâce à cette dernière que l'élève fait interagir toutes ses habiletés pour lire avec exactitude, avec une vitesse adéquate ainsi qu'avec prosodie (Samuels, 1997; Kuhn, Schwanenflugel, Stahl et *al.*, 2006; Nichols, Rupley, Rasinski, 2009; Cahill et Gregory, 2011). En plus de l'enseignement visant à décoder et comprendre les mots, divers programmes ont été testés pour améliorer la fluidité. Or, une grande majorité de ces programmes ont été évalués auprès des élèves du premier cycle puisque les lecteurs débutants doivent tous inévitablement développer une meilleure fluidité. Ces programmes seront expliqués dans le prochain chapitre, le cadre théorique.

Notre étude s'intéresse donc à la fluidité pour l'amélioration des compétences en lecture puisque le fait de lire avec fluidité favorise une meilleure compréhension (Arcand, Dion et *al.*, 2014), qui s'avère essentielle à la réussite scolaire dans toutes les disciplines. De plus, selon une recherche récente menée par Eason, Sabatini, Lindsay et *al.* (2013), la vitesse de la lecture à voix haute pourrait expliquer jusqu'à 25% de la variance en compréhension de lecture. Il a aussi été démontré qu'il y a une forte corrélation entre une bonne prosodie lors d'une lecture fluide à voix haute et une bonne compréhension lors d'une lecture silencieuse (Daane, Campbell, Grigg,

Goodman et Oranje, 2005; Pinnell et *al.*, 1995 cités dans Young et Rasinski, 2009). Alors que la prévention et l'intervention sur le plan de la fluidité semblent être mises en action très tôt lorsque l'élève apprend à lire (Giasson, 2003 et 2011), il est intéressant de se demander comment accompagner un élève plus âgé qui a encore de la difficulté à lire avec fluidité afin de lui permettre d'automatiser sa lecture et donc, mieux comprendre ses textes. L'intérêt de se pencher sur ces élèves vient d'un manque de connaissances, d'un flou dans la littérature scientifique en ce qui concerne l'amélioration de la fluidité chez les élèves du troisième cycle. Au Québec de telles recherches impliquant la fluidité et le troisième cycle n'existent pas.

1.4 Les pertinences

Les pertinences sociales et scientifiques de mener un tel projet seront présentées et argumentées dans la prochaine section en vue de justifier le choix des sujets visés et l'importance de s'interroger sur les interventions choisies.

1.4.1 La pertinence sociale

Selon le Conseil canadien pour l'Apprentissage (CCA, 2008), 48 % des adultes canadiens n'auront pas les notions de base en lecture pour fonctionner dans la société contemporaine d'ici 2031, c'est-à-dire dans une quinzaine d'années. Le simple fait de lire et compléter un formulaire pour le gouvernement représente donc un défi pour ces citoyens qui ont un faible niveau de littératie. Ce projet s'attache donc à contribuer à l'amélioration des compétences en lecture des élèves de la fin du primaire, qui ont moins retenu l'attention des chercheurs depuis quelques années et qui continuent pourtant de manifester des difficultés qui persistent malheureusement dans les autres ordres d'enseignement. L'une des trois missions du *Programme de formation de l'école québécoise* promeut justement la qualification les futurs citoyens

de la société québécoise. Rappelons que les trois missions du programme sont instruire, qualifier et socialiser l'ensemble des élèves (MELS, 2011). Dans la même veine, les difficultés en lecture peuvent avoir de lourdes conséquences sur l'ensemble du parcours scolaire d'un élève puisque la lecture est présente dans les autres matières scolaires : en mathématiques; comprendre une situation-problème, c'est-à-dire gérer les données essentielles des données jugées non pertinentes, ainsi qu'en géographie, et en histoire (Goupil, 2007). D'une part, toujours selon Goupil (2007), un élève ayant des difficultés en lecture présente de grands risques d'éprouver, malheureusement, des difficultés en orthographe également. D'autres parts, un élève en difficulté en lecture au premier cycle recevra rapidement de l'aide en orthopédagogie. Qu'en est-il lorsqu'un élève de cinquième année n'est pas en mesure de lire des textes qui lui sont pourtant destinés? Ce projet de mémoire entend à étudier ce qui contribuerait à la réussite en lecture de ces élèves.

1.4.2 La pertinence scientifique

Tel qu'il le sera davantage décrit dans le cadre théorique, il existe une phase critique à partir de la quatrième année du primaire durant laquelle nous pouvons distinguer clairement les élèves qui ont des difficultés en lecture de ceux ayant acquis les habiletés requises (Leach, Scarborough et Rescorla, 2003; Best, Floyd et McNamara, 2004; Danielle, Yasuhiro et G. Floyd, 2011). La lecture peut devenir ardue lorsque les textes deviennent plus complexes et denses. Il devient donc pertinent de vouloir contribuer à l'avancée des connaissances dans le domaine de l'intervention suivie et soutenue en lecture auprès des élèves en difficulté en lecture, et ce, avant la fin du primaire. Les conclusions de cette recherche sont susceptibles d'intéresser grandement les enseignants et orthopédagogues travaillant auprès des élèves en difficulté du troisième cycle du primaire. Ce mémoire entend contribuer à aux

connaissances portant sur les interventions destinées aux élèves plus vieux du primaire.

1.5 La question générale de recherche

Considérant les points soulevés dans la problématique, la question générale est la suivante : Quelles sont les interventions pédagogiques efficaces qui favorisent la fluidité en lecture chez les élèves en difficulté du troisième cycle du primaire?

Chapitre 2 : Le cadre théorique

Dans ce chapitre, les définitions des composantes de la fluidité seront présentées. Ensuite, les concepts de difficultés en lecture, puis de difficultés liées à la fluidité plus précisément seront abordés. Enfin, ce chapitre se termine avec la description de trois programmes pour développer la fluidité : la lecture répétée, la lecture assistée et le théâtre de lecteurs. Il s'agit d'un cadre théorique puisque les concepts principaux sont déjà définis dans d'autres recherches semblables (Gaudreau, 2011).

2.1 Les définitions des composantes de la fluidité

Le mot fluidité provient du latin *fluidus* qui signifie « qui coule » (Larousse latin-français, 2013). Lire avec fluidité réfère donc à la capacité de lire d'une manière coulante donnant l'impression que le contenu lu est facile à lire. Selon le *National Reading Panel*, lire avec fluidité se présente ainsi : la capacité de lire un contenu rapidement avec précision, et ce, avec l'expression correcte (NICHD, 2000 cité dans Pikulski et Chard, 2005). Ransinski et Young (2009) explicitent davantage cette même définition, permettant une meilleure compréhension de ce concept. La fluidité se définirait ainsi selon trois composantes :

1. Lire sans effort et avec une bonne vitesse afin de laisser plus de place pour la compréhension.
2. Lire avec précision, c'est-à-dire sans erreurs de prononciation ni méprises.
3. Lire avec prosodie, ce qui signifie lire avec expression.

2.1.1 La vitesse

La vitesse de lecture est intimement reliée à l'exactitude du décodage et à la maitrise de plusieurs traitements en lecture, mais également à la reconnaissance automatique des mots de haute fréquence. Un texte comprend d'ailleurs en moyenne 50% de ces mots, aussi appelés mots outils (je, il, avec, pour, etc.). La vitesse d'une lecture à voix haute pourrait tourner autour de 150 mots par minute ce qui est équivalent à une conversation adéquate (Giasson, 2011). Nous pouvons aussi associer la vitesse de la fluidité à la reconnaissance instantanée des mots. Un élève qui lit lentement pourrait ainsi oublier le début de la phrase et perdre le sens de ce qu'il lit, engendrant des difficultés de compréhension (Giasson, 2003).

Le tableau 1 présente les normes entourant les barèmes du nombre de mots correctement lus à la minute (MCLM) d'un élève de cinquième année. Ce tableau tient compte des rangs centiles ainsi que des moments dans l'année. Habituellement, l'objectif à atteindre pour tous les élèves est celui du 50^{e} rang centile (Giasson, 2011).

Tableau 1

Nombre de mots correctement lus en une minute pour un élève de cinquième année (Hasbrouck, 2006 cité dans Giasson, 2011)

Niveau scolaire	Rang centile	Nombre de mots : Automne	Nombre de mots : Hiver	Nombre de mots : Printemps
5	75	139	156	166
	50	110	127	139
	25	85	99	109

2.1.2 L'exactitude

Selon le Dictionnaire Actuel de l'Éducation (2005), l'exactitude se définit comme suit : «Qualité de ce qui est exempt d'erreur. Précision très rigoureuse» (p. 651). Un lecteur qui lit avec exactitude y parvient donc parce qu'il identifie et reconnait aisément les mots. Un lecteur avancé aura un haut taux d'exactitude et par le fait même, un bas taux de méprises. Une méprise peut être identifiée lorsqu'un lecteur lit un mot différent de ce qui est écrit (Giasson, 2003). En ce qui concerne la notion des méprises, il faut tenir compte qu'il existe des méprises acceptables, ces méprises ne modifient pas le sens d'une phrase et peuvent survenir même chez les lecteurs très compétents. Les méprises qui changent le sens de la phrase et causent des bris de compréhension sont toutefois plus problématiques. Elles sont causées par des difficultés avec les différents traitements de lecture de mots et de groupes de mots, qui seront expliquées dans les deux prochaines pages. En fait, l'exactitude est le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM).

Selon Giasson (2003) il existe une codification pratique pour identifier les méprises des élèves lors de la lecture à voix haute d'un texte. Cette codification permettra, entre autres, de repérer un élève qui se corrige automatiquement d'un autre qui nécessite l'aide d'un lecteur avancé. Le tableau 2 présente ces codifications.

Tableau 2
Codification des méprises selon Giasson (2003)

Méprises	Description	Code
Substitution	L'enfant remplace un mot par un autre.	faim Il a ~~peur.~~
Omission	L'enfant omet de lire un mot ou plusieurs.	Il (a) peur.
Insertion	L'enfant ajoute un ou plusieurs mots.	très Il a < peur.
Mauvaise prononciation	L'enfant se méprend sur le son d'une lettre ou sur une partie d'un mot.	pour Il a peur.
Inversion	L'enfant inverse l'ordre des mots.	____ Il a peur, dit |Anne
Répétition	L'enfant relit plusieurs fois un même groupe de mots.	Il a peur.
Autocorrection	L'enfant corrige spontanément une erreur.	pour Il a peur. ©
Aide de l'enseignant	L'enfant arrive à lire le mot lorsque l'enseignant le guide par des questions appropriées.	Il a ~~peur.~~ A
Lecture par l'enseignant	L'enfant attend que le professeur lise le mot à sa place.	Il a ~~peur~~. P

2.1.3 La prosodie

Selon Kuhn, Schwanenflugel, Stahl et *al.* (2006), la prosodie serait un indicateur important pour déterminer si un élève est un lecteur fluide ou pas. Avant de déterminer si la prosodie était un indicateur, Kuhn et Stahl (2003) avaient précédemment détaillé que la prosodie comprenait le débit, l'intonation, l'accent, le volume ainsi que le temps des pauses pour respecter la ponctuation. Étant une composante aux multiples sous-composantes pouvant être modifiées selon certains contextes, la prosodie est donc complexe à évaluer. Un indicateur important, mais difficilement évaluable constitue donc un paradoxe. Lire avec la bonne expression est nécessaire pour faire ressortir le sens du texte lu. Toutefois, déterminer ce qu'est la « bonne » expression est difficile. En effet, cette expression peut aussi dépendre de caractéristiques individuelles des apprenants (ex : timidité) ou encore le contexte de la lecture. Lorsqu'on évalue la prosodie, ceci représente une mesure plus subjective que peuvent l'être l'exactitude et la vitesse (Hasbrouck, 2006).

2.2 Le lien entre la fluidité et la compréhension

Il est intéressant de connaitre un autre aspect important soulevé par Giasson (2003). Elle insiste sur le fait qu'un lecteur fluide est un lecteur qui comprend les indices syntaxiques et sémantiques d'une phrase ou d'un texte puisque la fluidité se base sur l'habileté à lire des groupes de mots. Ainsi, la fluidité et la compréhension détiendrait davantage une relation réciproque qu'un développement linéraire (Klauda et Guthrie, 2008).

Un lecteur fluide est donc un lecteur qui décode et lit les mots automatiquement, reconnaît les mots fréquents et utilise ses connaissances antérieures et le sens global du texte afin de se concentrer sur la compréhension (Samuel, 1979). Or, les élèves croient parfois que travailler la fluidité n'a qu'un seul but, lire le plus rapidement possible (Rasinski et Young, 2009). Les finalités de la fluidité selon les différents

acteurs du milieu scolaire (chercheurs, enseignants, orthopédagogues) et les élèves ne sont pas toujours partagées.

Afin d'illustrer le lien entre le développement de la fluidité et le développement de la compréhension, la figure 1 présente un modèle cognitif développemental de la lecture. Ce modèle illustre comment l'élève doit ainsi développer certains processus spécifiques pour être en mesure de développer adéquatement sa compréhension en lecture puisqu'il prend en compte deux composantes de la lecture : le décodage et la compréhension. De plus, ce modèle démontre que la capacité de mémoire de travail est présente à tous les niveaux.

