# **RÉCRÉATURE**

Évaluation d'un programme intensif d'enseignement/apprentissage de la lecture destiné à des élèves de 8<sup>e</sup> année en grande difficulté

**Sandrine Aeby** 

Avec le concours de Bernard Chabloz et Irène Cornali-Engel (HEP BEJUNE), Jean-François de Pietro (IRDP) et Alfred Béguin (ESCF)





# **RÉCRÉATURE**

Évaluation d'un programme intensif d'enseignement/apprentissage de la lecture destiné à des élèves de 8<sup>e</sup> année en grande difficulté

**Sandrine Aeby** 

Avec le concours de Bernard Chabloz et Irène Cornali-Engel (HEP BEJUNE), Jean-François de Pietro (IRDP) et Alfred Béguin (ESCF)

#### Fiche bibliographique:

AEBY, Sandrine. – Récréature : évaluation d'un programme intensif d'enseignement/apprentissage de la lecture destiné à des élèves de 8<sup>e</sup> année en grande difficulté / Sandrine Aeby ; avec le concours de Bernard Chabloz et Irène Cornali-Engel (HEP BEJUNE), Jean-François de Pietro (IRDP) et Alfred Béguin (ESCF). - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2004. - 96 p. ; 30 cm. - Bibliogr. p. 95-96. – (03.5) CHF 15.20

Mots-clés: Apprentissage de la lecture, Enseignement de la lecture, Évaluation de programme d'études, Pédagogie du projet, Élève, Difficulté de lecture, Compétence, Motivation, Analyse qualitative, Analyse comparative, Vitesse de lecture, Compréhension en lecture, Opinion, Enseignant, Fin de scolarité, Secondaire premier cycle, Neuchâtel, Suisse romande

Cette publication est également disponible sur le site IRDP: http://www.irdp.ch/publicat/

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

Photo de couverture : Maurice Bettex - IRDP

#### Résumé

Les compétences en lecture des élèves ont fait l'objet ces derniers temps en Suisse de nombreux constats critiques, en particulier dans le cadre de l'enquête PISA où on souligne "la part importante d'élèves qui disposent d'une compétence en lecture très faible" (Nidegger, 2001). C'est pour lutter contre cette situation qu'un enseignant chaux-de-fonnier, A. Béguin, a élaboré et mis en œuvre un programme intensif destiné à des élèves de 8e secondaire (13-14 ans) en grande difficulté de lecture. Ce programme intègre de façon originale les diverses dimensions de l'acte de lire, prenant en compte à la fois les capacités de ces élèves et le rapport qu'ils entretiennent avec la lecture.

La recherche qui fait l'objet de cette publication consiste en l'évaluation de ce projet, à la fois du point de vue de la mise en œuvre du programme et de ses résultats (les compétences des élèves du groupe expérimental ont été comparées à celles d'un groupe témoin). Elle a montré l'importance du travail quotidien sur un logiciel d'entrainement à la lecture qui rend visible la progression et, de ce fait, a constitué une importante source de motivation pour les élèves engagés dans le programme. En ce sens, les progrès des élèves résident d'abord dans le développement d'un rapport plus positif à l'écrit, dans la découverte d'une socialisation possible au travers de l'écrit (cercles de lecture). Mais ce rapport ne peut être mis en place si les capacités techniques ne sont pas disponibles. Or, l'évaluation quantitative réalisée a permis de mettre en évidence, au-delà d'une augmentation significative de la vitesse de lecture chez ces élèves, l'établissement d'une corrélation entre vitesse de lecture et compréhension dont on peut faire l'hypothèse qu'elle constitue une dimension clé dans une conception de la lecture qui met au centre des compétences l'adaptation de la vitesse de lecture à une compréhension finalisée du texte, autrement dit le développement de stratégies de lecteurs experts.

#### Remerciements

Cette recherche a été réalisée avec le soutien du fonds DO-RE / CTI-FNS Création de compétences en recherche appliquée dans les HES cantonales. Elle a été rendue possible grâce à la collaboration de l'Ecole secondaire de la Chaux-de-Fonds / ESCF). Enfin, elle s'est concrétisée grâce à la participation active d'Alfred Béguin, enseignant initiateur du programme ainsi que des élèves sans qui rien n'aurait été possible. Que chacun trouve ici l'expression de notre vive reconnaissance.

## Zusammenfassung

In letzter Zeit war die Lesekompetenz der Schüler in der Schweiz Gegenstand zahlreicher kritischer Bemerkungen, vor allem im Zusammenhang mit der PISA-Studie, aus welcher der "hohe Anteil von Schülern, die bloss über eine sehr schwache Lesekompetenz verfügen" (Nidegger, 2001) hervorgeht. Um gegen diesen Missstand anzukämpfen, hat Alfred Béguin, ein Lehrer aus La Chaux-de-Fonds, einen für mit Leseschwierigkeiten konfrontierte (13- bis 14-jährige) Sekundarschüler bestimmten Intensivkurs ausgearbeitet und erprobt. Dieses Lernprogramm integriert auf originelle Weise die verschiedenen Aspekte des Leseaktes, berücksichtigt es doch gleichzeitig die Fähigkeiten der Lernenden wie auch deren emotionales Verhältnis zur Lektüre

Die in der vorliegenden Publikation vorgestellte Forschungsarbeit berichtet von der Evaluation dieses Projekts und geht dabei gleichzeitig auf die Durchführung des Programms als auch auf

die dabei erzielten Ergebnisse ein. Die Fertigkeiten der Schüler der Experimentiergruppe wurden mit denen einer Kontrollgruppe verglichen. Die Arbeit zeigt die Bedeutung der täglichen Arbeit mit einem Lesetrainingsprogramm, das die jeweils erzielten Fortschritte sichtbar macht und damit eine wichtige Motivationsquelle für die mit diesem Programm arbeitenden Schüler darstellt. Die Fortschritte der Schüler bestehen vor allem in einer besseren Beziehung zum Geschriebenen ganz allgemein, dies durch die Entdeckung der Sozialisierungsmöglichkeit über das Geschriebene (in Form von Lesezirkeln). Aber diese Beziehung kann nicht aufgebaut werden, wenn die technischen Voraussetzungen nicht gegeben sind. Die durchgeführte quantitative Evaluation hat, neben einer signifikanten Steigerung der Lesegeschwindigkeit auf seiten der Schüler, eine Korrelation zwischen Lesegeschwindigkeit und Leseverstehen aufzeigen können. Von dieser kann man annehmen, dass es sich um eine Schlüsselfertigkeit innerhalb einer Auffassung von Lesen handelt, welche die Anpassung der Lesegeschwindigkeit an das anvisierte Textverständnis ins Zentrum rückt, d.h. die Entwicklung von kompetenten Lesestrategien.

## **Danksagung**

Diese Forschungsarbeit wurde mit Unterstützung des Fonds DO-RE CTI-SNF (Erarbeitung von Kompetenzen in angewandter Forschung an den kantonalen Fachhochschulen) durchgeführt. Sie wurde dank der Zusammenarbeit mit der Sekundarschule La Chaux-de-Fonds (ESCF) ermöglicht. Sie kam nur zustande dank der aktiven Mitarbeit von Alfred Béguin, Lehrer und Initiator dieses Programms, sowie von Schülern, ohne deren Teilnahme die Studie nicht hätte durchgeführt werden können. Allen an dieser Forschung Beteiligten sei hier ein verbindlicher Dank ausgesprochen.

### Riassunto

Le competenze degli allievi nella lettura sono stati oggetto in questi ultimi tempi in Svizzera di numerose analisi critiche, in particolare nell'ambito dell'inchiesta PISA, dove si sottolinea "la parte importante di allievi che dispongono di una competenza molto debole nella lettura" (Nidegger, 2001). Per lottare contro questa situazione un insegnante, A. Béguin, ha elaborato e messo in opera un programma intensivo destinato agli allievi dell'ottavo anno di scuola (13-14 anni: terza media) che presentavano grandi difficoltà nella lettura. Questo programma integra in modo originale le diverse dimensioni dell'atto della lettura, tenendo in considerazione sia le capacità di questi allievi come pure il rapporto che essi hanno con la lettura.

La ricerca oggetto di questa pubblicazione consiste nella valutazione del progetto sopracitato, sia dal punto di vista della messa in opera del programma che dei risultati (le competenze degli allievi del gruppo sperimentale sono state comparate con quelle del gruppo di controllo). Essa ha mostrato l'importanza del lavoro quotidiano su un software d'esercitazione alla lettura che rende visibili i progressi, costituendo in tal modo un'importante fonte di motivazione per gli allievi partecipanti al programma. In questo senso il progresso degli allievi risiede dapprima nello sviluppo di un rapporto più positivo verso lo scritto, nella scoperta di una socializzazione possibile attraverso il testo scritto (circolo di lettura). Questo rapporto non può però essere raggiunto se le capacità tecniche non sono disponibili. Ora, la valutazione quantitativa realizzata ha permesso di evidenziare, al di là di un aumento significativo della velocità di lettura presso gli allievi, lo stabilirsi di una correlazione tra la velocità di lettura e la comprensione, da cui si può ipotizzare che essa costituisca una dimensione chiave nella concezione della lettura. Una concezione che mette al centro delle competenze, l'adattamento

alla velocità di lettura con una comprensione finalizzata del testo, altrimenti detto lo sviluppo di una strategia di lettori esperti.

## Ringraziamenti

Questa ricerca è stata realizzata con il sostegno del fondo DO-RE/CTI-FNS

Creazione di competenze nella ricerca applicata presso le Scuole universitarie professionali (SUP) cantonali. È stata resa possibile grazie alla collaborazione della "Ecole secondaire de la Chaux-de-Fonds/ESCF". Infine si è concretizzata grazie alla partecipazione attiva di Alfred Béguin, insegnante promotore del programma, e degli allievi, senza i quali nulla sarebbe stato possibile. Cogliamo l'occasione in questa sede per rivolgere a tutti loro la nostra riconoscenza.

# Sommaire

PARTIE I: INTRODUCTION	1
1. L'histoire d'un projet	3
2. Problématique générale	4
3. Le contexte actuel de l'enseignement de la lecture	4
4. Une réponse par Récréature	7
PARTIE II : LE DISPOSITIF	9
1. Récréature : description du programme et de ses orientations	11
2. La population	15
3. Objectifs et questions de recherche	
4. Options méthodologiques	16
5. Les données de la recherche	18
PARTIE III: LES RÉSULTATS	21
1. Introduction	23
2. Les élèves face au programme Récréature	24
2.1 Le point de vue des élèves	24
2.2 L'évolution des compétences des élèves	50
3. Le point de vue de l'enseignant	82
3.1 A propos du programme en général	
3.2 A propos des activités	83
3.3 A propos des conditions-cadres du programme	
3.4 Perspectives	83
4. Le point de vue des autres personnes engagées dans le projet	85
4.1 Le point de vue des autres enseignants	
PARTIE IV: CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	87
Propositions	92
BIBLIOGRAPHIE	95
ANNEXES	97

**PARTIE I: Introduction** 

# 1. L'histoire d'un projet1

Le projet Récréature a consisté, d'une part, en l'expérimentation d'un programme visant à « débloquer » des élèves de 13 à 14 ans en grande difficulté de lecture, à les remotiver et à les aider à réintégrer le monde de la lecture et, d'autre part, en l'évaluation de ce programme. Il est issu de la synergie entre un enseignant chaux-de-fonnier (A. Béguin), qui a imaginé le dispositif, des formateurs de la Haute École pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (B. Chabloz et I. Cornali-Engel) et des chercheurs de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel (S. Aeby et J.-F. de Pietro) qui ont observé et évalué le dispositif, avec l'appui de l'Association Lire et Ecrire.

A. Béguin, enseignant dans des classes Préprofessionnelles à La Chaux-de-Fonds, est engagé depuis un certain temps déjà dans diverses actions visant à favoriser, chez des adolescents et adolescentes, le développement de compétences en lecture encore trop fragiles en dépit de plusieurs années de scolarisation régulière (par la participation au défi-lecture, par exemple). Il a en outre eu l'occasion de confronter ses idées à la réalité d'un « centre de lecture » mis sur pied par l'association française de lecture (A.F.L.) à Nanterre. La découverte d'une structure d'accueil spécifiquement pensée pour des jeunes éprouvant des difficultés de lecture et d'écriture l'a conforté dans son intention de proposer, dans ce contexte scolaire de la ville de La Chaux-de-Fonds, des actions en direction des élèves en difficulté de lecture.

A l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel), la rédaction d'un bilan de l'enseignement du français en Suisse romande a rendu les chercheurs attentifs à l'absence d'un enseignement continué de la lecture. La consultation des nombreuses recherches dans le domaine les faisaient militer en faveur d'un tel enseignement en même temps qu'ils constataient combien étaient méconnues les pratiques qui pouvaient y être liées, particulièrement avec des élèves en difficulté.

Enfin, les enseignants-formateurs de la Haute École pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (HEP BE-JU-NE) ont trouvé, dans la mise en place d'un dispositif d'enseignement continué de la lecture, un outil propre à approfondir leurs réflexions sur les dispositifs utilisés et, ainsi, à fonder scientifiquement les propositions didactiques soumises aux étudiants. Cette convergence d'intérêts a pu se concrétiser dans la mise sur pied d'un projet de recherche DORE qui marque la collaboration possible, et même souhaitable, entre ces différents milieux autour d'un objet commun, la persistance de difficultés de lecture chez des élèves en fin de cycle secondaire.

3

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ce document a été rédigé en appliquant les rectifications orthographiques.

## 2. Problématique générale

A l'heure où les résultats romands de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9<sup>e</sup> année ont rendu patent aux yeux du grand public le fait que de nombreux élèves éprouvent encore de grandes difficultés de lecture au terme de la scolarité, il convient plus que jamais de s'occuper des obstacles auxquels sont confrontés les enseignants dans leur pratique quotidienne mais également des moyens mis en œuvre, ici et là, pour y remédier. Les principaux écueils portent sur le diagnostic des élèves en difficulté, la motivation de ces élèves, les conditions-cadres et les procédures de mise en place d'un enseignement continué de la lecture. Mais, surtout peut-être, le fait que l'enseignement de la lecture ne trouve guère place au secondaire peut être considéré comme une source de difficultés pour de nombreux élèves. Divers moyens de remédiation ont été proposés / exposés (Pittard, 1990 ; Rabinovici, 1996) mais le domaine reste néanmoins très largement à explorer.

## 3. Le contexte actuel de l'enseignement de la lecture

Il existe de très nombreux travaux portant sur la lecture, voire sur les difficultés de lecture. Cependant, la plupart d'entre eux concernent les premiers apprentissages. Nous relèverons, sans nous y attarder davantage, les recherches menées depuis une dizaine d'années à la Maison des Petits à Genève, en collaboration avec l'équipe de (Perregaux, Rieben & Magnin, 1996), qui sont centrées sur une démarche de production de textes pour entrer dans l'écrit destinée aux enfants dès la fin de la première année d'école enfantine jusqu'en deuxième primaire.

Un deuxième axe de recherche est constitué des enquêtes menées dans le cadre du suivi de la rénovation de l'enseignement du français (Weiss & Wirthner, 1991; Dupont-Buonomo & Soussi, 1991; Broi & Wirthner, 1992; Soussi, 1995) qui dressent un état de situation des compétences et pratiques en lecture d'une population donnée (2P, 4P et 6P). Cependant, c'est essentiellement à la suite des résultats de l'enquête Reading Literacy menée en 1991 sous l'égide de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) sur l'ensemble des élèves de 8<sup>e</sup> (Bain, Erard & Séchaud,1994) — révélant que la proportion des mauvais lecteurs s'élevait à 1 élève sur 16 pour l'échantillon genevois —, qu'une sensibilité nouvelle au problème des faibles lecteurs dans le cycle secondaire a émergé. Les résultats de l'enquête IALS (International Adult Literacy Survey) qui s'adresse aux adultes de 16 à 64 ans hors du cadre scolaire ont étayé ces craintes selon lesquelles « l'école n'aurait pas réussi à doter certains d'un bagage de compétences de base suffisant » (Lurin & Soussi, 1998). Les résultats de l'enquête PISA 2000 confirment donc ce que l'on soupçonnait : 13% des élèves de 9<sup>e</sup> année de Suisse romande sont juste capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours (parmi lesquels 3% sont sans capacités en compréhension de l'écrit avec un niveau ne leur permettant pas de traiter correctement l'information écrite). Ces données montrent, en outre, l'existence de relations complexes entre les langues parlées, le cadre familial, le niveau de scolarité, l'âge, le genre, la motivation des répondants et leur niveau de littératie.

On peut toutefois regretter que ces enquêtes ne visent pas à expliquer les raisons de ces résultats décevants, se limitant à constituer des indicateurs de base en vue de la comparaison entre différents systèmes éducatifs. Elles peuvent cependant contribuer à sensibiliser l'opinion publique et conduire à de nouveaux travaux menés, cette fois, dans une perspective plus compréhensive, orientée vers les processus. Dans cette perspective, il importe de signaler les travaux menés par Bain (1993a et 1993b) qui préconise d'investir l'essentiel des efforts dans une formation des maitres à une observation et à des interventions efficaces. En dépit de ces travaux, diverses

réflexions conduites ces derniers temps (Aeby,de Pietro & Wirthner, 2000) signalent que trop peu de dispositions ont été prises à propos de l'apprentissage *continué* de la lecture, que ce soit au niveau de la politique de l'enseignement, de la formation ou de la recherche, comme si tout était en place dès la fin des apprentissages premiers. Pourtant, les enquêtes évaluatives à plus ou moins grande échelle (Notter, 1996 ; Soussi, 1995 ; et surtout Nidegger, 2001) montrent que cela n'est pas le cas et que certaines lacunes qu'il est possible de définir – au niveau de la saisie de l'enchainement des idées, de l'identification du locuteur, de l'établissement des relations à partir du texte lu – peuvent être observées chez de nombreux élèves du secondaire, toutes filières confondues. Pourtant, rien n'est fait pour remédier à cette situation – qui, potentiellement, peut conduire à l'illettrisme ou, du moins, est facteur d'échec et d'exclusion –, à la fois en raison d'un manque de volonté politique et de l'absence de propositions didactiques concrètes.

#### Les enseignements de l'enquête PISA 2000

A l'heure actuelle, il est impossible de parler d'enseignement / apprentissage de la lecture sans évoquer les résultats de l'enquête PISA 2000. Nous les présenterons succintement en mettant en évidence le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit cette enquête internationale et en se situant par rapport à lui.

Une évaluation des compétences fonctionnelles des élèves de 15 ans

L'enquête PISA se définit comme une évaluation prospective qui porte sur l'aptitude des jeunes de 15 ans à exploiter leurs connaissances et compétences pour faire face aux défis de la vie réelle. Prétendant mesurer l'impact cumulé de toutes les expériences d'apprentissage de la petite enfance jusqu'à l'âge de 15 ans, à l'école et en dehors de l'école, elle met l'accent sur la capacité des élèves à faire face à des situations diverses. La forme du matériel de lecture utilisé par l'enquête PISA repose donc sur une variété de types de textes continus (organisés en phrases et en paragraphes) et non continus (présentant l'information sous forme de listes, formulaires, graphiques, diagrammes).

Prise en compte des différentes dimensions intervenant dans le savoir-lire

Le soin apporté à la diversité des types de textes révèle l'importance accordée aux techniques de traitement de l'information : « la lecture performante se distingue par la souplesse, c'est-à-dire la capacité à apparier un type de texte donné et les techniques qui conviennent le mieux pour y localiser les informations recherchées ». L'évaluation se fait en fonction du type de tâche, lui-même modulé par la forme et la structure de l'écrit, l'usage auquel est destiné le texte. Les types de tâches de lecture sont déterminés, d'une part, par les aptitudes cognitives sollicitées et, d'autre part, par les caractéristiques des questions posées. La dimension « type de tâches » est mesurée selon trois échelles impliquant de :

- trouver de l'information, localiser des informations dans un texte ;
- développer une interprétation, c'est-à-dire dégager du sens et établir des inférences au départ de l'écrit, comprendre des relations;
- mettre en relation l'information avec le contexte ou la situation dans lesquels le texte s'inscrit, c'est-à-dire mettre le texte en relation avec ses connaissances, ses idées, ses expériences.

#### Cinq niveaux de compétence

Les résultats obtenus sur les trois échelles peuvent être synthétisés en cinq niveaux de compétence. Chaque niveau de compétence est associé à des tâches qui varient en fonction du type de texte et de la situation d'évaluation.

L'analyse de la gamme des tâches associées aux cinq niveaux de compétence permet de cerner des groupes ordonnés de processus et de compétences demandés aux élèves. Par exemple, pour l'échelle « trouver de l'information », les gammes de tâches vont de la localisation, sur la base d'un critère unique, d'informations explicitement mentionnées dans un texte qui contient peu ou pas d'autres informations (niveau 1) à une tâche impli-

quant de localiser et classer de nombreux fragments d'information enfouis dans le texte, parfois sur la base de critères multiples (niveau 5). Les tâches situées au niveau inférieur de l'échelle diffèrent de celles associées au niveau supérieur à plusieurs égards :

- le processus sollicité pour y répondre correctement ;
- la mesure dans laquelle les stratégies de lecture requises pour formuler une réponse correcte sont signalées dans la question ou dans les consignes;
- la complexité du texte, son caractère familier ou non ;
- le nombre d'informations concurrentes ou de distracteurs présents dans le texte.

Voici, à titre d'exemple, une tâche de recherche d'information. Pour le niveau 1, les élèves doivent être capables de retrouver un ou plusieurs éléments mentionnés explicitement dans le texte. Par exemple, s'informer sur un service chargé d'encourager la mobilité dans le travail sur la base d'une circulaire émanant d'un département du personnel alors que l'information recherchée est mise en évidence dans le titre du document. Au niveau 5, les élèves doivent trier, parmi beaucoup d'informations et d'instructions, les numéros de téléphone à composer pour appeler quelqu'un depuis une chambre d'hôtel.

### Les résultats pour la Suisse romande

« Le constat le plus marquant pour la Suisse est la part importante d'élèves qui disposent d'une compétence en lecture très faible. C'est dans ce domaine que l'on trouve les différences les plus élevées entre les performances des élèves. En Suisse, plus de 20% des élèves ont atteint au maximum le niveau 1² [...]. En-dessous du niveau de compétence 1, les élèves ont même des difficultés à localiser une information isolée dans un texte très simple, peinent à reconnaître la thématique principale du texte ou à faire un lien avec des aspects de la vie quotidienne. En Suisse, 7% des élèves testés âgés de 15 ans ont des résultats qui ne dépassent pas ce niveau de compétence » (Nidegger *et al.*, 2001). Avec PISA 2000, la Suisse – comme d'autres pays limitrophes d'ailleurs – découvre ses mauvais lecteurs. Plus particulièrement, l'enquête sur les compétences des jeunes Romands révèle que la variabilité entre les cantons ne porte pas sur les élèves ayant obtenu les meilleurs scores mais sur les élèves les plus faibles.

#### Les résultats dans le canton de Neuchâtel

Pour le canton de Neuchâtel, l'enquête PISA concernait 820 élèves de 9<sup>e</sup> année issus des sections Préprofessionnelle, Moderne et de Maturité, à l'exclusion des élèves de classes d'accueil et de l'enseignement spécialisé. De manière générale, les résultats moyens des élèves du canton de Neuchâtel (497) ne se distinguent ni de la moyenne des élèves du canton du Jura et de Vaud ni de la moyenne suisse romande (499)<sup>3</sup>. On observe, d'une part, une différence de moyenne plus marquée entre section Maturité et section Préprofessionnelle et surtout, d'autre part, une importante dispersion des résultats en section Préprofessionnelle : cette population est plus hétérogène que dans les autres sections. Les recouvrements partiels des performances des élèves issus des trois sections posent d'ailleurs la question de la pertinence d'une distinction entre sections.

Ces résultats neuchâtelois viennent étayer le fait que « Lire et comprendre exigent la maîtrise de compétences complexes qui ne seraient pas acquises avec le même succès par tous les élèves de 9° » (Nidegger, p. 78). Ainsi, selon l'échelle de compétences de l'enquête PISA<sup>4</sup>, 26% des élèves atteignent les niveaux 4 et 5, 36% se situent dans la moyenne (niveau 3) alors que 38% des élèves se situent au niveau 2 et en deçà (parmi lesquels 24% au niveau 2, 12% au niveau 1 et 3% au niveau 0). Le nombre d'élèves du canton qui se situent au niveau 1 et en dessous est nettement plus élevé que la moyenne romande qui est de 9%. De tels résultats peuvent être liés à des variables contextuelles, telles que l'origine nationale, la langue, le niveau socioculturel de la famille et l'âge, mais il convient de ne pas négliger les aspects pédagogiques et didactiques qui, eux aussi, influencent les résultats, ainsi que le choix d'organiser l'enseignement secondaire en sections nettement distinctes.

<sup>2</sup> Au niveau 1, les élèves sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours. Un niveau 0 a été créé pour les élèves qui n'atteignaient pas le niveau 1. Ces élèves ne sont pas sans capacités en compréhension de l'écrit mais leur niveau très insuffisant ne leur permet pas de traiter correctement l'information écrite.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> En lecture, les élèves provenant des cantons de Fribourg et du Valais ont des résultats significativement plus élevés que les autres cantons. A l'inverse, Genève se distingue de tous les autres cantons avec la moyenne la plus faible.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Pour une présentation détaillée des niveaux de compétence en compréhension de lecture définis pour les besoins de l'enquête PISA 2000 voir ANNEXE 1.

En ce sens, le projet Récréature correspond aux préoccupations suscitées par les résultats de l'enquête PISA 2000. En effet, en travaillant avec des élèves de 8<sup>e</sup> année en difficulté, Récréature touche une population d'élèves comparable à celle qui se situe dans la zone de compétences la plus basse de l'enquête PISA. Il peut donc prendre appui sur les réflexions suivantes issues de l'enquête PISA 2000 :

- Les différences internationales et intercantonales ne portent pas tant sur les résultats des élèves les plus performants, voire sur les résultats moyens des populations, que sur les résultats des élèves les moins performants – comme le montre entre autres la comparaison entre les résultats neuchâtelois et romands.
- La grande dispersion des résultats des élèves issus des différentes sections, en particulier dans la section Préprofessionnelle, interroge le principe de l'orientation des élèves en filières distinctes.

Ainsi, en travaillant avec des élèves en difficulté de lecture provenant de différentes sections et en leur proposant un programme pédagogique et didactique commun, Récréature se présente comme une tentative de mise en œuvre des possibilités de l'École à venir en aide à ses lecteurs en difficulté. Des enseignements devraient pouvoir en être tirés afin d'orienter des décisions futures en termes d'organisation de l'enseignement secondaire et d'élaboration de dispositifs didactiques pour un enseignement continué de la lecture au secondaire, tout particulièrement pour les apprentis-lecteurs en difficulté.

## 4. Une réponse par Récréature

Le projet Récréature répond à l'objectif suivant : il vise à tester et affiner un dispositif didactique, élaboré par un enseignant, qui permet d'apporter une aide aux adolescents et adolescentes dont les compétences en lecture demeurent très fragiles, en dépit de plusieurs années de scolarisation. Une conduite suffisamment réussie de cet apprentissage est en effet un élément essentiel, à la fois pour une entrée satisfaisante dans le monde professionnel et pour l'ensemble des autres apprentissages entrepris à l'école ou ailleurs. Elle constitue un bon rempart contre l'illettrisme<sup>5</sup> qui, en Suisse romande comme dans les autres pays industrialisés, touche entre 13% et 19% de la population selon certaines enquêtes (OCDE 1995 / 1997).

C'est donc sur la base de tels constats que l'enseignant A. Béguin a élaboré un dispositif visant à améliorer les compétences en lecture d'élèves en difficultés au degré 8 du cycle secondaire (élèves de 13 à 14 ans). Or, conduire une démarche d'enseignement de la lecture avec ces élèves demande de mettre l'accent sur certains aspects spécifiques de l'enseignement. En particulier, cela implique d'aller au-delà d'un simple enseignement technique de la lecture et de l'écriture :

- en considérant que la lecture est un processus complexe qui nécessite un apprentissage tout au long de la scolarité voire au-delà ;
- en prenant en compte le fait que les processus qui, à l'école, produisent de l' « échec » ou de la « réussite » dépendraient davantage du sens que les élèves donnent aux tâches scolaires que d'une différence de capital culturel ou de compétences cognitives (Charlot, 1997);
- en accordant de l'importance au perfectionnement de la lecture, qui correspond à la troisième étape du processus de lecture dans le modèle développemental et inférentiel de la lecture développé par Weiss (1991), au cours de laquelle il importe de favoriser l'accès de tous les élèves au lire, en leur proposant de nombreuses occasions de lire et en diversifiant les genres de textes;
- en favorisant la mise en place d'un environnement d'apprentissage favorisant les activités de recherche, la gestion par les élèves de leur apprentissage ainsi que le partage des compéten-

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Pour une définition de l'illettrisme *cf.* ANNEXE 2.

ces entre les membres du groupe constituant une « communauté de lecteurs » (Brown & Campione, 1995).

L'essentiel de l'évaluation de ce programme, par les chercheurs de l'IRDP et les formateurs de la HEP BE-JU-NE, a été réalisé de manière qualitative, au moyen d'entretiens avec les élèves et l'enseignant, d'observations dans la classe et d'analyse de divers documents produits dans le cadre du programme (journaux,...). Le nombre peu élevé d'élèves concernés excluait en effet de fonder trop fortement cette évaluation sur des mesures quantitatives inévitablement peu significatives. Cependant, pour compléter l'évaluation, les compétences de lecture des élèves du groupe expérimental ont été comparées à celles de départ et aux compétences des élèves d'un groupe témoin en recourant à divers tests réalisés au début et à la fin du programme.

PARTIE II: Le dispositif

## 1. Récréature : description du programme et de ses orientations

Prenant en compte le cadre conceptuel présenté *supra*, le programme Récréature se caractérise par les éléments suivants :

- 1. Sortir des élèves motivés de leur environnement scolaire habituel.
- 2. Travailler avec un groupe relativement homogène de lecteurs en difficulté.
- 3. Leur proposer un enseignement intensif réparti en deux phases.
- 4. Inscrire l'ensemble du travail dans un projet communicatif qui lui donne sens (lire à des élèves plus jeunes une lecture préparée).
- 5. Proposer aux élèves des activités diversifiées, fondées sur les dimensions constitutives de l'acte de lire.
- 6. Travailler les représentations que les élèves se font de la lecture comme acte social en considérant que les représentations sont parties intégrantes de l'apprentissage.
- 7. Prendre en compte le contexte social (environnement proche, société,...) dans lequel s'inscrivent les apprentissages

Le programme, élaboré par A. Béguin (voir ci-dessous), est dispensé à un petit groupe d'élèves volontaires issus de diverses classes, signalés par leur enseignant en fonction de leurs difficultés de maitrise de la lecture. Ces élèves sont choisis au terme d'une procédure de dépistage comprenant une présélection sur la base d'un questionnaire passé dans les classes concernées (ANNEXE 3) et d'un entretien de motivation (seuls les élèves motivés sont retenus) (ANNEXE 4).

## Contenu du programme

## • en classe-lecture :

104::4!-	Dogovistiss	Objectify
Activités	Description	Objectifs principaux
Le journal 15 mn en début (lecture) et 15 mn en fin de journée (rédaction). *  Le feuilleton	Les élèves consignent sur le mode autobiographique ce qu'ils apprennent et ce qu'ils vivent durant la journée. Ces textes sont mis en forme en fin de journée par l'enseignant, qui les édite sous forme de journal. Un moment est consacré chaque matin à la lecture du journal et à un échange au sujet de ses contenus.  Les élèves inventent et écrivent rapide-	Donner l'habitude d'écrire quotidiennement avec des règles, une structure.  Susciter une réflexion sur son rapport à la lecture et à l'écriture et sur sa manière de vivre un apprentissage (développement de la métacognition) et en partager les conclusions avec ses camarades.  Améliorer le rapport à la culture écrite en créant une routine d'écriture autobiographique.  S'approprier la lecture par l'écriture.  Améliorer le rapport à la culture écrite en
15 mn par jour.	ment un épisode d'une histoire sur la base d'une amorce donnée par l'ensei- gnant.	créant une routine d'écriture narrative.  Mettre l'écrit au service de l'imaginaire.
	g	Mettre en évidence les processus conduisant à la transformation d'une version initiale en version finale.
Lecture cadeau 15 mn par jour.	L'enseignant effectue une lecture à haute voix devant la classe.	Nouer un rapport positif à l'écrit.
Lecture à d'autres 45 mn par jour.	Les élèves choisissent quelques textes dont ils préparent la lecture à haute voix.	Apprendre à sélectionner un texte dans un ouvrage de littérature de jeunesse.
	Ils rédigent une lettre offrant leur représentation aux classes de la Ville, gèrent les réponses et organisent le déroulement général de leur lecture à d'autres.	Améliorer les compétences de lecture à haute voix.  Affirmer publiquement un statut et des compétences de lecteur.
	Les groupes d'élèves se déplacent dans les classes qui ont accepté de les recevoir.	Mettre l'écriture et la lecture au service d'un projet communicatif.
Cercles de lecture 45 mn deux fois par semaine.	Les élèves lisent des textes narratifs, notent leurs réactions puis les échangent au sein d'un groupe. Les débats aboutis- sent à une synthèse restituée en plénière	Construire en commun le sens d'un texte.  Améliorer les compétences de lecture (compréhension et interprétation d'un texte).
		Améliorer les compétences de communication entre lecteurs.
Comprendre le non-dit d'un texte  2 x 45 mn par semaine (sur deux semaines).	Des textes sont soumis aux élèves, assortis de consignes-questions demandant d'inférer des éléments implicites.	Améliorer les compétences de compréhension en ciblant les inférences demandées.  Développer l'imaginaire.
Lire pour agir 3 x 45 mn (sur deux semaines), 2 x 45 mn (sur une semaine).	Les élèves travaillent sur des consignes.	Développer des stratégies de travail (prévoir, anticiper, planifier).  Être capable de repérer une consigne et vérifier qu'elle est exécutée correctement.

Lecture d'images 45 mn par jour.	Les élèves analysent individuellement une image et confrontent ensuite leurs idées lors de la mise en commun.	Développer les compétences de compréhension d'un message non écrit.
Invention- rédaction d'histoi- res  2 x 45 mn par se- maine (sur deux semaines).	Les élèves rédigent des textes personnels faisant suite à une amorce donnée par l'enseignant.  Ils lisent leurs productions à haute voix.	Rédiger rapidement un bref récit.  Créer une expérience personnelle à partir du texte.  Développer l'imagination par la confrontation des récits de chacun.
ELSA 30 mn par jour.	Les élèves effectuent un entrainement systématique à la lecture par l'utilisation régulière du logiciel ELSA.	Voir encadré ci-dessous.
Travail scolaire 15 mn par jour	Les élèves effectuent les travaux communiqués par leurs maitres de classe.	Maintenir le lien avec la classe d'appartenance.

<sup>\*</sup> Les durées sont indicatives ; elles sont mentionnées afin de permettre d'apprécier l'importance horaire relative de chacune des activités.

#### • hors de la classe :

Implication des parents	lecture à domicile, avec les parents.
Implication d'autres classes	lecture à haute voix d'un texte préparé, dans les classes de la Ville intéressées (voir <i>Lecture à d'autres</i> , dans les activités en classe-lecture.
Implication des acteurs sociaux	achat d'un livre en librairie

En outre, A. Béguin a organisé une séance d'information et d'échanges avec les parents de manière à les impliquer dans le programme Récréature. Une information préalable a également été fournie aux enseignants des classes de 8° année de manière à leur communiquer la procédure de dépistage. Par la suite, des contacts réguliers ont été maintenus avec les enseignants dont certains élèves ont participé au programme.