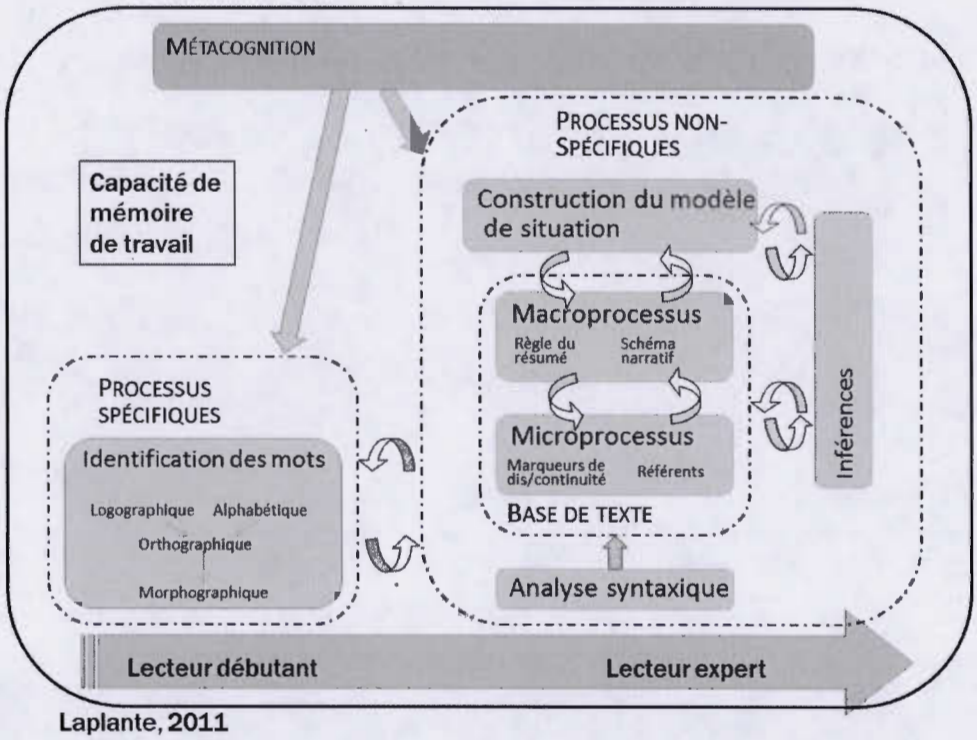


Figure 1 : Le modèle de lecture de Laplante (2011)

Selon ce modèle, un lecteur capable de faire interagir à la fois ses processus spécifiques (stratégies d'identification de mots) et ses processus non spécifiques

(stratégies de compréhension) pourra laisser davantage de place à la mémoire de travail. Par contre, pour arriver à développer adéquatement les processus non spécifiques, un lecteur doit tout d'abord acquérir des bases solides en ce qui concerne les processus spécifiques de la lecture, c'est-à-dire spécifiques à la langue écrite qui comprend différents traitements.

L'identification des mots contient quatre traitements, ce qui a été également décrit par Seymour (2008). Le traitement logographique permet de reconnaitre instantanément un mot. Par exemple, après quelques erreurs récurrentes, les lecteurs débutants comprennent généralement que le mot « monsieur » ne peut être simplement décodé, mais plutôt reconnu.

Le traitement alphabétique permet en revanche à l'élève de faire le lien entre le graphème et le phonème, de commencer à effectuer des correspondances adéquates entre les sons et les lettres du système alphabétique. Dans le mot « ami », par exemple, chaque graphème transcrit un phonème précis.

Ensuite, le traitement orthographique permet à l'élève de s'appuyer sur sa connaissance des règles de l'orthographe pour mieux lire les mots. Par exemple, l'élève est en mesure de saisir la différence lorsqu'il lit un « c ». Le son de la lettre c diffère selon la voyelle ou la consonne qui suit, par exemple camion et céleri. Ce traitement comprend également les nombreux graphèmes pouvant traduire un même phonème (o, au, eau).

Puis, le traitement morphographique permet à l'élève d'utiliser des unités de sens dans le mot afin de le comprendre. Il s'agit de la morphologie dans ce cas et des indices au début du mot (préfixes), à la fin du mot (suffixes) et même au cœur du mot (racine). Ainsi, le mot « déminage » comprend un préfixe, une racine et un suffixe qui donne des indices sur son sens. L'élève peut également déterminer, par exemple, en voyant –ent comme graphie finale d'un mot s'il doit référer à un –ent d'un adverbe comme « énormément », s'il doit appliquer la règle de grammaire en ce qui concerne la troisième personne du pluriel pour un verbe comme « ils s'aiment » ou encore

simplement distinguer le mot «couvent». Pour ce faire, l'élève doit être en mesure de comprendre le sens de la phrase et la classe de chaque mot.

En examinant la complexité de ces traitements et de l'articulation de toutes ces connaissances sur la langue avec les habiletés à mettre en action lors de toute lecture, il est facile de comprendre pourquoi un lecteur prend du temps à devenir fluide. L'acquisition de ces traitements est donc évolutive chez un élève. De plus, cette complexité provoque diverses difficultés auprès des lecteurs débutants, mais aussi des lecteurs plus avancés.

2.2 Les élèves en difficulté

L'appellation «élève en difficulté» est plutôt large. Nous préciserons d'abord qu'il s'agit de difficulté d'apprentissage dans le cadre de cette recherche. Les causes de difficultés d'apprentissage sont nombreuses. Celles-ci peuvent être représentées en 5 groupes soit le langage oral, la lecture, l'écriture, la mathématique et les difficultés d'ordre cognitif (Mollen, 1985 cité dans Goupil, 2007). Certaines difficultés peuvent être mineures et donc êtres temporaires alors que d'autres, majeures, affecteront plusieurs sphères d'apprentissage de l'élève.

2.2.1 Les difficultés en lecture

Puisque l'apprentissage de la lecture comprend des processus complexes, les difficultés peuvent survenir à plusieurs niveaux. Les difficultés en lecture peuvent être reliées à l'identification des mots, à la fluidité, à la compréhension et à la motivation (Giasson, 2011). Nous retenons toutefois la distinction effectuée par Leach, Scarborough et Rescorla (2003). Ces chercheurs, dans le cadre d'une recherche comparant des élèves en difficulté en lecture dont les difficultés sont

apparues en troisième année, ont déterminé deux groupes distincts: les élèves ayant des difficultés avec la reconnaissance des mots et les élèves ayant des difficultés de compréhension. Les chercheurs s'intéressaient aux difficultés en lecture qui apparaissent tardivement dans le cheminement scolaire d'un élève. Cette recherche comptait 161 participants : 74 en quatrième année (35 garçons et 39 filles) et 87 élèves en cinquième année (48 garçons et 39 filles). Ces élèves provenaient de 12 écoles différentes.

Pour obtenir des informations concernant les difficultés passées et présentes ainsi que sur les habiletés en lectures, les élèves ont passé divers tests. Les chercheurs ont aussi eu accès aux résultats scolaires des élèves transmis par l'école. Les élèves ont été évalués sur leur compréhension de lecture, leur habileté en épellation, leur cognition ainsi que leur vocabulaire. Ils ont été évalués trois fois : soit en avril, en mai et en juin. Les parents ont également rempli un questionnaire concernant l'historique de l'apprentissage de la lecture de leur enfant. À la lumière des analyses de toutes ces données, les enfants ont été divisés en cinq groupes :

1. Les élèves dont les difficultés persistantes ont été identifiées tôt par l'école.
2. Les élèves dont les difficultés temporaires ont été identifiées tôt par l'école.
3. Les élèves dont les difficultés ont été identifiées tard par l'école.
4. Les élèves pour lesquels l'école n'a pas identifié des difficultés en lecture, mais pour qui les parents s'inquiètent.
5. Les élèves pour lesquels l'école n'a pas identifié des difficultés en lecture et mais pour qui les parents ne s'inquiètent pas.

Dans les conclusions de cette recherche (Leach, Scarborough et Rescorla, 2003), il appert que les difficultés en lecture de ces élèves sont détectées entre un à deux ans après l'émergence de celles-ci. Il est alors recommandé de constamment les évaluer et de réajuster l'enseignement. Cette distinction est intéressante puisque les chercheurs

ont également identifié d'autres caractéristiques accompagnant ces difficultés. L'élève peut avoir une limite quant à son vocabulaire ou présenter une structure déficiente du langage. L'élève peut aussi avoir de faibles habiletés pour inférer des informations. Certains élèves peuvent malheureusement éprouver des difficultés dans ces deux dimensions (double déficit). Enfin, les faibles lecteurs, dans cette recherche, peuvent être distingués selon la terminologie suivante : les mauvais décodeurs, les mauvais « compreneurs » et ceux éprouvant un « double déficit ».

La manifestation de telles difficultés plus tard au cycle primaire a fait l'objet d'un grand intérêt récemment aux États-Unis. D'ailleurs, selon plusieurs autres chercheurs (Best, Floyd et McNamara, 2004 ; Sanacore et Palumbo, 2009), une période critique apparait au cours du deuxième cycle du primaire, nommée en anglais « fourth grade slump ». En effet, ces chercheurs démontrent que c'est pendant la quatrième année du primaire que les difficultés en lecture se confirment chez un élève et peuvent, malheureusement, s'aggraver. Selon Sanacore et Palumbo (2009), certains problèmes se manifestent à partir de la 4^{e} année, car les textes deviennent plus denses, abstraits et reliés aux champs disciplinaires aussi complexes. De plus, l'élève est exposé à différents types de textes et n'est pas toujours à l'aise, d'une part, avec les textes descriptifs et d'autre part, avec les connaissances que ces textes véhiculent.
De plus, pendant cette phase critique, il s'avère que les élèves ont de la difficulté à sélectionner, par eux-mêmes, des ouvrages qui les intéressent réellement. Pourtant, les chercheurs affirment que les élèves vont apprécier le fait de lire du matériel qui les intéresse et cet intérêt les encouragera à lire davantage. Cependant, ils ne savent pas toujours ce qui les intéresse et se butent souvent à des ouvrages qui les découragent.
En expliquant ces causes, les auteurs ont proposé quatre suggestions :

1. Exposer les élèves du primaire à un vaste éventail de types de texte (narratif, explicatif, poétique, manuels, etc.). Il est important d'avoir une bibliothèque de classe garnie;
2. Offrir des occasions aux élèves pour s'engager en lecture afin de les motiver;

3. Travailler le vocabulaire avec les élèves en lien avec des lectures lues en classe ou ailleurs. Cette suggestion pourrait combler l'écart entre les élèves issus de familles favorisées et ceux issus de familles défavorisées;
4. Modéliser en engageant l'élève dans son apprentissage (Sanacore et Palumbo, 2009).

De leur côté, McKeown et Beck (2011) ajoutent que les problèmes liés à la compréhension ne sont pas détectés suffisamment tôt puisque l'accent est mis davantage sur le décodage et la compréhension d'une langue orale ou écrite simple au premier cycle du primaire. À cet égard, les élèves qui comprennent les idées simples et concrètes contenues dans les écrits du début du primaire ne détiennent pas nécessairement le vocabulaire sophistiqué et abstrait ainsi que les connaissances sur les divers genres de textes pour comprendre et produire des textes complexes plus tard (Mancilla-Martinez et Lesaux, 2011). Ainsi, selon ces auteurs, il serait pertinent de travailler, dès le début de la scolarité, les habiletés de décodage et de compréhension de façon plus intégrée.

En plus des difficultés rencontrées par les élèves, il existe un cycle logique de l'amélioration en lecture qui bénéficie aux bons lecteurs, mais qui nuit considérablement aux lecteurs plus faibles (Stanovich, 1991 cité dans Giasson, 2003). Un lecteur aimant la lecture lira davantage et pourra ainsi s'améliorer. À l'opposé, un élève qui n'aime pas la lecture ne lira pas par lui-même. Il ne s'améliora donc pas et ses difficultés s'accumuleront. La roue continuera ainsi, avantageant les bons lecteurs et désavantageant les plus faibles. Il existe donc un lien entre les difficultés liées au décodage des mots, la compréhension de l'écrit, ainsi que la motivation à lire.

Tous ces écrits décrivent la complexité avec laquelle les enseignants doivent composer pour : a) identifier les jeunes lecteurs qui risquent d'éprouver des difficultés avec un aspect ou un autre en lecture et b) intervenir rapidement pour que les lecteurs n'accumulent pas de retard significatif. L'examen de la fluidité en lecture

d'un élève représente à cet égard une approche pertinente pour documenter ses forces et ses faiblesses et guider l'intervention.

2.2.2 La difficulté avec la fluidité

Selon Vadasy et Sanders (2008), près de la moitié des élèves de la quatrième et cinquième année ne détiennent pas les capacités pour lire de manière fluide. Ces deux auteures affirment que le manque de fluidité chez un élève est attribué aux problèmes de décodage ainsi que d'une compréhension lexicale et syntaxique peu développée lors de la lecture d'une phrase ou d'un texte. Les problèmes de décodage sont d'ailleurs relevés par plusieurs autres auteurs (Samuel, 1979; Kuhn et Stahl, 2003). En ce qui concerne précisément les élèves de la cinquième année, ceux-ci devraient être en mesure de lire autour de 120 à 150 mots par minute (Meyer et Felton, 1999).
Ainsi, un lecteur peu fluide est souvent un faible décodeur. L'énergie et l'attention accordées à lire avec exactitude empêchent le lecteur de lire rapidement et ceci affecte négativement dans la compréhension du texte. Tout comme le décrit Stanovich (1991, cité dans Giasson, 2003), un manque de fluidité peut entrainer à cet égard une perte de motivation puisque la tâche demandée risque de devenir frustrante. L'élève accumule ainsi les mauvaises expériences et développe une aversion envers la lecture (Meyer et Felton, 1999).
De plus, si le manque de fluidité est un problème qui survient dès le début du primaire, il peut également survenir pendant la période critique de la quatrième année du primaire pour plusieurs raisons. Les élèves qui sont moins familiers avec la lecture de textes informatifs, qui prennent une place de plus en plus grande au fur et à mesure que les élèves vieillissent (Best, Floyd, et McNamara, 2004; Danielle, Yasuhiro et Floyd, 2011), sont confrontés à des concepts, des mots et des structures de phrases nouvelles, ce qui peut ralentir la lecture. Ces textes sont plus loin de la réalité des élèves alors qu'il est facile de s'identifier à un personnage d'un texte narratif.

D'ailleurs, les connaissances générales des élèves joueraient un grand rôle quant à la compréhension des textes informatifs.

Cette combinaison de facteurs de risque (les difficultés de décodage, de reconnaissance de mots, le peu de connaissances lexicales, syntaxiques et de connaissances des textes informatifs) engendre ainsi des lecteurs peu fluides accumulant une diversité de problématiques.