## On voit donc que le programme comprend :

- des activités centrées sur une meilleure maitrise de l'acte de lire, par l'utilisation systématique du logiciel ELSA et par d'autres activités scolaires ;
- des activités centrées sur le développement d'un rapport positif au lire et à l'écrire ;
- des activités visant à intégrer l'acte de lire dans son contexte social (parents, classes d'appartenance,...).

Voici une brève présentation d'ELSA qui constitue un des aspects fondamentaux du programme.

#### ELSA (Entrainement à la Lecture Savante par l'Association française de la lecture)

ELSA est un logiciel de perfectionnement de la lecture destiné à des enfants fréquentant des niveaux scolaires allant du Cours élémentaire 2<sup>ème</sup> année à la classe de 4<sup>ème</sup> du Collège, soit, pour nos degrés d'enseignement, à des élèves fréquentant les degrés 3P à 8P. Il peut également servir à des adultes, puisque deux bibliothèques de textes différentes sont utilisées, l'une destinée à la jeunesse, l'autre à un public adulte.

Les activités proposées comportent sept séries d'exercices correspondant à des compétences de lecture différentes :

- Les séries A et C font travailler sur des groupes de mots isolés de manière à entrainer la reconnaissance immédiate de mots et de groupes de mots; la série A aide à prendre conscience de l'empan de lecture et la série C entraine à différencier des mots qui se ressemblent.
- La série B, partant du principe que l'empan de lecture peut être élargi, propose des exercices visant à faire prendre conscience de la zone floue autour des trois ou quatre signes perçus clairement à chaque fixation des yeux, de manière à ce que ces quelques signes soient inclus dans des formes plus larges, porteuses de sens.
- La série D entraine la compétence de localisation rapide des informations dans un texte et de construction d'un modèle mental du fonctionnement de ce texte.
- La série E fait travailler sur l'anticipation de mots à l'intérieur d'un texte, grâce au développement de l'horizon d'attente; celui-ci est lié à des éléments appartenant aussi bien à la compréhension globale du texte qu'aux contraintes dues à son environnement immédiat.
- La série F travaille, comme la série D, sur une représentation mentale du fonctionnement d'un texte, mais en prenant cette fois appui spécifiquement sur les éléments significatifs de son lexique. Pour y parvenir, le lecteur doit faire des hypothèses sur la globalité d'un texte à partir d'une sélection de mots.
- Enfin, la série T permet, d'une part, de repérer où en est chaque élève et d'adapter l'entrainement à son niveau, d'autre part, de mesurer les progrès de chaque élève au bout des six séries d'exercices et d'ajuster un nouveau programme de travail.

L'élève, une fois inscrit comme utilisateur, voit son entrainement pris en charge par le logiciel, qui lui fournit des activités adaptées à son niveau.

Les concepteurs soulignent que l'utilisation du logiciel ne prend sens que dans un environnement pédagogique, à créer par l'enseignant, instaurant une complémentarité entre :

- les préoccupations techniques, auxquelles ELSA répond ;
- les moments d'appropriation que sont les espaces d'activité réflexive quant aux démarches en cours et à leur utilité;
- les moments de réinvestissement, passant notamment par la fréquentation de la littérature de jeunesse.

Le programme se déroule sur un total de huit semaines, les deux premières et la dernière, intensives, encadrant cinq semaines durant lesquelles les élèves retournent dans leur classe d'appartenance tout en maintenant un contact avec l'enseignant du programme. Durant les phases intensives, les élèves suivent 8 heures de cours quotidien durant lesquelles ils alternent activités de lecture et d'écriture. Chaque matin, une période du programme est consacrée au travail sur l'ordinateur qui fournit aux élèves des renseignements sur leur taux de réussite à l'issue de chaque unité réalisée. Cet aspect de contrôle continu par ELSA a été un important facteur de motivation des élèves dans la mesure où il rendait leur progression visible. Les journées se

terminent toujours avec la rédaction de l'article destiné au journal<sup>6</sup>. En outre, les élèves consacrent un quart d'heure par jour à leur travail scolaire afin de ne pas accumuler de retard par rapport à leurs camarades restés en classe.

## 2. La population

Le programme Récréature a concerné 9 élèves, provenant de différentes classes de 8<sup>e</sup> année de La Chaux-de-Fonds. Sept appartiennent à des classes de niveau Préprofessionnel (PP), alors que 2 d'entre eux sont scolarisés dans une classe de 8<sup>e</sup> Moderne (MO). Notons que l'hétérogénéité de la population au niveau des filières dont sont issus les élèves constituait un des principaux défis du programme. Il n'a été que partiellement relevé dans la mesure où les contraintes scolaires qui pèsent sur les élèves fréquentant des filières de type Maturité (MA) à exigences élevées constituent des freins à ce qu'ils quittent leur classe. Cela ne signifie pourtant pas qu'aucun élève de cette filière ne rencontre de difficultés et n'aurait pu bénéficier du programme ! (cf. PISA)<sup>7</sup>.

Ces élèves ont été signalés par leurs enseignants principaux sur la base d'un protocole d'observation élaboré pour les besoins de l'expérience; tous éprouvent des difficultés de lecture et d'écriture. Ces élèves ont, pour la plupart, connu un parcours scolaire difficile dans la mesure où 5 d'entre eux ont passé par des classes de transition (TR) alors qu'1 élève a transité par une autre filière (TE). De ce fait, seuls 3 élèves, qui ont passé par la classe d'orientation (6<sup>e</sup>), ont effectué les épreuves communes d'orientation neuchateloises en français. Les résultats qu'ils ont obtenus alors sont révélateurs des difficultés rencontrées puisque leurs notes vont de 1 à 3 sur un maximum de 9.

En ce qui concerne le groupe témoin, il est constitué de 10 élèves de 8<sup>e</sup> dont 1 est issu d'une classe de niveau MA, 2 de classes de niveau MO, 5 de classes PP et 1 élève d'une classe TE. Ces élèves, sélectionnés par leurs enseignants en raison des difficultés de lecture et d'écriture qu'ils rencontrent, viennent d'horizons plus différents que le premier groupe. A cette première différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin s'ajoute celle des résultats obtenus aux épreuves communes de 6<sup>e</sup> : alors que 5 d'entre eux ne les ont pas réalisées – ils ont passé soit par des classes de transition (3 élèves), soit par des classes TE (1 élève) soit pour une élève primo-arrivante par une classe d'accueil –, les notes obtenues par les 5 élèves qui y ont été soumis s'échelonnent entre 1 et 8 (maximum atteint par l'élève venant de la classe MA).

## 3. Objectifs et questions de recherche

La démarche adoptée a consisté à tester le programme lui-même (processus) et ses résultats (les compétences de lecture des élèves du groupe expérimental ont été comparées à leurs compétences de départ – comparaison prétest-posttest – et aux compétences des élèves d'un groupe de référence). Elle doit permettre d'évaluer l'intérêt et l'efficience du programme et, *a fortiori*, de conduire les ajustements nécessaires à son éventuelle extension ultérieure. Elle vise en outre à

6

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Les productions des élèves, destinées à être lues par des tiers, sont reprises et mises en forme par l'enseignant. Chaque matin, un moment est accordé à la lecture du journal de la veille.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Alors que certains élèves de classes maturité avaient été signalés par leur enseignants pour leurs difficultés de lecture, aucun d'entre eux n'a finalement participé au programme Récréature. La pression scolaire semble ainsi avoir été forte d'autant plus que la période de recrutement des élèves correspondait avec la remise trimestrielle des carnets scolaires.

mesurer la faisabilité de cette extension compte tenu des contraintes institutionnelles et sociales influant sur les variables *intensification* et *prise en compte de l'environnement*.

La recherche visera, si possible, à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Le programme permet-il une évolution significative et stable des compétences de lecture ?
- Le programme entraine-t-il une évolution des représentations des élèves relatives à l'acte de lire et aux stratégies d'apprentissage ? Si oui, en quoi ?
- Le programme entraine-t-il une évolution de la motivation des élèves ?
- L'extension d'un tel programme est-elle envisageable dans le contexte institutionnel et social concerné ?

Sur cette base, l'extension d'un tel programme est-elle envisageable dans le contexte institutionnel et social concerné ? Si oui, selon quelles modalités ? Si non, pourquoi ?

Ces questions seront mises en relation avec deux types de paramètres, à savoir, ceux qui définissent les *conditions-cadres* du programme (volontariat, travail hors du cadre scolaire habituel, multiplication et diversification des tâches, constitution d'une communauté d'apprenants, travail avec l'environnement socioculturel) et ceux qui caractérisent les *activités* (ELSA, journal, feuilleton, lecture à d'autres, lecture cadeau, cercles de lecture, etc.). Elles seront examinées prioritairement à travers les données que nous aurons recueillies au moyen des entretiens avec les élèves et avec l'enseignant, des observations en classe et de l'analyse de diverses productions d'élèves ainsi qu'au moyen des tests passés par les élèves des groupes expérimental et témoin.

## 4. Options méthodologiques

Dans une première perspective, la recherche DORE/Récréature a tenté de cerner l'évolution des compétences, des représentations et de la motivation d'élèves soumis à un programme intensif de lecture et d'écriture.

Dans une seconde, comparative, la recherche DORE/Récréature a impliqué deux groupes d'élèves :

- le « groupe Récréature » qui constitue le groupe expérimental. Il est formé de 9 élèves sélectionnés selon la procédure décrite en ANNEXES 3 et 4 et qui ont suivi le programme Récréature ;
- le groupe-témoin, formé d'élèves eux aussi en difficulté de lecture, qui a passé une partie des mêmes épreuves que le groupe Récréature mais qui a poursuivi des activités scolaires usuelles.

La faisabilité du programme a été testée en janvier – février 2001 avec un groupe d'élèves en difficulté de lecture issus de la classe habituelle de A. Béguin.

Trois phases de test nous permettent d'évaluer quantitativement l'efficacité du programme :

T1: Pré-test pour les deux groupes:

• logiciel ELSA (ELSA1)

T2 : Test « à chaud » pour le groupe Récréature, le dernier jour de la dernière semaine du programme :

- logiciel ELSA (ELSA2)
- un autre test sur papier (PAP2)
- choix argumenté d'un texte et restitution (RES2)

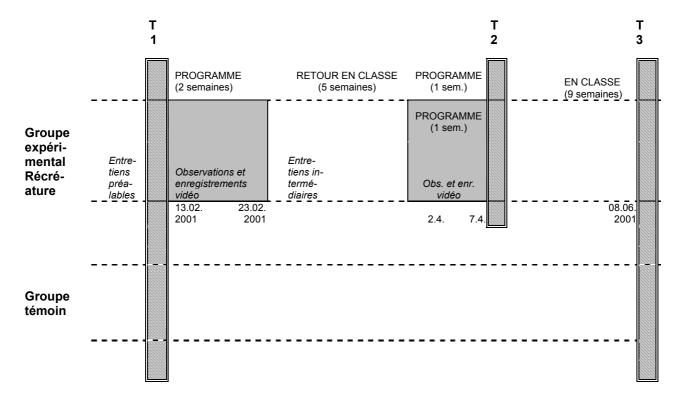
Les durées d'entrainement à la lecture étant sans commune mesure pour les deux groupes, une comparaison groupe Récréature – groupe témoin lors du test « à chaud » nous a paru superflue.

T3: Test final pour les deux groupes, neuf semaines après le test « à chaud » :

- type ELSA, mais sur papier pour éviter le biais de l'inégalité des deux groupes face à l'ordinateur (ELSA3)
- un autre test « sur papier » (PAP3)
- choix argumenté d'un texte et restitution (RES3)

Cette procédure de test nous permet une double comparaison :

- interne au groupe Récréature; en particulier, par la comparaison entre les résultats du test « à chaud » avec ceux des tests initiaux et finaux, qui nous donnera une mesure de l'efficacité du dispositif « sur la durée » (que reste-t-il après le retour des élèves en classe « normale » ?);
- entre le groupe Récréature et le groupe-témoin.



- T1: Pré-test pour les deux groupes : logiciel ELSA (ELSA1)
- Test « à chaud » pour le groupe Récréature : logiciel ELSA (ELSA2), test sur papier « L'homme de Neandertal » (PAP2), choix argumenté d'un texte et restitution (RES2)
- Test final pour les deux groupes : type ELSA (ELSA3), test papier « La vie de quelques dinosaures » (PAP3), choix argumenté d'un texte et restitution (RES3).

### 5. Les données de la recherche

Pour répondre aux questions de recherche mentionnées *supra*, nous avons récolté et traité différents types de données qui ne sont pas toujours de même nature, parfois des données quantitatives, parfois des indices qualitatifs.

Les données se répartissent de la manière suivante :

- a) les données qualitatives et quantitatives concernant les élèves :
- Les entretiens (initiaux et intermédiaires)

L'entretien initial, semi-directif, a été conduit par l'enseignant responsable du projet. Cet entretien avait une fonction propre dans le cadre de la mise en place du programme Récréature<sup>8</sup>: conclure un engagement contractuel avec les élèves engagés dans le projet. Il avait en outre pour objectif d'établir un premier contact avec eux. Il s'agissait, pour l'enseignant, d'amener les élèves, par des questions successives, selon un protocole qu'il avait élaboré (ANNEXE 4) en s'inspirant de Sylvanise (1993), à réfléchir à la lecture, à ce qu'elle signifie pour eux, à la place qu'elle occupe dans leur emploi du temps afin de favoriser leur investissement dans le programme. Plus précisément, ces questions touchaient à la motivation des élèves à participer à un tel programme, à la perception qu'ils avaient de leurs difficultés, à leur expérience de lecteursscripteurs, à la fréquence, à la variété et à la qualité de leurs lectures, à leur attitude face à la lecture-écriture et à celle de leur entourage. Ces entretiens, une fois transcrits, constituent une importante source de renseignements pour la recherche dans la mesure où, au travers de la perception que les élèves ont de leurs difficultés et de leurs compétences, ce sont autant d'indications sur leur motivation et leurs représentations de la lecture et de l'écriture qu'il est possible de mettre à jour. En même temps, il faut être conscient qu'ils sont marqués par les entretiens du projet (et par là-même de son concepteur).

Un second entretien (ANNEXE 5) – appelé intermédiaire – a été conduit par un membre de l'équipe de recherche à l'issue des deux premières semaines intensives du programme. Il visait à obtenir des élèves un premier retour sur les activités et les conditions-cadre – travail hors du cadre scolaire habituel, multiplication et diversification des tâches de lecture, constitution d'une communauté d'apprenants – du programme. Cet entretien devait également permettre de mettre en évidence des éventuels changements dans les représentations que les élèves ont de leurs compétences en lecture, dans leur motivation, et plus généralement, dans leur rapport à la lecture.

Q

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Voir théories du contrat didactique : Leutenegger et Schubauer-Leoni (2002).

## Les journaux

Parmi les diverses activités régulièrement répétées durant le projet, la rédaction des journaux (voir l'exemplaire reproduit en ANNEXE 6) présente un intérêt particulier – du point de vue de la recherche – dans la mesure où les élèves y racontent leur journée, ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont vécu et comment ils l'ont vécu, ce qu'ils ont aimé, ou non; plus encore, ils parlent d'euxmêmes, de leur rapport à la lecture, de leurs progrès, de leurs difficultés et de leurs déceptions aussi. Ils y expriment donc leur perception du travail effectué dans le cadre du projet et – en suivant l'évolution du programme et en modifiant leur propre perception – de la manière dont ils le vivent, nous fournissant ainsi des informations précieuses tant à propos du programme dans son ensemble, des conditions dans lesquelles il s'inscrit qu'à propos des diverses activités réalisées.

#### Les observations en classe

L'équipe de recherche a effectué un certain nombre d'enregistrements audio et vidéo de différentes séances réalisées en classe de lecture. Ces données ne sont pas exploitées dans le présent rapport.

• Les tests (Elsa, papier, choix d'un texte et restitution)

Les tests ELSA sont tirés du logiciel de l'AFL du même nom (cf. encadré p. 14). Ces tests, soumis à T1 (avant le programme) et T2 (le dernier jour du programme) visent à mesurer l'évolution de la vitesse et de la compréhension de lecture des élèves du groupe Récréature à court terme en comparaison avec les performances obtenues par un groupe témoin mesurées en T1. A T3, les élèves du groupe Récréature ont été soumis à une version papier du test ELSA (ANNEXE 7) visant à mesurer l'évolution de leurs compétences de compréhension de T1 à T3 en comparaison à celles d'un groupe témoin.

Les tests papier « L'homme de Neandertal » (ANNEXE 8) et « La vie de quelques dinosaures » (ANNEXE 9), repris des tests de l'enquête de Soussi (1995) en 6<sup>e</sup>, visent à mesurer la stabilité des performances des élèves du groupe Récréature de lecture après leur participation au programme de T2 à T3.

Les tests « Choix d'un texte et restitution » visent à mettre en évidence, dans une perspective plus qualitative, les critères qui président au choix d'un texte simple et court par des élèves considérés comme étant en difficulté ainsi que les traces de leur compréhension de ce texte après leur participation au programme, en T2 et T3 (ANNEXE 10).

## b) les données qualitatives concernant l'enseignant concepteur du programme

Un entretien a été conduit avec l'enseignant responsable du projet. Il visait à recueillir ses impressions sur la manière dont s'est déroulé le programme dans son ensemble et sur ses effets potentiels sur les compétences, représentations et motivation des élèves en fonction des différents paramètres que constituent les conditions-cadres et les activités du programme.

c) les données qualitatives concernant d'autres personnes touchées par le projet Récréature

A. Béguin a demandé aux enseignants des classes d'origine des élèves qui ont participé au programme de mettre leurs impressions par écrit. Il s'agissait essentiellement d'une appréciation des effets du programme après le retour en classe des élèves en termes de compétences, représentations et motivation ainsi que des conditions-cadres du programme (spécialement quant au fait de sortir durant trois semaines de leur classe des élèves en grande difficulté).

A. Béguin a également demandé aux libraires un bref compte rendu sur la visite des élèves en librairie et l'achat d'un livre.

Les enseignants des classes primaires dans lesquelles les élèves du programme sont venus faire une lecture publique ont spontanément incité leur classe à remercier et à féliciter les élèves de la classe lecture.

**PARTIE III: Les résultats** 

## 1. Introduction

Il s'agira d'abord, dans ce chapitre, d'utiliser les données qualitatives à disposition pour appréhender le point de vue que les différents acteurs (élèves, enseignant concepteur du projet, autres personnes touchées par le projet) ont sur le programme en général, sur les activités (travail sur le logiciel ELSA, cercles de lecture,...) dont il est constitué ainsi que sur les conditions cadres (l'intensité du travail, la constitution progressive du groupe en tant que « communauté de lecteurs », la diversité des tâches proposées aux élèves, la collaboration avec les parents, etc.) dans lesquelles il s'inscrit. Nous nous intéresserons aux trois dimensions dans lesquelles prennent place les changements visés : l'évolution des compétences, des représentations et de la motivation des élèves au cours du programme Récréature. Afin de donner un maximum de cohérence à notre texte, nous avons choisi de présenter les données et résultats des sous-chapitres qualitatifs sous trois angles différents, à savoir :

- relativement au programme pris dans son ensemble ;
- relativement aux activités du programme ;
- relativement aux conditions-cadres du programme.

Nous présenterons ensuite, dans un volet quantitatif, les résultats obtenus par les élèves du groupe Récréature et du groupe témoin aux différents tests – vitesse de lecture, compréhension, choix et restitution d'un texte – auxquels ils ont été soumis.

Les données à notre disposition s'organisent en trois groupes, qui constitueront nos sous-chapitres, à savoir celles qui proviennent des élèves (2), celles qui proviennent de l'enseignant (3) et celles qui proviennent des autres personnes touchées par le projet (4).

## 2. Les élèves face au programme Récréature

## 2.1 Le point de vue des élèves

## 2.1.1 A propos du programme en général

Comment les élèves perçoivent-ils les tâches de lecture-écriture en classe? Quelles sont celles qui leur semblent difficiles? ou, au contraire, faciles? Comment perçoivent-ils leurs difficultés? Quelles stratégies estiment-ils efficaces pour progresser? Y a-t-il une cohérence entre ce que les élèves disent avant et après leur participation au programme Récréature ou, au contraire, une rupture liée aux effets de ce programme? Il s'agit d'adopter une attitude compréhensive des difficultés de lecture en s'intéressant à ce qui se passe à l'école et en dehors pour ces élèves, aux activités langagières qu'ils mettent en jeu, au sens qu'ils leur attribuent, aux savoirs (- faire) qu'ils pensent acquérir. Nous avons ensuite cherché à esquisser les portraits individuels des 9 élèves engagés dans le programme Récréature sur la base de leurs propos au cours des deux entretiens. Nous pensons en effet à l'instar de Sylvanise (1993) que l'« on ne peut comprendre vraiment les processus de l'échec en lecture (et plus généralement de l'échec scolaire) si l'on oublie les caractéristiques de ces enfants [qui éprouvent des difficulté de lecture]: ils ont été privés de parole et de pouvoir de réflexion sur leurs apprentissages. Leur donner l'occasion de parler de leurs difficultés et de leurs espoirs c'est commencer à les aider à devenir lecteurs ».

## Les représentations des élèves avant leur participation au programme Récréature

La lecture à haute voix

Lorsque l'enseignant interroge les élèves de Récréature sur ce qu'ils pensent de la lecture dans un contexte scolaire (« tu m'racontes un p'tit peu comment ça se passe pour toi la lecture en classe? »), la plupart évoque d'emblée la lecture à haute voix, devant la classe à l'instar de Fanny :

20 Fan

ben alors moi quand le prof euh il d'mande: ouais euh parce qu'on lit chacun à son tour de rôle quand on fait un exercice et pis moi quand euh je sais que c'est à mon tour alors j'compte les phrases et pis j'lis parce que: en fait des fois j'arrive bien à lire une phrase mais des fois j'comprends pas un mot pis j'suis pis: j'reste pis j'dis euh pis j'arrive pas à lire pis des fois c'est chiant mais aussi des fois parce que j'me gêne / j'sais pas des fois quand j'lis une phrase fausse et ben j'ai peur que les autres rigolent ou: mais il y en a plein qui font faux mais moi j'me sens ouais j'me dis oh quel air con (entr. 1) 9

pause moyenne

Cette tâche de lecture à haute voix, que l'élève peut anticiper, est avant tout liée à la relation qu'elle entretient avec ses camarades, à la gêne qu'elle éprouve à se produire devant la classe, à la peur du ridicule que l'erreur peut entrainer (« des fois quand j'lis une phrase fausse et ben j'ai peur que les autres rigolent ou: mais il y en a plein qui font faux mais moi j'me sens ouais j'me

Conventions de transcription
 interruption
 allongement syllabe

: allongement syllabe /// pause longue
XXX inaudible [seki] transcription phonétique
/ pause brève (XXX) commentaire du transcripteur

dis oh quel air con »). C'est ce qu'exprime également Wanda<sup>10</sup>, partagée entre le plaisir de lire et la crainte de *paniquer*, de *dire n'importe quoi* :

36	Wan	ben: moi j'aime bien lire à haute voix mais des fois ça dépend les textes: je sais pas trop il faut pas trop que j'me motive à lire parce que: c'est des mots trop compliqués
		euh je sais que j'arriverai pas pis je vais paniquer quoi
37	M	d'accord
38	Wan	pis je vais dire n'importe quoi
39	M	pis la lecture silencieuse ?
40	Wan	alors ça je me débrouille assez bien
41	M	tu te débrouilles bien c'est uniquement la lecture à haute voix où tu butes :
42	Wan	ouais
43	M	tu comprends tout ce que tu lis?
44	Wan	à euh à: à voix basse
45	M	ouais
46	Wan	ouais je comprends tout / bon ça dépend le livre que je lis aussi ma motivation (entr. 1)

Parallèlement, la lecture silencieuse n'est pas perçue comme une source de problèmes par de nombreux élèves comme le remarque l'un d'entre eux : « j'arrive plus à lire dans ma tête mieux que: normal enfin à haute voix pis: l'écriture aussi c'est pas très: terrible » (Romain, entr. 1). L'emploi de l'adjectif « normal » renforce encore l'idée que, pour une partie de ces élèves, la lecture s'assimile avant tout à la lecture à haute voix.

## La compréhension

Trois élèves mettent l'accent sur leurs difficultés de compréhension. Ainsi, en réponse à la question : « comment ça se passe pour toi la lecture ? », ils établissent d'emblée un lien entre lecture et compréhension :

45	Mau	ben des fois je lis et pis: j'comprends des fois je lis et pis j+ je comprends j'com-
		prends pas
46	M	tu comprends pas (tousse) est-ce que: tu peux expliquer pourquoi tu: tu comprends
		pas /// qu'est-ce qui fait que tu comprends pas ?
47	Mau	ben parce que des fois il y a: des mots que j'comprends que j'comprends pas et puis:
		voilà (entr. 1)

Pour exprimer ses difficultés à percevoir le sens global d'un texte, un élève prend l'exemple du résumé d'un chapitre de livre : « ben heu: j'ai un peu euh d'peine à comprendre enfin je lis un : un: chapitre de li+ de livre j'ai de la peine à comprendre pis en fait euh comment: comment: on veut dire par exemple: ouais j'arrive pas bien à résumer en fait » (Antoine, entr. 1). Une autre élève évoque les mêmes difficultés qu'elle relie à des problèmes de langue : « pis j'réponds aux questions après comme: les autres mais: j'ai: d'la peine à comprendre les textes parce que: j'suis de langue allemande pis à la maison je parle que l'allemand » (Karin, entr.1).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Dans cet extrait et dans ceux qui suivent, les prénoms des élèves sont fictifs.

#### La motivation

Le manque d'envie de lire est également évoqué par certains élèves. Ce point, qui avait été relevé par Wanda « ouais je comprends tout /: bon ça dépend le livre que je lis aussi ma motivation », est repris par Christian :

1	M	ça s' passe comment pour toi la lecture?
2	Chr	ça va / ben euh pas trop / j'fais / des mauvaises notes
3	M	c'est: c'est dû à quoi d'après toi ?
4	Chr	euh manque d'envie
5	M	t'as pas envie de: de lire
6	Chr	non
7	M	c'est pas des difficultés // est-ce que tu comprends tout c' que tu lis ?
8	Chr	pas tout non il y a des mots non (entr.1)

Ces extraits d'entretiens montrent la place considérable qu'occupe la lecture à haute voix dans le vécu scolaire de ces élèves. Ce constat semble induire une représentation des tâches de lecture qui implique la relation aux autres plutôt qu'à soi-même. C'est donc le caractère socio-affectif de la lecture qui est mis au premier plan par ces adolescentes et adolescents : leur prestation en lecture à haute voix met en jeu la place qu'ils occupent dans la classe. Ces observations témoignent d'une *centration externe* de l'attention au sens où les élèves sont plus attentifs à ce que les autres vont penser d'eux et aux feedbacks explicites (de type « oui très bien ») et implicites (sourire, mimique approbative) de l'enseignant qu'à réfléchir à l'activité elle-même, à ce qu'elle permet d'apprendre ou de comprendre (Goigoux, 2000). L'établissement d'une dichotomie entre lecture à haute voix et lecture à voix basse qui transparait dans les propos de Nicolas renforce l'hypothèse de façons de faire et de penser des élèves qui les empêcheraient de se saisir et de profiter pleinement des situations scolaires :

12	Nic	mhm j'arrive mieux à lire euh dans ma tête enfin j'ai plus de facilité à lire dans ma tête qu'à haute voix
13	М	et comment c'que tu vois ça ?
14	Nic	pf j'sais pas c'est: c'est difficile à expliquer dans ma tête c'est: dans ma tête j'arrive / ça glisse mieux quand j'lis c'est: ça va beaucoup plus facilement / disons que quand
		j'lis à haute voix des: des moments par moments j'ai des hésitations c'est: / ouais
15	M	donc tu compares la lecture: à haute voix et la lecture silencieuse là
16	Nic	ouais
17	M	d'accord /// comment comment c'que t' expliques ces problèmes ?
18	Nic	ouf j'arrive pas vraiment à expliquer c'est: / j'sais pas j'ai toujours eu un peu: un peu d'peine à lire à haute voix / disons qu'dans: dans ma tête j'sais pas ç+ / bon j'dis pas que j'ai p+ j'ai moins de: moins de difficultés enfin / j'en ai+ j'en ai moins j'sais pas / ça glisse plus facilement j'arrive à enchaîner les phrases // c'est: (entr. 1)

Or, cet accent mis sur la lecture à haute voix comme lieu de cristallisation des difficultés des élèves est en complète opposition à leurs réponses aux questions « qu'est-ce que lire ? ou qu'est-ce que bien lire ? »: « ben lire c'est euh / ben comprendre d'abord ce qu'on lit c'est : surtout ça / parce que si on comprend pas ce qu'on lit ben ça servirait ouais complètement à rien en quelque sorte » (Nicolas, entr. 1), ou « ben quand on peut lire quand même vite mais quand même pas trop vite pas trop lentement pis pas trop vite / pis qu'on comprenne ce qu'on lit » (Karin, entr. 1). (pour d'autres citations voir ANNEXE 11)

Au-delà des hésitations, des balbutiements de ces élèves, c'est bien une seule et même définition de la lecture qui émerge finalement : « *lire c'est avant tout comprendre* ». Dès lors, si lire c'est comprendre, cette définition n'entre-t-elle pas en conflit avec les déclarations portant sur le rapport que ces élèves entretiennent avec la lecture à haute voix et surtout à son omniprésence quand ils rapportent leur vécu scolaire? La dichotomie établie par les élèves entre lecture à haute voix et lecture silencieuse nous interroge sur le rôle joué par l'école dans la diffusion d'une telle image de la lecture.

Nous tendons à imputer au flou qui entoure l'enseignement de la lecture au secondaire – au niveau des savoirs en jeu, des tâches proposées aux élèves – les difficultés de nombreux élèves qui auraient besoin d'une plus grande transparence dans leurs apprentissages afin de mieux en comprendre le sens. C'est probablement en s'intéressant aux *processus* de construction (de coconstruction) d'un rapport à la lecture et d'une motivation au sein même de la classe que l'on trouvera des réponses à ces questions. Comment faire pour mettre l'élève dans une vraie position de lecteur? Y a-t-il des modes d'interaction propres à permettre aux élèves de construire des connaissances nouvelles ou d'autres dont on peut penser, au contraire, qu'elles freinent les apprentissages en mettant l'accent sur une centration extérieure de l'apprenant (montrer qu'on sait, être discipliné, écouter l'enseignant, ...)?

## Portraits d'élèves en difficulté

Malgré une certaine confusion face aux enjeux de la lecture pratiquée dans un contexte scolaire, les élèves engagés dans le projet verbalisent les difficultés qu'ils éprouvent face à un certain nombre de tâches de lecture. Afin d'être au plus près de nos sources nous avons choisi d'esquisser les portraits de chacun des élèves du programme en décrivant les difficultés qu'ils disent éprouver, parfois aussi les possibilités et les moyens d'amélioration qu'ils envisagent avant leur participation au programme Récréature.

### Fanny

Quand on lui demande de parler de ses difficultés de lecture, Fanny évoque d'emblée la compréhension des consignes : « ben ouais parce que moi j'comprends pas très bien les consignes / et puis euh moi j'trouve que c'est bien quand même qu'i: qu'il nous a dit qu'il y a ces cours parce que: je sais pas si on a de la peine pis il nous l'dit pas et ben nous on n'est pas forcément euh on réfléchit pas forcément on dira ouais c'est vrai il y en a des qui s'en fichent quoi pis moi au début j'ai j'me suis dit ah je ferai mieux la: la semaine prochaine » (entr. 1).

Ses propos dénotent en outre une forte corrélation entre compréhension du mot et compréhension de la phrase : « quand euh je sais que c'est à mon tour alors j'compte les phrases et pis j'lis parce que: en fait des fois j'arrive bien à lire une phrase mais des fois j'comprends pas un mot pis j'suis pis: j'reste pis j'dis euh pis j'arrive pas à lire pis des fois c'est chiant mais aussi des fois parce que j'me gêne/j'sais pas des fois quand j'lis une phrase fausse et ben j'ai peur que les autres rigolent ou: mais il y en a plein qui font faux mais moi j'me sens ouais j'me dis oh quel air con » (entr. 1). Elle affirme en outre n'éprouver aucune difficulté de compréhension en lecture silencieuse.

#### Antoine

Antoine éprouve des difficultés à résumer un texte « ben heu: j'ai un peu euh d'peine à comprendre enfin je lis un: un: chapitre de li+ de livre j'ai de la peine à comprendre pis en fait euh comment: comment: on veut dire par exemple: ouais j'arrive pas bien à résumer en fait » (entr.1).

Il mentionne également les difficultés qu'il éprouve au niveau de la compréhension des phrases :

10	Ant	ben euh je sais pas euh /// il y a plusieurs enfin je sais pas y a p+ y a un peu beaucoup de problèmes je sais pas il y a / d'abord que je comp+ des fois ben je comprend pas les phrases des: des fois je: euh
11	M	pis tu sais pourquoi tu les comprends pas / qu'est-ce qui se joue là derrière ?
12	Ant	ben les mots parce que
13	M	les mots c'est une question de vocabulaire
14	Ant	ouais ouais
15	M	tu comprends pas ce que veulent dire les mots?
16	Ant	ouais ouais il y en a des que je comprends pas / pis c: c'est surtout ça (entr. 1)

On peut d'ailleurs se demander si l'enseignant n'interrompt pas un peu vite l'élève dans son explication en réduisant les difficultés mentionnées à des problèmes de vocabulaire.

#### Karin

Karin dit éprouver des difficultés à résumer un texte :

25	Kar	ben que j'ai vraiment des problèmes parce que pour les résumés pis tout ça j'ai:
		vraiment ouais des problèmes
26	M	au niveau de l'écriture essentiellement ou aussi de: de la lecture ?
27	Kar	de la lecture aussi (entr. 1)

mais également quand il s'agit de répondre à un questionnaire :

28	Kar	ben j' le lis ouais je le lis pis: après parce qu'il met des questions après
29	M	mhm
30	Kar	pis j'réponds aux questions après comme: les autres j'ai: d'la peine à comprendre les
		textes parce que j'suis de langue allemande pis à la maison je parle que l'allemand

Karin, qui est germanophone, n'exclut pas la possibilité de rencontrer les mêmes difficultés face à un texte en allemand, suggérant d'elle-même des difficultés qui dépassent des problèmes linguistiques: « ouais si p't-être quand il y a des questions sur le texte p't-être j'aurais aussi un peu: de problèmes un petit peu / mais: je fais des fautes d'orthographe en allemand alors là / parce que j'étais jamais à l'école en allemand ». Elle est extrêmement critique face à l'aide qu'on ne lui a pas apporté au cours de ses premiers apprentissages (ses parents parlant essentiellement l'allemand à la maison) :

129	Kar	ben: peut-être que quand je comprenais pas quelque chose à la maison ben qu'mes parents ils auraient pu m'aider mais ils peuvent pas m'aider parce qu'ils parlent que le franç+ euh l'allemand
130	M	d'accord pis au niveau de l'école / tu pouvais chaque fois avoir quelque chose pour t'aider ou bien c'était+ c'était difficile / quand tu comprenais pas ?
131	Kar	comment quand je com+
132	M	tu dis tu m'dis euh s+ m+ mes parents auraient pu m'aider mais ils peuvent pas m'aider parce qu'ils parlent pas le français /
133	Kar	ouais
134	M	d'accord / est-ce que à l'école quelqu'un aurait pu t'aider ?
135	Kar	ouais le prof c'est
136	M	et puis ça se faisait pas ou bien c'était
137	Kar	oui oui oui ça se faisait
138	M	ça se faisait

139 Kar mais: ça c'est le problème à l'école / on+ si on pose trop de questions ils disent qu'on n'est pas auto:nomes (entr.1)

#### Maurice

Maurice, même s'il éprouve des difficultés à verbaliser ses difficultés, fait partie des 3 élèves qui mettent l'accent sur leurs problèmes de compréhension, en établissant d'emblée un lien entre lecture et compréhension des mots : « ben des fois je lis et pis: j'comprends des fois je lis et pis j+ je comprends j'comprends pas [...] ben parce que des fois il y a: des mots que j'comprend que j'comprends pas et puis: voilà » (entr. 1).

### Stephano

Contrairement à d'autres élèves qui avouent éprouver des difficultés à rendre compte de leur compréhension, en répondant à un questionnaire par exemple, Stephano dit éprouver des difficultés : « direct des fois dans les textes quand euh on lit euh des fois je+ comment j'comprends pas ouais j'comprends pas en lecture donc euh / j'comprends pas après euh pour répondre » (entr.1).

Nous pressentons dans ses propos les traces de problèmes techniques de déchiffrage :

1	M	[] est-ce que tu+ tu arriverais à m'expliquer d'où viennent ces problèmes ?
2		(2 sec)
3	Sté	euh
4	M	pourquoi ça ?
5	Sté	sûrement d'un côté euh d'pas savoir lire parce que des: fois ouais / euh pas savoir lire correctement donc ça fait euh ça peut faire direct des: problèmes
6	M	d'accord mais comment c'que tu expliques ces problèmes ?
7	Sté	euh
8	M	tu m'dis euh c'est de pas savoir lire correctement / qui empêche de lire / moi je te pose la question maintenant / d'où vient le problème que tu sais pas lire correctement ?
9		(2 sec)
10	Sté	euh p't être qu'avant // j'ai pas p't être assez répété ou peut-être aussi de d'ma langue (entr. 1)

Pour dépasser les difficultés qu'il éprouve, Stéphano mentionne, avant d'avoir participé au programme, des stratégies telles que la relecture du mot ou du texte qu'il ne comprend pas : « ben euh des fois la première fois que j'lis / y a des trucs que je comprends pas / donc je r'lis bien / quelques fois » (entr. 1). Il propose également de lire plus « euh lire souvent ». Il relève l'intérêt que présente à ses yeux un programme tel que Récréature : « avoir des: cours comme maintenant en fait / j'aurais dû faire ça avant p't-être » (entr. 1).

#### Wanda

Wanda fait partie des élèves qui mentionnent leurs difficultés en lecture à haute voix essentiellement quand elle est confrontée à des mots « compliqués » : « ben: moi j'aime bien lire à haute voix mais des fois ça dépend les textes: je sais pas trop il faut pas trop que j'me motive à lire parce que: c'est des mots trop compliqués euh je sais que j'arriverai pas pis je vais paniquer quoi » (entr. 1). Si Wanda impute principalement ses difficultés à la dyslexie, elle les situe également à un niveau textuel en prenant en compte les caractéristiques des textes et sa motivation à les lire : « ouais je comprends tout / bon ça dépend le livre que je lis aussi ma motivation » (entr 1).

Aux yeux de Wanda, qui a été repérée comme étant dyslexique à la fin de la 2<sup>e</sup> année primaire, la possibilité de suivre les appuis d'orthophonie plus tôt aurait constitué une aide précieuse.

#### Christian

Lors de l'entretien initial, Christian mentionne comme seule et unique cause de ses difficultés une absence totale de motivation envers la lecture que l'enseignant tend à relier à d'importantes difficultés :

7	M	c'est: c'est dû à quoi d'après toi?
8	Chr	euh manque d'envie
9	M	t'as pas envie de: de lire
10	Chr	non
11	M	c'est pas des difficultés // est-ce que tu comprends tout c' que tu lis ?
12	Chr	pas tout non il y a des mots non
13	M	donc euh / l+ la difficulté / que tu as a tout comprendre / c'est tellement difficile pour
		toi qu't'as pas envie
14	Chr	ouais
15	M	c'est un peu ça ?
16	Chr	un peu ouais (entr. 1)

#### **Nicolas**

Lors du premier entretien, Nicolas déplore le manque de fluidité de sa lecture, se focalisant essentiellement sur la lecture à haute voix :

12	Nic	mhm j'arrive mieux à lire euh dans ma tête enfin j'ai plus de facilité à lire dans ma
		tête qu'à haute voix
13	M	et comment c'que tu vois ça ?
14	Nic	pf j'sais pas c'est: c'est difficile à expliquer dans ma tête c'est: dans ma tête j'arrive /
		ça glisse mieux quand j'lis c'est: ça va beaucoup plus facilement / disons que quand
		j'lis à haute voix des: des moments par moments j'ai des hésitations c'est: / ouais
15	M	donc tu compares la lecture: à haute voix et la lecture silencieuse là
16	Nic	ouais
17	M	d'accord /// comment comment c'que t' expliques ces problèmes ?
18	Nic	ouf j'arrive pas vraiment à expliquer c'est: / j'sais pas j'ai toujours eu un peu: un peu
		d'peine à lire à haute voix / disons qu'dans: dans ma tête j'sais pas ç+ / bon j'dis pas
		que j'ai p+ j'ai moins de: moins de difficultés enfin / j'en ai+ j'en ai moins j'sais pas /
		ça glisse plus facilement j'arrive à enchaîner les phrases // c'est: (entr. 1)

## Romain

Au moment du premier entretien, Romain, timide et effacé, est un des élèves qui a le plus de peine à s'exprimer sur ses difficultés de lecture, ramenant toujours ses difficultés à la lecture à haute voix : « j'arrive plus à lire dans ma tête mieux que : normal enfin à haute voix pis: l'écriture aussi c'est pas très: terrible » (entr. 1).

Lire à haute voix devant la classe, comprendre les consignes, faire un résumé du texte, répondre à un questionnaire, autant de réponses qui rendent compte de représentations très « scolaires », restrictives, du métier d'élève qui consisterait à réagir aux sollicitations de l'enseignant. Au-delà des représentations variées qu'ils ont des tâches de lecture-écriture en classe, les élèves engagés dans le programme Récréature arrivent pourtant au même constat d'échec, au même sentiment d'incapacité et à en assumer leur rôle comme les autres.

Quant aux stratégies d'aide dont disposent ces élèves, elles sont souvent peu élaborées. Certains élèves avouent qu'il faudrait « lire plus », essentiellement à la maison, d'autres, moins nombreux, relèvent qu'ils relisent le mot voire le texte en cas d'incompréhension. C'est finalement essentiellement vers d'autres aides, qui relèvent d'une intervention extérieure – qu'elles viennent des parents, de l'enseignant, voire de l'institution (participation à un programme d'aide ou possibilité de suivre les appuis d'orthophonie) – qu'ils se tournent. On perçoit d'ailleurs une certaine amertume dans les propos de Karin qui rend compte de la difficile position qu'occupe le mauvais lecteur dans la classe « mais: ça c'est le problème à l'école / on+ si on pose trop de questions ils disent qu'on n'est pas auto:nomes ». Or, n'est-il pas du rôle de l'école de fournir à tous les élèves les outils leur permettant de progresser dans leurs apprentissages ? Reste à savoir quels outils, quand, et pour quels élèves...

Le rapport à la lecture : ce que la participation au programme Récréature a changé pour les élèves

C'est essentiellement dans le Journal que les élèves se sont exprimés, au fil des jours et des numéros, sur les changements qu'ils percevaient dans leur rapport à la lecture et à l'écriture. Ils ont également eu l'occasion de faire part de leurs impressions lors de l'entretien réalisé après les deux premières semaines du programme en décrivant les effets entrainés par leur participation au programme Récréature sur leurs compétences de lecture (vitesse de lecture et compréhension) d'une part, et sur leurs attitudes face à la lecture d'autre part.

#### Au fil des numéros du Journal: climat général et représentations de la lecture

Dans le premier numéro du Journal, 6 élèves (sur 9) expriment le fait qu'ils ont rencontré des difficultés, à comprendre les consignes (Stéphano), à remplir un questionnaire de compréhension sur un texte (Antoine, Nicolas, Wanda, Maurice), etc. Ce constat est vécu positivement, comme une explicitation du parcours à effectuer. Wanda écrit par exemple « le premier exercice que j'ai fait, j'ai vu que j'avais encore beaucoup de progrès à faire et à mieux lire. C'était le moment de la journée que j'ai le mieux aimé ».

La prise de conscience de l'ampleur de la tâche peut toutefois faire problème, comme s'il suffisait d'une fois pour apprendre : ainsi, Christian qui écrit « Aujourd'hui j'ai appris à bien lire les consignes, jusqu'à la fin. J'ai aussi appris à lire assez vite sur un ordinateur et à répondre aux questions (...) et j'ai aussi appris à lire un texte en y mettant un sens de lecture »... Pourtant, l'énoncé même d'éléments tels que « consignes », « vitesse de lecture », « mettre un sens de lecture » témoigne d'une perception des catégories qui devront faire l'objet du travail à venir.

Dans le deuxième numéro, ces difficultés sont à nouveau exprimées, d'autant plus que les textes lus sont perçus comme plus difficiles. En revanche, dès le troisième numéro, la plupart des élèves expriment un sentiment de progrès (Romain : « ça me fait plaisir de voir que je m'améliore », Karin : « J'ai assez bien réussi les exercices sur l'ordinateur et ça m'a fait beaucoup de plaisir et j'ai trouvé que j'avais un peu progressé »; Christian : « là j'ai vu que je pouvais lire plus vite et ça, ça m'a fait plaisir » ; Nicolas : « Je vois une amélioration de jour en jour (...) Le fait que je m'améliore me fait drôlement plaisir. Je suis content. » ; Fanny : « Cette journée je l'ai bien aimée, parce qu'il me semble que je fais des progrès »...).

Dans ce même numéro, l'histoire racontée par l'enseignant – celle d'un jeune de 20 ans qui ne sait pas lire – a visiblement beaucoup frappé les élèves. Comme l'écrit Stephano, « ça m'a touché, parce que je ne suis pas comme lui mais pas loin »...

Dans le 4ème numéro, c'est Maurice qui écrit : « je trouve que je m'améliore et je suis content! » Le fait que, avec ELSA, les progrès sont rendus immédiatement visibles joue à l'évidence un rôle important pour les élèves. Fanny écrit à ce propos : « Dans la salle d'informatique j'ai fait des tests et je me suis améliorée de 10%. Ça

veut dire que je lis un peu plus vite mais si ça continue comme ça, à la fin, je me serai améliorée de au moins 50%. C'est ce que j'espère en tout cas ».

Le 5ème numéro du Journal clôt la première semaine. C'est l'heure d'un premier bilan pour certains qui expriment leur satisfaction globale (« *Cette semaine est passée très vite et j'ai bien aimé* » (Antoine)) et constatent encore qu'ils ont fait des progrès. Une élève remarque cependant que, ce jour-là, elle a fait moins de progrès que d'habitude : « *c'est vendredi et je suis fatiguée* » (Fanny). Et un autre constate plus directement « *La semaine a été difficile* » (Nicolas)...

Dans le numéro 8, deux élèves (Karin et Fanny) constatent qu'elles ont eu de la peine ce jour-là à l'informatique et qu'elles n'ont plus progressé, comme s'il était temps bientôt d'arriver au bout de l'expérience...

Le numéro 9 du Journal est le dernier de la première phase. A nouveau (cf. numéro 5), il fournit l'occasion d'un bilan sur ce qui a été fait. Ce bilan est franchement positif. Wanda écrit par exemple : « J'ai écrit mon dernier article de journal. Ces deux semaines, je trouve que j'ai beaucoup progressé. C'est à l'ordi qu'on le voit le plus. Mais je regarderai à l'école si je me suis améliorée (...) ». Nicolas écrit : « De jour en jour, j'ai fait des progrès au cours de ces deux semaines (...) Je vais continuer de travailler ma lecture. ». Stephano de même : « J'ai pu voir les progrès et plus encore j'ai appris autant de choses en deux semaines qu'en une année d'école. Parce que j'ai appris à m'exprimer même avec difficulté ».

Dans le 10ème numéro du Journal, qui marque leur retour dans le projet après qu'ils ont passé 6 semaines à nouveau dans leur classe, les élèves décrivent les changements qu'ils ont perçus dans leurs comportement et apprentissages. Tous expriment le sentiment d'être plus motivés, plus autonomes dans leur travail, d'avoir gagné en confiance et d'avoir fait des progrès en lecture (Antoine : « Après les 15 jours, je me suis amélioré et ça va beaucoup mieux en lecture » ; Romain : « Depuis que je suis venu à ce cours, quand on lit en classe ça va mieux »). Certains élèves (Maurice, Christian) ont par ailleurs le sentiment que ces progrès se reportent également sur les autres disciplines, dans la mémorisation du vocabulaire allemand en particulier.

## Lire plus vite

Plusieurs élèves se sont focalisés sur l'augmentation de la vitesse de lecture en lien avec l'utilisation du logiciel ELSA qui calcule la vitesse de lecture au fil de la passation des tests rendant ainsi toute progression visible aux élèves (Fanny, Nicolas, Romain et Christian). Certains d'entre eux (Christian, Nicolas) établissent un lien entre l'augmentation de leur vitesse de lecture et d'autres effets bénéfiques du programme comme leur motivation. Les progrès réalisés les encouragent dans leur investissement en classe-lecture : « c'était surtout de mieux en mieux / ce qu'on fait / pis pis la lecture j'ai : je lis un peu plus vite qu'avant bon c'est pas: euh j'lis pas euh comment enchainé ou / je lis pas très très vite mais — mais j'lis déjà plus vite qu'avant / il y a déjà des progrès — ouais ouais pis ça me motive parce que si j'avais pas vu de progrès ben: ça m'aurait déçu et pis: j'aurais pas: j'aurais pas continué pour la suite » (Nicolas, entr. 2).

D'autres élèves ont mis en évidence les liens entre l'augmentation de leur vitesse de lecture, leur motivation à lire et une meilleure compréhension des textes :

40	Rom	euh ouais là je commence à: à plus à plus aimer lire que: avant parce qu'avant lire je: je: j'aimais vraiment pas et pis maintenant ça commence un peu à aller mieux
41	I	ouais donc surtout ce que t'a amené c'est d'avoir envie de lire
42	Rom	ouais
43	I	à lire plus /// autrement est-ce que t'as l'impression de mieux lire ou lire différemment ?
44	Rom	j'lis j'arrive mieux à comprendre les textes parce que: comme monsieur B. nous a expliqué si on lit plus on lit l+ doucement moins on comprend
45	I	mhm
46	Rom	plus on lit vite plus on comprend
47	I	c'est vrai
48	Rom	pis ouais ça: ça va beaucoup mieux j'comprends plus les textes parce que avant j'comprenais pas vraiment j'lisais pis: arrivé à la fin j'me disais mais il y a quoi d'jà au début pis: j'me rappelle plus pis maintenant j'arrive
49	I	maintenant t'as l'impression que ce qui change c'est que tu te rappelles
50	Rom	ouais voilà
51	I	de ce que tu lis
52	Rom	je me rappelle: vraiment tout (entr. 2)

C'est chez Romain qu'est exprimé avec le plus de conviction – mais de manière mécaniste – un sentiment de progression qui passe par une confiance absolue dans ce que peut lui apporter l'enseignant du programme Récréature.

Il est intéressant de noter que Stephano est le seul élève à évoquer une amélioration de ses stratégies de lecture en mentionnant une « technique de photographie de mots » :

22	Sté	avant quand je lisais je comment il y a une technique qu'on photographie les mots pis
		ben avant je faisais pas ça quoi
23	I	mhm
24	Sté	je les regardais pis je lisais en même temps donc maintenant ouais une autre+ toute une autre chose
25	I	ouais tu penses que ça va t'être utile / pour la suite
26	Sté	oui beaucoup même
27	I	quand tu retourneras dans ta classe ou bien en général
28	Sté	euh ouais en tout
29	I	mhm
30	Sté	parce que j'ai d'jà comment constaté / que comment en école portugaise j'étais j'avais la même difficulté pis j'ai appliqué la même technique pis ça marche donc euh ouais ça m'a d'jà aidé en: (entr. 2)

## Développer une meilleure compréhension

Certains élèves (comme Maurice, Antoine) insistent sur l'amélioration de leur compréhension. Cette dimension est très probablement à mettre en relation avec les résultats obtenus par les élèves aux tests de compréhension du logiciel ELSA mais peut également correspondre à leur impression générale à l'issue du programme :

18	Ant	ouais ben j'vois que j'comprends mieux les textes
19	I	mhm
20	Ant	que avant / maintenant j'lis pis: euh chaque mot j'comprends pis ce que ça veut dire
21	I	tout ça ouais chaque

22	Ant	avant j'avais de la peine à comprendre / pis maintenant je comprends un peu mieux
23	I	tu penses que tu peux comprendre tout maintenant ou bien
24	Ant	pas: pas tout tout mais en tout cas la plupart
25	I	mhm pis t'arriverais à dire ce qui t'as enfin ce qui peut contribuer à faire une sorte de déclic ?
26	Ant	ben en fait euh j'sais pas en fait j'ai même pas réalisé j'comprends maintenant j'sais pas (entr. 2)

C'est aussi le cas de Fanny qui insiste sur sa meilleure compréhension des consignes :

6	Fan	ben c'était très agréable à chaque fois que le prof donnait une: il nous donnait quelque chose une consigne à faire ben je comprenais tout de suite parce que j'sais pas il explique bien quand même comme et pis euh les élèves ils étaient très gentils et pis euh j'ai beaucoup aimé
7	I	ouais
8	Fan	j'ai beaucoup appris aussi
9	I	parce que d'habitude tu comprends pas forcément toujours
10	Fan	non des fois euh il me pose une question pis euh j+ ouais j'comprends pas (entr. 2)

# Etre plus motivés

Le développement d'attitudes positives face à la lecture constitue une dimension forte du programme suivi. La diversification et l'augmentation du nombre de lectures, la possibilité de parler de ses lectures en classe, le développement du plaisir de lire, le fait de moins se gêner sont mentionnés comme des répercussions positives du programme Récréature. Mais les élèves semblent conscients que la route est encore longue, à l'image de Wanda et de Karin qui, sans mentionner d'amélioration particulière, insistent sur les aspects sociaux de la lecture :

31	Kar	[] on a beaucoup lu comment et pis il me semble que quand on parle ensemble c'était vraiment assez intéressant de quoi elle parlait pourquoi l'auteur il a il a euh écrit cette histoire comme ça c'est ouais j'ai bien aimé
32	Ī	, y
	-	pis c'est des choses que d'habitude tu fais pas dans ta classe ?
33	Kar	non
34	I	ou pas assez ?
35	Kar	quand euh on a un texte on cherche pas pourquoi l'auteur il a: écrit cette histoire on: on la lit pis après c'est bon / pis des fois on refait des résumés avec comme ça ouais mais sinon euh comme on a fait là on a en tout cas j'ai jamais fait
36	I	mhm
37	Kar	pourquoi l'auteur il a écrit cette histoire
38	I	pis ça tu penses que pour la suite ça va chant + ça va changer ta façon de: de de voir les textes ou la lecture
39	Kar	ouais je: sûrement j'vais regarder un peu pourquoi l'auteur il a écrit en tout cas ouais essayer de trouver (rire) (entr. 2)

En ce sens, le programme Récréature entrouvre des pistes sur une voie que chaque élève se doit d'explorer...

La plupart des élèves qui ont participé au programme ont mentionné les effets de l'entrainement à la lecture sur le logiciel ELSA auquel ils ont été soumis quotidiennement. Ils établissent ainsi une corrélation quasi mécanique entre vitesse de lecture et compréhension : selon eux, il s'agirait de lire plus vite pour mieux comprendre. Cette représentation n'est pas infondée puisque les études qui sont à l'origine du développement du logiciel d'entrainement à la lecture (et cela leur a été maintes fois répété par l'enseignant) montrent qu'il existe un seuil en-deçà duquel l'élève ne peut plus garder l'information en mémoire de travail. Néanmoins, la question du développement de stratégies qui permettent une lecture plus rapide se pose de manière cruciale. Nous postulons en effet que toute amélioration réelle et durable de la compréhension en lecture passe par la découverte et l'utili-

sation de nouvelles stratégies de lecture. C'est le cas de Stephano qui rend compte de sa découverte d'une « technique de photographie des mots » qui lui permet de lire plus vite. Certaines études ont démontré que moins de 5% des élèves qui bénéficiaient d'un entrainement systématique sur l'ordinateur atteignaient un cap de vitesse défini comme étant celui du bon lecteur. Les explications fournies (Le Saux, 1995) à la moindre progression des élèves portent sur l'incompréhension des enjeux liés à la vitesse de lecture : « Ce qui est vraisemblable, c'est qu'ils n'ont pas vraiment compris l'enjeu lié à la vitesse ; peut-être ne les a-t-on pas assez (voire pas du tout) amenés à réfléchir sur l'importance du gain de temps, non point pour lui-même mais pour ce qu'il sous-entend de facilité. On peut donc supposer qu'on n'a pas accordé assez d'importance à l'activité réflexive devant accompagner l'entraînement, les progrès étant inséparables de la conscience de ce qu'est la lecture » (p. 203). Il convient ainsi de « faire comprendre aux élèves que le progrès ne passe pas par les yeux (même s'il est indispensable de les exercer à voir plus large) mais par la tête » (p. 203). En ce sens, tout travail technique d'entrainement à la lecture doit être accompagné d'une réflexion sur ce qu'est la lecture et sur ce qu'elle implique chez l'enseignant et chez les élèves.

La motivation suscitée par la visibilité des progrès des élèves apparait également comme un élément central. Ce constat est appuyé par les résultats d'une étude américaine (Dole, Brown & Trathen, 1996) montrant le rôle de la motivation dans un enseignement de stratégies destiné aux élèves à risque. En particulier, cette recherche rend compte de la nécessité pour les élèves de percevoir l'utilité d'une stratégie pour son utilisation ultérieure : les élèves seraient en effet davantage motivés à utiliser les stratégies dont ils perçoivent l'utilité, ce qui les conduirait à améliorer leur capacité d'utilisation de cette stratégie avec, en retour, des répercussions sur leur compréhension.

L'ensemble de ces constats rend bien compte de la nécessité de confronter les élèves à une grande diversité de tâches portant tantôt sur un travail technique d'entrainement à la lecture rapide tantôt sur un enseignement explicite des stratégies à mettre en œuvre tantôt sur une réflexion sur la nature même de l'acte de lire. L'ensemble de ces tâches ne peut être réalisé sans une « remobilisation » de ces élèves en difficulté selon les termes de Pittard (1996). D'après les propos des élèves, Récréature semble y avoir réussi même s'il faut reconnaitre que l'enjeu véritable d'un tel programme repose davantage sur un investissement à long terme dont plusieurs élèves semblent être conscients.

## Du rôle joué par le rapport à l'écrit dans les difficultés de lecture

Les portraits esquissés plus haut nous font pressentir que tous les élèves ne rencontrent pas le même type de difficultés et que, par ailleurs, ils n'y répondent pas de la même manière. Ainsi, cinq élèves (Fanny, Nicolas, Stephano, Wanda et Romain) affirment éprouver des difficultés lorsqu'ils lisent à haute voix : faut-il imputer ce sentiment à la persistance de difficultés de déchiffrage ? Ou faut-il l'associer à une représentation minimaliste des tâches de lecture, limitée à l'oralisation, que vient soutenir le fait que trois de ces élèves disent ne rencontrer aucun problème en lecture silencieuse ? Les difficultés sont-elles de même nature pour Stephano qui avoue « buter sur le mots » que pour Fanny qui a peur de lire « des phrases fausses » ? Et qu'en est-il des élèves comme Antoine, Karin ou Maurice, qui affirment éprouver des difficultés à comprendre un texte ? La réponse à de telles questions n'est ni simple ni immédiate.

A l'instar de Torunczyk (2000) qui, dans son ouvrage sur l'apprentissage de l'écrit chez les adultes<sup>11</sup>, distinguait trois catégories d'apprentis lecteurs<sup>12</sup> parmi les participants à ses cours

.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Il s'agit d'un public d'adultes jamais ou très peu scolarisés ou qui, après avoir fréquenté l'école obligatoire pendant des années, éprouvent encore d'importantes difficultés à lire et à écrire. Torunczyk relève que ces adultes, même analphabè-

d'alphabétisation – les chercheurs de sens (qui ont une représentation essentiellement idéographique de l'écrit); ceux qui apprennent tous seuls (et disposent de stratégies différenciées comprenant la conscience phonologique ainsi que la correspondance phonème-graphème) et ceux qui ont mal appris, faisant l'hypothèse de représentations erronées, chez des adultes qui ont été scolarisés, de représentations du « savoir lire » qui font obstacle aux apprentissages. Cette incompréhension de *la nature même de l'écrit* est souvent à mettre en lien avec une histoire et des problèmes psychologiques sur lesquels les formateurs ont peu de prise. La persistance de représentations et l'usage de stratégies uniques et inappropriées qui en découle nous interroge directement dans la mesure où les adolescents et les adolescentes auxquels nous avons affaire éprouvent toujours d'importantes difficultés de lecture et d'écriture et cela malgré de nombreuses années de scolarisation régulière.

L'analyse des réponses fournies par les élèves lors des deux entretiens (pour une présentation synthétique voir ANNEXES 12 et 13), mais également le traitement des journaux, nous renseigne sur les représentations que les élèves ont de la lecture.

Ainsi, les entretiens conduits avec Stephano montrent à quel point cet élève se focalise sur les difficultés de déchiffrage qu'il éprouve. Dans son cas, il ne semble pas abusif d'affirmer que la découverte d'une technique de photographie de mot a constitué un déclic qui lui a permis de mettre en place des stratégies de lecture globale – sans doute favorisées par l'entrainement sur le logiciel ELSA – qui lui faisaient défaut. L'utilisation d'ELSA, notamment les exercices qui portent sur la reconnaissance globale des mots, a permis de débloquer un élève comme Stephano. Cependant, si on tient compte de la variété des difficultés mentionnées par les élèves, on peut se demander s'il ne conviendrait pas de développer, en réponse aux besoins différents des élèves, un travail sur différentes dimensions de la lecture et, pour certains élèves en particulier, un travail sur la connaissance du code?<sup>13</sup> C'est pourquoi le rôle de l'enseignant est donc crucial mais encore faut-il lui donner les moyens de diagnostiquer les difficultés des élèves et de leur proposer des moyens des solutions appropriées.

Nous relèverons également l'exemple de Karin qui, lorsqu'elle parle des activités du programme qu'elle a le plus appréciées, revient toujours au contenu du texte. C'est aussi le cas dans les journaux qu'elle a rédigés tout au long des trois semaines du programme Récréature : « On s'est posé des questions pourquoi l'auteur avait écrit cette histoire. Et la réponse est parce que cette fille a vécu cette histoire et elle lui en a parlé ». Et, dans un journal rédigé ultérieurement : « On a dû faire une histoire à partir des mots, mais c'était très difficile à faire et quand le prof nous a raconté la vraie histoire, c'était pas du tout comme nous avions écrit en groupes ». Les difficultés de Karine à considérer l'univers de l'histoire comme un effet de l'art et non comme une expérience vécue correspondent à une conception captive de la lecture (Dufays, Gemmenne & Ledur., 1994) que l'on peut opposer à une lecture distanciée. Sans préten-

tes, « lisent » d'une certaine manière, c'est-à-dire qu'ils possèdent des savoirs-faire qu'ils mettent en oeuvre pour réussir à lire quelques mots voire des phrases très simples.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Certains d'entre eux ne savent pas du tout lire: ils cherchent à identifier les mots comme des idéogrammes et ne parviennent guère à déchiffrer un mot, même très simple; d'autres lisent couramment mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent; d'autres encore lisent sans problème de compréhension mais tous ont des difficultés à écrire.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Nous sommes tentés d'interpréter la crainte de Fanny de « lire faux » comme étant différente de celle de Wanda qui dit lire « n'importe quoi » à la lumière de ce que Fanny dit de l'entrainement sur ELSA : « ben euh il y a un exercice que j'aime bien faire mais il me semble que ça m'a rien apporté c'est il y a un mot il y a euh au début ils nous mettent par exemple: arme et pis il y a plein il y a plein de mots qui viennent comme ça il y a un point noir tout d'un coup le mot il se transforme en croix mais on doit presser sur le bouton droit si c'est le v+ le bon mot si c'est écrit arme dans la souris pis le gauche si c'est: si c'est un synonyme / et pis je faisais comme ça mais à la fin j'arrivais bien à ça parce que: mais : c'est j'trouve que ça sert à rien » (entr. 53-55). Le constat de Fanny ne revient-il pas à souligner que l'entrainement sur le logiciel ELSA ne correspond pas aux besoins de certains élèves et précisément de ceux-là même qui éprouvent des difficultés à « marier » les sons, les syllabes, à « couper » les mots correctement.

dre qu'une réception distanciée doit être seule à prévaloir en classe, il est clair qu'il faut favoriser chez les élèves l'émergence d'un rapport dialectique d'adhésion et de distanciation par rapport au texte. En ce sens, le rôle de l'enseignant revient à clarifier, rectifier, voire bouleverser les représentations de l'écrit en diversifiant les procédures spontanées de lecture et d'écriture des élèves.

Nous admettons cependant qu'il n'est pas possible de remédier ni parfois même de mettre le doigt sur toutes les difficultés en l'espace des huit semaines consacrées au programme Récréature. Ce ne sont d'ailleurs pas tant les problèmes de dyslexie – à l'image des difficultés éprouvées par Wanda – que le rapport à l'écrit, au texte – c'est-à-dire ce qui est au plus près des processus de compréhension – qui semble constituer le plus gros écueil. Cela apparait clairement, à l'issue du programme, lorsque certains élèves comme Maurice, Romain ou Nicolas qui avaient d'importantes difficultés à verbaliser leurs difficultés lors de l'entretien initial et semblaient avoir une représentation très floue des tâches de lecture reviennent sur les points forts de l'expérience. Nicolas signale par exemple l'influence du programme sur sa motivation à lire et le fait qu'il a été confronté à une grande diversité de lectures. Maurice relève qu'il se pose des questions sur ce qu'il lit :

22	Mau	je comprenais pas des trucs il y avait des mots que je comprenais et puis: je me: je me posais pas des questions quoi quand je comprends pas je: je: je me posais pas de questions
23	I	ouais
24	Mau	ben maintenant le prof il nous a dit ben: avant de commencer de lire il faut: se poser des questions quelques questions qu'est-ce que je suis en train de faire et puis voilà quoi
25	I	donc c'est un peu ça qui a changé dans ta façon de:
26	Mau	ouais ouais
27	I	de voir la lecture ?
28	Mau	et pis maintenant je comprends je me pose des questions quand je lis ben où ça se passe l'histoire ce qu'il y aura ensuite ben je trouve que ça change quoi
29	I	mhm
30	Mau	parce que au+ avant je lisais comme ça je me posais pas des questions ben j'en en arrivant à l'école peut-être quelqu'un me: me demande où ça se passe l'histoire
31	I	mhm
32	Mau	ouais j'ai pas fait l'attention
33	I	ouais
34	Mau	sur sur ça quoi (entr. 2)

Cet extrait montre bien que le nœud du problème ne se situe peut-être pas dans la compréhension du texte elle-même mais bien plutôt dans l'explicitation, la monstration des procédures, des stratégies, des postures mises en œuvre pour comprendre. En ce sens, même si la participation des élèves au programme Récréature ne leur permet pas à elle seule de devenir des lecteurs pleinement compétents, elle contribue à leur faire entrevoir quelques-unes des compétences à développer pour devenir de vrais lecteurs ...

# 2.1.2 A propos des activités

Au terme des deux première semaines de Récréature, plusieurs questions ont été posées aux élèves : elles avaient trait à leur appréciation des activités du programme en termes d'intérêt mais aussi d'efficacité. Les élèves sont également revenus sur ces éléments dans le journal qu'ils ont rédigé durant le programme

Le tableau suivant présente un décompte des mentions des différentes activités par les élèves dans le journal (pour un tableau détaillé, voir ANNEXE 14).

Dépouillement des journaux				
Mention et appréciation des activités par les participant-e-s				
Activités mentionnées	Nbre d'occurrences	Pourcentage		
Ordinateur	35	30%		
Lecture et discussion	16	14%		
Histoires inventées	11	9%		
Feuilleton	7	6%		
Chanson	7	6%		
Pique-nique	7	6%		
Lectures par l'enseignant.	12	10%		
Divers	21	18%		
Total	116	100%		

Au travers des réponses données lors de l'entretien mais aussi des traces écrites laissées dans les journaux, ce sont autant de commentaires/réactions et de représentations des différentes tâches qui leur étaient proposées que nous livrent ces élèves.

### Lecture cadeau, ordinateurs et construction de la motivation

Lorsque les élèves s'expriment dans le Journal sur ce qu'ils ont vécu durant la journée, ils se plaisent à mentionner les activités réalisées sur l'ordinateur (35 occurrences) ainsi que la période de lecture-cadeau – lecture à haute voix par l'enseignant – (13 occurrences), promues au rang de leurs activités favorites.

Ainsi, l'objectif visé par la lecture-cadeau, nouer un rapport positif à l'écrit, est clairement atteint comme cela transparait dans les réactions des élèves à la lecture de l'histoire d'un jeune illettré français : « ça m'a touché parce que je ne suis pas comme lui mais pas loin. Si un jour je veux un métier, il faut que je sache lire et écrire » (Stephano). Les élèves expriment également leur motivation à travailler sur l'ordinateur ; ainsi Nicolas écrit dans le troisième numéro du Journal : « Je vois une amélioration de jour en jour. Le premier jour les résultats n'étaient pas bien. Le deuxième j'ai fini un exercice réussi et l'autre non. Le troisième jour, les exercices sur l'ordinateur étaient pas mal, mieux que les jours précédents. Je m'améliore et j'espère que ça va continuer. Le fait que je m'améliore me fait drôlement plaisir. Je suis content ».

Ces élèves, qui ont souvent eu un parcours scolaire difficile, expriment leur satisfaction à suivre la progression de leur vitesse et de leur compréhension de lecture calculées par le logiciel Elsa.

Ainsi, le travail réalisé sur ordinateur a constitué un moment fort de l'expérience. Ce succès rencontré auprès des élèves est probablement lié au fait que les exercices de reconnaissance visuelle proposés par le logiciel Elsa, particulièrement appréciés et perçus par quelques élèves comme étant les tâches les plus efficaces pour progresser, répondent aux besoins d'élèves qui rencontrent encore des difficultés dans les opérations de bas niveau<sup>14</sup>. Le fait de voir sa progression a sans aucun doute été un important facteur de motivation qui a encouragé les élèves à s'investir dans d'autres tâches comme l'exprime Nicolas dans l'entretien bilan passé à la fin des deux premières semaines :

1	Nic	ben j'ai bien aimé on a: on a travaillé sur des ordinateurs on a lu des textes / pis sur euh chaque jour comment qu'on: comment qu'on: qu'on faisait des exercices sur l'ordinateur j'avais des résultats meilleurs que: que la première fois enfin il y a eu un immense changement
2	I	mhm
3	Nic	les sésu+ les résultats ils montaient
4	I	ouais
5	Nic	c'était surtout de mieux en mieux / ce qu'on fait / pis pis la lecture j'ai: je lis un peu plus vite qu'avant bon c'est pas: euh j'lis pas euh comment enchainé ou / je lis pas très très vite mais
6	I	mhm
7	Nic	mais j'lis déjà plus vite qu'avant / il y a déjà des progrès
8	I	ouais donc pour toi ce qui est important c'est vraiment l'aspect progrès
9	Nic	ouais ouais pis ça me motive parce que si j'avais pas vu de progrès ben: ça m'aurait déçu et pis: j'aurais pas: j'aurais pas continué pour la suite
10	I	mhm
11	Nic	mais là je vois des progrès alors euh je vais continuer
12	I	donc là t'es globalement satisfait ?
13	Nic	ouais
14	I	t'as pas l'impression d'avoir perdu ton temps
15	Nic	non pas du tout alors (entr. 2)

Ces propos tenus par Nicolas soulignent l'importance de la visibilité de la tâche – et de sa réussite – dans le bon déroulement des apprentissages. Il semble ainsi primordial que les élèves puissent relier la réalisation de la tâche et les efforts consentis à cet effet à leurs réussites ou leurs échecs.