Afin de répondre aux divers besoins des élèves qui manifestent des difficultés liées avec la fluidité et donc avec la compréhension, tel que relevé dans ces études, des programmes et des approches visant le développement de la fluidité ont été mis en place et testés, et ce, surtout en contexte nord-américain.

2.3 Les descriptions des programmes améliorant la fluidité

Il existe plusieurs programmes pour améliorer la fluidité chez un élève. Dans le cadre de ce mémoire, trois d'entre eux sont sélectionnés afin de les combiner et ainsi analyser les retombées possibles de cette combinaison.

2.3.1 La lecture répétée

La lecture répétée a démontré son efficacité il y a maintenant un bon nombre d'années (Samuels, 1979). Cette approche consiste à répéter à voix haute un passage particulier dans un texte. D'ailleurs, des auteurs (Samuels, 1979; Nichols, Rupley, Rasinski, 2009) comparent la lecture répétée au fait qu'il soit nécessaire de s'exercer maintes fois pour s'améliorer, comme c'est le cas pour un sportif ou pour un musicien. C'est l'approche la plus connue pour améliorer la fluidité (Nichols, Rupley, Rasinski, 2009) et d'ailleurs, selon Meyer et Felton (1999), ce programme est le plus documenté, le plus cité. Selon Therrien (2004), la lecture répétée améliore la fluidité

chez les élèves en difficulté, mais aussi chez les élèves qui n'auraient pas de difficulté reconnue ou diagnostiquée.

La lecture répétée comporte deux composantes : la précision des mots reconnus et la vitesse de lecture. Dans la première composante, il faut travailler des mots courants avec les élèves et revoir le vocabulaire qui devrait être acquis. La deuxième composante implique la répétition des textes. Selon Kuhn, Schwanenflugel, Stahl et *al.* (2006), l'élève devrait répéter le passage en question jusqu'à la fluidité souhaitée. D'ailleurs, selon l'étude menée par Samuels (1979), l'élève devrait lire un court passage significatif jusqu'à ce qu'il soit en mesure de lire 85 mots par minute. En 5^{e} année, un élève devrait être en mesure de lire 120 mots par minute selon Meyer et Felton (1999). Un passage significatif peut être déterminé par le fait que l'élève choisit lui-même ses lectures pour développer la fluidité. Les conclusions de l'étude permettent de conclure qu'à chaque relecture, la vitesse et la compréhension augmentent de manière significative. Cette compréhension de la lecture pourrait être déterminée selon trois niveaux. Au premier niveau, l'élève a de la difficulté à reconnaitre les mots même lorsqu'un temps raisonnable est donné. Au deuxième niveau, le mot est reconnu, mais cela demande un important effort. À voix haute, la lecture est lente et parsemée d'arrêts fréquents. De plus, il n'y a pas d'expression. Au troisième et dernier niveau, la reconnaissance des mots peut se faire sans effort et la lecture à voix haute est adéquate. L'objectif de la lecture répétée est d'amener l'élève à passer à travers les trois niveaux. Selon Meyer et Felton (1999), la méthode de la lecture répétée a trois buts : améliorer la vitesse de lecture, faire le transfert des acquis, pour ensuite améliorer la compréhension.

Selon Giasson (2011), la lecture répétée peut être pertinente, à condition de rendre la méthode authentique en donnant un objectif à l'élève. Par exemple, l'objectif peut être d'enregistrer un livre audio avec l'ensemble des élèves de la classe ou lire le texte à la radio scolaire. Bref, ajouter une finalité authentique à cette méthode peut rendre le tout plus significatif pour l'élève, sachant que les difficultés en lecture affectent la motivation (Stanovich, 1991).

Selon Nichols, Rupley et Rasinski (2009), en plus de la lecture répétée, d'autres approches complémentaires peuvent être intéressantes pour favoriser la fluidité. Premièrement, modéliser la fluidité à l'école et à la maison avec l'aide du parent par exemple. Deuxièmement, donner des opportunités pour développer la fluidité au lieu de cibler des habiletés isolées en lecture. Troisièmement, permettre aux élèves de pratiquer en utilisant plusieurs programmes comme la lecture répétée et la lecture assistée. Quatrièmement, exposer les élèves à divers types de textes lors de l'enseignement de la lecture, mais aussi leur permettre de choisir des lectures. Finalement, faire comprendre aux élèves que lire, c'est plus que de reconnaitre correctement les mots et les lire, il faut aussi savoir lire avec expression tout en comprenant le sens du texte. Les élèves ont avantage à comprendre le sens d'un texte pour comprendre l'authenticité de celui-ci.

2.3.2 La lecture assistée

La lecture assistée consiste à jumeler l'élève en apprentissage avec un lecteur compétent. Ce lecteur peut être l'enseignant(e), l'orthopédagogue, mais aussi un élève plus vieux ou plus expert (Giasson, 2011). La lecture en duo permet d'ailleurs de jumeler deux élèves d'une même classe selon les forces de l'un et les défis de l'autre (Giasson, 2003). Selon Kuhn, Schwanenflugel, Stahl et *al.* (2006), la lecture assistée est une activité de lecture avec un soutien. Ce soutien peut être un lecteur modèle comme énuméré précédemment, mais peut également être un modèle technologique. Dans ce cas, l'élève écoute une narration à l'ordinateur ou à partir d'une enregistreuse pour se fier à ce qu'il perçoit à l'ouïe.

Selon Nichols, Rupley, Rasinski (2009), la lecture assistée découlerait de l'approche de la lecture répétée puisque le soutien devient un ajout logique à la répétition. D'après leurs procédures, le lecteur modèle accompagnant l'élève en question a pour mandat d'aider l'élève, et non de lire à sa place. Par exemple, si l'élève apprenti

s'arrête plus que 5 secondes (un blocage), le modèle lui vient en aide en lui donnant des indices comme la première syllabe du mot. L'élève répète et continue sa lecture. Si l'élève commet une méprise, le modèle attend avant de reprendre l'élève afin de lui donner une chance de se reprendre de lui-même. Si l'élève se reprend lors d'une méprise non acceptable, le modèle peut donc affirmer que l'élève comprend le sens de la phrase lue.

D'autres façons de travailler la lecture répétée et la lecture assistée ont été testées par Cahill et Gregory (2011), dans une étude qui a eu lieu dans une classe de deuxième année. L'originalité de cette approche est liée au fait que l'enseignante essaie également de motiver ses élèves à lire les mêmes extraits à plusieurs reprises, malgré l'aspect répétitif de ces activités, en créant des ateliers dynamiques concernant la fluidité.

Dans cette approche, l'enseignante modélise tout d'abord à voix haute la lecture. Elle fait la lecture aux élèves tous les jours en s'assurant d'utiliser la bonne expression et la vitesse appropriée. Cette enseignante permet aussi aux parents volontaires d'assister à des démonstrations pour ensuite pouvoir venir aider en classe. L'enseignante peut, par la suite, demander aux parents volontaires de l'aider lors de lectures assistées en classe. La lecture répétée se fait de diverses manières : avec un modèle pour corriger l'élève en question, une lecture à deux, la lecture en duo (*echo reading*) ou la lecture en grand groupe (*choral reading*). Ces ateliers amènent les élèves à répéter le même extrait, sans toutefois que ce soit répétitif puisque la forme, le soutien ou le contexte de lecture sont différents.

Les élèves qui participaient à cette étude ont été évalués sur le plan de la fluidité et de la motivation par des échelles descriptives : la première «*Multidimensional Fluency Scale*» étant élaborée par Rasinski et Hoffman (2003) et la deuxième, élaborée avec les élèves en classe afin de leur faire réaliser les composantes importantes de la fluidité. Les conclusions de cette étude révèlent que le fait de laisser les élèves choisir l'activité avec laquelle ils se sentent mieux pour pratiquer la lecture assistée les engagera davantage dans leurs apprentissages et augmentera leur motivation.

Pour diversifier les tâches proposées aux élèves, ces chercheurs recommandent divers programmes susceptibles d'augmenter la motivation lors de l'utilisation de la lecture répétée :

- Le passage favori d'une histoire;
- Les monologues et les dialogues;
- Les poèmes et les textes rythmiques;
- Les chansons;
- Les discours;
- Les blagues;
- Le théâtre de lecteurs.

2.3.3 Le théâtre de lecteurs

Le théâtre de lecteurs est apparu parmi les programmes améliorant la fluidité pour contrer un problème concernant une mauvaise interprétation des finalités de la fluidité, qui était celle de lire le plus vite possible. Les trois principales composantes de la fluidité (vitesse, exactitude et prosodie) peuvent être évaluées chez les élèves à l'aide de cette approche. Ce programme est également considéré comme authentique et dynamique pour l'élève puisqu'il y a une représentation publique de la lecture d'un texte pratiqué à la fin de cette approche. En effet, le théâtre de lecteurs est une performance lue qui demande de la pratique, des répétitions. Puisqu'il s'agit d'une performance lue devant public à la toute fin de l'intervention, c'est seulement la voix du lecteur qui permettra à l'auditoire de comprendre le sens de la pièce de théâtre (Young et Rasinski, 2009). Il s'agit donc d'une lecture orale interprétative (Giasson, 2011). Parce que l'élève arrive à lire avec sa fluidité, il a donc la capacité de capter l'attention par sa voix.

Les travaux de Young et Rasinski (2009) décrivent bien cette approche qui consiste à lire une pièce de théâtre devant public, et ce, avec expression. D'ailleurs, le premier auteur est l'enseignant de la classe où l'expérimentation a été effectuée dans cette étude. Il s'agit d'une classe de deuxième année au nord de Dallas. Vingt-neuf élèves unilingues composent cette classe : 8 filles et 21 garçons. Neuf élèves de cette classe sont des *English-language learners*. Le niveau en lecture des élèves va du niveau du début de la maternelle jusqu'à un niveau d'élève de mi-année en troisième année. Toutefois, la moyenne du groupe est celle d'un élève en fin de première année.

Afin d'évaluer si le programme du théâtre de lecteurs produit les effets escomptés, les élèves ont été évalués en septembre et en avril selon deux tests. Le test «*The Developmental Reading Assesment*» (DRA; Beaver, 2001 cité dans Young et Rasinski, 2009) a été utilisé pour déterminer le niveau de lecture basé sur la précision de la reconnaissance des mots ainsi que la compréhension de ces mots. La reconnaissance instantanée des mots et la prosodie ont aussi été évaluées pendant la passation de ce même test. Le test «*Texas Primary Reading Inventory (TPRI)*» a aussi permis d'évaluer la reconnaissance instantanée et la prosodie. Cette dernière a été évaluée selon des fondements d'observations permettant de prendre en compte des caractéristiques précises d'un lecteur fluide.

Le programme du théâtre de lecteurs a été intégré au programme de lecture régulier dès la deuxième semaine d'école, et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire 2007-2008. Les auteurs la qualifient d'approche authentique qui permet de travailler la lecture répétée et assistée (LRA). Voici la planification typique d'une semaine puisque ce programme est hebdomadaire.

Tableau 3

Planification hebdomadaire du programme du théâtre de lecteurs selon Young et Rasinski (2009)

Jour de la semaine	Description
Lundi	Introduction du scénario choisi
Mardi Mercredi Jeudi	• Pratique du Théâtre de Lecteurs (5 à 10 minutes par jour) • 20-25 minutes d'enseignement de la lecture. • 30 minutes d'ateliers en équipe (parfois en lien avec le Théâtre de Lecteurs) • 30 minutes de lecture silencieuse individuelle
Vendredi	Performance publique

Selon les normes de ce programme (Young et Rasinski, 2009), afin que la voix du lecteur devienne le seul instrument pour transmettre le sens du texte, les costumes et un décor ne sont pas permis. De plus, il n'y a aucune mise en scène. Le choix du texte est primordial et important. Il faut prendre en considération plusieurs facteurs : le nombre de participants et la difficulté du texte lu.

Toujours selon Young et Rasinski (2009), ce programme permet d'engager l'élève et de le motiver. Trois principaux avantages ont été prouvés. Premièrement, et évidemment, une amélioration en ce qui concerne l'aisance en lecture. Ce qui amène, deuxièmement, une amélioration de la compréhension en lecture. Puis, pour terminer, cela permet à l'élève d'avoir une meilleure image de soi. Le théâtre de lecteurs a donc des répercussions positives et motivationnelles chez l'élève.

La fluidité gagne à se développer à l'aide de répétitions, de soutiens d'un lecteur plus compétent et de la compréhension de sa finalité. Il est primordial de mieux

comprendre que la fluidité n'est pas seulement liée à la vitesse à laquelle un élève lit un passage, mais à toutes les composantes de celle-ci (vitesse, exactitude et prosodie). Auprès d'élèves du 3e cycle, peu d'études ont été réalisées puisque les études concernant le développement de la fluidité se centrent au premier cycle lorsque les élèves apprennent à lire.

À cet égard, afin de contribuer à l'avancée des connaissances en ce qui concerne la fluidité auprès des élèves de la 5e année du primaire le projet de mémoire actuel se centre sur la combinaison de trois approches : la lecture répétée, la lecture assistée et le théâtre de lecteurs. Il vise à donc à développer la fluidité chez les élèves du troisième cycle par une approche authentique et dynamique.

2.4 Le rappel de la question de recherche et objectif spécifique

Quelles sont les interventions pédagogiques efficaces qui favorisent la fluidité en lecture chez les élèves en difficulté du troisième cycle du primaire ?

La problématique ainsi que les concepts définis dans le cadre théorique nous permettent de mettre en lumière l'importance de poursuivre les recherches sur le développement de la fluidité en proposant des approches combinant la répétition de textes ainsi que des activités donnant un sens à ces répétitions, afin de motiver les élèves. À partir de ces réflexions, l'objectif spécifique de cette étude est le suivant :

Examiner les effets d'une approche combinant le théâtre de lecteurs et la lecture répétée assistée (LRA) sur le développement de la fluidité d'élèves en difficulté de la 5e année du primaire.