### Vers des tâches complexes...

Un travail sur les opérations de bas niveau n'est cependant pas incompatible — bien au contraire — avec la réalisation de tâches plus complexes. Ainsi, la prise de conscience des progrès réalisés/réalisables encourage les élèves à porter leur attention sur d'autres tâches effectuées en classe : « Hier on a commencé par aller à la salle d'info et là j'ai vu que je pouvais lire plus vite et ça, ça m'a fait plaisir. Je me sentais bien à l'aise sur ce qu'on faisait à l'ordi. Après le prof nous a lu une histoire et je l'ai trouvée très bien parce que c'était bien raconté. Après il nous a raconté une autre histoire et cette histoire m'a fait réfléchir, qu'il fallait se donner de la peine. Cette histoire parlait d'un jeune français qui se sentait étranger dans son pays et à vingt ans il ne savait toujours pas lire » (Christian, Journal n°3).

Le projet Récréature, au travers des multiples activités qu'il propose, est l'occasion d'une rencontre avec le monde de l'écrit : « ben avant je lisais toujours comment euh qu'une sorte de: de

-

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Néanmoins, ELSA ne répond pas véritablement aux besoins d'élèves qui rencontrent des difficultés liés à une mauvaise maitrise du code.

livres les Chair de Poule tout ça il nous a il nous a appris le prof qu'il y a qu'il y a plusieurs sortes de livres enfin euh il y a: il y a un ton à mettre dans les livres comment quant on parle il y a des dialogues pis: la première fois qu'on avait été il y avait plusieurs livres plusieurs genres pis: c'est depuis là que j'ai appris que il y avait+ tout on peut tout trouver dans les livres » (Nicolas, entr. 2). Nombreux sont les élèves qui mentionnent les cercles de lecture (16 occurrences dans les journaux), les discussions en groupe sur les textes parmi leurs activités favorites ; ils semblent surtout focalisés sur le mode de gestion de la classe et l'acquisition du droit à parler en groupe, à exprimer leur avis : « Quand j'étais dans la classe, on a fait des groupes de trois. J'ai dû lire une histoire qui s'appelle le Bûcheron et l'Arbre. J'ai parlé avec les autres de mon groupe pour répondre à des questions qui parlaient du texte. C'était très intéressant » (Fanny, Journal n°1).

Deux élèves expriment dans le deuxième entretien leur gout pour la rédaction du journal<sup>15</sup>, l'une. Fanny, l'opposant à l'écriture fictionnelle du feuilleton :

40	Fan	ben moi j'aime beaucoup quand il nous lit une histoire pis après quand on fait le jour- nal j'aime bien aussi faire le journal à la fin de la journée pis euh j'aime bien raconter les histoires qu'il nous a lues
41	I	mhm
42	Fan	pis euh j'adore faire le journal mais ce que j'ai pas aimé c'est faire euh le feuilleton on devait il nous donnait un début d'histoire pis après on devait continuer pis
43	I	ouais
44	Fan	j'avais di+ des idées mais il me semblait que c'était pas: c'était pas très bien les idées que j'avais il me semblait que: ça voulait rien dire en fait c'est ça voulait dire quelque chose mais j'aimais pas trop / cette activité pis euh sinon ça va dans l'ensemble c'était bien quoi
45	I	t'aimes écrire en général ?
46	Fan	ouais j'aime beaucoup écrire
47	I	t'aimes écrire le journal mais pas le feuilleton
48	Fan	ouais
49	I	est-ce que t'arrives à dire ce qu'il y a de différent?
50	Fan	ben parce que: le journal c'est bien parce que je trouve que ça: je dis ce que j'ai vécu: c+ dans la journée pis j'aime bien comme ça les autres ils sont au courant aussi de ce que j'ai ressenti par rapport aux exercices pis tout pis euh le feuilleton en fait c'est que: au début j'avais pas des idées d'idées pis après ben ça m'est venu mais il me semblait ouais que ça allait pas pis j'avais peur aussi que les autres se moquent ou pis ça c'est pour ça que j'aime pas faire ce feuilleton (entr. 2).

Il semble bien que ce soit l'appropriation du mode de rédaction autobiographique qui soit au centre de la démarche d'écriture. Elle constitue l'ouverture d'un espace d'expression comme l'exprime Romain :

51	Rom	pis: au début le journal j'aimais pas trop mais à la fin j'ai bien aimé aussi
52	I	ouais
53	Rom	on pouvait s'exprimer pis euh dire tout ce qu'on: avait fait comme ça si on avait bien
		aimé ou pas
54	I	ouais au début c'est quoi que t'aimais pas dans le journal ?
55	Rom	ben en fait j'a+ j'sa+ je comprenais pas trop ce qu'il fallait mettre: si il fallait faire un
		résumé de la journée ou: juste: et ou écrire: ce qu'on pensait (entr. 2).

Fanny et Romain montrent une appropriation de la tâche que, d'une part, la diversification des activités a rendue possible en permettant de comparer la rédaction sur un mode autobiographique et la rédaction sur un mode narratif et que, d'autre part, la multiplication des tâches a favorisée en dessinant une continuité dans les apprentissages. La rédaction du feuilleton semble

\_

<sup>15</sup> A noter qu'aucune mention à la rédaction du journal n'est faite par les élèves dans leur journal.

également avoir été appréciée par les élèves (7 occurrences dans le journal) qui y trouvent un espace d'expression : « c'est un des moments de la journée que j'aime le plus, ça me permet de faire déborder mon imagination » (Wanda, Journal n°3) ou « ça j'ai trouvé cool, parce que c'est une histoire qu'on peut inventer et ça, moi, j'aime bien » (Christian, Journal n°4).

Un autre élève, Nicolas, mentionne parmi les activités qu'il a préférées le travail sur les consignes (6 occurrences dans le journal) au travers d'une activité basée sur la transformation d'un texte en recette de cuisine :

56	Nic	[] faire des: par exemple on avait dû lire une recette de cuisine et pis c'était formulé
		en histoire et pis après fallait fallait tout décomposer les: les éléments pis après
		expliquer comment la: comment on doit faire: comment on doit la chauffer tout tout
		mélanger les: les choses
57	I	ouais
58	Nic	ça c'était bien pis on a fait plusieurs exercices dans ce genre (entr. 2).

Enfin, Wanda, qui reliait ses problèmes de déchiffrage à la dyslexie, ne mentionne aucune amélioration au niveau du code mais souligne l'intérêt qu'elle perçoit par dans l'amélioration de sa compréhension et, en particulier, de sa compréhension des consignes et au travail sur la typologie des textes :

72	Wan	oui les: typologies de textes là euh avec les consignes euh quand il fallait faire des schémas
73	I	mhm
74	Wan	pour nos TE comme ça ça c'était bien ça
75	I	ouais
76	Wan	il nous apprenait bien comment lire une consigne: si on avait un TE dans: quelques jours comment faire un schéma (entr. 2)

Il est intéressant de relever que, dans les quatre exemples précédents, les élèves justifient leur choix en établissant des liens entre les différentes tâches pour les opposer, pour souligner l'évolution de leurs représentations, pour en mettre en évidence les similitudes.

Mais les élèves ne sont pas dupes : le chemin qui mène à l'autonomie est encore long :

14	Kar	ça s'est bien passé j'ai bien aimé encore et pis euh j'espère ouais que ça va beaucoup
		que ça m'a aidé un peu il me semble
15	I	ouais parce qu'en fait t'espères beaucoup de choses de ces deux semaines ?
16	Kar	ouais / mais le prof il a dit ouais que il fallait: lui il nous met sur la+ les rails et pis
		après c'est nous qui devons continuer notre chemin c'est pas: on doit continuer à
		l'école aussi un peu très+ quand on a par exemple une image penser de quoi ça ça
		s'agit
		(entr.2).

Des tâches complexes pour remobiliser les élèves

Pour des élèves en difficulté, le plaisir de voir leur progression et le fait de pouvoir exercer leur droit à la parole dans l'espace de la classe constituent sans conteste des facteurs de motivation propres à leur redonner confiance en eux et en ce que l'école peut leur apporter. Lors de l'entretien réalisé au terme du projet, tous répondent qu'ils ont apprécié ces deux semaines, mettant en avant la relation qu'ils ont avec l'enseignant et les autres élèves :

4	Chr	assez bien ouais c'était pas mal
5	I	ouais
6	Chr	parce que: d'jà le prof il était il a été sympa tout:
7	Ī	mhm

8 Chr pis on s'est bien entendu avec toute la classe c'était pas mal (entr. 2)

Mais l'enjeu du dispositif mis en place va au-delà d'un projet de remobilisation. Une des hypothèses du programme était que, motivés en voyant leur progression, les élèves sont prêts à affronter un programme composé de tâches diverses et intensifiées complexes nécessitant des connaissances et procédures cognitives et métacognitives. Il s'avère en effet, et nous citerons ici Goigoux (2000), que la mise en œuvre de telles stratégies est particulièrement couteuse pour les faibles lecteurs en termes de ressources attentionnnelles et ne se solde pas par une amélioration significative et immédiate (p. 95). C'est une des raisons pour lesquelles la motivation occupe une place centrale dans ce projet car, toujours selon Goigoux, « c'est elle qui sous-tend en grande partie la quantité et le maintien des ressources attentionnelles dévolues au traitement et à la mise en œuvre d'un apprentissage stratégique » (p. 96), et plus loin :

Ces élèves ont tendance à penser qu'ils n'ont aucun contrôle sur les situations d'apprentissage et que leurs efforts sont inutiles. On voit mal alors comment et pourquoi ils soutiendraient un mode de traitement stratégique qui exige au contraire d'éprouver un sentiment d'efficacité, de prendre en charge son propre fonctionnement cognitif, d'avoir des attentes positives en terme de performance, de mobiliser un grand nombre de ressources attentionnelles, de garder son attention centrée sur la tâche et d'accepter l'obstacle comme un défi (p. 96).

Donner à ces élèves l'occasion de voir qu'ils sont capables de progresser mais aussi de s'investir dans des tâches complexes telles que la lecture à d'autres, c'est donc leur permettre de donner un sens à leurs apprentissages et d'avoir envie de mobiliser leurs « ressources attentionnelles ».

# 2.1.3 A propos des conditions-cadres

## Un contrat d'engagement avec les élèves

Le premier contact des élèves avec le programme Récréature s'est fait quelques semaines avant sa mise en œuvre au cours d'un entretien individuel enregistré (cf. ANNEXE 4) d'une durée de quinze à vingt-cinq minutes, conduit par l'enseignant. Réalisé sur le modèle proposé par Sylvanise (1993), cet entretien fonctionne comme un contrat d'engagement et vise à ce que l'enseignant fasse connaissance avec les élèves qui participeront au programme. L'intérêt d'un tel entretien, qui n'est poursuivi qu'avec l'accord de l'élève, est avant tout d'ordre pratique. Il vise à mesurer la motivation de l'élève à s'engager dans le programme en en assumant les exigences. Mais il permet également de mieux connaitre les élèves tant dans leurs pratiques que dans leurs représentations de la lecture et de l'écriture.

En début d'entretien, l'enseignant expose en quelques mots les grandes lignes du programme en soulignant que les élèves sont libres d'y participer ou non :

77	M	alors voilà tu as été signalé par ton enseignant de français parce que tu: rencontrais des difficultés de lecture et d'écriture / qu'est-ce que t'en penses ?
78	Nic	mhm ouais c'est vrai
79	M	c'est vrai ?
80	Nic	ouais
81	M	d'accord / alors tu es ici donc pour un entretien qui mesurera ta motivation parce qu'on va travailler avec toi après / si tu es d'accord
82	Nic	ouais
83	M	pour essayer de te donner des stratégies pour essayer de: de faire en sorte que ça aille mieux pour toi la lecture / mais pour ça il faut que tu saches que: si tu n'es pas volontaire si t'as pas envie: on: peut rien faire hein je peux pas te donner des exercices des

		trucs comme ça euh: n'aie pas crainte ce s'ra pendant le temps d'école hein t'auras pas de: de devoirs supplémentaires à la la maison hein t'auras des choses mais ce sera véritablement à l'école / si tu n'es pas d'accord de faire quelque chose heu on s'arrête là c'est-à-dire que je fais même pas l'interview on arrête maintenant et tu t'en vas / c'est une question de volonté / si tu es d'accord de participer à ça que tu as envie de t'améliorer à ce moment là on continue la discussion et on regarde
84	Nic	d'accord
85	M	c'est une affaire qui marche / alors / donc une fois que t'as décidé de: de faire ça même si c'est difficile même si c'est pénible tu peux plus dire ouais ras le cul ras le bol j'arrête maintenant euh allez vous faire paitre tu dis d'accord j'ai envie je vais faire mon possible pour t'aider / d'accord donc c'est ça hein // comment ça se passe pour toi la

L'ambigüité de cet extrait réside dans le fait que l'enseignant exige de l'élève qu'il soit motivé tout en lui garantissant que son investissement ne dépassera pas un cadre scolaire. Comme l'explique par la suite une élève qui a participé au projet Récréature, la participation à un tel projet ne va nullement de soi :

86	Wan	[] au début: j'ai j'étais pas tellement chaude à faire ça mais: par la suite je regrette
		pas quoi
87	I	ouais qu'est-ce qui te gênait à faire ça ?
88	Wan	ben j'sais pas bon déjà on loupait euh l'école quand même deux semaines: pis euh ils
		font quand même passablement de TE et pis ben / mais: maintenant ça me gêne pas du
		tout parce que le prof nous a donné des devoirs euh c'était bon (entr. 2)

N'est-il pas cruel d'évoquer aussi clairement leurs difficultés avec ces élèves ? Nous ne le pensons pas dans la mesure où le fait de parler de leurs difficultés en lecture/écriture amène les élèves à les objectiver, à les envisager comme susceptibles d'une remédiation. Nous postulons donc que ce contrat a l'avantage de transformer la peur de l'échec d'adolescentes et d'adolescents qui ont rencontré des difficultés au cours de leur parcours scolaire en une motivation positive : la volonté de faire quelque chose de plus pour s'améliorer. Un tel contrat, « qui joue cartes sur table », place ces élèves dans une position de demandeurs face au projet. Les élèves s'étant déclarés volontaires et ayant assuré l'enseignant de leur engagement, c'est maintenant à l'enseignant d'être à la hauteur de la situation.

C'est donc un climat de confiance réciproque qui constitue la base du projet Récréature, rendu possible par un investissement en temps et en énergie de la part et de l'enseignant et des élèves.

# Un programme réalisé hors du cadre scolaire habituel

lecture? (entr.1).

Sortir les élèves de leur environnement scolaire habituel pour les soumettre à un programme intensif d'apprentissage de la lecture est une hypothèse forte du projet qui permet à la fois la multiplication et la diversification des tâches, tout en donnant une seconde chance à des élèves en difficulté. Cela est-il un facteur de motivation pour des élèves volontaires <sup>16</sup> prêts à faire quelque chose de plus pour progresser dans les domaines de la lecture et de l'écriture ? Quelles conséquences peut-il y avoir à ce que ces élèves quittent leur classe durant trois semaines ? Cela conduit-il à une stigmatisation néfaste à l'apprentissage ? Les entretiens indiquent que cela n'a pas gêné les élèves qui soulignent la bonne ambiance de la classe Récréature : « non ça a pas changé ouais ouais c'était bien encore avoir des autres personnes une fois comme ça ouais

.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Il faut relever que les élèves ne disent rien du fait qu'ils sont volontaires, cette dimension ne leur parait sans doute pas pertinente!

il y en a, j'étais avec elle pis : deux autres je les connaissais mais le reste je les connaissais pas il y en avait que trois que je connaissais » (Karin).

En ce sens, il semble bien que la réussite du projet Récréature dépende de la mise en place d'une *communauté* de lecteurs dans laquelle les élèves se sentent acceptés, sans pour autant négliger les liens avec leur classe d'appartenance afin de faciliter leur retour dans leur classe.

## Un programme intensif et diversifié

Le programme Récréature se déroule sur un total de 15 jours, totalement dévolus à des activités d'apprentissage de la lecture/écriture. On peut s'interroger sur le caractère extrêmement intensif de ce qui est proposé aux élèves. Ne risque-t-il pas de les détourner une fois pour toutes de la lecture/écriture ?

Dans les entretiens intermédiaires, conduits après deux semaines de programme intensif, les élèves ne cachent pas leur fatigue :

80	Kar	non j'ai bien aimé alors sauf que: j'étais un peu fatiguée mais sinon c'était bien
81	I	ouais t'étais fatiguée plus que d'habitude
82	Kar	ouais ouais pis: le train je dois prendre plus tard pis j'étais plus fatiguée que quand je
		devais le prendre plus tôt
83	I	ah ouais ouais donc t'as l'impression que tu travailles plus
84	Kar	non pas plus euh pendant la journée pas mais après euh j'suis fatiguée quand j'suis
		fatiguée j'sais pas pourquoi (entr. 2).

Certains élèves soulignent le caractère astreignant du programme qui demandait plus de concentration, plus de réflexion que les cours habituels :

ben première chose ça été assez difficile / parce que: ouais tout l'temps comment / lecture / ouais plus réfléchir que: dans l'autre parce que il y a des moments que quand c'est en classe normale ça vient tout seul mais là on devait tout le temps en train d'être bien concentrés pis de réfléchir (entr. 2)

C'est cependant un sentiment de satisfaction générale qui prévaut, dans la mesure où les élèves perçoivent surtout l'équilibre entre les différentes activités proposées : « c'est bien allé comme ça j'trouve c'était : c'était bien partagé quoi il y a pas eu trop de: trop où on devait écrire euh ou bien euh des moments on de+ il nous lisait quelque chose c'était bien euh bien représenté quoi » (Wanda, entr. 2). Ils disent apprécier l'alternance entre activités de lecture et d'écriture :

70	I	est-ce que t'as des propositions euh de modifications à faire dans les activités des activités que t'aimerais faire plus souvent ou moins souvent au contraire ?
71	Rom	non j'trouve c'est bien comme ça c'est: bien réparti
72	I	mhm donc t'apprécies aussi qu'il y ait euh un changement régulier ?
73	Rom	ouais
74	I	que par exemple vous fassiez pas tout le temps de l'ordinateur
75	Rom	ouais voilà parce que: ça me plairait pas tous les jours que ça après tous les jours que de la lecture comme ça
76	I	ouais / même si vous faites presque toujours que de la lecture ?
77	Rom	enfin ouais mais que lire lire lire
78	I	mhm
79	Rom	pis le lendemain que écrire écrire écrire comme ça (entr. 2).

Nous allons cependant plus loin en affirmant que la confrontation intensive à des tâches diverses peut jouer comme un facteur de motivation dans la poursuite d'un apprentissage de la lecture / écriture qui est loin d'être accompli. Les entretiens ont en effet montré que les élèves en-

gagés dans le projet, s'ils sont rebutés par des activités scolaires qui se résument à la lecture à haute voix, à un jeu de questions sur le texte, voire au résumé de textes lus, ont du plaisir à découvrir et à affirmer leur statut de lecteur et de scripteur :

6	Fan	ben c'était très agréable à chaque fois que le prof donnait une: il nous donnait quelque chose une consigne à faire ben je comprenais tout de suite parce que j'sais pas il explique bien quand même comme et pis euh les élèves ils étaient très gentils et pis euh j'ai beaucoup aimé
7	I	ouais
8	Fan	j'ai beaucoup appris aussi
9	I	parce que d'habitude tu comprends pas forcément toujours
10	Fan	non des fois euh il me pose une question pis euh j+ ouais j'comprends pas
11	Ι	ouais / pis là est-ce que / t'as l'impression d'avoir changé pendant ces deux semaines dans ta façon de voir
12	Fan	ouais
13	I	la lecture ou l'écriture ?
14	Fan	il me semble que je comprends mieux ce qu'on me demande maintenant
15	I	ouais
16	Fan	pis euh j'lis beaucoup j'lis plus vite parce qu'à l'ordinateur on fait des tests pis on peut regarder
17	I	mhm
18	Fan	pis j'lis quand même plus vite pis euh ouais j'pense que: maintenant j'comprends mieux ce qu'on me dit les consignes j'les comprends beaucoup plus facilement qu'avant
19	I	ouais
20	Fan	plus vite aussi avant il fallait du temps pour que je réfléchisse à ce qu'on me demandait mais maintenant ça va (entr. 2).

La diversification des tâches apparait également profitable aux apprenants dans la mesure où elle leur permet d'établir des liens entre les différentes tâches réalisées ; cela est explicité par Nicolas quand on lui demande quelles sont les activités qui lui paraissent utiles pour progresser :

54 55	Nic I	pour progresser oui quand on doit lire des: des textes mhm
56	Nic	on en lit toujours et pis: comme par exemple on doit écrire par exemple des choses dans: dans un cahier dans un cahier pis raconter des histoires tout ça mais: en pendant ce temps qu'on: qu'on écrit on lit aussi ce qu'on fait donc ça ça progresse à la lecture parce qu'et puis: il nous fait plein: plein de choses des: des textes par exemple on va lire euh on va aller l+ euh la semaine avant Pâques: lire un texte
57	I	mhm
58	Nic	à des: des troisièmes années pis faudra bien qu'on le répète à la maison pis: ici on a: on a dû lire des: aussi des textes / en classe pis après fallait qu'on les: par groupe fadrait+fallait qu'on: qu'on aille par groupe pis qu'on se raconte l'histoire un peu
59	I	mhm
60	Nic	des choses comme ça pis ça ça c'est bien (entr. 2).

Lecture et écriture, lecture et discussion, lecture pour soi sont autant de facettes de la lecture écriture que les élèves sont amenés à découvrir, en même temps qu'ils prennent conscience de leur pouvoir de réflexion sur leurs apprentissages. Ce n'est qu'à condition qu'ils parviennent à établir des liens entre les différentes tâches que les élèves développent des compétences transversales qu'ils pourront réinvestir ailleurs. Le caractère fortement structuré – et donc répétitif – du dispositif nous semble être garant de la cohésion d'un ensemble d'apprentissages actifs, conscients, automotivés et réfléchis pour les élèves. En ce sens, la multiplication des tâches tendant vers un objectif unique parait être une solution pour les élèves en difficultés même s'il faut être conscient qu'amener des élèves – habitués à se focaliser sur l'exécution de la tâche qui

leur est assignée – à prendre conscience de la généralité des expériences de lecture et d'écriture au-delà des tâches effectuées est un défi de tous les instants pour l'enseignant. Mais c'est une autre question.

### La constitution d'une communauté de lecteurs

Le groupe Récréature rassemble 9 élèves volontaires issus de diverses classes, qui tous ont connu un parcours scolaire tourmenté, tous essentiellement des lecteurs lents que les activités scolaires rebutent. L'initiateur du programme estimait par conséquent qu'il était primordial d'accorder une grande importance à la constitution de ce que Brown et Campione (1995) nomment une communauté de lecteurs, c'est-à-dire un espace où le débat constructif, l'interrogation et la critique deviennent la règle pour des élèves qui bien souvent n'avaient pas / ne se donnaient pas droit à la parole. Il s'agit donc, dans l'intervalle des quelques semaines du projet Récréature, de s'arrêter un instant sur les histoires, les conduites et les discours d'adolescentes et d'adolescents qui bien souvent ont une expérience scolaire marquée par l'échec, le manque et le sentiment de se sentir différents des autres. L'importance de ce fait est confirmée par les propos des élèves qui mettent en évidence l'entente établie entre les participant-e-s (Romain : pis : il y a une bonne ambiance dans la classe) et avec l'enseignant (Christian : parce que : d'jà le prof il était il a été sympa tout : / pis on s'est bien entendu avec toute la classe c'était pas mal). Mais, si ce fait est déjà une réussite, cela ne doit pas nous faire oublier qu'ils sont là pour une chose, apprendre : la constitution d'une communauté de lecteurs peut-elle avoir un effet à ce propos ?

Cette ambiance, ce climat de travail, semblent bien avoir été décisifs pour Maurice qui déclare avoir trouvé dans le programme un lieu où s'exprimer librement :

85	Mau	parce qu'avant je lisais comme ça pff ça me faisait un peu chier de lire tout ça pff faisait chier mais maintenant je trouve
86	I	ouais
87	Mau	comme nous a dit on est là pour apprendre alors moi je m'en fous un peu quoi
88	I	ouais
89	Mau	je me donne au fond je me donne la peine
90	I	ouais
91	Mau	parce qu'on s'en fout tout ça nous on est là pour: apprendre
92	I	ouais
93	Mau	parce qu'avant je: j'étais un peu timide quoi
94	I	mhm
95	Mau	je trouvais ah si je dis ça il pff quelqu'un va se moquer de moi tout ça ben
96	I	ouais
97	Mau	maintenant je m'en fous quoi
98	I	t'avais peur un peu de l'avis des autres ?
99	Mau	ouais ouais
100	I	ouais pis quand tu parlais par exemple dans les cercles: de lecture ou comme ça t'as
		t'as toujours un peu peur ?
101	Mau	n+ ouais des fois mais: des fois oui
102	I	donc ouais en gros t'as l'impression que pendant ce programme enfin justement on s'en
		fout pas / de tous ces
103	Mau	on s'en fout pas
104	I	ouais de toutes ces:
105	Mau	mais mais j'ai enlevé l'esprit là l'esprit qui était avant de: de honte tout le temps
106	I	ouais
107	Mau	de avoir honte (entr. 2)

Trouver un lieu où la honte de ses difficultés et le poids du regard des autres sont atténués n'est pas évident pour ces mauvais lecteurs. Cela implique de faire un pas vers l'acceptation de leur statut de « toujours apprenant » (le mythe d'un apprentissage de la lecture à achever dans les

premiers degrés règne en maitre) mais aussi de lecteurs avec tous les risques que cela comporte. Mieux que ça, ces élèves disent leur plaisir à prendre la parole, à donner leur avis, mettant en évidence le rôle du groupe – la communauté de lecteurs, et en même temps d'élèves en grande difficulté – et la fonction de déclencheur d'un tel travail qui, lié à un volontariat initial, débouche sur une volonté d'apprendre : « j'ai appris à moins me gêner car il a dit qu'on était là pour apprendre. Quand je retournerai dans ma classe, je me dirai cette phrase dans ma tête et je ne me gênerai plus » (Fanny, Journal n°9).

Cela implique aussi de s'ouvrir au groupe, d'accepter l'interaction avec les autres comme un instrument du dépassement de soi. Ainsi Karin revient dans le 8<sup>e</sup> numéro du Journal sur le fait qu'il lui a été possible de dépasser sa peur du jugement des autres : « *J'ai dû lire mon histoire que j'ai faite chaque jour pendant un quart d'heure. Au début je n'avais pas envie de lire mon histoire parce que je me suis dit que peut-être les autres me disent que c'est con mon histoire. Mais à la fin j'étais contente quand j'avais fini »*.

La discussion apparait également comme un instrument de construction collective du sens comme l'écrivent Wanda et Karin dans le deuxième Journal : « *J'ai appris à comprendre un texte et son sens en discutant avec des camarades et le prof* ». C'est ce qu'exprime aussi Nicolas lors de l'entretien intermédiaire :

162	Nic	ouais quand même / parce que s'il y a des choses qu'on n'a pas compris dans: dans le texte on peut: on peut: il y a quelqu'un qui pourrait nous aider si il a compris c'était bien
163	I	ouais pis c'est aussi un point que t'apprécies
164	Nic	ouais
165	I	est-ce que vous faites des activités de groupe comme ça: dans ta classe habituelle ?
166	Nic	mhm ouais on: on doit lire des livres pis: chaque semaine enfin une fois par semaine on se rassemble pis: on doit résumer un peu ce qu'on a fait pendant tout: la semaine
167	I	mhm // donc t'avais l'impression que c'était un peu les mêmes activités / qui étaient faites dans la classe lecture
168	Nic	non c'est encore autre choses dans la classe euh en bas on faisait juste un résumé de ce qu'on avait fait disons que là on va on va plus loin on fait le résumé on explique tout ce qu'on: c'qu'on n'a pas compris pis: tout des choses comme ça
169	I	ouais
170	Nic	des mots difficiles qu'on: qu'on n'a pas compris on peut aussi s'les expliquer
171	I	mhm ça te parait important ça
172	Nic	ouais (entr. 2).

## *Un projet communicatif : la lecture à d'autres*

Quelques élèves se sont également exprimés sur le projet communicatif qui constituait le fil rouge et l'aboutissement de l'ensemble du programme et consistait à aller lire, à des élèves plus jeunes, une lecture préparée. Ce projet englobait des tâches allant du choix de livres à la lecture expressive devant une classe, en passant par la rédaction d'une lettre offrant leurs services aux classes de la Ville et par l'organisation générale des représentations :

61	Ι	pour la troisième semaine est-ce que t'aurais envie de changer quelque chose est-ce que t'as des propositions de modifications d'activité par exemple ?
62	Fan	ben non parce que ben la troisième semaine on va faire: on doit apprendre à lire vraiment bien une histoire pis on devra aller dans les écoles primaires la lire pis non ça me dérange pas de faire ça
63	I	ouais
64	Fan	j'pense que c'est bien de faire ça aussi on va s'entrainer toute la semaine à mettre du ton dans l'histoire pis ça sera bien
65	I	il y aura un but

66	Fan	ouais ben ouais comme ça on saura aussi un peu: on peut pas lire toujours euh de la même façon on doit changer de ton des fois c'est une autre personne qui parle des fois il est énervé des fois pis: j'trouve que c'est bien
67	I	mhm
68	Fan	parce qu'on voit aussi si on a compris l'histoire parce que si on lit tout du: en tout cas moi si je lis tout de la même façon ben après je comprends rien du tout
69	I	ouais c'est vrai / pis est-ce que tu te réjouis de: cette troisième semaine ?
70	Fan	ouais mais j'ai le trac d'aller dans les classes (rire) (entr. 2)

Ce projet semble avoir pleinement rempli les fonctions qui lui étaient dévolues : donner sens au travail effectué, inscrire la lecture dans une visée sociale et communicative, mais aussi mettre les élèves en confiance en leur faisant à proprement parler « franchir un cap ». Les récits sur ce point, dans le n°12 du Journal, sont émouvants et expriment parfois la prise de conscience que les élèves peuvent donner du plaisir en lisant : « Quand je suis arrivé dans la classe j'étais calme mais c'est quand j'ai commencé à lire que j'ai commencé à avoir peur. J'avais peur qu'ils se moquent de moi. Mais non, ils ne se sont pas moqués de moi et ils ont applaudi quand j'ai fini de lire et j'étais content. ça voulait dire qu'ils ont aimé, enfin je crois » (Nicolas) ; « Au moment où j'ai pris mon histoire sous mes yeux, j'ai commencé à lire et le trac a disparu, parce que j'avais confiance en moi » (Maurice) ; « (...) Dans cette classe, plusieurs élèves m'ont dit que je lisais très bien. ça m'a fait chaud au coeur. Dans la deuxième classe, je n'avais plus peur. Je me sentais plus sûre de moi (...) C'était une super expérience » (Wanda) ; « C'était très bien et j'ai eu du plaisir. Les élèves étaient très sympathiques et ils nous ont écoutés très attentivement » (Fanny) ». En même temps, ces récits nous montrent tout le poids du regard d'autrui – ici, pourtant, des élèves plus jeunes - qui pèse sur ces élèves en difficulté...

# Un projet social

Au-delà d'un enseignement technique, ce sont bien les dimensions culturelles, sociales, affectives de l'apprentissage qui émergent. En ce sens, l'apprentissage du lire et de l'écrire ne peut se faire sans être relié à des fonctions et à des situations précises comme le montrent les extraits des Journaux de la dernière phase du programme.

Les comptes-rendus que font les élèves de leur visite dans une librairie dans le n°11 du Journal sont encourageants dans la mesure où ils expriment bien le « seuil » symbolique que les élèves ont dû franchir pour « entrer dans une librairie ». Mais ils montrent bien, en même temps, tout le chemin qu'il reste à parcourir pour que cela puisse devenir une habitude, voire un habitus, une culture. On ressent également, à la lecture de ces comptes-rendus, que ces élèves n'ont pas encore pris toute la mesure du caractère social de la lecture ni d'ailleurs intégré pour euxmêmes la socialisation qu'elle peut leur offrir. Les récits, en effet, sont très factuels, décrivant les actions effectués (« Je suis allé à la librairie de la Dam'oiseau. J'ai dit à la dame que je venais d'une classe lecture et elle m'a bien accueilli. Je lui ai dit ce que j'aimais. Elle m'a sorti quelques livres, puis j'ai commencé à lire les résumés. et il y en a un que j'ai aimé. La dame a été très chaleureuse, rapide, gentille » (Stephano, journal n°11)), exprimant parfois les gênes des élèves et le plaisir qu'ils ont eu ou non à la lecture de l'ouvrage choisi. Ils restent plutôt « terre à terre » et ne parlent guère de la signification sociale de ce qu'ils ont fait. De ce point de vue, l'insertion sociale du projet est assurée – puisque les élèves se sont effectivement rendus dans une librairie – mais elle n'est pas totalement aboutie puisqu'ils n'ont pas clairement conscience de la signification sociale de ce qu'ils ont fait!

Enfin, l'environnement familial de l'élève était impliqué dans le projet par le biais d'une séance préalable d'information et d'échange ainsi que d'une lecture faite à la maison avec les parents. Les élèves parlent abondamment de cette dimension du programme dans le sixième numéro du

journal. Wanda relate le travail réalisé avec sa mère : « C'était une très bonne expérience. Pourquoi ?Parce que c'est la première fois que j'ai fait une histoire avec ma maman ». Ils soulignent l'intérêt de cette démarche : « J'ai trouvé bien de lire avec mes parents. Ça m'a fait tout drôle car ça fait longtemps que je n'ai plus lu avec eux » (Antoine), « ça m'a fait plaisir de travailler avec mes parents » (Christian). Nicolas y revient dans le numéro 7: « J'ai bien aimé faire cette histoire avec elle. Ça m'a fait plaisir. C'est la première fois qu'on faisait la fin d'une histoire ensemble ». L'ensemble de ces extraits de journaux atteste de l'importance pour ces adolescents et adolescentes de la manifestation d'un soutien parental dans leurs apprentissages.

# 2.2 L'évolution des compétences des élèves

# 2.2.1 Présentation générale des données quantitatives

Afin de répondre à l'une des questions de recherche portant sur l'influence exercée par le programme Récréature sur les compétences des élèves qui y ont participé, ainsi que sur la stabilité de cette évolution, un dispositif d'évaluation quantitative a été mis en place.

Une évolution significative des compétences des élèves est-elle enregistrée et celle-ci est-elle stable? La passation de tests en 3 temps, à savoir à T1 avant que les élèves ne participent au programme Récréature; à T2, le dernier jour du programme et, enfin, à T3, 9 semaines après la fin du programme, permet de mesurer l'évolution des compétences des élèves sur la durée. En outre, la comparaison des résultats des élèves du groupe Récréature avec ceux obtenus par un groupe témoin permet une analyse comparative des résultats obtenus.

A titre de rappel (ch. Partie II, chapitre 5), voici un tableau synthétique présentant les différents tests proposés aux élèves :

- tests tirés du logiciel ELSA en version informatique (ELSA) et papier (ELSA papier) ;
- tests de compréhension papier tiré de Soussi (1995) (PAP), notons que les résultats enregistrés par Soussi ont été pris en compte ;
- tests basés sur le choix argumenté et la restitution d'un texte (RES).

	Groupe Récréature	Groupe témoin	Groupe Soussi 6 <sup>e</sup>
T1	ELSA1 (vitesse et compréhension)	ELSA1 (vitesse et compréhension)	-
T2	ELSA2 (vitesse et compréhension)	-	-
T2	Test papier PAP2	-	Test papier (PAP2)
T2	Choix argumenté et restitution RES2	-	-
Т3	ELSA3 (papier) (compréhension)	ELSA3 (papier) (compréhension)	-
Т3	Test papier (PAP3)	Test papier (PAP3)	Test papier (PAP3)
Т3	Choix argumenté et restitution (RES3)	Choix argumenté et restitution (RES3)	-

Nous relèverons néanmoins un certain nombre de limites méthodologiques du dispositif mis en place :

- La focalisation sur ELSA (vitesse et compréhension de lecture) lors du prétest (T1), au détriment de tests papier crayon et d'un choix argumenté et de la restitution d'un texte rend impossible toute mesure de l'évolution des compétences des élèves relativement aux capacités mesurées par ces deux outils.
- Les durées d'entrainement à la lecture sur le logiciel ELSA étant sans commune mesure pour les deux groupes (expérimental et témoin), nous avons estimé qu'une comparaison avec le groupe témoin à T2 était trop lourde. Notre intérêt se portait essentiellement sur l'évolution des compétences des élèves.

Ces limites méthodologiques sont liées à un souci de faire porter l'évaluation non pas sur les compétences à court terme, mais bien sur les compétences à moyen terme des élèves ayant participé au programme. Par ailleurs, les impératifs du terrain ne sont pas ceux de la recherche : Alors que l'équipe de recherche rédigeait la requête, l'enseignant démarrait son programme aux dates pour lesquelles il avait obtenu une décharge d'enseignement. L'élaboration et la passation des tests ainsi que les différentes observations en classe ne pouvant se faire qu'aux dates imposées par le partenaire de terrain, elles ont été réalisées dans une certaine urgence et selon les disponibilités du moment.

Voici donc ce que nous allons mesurer et les hypothèses sous-jacentes à notre démarche :

- Vitesse de lecture : il s'agira de mesurer l'évolution de la vitesse de lecture des élèves du groupe Récréature et aux T1 et T2, autrement dit l'évolution de la vitesse de lecture à court terme et de la comparer à une mesure de vitesse de lecture du groupe témoin.
- Compréhension : il s'agira de comparer l'évolution de la compréhension de lecture des élèves du groupe Récréature et du groupe témoin à T1 et T3 afin d'en dégager une éventuelle évolution. Les tests tirés de l'enquête de Soussi (1995) permettent de mesurer la stabilité des performances des élèves entre T2 et T3 (c'est-à-dire entre le court et le moyen terme).
- Corrélation entre vitesse et compréhension : il s'agira de vérifier l'existence de liens entre la vitesse de lecture et les compétences de compréhension des textes chez ces élèves considérés comme des lecteurs précaires et d'en mesurer l'évolution.
- Choix de textes et restitution : il s'agira de jeter un regard qualitatif sur les capacités de ces élèves, considérés comme des lecteurs en difficulté, à choisir un texte et à en restituer le sens sous forme résumée.

## 2.2.2 Evolution de la vitesse de lecture selon Elsa

## La vitesse de lecture

Quels sont les présupposés théoriques sous-jacents à la mesure de la vitesse de lecture par le logiciel ELSA? (cf.www.lecture.org). « Sans mémoire pas de langage... ni de lecture », cette affirmation de Richaudeau (1992) réfère au découpage opérationnel constitutif de la lecture. En effet, un mot lu isolément ne renseigne pas sur le sens du texte. Pour comprendre ce qu'il lit, le lecteur doit effectuer un groupement de mots, cohérent aux plans syntaxique et sémantique, il doit donc stocker une suite de mots en *mémoire à court terme* (aussi appelée *mémoire de travail*) pendant le temps nécessaire pour en dégager du sens. Le sens prendra place dans la

mémoire et sera disponible pour une durée variable, de quelques minutes, comme c'est le cas pour quelques pages d'un roman qu'on est en train de lire (*mémoire à moyen terme*), ou pour toute une vie (*mémoire à long terme*). Or, il se trouve que la capacité de stockage à court terme est faible (de 5 à 30 mots) de même que la durée de conservation de ces éléments (environ 20 secondes). Passé ce temps, l'information est perdue.

Concrètement, cela signifie que, si le débit de lecture est trop lent, le lecteur confronté à une phrase longue aura oublié le sujet en arrivant à la fin de la phrase. Perdu, le lecteur va alors revenir en arrière ce qui va encore diminuer sa vitesse de lecture...

S'il ne convient pas de mettre l'accent sur la vitesse de lecture durant les premières années de la scolarité, la vitesse de lecture silencieuse est considérée par la suite comme une manifestation de l'habileté à lire (Giasson et Thériault, 1983) qui ne peut cependant être prise en considération indépendamment de la compréhension.

Signalons que le plan d'études neuchâtelois de 1992 mentionne explicitement la nécessité d'exercer, à côté de la lecture intégrale, d'autres modes de lecture, tels le repérage ou l'écrémage, qui présupposent l'idée de vitesse.

La priorité sera donnée à la lecture intégrale, mais on exercera également la lecture sélective : le repérage (trouver rapidement certaines information) et l'écrémage (dégager les idées principales d'un texte, repérer les mots-clés, en adaptant sa vitesse de lecture) (plan d'études neuchâtelois p. 11)

Évoquer la vitesse implique d'aborder la question technique des facultés de reconnaissance visuelle. A ce propos, le plan d'études neuchâtelois souligne la nécessité d'améliorer la discrimination visuelle des élèves, tout en ne fournissant aucune précision sur le type d'exercices à pratiquer : « Parallèlement on fera pratiquer aux élèves différents exercices dans le but d'améliorer la discrimination visuelle, de renforcer la faculté à anticiper, d'élargir l'empan visuel et de développer la mémoire immédiate » (pp. 10-12) »

Travailler la vitesse de lecture renvoie au développement de techniques de lecture rapide mais surtout à la crainte que des élèves n'auraient pas achevé, en 8<sup>e</sup> année, l'apprentissage technique de la lecture.

Il s'agit donc maintenant de voir où se situent les élèves du programme sur un continuum allant de l'épellation syllabique à la maitrise de la lecture.

#### Continuum de la vitesse de lecture (Rémond, 1996)

#### Type 1: 0 à 6'000 mots/heure.

Le type 1 (jusqu'à 550 signes/mn) correspond à une épellation syllabique. Toute l'énergie est investie dans la production d'un son.

#### Type 2: 6'000 à 9'000 mots/heure.

Le type 2 (entre 550 et 820 signes/mn) correspond à une situation où l'élaboration du sens se fait à partir d'un oral reconstitué. On est devant des conduites de déchiffrement bien intégrées. Mais absence de lecture.

----- 9'000 mots / heure zone de limite de la vitesse de la parole ------

Type 3: 9'000 à 15000 mots/heure (seuil où l'écrit commence à être un langage pour l'œil, la limite de la vitesse de la parole étant située à 9000 mots/heure).

Le type 3 (entre 820 et 1'300 signes/mn) correspond à une situation de lecture où les comportements de lecture sont constitués. Le sens s'élabore sans passage par l'oral.

### Type 4: 15'000 à 30'000 mots/heure, zone dite "d'efficacité en lecture".

Le type 4 (entre 1'300 et 2'700 signes/mn) correspond à la zone d'efficacité de la lecture et d'usage spécifique de l'écrit. Des améliorations restent néanmoins nécessaires.

# Type 5: plus de 30'000 mots/heure, zone dite "d'excellence" en lecture.

(Les Actes de Lecture n° 38, juin 1992)

### La mesure de la vitesse dans ELSA

La vitesse de lecture est une donnée calculée automatiquement par le logiciel Elsa<sup>17</sup>. Cette mesure tient compte de la vitesse de lecture du texte (VT) proposé à l'élève et de la vitesse de lecture des questions (VQ), également considérée comme une situation de lecture. La vitesse de lecture du texte (VT) reçoit une pondération de 2,5 alors que celle des questions (VQ) est dotée d'une pondération de 1. En prenant en compte la vitesse de lecture des guestions, les concepteurs du logiciel Elsa tiennent à souligner qu'il ne s'agit pas tant de mesurer la vitesse – qui laisse entendre qu'il faut tout faire de plus en plus vite – que la flexibilité de lecture. Il s'agit donc de mesurer l'aisance des élèves dans les déplacements dans les textes (sauts de paragraphes, retours en arrière) pour rechercher des informations, la souplesse d'association d'éléments (de la conclusion à l'introduction...), la facilité à relier leurs lectures à des expériences diverses, réelles ou imaginaires requises par les questions posées par le logiciel<sup>18</sup>. En ce sens, l'évaluation de la vitesse de lecture ne serait rien d'autre que la mesure du temps que prennent les opérations nécessaires à la compréhension.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> La vitesse calculée par ELSA est appelée A<sub>1</sub>. On calcule A<sub>1</sub> de la manière suivante :

 $A_1 = ((2.5 * VT) + VQ) / 3.5$ 

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Pour plus de détail voir ANNEXE 7.

#### Les résultats des élèves

Voici les résultats des élèves en mots/heure :

ELSA1					ELSA2 <sup>19</sup>		
	Gpe Récr.	Elsa vitesse	Gpe témoin	Elsa vitesse		Gpe Récr.	Elsa vitesse
	Ant	4800	Ale	4566		Ant	5368
	Chr	7000	Dav	5758		Chr	9607
	Nic	4000	Emi	10320		Nic	5121
	Fan	4100	Emm	3118		Fan	6254
	Kar	5700	Isa	5950		Kar	5803
	Mau	1800	Jes	4741		Mau	4118
	Rom	4100	Jon	8077		Rom	9791
	Sté	3600	Jor	8924		Sta	9214
	Wan	3800	Nad	4953		Wan	8799
			Sta	5008			
Moyenne		4322		6142			7119
Ecart- type		1443		2246			2210

On constate que la moyenne des résultats obtenus par le groupe Récréature (4322) au début de l'expérience est inférieure de 1819 mots/heure à celle obtenue par le groupe témoin (6142). Statistiquement, cette différence est significative : un test t unilatéral donne une valeur p = 0.025 (C'est le risque qu'on prend en rejetant l'hypothèse de non différence. Nous adopterons p = 0.05 comme seuil de ce risque<sup>20</sup>). Ces deux moyennes sont extrêmement basses dans la mesure où un seul élève (de la classe témoin) atteint le seuil des 9000 mots/heure, seuil limite de la vitesse de la parole.

- S'il l'on se fie à la typologie présentée supra, 15 élèves sur 19 auraient une lecture qui se rapproche d'une conduite d'épellation syllabique. Un élève du groupe Récréature et deux du groupe témoin semblent avoir une vitesse de lecture qui correspond à des processus de déchiffrement bien intégrés. Enfin, un élève du groupe témoin aurait des comportements de lecture bien constitués. Il apparait que le groupe Récréature est plus homogène (écart-type de 1442 mots/heure) que le groupe témoin (écart-type de 2246 mots/heure).
- Selon le mode de calcul d'ELSA, tous les élèves du groupe Récréature ont augmenté leur vitesse de lecture après l'expérimentation et trois élèves atteignent maintenant le seuil des 9000 mots/heure. La moyenne est cette fois-ci plus élevée que celle du groupe témoin en T1.
- Il semble que ce sont les lecteurs les plus lents qui ont le plus progressé. La pratique d'Elsa semble ainsi avoir davantage amélioré les pratiques des élèves donc la lecture était la plus lente.

19

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Comme les élèves issus du groupe témoin n'ont fait l'objet d'aucun entrainement, nous n'avons pas effectué une deuxième mesure de la vitesse de lecture.

Plus précisément, un seuil de risque étant arrêté (ici : p = 0.05) :

<sup>•</sup> Un test bilatéral permet ou non de rejeter l'hypothèse (« dite nulle ») que deux échantillons sont issus de deux populations (parentes) A et B qui ont la même moyenne (a = b), l'hypothèse alternative étant que ces moyennes sont différentes (a ' b).

<sup>•</sup> Un test unilatéral permet ou non de rejeter cette même hypothèse nulle (a = b), mais cette fois l'hypothèse alternative stipule un ordre *a priori*: a > b ou a < b. En l'occurrence, notre test permet de rejeter l'hypothèse que la moyenne « groupe témoin » n'est pas plus grande que la moyenne « groupe Récréature ».

# 2.2.3 Evolution de la compréhension de lecture

Il s'agira dans les pages qui suivent de mesurer une évolution de la compréhension de la lecture chez les élèves ayant participé au programme Récréature sur la base à la fois de deux séries de tests papier – tirés de l'enquête évaluative conduite par Soussi (1995) au niveau romand, réalisée auprès de 2227 élèves de 6<sup>e</sup> âgés de 11 à 12 ans – et de tests<sup>21</sup> proposés par le logiciel ELSA. La compréhension mesurée par l'enquête de Soussi consiste en tests papier comportant des questions ouvertes et des questions à choix multiples selon un modèle classique. La compréhension mesurée par ELSA est une donnée issue du logiciel établie à partir de trois valeur : la pondération du texte (POND) – qui est un indice de difficulté issue du testage – , la réussite à 6 questions de compréhension (C) et la réussite à 3 questions vérifiant l'attention (V). La manière de mesurer la compréhension renvoie indéniablement à des conceptions différentes de la lecture selon les diverses approches présentées ci-dessous.

## *Qu'est-ce que comprendre un texte?*

Se référant au plan d'études romand, Soussi distingue, à l'intérieur même de la compréhension, les savoirs-faire suivants : adapter la lecture (au texte lu et au but visé) ; saisir l'organisation du message (l'enchainement des faits, la suite des idées, l'idée principale, la reconnaissance des détails) ; identifier des actes de parole (reconnaitre les intentions de l'auteur) ; utiliser l'information (la sélectionner, la retenir, agir en fonction de l'information retenue). Elle retient des précédentes enquêtes les difficultés des élèves à saisir l'enchainement des idées, identifier le locuteur et établir des relations à partir du texte lu. Influencés par la psychologie cognitive, ils retirent des travaux de Fayol (1992) l'idée que « comprendre un texte ou un discours c'est construire un modèle mental » (p. 73) mais également l'importance des connaissances à la fois linguistiques et extralinguistiques pour la compréhension d'un texte (Giasson, 1990). Dans les enquêtes effectuées, des questions portant sur le repérage d'informations, la compréhension fine ou globale, la chronologie, les anaphores, les intentions de l'auteur, témoignent ainsi d'un souci des auteurs de mesurer les compétences des élèves à l'aune des objectifs du plan d'étude romand encore en vigueur actuellement, pour le degré 6.

Selon les concepteurs du logiciel Elsa, il ne s'agit pas, pour vérifier si un lecteur comprend un texte, de poser des questions sur ce que dit le texte du type « le renard s'appelle Goupil » vrai – faux – L'histoire ne le dit pas]. En effet, ce type de questions mesure tout au plus les compétences de base : à savoir si le lecteur a bien mémorisé les détails du texte. Pour eux, au contraire, « comprendre un texte, c'est avoir accès aux intentions de l'auteur, à ses procédés d'écriture, c'est articuler ce texte avec d'autres textes déjà connus, reconnaître un thème, une manière de le traiter et y être sensible... ».

En ce sens, les concepteurs du logiciel ELSA se distinguent légèrement de Soussi qui proposait aux élèves divers types de textes (narratif mais aussi argumentatif, expositif, injonctif) mais

```
<sup>21</sup> La compréhension calculée par ELSA est appelée P<sub>3.</sub> On calcule P<sub>3</sub> de la manière suivante :
```

 $P_2 = (C / \hat{P}OND) * 50$ 

Puis P<sub>3</sub>:

Si V = 0 alors  $P_3 = P_2 * 0.6$ 

Si V = 1  $P_3 = P_2 * 0.8$ 

Si V = 2  $P_3 = P_2 * 0.95$ 

Si V = 3  $P_3 = P_2$ 

surtout de l'approche fonctionnelle de la compréhension à laquelle se raccroche essentiellement l'enquête PISA dans la mesure où les textes de la bibliothèque ELSA sont des textes littéraires. Il est noter que ce n'est pas le cas de PISA qui propose à ses lecteurs une variété de textes comprenant des textes continus mais aussi des textes présentant l'information sous d'autres formes.

### Les résultats des élèves

*Un niveau général comparable à celui des élèves de 6*<sup>e</sup>

Une comparaison des résultats des élèves du groupe expérimental avec ceux des élèves de l'échantillon de l'enquête de Soussi sur le test « L'Homme de Néandertal » (cf. ANNEXE 8) permet de situer les performances de nos élèves à T2 par rapport à celles obtenues par les élèves de 6°. Les items proposés ont été bien réussi par les élèves de l'échantillon de Soussi qui ont obtenu un taux de réussite de 73% avec un écart-type de 18.6%. Comparativement, les élèves du groupe Récréature ont obtenu un taux de réussite correspondant (74%) pour un écart-type quelque peu inférieur (11.3%), ce qui peut s'expliquer par le fait que l'échantillon 6° couvrait toute la population alors que le groupe Récréature est censé comprendre des élèves de niveau homogène. Statistiquement, on peut ainsi considérer que le groupe Récréature pourrait être issu de la population des élèves de 6° (test t bilatéral ; p = 0.98).

Items	Bonne réponse	Score Groupe 6 <sup>e</sup> (Soussi)	Score Groupe Récréa- ture	Type d'infor- mation recher- chée
1. D'après toi qu'est-ce qu'un percuteur ? Mets une croix devant la bonne ré- ponse	marteau	82%	7 / 9 (78%)	Compr. par le contexte
2. Où vivait l'homme de Neandertal ? Mets une croix devant la (ou les) bonne(s) réponse (s)	sous des surplombs rocheux dans des huttes	83%	7 / 9 (78%) 9 / 9 (100%) 9 / 9 (100%) 5 / 9 (56%)	Repérage simple
3. Indique devant chaque phrase si elle est vraie, fausse ou si on ne peut pas savoir (V, F, ONPS)	L'homme de N.: - sait travailler le fer (F ou ONPS) - vit seul (F) - utilise la peau des bêtes pour s'habiller (V) - est grand (F) - coiffe ses cheveux en chignon (F)	89% 87% 88% 76% 74% rm = 82%	7 / 9 (78%) 8 / 9 (89%) 9 / 9 (100%) 6 / 9 (67%) 5 / 9 (56%) rm= 78%	Repérage avec réinterpré- tation
4. Selon toi, d'après tes connaissances, y avait-il des femmes de Neandertal ? Justifie ta réponse	oui pour la reproduction	67% 52% rm= 59%	6 / 9 (67%) 6 / 9 (67%) rm = 67%	Connaissance du monde
5. Pourquoi l'homme de Neandertal parait-il fragile face aux dangers	Petit et dépourvu d'ar- mes naturelles	17% (complet) 48% (partiel) rm = 41%	2 / 9 (23%) 5 / 9 (56%) rm = 50%	Repérage simple
Moyenne		r = 73%	r = 73%	
Moyenne z		0 (par déf)	-0.004	
Écart-type		18.6%	10.6%	
Écart-type z		1 (par déf)	0.57	

- Les trois premiers items qui correspondent à des choix multiples (compréhension par le contexte / repérage simple / repérage avec réinterprétation) ont été bien réussis tant par les élèves de 6<sup>e</sup> que par les élèves du groupe Récréature puisqu'ils ont obtenu plus de 74% de rendement.
- Les élèves du groupe Récréature ont cependant buté sur deux des items de la question 3 demandant une réponse en oui ou non. Il s'agit de l'item 3d, stipulant que « L'homme de Neandertal est grand » (à réfuter en fonction de l'information du texte suivante « Très musclé, mais de petite taille [...] ») réussi par 6 élèves (sur 9), et de l'item 3 « L'homme de Neandertal coiffe ses cheveux en chignon », réussi par 5 élèves, à réfuter en fonction de la phrase du texte stipulant que « Le crâne, bas et large, déborde sur la nuque comme un chi-
- Les questions ouvertes 4 et 5, moins bien réussies par les élèves de 6<sup>e</sup>, avec un taux de réussite moyen de 59% respectivement 41%, semblent également poser problème à nos élè-
- La deuxième partie de la question  $4^{22}$  exigeant le recours à des connaissances extratextuelles – a été légèrement mieux réussie par les élèves du groupe Récréature (67%). On peut penser que des élèves plus âgés maitrisent mieux certaines connaissances extratextuelles. On s'étonnera cependant que trois élèves du groupe Récréature assurent tout de même qu'il ne peut exister de femmes de Neandertal parce qu'il n'y est pas fait référence dans le
- Quant à la question 5 « Pourquoi l'homme de Neandertal paraît-il fragile face aux dangers? », 7 élèves du groupe Récréature (sur 9) ont omis la référence à la taille<sup>23</sup>. Faut-il rapprocher cette lacune de l'autre item (3d) relatif à la taille des hommes de Neandertal, réussi par seulement 6 élèves, pour un problème de vocabulaire portant sur la compréhension de « petite taille » ? Faut-il imputer ces difficultés au fait que ce renseignement a pu être jugé de peu d'intérêt ou encore qu'il est difficile à repérer en raison de sa situation dans la phrase. Dans ce cas, l'élève repérerait le bout de phrase sur lequel porte la question et recopierait les mots précédant ou suivant l'élément de la question ce qui l'amènerait à oublier une partie des éléments de réponse.

En tous les cas, ces résultats montrent que les élèves du groupe Récréature éprouvent des difficultés comparables à celles éprouvées par les élèves de 6<sup>e</sup> année : les items sur lesquels achoppent les élèves de 6<sup>e</sup> sont ceux qui posent problème aux élèves du groupe Récréature à l'exception d'items relatifs aux connaissances du monde dont on peut supposer qu'elles sont mieux maitrisées par des élèves de 8<sup>e</sup>. Le fait que les items portant sur le repérage simple sont globalement moins bien réussis que certaines questions de repérage avec réinterprétation (items de la question 3) semble induire que des facteurs multiples interviennent dans la réalisation d'un item. En ce sens, ce n'est pas tant le type de tâche que le mode de questionnement (question à choix multiples, question ouverte), voire la prégnance de l'information dans le texte ou la présence de distracteurs dans la réponse qui influence les résultats.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Q4 « Selon toi, d'après tes connaissances, y avait-il des femmes de Neandertal? (oui / non / on ne peut pas savoir). Justifie ta réponse ».

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Le texte était pourtant explicite « Très musclé, mais de petite taille, dépourvu d'armes naturelles – ni griffes, ni cornes, ni crocs –, comme il parait fragile face à tous les dangers qui le menacent! ».

Le groupe Récréature et le groupe témoin : des échantillons comparables à T1

Ce niveau général étant défini, on peut à présent comparer – à T1, c'est-à-dire avant le début du programme Récréature – le groupe Récréature au groupe témoin.

ELSA1				
	Gpe Récr.	Elsa compP	Gpe témoin	Elsa compP
	Ant	12	Ale	36
	Chr	35	Dav	31
	Nic	25	Emi	36
	Fan	32	Emm	25
	KaR	19	Isa	63
	Mau	25	Jes	10
	Rom	40	Jon	69
	Sté	35	Jor	47
	Wan	35	Nad	34
			Sta	40
Moyenne	_	28.7		39.1
Ecart-type		9.1		17.3

On peut considérer sur la base du paramètre « compréhension » $^{24}$  du test ELSA1 que le groupe Récréature et le groupe témoin sont des échantillons comparables. En effet, le test statistique (test t de Welch, bilatéral) ne permet pas de rejeter l'hypothèse selon laquelle les deux échantillons sont issus de la même population (p = 0.012).

Rien n'exclut que les deux groupes Récréature et témoin sont des échantillons comparables à T1. On remarque cependant que le groupe Récréature est bien plus homogène que le groupe témoin et que sa moyenne se situe au-dessous de celle du groupe témoin.

## ...et qu'advient-il à T3?

Pour comparer l'évolution du groupe Récréature à celle du groupe témoin, nous ne disposons pas de moyen direct. En revanche, il nous est possible, dans un premier temps, d'effectuer une comparaison des résultats du groupe Récréature avec ceux du groupe à T3. Comme nous ne disposons pas des informations nécessaires au calcul de compP<sup>25</sup> pour ELSA3, réalisé sur papier, nous renormons nous-mêmes ces résultats sur la base de ceux du groupe témoin, en admettant que sa performance moyenne ne varie pas entre ELSA1 et ELSA3 : le facteur correctif que nous adoptons est simplement le rapport des moyennes des résultats ELSA1 et ELSA3 NP (non pondéré), soit 63,03 / 39.10 = 1,6<sup>26</sup>.

Il convient de relever que cette pondération est la plus sévère possible : elle implique une progression NULLE du groupe témoin de ELSA1 à ELSA3! Cette manière de procéder signifie que nous ne mesurons pas la progression absolue [impossible car les textes sont différents et nous n'avons pas d'indice de pondération pour des tests effectués sur papier par rapport à des tests effectués sur informatique] mais uniquement une progression relative au groupe témoin.

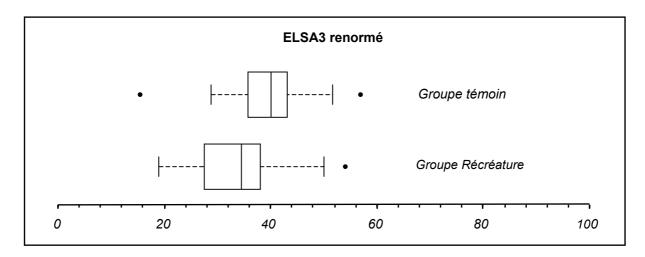
<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Rappelons que ce n'est pas le cas pour le paramètre « vitesse » (voir p. 58)

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> CompP est la valeur P<sub>3</sub> calculée d'après la formule donnée plus haut (p. 59). « P » signifie qu'il a été tenu compte d'un coefficient de pondération (POND), alors que pour les résultats « NP », le coefficient, inconnu, a été ignoré (POND = 1) <sup>26</sup> Ainsi on peut voir que la moyenne obtenue par le groupe témoin est de 39.10 pour ELSA 3 et de 39.10 pour ELSA 1.

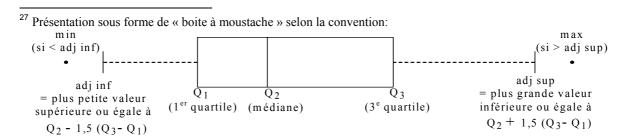
Ceci donne, pour les deux groupes :

	ELSA1				ELSA3					
	Gpe Récr	Elsa compP	Gpe témoin	Elsa compP	Gpe Récr		Elsa papier renormé	Gpe témoin	Elsa papier NP	Elsa pa- pier re- normé
	Ant	12	Ale	36	Ant	61	38	Ale	67	42
	Chr	35	Dav	31	Chr	57	35	Dav	70	43
	Nic	25	Emi	36	Nic	87	54	Emi	57	35
	Fan	32	Emm	25	Fan	43	27	Emm	25	16
	Kar	19	Isa	63	Kar	54	34	Isa	63	39
	Mau	25	Jes	10	Mau	44	28	Jes	46	28
	Rom	40	Jon	69	Rom	83	52	Jon	92	57
	Sté	35	Jor	47	Sté	30	19	Jor	86	53
	Wan	35	Nad	34	Wan	56	34	Nad	58	36
			Sta	40				Sta	66	41
Moyenne		28.7		39.1		57.34	35.57		63.03	39.10
Ecart-type		9.1		17.3		18.26	11.33		18.93	11.75

Et sous forme de « boite à moustache »<sup>27</sup>



- L'application du test de Welch montre que l'hypothèse selon laquelle les deux échantillons sont issus de la même population ne peut être rejetée; son acceptation est même plus solide qu'à ELSA1 (p = 0.51).
- En outre, la dispersion du groupe témoin n'est plus aussi considérable qu'à ELSA1.

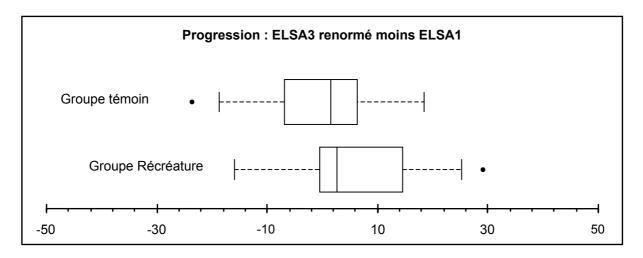


A T3, l'hypothèse selon laquelle le groupe Récréature et le groupe témoin sont des échantillons comparables ne peut donc être rejetée.

Une mesure de l'évolution de la progression du groupe Récréature de T1 à T3

Si nous comparons l'évolution du groupe Récréature et du groupe témoin entre ELSA1 (Elsa initial) et ELSA3 (Elsa papier), qu'observons-nous ?

Les « boites à moustache » ci-dessous décrivent les deux échantillons selon le paramètre « différence des scores » (score ELSA3 renormé moins score ELSA1)



Le test statistique, même unilatéral, ne permet pas vraiment de rejeter l'hypothèse selon laquelle la progression du groupe Récréature n'est pas différente de celle du groupe témoin (p = 0.014). Cependant, le graphique ci-dessus semble bien indiquer une tendance à la progression du groupe Récréature. Si elle n'est pas suffisamment significative, c'est surtout en raison de la dispersion des différences individuelles dans les deux groupes<sup>28</sup>. Rappelons que la moyenne de ces différences est nulle pour ce groupe, par définition de ELSA3 renormé.

Comme nous allons le voir, les résultats obtenus par les élèves au test tiré du corpus de Soussi passé à T3 (texte explicatif intitulé « *La vie de quelques dinosaures* » *cf.* ANNEXE 8) semblent confirmer cette tendance à une progression des élèves du groupe Récréature même s'il est difficile, en l'absence de calibrage des tests, de mener une comparaison avec le groupe témoin. Nous pouvons cependant nous servir des résultats du groupe 6<sup>e</sup> (Soussi) pour présenter les résultats sous forme de scores z<sup>29</sup>, lesquels rendent possible cette comparaison.

En outre, le nombre de non-réponses est plus élevé pour le groupe témoin (1 non réponse chez un élève et deux non réponses chez 2 élèves) que pour le groupe Récréature (1 non réponse chez 2 élèves). Cela nous conduit à penser que les effets du programme se font encore ressentir en terme de motivation des élèves, moins « *démissionnaires* » que ceux du groupe témoin. Il apparait au premier abord que les deux groupes, Récréature et témoin, obtiennent à nouveau des résultats très proches.

-

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Rappelons également la sévérité de notre hypothèse d'un progrès nul du groupe témoin.

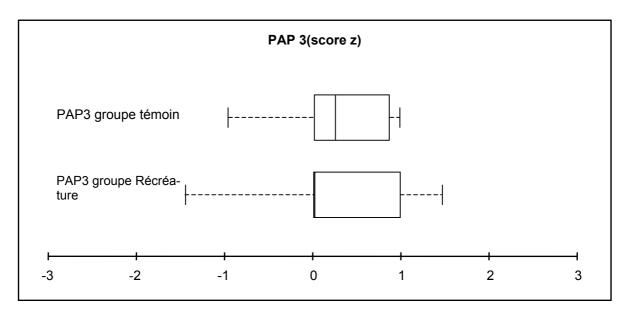
<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Nous nous basons sur les paramètres statistiques de la population Soussi pour présenter sous forme de score z (variable centrée réduite) les résultats des groupes que nous avons testés.

COMP-
Dino-
saures

		Score	Non-	
	Gpe Récr.		réponse	Score z
	Ant	70		0.49
	Chr	60		0.00
	Nic	80		0.98
	Fan	60		0.00
	KaR	60		0.00
	Mau	30	1/12	-1.46
	Rom	80		0.98
	Sté	90		1.46
	Wan	60	1/12	0.00
Moyenn e		65.6		0.27
Ecart- type		17.4		0.85
			•	•

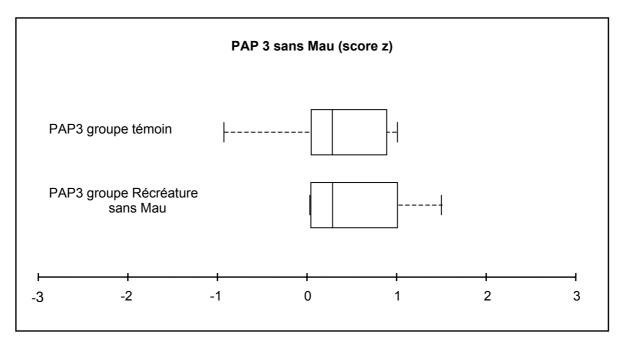
Ca a tám ain	Score	Non-	
Gpe témoin		réponse	Score z
Ale	80		0.98
Dav	80		0.98
Emi	60		0.00
Emm	40	2 / 12	-0.98
Isa	60		0.00
Jes	60		0.00
Jon	70		0.49
Jor	80		0.98
Nad	60	2 / 12	0.00
Sta	70	1 / 12	0.49
	66		0.29
	12.65		0.62

Et sous forme de « boite à moustache » :



- Ce diagramme montre donc à nouveau qu'on ne peut dégager aucune différence significative entre les moyennes de ces deux échantillons ; c'est ce qui a été dit plus haut.
- Cette impossibilité est étroitement liée à la très large dispersion de « PAP3 groupe Récréature », en particulier vers les faibles scores.

Or, cette dispersion est pour l'essentiel imputable au seul élève, Maurice (Mau), dont le score z passe de -0.47 (PAP2) à -1.46 (PAP3). La statistique prend une tout autre allure si Mau est exclu de l'échantillon :



(Observons qu'on obtiendrait le même effet en excluant l'élève Emm du groupe témoin !)

On a vu d'abord que l'on pouvait considérer le groupe Récréature comme n'étant pas statistiquement différent de la population d'élèves de 6<sup>e</sup> testée par Soussi ce qui revient à dire que le niveau général du groupe Récréature correspond au niveau des élèves de 6<sup>e</sup>. Puis la comparer avec le groupe témoin en T1 a permis d'établir le fait que le groupe Récréature et le groupe témoin étaient des échantillons comparables même si le niveau du groupe Récréature est bien plus homogène que celui du groupe témoin. N'ayant pas de moyen direct de comparaison de l'évolution du groupe Récréature et du groupe témoin de T1 à T3, nous avons procédé, tout d'abord, par une mesure des compétences des élèves à T3 qui a révélé que l'hypothèse selon laquelle les groupes – Récréature et témoin – étaient des échantillons comparables ne pouvait être rejetée. Quant à l'évolution de ces deux groupes relativement à ELSA1 et ELSA3, elle révèle, malgré une différence toujours non significative entre les groupes, des indices de progression du groupe Récréature. Ces indices se trouvent confirmés par les résultats des élèves du groupe Récréature au test papier ELSA3 révélant que, si on excluait Maurice du groupe Récréature, il était alors significativement meilleur que le groupe témoin.