2.5 La conclusion du cadre théorique

Les élèves en difficulté en lecture de la 5e année du primaire auraient intérêt à développer leur fluidité en lecture pour avoir accès à une meilleure compréhension en

lecture. En effet, la fluidité, composée principalement de l'exactitude de lecture, la vitesse, la prosodie, représente le pont menant vers la compréhension. Le choix de cibler des élèves de la cinquième année dans ce projet s'appuie sur le fait qu'il s'avère primordial d'intervenir auprès des élèves qui ont dépassé le stade de lecteur débutant mais qui éprouvent toujours des difficultés avec la lecture de mots et de phrases.

Les écrits scientifiques montrent que certaines approches développées pour améliorer la fluidité en lecture sont éprouvées, mais différentes sur le plan de la motivation qu'elles peuvent susciter. Il semble donc pertinent de combiner ces approches qui sont différentes sur le plan de leur contexte, et ce, auprès d'élèves dont les difficultés n'ont pas pu être réglées par une intervention auparavant ou auprès d'élèves dont les difficultés se sont manifestées plus tard dans leur cheminement scolaire. L'étude de cette combinaison d'interventions est nouvelle et s'appuiera sur une méthode qui permettra d'en dégager les possibilités et les limites.

Chapitre 3 : La méthodologie

Afin d'atteindre l'objectif spécifique, ce projet mettra à l'essai une approche améliorant la fluidité. Puisque cette recherche-intervention tente de comprendre la pertinence d'une telle approche combinant le théâtre et la lecture répétée assistée, un groupe d'élèves sera évalué sans recevoir l'approche. Ce projet ne prétend pas pouvoir généraliser ses résultats à grande échelle en comparant deux groupes ayant reçu des interventions différentes. Toutefois, il s'agit d'une première exploration des effets d'une telle intervention combinant la lecture répétée assistée et le théâtre de lecteurs, qui d'emblée détiennent des niveaux de contextualisation très différents. Ce chapitre présente les participants, l'approche, la procédure de cueillette de données quantitatives et le cadre d'analyse.

3.1 La description du milieu et des participants

Cette intervention a lieu dans une école primaire comptant 648 élèves issus d'un milieu socio-économique moyen. D'ailleurs, l'indice socio-économique de cette école est de 7. Cette école accueille des élèves de la maternelle à la sixième année, tous en classe ordinaire. Certains élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage et bénéficient de l'accompagnement de l'orthopédagogue.

Il y a quatre classes de cinquième année. Deux enseignants (classe A et classe B) ont voulu participer au projet. Les élèves, qui provenaient des deux classes participantes, ont été séparés en deux groupes à la suite de la compilation des résultats du prétest. Le premier groupe, qui recevait l'intervention, compte dix élèves (cinq garçons et cinq filles) Parmi ces élèves, cinq sont la classe A et cinq sont dans la classe B. Le deuxième groupe, qui ne recevait pas l'intervention, compte dix élèves aussi (cinq garçons et cinq filles), dont cinq sont dans la classe A et cinq sont dans la classe B.

La sélection des élèves s'est effectuée selon deux critères. Premièrement, nous avons laissé aux deux enseignants le choix de la sélection de leurs élèves qu'ils considéraient en difficulté en lecture. Deuxièmement, pour confirmer l'admissibilité des élèves identifiés, ils ont été soumis à une épreuve de lecture orale d'une minute afin de saisir leur taux de mots correctement lus à la minute. En 5e année, les élèves qui lisent moins de 120 mots minute (Meyer et Felton, 1999) sont des participants intéressants pour cette recherche. Les enseignants qui ont accepté de se joindre à cette étude avaient déjà fait faire des tests de fluidité à leurs élèves comme ils s'intéressent à ce concept en lecture. Cependant, nous avons insisté sur le fait que notre programme permettrait de travailler la prosodie. Un élève qui lisait plus de 120 mots minute, mais de manière saccadée pouvait donc être éligible pour l'étude. Ils ont donc pu facilement déterminer les élèves. Afin de ne pas brimer l'estime des élèves, nous leur avons parlé de la sélection comme étant une pige pédagogique. Nous avons fait attention aux termes utilisés en leur présence, nous ne les avons pas sélectionnés, mais retenus. Les 20 élèves ont par la suite été séparés de manière aléatoire en deux groupes par une pige. Ainsi, nous avons placé 5 élèves de chaque classe dans chaque groupe. Il y avait deux élèves dyslexiques dans le groupe expérimental, il y avait aussi un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme. Ces élèves ont été suggérés par les enseignants, ce pourquoi ils ont pu faire partie de l'échantillon.

Ainsi, certains des élèves participant à l'étude présentaient des caractéristiques particulières. L'élève Ea2 est celui ayant un trouble du spectre de l'autisme. Il était toujours accompagné par une éducatrice spécialisée. Les élèves E3a et E5a sont dyslexiques. Ces élèves ont pu faire partie de l'échantillon étudié puisqu'ils font partie des classes ordinaires, ce qui est représentatif de la réalité des écoles québécoises. Tous les autres élèves avaient des difficultés en lecture sans avoir un diagnostic ou un trouble spécifique.

3.2 Les instruments

Les instruments choisis dans cette étude permettent de recueillir des données sur les trois composantes de la fluidité : la vitesse de lecture, l'exactitude et la prosodie. En ce qui concerne les textes utilisés pour évaluer les élèves avant et après l'intervention, des textes ont été sélectionnés provenant du programme Français *Fluence*. Ces textes sont conçus de façon à graduer les difficultés. Chaque élève peut donc rencontrer un texte qui présente un défi adapté à son niveau. Les deux textes choisis se retrouvent en annexe (La princesse au petit pois et La petite marchande d'allumettes). Les élèves ont été enregistrés lors des prises de mesure et la chercheuse a utilisé un codage pour comptabiliser les méprises.

Les méprises seront considérées lors de l'évaluation selon la classification de Giasson (2011) présentée dans le cadre théorique (voit tableau I) puisque c'est le nombre de mots correctement lus à la minute qui sera pris en compte. Ainsi, il sera possible de déduire le taux d'exactitude ainsi que la vitesse : les deux premières composantes de la fluidité. Le taux d'exactitude se calcule en divisant le nombre de mots correctement lus par minute par le nombre de mots lus en cette même minute. Cependant, il est pertinent également d'examiner quel est le niveau de prosodie de l'élève.

À cet égard, l'échelle descriptive de Giasson (2003) sera utilisée pour analyser le niveau de fluidité des élèves. Ce choix a été fait en fonction que cette échelle peut s'appliquer à tous les groupes d'âge d'élèves. Le tableau 3.1 présente cette échelle.

Tableau 4

Niveaux de prosodie (Giasson, 2003)

Niveau 1	L'élève lit principalement mot à mot. À l'occasion, il peut lire des groupes de deux à trois mots, mais ces regroupements sont rares ou ne respectent pas la syntaxe de la phrase. L'élève lit sans aucune expression.
Niveau 2	L'élève lit principalement par groupe de deux mots, avec parfois des regroupements de trois à quatre mots. On note, à l'occasion, une lecture mot à mot. Le découpage en groupes de mots peut sembler maladroit et inapproprié dans le contexte plus large de la phrase ou du texte. Une petite partie du texte seulement est lue avec expression.
Niveau 3	L'élève lit surtout par groupe de trois ou quatre mots. On peut noter, à l'occasion, quelques regroupements plus petits. Dans l'ensemble, le découpage en groupes de mots semble approprié et respecte la syntaxe du texte. L'élève essaie de lire avec expression, mais ne réussit que dans une certaine proportion.
Niveau 4	L'élève lit essentiellement par groupes de mots signifiants. Bien qu'on puisse observer certaines répétitions ou déviations par rapport au texte, elles n'ont pas d'incidences sur l'ensemble de la lecture. La syntaxe du texte est toujours respectée. La plus grande partie du texte est lue avec expression.

3.3 La description de l'intervention et de la collecte de données

Le projet a duré huit semaines pendant les mois de décembre 2015 à février 2016. La première semaine du projet visait à évaluer les élèves tout comme la dernière afin d'analyser les progrès des élèves. Cependant, les interventions pédagogiques auprès des élèves ont duré cinq semaines. La semaine suivante, les élèves du groupe expérimental ont effectué une présentation publique de ce qu'ils ont acquis pendant les interventions. Chaque séance a duré soixante minutes, et ce, deux fois par semaine. Le choix de la durée et ainsi que le nombre de séances par semaine ont été déterminés en fonction de rendre l'intervention efficace. Selon Torgesen (2006), lorsque l'on travaille de longues périodes (60 minutes étant significatif) rapprochées avec l'élève, l'intervention devient efficace et pertinente. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'aborder la lecture à l'aide du conte en prétest, pendant l'intervention et en postest, afin de garder le même type de texte.

Selon Young et Rasinski (2009), la démarche pour travailler le théâtre de lecteurs se faisait tous les jours pendant une semaine seulement. Le dernier jour de la semaine, les élèves faisaient leur présentation finale. Dans le cas de cette étude, puisque les élèves sont rencontrés deux fois par semaine, la démarche se poursuit donc sur plusieurs semaines. L'expérimentation a été conduite pendant sept semaines.

Prétest:

Lors de la première semaine, le prétest de fluidité a été administré auprès de tous les élèves de façon individuelle, c'est-à-dire les élèves des deux groupes. Le conte sélectionné « La princesse au petit pois » compte 222 mots et comprend très peu de difficultés (voir Appendice B). La définition des mots suivants est indiquée au lecteur : le verbe à l'infinitif «épouser», l'expression «quelque chose qui cloche», le sens du verbe à l'infinitif «apprécier» dans le contexte de l'histoire, le verbe conjugué à l'imparfait «prétendait», le nom commun «literie», le verbe à l'infinitif «empiler»,

le nom commun «édredon» et le nom commun «eider». Ce prétest a permis aussi d'apparier les élèves du groupe avec expérimentation avec les autres élèves.
Les séances des cinq semaines sont présentées ici. Chaque élément de chaque séance comprend une intervention inspirée par le théâtre de lecteurs (TL) ou la lecture répétée assistée (LRA).

Semaine 1 (séance 1) :

1) La première séance pédagogique permet de présenter le théâtre de lecteurs aux élèves du groupe avec expérimentation. Il s'agit d'un conte revisité, *Le Petit Chaperon Vert* (White, 2008). L'intervenante lit le texte aux élèves afin de modéliser une première lecture à voix haute (voir l'extrait de l'Appendice C). Les élèves peuvent ainsi se familiariser avec le texte qu'ils travailleront pendant les prochaines semaines. (TL)
2) À la suite de la lecture, l'intervenant invite les élèves à comparer le conte traditionnel *Le Petit Chaperon rouge* et celui qui vient d'être lu selon leurs connaissances antérieures. Cette comparaison permet aux élèves de s'approprier davantage le conte en question.
3) Pour terminer cette séance, l'intervenante explicite certains termes reliés au théâtre de lecteurs comme les personnages, les lieux, les répliques, etc.

Semaine 1 (séance 2) :

1) La distribution des personnages se fait lors de cette séance. Chaque élève en recevra un, deux ou trois pour équilibrer le nombre de répliques. Il y aura donc une première représentation et une deuxième, mais tous les enfants font partie des deux présentations. Ils ne joueront pas le même rôle.
2) L'intervenante laisse une période de dix minutes aux élèves afin qu'ils puissent relire la pièce et ainsi lire pour une première fois, pour eux-mêmes, les répliques de leurs personnages respectifs. Un exemplaire de la pièce est

offert à chaque élève, mais l'enseignante regroupe, dans une liste, toutes les phrases que doit lire chaque élève afin qu'il les pratique sans être déconcentré par les autres répliques des différents personnages.

3) L'intervenante donne une consigne lors de cette première lecture : l'élève doit identifier les mots de vocabulaire présents dans ses répliques respectives qu'il ou elle ne comprend pas. Les élèves ont des outils à leurs dispositions pour trouver les mots difficiles (dictionnaire, ordinateur, pair, adulte). (LRA)
4) Ensuite, une fois leur signification trouvée, l'intervenante invite les élèves à faire une première lecture en grand groupe.
5) Pour terminer cette rencontre, l'intervenante demande à tous les élèves de réfléchir à un timbre de voix avec lequel ils aimeraient lire les répliques de leurs personnages respectifs. (TL)

Semaines 2 à 4 inclusivement (séances 3 à 8 inclusivement) :

Personnages	Nombres de répliques	Nombre de mots
Narrateur 1	8	180
Mamie Mèchecourte	13	305
Narrateur 2	9	189
Sam, le bûcheron	6	122
Petit Chaperon vert	24	510
Lapino	2	18
Lapinette	2	26
M. Loup	14	373
Petit loup	5	53
Petite louve	4	45

Puisque chaque participant a reçu l'attribution de ses deux personnages, la première séance de la semaine concernera première distribution et la séance suivante, la deuxième distribution. Seul l'élève dont le personnage sera le Petit Chaperon vert n'aura qu'un seul personnage, ce qui signifie qu'un élève se verra donc attribuer trois personnages. Chacune de ses séances a donc eu le même déroulement. Puisque la séance a duré une heure, elle a eu un horaire précis. Voici donc le déroulement des séances cinq à dix.

1) La séance commence par la lecture répétée. Puisqu'il a été démontré que répéter un court passage trois fois est significatif (Samuels, 1979), les élèves sont invités à la faire premièrement silencieusement. Ensuite, chacun des élèves répète ses répliques à voix haute (voir Appendice D) jusqu'à ce qu'il lise avec automatisme (Kuhn, Schwanenflugel, Stahl et *al.*, 2006). Cette partie de la séance dure cinq minutes et se fait à partir de la liste des répliques appartenant à chaque personnage. (LRA)
2) Par la suite, les élèves sont jumelés avec un élève qui a le même personnage, mais de l'autre distribution pour la lecture assistée. Par exemple, l'élève qui a le rôle de M. Loup de la première distribution sera jumelé avec l'élève interprétant M. Loup de la deuxième distribution. Ces équipes changent à chaque séance. L'intervenante, c'est-à-dire la chercheuse, assiste aussi en tant que modèle dans chacune des équipes pendant dix minutes pour un total de cinquante minutes. (LRA)
3) Le dernier cinq minutes de la séance sert à répondre aux questions et à faire un retour en groupe.

Semaine 5 (séances 9 et 10)

Ces deux séances étaient les deux générales qu'auront les élèves avant la présentation finale puisque les élèves lors des séances précédentes (trois à huit) avaient exercé

leurs répliques seuls et non à la suite des autres répliques. Les deux séances ont donc eu le même horaire.

1) Première représentation

   Tout d'abord, une première lecture est faite à voix haute sans aide.

   a. Les élèves doivent se pratiquer à lire leurs répliques respectives tout en utilisant le temps approprié entre deux répliques selon le contexte de la pièce de théâtre. Le volume de la voix est aussi important. L'intervenante rappelle que les élèves qui vont écouter la pièce ne l'ont jamais entendue ni lue. (TL)
   b. Les élèves doivent aussi se pratiquer à rester dans leur personnage et non devenir un auditeur puisque cela peut affecter leur concentration et ainsi leur fluidité en lecture.
   c. L'intervenante doit placer les élèves dans une position adéquate, choisir un placement logique pour la présentation finale. Elle demande des propositions des élèves puisqu'ils participent activement au processus.

2) Ensuite, ce même travail sera réalisé avec la deuxième représentation.

Semaine 6 (séance 11)

Les élèves ont fait leur présentation finale devant les deux classes de cinquième de l'école. Pour la séance 11, les élèves ont présenté les deux distributions.

Postest

La dernière semaine permet de faire le postest en fluidité auprès de tous les élèves participant à l'étude. Pour ce faire, un autre texte a été utilisé provenant du programme français *Fluence*. Le texte « La petite marchande d'allumettes » comprend 229 mots et est semblable à celui du prétest sur le plan du nombre de mots

et des difficultés qu'il impose (voir Appendice E). La définition des mots suivants est indiquée au lecteur : l'adverbe «effroyablement», le nom commun «rafale», le verbe conjugué «était affairé», le verbe à l'infinitif «considérer», l'expression «l'air suppliant», le nom commun «festin» et le nom propre «Saint-Sylvestre». Le postest a permis de comparer les progrès, s'il y en a, des élèves et ainsi les comparer aux autres élèves du groupe sans expérimentation. La séance 15 a permis d'évaluer les élèves du groupe avec expérimentation. Les élèves du groupe sans expérimentation étaient évalués lors de la toute dernière séance.

3.4 Le cadre de l'analyse des données

Tel qu'exprimé dans la partie « instruments », la démarche combinant le théâtre de lecteurs et la lecture répétée assistée permet d'évaluer les trois principales composantes de la fluidité : la vitesse, l'exactitude et l'expression, chaque élève est évalué séparément sans recevoir de retour à la suite de son évaluation.

Afin d'établir si les élèves du groupe avec intervention ont progressé, et ce, davantage que les élèves du groupe sans intervention, nous comparerons les résultats. Tout d'abord, les élèves du groupe avec expérimentation seront appariés avec les élèves du groupe sans expérimentation selon les résultats de leur prétest. Cela dit, les élèves sont évalués individuellement. Au moment du postest, nous pourrons ainsi vérifier si les élèves qui ont reçu l'intervention progresseront plus que l'élève avec lequel ils sont appariés. De plus, nous voulions examiner s'il y avait un effet de classe dans les résultats, les élèves ont donc été regroupés selon leur classe d'origine.

La compilation des données sera présentée sous forme de tableaux afin de décrire visuellement les progrès, s'il y en a, des élèves à la suite de l'expérimentation pour comparer les résultats du prétest et du postest. Des analyses descriptives seront utilisées dans le cadre de cette étude.

3.5 Les considérations éthiques

Un formulaire de consentement a été envoyé en novembre 2015 aux parents afin d'obtenir leur autorisation pour la participation de leur enfant à cette étude (voir Appendice F). Il est explicité que le parent a le choix de retirer son enfant à tout moment pendant l'étude. Les autorisations parentales ont été gardées dans un classeur hors de la portée de tous. Lorsque les parents acceptent, pour s'assurer de garder la confidentialité de chaque élève, ceux-ci ont reçu un code alphanumérique (par exemple : l'élève E1 et l'élève C1, le E étant pour l'élève du groupe expérimental et le C pour l'élève du groupe contrôle). De plus, comme les élèves proviennent de deux classes, un code supplémentaire est utilisé pour distinguer les deux classes, c'est-à-dire les lettres minuscules a et b. Le certificat éthique approuvant la démarche déontologique se trouve à l'appendice G.

3.6 Le calendrier des opérations

	Opérations	Opérations
Dates	**Interventions**	**Évaluations**
Octobre 2015	Approcher une école primaire.	
Novembre 2015	Rencontrer la Direction ainsi que les enseignants de la cinquième année intéressés. Identifier, avec les enseignants, les élèves qui pourront faire partis du projet. Faire parvenir le formulaire de consentement auprès des parents des élèves ciblés.	

Décembre 2015	Compilation des données du prétest.	Évaluation de la fluidité des élèves de la 5e année. Le **prétest** en lecture. Constitution du groupe expérimental et du groupe contrôle.
Janvier 2016	Séances 1 et 2	
Janvier 2016	Séances 3 à 8	
Février 2016	Séances 9 à 12	
Février 2016	Compilation des données du postest.	Évaluation de la fluidité des élèves de la 5e année. Le **postest** en lecture.
Mars 2016	Traitement des données.	Analyser et interpréter les résultats.
Avril à Aout 2016	Traitement des données	Rédaction des derniers chapitres du mémoire

Chapitre 4 : La présentation des résultats

L'objectif de cette étude est d'examiner les effets d'un programme combinant la lecture répétée assistée avec le théâtre de lecteur auprès des élèves en difficulté de la cinquième année du primaire. Dans un premier temps, les résultats quantitatifs liés à cette évaluation seront exposés, composante par composante. Tout d'abord, les résultats du prétest et du postest des groupes expérimental et contrôle seront exposés concernant la composante de la vitesse de lecture. Par la suite, les résultats du prétest et du postest des deux groupes seront présentés concernant le taux d'exactitude. Puis, les résultats de la composante de la prosodie seront révélés. Dans un deuxième temps, un tableau récapitulatif démontrant les progrès de chacun des élèves sera présenté. À l'aide d'un tableau, nous décrierons l'évolution de chacun des élèves, pour chacune des composantes, afin d'établir leur progrès.

4.1 Les résultats des élèves

Cette section est consacrée à l'analyse de données quantitatives selon les trois composantes de la fluidité : vitesse, taux d'exactitude et prosodie. Nous pourrons ainsi distinguer les effets du programme de la combinaison des interventions expérimentées pour chacune des composantes de la fluidité de manière descriptive et distinctive. Les moyennes des résultats de chacun des groupes seront exposées. Rappelons que ces élèves, au nombre de 20, proviennent de deux classes différentes, un code sera utilisé pour les distinguer. Les élèves de la classe A et les élèves de la classe B.

4.1.1 Les résultats concernant la vitesse de la lecture

Le nombre de mots correctement lus par minute a été mesuré est calculé au prétest et au postest afin que nous puissions comparer les progrès des élèves du groupe expérimental (E1 à E10) avec ceux du groupe contrôle (C1 à C10). Rappelons que dans le groupe expérimental, tout comme dans le groupe contrôle, des élèves proviennent aussi bien de la classe A que de la classe B de l'école. Le tableau 5 présente les résultats de la composante vitesse pour le prétest et le postest.

Tableau 5

Vitesse de lecture calculée selon le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM)

Groupe Expéri-mental	Prétest	Postest	rang centile postest (hiver)
E1a	101	97	25
E2a	121	112	50
E3a	59	43	25
E4a	84	105	25
E5a	92	93	25
E6b	146	145	75
E7b	85	105	25
E8b	101	116	50

Groupe contrôle	Prétest	Postest	rang centile postest (hiver)
C1a	101	97	50→25
C2a	135	76	50→25
C3a	99	88	25
C4a	139	130	50
C5a	122	100	25
C6b	85	79	25
C7b	112	93	25
C8b	122	108	50

E9b	112	89	25
E10b	125	125	50
Moyenne	102,6	103	

C9b	124	108	50
C10b	102	98	25
Moyenne	116	97,2	

Dans le tableau 5, nous pouvons remarquer que les élèves ayant bénéficié de l'intervention ont augmenté le nombre de mots correctement lus à la minute. Soulignons qu'au départ, la moyenne du prétest est plus élevée pour le groupe contrôle. Cependant, la moyenne du nombre de mots lus au postest des élèves du groupe avec expérimentation est légèrement plus élevée que celle du groupe contrôle, cette même moyenne montre qu'ils ont progressé depuis le prétest. Toujours lors du postest, c'est dans le groupe avec expérimentation que le nombre de MCML le plus bas (E3a) de 43 mots, puis le plus rapide (E6b) de 146 mots, ont été calculés. Les deux extrêmes font donc partie du groupe avec expérimentation, mais proviennent de deux classes différentes. . Dans le groupe contrôle, il y a seulement un élève (C4a) qui atteint le rang percentile 50 de la cinquième année en ce qui concerne le nombre de mots lus correctement par minute au printemps, soit 120 par minute (Giasson, 2011), alors que dans le groupe avec expérimentation, il y en a 2 (E6b et E10b) à la suite de l'expérimentation. Alors qu'au prétest, les élèves C1a, C2a, C4a, C5a, C8b et C9b du groupe contrôle atteignaient les exigences ainsi que les élèves E2a, E6b et E10b du groupe avec expérimentation.

4.1.2 Les résultats concernant le taux d'exactitude

Dans le cas de cette recherche, nous avons obtenu le taux d'exactitude en divisant le MCLM par le nombre de mots lus au total pendant cette même minute. Ces calculs ont été effectués au prétest et au postest afin de pouvoir analyser les progrès des

élèves. Le tableau 6 expose les résultats de la composante exactitude pour le prétest et le postest.

Tableau 6

Taux d'exactitude en pourcentage

Groupe expérimental	Prétest	Postest
E1a	99	100
E2a	97	100
E3a	97	96
E4a	100	98
E5a	93	98
E6b	98	99
E7b	99	98
E8b	98	97
E9b	97	99
E10b	98	99
Moyenne	98	98

Groupe contrôle	Prétest	Postest
C1a	99	94
C2a	99	97
C3a	100	98
C4a	97	97
C5a	100	97
C6b	98	91
C7b	99	99
C8b	98	98
C9b	99	100
C10b	96	100
Moyenne	99	97

En observant les moyennes du tableau 6, les élèves du groupe avec expérimentation avaient un taux d'exactitude plus bas que les élèves du groupe contrôle au prétest. À la suite de l'intervention, la moyenne du taux d'exactitude de groupe avec expérimentation est demeurée identique (98), mais s'avère, à ce moment de prise de données, plus élevée que celle des élèves du groupe contrôle. Cela signifie qu'ils ont alors un plus haut taux d'exactitude en moyenne que les élèves du groupe contrôle au postest. Les deux groupes comprennent deux élèves ayant un taux d'exactitude parfait (C9b, C10b et E1a, E2a). Aucun élève ayant un taux d'exactitude parfait au prétest n'a su maintenir ce taux au postest.

4.1.3 Les résultats concernant le niveau de la prosodie

La prosodie est évaluée à partir du tableau des niveaux de fluidité (Giasson, 2003) présenté dans le chapitre de la méthodologie (p. 39 de ce mémoire). Le tableau 7 présente les résultats relatifs à la composante prosodie.

Tableau 7

Niveau de la prosodie

Goupe expéri.	Prétest	Postest
E1a	2	3
E2a	2	3
E3a	1	1
E4a	1	2
E5a	1	2
E6b	3	3
E7b	1	2
E8b	1	3
E9b	2	3
E10b	2	2
Moyenne	2,5	2,5

Groupe contrôle	Prétest	Postest
C1a	3	3
C2a	3	2
C3a	2	2
C4a	3	3
C5a	3	3
C6b	1	2
C7b	2	2
C8b	3	3
C9b	3	3
C10b	2	2
Moyenne	1,6	2,4

Selon les données du tableau 7, les élèves du groupe expérimental étaient également plus faibles que leurs pairs du groupe contrôle au prétest. Néanmoins en ce qui concerne la prosodie, ils se sont améliorés entre le prétest et le postest. La moyenne du niveau de prosodie au prétest était de 1.6, c'est-à-dire que selon le modèle utilisé (Giasson, 2003), la majorité de ces élèves lisait mot à mot, parfois avec des petits groupes de mots, et ce, avec peu d'expression ou pas du tout. Or, leur moyenne au postest équivaut presque à celle du groupe contrôle. Nous pouvons donc affirmer que les élèves qui éprouvaient des difficultés et qui ont participé à l'expérimentation ont rejoint le niveau de prosodie des élèves sans expérimentation au postest. Ce niveau

correspond à une lecture toujours lente, mais ayant davantage d'expression et de respect de la syntaxe.

Dans le cas de la prosodie, huit élèves ont conservé le même niveau entre le prétest et le postest. Seulement un élève de ce groupe a progressé. Dans la même veine, mais en ce qui concerne le groupe avec expérimentation, il y a plus de progrès pour 4 élèves de la classe A et 3 élèves de la classe B (E1a, E2a, E4a, E5a, E7b, E8b et E9b). Les trois autres élèves du groupe expérimental ont gardé le même niveau de prosodie. Un seul élève a régressé, il s'agit de l'élève C2a dans le groupe contrôle.