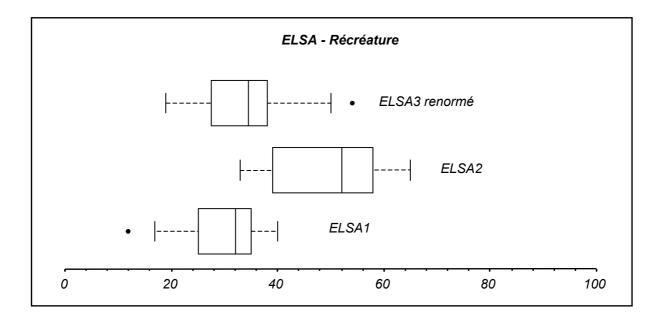
Si rien n'exclut que les deux groupes Récréature et témoin sont des échantillons comparables à T3, de nombreux indices semblent nous indiquer une certaine progression du groupe Récréature. En particulier, la sévérité de notre hypothèse d'un progrès nul du groupe témoin et le caractère très dispersé des résultats tend à rendre les résultats non significatifs. En ce sens, le taux nettement moins de non-réponses chez les élèves du groupe Récréature semble pouvoir être lié aux effets d'une motivation importante et constitue sans doute l'un des apports important du programme.

Une progression significative du groupe Récréature « à chaud »

Alors que la progression de la compréhension en lecture des élèves du groupe Récréature à T3 reste peu significative pour diverses raisons mentionnées supra, la mesure de la compréhension par le logiciel ELSA à T2 montre bien qu'il y a eu, tout au long du programme, une progression des élèves et que cette dernière a d'ailleurs été plus forte que celle qu'on a pu mesurer à T3.

		ELSA1	ELSA2	ELSA3	ELSA3
	Gpe Récr.	Elsa compP	Elsa compP	Elsa papier NP	Elsa papier renormé
	Ant	12	39	61	38
	Chr	35	65	57	35
	Nic	25	56	87	54
	Fan	32	52	43	27
	Kar	19	44	54	34
	Mau	25	37	44	28
	Rom	40	33	83	52
	Sté	35	62	30	19
	Wan	35	58	56	34
Moyenne		28.7	49.6	57,34	35,57
Ecart-type		9.1	11.6	18,26	11,33

Sous forme de « boite à moustache » :



• On mesure une progression hautement significative du groupe Récréature entre ELSA1 (à froid) et ELSA2 (à chaud) (test t unilatéral sur données appariées; p = 0.0004).

- Sous l'hypothèse de non progression du groupe témoin<sup>30</sup>, on obtient une régression significative du groupe Récréature entre ELSA2 (à chaud) et ELSA3 (papier) (test t unilatéral sur données appariées; p = 0.026). On rappellera toutefois les différences de conditions dans la passation de ces tests (cohérence d'étalonnage entre ELSA2 et ELSA3; test ELSA2 adapté à la progression individuelle de chaque élève, test ELSA3 identique pour tous les élèves).
- Enfin, l'hypothèse de progression du groupe Récréature entre ELSA1 (à froid) et ELSA3 (papier) n'est pas étayée statistiquement de façon très solide (test t unilatéral sur données appariées ; p = 0.098).

La comparaison avec les résultats obtenus par les élèves de 6<sup>e</sup> au test PAP3 « La vie de quelques dinosaures » nous invite cependant à penser que la déperdition entre T2 et T3 n'est pas si importante qu'il pourrait y paraître. Ce test avait été le plus mal réussi par les élèves de 6<sup>e</sup> qui avaient obtenu un rendement (r) de 60% et un écart-type de 20.5% pour les items 1 à 5. Lors de l'évaluation de 6<sup>e</sup>, le taux de non-réponses était important et variait de 2% à 15%. Pour ce test, les résultats des élèves du groupe Récréature sont supérieurs à ceux obtenus par les élèves de 6<sup>e</sup> pour 9 items sur les 11 retenus<sup>31</sup>. Statistiquement, on peut cependant ici aussi considérer que le groupe Récréature et le groupe témoin pourraient être issus de la population des élèves de 6<sup>e</sup>, mais cette « hypothèse nulle » n'est pas aussi solide que pour PAP2 (tests t bilatéraux ; risques :  $p = 0.37 \text{ resp. } p = 0.17)^{32}$ .

Items	Bonne réponse	Score Groupe 6 <sup>e</sup> (Soussi.)	Score Groupe Récréature	Score Groupe témoin	Type d'information recherchée
1. Comment sait- on quand on trouve un dino. s'il s'agit d'un dino. herbivore ou d'un carni- vore?	dentition	61%	8 / 9 (89%)	6 / 10 (60%)	Repérage avec réinterprétation
2. Indique devant chaque phrase si c'est vrai ou faux (V ou F)	Les premiers dinos sont apparus il y a 65 millions d'années (F) Les reptiles primitifs descendent des dinos (F) Les herbivores étaient plus nombreux que les carnivores (V) Le Camptosaure de déplaçait sur 4 pattes et était carnivore (F)	83% 47% 74% 78% rm = 71 %	9 / 9 (100%) 1 / 9 (12%) 5 / 9 (56%) 7 / 9 (78%) rm = 59%	10 / 10 (100%) 3 / 10 (30%) 8 / 10 (80%) 6 / 10 (60%) rm = 67.5%	Repérage avec réinterpréation

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Rappelons que cette hypothèse nous permet de renormer ELSA3, mais qu'elle est particulièrement défavorable à la mise en évidence d'une progression chez les élèves du programme puisqu'elle suppose une progression nulle du groupe

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Le groupe Récréature (sans Mau) est significativement meilleur que le groupe  $6^{\rm e}$  à PAP 3 (test unilatéral, p = 0.025).

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Le groupe Récréature (sans Mau) a progressé de façon significative entre PAP2 et PAP 3 (test t unilatéral sur données appariées, p = 0.023).

3. D'après le texte, tous les dinosaures étaient-ils des animaux à sang chaud ? Justifie ta réponse	Non (tous les dinosau- res) - certains (sang chaud ou sang froid)	49% 18%	6 / 9 (67%) 2 / 9 (22%)	8 / 10 (80%) 2 / 10 (20%)	Compr. fine, précise
4. Pourquoi les herbivores étaient-ils lents?	N'avaient pas à se dé- placer pour trouver leur nourriture	52%	56 %	6 / 10 (60%)	Repérage avec réinterpr.
5. D'après le texte, le Deinonychus était-il un animal très évolué?	Oui Car se tenait sur une patte ou (admis) cerveau contrôle les mouve- ments de la queue	88% 58%	8 / 9 (89%) 8 / 9 (89%)	8 / 10 (80%) 9 / 10 (90%)	Repérage simple
Moyenne		60%	65.6%	66%	
Moyenne z		0 (par déf)	0.27	0.29	
écart-type		20.5%	17.4%	12.7%	
écart-type z		1 (par déf)	0.85	0.62	

- Face à un texte peut-être plus difficile, il apparait que les élèves de 8<sup>e</sup> s'en sortent mieux que leurs camarades plus jeunes ne butant réellement que sur deux items, tous deux nécessitant une compréhension fine et précise avec le repérage d'une inversion et la compréhension d'une inversion.
- Le deuxième item de la question 2 « Les reptiles primitifs descendent des dinosaures » a été sensiblement moins bien réussi par les élèves du groupe Récréature. Il demande non seulement de repérer l'information mais aussi d'être précis car il contient une inversion qui peut induire les élèves en erreur « Certains dinosaures, bien que descendant des reptiles primitifs (animaux à sang froid), étaient, comme les mammifères et les oiseaux, des animaux à sang chaud ».
- Dans le cas de la question 3, une lecture fine et précise est demandée aux élèves. Les élèves ont repéré facilement l'énoncé « Certains dinosaures, bien que descendant des reptiles primitifs (animaux à sang froid), étaient, comme les mammifères et les oiseaux, des animaux à sang chaud » mais en sont restés à une lecture superficielle ou partielle (la question portait sur l'adjectif « certains » opposés à « tous »). Il semble que les élèves obtiennent des résultats quelque peu meilleurs que leurs collègues de 6<sup>e</sup>.
- Reste que des phrases comportant des inversions, certains adjectifs quantitatifs, une structure complexe sont à l'origine de difficultés pour les élèves.

Alors même que nous avons montré que la progression du groupe Récréature n'est pas significativement différente de celle du groupe témoin de T1 à T3, la mesure de la compréhension en lecture des élèves par le logiciel ELSA à T2 a montré une progression hautement significative. Cette progression est suivie d'une régression significative de la compréhension des élèves du T2 au T3. Les résultats des élèves au test papier PAP3, supérieurs à ceux des élèves de 6<sup>e</sup> pour 9 items sur 11, nous incitent toutefois à relativiser cette régression.

Alors que la progression des élèves du groupe Récréature est hautement significative entre T1 et T2, on peut noter une régression elle aussi significative du groupe entre T2 et T3. De même aucune progression significative du groupe Récréature n'apparait entre T1 et T3 même si nous avons mis en évidence quelques indices d'une progression des élèves dont les effets semblent cependant s'estomper après le programme. De plus, nous voyons maintenant, par la comparaison des résultats au test de Soussi, que le recul entre T2 et T3 n'est pas aussi grand qu'on pourrait s'y attendre pour le groupe Récréature.

# 2.2.4 Corrélation entre vitesse et compréhension de lecture

Les composantes de la compétence globale de lecture

La mise en évidence de composantes spécifiques intervenant dans la compétence globale de lecture telles que la vitesse de lecture, la technique de lecture ou la compréhension montre la nécessité d'une analyse qui va au-delà de la distinction entre bons et mauvais lecteurs. Ainsi, sur la base des portraits des élèves du groupe Récréature esquissés dans la partie qualitative de ce rapport (cf. pp. 27-31), nous faisons l'hypothèse, en suivant Braibant (1994 p.178), de « l'existence de profils différenciés d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage, en fonction de l'origine présupposée de ces difficultés ». Il faut également préciser que ce ne sont pas les profils en tant que tels qui nous intéressent mais les profils en tant qu'ils appellent à porter une attention particulière au développement de certaines composantes de la lecture chez tel ou tel élève.

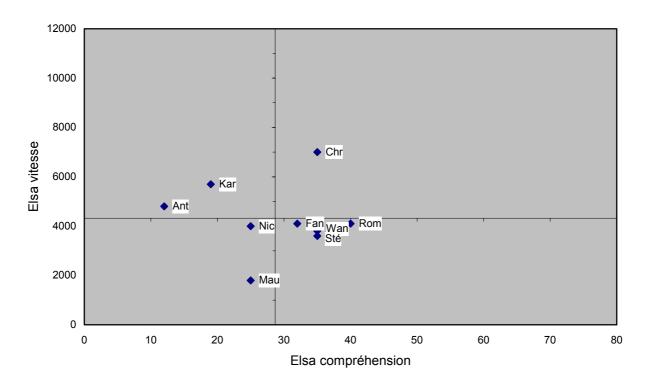
Comme nous ne disposons pas de résultats pour l'ensemble de ces composantes (technique de lecture, motivation), notre analyse se restreint aux dimensions de vitesse et de compréhension de lecture mesurées par ELSA. Il s'agira en particulier de voir, dans un premier temps, si l'on peut établir chez ces mauvais lecteurs des liens entre vitesse et compréhension de lecture et, dans en deuxième temps, de définir une éventuelle évolution de ces liens de T1 à T2.

La corrélation entre vitesse et compréhension de lecture : un facteur de distinction du groupe Récréature et du groupe témoin à T1

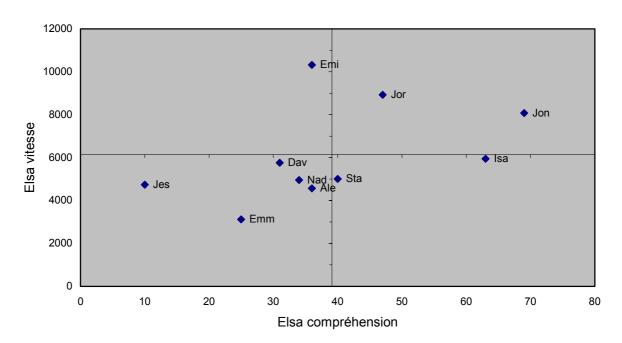
Le graphique peut être interprété selon ses quatre quadrants (définis par les deux moyennes), qui nous permettent de tirer des profils individuels des élèves relativement à leur vitesse de lecture et à leur compréhension en lecture.

- Le quadrant supérieur droit comprend les élèves ayant obtenu un score supérieur à leurs camarades à la fois du point de vue de la vitesse de lecture et de la compréhension.
- Le quadrant inférieur gauche comprend les élèves ayant un score inférieur à leurs camarades à la fois du point de vue de la vitesse de lecture et de la compréhension.
- Le quadrant supérieur gauche comprend les élèves ayant obtenu un score supérieur à leurs camarades en vitesse de lecture mais inférieur en compréhension.
- Le quadrant inférieur droit comprend les élèves ayant obtenu un score supérieur à leurs camarades en compréhension mais inférieur en vitesse de lecture.

ELSA1, groupe Récréature: Corrélation entre vitesse et compréhension coefficient de corrélation: - 0,05



ELSA1, groupe témoin: Corrélation entre vitesse et compréhension coefficient de corrélation: 0,45



Outre l'absence manifeste de corrélation entre vitesse de lecture et compréhension, le graphique « ELSA1, groupe Récréature » montre que :

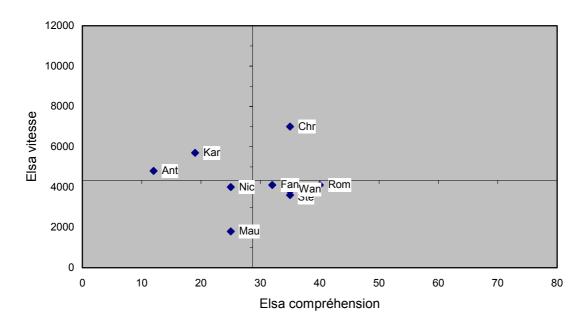
- un seul élève, Christian (Chr) figure dans le quadrant supérieur droit dans la mesure où il se distingue par un score qui se détache de ceux de ses camarades autant en vitesse de lecture qu'en compréhension;
- deux élèves, Nicolas (Nic) et Maurice (Mau) se situent à la lisière du quadrant inférieur gauche : ils se caractérisent par une vitesse de lecture peu élevée (spécialement pour Maurice) et une compréhension médiocre. Il sera intéressant de voir l'évolution de ces deux élèves à l'issue de leur participation au programme Récréature ;
- deux élèves, Antoine (Ant) et Karin (Kar), se distinguent par un score faible en compréhension mais une vitesse de lecture supérieure à la moyenne du groupe ;
- quatre élèves, Fanny (Fan), Romain (Rom), Wanda (Wan) et Stephano (Ste) se distinguent par une vitesse de lecture peu élevée et néanmoins une bonne compréhension, comparativement à la moyenne du groupe, spécialement pour Romain.

Nous avons admis que le groupe Récréature et le groupe témoin n'étaient pas significativement différents quant à la compréhension à ELSA1. Nous avons par contre une différence significative quant à la vitesse. A cela s'ajoute une différence des diagrammes de corrélation, comme le montre le graphique du groupe témoin, pour lequel le coefficient de corrélation passe même à 0,66 si on ne tient pas compte du point « Emi » (coordonnées (10'320; 36)).

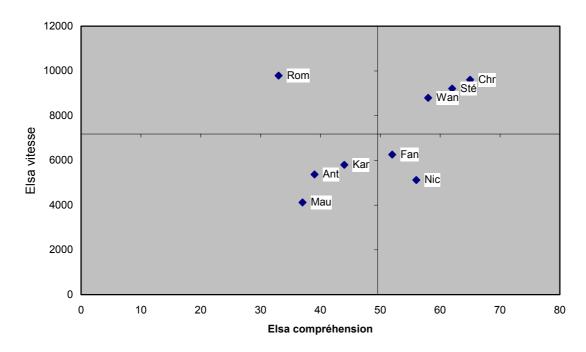
Alors que rien n'exclut que les groupes Récréature et témoin sont des échantillons comparables relativement à la mesure de la compréhension, on relève une différence significative quant à la vitesse de lecture mais également quant à la corrélation entre vitesse et compréhension de lecture

Vers l'établissement d'une corrélation entre vitesse et compréhension de lecture pour le groupe Récréature

ELSA1, groupe Récréature: Corrélation entre vitesse et compréhension coefficient de corrélation: - 0,05



ELSA2, groupe Récréature: Corrélation entre vitesse et compréhension coefficient de corrélation: 0,40



Il est particulièrement intéressant de constater que, pour le groupe Récréature, la répartition des points à T2 n'est pas superposable à la répartition des points à T1. L'ensemble des points s'est

« incliné » dans le sens d'une meilleure corrélation, et on constate une amélioration générale des résultats des élèves tant au niveau de la vitesse de lecture que de la compréhension. Il convient aussi de mettre en évidence les progressions différentes des élèves et, dans la mesure du possible, d'en expliquer les causes :

- deux élèves se sont approchés du quadrant supérieur droit : il s'agit de Wanda (Wan) et Stéphano (Sté) qui ont augmenté leur vitesse de lecture tout en restant bons compreneurs ;
- au contraire de Maurice (Mau) qui a peu progressé (quadrant inférieur gauche), Nicolas (Nic) (quadrant inférieur droit) a considérablement amélioré sa compréhension mais reste un lecteur lent par rapport à ses camarades ;
- deux élèves, Antoine (Ant) et Karine (Kar) sont passés du quadrant supérieur gauche au quadrant inférieur gauche : on constate une augmentation de leur vitesse de lecture plus faible que celle de la plupart de leurs camarades et leur compréhension reste médiocre même si on constate quelques progrès;
- Romain (Rom) est passé du quadrant inférieur droit au cadrant supérieur gauche : en augmentant considérablement sa vitesse de lecture, il a perdu au niveau compréhension ;
- Christian (Chr) et Fanny (Fan) se sont améliorés sans qu'on observe de véritable changement dans leur profil.

Sans être significatif, le coefficient de corrélation indique cette fois-ci une tendance ; cependant, on se rend clairement compte que le point « Rom » (coordonnées (33 ; 9791) ) réduit à lui seul la corrélation; sans « Rom », on obtient en effet un coefficient de 0.85 nettement plus significatif.

Ouels constats tirer de ces observations?

- La différence de progression entre Maurice (Mau) et Nicolas (Nic) semble indiquer qu'il n'est pas nécessaire d'avoir atteint un seuil en vitesse de lecture pour bénéficier des effets du programme.
- La différence de progression entre Antoine (Ant) et Karin (Kar) (quadrant supérieur gauche) et Wanda (Wan) et Stéphano (Sté) (quadrant inférieur droit) semble indiquer qu'il est plus facile de travailler la vitesse de lecture que la compréhension : les effets sont plus importants et plus immédiats.
- L'augmentation (significative, rappelons-le) de la vitesse de lecture semble bien cette foisci corrélée à l'augmentation de la compréhension même si l'exemple de Romain (Rom) nous incite à penser que les relations entre vitesse de lecture et compréhension sont complexes. Un des effets du programme serait bien d'accroître la vitesse de lecture, mais « sous le contrôle de la compréhension » ; cette vitesse, qui paraît en quelque sorte déconnectée de l'acte de lire à ELSA1, deviendrait un outil au service de la lecture.

Ces constats doivent nous rendre attentifs à l'importance des stratégies de compensation mises en œuvre par les élèves : le fait qu'un élève qui ne comprend pas a tendance à mettre en œuvre des stratégies de relecture n'est pas sans conséquence sur sa vitesse de lecture. On peut penser que, pour des élèves comme Antoine et Karin, la clé de la progression ne se situe pas dans l'augmentation de leur vitesse de lecture mais dans le développement de leur capacité à inférer, par exemple. En ce sens, il est normal que le programme d'entrainement à l'ordinateur n'influence pas de manière déterminante leur vitesse de lecture. On peut d'ailleurs penser qu'une lecture trop rapide aurait des conséquences négatives sur leur compréhension, à l'exemple de Romain. En ce sens, la vitesse de lecture constitue déjà, pour certains élèves, une stratégie de

compensation. Pour d'autres au contraire, l'augmentation de la vitesse de lecture est corrélée avec leur score en compréhension. Cela ne fait que rendre plus évident que ce qui est au centre des compétences de lecture, et cela n'a peut-être pas été suffisamment relevé, c'est l'adaptation de la vitesse de lecture au texte et aux buts visés qui se manifeste au travers du développement de stratégies de compréhension (comme par exemple effectuer un balayage du texte pour retrouver une information, utiliser les indications fournies par les titres et sous-titres, ...).

Les concepteurs du logiciel ELSA ont pris en compte cette corrélation en construisant un paramètre qui rend compte de l'efficacité du lecteur :

efficacité = VIT + COMP 
$$-\frac{1}{2}$$
 | ( VIT - COMP ) |

VIT<sup>33</sup> et COMP<sup>34</sup> étant compris entre 0 et 50, le paramètre obtenu est compris entre 0 et 100, et le terme  $\frac{1}{2}$  ( VIT – COMP ) | entre 0 et 50 ; une trop grande différence entre VIT et COMP peut ainsi diminuer sévèrement l'efficacité.

Voici les valeurs obtenues à ELSA1 pour les deux groupes et à ELSA2 pour le seul groupe Récréature :

	ELSA1	ELSA2
Gpe Récr	efficacité	efficacité
Ant	1	12
Chr	15	32
Nic	5	17
Fan	6	19
Kar	2	15
Mau	1	8
Rom	9	18
Sté	6	30
Wan	6	28
Moyenne	5,67	19,89
Ecart-type	4,42	8,33

	ELSA1
Gpe témoin	efficacité
Ale	9
Dav	11
Emi	21
Emm	1
Isa	21
Jes	1
Jon	29
Jor	25
Nad	9
Sta	12
Moyenne	13,90
Ecart-type	9,69

Si  $A_1 > 30'000$  alors VIT = 50

Sinon VIT =  $\frac{50}{27000}$  (A<sub>1</sub> – 3'000) (est donc compris entre 0 et 50)

Si  $P_3 < 20$  alors COMP = 0

Si  $P_3 > 100$  alors COMP = 50

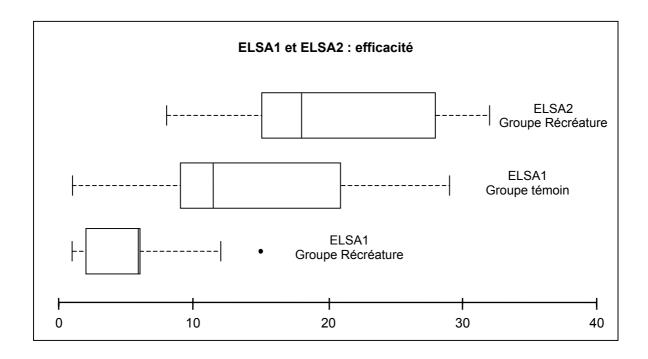
Sinon COMP =  $\frac{50}{80}$  (P<sub>3</sub> – 20) (est donc compris entre 0 et 50)

 $<sup>^{33}</sup>$  Calcul de VIT (pour le calcul de  $A_1$  voir p. 57) :

Si  $A_1 < 3000$  alors VIT = 0

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Calcul de COMP (pour le calcul de P<sub>3</sub> voir p. XY):

Et sous forme de « boite à moustache :



- La progression du groupe Récréature ne fait guère de doute (p négligeable, de l'ordre de 4·10<sup>-5</sup>).
- Même avec une dispersion aussi importante, les lecteurs du groupe témoin ont une efficacité supérieure à ceux du groupe Récréature à ELSA1 (résultat significatif; p = 0.015). Ceci doit nous rendre prudents quant aux caractéristiques du groupe témoin : les difficultés de lecture sont probablement moins graves que dans le groupe Récréature à l'époque T1.
- A ELSA2, le groupe Récréature semble même avoir dépassé le groupe témoin (sous l'hypothèse que celui-là n'a pas progressé pendant les huit semaines qui séparent T1 de T2), mais ce résultat est statistiquement fragile (test t unilatéral : p = 0.083) et on sait que les résultats du groupe Récréature régressent quelque peu en T3.

Au-delà des comparaisons entre groupes, l'analyse des résultats à T2 montre une amélioration générale des résultats des élèves du groupe Récréature aussi bien au niveau de la vitesse de lecture que de la compréhension. En outre, on constate un accroissement de la corrélation entre vitesse et compréhension de lecture chez ces élèves. Cette tendance à une meilleure corrélation entre deux paramètres des compétences en lecture nous semble bien aller dans le sens d'une certaine capacité des élèves à exercer une lecture à « géométrie variable », pour reprendre les termes de Weiss (1991), à savoir impliquant d'adapter sa vitesse au texte et au but visé. Elle est à considérer comme un résultat indéniablement positif du programme Récréature.

# 2.2.5 Quand des élèves choisissent des textes et rendent compte de ce qu'ils lisent

Prendre connaissance de 3 textes différents, sélectionner son préféré, expliquer son choix puis restituer le texte choisi est une tâche complexe, engageant non seulement des compétences au niveau de la compréhension des textes – il faut bien les comprendre pour les comparer et effectuer un choix – , mais révélatrice également, à travers les critères de choix

Cette tâche a été soumise aux élèves du groupe Récréature à la phase 2 « à chaud », RES2 à T2, puis aux élèves des deux groupes à la phase 3 neuf semaines plus tard, RES3 à T3 (les tests figurent en ANNEXE 10).

Il s'agira donc dans les pages qui suivent d'apporter un éclairage qualitatif sur les productions des élèves qui ont participé au programme Récréature en mettant ainsi en évidence des différences de compétence entre les élèves, étant entendu que les arguments invoqués témoignent, par la longueur des textes et par la richesse de l'argumentation, de leurs attentes et de leurs représentations en situation de lecture.

#### Analyse des choix des élèves

Les réponses ont été dépouillées de manière à mettre en évidence une éventuelle évolution des productions des élèves :

à travers le nombre de mots et le nombre d'arguments utilisés en justification des choix, positifs (un texte choisi) et négatifs (deux textes rejetés),

			_				
	à travers l	les déterminar	ts invoqués	s nar les é	lèves nour	expliquer	leur choix
_	a dayors r	cs actermina.	is invoque.	, par res e	ic ves bour	CADIIQUCI .	icui choia.

	Passation « à chaud »	Passation « à tiède »
Groupe	64 mots en moyenne	76 mots en moyenne
Récréature	11 arguments pour les choix positifs	13 arguments pour les choix positifs
	(1,22 par élève en moyenne)	(1,44 par élève en moyenne)
	dont 5 concernant les contenus des textes	dont 4 concernant les contenus des textes
	15 arguments pour les choix négatifs	14 arguments pour les choix négatifs
	(1,67 par élève en moyenne)	(1,56 par élève en moyenne)
	dont 6 concernant les contenus des textes	dont 4 concernant les contenus des textes
Groupe		55 mots en moyenne
témoin		16 arguments pour les choix positifs (1,45 par
		élève en moyenne)
		dont 2 concernant les contenus des textes
		18 arguments pour les choix négatifs
		(1,64 par élève en moyenne)
		dont 3 concernant les contenus des textes

Le nombre d'arguments demeure globalement stable d'une passation à l'autre pour le groupe Récréature : sur l'ensemble des résultats, le fait d'avoir à justifier deux choix négatifs, puisque deux textes étaient écartés, et un seul choix positif n'a eu qu'une faible influence.

Le détail des déterminants invoqués permet de constater qu'un plus grand nombre d'élèves du groupe Récréature mentionne le seul contenu du texte comme élément déterminant leur choix, que ce soit en rapport avec le genre de texte ou avec à son sujet. Nous relevons également d'autres déterminants : que le texte ait été déjà lu (!), qu'une lecture ait paru plus ou moins économique qu'une autre, ou que le texte présente ou non certaines qualités (véracité, « bien

expliqué »...). Ces autres aspects sont évoqués plus fréquemment par les élèves du groupe témoin, lesquels semblent être moins limités dans leurs critères d'appréciation.

Les réactions émotionnelles (j'aime / j'aime pas / ça me plait), sont un peu plus fréquentes, à chaud, dans le groupe Récréature (11 alors pour 8 ensuite, soit dans une proportion rejoignant celle du groupe témoin). On peut peut-être y voir un effet de la proximité de la phase d'enseignement intensif où l'enseignant ne cessait d'enjoindre les élèves à donner leur avis, à prendre position sur ce qu'ils lisaient.

Les résultats peu contrastés auxquels nous mène l'analyse des réponses de chacun des deux groupes n'enlèvent cependant rien à l'intérêt que peuvent avoir ces productions d'élèves en tant qu'elles illustrent les difficultés qu'ils rencontrent face à un texte, comme nous allons le voir plus loin.

### Analyse des restitutions

Nous nous tiendrons ici à une analyse qualitative des restitutions des élèves, du champ de laquelle nous excluons :

- « L'Ours brun » qui n'a pas été choisi.
- « Le morse » dans la mesure où les restitutions de textes narratifs mettent davantage en lumière les difficultés de compréhension que les textes explicatifs.
- « L'âne et le bûcheron » qui nous a paru trop difficile à restituer.

Pour ce faire, nous nous baserons sur la typologie de Goigoux (1999) qui modélise la qualité de la compréhension sur la base de restitutions orales ou rappels d'un texte : « *L'analyse des rappels s'est révélée être la plus instructive pour juger de la compréhension du texte* » (p. 69). Il distingue, pour trois groupes de lecteurs, différents types de rappels :

#### lecteurs « en difficulté » ou « en très grande difficulté »

- diff 1 « juxtaposition de quelques bribes de texte, prélevées dans les premiers paragraphes, sans unité narrative»
- diff 2 « accumulation d'informations partielles, juxtaposées, que les élèves n'arrivent pas à intégrer dans une représentation mentale globale et cohérente »
- diff 3 « construction imaginaire, projection de significations plus ou moins plausibles, à partir de bribes du texte »

#### lecteurs disposant de « compétences élémentaires »

- c.él 1 « les résumés de ces élèves reposent le plus souvent sur des constructions proches de celles du texte initial mais ils sont lacunaires ou partiellement erronés »
- c.él 2 « les principales erreurs de compréhension surviennent dans le repérage des personnages : les élèves ne leur attribuent pas les bonnes actions qu'ils n'organisent pas dans le bon ordre, ni pour les bonnes raisons (inférences causales) »
- c.él 3 « les élèves semblent avoir des difficultés à organiser les données du texte en mémoire au moment de la lecture, faute sans doute de parvenir à identifier les relations temporelles et causales entre les événements relatés »
- c.él 4 « l'effort intense de mémorisation de propositions non reliées entre elles accapare toutes les ressources attentionnelles des élèves, au détriment de la cohérence du récit »

#### « meilleurs lecteurs »

« ces élèves produisent dans l'ensemble des rappels acceptables... »

Nous retrouvons bien quelques-unes de ces caractéristiques dans nos deux groupes. Elles nous autorisent à situer un « niveau de saturation » de la mémoire de travail dans le schéma proposé par Goigoux (pp. 87-90) :

Identification des mots: 1<sup>er</sup> niveau; attribution d'une première signification

Micro traitement: 2<sup>e</sup> niveau; construction de la signification des groupes de mots, syntagmes ou propositions, puis des phrases et ensembles de phrases, en reliant entre elles les informations portées par ces unités

Macro traitement: 3<sup>e</sup> niveau; construction d'une représentation mentale de l'ensemble du texte

#### De réelles difficultés

• Un élève, Maurice, livre deux restitutions<sup>35</sup> qui le placent parmi les lecteurs « en difficulté » ou « en très grande difficulté » :

Mau2 Suite et	Le loup était vieux et si fatigué pendant des années, il courait après les trois petits cochons, il les attrape jamais. Les trois cochons étaient vieilli et ils menaient une belle vie dans leurs maison. ils avaient beaucoup de nourriture.
Mau3 Un fait divers (3)	Un homme qui a survécu dans une poubelle il a ensuite raconté qu'il était monté dans un comnion de ramassage pour trouve un abri et

Lors des deux phases RES2 et RES3, Maurice en reste aux types diff1, diff2 et même diff3 (pour RES3) relevés par Goigoux, et reste bloqué au 1<sup>er</sup> niveau, sa mémoire de travail saturée par la tâche d'*identification des mots*. Sa restitution « RES3 » ajoute une tentative d'articulation aléatoire. L'entrainement intensif de deux semaines qui précédait RES2 n'aura pas permis à Maurice d'accéder au 2<sup>e</sup> niveau, malgré une amélioration considérable de sa vitesse de lecture (4118 mots / heure à ELSA2 contre 1800 mots / heure à ELSA1). Ce résultat n'est pourtant pas contradictoire ; il renforce même l'hypothèse de saturation de la mémoire de travail si l'on se réfère à la typologie de Rémond (1986) : 4118 mots / heure *correspond à une épellation syllabique. Toute l'énergie est investie dans la production d'un son.*. p.53

75

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup>Nous reproduisons les textes des élèves en conservant l'orthographe et la mise en page authentique.

• Au test RES2, les restitutions de trois élèves, Christian, Karine et Stéphano, les situent assez clairement parmi les lecteurs disposant de « compétences élémentaires » :

Chr2	il s'appel: Suite et Fin S'est l'histoire du loup et des trois petits cochons. Le loup et les trois petits co- chon avaient vieillis. A côté de la maisons des trois petits cochons ils avaient construit un centre comercial où il y avait boulangerie, boucherie, charcuterie etc
Suite et fin	Une fois les trois petits cochons était entrain de faire des galipettes dans leur jar- din et le boucher était passé par là et il les tuèrent. puis le loup alla acheter tous les jours trois tranches de jambon, trois côtelettes, et trois saucisson qui elle était de porc.
Kar2	C'était un loup qui couraient pendant quelques années après trois cochon. Il abitait dans une forêt et un peu plus loin, il y avait une ville, mais la ville venait de plus en plus grand et s'aprochait toujours plus prêt de la forêt et à côté dela forêt il y avait le boucher, la boulangerie
Suite et fin	Un jour, le boucher a vu les troispcochons et a toute suit telephoner à l'abatoire et les a tuer. Depuis ce jour le loup va tou les jours chez le boucher pour acheter de la viande.
Sté2 Un fait divers (2)	Un étudiant en farmacie qui invente soucoupe volante et qui fait des photos, et il les envoies au photographe et le photographe fait publier dans les journaux parisiens. Après quelque jours l'étudiant porte plainte.

Les productions de ces élèves entrent dans les types él 1 et c.él 4 définis par Goigoux. Les lacunes relevées (c.él.1) peuvent paraître bénignes ; toutefois, ajoutées aux défauts d'articulation (c.él 4) (articulations absentes ou erronées), elles donnent à penser que ces élèves restent effectivement bloqués au 2<sup>e</sup> niveau, leur mémoire de travail n'offrant plus d'espace aux traitements de 3<sup>e</sup> niveau (ce que le type c.él.4 de Goigoux suggère fortement).

• L'articulation dans les restitutions de Nicolas et Wanda révèle une compréhension globale du texte qui les situe parmi les « meilleurs lecteurs » :

Nic2 Suite et fin	C'est l'histoire d'un loue qui est vieu et qui a passer tout sa vie a éseyer d'attraper 3 petits cochon pour les manger mais il na pas reusi a les attraper. un jour un boucher les a vue et appelle l'abbatoir maintenant le loue peu les manger.
Wan2 Un fait divers (2)	Un jeune pharmacien qui a construit une maquette de soucoupe volante la mit dans son jardin pour la photographier quand s'était fait il la amené chez le dévelopeur. Selui qui a developait les photos a cru de la soucoupe volante en atait une vrai alors il en a fait un deuxième exemplaire. Le soir il les envoia aux journaux. Le matin a faisait les grand titre le dévelopeur s'est fait poursuivre en justise.

Remarquons la concision de Nicolas et sa compréhension au-delà de ce qui est écrit : l'inférence « *maintenant le loue peu les manger* » confère une valeur positive aux « lacunes » ; le lecteur a saisi le « sel » du texte.

Des compétences similaires à celles du groupe témoin à T3

Les restitutions des élèves du groupe Récréature ne se distinguent pas fondamentalement de celles des élèves du groupe témoin à T3.

• Dans ce groupe, Emm fait partie des lecteurs « en difficulté » ou « en très grande difficulté » (type diff 2 marqué) :

Emm Un fa	le texte que jai lu il parle de un homme qui dormé <del>par</del> sur de puble <del>a</del> <del>L</del> dans u camion de <del>l</del> hordur <del>d</del> sur <del>e</del> une decharge. les gens qui travail <del>la</del> a la decharge o entendu des <del>d</del> buri é il on appelé la <del>police</del> police	
--------------	---	--

• Trois élèves Jes, Jor et Mer semblent être des lecteurs disposant de « compétences élémentaires » :

Jes3 Un fait divers (3)	sa parle d'un homme agé de 36 ans, un soir l'homme ne savait pas quoi faire en aiyant perdu ses clés il a cherché une place pour dormir, la nuit dormant sous la pluie dans les poubelle. Il s'est blaiser. Il avait des déchirure. Le matin quand le monsieur qui travail à ramasé les poubelles il a vu l'homme il la pri pour l'emmener à l'hopital pour le soigner. L'homme devait raconté sa version, dans la soirée de pluie.
Jor3 Un fait divers (3)	Un <del>vieille</del> monsieur qui était dans une poubelle c'est retrouvé à la décharge parce qu'il avait pas les clefs et qu'il avait un peu bu alors que deux ouvrier l'ont vu ils ont appelés les pompiers et une ambulance, deux bras et une cote cassés
Mer3 Un fait divers (3)	C'est un homme qui dormait dans une décharge, et le conpresseur c'est mis en marche pendant qu'il dormait. Il avait crier aussi fort acause de sa douleur <del>que</del> des alors des employés l'on entendu est applés les pompiers pour le sortire de là. Ils sont est tiré avec des côtes cassé, les pieds et aussi des fractures

Lacunes (type c.él 1) pour Jes et Mer; dans les productions de relations et de causales mal identifiées (type c.él 3) pour Jor et Mer. Goûtons la savoureuse interprétation de « soirée bien arrosée » que produit chez Jes son ignorance de l'acception convenue...

• Enfin, Emi et Jon figurent assez clairement parmi les « meilleurs lecteurs » :

Emi3 Un fait divers (3)	ces un homme qui s'était endormi dans une poubelle, il a survécu à la compression du camion et qui l'emmena aux ordure. ont la repéré grace à des gémissement qu'il emétait, on la sortit des ordures et conduit à l'hôpital. Il dit que, après être soigné, qu'il avait perdu ses clé lors d'une soirée bien arrosée.
Jon3 Un fait divers (3)	Un homme de 36 ans c'est endormi dans une poubelle. Il a été comeser par le camion poubelle. Des employers de la decharge on entendu ses gemissments. Les pompiers l'on sorti des ordures et l'on amenés à l'hôpital. Il s'en est sorti avec quelque fraqutures et affirment qu'il étais soue et qu'il avait perdu ses clefs et qu'il a du dormir dans une poubelle.

• Le cas de Dav est plus délicat ; il peut avoir restitué assez correctement la première phrase du texte en l'assortissant d'une appréciation (un fait étonnant), ou alors il a saisi la globalité du texte et nous en livre un saisissant résumé :

Un fait	« Le texte que j'ai lu raconte un fait étonnant, un homme andormit dans une pou- belle a survecu à la pression de la machine à écraser les poubelles »
divers (3)	

Le fait que les élèves du groupe témoin ont produit des restitutions pas trop éloignées de celles du groupe témoin du groupe Récréature, nous conduit à deux interprétations possibles : soit on considère que les compétences des élèves du groupe témoin et du groupe Récréature n'étaient pas significativement différentes avant la passation du programme et, dans ce cas, il est normal que les élèves produisent des restitutions de niveau similaire, soit, on considère que les compétences de départ des élèves différaient par certains aspects et, dans ce cas on aurait bien affaire à un effet de l'enseignement qui consisterait à remettre les élèves du groupe Récréature à niveau...

Comparaison des productions des élèves du groupe Récréature à T2 et 3

Quatre paires de restitutions (en plus de celle de Maurice, déjà évoquée) nous permettent une comparaison sensée des restitutions RES2 et RES3 (le seul texte que nous retenons pour RES3 est « Un fait divers ») des élèves du groupe Récréature.

• Les deux restitutions de Stéphano sont du même type (c.él 1 et c.él 4), elles ne font apparaitre clairement aucune évolution; Stéphano reste parmi les lecteurs disposant de « compétences élémentaires » :

Sté2 Un fait divers (2)	Un étudiant en farmacie qui invente soucoupe volante et qui fait des photos, et il les envoies au photographe et le photographe fait publier dans les journaux parisiens. Après quelque jours l'étudiant porte plainte.
Sté3 Un fait divers (3)	Il y a eu un homme qui c'est endormi dans une poubelle et qui a été ramasser par le camion poubelle avec quelle fracture. On a retrouvé un homme de 36 ans dans une décharge dans le Canada après avoir perdu ces clef dans la soiré bien arrossé.

• Antoine et Christian produisent au test RES3 des restitutions acceptables, et font partie des « meilleurs lecteurs » alors que leurs restitutions à T2, lacunaires et comportant des défauts d'articulation, les situaient parmi les lecteurs disposant de compétences élémentaires. Notons pour ces deux élèves la présence au RES3 d'une articulation suffisamment solide pour qu'on lise une compréhension globale du texte assez bonne :

Ant2	il était une foi un loup qui est venu vieux et quand il est était jeune il voulait tou- jour atttrapper les trois petits cochons. Mais la ville a grandi et se raprochait de				
Suite et fin	la forêt, il y avait une boucherie - charcuterie ect Un jour les vieux cochons faisaient les galipettes dans leur jardin et le boucher telephona au l'aboratoire, et deux heur plus tard les vieux cochons son mort. Le loup alla tous les jours à la boucherie - charcuterie avec son fauteuil roulant et il pris trois tranche de jambon et trois saucissons et c'était du - pur - porc.				
Ant3 Un fait	Un fait divers. C'est l'histoire d'un homme qui c'est endormit dans une poubelle et deux ouvriers l'ont retrouvé a la décharche, avec une fracture et plein d'autre choses. Ils l'ont enmené vite à l'hopital et quelques heures après il à raconté l'histoire qui c'était passé.				
divers (3)	Il <b>avait fait</b> la fête et il a perdu ses clés <b>alors</b> il voulait ce refugier dans une poubelle.				