4.2 Les portraits descriptifs des élèves

Afin d'observer globalement la progression de chacun des élèves, les tableaux 8 et 9 récapitulent les données entre le prétest et le postest pour chaque élève. Ces tableaux permettent d'observer les trois composantes de la fluidité et de comparer les performances au pré et au postest. Leurs résultats concernant les trois composantes de la fluidité seront donc exposés à nouveau de manière à voir leur progression. Nous commencerons par analyser les différences entre le groupe ayant suivi l'intervention et le groupe contrôle. Par la suite, nous observerons si la classe d'origine de l'élève peut avoir eu un effet sur l'efficacité de l'intervention.

Tableau 8

Progrès de la performance en lecture en termes de vitesse et d'exactitude, puis de prosodie, entre le prétest et le postest pour les élèves du groupe expérimental

Élèves du groupe avec expérimentation	Mots lus par minute au pré et au postest	Taux d'exactitude au pré et au postest	Mots correctement lus par minute au pré et au postest (MCLM)	Prosodie au pré et au postest
E1a	102 diminue à 97	99% → 100 %	101 diminue à 97	2 → 3
E2a	125 diminue à 112	97% → 100%	121 diminue à 112	2 → 3
E3a	61 diminue à 45	97% → 96%	59 diminue à 43	1 → 1
E4a	84 augmente à 107	100% → 98%	84 augmente à 105	1 → 2
E5a	99 diminue à 95	93% → 98%	92 augmente à 93	1 → 2
E6b	149 diminue à 147	98% → 99%	146 diminue à 145	3 → 3
E7b	87 augmente à 107	99% → 98 %	85 augmente à 105	1 → 2
E8b	103 augmente à 119	98%→ 97%	101 augmente à 116	1 → 3
E9b	116 diminue à 90	97% → 99%	112 diminue à 89	2 → 3
E10b	127 diminue à 126	98% → 99%	125 équivalent à 125	2 → 2

Tableau 9

Progrès de la performance en lecture en termes de vitesse et d'exactitude, puis de prosodie, entre le prétest et le postest pour les élèves du groupe contrôle

Élèves du groupe contrôle	Mots lus par minute au pré et au postest	Taux d'exactitude au pré et au postest	Mots correctement lus par minute au pré et au postest	Prosodie au pré et au postest
C1a	121 diminue à 98	99% → 97%	120 diminue à 92	3 → 3
C2a	137 diminue à 78	99% → 97%	135 diminue à 76	3 → 2
C3a	99 diminue à 90	100% → 98%	99 diminue à 88	2 → 2
C4a	144 diminue à 134	97%→ 97%	139 diminue à 130	3 → 3
C5a	122 diminue à 103	100% → 97%	122 diminue à 100	3 → 3
C6b	87 équivalent à 87	98% → 91%	85 diminue à 79	1 → 2
C7b	113 diminue à 94	99%→ 99%	112 diminue à 93	2 → 2
C8b	125 diminue à 110	98% → 98%	122 diminue à 108	3 → 3
C9b	125 diminue à 108	99% → 100%	124 diminue à 108	3 → 3
C10b	106 diminue à 98	96% →100%	102 diminue à 98	2 → 2

Nous pouvons observer parmi la majorité des élèves faisant partie de la condition avec expérimentation qu'au moins l'une des trois composantes de la fluidité s'est améliorée à la suite de l'intervention. Les deux composantes qui tendent le plus à s'améliorer sont le taux d'exactitude et le niveau de la prosodie. Il y a six élèves qui ont amélioré leur taux d'exactitude et sept élèves qui ont amélioré leur niveau de prosodie. Cependant, seulement trois élèves du groupe avec expérimentation ont amélioré à la fois leur taux d'exactitude et leur niveau de la prosodie. On ne peut établir de lien clair entre l'augmentation du nombre de MCLM (la vitesse) et le taux d'exactitude puisqu'un élève dont la vitesse s'est améliorée n'a pas automatiquement eu un meilleur taux d'exactitude. Il n'y a qu'un seul élève qui a augmenté son MCLM (sa vitesse) et qui a augmenté son taux d'exactitude. Il y a trois élèves qui ont connu une progression concernant toutes les composantes de la fluidité. Un seul élève du groupe expérimental n'a connu aucune amélioration. Rappelons qu'il s'agit d'un élève dyslexique (E3a).

En considérant les résultats du groupe contrôle, nous pouvons observer qu'ils ont tous diminué leur nombre de MCLM (la vitesse) entre le pré et le post test. De plus, ces élèves ont davantage tendance à conserver leur niveau de prosodie. C'est d'ailleurs le cas de huit élèves sur dix. Cinquante pourcent des élèves ont diminué leur taux d'exactitude. Seulement trois élèves ont amélioré la fluidité : deux d'entre eux ont amélioré leur taux d'exactitude et un seul élève a amélioré son niveau de la prosodie.

Nous avons, par la suite, observé les progressions des élèves entre la classe A et B pour les élèves de la classe avec expérimentation. Les élèves de la classe B ont mieux progressé quant à leur taux d'exactitude. Il est intéressant de constater qu'il en est de même pour les élèves de la classe B du groupe contrôle. En ce qui concerne le nombre de MCLM, les élèves de la classe B ont tendance à augmenter leur vitesse ou garder la même. On peut soupçonner qu'il puisse y avoir un effet classe dans la progression des élèves, qui pourrait s'expliquer par certaines pratiques pédagogiques effectuées en classe par l'enseignant titulaire. Pour le niveau de la prosodie, les élèves

de la classe A ont mieux progressé. Il s'agit du contraire concernant la classe B. Dans l'ensemble, les élèves de la classe B semblent avoir une meilleure progression que ceux de la classe A puisque la moyenne de chacune des composantes de la fluidité a augmenté.

Pour terminer ce chapitre, voici deux tableaux récapitulatifs des moyennes concernant les trois composantes de la fluidité pour les deux groupes.

Tableau 10

Tableau récapitulatif des moyennes

Moyenne	MCLM (vitesse) prétest	MCLM (vitesse) postest	% exactitude prétest	% exactitude postest	Niveau de prosodie prétest	Niveau de prosodie postest
Expérimentation	102.6	103	98	98	1.6	2.4
Contrôle	116	97.2	99	97	2.5	2.5

Chapitre 5 : La discussion

Dans ce chapitre, les effets du programme combinant la lecture répétée assistée et le théâtre de lecteurs seront présentés en ce qui a trait aux résultats obtenus et aux conditions d'implantation. Certaines précisions relatives au contexte seront apportées. Par la suite, les limites quant à la méthodologie et les conditions d'implantations seront exposées. Des recommandations seront alors ensuite émises pour de futures études. La discussion se terminera par une conclusion.

5.1. Les effets du programme sur la vitesse et le taux d'exactitude

D'entrée de jeu, l'approche développée dans ce mémoire s'inspirait de trois programmes pour améliorer la fluidité en lecture et consistait au terme de l'expérimentation à lire une pièce de théâtre devant un public. En plus de mettre l'accent sur la répétition, les activités avaient un caractère « assisté » (Kuhn, Schwanenflugel, Stahl et *al.*, 2006; Nichols, Rupley, Rasinski, 2009), puisque les élèves ont bénéficié d'un modèle de lecteur (l'enseignante), mais ils ont également été jumelés afin de faire de la lecture en duo et s'entraider.

Malgré le succès démontré des approches utilisant le théâtre de lecteurs (Young et Rasinski, 2009) et celles utilisant la lecture répétée assistée (Kuhn, Schwanenflugel, Stahl et *al.*, 2006; Nichols, Rupley, Rasinski ,2009) sur la vitesse, l'exactitude et la prosodie des jeunes lecteurs, notre étude n'entraine pas une progression aussi nette que dans les recherches antérieures ayant étudié ces trois interventions séparément. En effet, dans cette étude, l'examen des progrès des élèves ne permet pas d'affirmer que tous ceux ayant participé à l'expérimentation de la lecture répétée assistée avec le théâtre de lecteurs ont pu augmenter leur vitesse et leur exactitude davantage que ceux ayant reçu un enseignement de la lecture habituel (groupe sans expérimentation). Il faut toutefois souligner que les élèves du groupe expérimental

ont amélioré en moyenne leur prosodie. Nous remarquons également que les élèves du groupe expérimental ont maintenu leur nombre de mots correctement lu par minute, alors que ceux du groupe contrôle ont enregistré une baisse importante pour cette composante de la fluidité. Il faut expliquer que tous les élèves, sans exception, lors du postest ont bloqué au premier mot du texte narratif : effroyablement. Ceci pourrait expliquer le fait que leur vitesse n'ait augmenté qu'en moyenne de seulement 6 mots correctement lus à la minute.

Les seuls trois élèves ayant augmenté leur rapidité sont dans le groupe expérimental. Ces mêmes trois élèves ont augmenté leur niveau de prosodie. Quant au taux d'exactitude, six l'ont amélioré dans le groupe expérimental alors que seulement deux l'ont amélioré dans le groupe contrôle. Le fait que les élèves n'aient pas augmenté leur taux d'exactitude peut s'expliquer par le fait qu'ils ont lu plus de mots et sont donc plus susceptibles de faire des erreurs de prononciation, par exemple. Quatre élèves ont augmenté leur taux d'exactitude alors que la moyenne du MCLM a diminué dans le groupe expérimental. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ces élèves ont bien compris le fait que lire avec fluidité n'est pas seulement lire le plus rapidement possible.

De plus, selon Samuels (1979), il est important de répéter un passage significatif afin de dégager un sens à cette activité, mais aussi de travailler les mots fréquents. Puisque ceci ne faisait pas partie de l'approche proposée dans ce mémoire, cela pourrait donc expliquer, au moins en partie, le fait que le taux d'exactitude n'ait pas augmenté.

Nous constatons ainsi que selon le tableau des normes en fluidité d'Hasbrouck (2006, cité dans Giasson 2011), les élèves lisent donc toujours comme s'ils étaient en début de la cinquième année du primaire, alors que le postest a été réalisé à la fin de l'hiver.

5.2 Les effets du programme sur la prosodie

En ce qui concerne la prosodie, les résultats distinguent davantage les élèves des deux groupes. Les élèves du groupe expérimental ont augmenté leur niveau entre le prétest (moyenne de 1,6) et le post-test (moyenne de 2,4), sur une échelle comprenant 4 niveaux (Giasson, 2003). Toujours dans le groupe avec expérimentation, une analyse plus individuelle indique que deux élèves ont gardé le même niveau, un élève a augmenté de deux niveaux alors que tous les autres élèves ont augmenté d'un niveau. Selon les auteurs Young et Rasinski (2009), le théâtre de lecteurs contribue à l'amélioration de la prosodie puisque l'expression et l'intonation sont travaillées. Cependant, leur programme se tient sur une seule semaine pour réaliser la présentation publique le vendredi. Dans ce mémoire, le programme s'échelonnait sur six semaines puisque les élèves étaient rencontrés seulement deux fois (une heure chaque fois) par semaine. De plus, contrairement à ce qui a été élaboré par ces auteurs, la compréhension des mots n'a pas été systématiquement travaillée à toutes les séances, mais seulement lors de la première séance. Néanmoins, les conditions du théâtre de lecteurs ont été respectées afin que la voix des élèves devienne le seul instrument pour transmettre le sens du texte: pas de costume, pas de décors ni de mise en scène (Rasinski et Young, 2009). Selon les auteurs, ces conditions pourraient avoir eu un effet positif sur la prosodie des élèves participant à l'expérimentation.

En plus, pour revenir aux recommandations de Samuels (1979), les élèves du groupe avec expérimentation ont répété un passage dans une activité qui détenait un objectif, celui de présenter une pièce de théâtre dans le but de faire une présentation publique. On peut affirmer que la situation de la lecture répétée s'est donc réalisée de façon dite « authentique » (Giasson 2011). En automatisant des passages, il est également possible que les élèves en aient développé une meilleure compréhension, ce qui contribue à développer la composante de la prosodie (Arcand, Dion et *al.*, 2014; Giasson, 2004; Martin, Elfreth et Feng, 2014; Potvin, Dion et *al.*, 2012)

5.3 Les différences entre les classes de la condition expérimentale

Les élèves de la condition expérimentale provenaient de deux classes différentes (A et B) et recevaient donc, au quotidien, un enseignement différent, en fonction de leur enseignant titulaire. L'enseignant de la classe B connaissait les approches abordées et croyait que le développement de la fluidité aurait un impact sur ses élèves. Ce qui n'et pas le cas de l'enseignant A. Avant même que nous arrivions dans l'école, les deux enseignants avaient déjà évalué la fluidité de leurs élèves.

La vitesse

En ce qui concerne la vitesse, un élève de la classe A a augmenté sa vitesse et deux élèves de la classe B ont augmenté leur vitesse de lecture.

Le taux d'exactitude

Quant à l'exactitude, trois élèves sur cinq l'ont augmentée dans chacune des classes. Cependant, il est intéressant d'observer cette augmentation plus attentivement. Dans la classe A, elle est plus manifeste, un élève a augmenté de trois son taux d'exactitude et un autre, de 5%. Alors que dans la classe B, les trois élèves n'ont augmenté que de 1%.

La prosodie

Toutefois, l'effet inverse est observé concernant la prosodie. Quatre élèves sur cinq de la classe A se sont améliorés tandis que trois sur cinq, dans la classe B. Or, un seul élève a augmenté de deux niveaux, il s'agit d'un élève de classe B. La classe d'attache des élèves ne semble donc pas être liée à un effet puisque les résultats sont très semblables d'une classe à une autre.

Parmi les trois élèves du groupe expérimental ayant augmenté toutes les composantes de la fluidité, deux proviennent de la classe B dont l'enseignant connaissait bien les approches proposées par le programme combinant le théâtre de lecteurs et la lecture répétée assistée. Puisque le nombre de participants est petit, il est difficile d'établir

des liens hors de tout doute, mais nous pouvons penser que les pratiques de l'enseignant, dans le cas de cette recherche, ont eu un impact sur les performances de ses élèves.

Pour terminer, il y a un élève du groupe expérimental (E3a) qui n'a connu aucune amélioration pour chacune des composantes. Rappelons qu'il s'agit d'un élève qui est diagnostiqué dyslexique. Nous nous questionnons à savoir si cet élève aurait dû bénéficier d'une séance de plus par semaine pour suivre la progression des autres élèves. En plus d'une intervention plus intensive sur le plan du décodage ou de tout autre traitement de l'écrit à développer (Voir le modèle de Laplante, 2011).

5.4 L'implication pour la recherche

Tout d'abord, il serait intéressant de reproduire une telle recherche avec un plus grand nombre d'élèves du troisième cycle. Cependant, il serait pertinent de sélectionner des élèves qui ont une difficulté ciblée en lecture ou qui ont eu une note inférieure à la moyenne lors de l'évaluation ministérielle en lecture de la quatrième année, afin de connaitre si une telle approche peut leur être bénéfique ou si c'est nuisible comme dans le cas de l'élève E3a du groupe expérimental qui était un élève dyslexique. Le nombre de sujets dans cette étude était proportionnel pour une école primaire, mais il n'est toutefois pas assez élevé pour permettre de généraliser les résultats ni émettre une proposition claire appuyée par des résultats. Il serait également intéressant de pouvoir comparer l'effet de l'approche combinée proposée dans ce mémoire dans plus d'une école primaire afin d'examiner si le milieu (favorisé-défavorisé ou l'équipe-école) a une influence sur la fluidité en lecture.

Ensuite, en ce qui concerne la durée de l'intervention, il serait maintenant intéressant de suivre les élèves à deux moments pendant une même année scolaire, soit en octobre et en avril. La durée de l'intervention pourrait alors être de huit semaines avant les vacances d'hiver et 8 semaines au retour des vacances de Pâques afin que

les congés n'altèrent pas les résultats. Il faut faire attention aux contraintes d'un horaire d'une école primaire régulière surtout si les élèves proviennent de groupes différents. Il pourrait donc être avantageux de ne prendre qu'une seule classe dont tous les élèves recevraient l'intervention pour s'assurer d'utiliser tous des moments propices dans une semaine.

Quant à l'évaluation des progrès des élèves, le prétest et le postest sont essentiels, mais nous rajouterions un test à la mi-intervention afin de pouvoir s'ajuster auprès de certains élèves, si le besoin se fait ressentir. De plus, pour connaitre le niveau de motivation des élèves ainsi que leur perception de leur progrès, il serait bien d'ajouter un aspect qualitatif à la recherche en leur administrant soit un questionnaire ou une entrevue à des moments opportuns pendant l'intervention afin de connaitre leur degré de motivation.

Pour terminer, le choix des textes reste primordial pour susciter l'intérêt des élèves. Comme nous avions travaillé une pièce de théâtre, si nous avions à refaire l'expérimentation, nous ferions lire des répliques d'un personnage en prétest et postest pour rester dans le même type de texte. Il serait également judicieux de non seulement travailler le théâtre de lecteur pendant l'intervention, mais travailler des textes narratifs afin que les élèves se familiarisent avec plusieurs types de textes.

Certaines recommandations énoncées permettraient sans doute de mieux faire progresser les élèves quant à la vitesse de lecture et le taux d'exactitude.

5.5 L'implication pour la pratique

Dans le cadre d'un tel projet, les résultats ont permis de constater qu'il est premièrement possible d'intégrer un tel projet à l'intérieur des heures d'école régulières. De plus, ce type de projet correspond clairement à la compétence en lecture du curriculum de l'école québécoise qui se lit ainsi : « l'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale, mais il doit aussi lire pour

apprendre dans différents contextes disciplinaires» (MELS, 2006 : p.74). Cependant, ce type de projet ne permet d'évaluer la compréhension ni de travailler les stratégies de lecture par exemple. Il serait pertinent d'incorporer la composante compréhension de la lecture.

De plus, dans une classe il serait intéressant de se pencher sur le fait d'aborder des interventions complémentaires (décodage, mots outils de haute fréquence, régularités orthographiques) qui pourraient avoir un effet encore plus positif sur la performance des élèves, et ce, en référant au modèle de Laplante que nous avons présenté dans le chapitre 2. Nous pourrions donner une plus grande importance à l'apprentissage du vocabulaire lié au théâtre de lecteurs.

Même si les approches utilisant le théâtre de lecteurs (Young et Rasinski, 2009) et la lecture répétée assistée (Kuhn, Schwanenflugel, Stahl et *al.*, 2006; Nichols, Rupley, Rasinski ,2009) ont des effets positifs sur la vitesse, l'exactitude et la prosodie des jeunes lecteurs, cette étude nuance certains résultats. Puisque la composante s'étant le plus améliorée est la prosodie, nous pensons que le théâtre de lecteurs pourrait être bénéfique. Cependant, certains apports des approches de la lecture répétée assistée auraient pu être davantage mis en valeur afin que les autres composantes de la fluidité puissent aussi en bénéficier comme l'importance du vocabulaire chez les élèves. En effet, des auteurs mentionnent que les élèves qui ont un vocabulaire riche sont en mesure de reconnaitre automatiquement si ce qu'ils lisent a du sens ou non (Verhoeven et Perfetti, 2008). Les petits groupes d'élèves ayant participé à notre étude nous incitent également à la prudence dans l'interprétation des résultats obtenus.

Un tel projet peut être inspirant pour les enseignants puisque cela permet de sortir les élèves du cadre d'apprentissage de la lecture. De plus, la culture du théâtre peut être ainsi travaillée avec les élèves. Rappelons-nous que certaines écoles primaires font le choix d'intégrer maintenant l'art dramatique parmi les spécialités enseignées. Le théâtre de lecteurs permet donc aux enseignants de faire des projets multidisciplinaires.

5.6 Les limites

Ce programme a généré des résultats intéressants sur le développement de la fluidité et présente donc des avantages comme l'amélioration de la prosodie. Toutefois, certaines limites sur le plan méthodologique et sur le plan de l'implantation seront présentées dans cette section.

Premièrement, les élèves étaient très nerveux lors du prétest, ils voulaient tous bien faire pour être «choisis» dans ce projet. Si c'était à refaire, nous reformulerions différemment nos attentes envers eux lors de nos explications initiales et nous choisirions tous les élèves intéressés. Deuxièmement, le niveau de vocabulaire du texte n'était pas le même au prétest et au postest, mes si les textes provenaient du même matériel pédagogique. Le texte du postest comprenait l'adverbe «effroyablement», dans la première phrase, mot sur lequel tous les participants sans exceptions ont hésité. Il y a des élèves pour qui, ça n'a pas influencé le reste de leur lecture, mais plusieurs, oui, c'est-à-dire que plusieurs d'entre eux pourraient avoir ressenti de l'insécurité à la suite de la lecture de ce mot et leur lecture en a été possiblement affectée.

Deuxièmement, lors de la prise de contact avec l'école dans laquelle l'expérimentation du programme s'est faite, les enseignants avaient déjà travaillé un texte pour déterminer la fluidité de leurs élèves. Ils pouvaient donc déjà cibler eux-mêmes, les élèves qui seraient choisis pour participer à notre étude. Nous aurions aimé voir les notes de l'examen de lecture du MEESR de la quatrième année de ces élèves afin de pouvoir déterminer les élèves en besoin selon la phase critique souvent rencontrée en quatrième année. Bien que cela n'ait pas fait l'objet de nos objectifs de recherche, il aurait été intéressant d'ajouter une entrevue avec chacun des élèves à la suite du programme afin de connaitre leurs impressions sur leur propre progrès.

Enfin, si les élèves du groupe avec expérimentation semblent avoir amélioré certaines composantes de la fluidité davantage que ceux du groupe contrôle, il se pourrait que ce soit parce que d'emblée, ils étaient de plus faibles lecteurs. En effet, une

intervention soutenue et ciblée a parfois plus de succès auprès de ces élèves qui manquent de pratique et bénéficient de chaque moment de soutien (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015). Pour terminer, une intervention plus longue aurait été plus efficace comme les chercheurs Young et Rasinski (2009) l'ont fait avec des élèves de la deuxième année.

La conclusion

Il est important de rappeler que ce mémoire tend à démontrer l'importance du rôle de la fluidité pour la réussite en lecture. Il a été prouvé que lire avec fluidité favorise une meilleure compréhension puisque l'attention peut être centrée sur le sens du texte (Arcand, Dion et *al.*, 2014). De plus, la vitesse de la lecture à voix haute pourrait expliquer jusqu'à 25% de la variance en compréhension de lecture (Easin, Sabatini, Lindsay et *al.*, 2013). Les recherches tendent à s'intéresser au troisième cycle du primaire, mais il existe encore un flou dans la littérature scientifique comme c'est présenté dans le premier chapitre du présent mémoire. Or, plus récemment, des études ont démontré que les élèves du deuxième cycle et du troisième cycle du primaire manifestaient des difficultés nouvelles ou persistantes sur lesquelles il est important de se pencher (Leach et *al.*, 2003; Mancilla-Martinez et Lesaux, 2011; Snow, 2008).

La combinaison des approches de la lecture répétée assistée ainsi que le théâtre de lecteurs visait à répondre aux besoins de cette étude. La lecture répétée permettait de travailler la précision des mots connus ainsi que la vitesse de lecture (Samuels, 1979; Meyer et Felton, 1999; Therrien, 2004 et Nichols, Rupley, Rasinski, 2009). La lecture assistée permettait de modéliser la lecture à voix haute auprès d'un élève (Giasson, 2003; Kuhn, Schwanenflugel, Stahl, 2006; Nichols, Rupley, Rasinski, 2009 et Giasson, 2011). Le théâtre de lecteurs permettait de travailler et évaluer les trois principales composantes de la fluidité : la vitesse, l'exactitude et la prosodie (Young et Rasinski, 2009; Giasson, 2011). Ces différentes approches sont présentées dans le deuxième chapitre.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de cette recherche-intervention. Il s'agit d'une intervention de huit semaines dans une école primaire comparant un

groupe expérimental de dix élèves avec un groupe contrôle ayant le même nombre d'élèves. Les élèves du groupe expérimental ont été suivi par la chercheuse en raison de deux fois par semaine, et ce, pendant six semaines consécutives.

Les résultats ont montré que cette combinaison fut bénéfique pour l'amélioration de la troisième composante de la fluidité, soit la prosodie. En effet, la moyenne des élèves du groupe expérimental a passé de 1,6 à 2,4 alors que l'échelle des niveaux de prosodie sont de 1 à 4. Il serait donc intéressant de se questionner à savoir : qu'est-ce qui tendrait à améliorer les résultats de la vitesse ainsi que le taux d'exactitude, c'est-à-dire le nombre de MCML. Ces résultats ont été présentés dans le quatrième chapitre.

Dans le dernier et cinquième chapitre, des nuances ont été apportées pour discuter des résultats obtenus. Des propositions sont apportées pour des futures recherches tout en expliquant comment ce mémoire peut contribuer aux connaissances en recherche ainsi qu'à la pratique pédagogique.

Les références

Arcand, M.-S., Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Barrette, A., Gagnon, V., Fuchs, D. (2014). Segmenting Texts Into Meaningful Word Groups: Beginning Readers' Prosody and Comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(3), 208-223. doi: 10.1080/10888438.2013.864658

Best, R., G. Floyd, R., et S. McNamara, D. (2004). Understanding the Fourth-Grade Slump : Comprehension Difficulties as a Function of Reader aptitudes and Text Genre. *Paper presented at the 85th Annual Meeting of the American Educational Research Association.*

Cahill, M. A., et Gregory, A. E. (2011). Putting the fun back into fluency instruction. *Reading Teacher, 65*(2), 127-131. doi: 10.1002/TRTR.01018

Cartier, S.C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une classe de cheminement particulier de formation en première secondaire. Revue des sciences de l'éducation, 32(2), 439-460.

Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (pp. p. 54-86). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). *Lire l'avenir :Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie* [En ligne] Accès : http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/ReadingFuture/ReadingFutureReport-2.html

Daane, M.C., Campbell, J.R., Grigg, W.S., Goodman, M.J., et Oranje, A. (2005). Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading(NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office

Danielle, S. M., Yasuhiro, O., et Randy, G. F. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 229.

Desrosiers, H. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire [ressource électronique] : un tour d'horizon.* Québec]: Québec: Institut de la statistique du Québec.

Dictionnaire actuel de l'éducation. (2005). (3e éd). Montréal: Montréal : Guérin.

Dictionnaire Larousse latin-français, français-latin. (2013). Paris: Paris: Larousse.

Eason, S. H., Sabatini, J., Goldberg, L., Bruce, K., et Cutting, L. E. (2013). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of Reading, 17*(3), 199-223.

Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes. (2003). *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes.* Ottawa, Ontario : Statistique Canada.

Evidence-based reading instruction : putting the National Reading Panel report into practice. (2002). Newark, Del.: Newark, Del. : International Reading Association.

Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., et Lynn, A. (1996). Relation of Phonological and Orthographic Processing to Early Reading: Comparing Two Approaches to Regression-Based, Reading-Level-Match Designs. *Journal of Educational Psychology, 88*(4), 639-652. doi: 10.1037/0022-0663.88.4.639

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation.* Montréal: Montréal : Guérin.

Giasson, J. (2003). Le lecteur en transition *La lecture : de la théorie à la pratique* (pp. 201-220). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*(1), 27-35.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés.* Montréal: Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e édition ed.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Hasbrouck, J. (2006). For Students Who Are Not Yet Fluent, Silent Reading Is Not the Best Use of Classroom Time. American Educator, Summer 2006, 30(2).

Juel, C., et Minden-Cupp, C. (2000). Learning to Read Words: Linguistic Units and Instructional Strategies. *Reading Research Quarterly, 35*(4), 458-492.

Klauda , S. L. , & Guthrie , J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension . Journal of Educational Psychology , 100 , 310 – 321

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., . et. Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research, 38*(4), 357-387. doi: 10.1207/s15548430jlr3804_1

Kuhn, M. R., et Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices (Vol. 95, pp. 3-21).

Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. In M. J. Berger, & A. Desrochers (Eds.). L'évaluation de la littératie (pp. 139 - 173). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Leach, J. M., Scarborough, H. S., et Rescorla, L. (2003). Late-Emerging Reading Disabilities. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 211-224.

Lequette, C., Pouget, G., et Zorman, M. (2008). Fluence de la lecture CM- 6-5e. Grenoble : les éditions de la Cigale.

Mancilla-Martinez, J., et Lesaux, N. K. (2011). The gap between Spanish speakers' word reading and word knowledge: A longitudinal study. *Child Development*, 82(5), 1544–1560.

Martin, C., Elfreth, J., et Feng, J. (2014). Effect on Reading Fluency of Struggling Third Grade Students: Computer-Assisted Intervention versus Teacher-Guided Intervention.

McKeown, M. G., et Beck, I. L. (2011, April). Two approaches to vocabulary instruction for kindergarteners: Comparing effects on comprehension. Poster talk presented at the American Educational Research Association Conference, New Orleans

Meyer, M. S., et Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Ann. Dyslexia, 49*, 283-306.

Ministère de l'éducation. (2009). *Le rapport à la lecture et à l'écriture*. Gouvernement du Québec.

Morrow, L. M., et Asbury, E. (2003). Best practices in early literacy. Dans L. M. Morrow & K. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (pp.43-63). New York, NY : Guilford Publications

Nichols, W. D., Rupley, W. H., et Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction, 48*(1), 1-13. doi: 10.1080/19388070802161906

Potvin, M.-C., Dion, E., Brodeur, M., et Borri-Anadon, C. (2012). Utiliser le tutorat par les pairs pour favoriser l'apprentissage de la lecture en milieu défavorisé. Une pré-expérimentation avec examen des caractéristiques des non-répondants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 35*(2), 285-302.

Pikulski, J. J., et Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher, 58*(6), 510-519. doi: 10.1598/RT.58.6.2

Québec . Ministère de l'éducation, d. l. e. d. s. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire [ressource électronique]* (Version approuvée. ed.). Québec]: Québec : Ministère de l'éducation.

Rasinski, T. V., et Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Read. Res. Q., 38*(4), 510-522.

Samuels, S. J. (1979). The Method of Repeated Readings. *Reading Teacher, 50*(5), 376-381.

Sanacore, J., et Palumbo, A. (2009). Understanding the Fourth-Grade Slump: Our Point of View. *Educational Forum, 73*(1), 67-74. doi: 10.1080/00131720802539648

Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G., et Sevcik, R. (2009). Insights into fluency instruction: Short- and long-term effects of two reading programs. *Literacy Research and Instruction, 48*(4), 318-336. doi: 10.1080/19388070802422415

Seymour, P. H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-ward reading: theoritical speculation, in E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), Single-ward reading: behavioral and biologica/ perspectives, 1-24, New-York: Lawrence Erlbaum Associates.

Snow, C.E., Burns, M.S., et Griffin, P. (eds.) Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young, C. (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: Washington, DC : National Academy Press.

Snow, C. (2008). *Supporting language development as preparation for literacy success.* Paper presented at Banff International Conference on the Behavioural Sciences, Banff, AB.

Turcotte, C., Giguère, M.H. et Godbout, M.J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. Language and literacy, 17(1), 1–20.

Torgesen, J. K., et Hudson, R. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. *What research has to say about fluency instruction*, 130-158.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading - A meta-analysis. *Remedial Spec. Educ., 25*(4), 252-261.

Vadasy, P. F., et Sanders, E. A. (2008). Benefits of Repeated Reading Intervention for Low-Achieving Fourth- and Fifth-Grade Students. *Remedial Spec. Educ., 29*(4), 235-249. doi: 10.1177/0741932507312013

Vellutino, F. R., et Scanlon, D. M. (2001). Emergent literacy skills, early instruction, and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case for early intervention. *Handbook of early literacy research, 1*, 295-321.

Verhoeven, L., et Perfetti, C. A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: Model, process and development. Applied Cognitive Psychology, 22, 293-301

White, K. (2008). *Le Petit Chaperon vert.* Montréal: Chenelière Éducation.

Young, C., et Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *Reading Teacher, 63*(1), 4-13. doi: 10.1598/RT.63.1.1

APPENDICE A

Grille-matière

À l'enseignement primaire, le temps alloué pour chacune des matières obligatoires va comme suit (à titre indicatif) :

1er cycle		2e et 3e cycle	
Matières obligatoires	Temps	Matières obligatoires	Temps
Langue d'enseignement	9h	Langue d'enseignement	7h
Mathématiques	7h	Mathématiques	5h

D. 651-2000, a. 22; D. 865-2001, a. 4; D. 488-2005, a. 5; D. 380-2008, a. 1

Appendice B

Texte pour le prétest : La princesse au petit pois

222 mots | Texte #11

La princesse au petit pois

Il était une fois un prince qui voulait épouser une princesse, mais 12
une vraie princesse. Il fit le tour de la terre pour en trouver une mais 27
il y avait toujours quelque chose qui clochait ; des princesses, 37
il n'en manquait pas, mais étaient-elles de vraies princesses ? 47
C'était difficile à apprécier, toujours une chose ou l'autre ne lui 58
semblait pas parfaite. Il rentra chez lui tout triste, il aurait tant voulu 71
avoir une véritable princesse. 75
Un soir, par un temps affreux, éclairs et tonnerre, cascade de pluie 87
que c'en était effrayant, on frappa à la porte de la ville et le vieux roi 103
lui-même alla ouvrir. C'était une princesse qui était là dehors. 114
Mais grands dieux ! De quoi avait-elle l'air dans cette pluie, 125
par ce temps ! L'eau coulait de ses cheveux et de ses vêtements, 137
entrait par la pointe de ses chaussures et ressortait par le talon... 149
et elle prétendait être une véritable princesse ! 156
- Nous allons bien voir ça, pensait la vieille reine, mais elle ne dit rien. 170
Elle alla dans la chambre à coucher, retira la literie et mit un petit 184
pois au fond du lit ; elle prit ensuite vingt matelas qu'elle empila sur 197
le petit pois et, par-dessus, elle mit encore vingt édredons en plumes 210
d'eider. C'est là-dessus que la princesse devrait coucher cette nuit-là. 222

Appendice C

Extrait du théâtre de lecteurs : Le Petit Chaperon vert

Narrateur 2 : Les loups sont pourtant carnivores. Normalement, ils mangent de la viande, encore de la viande, rien que de la viande.

M. Loup : *(soupirant)* Pas moi, malheureusement. J'ai arrêté pour de bon. Je n'ai pas grignoté un os depuis cette terrible expérience avec les trois petits cochons, la cheminée et cette marmite d'eau bouillante. Je ne dois plus y penser, alors j'inspire, et j'expire… Je pense à de délicieux légumes, dont le nom commence par *p* : pois, panais, poulet… oups, non… patates. Voilà, c'est mieux. Alors, qu'est-ce que je faisais ? Ah oui ! Où est cette poche ?

Narrateur 1 : Ventre à terre, M. Loup rampe jusqu'au balcon. Soudain, il entend une voix chantante qui s'approche.

Petit Chaperon vert : Pois, fèves et blé, comme vous poussez…

Narrateur 2 : M. Loup n'a pas le temps de retourner vers les arbres, alors il tourne la poignée et entre dans le chalet.

M. Loup : Où puis-je me cacher ? Dans le placard ? Non, il y a trop de choses. Que fait Mamie avec ce vélo d'exercice ? Cela me donne une idée…

Appendice D

Exemple des répliques regroupées pour un personnage

Répliques Sam le bûcheron

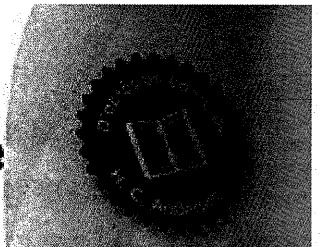
Bonjour Mamie! Quelle belle journée pour la chasse aux lapins!
Et ce soir, tu mijoteras une bonne casserole de lapin, des entrées au lapin et du lapin pour dessert. Miam! Mon ventre gargouille déjà.
Désolée, Mamie. Je croyais qu'on attraperait un tas de lapins. J'imagine que ces futurs collets de fourrure sont plus malins que nous le pensions.
C'est vrai! Devrions-nous en occuper tout de suite?
Avez-vous oublié, Mamie? Ce sont les deux petits louveteaux que nous avons attrapé dans les bois, deux que vous allez vendre au zoo.
Mamie ne savait pas que c'était illégal. Nous voulions juste empêcher les lapins d'entrer dans son jardin. Elle dépense beaucoup d'argent en balles de fusil.

Appendice E

Texte du postest : La petite marchande d'allumettes

229 mots | Texte #12

La petite marchande d'allumettes



Il faisait effroyablement froid ; il neigeait depuis le matin ; il faisait déjà sombre ; le soir approchait, le soir du dernier jour de l'année. Au milieu des rafales, par ce froid glacial, une pauvre petite fille marchait dans la rue : elle n'avait rien sur la tête, elle était pieds nus. Lorsqu'elle était sortie de chez elle le matin, elle avait mis de vieilles pantoufles beaucoup trop grandes pour elle. Aussi les perdit-elle lorsqu'elle eut à se sauver devant une file de voitures ; les voitures passées, elle chercha après ses chaussures ; un méchant gamin s'enfuyait emportant en riant l'une des pantoufles ; l'autre avait été entièrement écrasée. Voilà la malheureuse enfant n'ayant plus rien pour abriter ses pauvres petits pieds. Dans son vieux tablier, elle portait des allumettes : elle en tenait à la main un paquet. Mais, ce jour, la veille du nouvel an, tout le monde était affairé ; par cet affreux temps, personne ne s'arrêtait pour considérer l'air suppliant de la petite qui faisait pitié. La journée finissait, et elle n'avait pas encore vendu un seul paquet d'allumettes. Tremblante de froid et de faim, elle se traînait de rue en rue. Des flocons de neige couvraient sa longue chevelure blonde. De toutes les fenêtres brillaient des lumières : de presque toutes les maisons sortait une délicieuse odeur, celle de l'oie, qu'on rôtissait pour le festin du soir : c'était la Saint-Sylvestre.

Appendice F

Formulaire de consentement des parents

UQÀM

Formulaire d'information et de consentement élèves

Développer la fluidité en lecture

par un programme alliant la lecture assistée répétée et le théâtre de lecteurs

IDENTIFICATION

Responsables du projet : Catherine Turcotte et France Dubé, professeures au Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM.

Mary-Michèle Chiasson Del Balso, étudiante à la maitrise, M.A, et enseignante au primaire à la commission scolaire Marie-Victorin.

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Les enseignants de l'école ainsi que l'étudiante à la maitrise souhaitent mettre en place un projet qui favorisera le développement de la fluidité en lecture des élèves du troisième cycle du primaire. Ce programme durera 8 semaines au cours de l'année scolaire 2015-2016. Le développement de la fluidité en lecture est d'une grande importance pour l'accès à la compréhension en lecture ainsi que pour permettre aux élèves de lire pour comprendre, puis apprendre.

PROCÉDURES

Les élèves ciblés bénéficieront de l'enseignement de la fluidité selon un programme préétabli. Ils participeront à des activités de lecture assistée et répétée par le théâtre de lecteur. Le théâtre de lecteurs est un outil pour développer la fluidité. Ces activités favoriseront donc l'amélioration de la fluidité de la lecture à voix haute.

Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet, il sera évalué avec des tests en lecture en octobre et en décembre afin de connaître son niveau de fluidité en lecture. Si vous acceptez que votre enfant soit suivi, il vous sera demandé de signer un formulaire de consentement. Les élèves éprouvant des difficultés seront regroupés en petits groupes en fonction de leur besoins d'apprentissage en lecture.

AVANTAGES ET RISQUES

La participation de votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à la participation de votre enfant. Les compétences en lecture travaillées lors des périodes d'interventions pédagogiques sont exactement les mêmes que celles prescrites par le ministère de l'Éducation.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les résultats des tests sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux résultats des enregistrements permettant l'évaluation de la fluidité et au contenu de leur transcription. Les données recueillies seront numérotées. Aucune information nominale ne permettra d'identifier votre enfant. La participation de votre enfant à ces évaluations doit être volontaire. Pour ce faire faire nous souhaitons obtenir votre autorisation afin de traiter les données recueillies à des fins de recherche.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez que votre enfant participe au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à sa participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas et à votre demande les renseignements le concernant seront détruits. Votre accord implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences, thèse et communications scientifiques) et à des fins pédagogiques, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur les droits de votre enfant en tant que participant de recherche, ou pour le retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Catherine Turcotte, professeure à l'Université du Québec à Montréal par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro au 514-987-3000 poste 3973 ou au turcotte.catherine@uqam.ca.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS

La collaboration de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheure ou l'enseignant ont répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à la participation de mon enfant. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Nom de l'enfant : _____

Signature du parent : _____

Date de la signature : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

_____

Date : _____

Appendice G

Certificat éthique

UQÀM
Université du Québec à Montréal

CIER
Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains

Le 31 octobre 2014

Madame France Dubé
Professeure
Département d'éducation et formation spécialisées

Objet : Rapport annuel d'avancement du projet : *«Développer la fluidité et enseigner des stratégies de compréhension en lecture au primaire»*
N/Réf. A-130030&S-704568

Chère madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique le 29 novembre 2013, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (2012) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au 29 novembre 2015.

S'ajoute à l'équipe de recherche l'étudiante Mary-Michèle Chiasson Del Balso qui réalisera son projet de maîtrise en éducation dans le cadre du présent projet.

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les modifications importantes[1] qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Le prochain rapport annuel d'avancement de projet (renouvellement du certificat ou fin de projet) est attendu pour le 29 novembre 2015[2].

Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleures.

La présidente,

Maria Nengeh Mensah, Ph.D.
Professeure

[1] Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).

[2] http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-humains/cier-comite-institutionnel-dethique-de-la-recherche-avec-des-etres-humains.html