	il s'appel : Suite et Fin				
Chr2	S'est l'histoire du loup et des trois petits cochons. Le loup et les trois petits cochon				
^^^	avaient vieillis. A côté de la maisons des trois petits cochons ils avaient construit un centre comercial où il y avait boulangerie, boucherie, charcuterie etc				
Suite et fin	Une fois les trois petits cochons était entrain de faire des galipettes dans leur jar-				
Chr3	Le texte que j'ai lu parlait:				
~~~~~~	d'un hommes qui cherchait un abri pour <del>se</del> dormir <b>parce qu</b> 'il avait perdu <del>s</del> ces clés dans une soirrée <b>ou</b> il avait bien bu. <b>Et</b> il a dormi dans une poubelle <b>et</b> il s'est				
Un fait divers (3)	fait prendre par un camion à ordures et il s'est retrouvé à la décharge. par deux hommes l'on trouvé parce qu'il avait entendu des gemissements. et Mais il a survecue avec un bras cassé, deux cotês casser et cet hommes avait 36 ans et les pompiers l'on amené à l'hôpital				

• Wanda reste parmi les « meilleurs lecteurs » même si sa restitution à RES3 est moins claire que la précédente. Remarquons qu'elle reconstruit le texte « chronologiquement » plutôt que de reproduire la structure du texte original, ce qui dénote bien une vision de l'ensemble du texte. La dernière ligne reste pourtant énigmatique...

Wan2 Un fait divers (2)	Un jeune pharmacien qui a construit une maquette de soucoupe volante dans son jardin pour la photographier quand s'était fait il la amené chez l lopeur. Selui qui a developait les photos a cru de la soucoupe volante en avrai alors il en a fait un deuxième exemplaire. Le soir il les envoia aux jou Le matin a faisait les grand titre le dévelopeur s'est fait poursuivre en justis	
Wan3	l'ouest du Canada Un homme de <del>s</del> 36 ans s'est aendormi dans une <del>bo</del> poube parce qu'il ne trouvai pas ses clés et il avait bien bu	
Un fait divers (3)	Lors du ramasage des ordures le matin l'homme fut mettre dans le camion, pendant l'èsca#sement il a eu le bras faracturé(?) une côte aussi farcturé S'est deux ouvrier qu'ils l'ont retrouvé ils ont appellé les pompiers s'est eu qu'il l'on sorti des ordure.  En #eversant le camion	

Les productions des élèves montrent bien cependant qu'il reste encore beaucoup à faire pour qu'ils parviennent à surmonter les importantes difficultés auxquelles ils sont quotidiennement confrontés.

# 2.2.6 Synthèse

Compte tenu de l'ensemble des résultats à disposition (voir tableau synthétique en ANNEXE 15), il est possible de répondre aux questions portant sur la comparabilité des populations (groupe Récréature et groupe témoin) et sur la progression effective du groupe Récréature de T2 à T3.

- a) On ne peut pas vraiment considérer que le groupe Récréature et le groupe témoin sont des échantillons comparables : si la partie compréhension des tests ELSA ne permet pas de les distinguer, leur efficacité à ELSA1 est différente, en raison d'une meilleure vitesse de lecture du groupe témoin et de l'absence de corrélation entre vitesse de lecture et compréhension pour le groupe Récréature.
- b) Les élèves ayant suivi le programme DORE progressent-ils ? Progressent-ils plus que les élèves issus du groupe témoin ?

La partie compréhension des tests ELSA est le seul outil qui nous permet de tenter de répondre à cette question. Si on relève une tendance positive (voir supra p.65-66), les données statistiques ne sont cependant pas suffisamment solides, en raison de la petitesse des effectifs, de la grande dispersion des résultats et de la calibration discutable de ELSA3. Rappelons cependant que, d'une part, le groupe Récréature a rattrapé voire dépassé le groupe témoin en efficacité de lecture (ELSA) au terme des deux premières semaines (intensives) du programme et que, d'autre part, les deux groupes font jeu égal à T3, face aux tests de compréhension et de restitution. Ceci nous conduit à considérer, avec réserve toutefois, que les compétences du groupe Récréature se sont améliorées. Un indice remarquable de transformation de ces compétences pourrait bien être l'apparition, après deux semaines, d'une corrélation entre vitesse de lecture et compréhension; cette hypothèse demanderait à être étayée par des mesures individuelles de cette corrélation (sur une période suffisamment longue) qui traceraient l'évolution de chaque élève.

c) Y a-t-il pour les élèves du groupe Récréature une déperdition entre le test « à chaud » (T2) et le test « à tiède » (T3) ?

La seule déperdition significative (si l'on admet la calibration de ELSA3) mesurée concerne la partie compréhension des tests ELSA; on peut la comprendre dans la mesure où les compétences mesurées par ELSA sont étroitement liées à une pratique d'abord intensive (2 semaines et 1 semaine), puis absente (8 semaines). ELSA2 est le relevé d'un moment de cette pratique quotidienne, alors qu'ELSA3, copie « papier » la plus conforme possible, n'en fait plus partie. En outre, les tâches proposées dans les deux autres tests (PAP et RES) ne sont plus des reproductions fidèles d'activités du programme et de ce fait mettent en œuvre davantage de compétences de transfert. A ce propos, il faut relever que PAP3 ne montre aucune régression par rapport à PAP2; au contraire, on constate même une amélioration significative du groupe Récréature sans Maurice (Mau) (si on admet la calibration de PAP3).

Quant aux tests RES, ils ne montrent aucune régression non plus ; la tendance là aussi semble plutôt à l'amélioration.

Cependant, au-delà de ces différents résultats, il faut reconnaitre que les élèves rencontrent encore après leur participation au programme d'importantes difficultés comme en attestent les restitutions qu'ils ont produites. Une analyse individuelle des résultats des élèves du groupe Récréature au test papier PAP3 révèle ainsi que 4 élèves, Fanny, Maurice, Karin et Antoine, se situent en-dessous de la moyenne pour un texte que l'on peut qualifier de facile en fonction des résultats des élèves de 6°. On constate, par ailleurs, que l'écart type qui était de 10.6 au premier texte (PAP2) s'est accentué au deuxième (17.4) (PAP3). Cela signifierait-il que le programme a permis à certains élèves seulement de s'améliorer ce qui tend à accentuer les écarts? Nous ne le pensons pas. En effet, la mesure de la vitesse de lecture tend à montrer que ce sont justement les élèves les plus en difficulté qui avaient la progression la plus importante. Autant d'indices qui plébiscitent un programme qui touche l'ensemble des composantes de la lecture/écriture.

# 3. Le point de vue de l'enseignant

# 3.1 A propos du programme en général

Un entretien non directif et informel a été conduit avec A. B. Il visait à recueillir son avis sur le fonctionnement général du programme ainsi que sur les conditions cadres et les différentes activités qu'il avait définies et mises en œuvre. Voici les grandes lignes de cet entretien.

Globalement, A. B. souligne le grand investissement des élèves dans le programme « vraiment plus que dans une classe normale », leur bonne volonté et la bonne entente qui a prévalu entre ces 9 élèves, provenant de différentes classes de la Ville. Tous ces facteurs ont contribué à rendre les conditions de travail très agréables : « il y avait pas besoin de donner cinquante fois la consigne une fois que la consigne était donnée les gamins se mettaient au travail avec des difficultés différentes et ils étaient si je peux dire de bonne composition on voyait qu'ils avaient envie de faire quelque chose ». A. B. relève que cette attitude a été adoptée par tous les élèves y compris par des élèves qui, par ailleurs, posent des problèmes de comportement. A. B. se plait ainsi à relever : « certains élèves m'ont dit ici on est pris dans le domaine où on a des: où on éprouve des difficultés donc on est beaucoup plus attentif ce qui fait qu'on est plus fatigué mais ils n'ont jamais rechigné au travail qui leur était demandé ».

L'enseignant déplore cependant le manque d'homogénéité entre les élèves qui ont participé au projet. Deux d'entre eux, en particulier, étaient trop faibles pour profiter pleinement des activités proposées : « ça m'a posé un problème dans le sens où il y a avait trop d'écart entre les élèves [...] au niveau de ce que j'ai entrepris dans les didactiques pour certains élèves donc ça a passé un peu au-dessus ». Même si « les deux et tous les élèves se sont investis et ont donné le MAXIMUM d'eux-mêmes », il estime que le programme n'était pas vraiment adapté à leur niveau. Il pense en effet qu'ils n'ont pas pu bénéficier de l'émulation générale pour développer des compétences de lecture : « Comme il y avait un décalage les deux n'ont pas pu profiter de l'interaction avec les autres élèves ». En effet, les interactions entre pairs constituent un des moteurs de l'apprentissage : « une des choses c'était l'interaction à neuf sur les exercices qu'ils ont fait ». Cependant, cette interaction n'est possible que si les élèves ont des choses en commun : « si on veut faire interagir des gens sur quelque chose il faut que ce soit quelque chose de commun ». Cette affirmation forte est bien à l'origine de la création d'une classe-lecture réservée à des élèves éprouvant des difficultés en lecture-écriture. Mais dans l'esprit de A. B. elle semble aller plus loin puisqu'elle implique un niveau de difficulté homogène, voire de difficultés de nature identique (il souligne les limites du programme Récréature face à des difficultés d'ordre psychologique, par exemple).

Cette exigence d'homogénéité de la population amène A. B. à évoquer la question du signalement des élèves. Selon lui, les enseignants ont des représentations très différentes des difficultés de lecture. Le premier problème serait donc la formation : « je crois dans le monde enseignant on arrive à dire si un enfant est en difficulté ou pas mais si on veut être plus pointu dans qu'est-ce que la difficulté où il a des difficultés je pense qu'on a de la peine on a des difficultés à pouvoir le dire parce que ça dépend tellement des représentations et peut-être aussi qu'on n'a jamais discuté entre nous de ce qu'est un élève véritablement en difficulté ». Il s'agirait donc de mettre l'accent, au niveau de la formation, sur l'évaluation des difficultés de lecture.

En ce qui concerne les effets du programme – décrits en termes de VOLONTE – TRAVAIL – EFFORT – GENTILLESSE –, A. B. relève que, pour chaque élève, « *il s'est passé quelque chose* ». Le programme a ainsi permis aux élèves de vraiment aller au fond des choses.

# 3.2 A propos des activités

Selon A. B., le travail sur l'ordinateur (ELSA), la rédaction du journal et le projet de lecture à l'extérieur ont constitué les trois piliers du programme.

Il s'agissait, grâce au logiciel ELSA de rendre visibles aux élèves les progrès réalisés. Mais selon A.B., la visibilité des progrès ne suffit pas : il faut également que l'enseignant prenne le temps de parler aux élèves. C'est la réflexion sur les progrès réalisés qui donne sens à l'activité.

La diversification est un aspect fondamental du projet. Voici les réactions de l'enseignant à propos des différentes activités :

- les cercles de lecture : A. B. dit avoir choisi des textes qui, de prime abord, peuvent sembler difficiles pour des élèves en difficulté. Il justifie son choix par les possibilités de discussion et d'approfondissement que de tels textes permettent. Cette position est à mettre en lien avec l'attitude interventionniste qu'il adopte en tant qu'enseignant avec l'intention de fournir aux élèves un modèle et des stratégies de lecture à suivre. Elle se justifie d'autant plus, d'après A. B., par le peu de temps à disposition.
- la rédaction du feuilleton : A. B. relève qu'il aurait fallu aller plus loin dans cette activité impliquant que les élèves rédigent quotidiennement la suite d'une histoire dont l'amorce leur avait été fournie.

A. B. souligne l'intérêt des activités visant à développer l'imaginaire (invention-rédaction d'histoires) ainsi que d'autres qui nécessitent l'émission d'hypothèses.

# 3.3 A propos des conditions-cadres du programme

Selon A. B., le volontariat a été décisif car il permet la mise en place d'un contrat entre l'enseignant et les élèves.

Le lien avec l'environnement social est également déterminant. Pour cela, la réunion avec les parents est incontournable. Elle n'a malheureusement pas pu avoir lieu lors de l'expérience en raison des difficultés de recrutement des élèves.

Le fait de travailler hors-cadre, c'est-à-dire de sortir des élèves de leur classe habituelle est également nécessaire : il est à l'origine de la création d'un groupe de « pairs ». Il permet à tous les élèves de trouver une place dans la classe Récréature. Le programme doit être dispensé à douze élèves au maximum. Le fait de pouvoir faire des groupes est un critère important. Toujours selon A. B., le programme n'a pas engendré d'effets de stigmatisation.

Le projet communicatif a également apporté quelque chose aux élèves en donnant un sens à la lecture. En outre, la peur de lire à haute voix devant un public a été vaincue.

L'insertion culturelle s'est faite au travers du contrat avec les parents. Il s'agissait avant tout de dépasser le conflit de loyauté que certains élèves peuvent éprouver en mobilisant l'assentiment parental. Quant à la visite en librairie, elle a été bénéfique aux élèves mais également aux libraires qui ont découvert un nouveau public : les élèves qui éprouvent des difficultés de lecture.

### 3.4 Perspectives

Avec le recul, A. B. regrette le peu de suivi des élèves que lui autorisait le temps à disposition ainsi que les lacunes au niveau du travail avec les autres enseignants. Autant de facteurs qui auraient permis de faire du projet un véritable projet d'école.

Les limites du projet résident cependant dans le fait que la mise en œuvre d'un tel dispositif nécessite l'engagement d'un enseignant à plein temps.

Par ailleurs, A. B. relève l'intérêt qu'il y ait un responsable cantonal chargé de tout ce qui touche aux difficultés de lecture et d'écriture, ainsi qu'un responsable de la question dans les écoles

Enfin, il conviendrait de former des enseignants semi-spécialistes de la lecture tout en revoyant la formation de tous les enseignants – et pas seulement celles des enseignants de français – en matière de lecture et, plus particulièrement, en ce qui concerne les difficultés de lecture.

A. B., l'enseignant qui a mis en œuvre le projet Récréature, relève avant tout le grand investissement de l'ensemble des élèves, leur engagement dans les différentes tâches du programme. Soulignant l'importance des conditions-cadres du programme – volontariat, liens avec l'environnement social, travail hors cadre, projet communicatif – il regrette cependant le peu d'homogénéité du groupe qu'il considère comme un frein à la mise en œuvre du programme. Or, les résultats des élèves aux différents tests montrant que tous ont progressé viennent contredire cette impression de l'enseignant. Il n'en reste pas moins que des points importants tels que la formation des enseignants et la nécessité d'un soutien au niveau de l'ensemble de l'établissement scolaire mais également de l'environnement familial des élèves sont soulevés, montrant les difficultés rencontrées au jour le jour lors de la mise en œuvre d'un tel programme.

# 4. Le point de vue des autres personnes engagées dans le projet

Diverses personnes, parmi lesquels les enseignants responsables des élèves qui ont participé au programme, les libraires impliquées dans une des activités, une psychologue, ont été invités à donner leur avis sur le programme Récréature. Nous n'avons eu qu'un accès partiel à l'ensemble de ces données. Aussi nous ne présenterons ici que l'avis des enseignants dont certains élèves ont pris part au programme.

# 4.1 Le point de vue des autres enseignants

A. B. a invité les enseignants responsables des élèves du programme à donner leur avis sur le programme après lecture des journaux. Les enseignants se sont sentis libres de s'exprimer sur le programme Récréatures et sur ses effets, en termes de performances, de motivation et de représentations des élèves.

De manière générale, ils soulignent l'occasion fournie aux élèves de « se rendre compte de leurs difficultés et, surtout, qu'ils avaient des capacités qui leur permettent de montrer ces difficultés et de fournir un travail de meilleure qualité » (MRu et JPJ). Le fait de sortir les élèves de leurs classes n'est pas perçu comme un frein aux apprentissages :

« l'absence de ces deux élèves n'a créé aucune perturbation dans le rythme de travail de la classe ; il suffit de rester conscient que ces élèves font d'autres choses et que leur absence n'est en aucun cas comparable à une absence due à la maladie. Les une ou deux notes en moins ne perturbent pas non plus leur moyenne, au contraire. En ce qui me concerne, les deux absentes ont gardé régulièrement des contacts avec leurs camarades et sont restées au courant du travail qui se faisait en classe ; toutes les feuilles distribuées, les exercices réalisés et les devoirs leur ont été proposés avec une seule consigne : se tenir au courant! » (8MO)

Un enseignant relève tout de même à propos de Romain que les « longues périodes d'absences ont un peu trop décalé son travail scolaire. [Romain] est déjà un élève avec de grosses difficultés et ses moyennes sont assez faibles ». La participation des élèves au programme Récréature qui nécessite qu'ils quittent leur classe d'appartenance durant trois semaines — ne peut se faire sans le soutien de l'enseignant principal qui assure le suivi scolaire. Ce dernier doit donc être conscient que l'élève n'a pas « perdu trois semaines d'école » mais qu'il a bénéficié de trois semaines d'entrainement intensif de la lecture. Et cela indépendamment de la section d'où provient l'élève puisque l'enseignant de section Préprofessionnelle exprime plus de craintes que l'enseignant de section Moderne jugée à exigences plus élevées...

S'il est difficile pour les enseignants de s'exprimer sur les progrès techniques réalisés par les élèves « techniquement je n'ai pas senti une énorme progression ; les mots longs sont toujours difficiles à déchiffrer, le rythme est un peu lent et la compréhension pas toujours optimale », les enseignants n'hésitent pas à parler des effets du programme sur les attitudes des élèves face à la lecture. Ils expriment leur étonnement face à l'enthousiasme affiché des élèves au cours du programme : « l'enthousiasme relaté m'étonne car dans les leçons classiques les exercices de français ne motivent pas particulièrement ces élèves » tout en relevant les limites de ces effets : « l'attitude n'est plus restée aussi positive qu'en mars » à propos de Maurice. Ainsi, les termes d'« autonomie », d'« assurance », de « confiance » et de « sentiment de réussite » reviennent à maintes reprises dans le discours des enseignants. Le programme a ainsi contribué à « remettre en lumière des capacités que [l'élève] n'utilisait plus » (MRu) et « chaque participant semble avoir pris conscience de l'importance de la lecture dans la réussite scolaire et professionnelle ».

Par ailleurs, les enseignants sont également préoccupés par les suites du programme : « Une question me vient à l'esprit : pendant ces deux périodes de travail intense en lecture, des moyens importants sont mis à disposition pour remédier aux difficultés, pour entraîner le travail en lecture, etc. Mais lorsque les élèves reviennent dans une « classe normale », seront-ils capables de réinvestir ce qu'ils ont mis en place et pendant combien de temps ? Ne vont-ils pas rapidement retomber dans les travers habituels si un suivi n'est pas instauré ? Et de quelle nature devrait être ce suivi ? ». Ainsi, un enseignant distingue le cas de deux élèves : le premier dont les lacunes et difficultés justifieraient un travail journalier en lecture ; le deuxième qui est l'élève qui a le plus profité de ces activités qui lui ont permis de remettre en lumière des capacités qu'il n'utilisait plus. Un autre enseignant relève que pour un des élèves de sa classe (Romain), « le déclic se fait, même doucement, et il s'agira [pour lui] de garder un œil sur lui l'année prochaine ». Dans tous les cas, la question du suivi est soulevée que ce soit au niveau individuel ou par l'intermédiaire de la remise sur pied d'une semaine de révision en 9<sup>e</sup> (JPJ).

Si les enseignants des classes d'où proviennent les élèves sont généralement prêts à laisser certains de leurs élèves rencontrant d'importantes difficultés de lecture quitter leur classe pendant trois semaines pour suivre un programme intensif dans ce domaine, ces derniers se soucient particulièrement du retour en classe de leurs élèves : ils posent de manière insistante la question du suivi des élèves et des formes qu'un tel suivi pourrait / devrait prendre. Ces enseignants pointent une dimension importante de tout programme d'enseignement / apprentissage continué de la lecture impliquant de sortir les élèves de leur classe ordinaire et qu'il s'agirait à l'avenir de ne pas négliger.

PARTIE IV: conclusion et recomma	ndations

Quelle influence la participation au programme Récréature a-t-elle eue sur l'évolution des compétences de lecture des élèves ? Le programme a-t-il entrainé une évolution de leurs représentations relatives à l'acte de lire et aux stratégies de lecture ? A-t-il suscité une augmentation de leur motivation pour la lecture ? Ce sont là autant d'approches complémentaires du programme Récréature que nous avions définies au moment de la mise en œuvre du projet dans le but d'appréhender l'acte de lire dans toute sa complexité ; et ce sont les réponses à ces questions qui doivent à présent nous permettre de prendre position sur les possibilités d'extension d'un tel programme dans le système scolaire neuchâtelois.

Pour ce faire, nous avons examiné successivement ce que disent les élèves à travers les entretiens et les Journaux qu'ils ont rempli dans le cours même du programme, leurs performances aux différentes épreuves administrées aux groupes Récréature et témoin, ainsi que les déclarations de l'enseignant initiateur du programme et des enseignants des classes dont étaient issus les élèves. A chaque fois, nous avons analysé nos données selon les trois paramètres que constituent le programme en tant que tel, les activités spécifiques qu'il comportait et les conditions mises en place pour la réalisation du projet (volontariat, travail hors du cadre scolaire habituel, multiplication et diversification des tâches dans le cadre d'un programme intensif, constitution d'une communauté de lecteurs). Ce sont ces paramètres que nous allons maintenant reprendre pour proposer une réponse à nos questions.

#### Au niveau du programme

Il convient tout d'abord de relever que les données quantitatives traitées ne nous permettent pas véritablement de démontrer une progression significative des élèves ayant suivi le programme. Cela s'explique par diverses raisons liées, d'une part, à la procédure adoptée – l'urgence dans laquelle a été réalisé le programme ne nous a en effet pas permis d'effectuer un étalonnage pour l'ensemble des mesures effectuées et, en particulier, pour les tests de compréhension papier (PAP) et les restitutions (RES) – et, d'autre part, au nombre limité d'élèves – 9 pour le groupe Récréature. Il est évident qu'un échantillon si restreint est très sensible à la dispersion des résultats ce qui tend à les rendre non significatifs.

Cependant, certains indices montrent bien qu'une progression a eu lieu. Pour preuves la progression significative de la vitesse de lecture des élèves mesurée au début et en fin de programme et, surtout, l'émergence, à l'issue du programme, d'une corrélation entre vitesse de lecture et compréhension. L'établissement de cette corrélation constitue un des effets marquants du programme qui nous parait particulièrement important dans une conception de la lecture mettant au centre des compétences non pas tellement la vitesse en tant que telle ou quelque forme absolue et décontextualisée de compréhension mais *l'adaptation de la vitesse de lecture à une compréhension finalisée du texte*, autrement dit le développement de stratégies de lecteurs experts.

Ces indices de progression sont largement confirmés par l'ensemble des données qualitatives. Ainsi, le développement d'attitudes positives face à la lecture a constitué un apport important du programme : le développement du plaisir de lire, le constat de la variété des lectures qui leur étaient offertes, la possibilité de parler de leurs lectures en classe, le fait de moins se gêner apparaissent fréquemment, comme des points positifs, dans les propos des élèves. Cette prise de conscience des possibilités qui leur étaient offertes par la lecture a passé par une acceptation de leurs propres difficultés et de l'importance du travail qui les attendait, vécu positivement comme un chemin à accomplir. Cependant, le programme allait bien au-delà d'un simple projet de remobilisation dans la mesure où il impliquait que les élèves affrontent un programme composé de tâches diverses et intensives nécessitant des connaissances et procédures cognitives et métacognitives dont la mise en œuvre est particulièrement couteuse pour

des élèves en difficulté. Les écrits des élèves dans le Journal mais également leurs propos lors des entretiens conduits après les deux premières semaines du programme attestent à l'évidence de leur volonté de s'investir dans ces tâches complexes.

Ainsi, dans une perspective globale de la lecture, c'est bien la conjonction de ces différents éléments (développement de certaines techniques conduisant par exemple à un accroissement de la vitesse de lecture, établissement d'un lien auparavant quasiment absent entre ces techniques et la compréhension du texte qui en découle, augmentation de la motivation à lire, complexification des représentations relatives à la lecture...) qui nous permet de considérer qu'il y a bien progression, une progression qu'on peut relier à la construction d'un rapport différent à la lecture. En ce sens, les élèves qui ont participé au programme Récréature ont bien été remis « sur des rails »... Cependant, les « restitutions » qu'ils ont produites, à l'issue du programme, lorsqu'on leur demandait de restituer le sens d'un texte (cf. pp. 74-81) montrent bien à quel point les compétences de ces élèves restent fragiles et donc que le risque qu'ils décrochent à nouveau n'est jamais complètement écarté...

En offrant aux élèves un programme qui leur permet d'aborder la lecture dans une perspective plus large que celle d'un simple enseignement technique, Récréature donne à des élèves, enfermés dans une vision réductrice de la lecture, à la fois en classe (limitation fréquente à la lecture à haute voix) et, plus généralement, en dehors de la classe (lectures peu diversifiées, vision limitative des liens entre texte et réalité), la possibilité de prendre de la distance par rapport à leurs apprentissages, entre autres, en comparant différentes tâches (rédaction sur le mode fictionnel et rédaction sur le mode autobiographique), en mesurant leur utilité, leur intérêt, mais aussi en vivant des situations de lecture différentes, déculpabilisantes, finalisées socialement. C'est donc vraiment, au-delà des compétences techniques certes nécessaires mais insuffisantes en soi, de la construction d'un rapport différent, positif, à l'écrit qu'il s'agit. Et celle-ci passe par la prise en considération de la lecture comme une pratique culturelle et comme un acte social.

#### Au niveau des activités

Le travail sur le logiciel ELSA a sans conteste constitué un élément moteur du programme dans la mesure où le fait de rendre visible aux élèves leur propre progression les a incités à s'investir dans d'autres activités plus complexes impliquant la relation aux autres (comme les cercles de lecture, la lecture à d'autres) ou requérant une posture distanciée face à leurs apprentissages (comme le Journal). Cette propriété de visibilisation nous semble constituer un apport considérable du travail avec un logiciel tel ELSA, peut-être nécessaire en contexte scolaire, surtout avec des élèves qui ont souvent connu une succession d'échecs dans leur cursus : elle justifie l'effort investi tout en libérant les élèves et en leur permettant d'entrer dans d'autres dimensions – moins immédiatement rentables, « visibilisables » – de l'acte de lire.

D'autres activités ont également retenu l'attention des élèves — en particulier la *lecture cadeau*, lecture à haute voix faite par l'enseignant. Il est à souligner que cette activité liée au plaisir que peut offrir la lecture n'est pourtant pas une activité autonomes pour les élèves : c'est encore, selon un principe vygotskien, le plaisir que l'autre, celui qui sait, l'expert, rend possible... Que ce soit dans les entretiens ou dans leur Journal, les élèves ne citent guère certaines activités du programme (la lecture d'image, la réalisation d'un schéma de berceau) et on ne peut par conséquent guère s'engager sur leur efficacité. On peut toutefois supposer, de manière globale, que la diversité même des activités a contribué à la mise en place chez les élèves d'un rapport plus riche et complexe à l'acte de lire. D'ailleurs, aucun élève ne s'est dit rebuté par la diversité qui lui était imposée.

#### Au niveau des conditions cadres

Chacune des conditions-cadres dans lesquelles s'inscrivait le programme constituait une hypothèse forte susceptible d'être remise en question. Ainsi, le fait de sortir les élèves de leur classe aurait pu être vécu comme une stigmatisation. Nous les discuterons ici une à une.

Tout d'abord, tant dans les propos des élèves que dans ceux de l'enseignant responsable du projet et des enseignants des classes d'où ils provenaient, absolument rien n'indique que le *travail hors du cadre scolaire habituel* ait eu un quelconque effet de stigmatisation des élèves. Bien au contraire, les craintes exprimées par les élèves avant leur participation au programme semblent s'être estompées pour faire place à un sentiment de chance de pouvoir y participer.

La multiplication et la diversification des tâches dans le cadre d'un programme intensif de lecture/écriture ont été, comme nous l'avons vu plus haut, des éléments importants dans le développement de représentations plus riche et plus complexes de la lecture, dans la mesure où ces conditions ont permis aux élèves de découvrir une multiplicité de genres de textes, de comparer de multiples tâches de lecture et d'écriture, leurs enjeux, leurs apports.

La possibilité donnée aux élèves du groupe Récréature de *prendre place dans une communau*té de lecteurs a permis de resituer la lecture comme un acte avant tout social.

Enfin, le *volontariat* des élèves constitue un point décisif du programme dans la mesure où il responsabilisait des élèves parvenus au terme de leur scolarité obligatoire en ouvrant le programme à des objectifs de formation personnelle qui, liés à un travail hors du cadre scolaire habituel, vont bien au-delà des perspectives scolaires dans lesquelles ces élèves auraient pu se sentir enfermés.

Deux éléments encore, qui n'étaient pas *a priori* définis comme des conditions-cadres<sup>36</sup>, méritent selon nous un commentaire : ce sont le rôle de l'enseignant et la question du « dépistage » par les enseignants des classes d'où proviennent les élèves.

Les propos des élèves révèlent à quel point le rôle de l'enseignant – cet enseignant-là – a été important : sa compétence, son engagement, son enthousiasme ont sans conteste constitué des points forts du programme. Cependant, ce lien étroit entre réussite du programme et personnalité de l'enseignant peut aussi devenir une limite à une éventuelle expansion. On se bercerait de dangereuses illusions à livrer « clé en main » un tel dispositif sans s'assurer que l'enseignant, motivé et compétent, pourra le mettre en œuvre.

Les difficultés observées dans le recrutement des élèves mettent, pour leur part, en évidence l'importance du « dépistage » et des moyens (outils mais aussi, et surtout, formation) qu'il est nécessaire de mettre en place si l'on souhaite réitérer de telles expériences.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> et qui, par conséquent, ne constituaient pas à proprement parler des objets d'étude.

# **Propositions**

L'évaluation que nous avons réalisée du programme Récréature, tel qu'il a été conçu et mis en œuvre par Alfred Béguin, parait ainsi constituer un outil très intéressant, à même de remobiliser des élèves en grande difficulté de lecture, de développer certaines de leurs capacités et d'enrichir leur rapport à l'acte de lire.

Les éléments suivants du projet ont, en particulier, démontré leur pertinence :

- travailler, hors cadre habituel, avec des élèves volontaires et motivés ;
- intensifier sur une période déterminée le travail de lecture ;
- diversifier les activités mises en œuvre, en jouant sur les diverses dimensions de l'acte de lire (lecture utilitaire, lecture cadeau, ...);
- donner un sens social aux activités entreprises et intégrer les élèves en difficulté dans une communauté de lecteurs;
- rendre visibles aux yeux des élèves les progrès qu'ils réalisent et qui justifient les efforts entrepris.

Comme nous l'avons vu, un tel programme n'est toutefois possible que si certaines conditions sont remplies :

- les enseignants des classes « jouent le jeu » et acceptent de signaler les élèves qui, dans leur classe, auraient besoin de suivre un tel programme ; ils disposent pour cela d'outils de dépistage auxquels ils auront été formés ;
- le programme est mis en œuvre par un(des) enseignant(s) spécialiste(s) de l'enseignement de la lecture ayant reçu une formation spéciale pour l'enseignement / apprentissage de la lecture
- une étroite collaboration est instaurée entre l'enseignant responsable du programme et les enseignants des classes ordinaires, de sorte qu'un suivi des élèves puisse être assuré à la suite du programme.

Nous proposons par conséquent que le type de programme mis en oeuvre dans Récréature soit poursuivi, sous des formes qui doivent encore être précisées. Nous envisageons en particulier deux scénarios possibles, l'un proche de celui que nous avons évalué, l'autre sous une forme élargie, mettant davantage en jeu le fonctionnement de l'école secondaire.

#### Scénario numéro 1

Le programme, de type Récréature, est proposé à des élèves parvenant au terme de leur scolarité, motivés, signalés par leurs enseignants pour leurs difficultés de lecture et d'écriture ; il vise à leur donner une occasion supplémentaire et privilégiée d'améliorer une compétence de base – la lecture – avant de quitter l'école.

#### Scénario numéro 2

Chaque année scolaire, l'ensemble des élèves bénéficie, sur une durée de deux fois une semaine, hors du cadre de leur classe ordinaire, d'enseignements portant sur les disciplines prioritaires du curriculum; les élèves sont répartis par leurs enseignants ou choisissent les enseignements qu'ils vont suivre en fonction des domaines dans lesquels ils rencontrent des difficultés, voire – pour ceux qui n'en rencontreraient aucunes – dans les domaines pour lesquels ils ont un intérêt particulier. (On peut rapprocher ce scénario d'un système élargi d'options intensives, mais centré sur les apprentissages fondamentaux).

Par ailleurs, il est important d'associer à de tels projets des associations telles que *Lire-Ecrire*, à même d'assurer un suivi au-delà de la scolarité obligatoire et une insertion forte dans l'environnement social. On pourrait même imaginer la création d'une *Maison de la lecture* constituant un lieu de rencontre et d'animations culturelles autour de la lecture.

L'ensemble de ces constats nous conduit en outre à (ré)affirmer, pour tous les élèves (cf. Aeby, de Pietro & Wirthner, 2000), la nécessité de poursuivre au secondaire un enseignement / apprentissage continué de la lecture :

- abordant la lecture dans une perspective plus large que celle d'un simple enseignement technique ;
- visant le développement de compétences de production et de compréhension de textes de genres variés mais également d'accès à la chose écrite et, plus généralement, d'un rapport à l'écrit;
- faisant de l'acte de lire un acte social et culturellement intégré.

Un tel programme d'enseignement / apprentissage continué de la lecture devrait :

- 1. Contribuer à la maitrise des compétences techniques de lecture En donnant aux élèves la possibilité et les moyens de :
- voir des progrès (cf. ELSA);
- adopter une posture réflexive face aux tâches qu'ils ont à réaliser.
- 2. Contribuer au développement d'un rapport positif à l'écrit

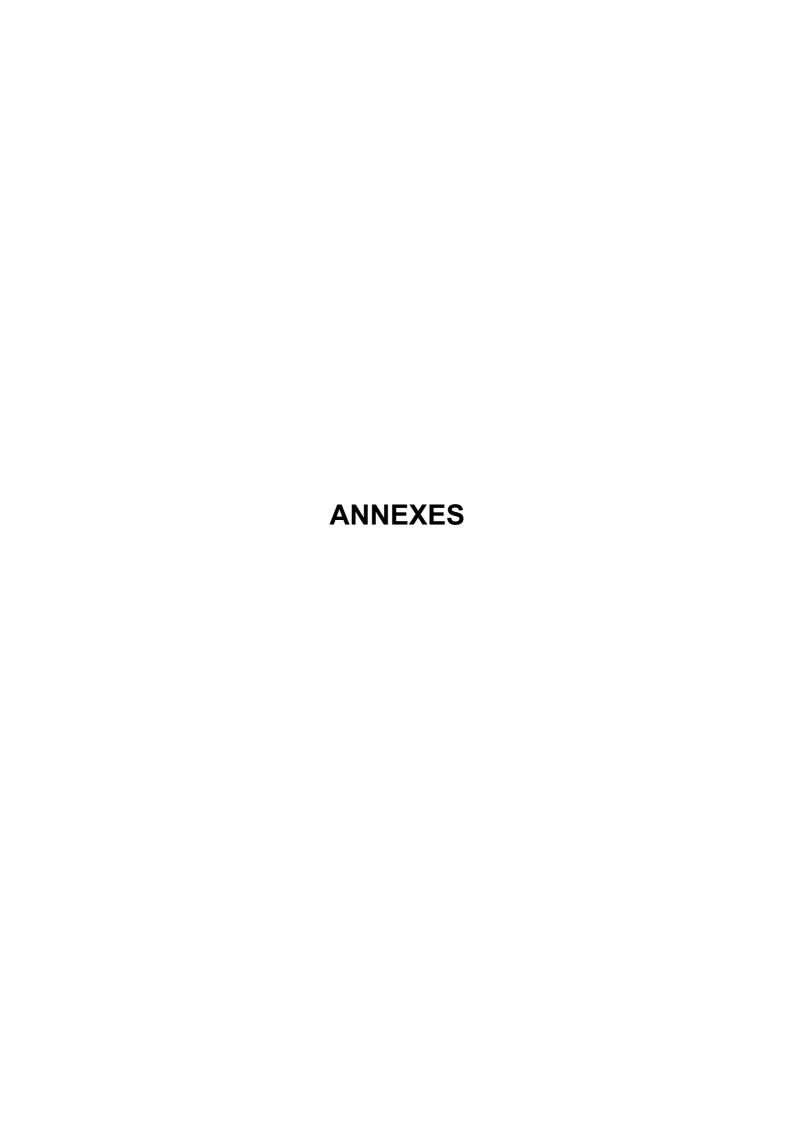
En donnant aux élèves la possibilité et les moyens de :

- éprouver l'utilité et le plaisir de la lecture ;
- être acteurs de leurs apprentissages ;
- prendre de la distance par rapport à leurs apprentissages (pratique d'écriture de Journal) ;
- construire un rapport reposant sur une dialectique entre adhésion et distanciation face aux textes qu'ils sont amenés à lire.
- 3. Permettre aux élèves de considérer la lecture comme une pratique culturelle et sociale *En donnant aux élèves la possibilité et les moyens de :*
- se présenter comme des lecteurs face aux autres, capables de participer à la construction commune du sens d'un texte (cercles de lecture), pouvant procurer du plaisir en lisant (par exemple lors d'une activité de lecture à d'autres);
- fréquenter les lieux sociaux de la lecture.

# **Bibliographie**

- Aeby, S., De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2000). Français 2000: l'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions. Neuchâtel: IRDP (document de travail 00.1009).
- Bain, D. (1993). Les mauvais lecteurs au Cycle d'orientation. Genève : CRPP.
- Bain, D., Erard, S. & Séchaud, M. (1994). Comment repérer et aider les lecteurs précaires au premier cycle secondaire? : d'un test de lecture à l'intervention en classe. *Lidil*, 10, 73-88
- Billard, O., Erard, S. & Séchaud, M. (1994, éd. provisoire). *Comment aider les lecteurs faibles : propositions d'activités à l'usage des enseignants*. Genève : Cycle d'orientation, Groupe de français.
- Braibant, J.-M. (1994). Le décodage et la compréhension. In J. Grégoire & B. Piérart, *Evaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 173-194). Bruxelles : De Boeck.
- Broi, A.-M. & Wirthner, M. (1992). Lorsque le Mississippi passe par Neuchâtel et Fribourg : évaluation de la compréhension de la lecture en 4P. Neuchâtel : IRDP : ONDP (Recherches 92.104).
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Cifali, M., Schneuwly, B. & Schubauer-Leoni, M.L. (1993). De mauvais lecteurs parlent de lecture : les regards de trois disciplines. *Education et recherche*, 3, 279-309.
- Cornali-Engel, I. & Gagnebin, P.-D. (1990). Entraînement à la lecture au moyen de l'ordinateur : expérimentation dans quatre classes neuchâteloises de 5<sup>ème</sup> année primaire. Neuchâtel : IRDP (Recherches 90.106).
- Dole, J. A., Brown, K. J. & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 62-88.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire (Tomes 1 et 2)*. Louvain-la-Neuve : Duculot ; Bruxelles : De Boeck.
- Dupont-Buonomo, N. & Soussi, A. (1991). Le Mississippi... ou Les méandres d'une certaine compréhension de l'écrit : évaluation de la lecture en 4P. Neuchâtel : IRDP : CCCR (Recherches 91.01).
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et prospectives. *Education et francophonie*, 25(2).
- Giasson, J. & Thériault, J. (1983). Apprentissage et enseignement de la lecture. Montréal : Ville-Marie
- Goigoux, R. (2000). Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés. Suresnes : Ed. du CNEFEI.
- Goigoux, R. & Thomazet, S. (1999). Pratiques et conceptions de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *Les Actes de lecture*, 67, 53-62.
- Le Sau, M. (1995). Avec et autour d'ELMO. In M. Denise & J.-F. Berthon (éds), *Contribution des technologies nouvelles aux stratégies d'aide aux élèves en difficulté* (pp. 195-208). Poitiers : CRDP Poitou-Charentes ; Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- Leu, N. & Soussi, A. (1995). Dis-moi comment tu lis... ou Entretiens auprès d'élèves de 6P à propos de leurs comportements et de leurs stratégies de lecteurs. Genève : SRP.
- Lurin, J. & Soussi, A. (1998). La littératie à Genève : enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne. Genève : SRED.
- Mingat, A. & Richard, M. (1991). Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire. *Cahier de l'IREDU*, 49.

- Neuchâtel (Canton). Département de l'instruction publique (DIP). (1992, 2e éd.). Enseignement secondaire : troisième année : sections prégymnasiale, moderne et préprofessionnelle. Neuchâtel : DIP.
- Nidegger, Ch. (éd.). (2001). Compétences des jeunes romands : résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9<sup>e</sup> année. Neuchâtel : IRDP (01.7)
- Notter, P. et al. (1996). Lernziel Lesen: Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz: Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study. Aarau: Sauerländer.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2001). Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000. Paris : OCDE.
- Perregaux, Ch., Rieben, L. & Magnin, Ch. (dirs). (1996). *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font : la Maison des Petits hier et aujourd'hui*. Lausanne : Société coopérative des éditions des Sentiers ; Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie (LEP).
- Pittard, J. (1990). Et pourtant ils lisent. Genève: CRPP.
- Rabinovici, G. (1996). Séquence didactique d'une lecture interactive dans une classe d'acueil vaudoise de 5<sup>e</sup>. Lausanne : CVRP.
- Rémond, M. (1986). Evaluer leur savoir -lire. Paris : INRP.
- Richaudeau, F. (1992). Sur la lecture. Paris : Albin Michel.
- Schaller, S. (1999). Enseigner le plaisir de lire chez les jeunes de 13-15 ans? Genève : Université (Mémoire de licence).
- Soussi, A. (1995). Comment lisent-ils en sixième? ou Une observation des compétences et des stratégies en compréhension de l'écrit chez des élèves romands de sixième. Neuchâtel : IRDP ; Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie (LEP).
- Sylvanise, S. (1993). Le rapport à la lecture chez des mauvais élèves de sixième. In G. Chauveau, M. Remond & E. Rogovas-Chauveau (éds), *L'enfant apprenti-lecteur*. Paris : L'Harmattan : INRP (CRESAS 10).
- Torunczyk, A. (2000). L'apprentissage de l'écrit chez les adultes : cheminements du savoir lire-écrire. Paris : L'Harmattan.
- Weiss, J. (1985). Les trois étapes de l'apprentissage de la lecture. Neuchâtel : IRDP (IRDP/R 85.10).
- Weiss, J. (1991). Modèle développemental et inférentiel de l'apprentissage de la lecture. In J. Weiss & M. Wirthner, *Enseignement du français : premiers regards sur une rénovation* (pp. 245-263). Cousset : DelVal ; Neuchâtel : IRDP.
- Weiss, J. & Wirthner, M. (1991). Evaluation de la compréhension de l'écrit correspondant au niveau de fin de deuxième année primaire : résultats. In J. Weiss & M. Wirthner, *Enseignement du français : premiers regards sur une rénovation* (pp. 265-296). Cousset : DelVal ; Neuchâtel : IRDP.



Annexe 1 : Les différents niveaux de compétence en compréhension de lecture définis par

**PISA** 

Annexe 2 : Illettrisme : quelques définitions (fournie par l'Association Lire-Ecrire)

Annexe 3 : Protocole d'observation pour le signalement d'un élève

Annexe 4: Canevas du premier entretien

Annexe 5 : Canevas de l'entretien intermédiaire

Annexe 6: Exemplaire du journal

Annexe 7: Test de type ELSA

Annexe 8: Test « L'homme de Neandertal »

Annexe 9: Test « La vie de quelques dinosaures »

Annexe 10: Test « choix d'un texte et restitution »

Annexe 11 : « Qu'est-ce que lire » selon les élèves de Récréature

Annexe 12 : Représentation des difficultés avant la participation au programme

Annexe 13 : Perception d'une amélioration après la participation au programme

Annexe 14 : Les différentes activités mentionnées dans les journaux

Annexe 15 : Tableau synthétique des résultats aux différents tests

# Annexe 1 : les différents niveaux de compétence en compréhension de lecture définis par PISA

# Niveau 1 (de 335 à 407 au moins)

Les élèves de ce niveau sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours.

# Niveau 2 (de 408 à 480)

Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver les informations linéaires, faire des inférences de bas niveau dans des textes variés, dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extratextuelles.

## Niveau 3 (de 481 à 552)

Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information, faire des liens entre les différentes parties du texte et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes.

## Niveau 4 (de 553 à 626)

Les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.

# Niveau 5 (plus de 626)

Les élèves du niveau le plus élevé sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par rapport à la tâche, être capable d'évaluer de manière critique et d'élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.

### Annexe 2 : Illettrisme : quelques définitions (fournie par l'Association Lire-Ecrire)

### Remarques préliminaires :

L'illettrisme est une notion relative et évolutive. Désigner des illettrés n'a de sens que par rapport aux exigences culturelles minimales d'une société donnée, en un temps donné.

Il est nécessaire d'envisager l'illettrisme dans la pluralité de ses dimensions et la complexité de ses déterminations (sociologiques, linguistiques, anthropologiques, psychologiques...).

L'illettrisme nous questionne sur notre rapport à l'écrit. Quelle est sa place dans notre relation à l'autre, au savoir, au pouvoir ? Qu'est-ce que l'écriture et à quoi sert-elle ? Ce que nous en savons a été construit par notre propre expérience scolaire.

### **Définitions**

ANALPHABETE FONCTIONNEL (Unesco 1978) : est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté.

ILLETTRE (Besse, in Barré- de Miniac et Lété, 1997) : l'illettré est défini comme celui qui ne parvient pas, après un long temps de scolarisation, à conduire à son terme une opération de lecture et/ou écriture, soit par défaut d'identification ou de reproduction des lettres, par incapacité à les combiner pertinemment, ou impossibilité d'établir une signification partagée avec l'interlocuteur.

GPLI 1995 : sont considérées comme relevant de situations d'illettrisme des personnes de plus de 16 ans et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant pas ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication... et qui de ce fait se retrouvent en difficulté pour accomplir de façon autonome les actes de la vie quotidienne nécessitant la maîtrise de ces savoirs fondamentaix.

ILLETTRISME (Neri 1997) : ce qui est en cause, ce n'est pas tant l'absence d'une connaissance déterminée, mais plutôt la difficulté plus ou moins grande de l'apprendre, lorsqu'il est nécessaire de la maîtriser (cf aspects fonctionnels : capacité à apprendre une connaissance et à l'appliquer dans les contextes personnel, social et professionnel). L'illettrisme ne désigne pas en premier lieu un manque, un retard, voire un oubli dans le domaine des connaissances de base. Il s'agirait plutôt d'une détérioration de la capacité à apprendre, c'est-à-dire des difficultés à faire jouer les mécanismes de base que sont perception, mémorisation, tri, classement, comparaison, mise en relation...

LITTERATIE (Lurin et Soussi 1998) : « littératie » vient du latin « literatus ». La définition de ce concept a évolué au cours du temps. Au Moyen Age, il signifiait « connaissances minimales en lecture et en écriture », sens que recouvre le concept d'alphabétisation en français... Plus récemment, la littératie a été envisagée comme une habileté nécessaire pour bien fonctionner dans la société.

# Annexe 3 : Protocole d'observation pour le signalement d'un élève

Nom:	Prénom		
Année de naissance :	Classe:		
Doute			
Doute se prolonge			
On perçoit la souffrance			
	++	+-	
Eprouve des difficultés à mettre en place des stratégies de lecture adaptées à différents types d'écrits			
Est lent en lecture et en écriture			
A une compréhension imprécise des consignes et des textes			
Déforme les mots en lisant à haute voix			
Différence de niveau entre Français et Math			
A un faible niveau de langage oral (indépendamment du bilinguisme)			
N'est pas ou peu capable de passer d'un niveau de langage à un autre			
Ne fait pas la différence entre le langage oral et écrit (Ecrit oralisé)			
Commet les mêmes erreurs (les relever ci-dessous)			

	++	+-	
Ne voit pas l'utilité de la lecture et de l'écriture			
Manque d'autonomie en lecture			
Lit sans comprendre, ne cherche pas le sens et ne se			
pose pas de question			
Souffre en se comparant avec les autres			
Se réfugie dans un mécanisme d'échec			
Montre de la colère et de la révolte			
Est complètement effacé (timide)			
Ne prend jamais la parole spontanément			
Fuit le contact			
A un graphisme maladroit			

Autres commentaires		

# Annexe 4: canevas du premier entretien

### Préalables avant l'entretien

Tu as été signalé par ton enseignant de Français parce que tu rencontrais des difficultés de lecture et d'écriture. Qu'en penses-tu ?

Tu es ici pour un entretien qui mesurera ta motivation à vouloir progresser dans les domaines de la lecture et de l'écriture, et aussi pour que j'apprenne à te connaître.

Si je juge que tu es motivé, tu suivras un cours intensif de lecture et de l'écriture, durant trois semaines.

Les élèves qui suivront ce cours ne sont pas obligés, mais dès qu'ils ont donné leur accord ils ne pourront plus se rétracter.

Durant ces trois semaines tu devras fournir un effort considérable. En outre tu seras suivi et on se reverra plusieurs fois dans le courant de l'année pour des entretiens.

Étant au courant de cela, est-ce que tu veux poursuivre afin que je puisse évaluer ta motivation?

# Questions et relances pour l'entretien semi-dirigé

# La lecture et l'écriture pour toi aujourd'hui

## Capacité

- 1. Comment ça se passe pour toi la lecture ?
  - Quels problèmes rencontres-tu en lecture ? Et quand tu lis pour toi, pour comprendre, toi, as-tu des problèmes ? Lesquels ?
- 2. Comment expliques-tu ces problèmes?
- 3. Parles-tu une autre langue que le français, laquelle ?
  - Si oui, peux-tu, aimes-tu lire dans cette autre langue ? En quoi est-ce différent de la lecture en français ?

# Pratiques de lecture

- 1. Tu aimes lire beaucoup, assez, peu ou pas du tout?
- 2. Par rapport à avant : Tu aimais mieux lire avant ? Tu aimes mieux lire maintenant ? Tu aimes autant lire qu'avant ? Pourquoi ?
- 3. Laquelle ou lesquelles de ces raisons de lire s'appliquent le mieux à toi?
  - Je lis parce que cela me fait plaisir.
  - Je lis parce que mes parents me le demandent.
  - Je lis parce que je suis obligé par l'école et les professeurs.
  - Je lis parce qu'on me le demande, mais ça ne me déplait pas.
- 4. Est-ce que tu lis souvent chez toi ? Par exemple est-ce que ce dernier moi tu as lu quelque chose ?
  - Est-ce que actuellement tu es en train de lire un livre, une BD ou un magasine?
  - Est-ce que tu as lu un livre en entier? Quand était-ce la dernière fois? Quel livre?
  - Comment ce livre est-il parvenu entre tes mains ? Ecole, bibliothèque, cadeau, achat personnel ? On te l'a prêté ?
- 5. Ecris-tu ailleurs qu'à l'école ? Qu'écris-tu ?

- 6. Suppose que tu es malade chez toi. Tu ne peux plus sortir de ton appartement. Qu'est-ce que tu fais toute la journée ?
- 7. Regardes-tu la télévision ? Est-ce qu'il y a des choses à lire à la TV ? Lesquelles ?
- 8. Est-ce qu'il t'arrive d'aller à la bibliothèque ? A quelle fréquence ?
- 9. Ton meilleur ami est parti en voyage. Est-ce que tu préfères qu'il t'écrive une longue lettre ou une carte postale ?
- 10. Quand tu pars, est-ce que tu écris à tes parents, à tes copains ? Comment fais-tu pour écrire ?
- 11. Voilà, tu as un livre dans lequel il y a des histoires amusantes. Est-ce que tu préfères le lire toi-même ou que quelqu'un te le lise ?
- 12. Est-ce que tu discutes avec d'autres de tes lectures ? si non pourquoi ?

#### Différentes formes de lecture

- 1. Préfères-tu lire/écrire à la maison, à l'école ? Pourquoi ?
- 2. Je vais te donner des types d'ouvrages, et pour chacun tu me diras si tu les lis régulièrement, de temps en temps, rarement, jamais : BD / revues, journaux, magazines / romans ou contes / livres documentaires / livres-jeu / théâtre / poésie.
- 3. Parmi ces ouvrages, est-ce que tu as des préférés ?
- 4. Parmi ces thèmes de lecture, lesquels préfères-tu? Enquête policière / aventure / histoires concernant des jeunes de ton âge / histoires vraies, vécues / histoires inventées / histoires d'amour / les animaux, la nature / le bricolage / le reportage et les pays lointains / la science fiction / les histoires comiques...
- 5. Y a-t-il des endroits où c'est interdit de lire ou d'écrire ? à l'école à la maison ? Pour-quoi?

### Ton entourage

- 1. Qu'est-ce que les personnes avec qui tu habites ont l'habitude de lire ? Où ?
- 2. Est-ce que tu penses qu'elles ont des difficultés de lecture ?
- 3. Est-ce que quelqu'un écrit à la maison ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Pour quoi faire ?
- 4. est-ce que tu crois que c'est important pour ton entourage que tu aies des difficultés de lecture ? A quoi le vois-tu ?

# Questions portant sur l'attitude

- 1. Si tu recevais un livre en cadeau, tu te sentirais comment ? Est-ce que cela t'est déjà arrivé ?
- 2. Quand on te demande de lire à haute voix devant la classe, tu te sens comment ?
- 3. Quand tu rencontres un nouveau mot dans un texte que tu es en train de lire, tu te sens comment ?
- 4. Quand tu ne comprends pas ce que tu lis, tu te sens comment?
- 5. Quand on te demande d'écrire un texte, tu te sens comment ?
- 6. Quand on te lit une histoire, tu te sens comment?

### Représentations de l'écrit

- 1. A quoi te font penser les mots lecture et écriture ?
- 2. Est-ce indispensable de savoir lire ?
- 3. Pourquoi les gens lisent-ils?
- 4. Pourquoi écrit-on, à quoi ça sert d'écrire ?

- 5. Y a-t-il des choses que tout le monde lit?
- 6. Quand tes amis pensent à la lecture, tu penses qu'ils se sentent comment ?
- 7. Que faut-il pour savoir lire?
- Comment faut-il faire pour devenir un bon lecteur?
- Si tu veux apprendre à lire à quelqu'un, qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu lui fais faire ?
- Pour lire, y a-t-il différentes étapes à respecter?
- 8. Est-ce que si on veut on peut?
- 9. Quand on sait lire, peut-on lire tous les livres?
- 10. peut-on lire sans comprendre?
- 11. Qu'est-ce que lire?
- 12. A quoi ça sert de savoir lire/écrire?

# L'apprentissage de la lecture / écriture

### Ton passé d'écolier

- 1. Comment as-tu fait pour apprendre à lire et à écrire ?
- 2. As-tu appris tout seul? Est-ce que quelqu'un t'a appris?
- Qui t'as appris à écrire? Quand? Où? Comment?
- 3. Qu'est-ce qui aurait pu t'aider d'avantage au moment de tes apprentissages ?
- 4. Plus généralement qu'as-tu appris à l'école ?
- 5. Est-ce que cela te servirait à l'extérieur de l'école ?
- 6. Est-ce que tu as toujours eu des difficultés ?
- 7. Est-ce que tu te souviens de choses bien quand tu apprenais?
- 8. te souviens-tu d'un bon moment que tu as passé en rapport à la lecture ?

### Universel

- 1. Dans quelle situation la lecture t'a déjà été utile?
- 2. Dans quelle situation la lecture t'aurait été utile?
- 3. Pourquoi va-t-on à l'école ?
- 4. Est-ce qu'on peut apprendre à lire tout seul?
- 5. Apprendre à écrire, à lire qu'est-ce que cela suppose ? Y a-t-il des conditions nécessaires préalables ?

### Tes projets d'avenir

#### Ton avenir

- 1. Est-ce que tu voudrais faire un métier qui oblige à lire beaucoup de livres ?
- 2. D'après toi, à l'avenir, vas-tu lire de plus en plus ou de moins en moins ?
- 3. Quel projet d'avenir as-tu?
- 4. Où aimerais-tu arriver en lecture et écriture ?

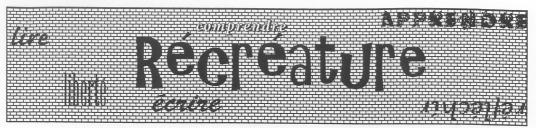
### Universel

- 6. Est-ce que tu penses que les adultes savent lire ?
- 7. Penses-tu qu'on peux apprendre quand on est adulte?

### Annexe 5: canevas de l'entretien intermédiaire

Entretien avec les élèves: 23.2.01

- 1. Tu arrives au terme des deux semaines que tu as passées dans la classe-lecture de M. Béguin. Tu as pu constater tout au long de ces deux semaines que plusieurs activités ont été filmées. Il s'agit en effet pour les personnes qui sont venues dans la classe d'observer les activités que vous avez faites pour savoir si elles sont efficaces ou pas, et si elles pourront ête proposées par la suite à d'autres élèves. Toute la classe a donc un rôle important à jouer: on ne peut pas observer des activités sans qu'il y ait des élèves.
- 2. J'ai donc besoin de connaître ton avis sur ce que tu as vécu pendant ces deux semaines. Tu peux t'exprimer librement dire ce que tu veux en donnant un avis positif ou négatif.
- 3. Alors comment ça s'est passé pour toi ces deux semaines? Est-ce que tu as l'impression d'avoir changé, depuis ces 2 semaines, dans ta manière de voir la lecture?
- 4. Est-ce qu'il y a des activités que tu as particulièrement aimées? Est-ce qu'il y a des activités que tu n'as pas aimées?
- 5. Est-ce qu'il y a à ton avis des activités qui sont particulièrement efficaces pour te faire progresser dans ton apprentissage de la lecture? Est-ce qu'il y a des activités qui te paraissent moins efficaces? Inutiles
- 6. Pour la troisième semaine, est-ce que tu aurais envie de changer quelque chose? Est-ce que tu as des propositions de modifications à faire?



Journal de la classe lecture n°4

16.février 2001

#### Constatation

Je constate que aujourd'hui j'ai bien travaillé que les autres parce que les exercices que je fais ce matin sur l'ordinateur je fais pas mal des fautes et je trouve que je m'améliore et je suis content. Quand je faisais mon feuilleton j'avais beaucoup d'idées que les autres jours.

MOF

### Difficultés

Cette journée là, je trouve que je me suis un peu améliorée aux exercices sur ordinateur. On a dû faire une histoire à partir des mots, mais c'était très difficile à faire et quand le prof nous a raconté la vraie histoire, c'était pas du tout comme nous avions écrit en groupes.

On devait faire une recette comme dans le

Croqu'menus, mais j'avais beaucoup de peine parce que dans l'histoire il y avait des phrases entières.

KÜR

#### Une amélioration

Dans la salle d'informatique j'ai fais des tests et je me suis améliorée de 10%. Ca veut dire que je lis un peu plus vite mais si ça continue comme ça, à la fin, je me serai améliorée de au moins 50%. C'est ce que j'espère en tout cas.

En classe par groupes de trois, on devait inventer une histoire à partir d'une liste de mots. Je m'imaginais l'histoire dans ma tête et quand le prof nous a raconté l'histoire, c'était tout autre chose, parce que j'écrivais des mots qu'il n'y avait pas dans la liste et je n'arrivais pas à construire l'histoire.

Ca m'a fait du bien, ça m'a fait réfléchir

### Vitesse

J'ai appris à comment mettre des mots dans un texte.

Je m'améliore sur l'ordinateur, mes pourcentages augmentent. Pourquoi? parce que je lis plus vite. Il y a des mots qui apparaissent et qui disparaissent. Ca c'est assez facile.

Bref cette journée était bien.
ANP

### Amélioration

Hier à l'info, j'ai constaté que je m'améliorais et quand on était en classe le prof nous a lu une histoire qui s'appelait : " le meurtre parfait ".

Ensuite on a fait des groupes pour lire une histoire qui s'appelait: " la légende de la lune et du soleil, et je vois que je m'améliore chaque jour.

# Annexe 7: test de type ELSA

Titre: Le soldat catastrophe Auteur: Philippe Legendre Kvater

Editeur : © Epigones

Histoires pour toi (1991)

Il avait astiqué son sac et son fusil. Il avait bouclé son ceinturon où pendaient des grenades, un poignard, une gourde pleine de vin chaud, car c'est la boisson du soldat. Et puis il avait mis ses bottes, des bottes avec des semelles à clous, des bottes qui ne regardent pas où elles marchent et qui écrasent tout. Et il partit tout droit, lui le soldat, car il voulait faire la guerre.

Il arriva bientôt dans un village et frappa à la première porte. C'était chez le boulanger.

« Je viens faire la guerre » dit le soldat en se penchant vers le boulanger qui était petit et rond comme une brioche, et blanc de farine de la tête au pied.

« Avez-vous une guerre à me proposer ? »

- Ma foi, dit le boulanger, j'ai bien Mistigris, pour faire la guerre aux souris, mais il est vieux et ne fait plus que dormir pendant que les souris dansent!
- Très bien dit le soldat, je vais prendre sa place. Vous verrez, vous ne le regretterez pas ! « Une, deux ! une, deux ! »

Le soldat se mit au garde-à-vous près du chat qui dormait dans le fournil. Dès la nuit tombée, les souris sortirent à leur habitude pour aller festoyer dans la farine du boulanger. Le chat, à moitié sourd, soupira, s'étira, et replongea dans ses rêves. Mais le soldat montait la garde. A la première alerte, il sortit un clairon de sa musette et sonna la charge. Il se rua sur les souris, tirant des coups de feu, perçant les sacs de farine avec sa baïonnette, se battant avec une armée de souris qui avait pourtant depuis longtemps regagné leur nid.

Le boulanger accouru et trouva les sacs éventrés, sa farine dispersée et gâchée, ses pains écrasés et tout sens dessus dessous.

# Questionnaire

# 1. Mets une croix dans la case correspondante

	vrai	faux	le texte ne le dit pas
Le soldat fait sa guerre dans une boulangerie			
Le soldat porte un casque			
Le soldat a quitté sa femme et ses enfants pour faire sa guerre			

# 2. Relie chaque étiquette à sa phrase

	Etiquettes
PHRASES	Une de ces phrase
-	
Regardez ce que vous avez fait avec votre guerre! lui	
dit-il très en colère, et il le jeta dehors avec un grand	
coup de pied dans le derrière	
	n'apporte absolument rien en
	rapport avec le texte
Le soldat remplaça le chat et ô surprise le Chat Botté se	
transforma, sous ses yeux, en souris.	
	transforme le texte en conte
Bien sûr, quand on les regarde, les arbres ont l'air im-	
mobiles.	
	est la suite du texte
Quand le chat n'est pas là, les souris dansent dans les sacs de farine.	

# 3. Relie chaque étiquette à sa phrase

PHRASES	Etiquettes Une de ces phrase
Un soldat veut faire la guerre et accepte de tuer les souris du boulanger	
	Résume le texte
Quelle connerie la guerre!	
	Est un extrait du texte
Pendant la guerre, même les boulangers deviennent des soldats.	
	Est une analyse critique du texte
Et il est parti droit devant lui, le soldat, car il voulait faire la guerre.	
	Est une réaction de lecteur
Il y a trois paragraphes dans ce texte : le soldat se prépare à la guerre, la guerre est ridiculisée, le mal est faut	
4. Relie chaque étiquette à sa phrase	
TITRES	Etiquettes Un de ces titres
Avez-vous une guerre à me proposer ?	
	Résume le texte
Le boulanger roulé dans la farine.	
	Donne un avis sur le texte
Drôle de guerre	
	Propose un jeu de mots
Et il est parti droit devant lui, le soldat, car il voulait faire la guerre.	
	Reprend une phrase du texte
Le Chat Botté	

- 5. Nous avons lu ce texte avant toi, voilà quelle a été notre réaction la plus forte A travers cette histoire simple, l'auteur montre que la guerre est à la fois ridicule et grave... D'après toi pourquoi ? Entoure la bonne raison
  - 1. Parce qu'on dit que le boulanger embauche un soldat pour combattre les souris.
  - 2. Parce que les ennemis du soldat sont des souris, ça pourrait être drôle mais le boulanger est ruiné.
  - 3. Parce que le chat est vieux et qu'il laisse courir les souris.
- 6. D'après toi, quel texte ressemble le plus à celui que tu viens de lire.

Entoure celui qui correspond.

Dans « Don Quichotte », de Cervantes, un gentilhomme qui a lu beaucoup de romans de chevalerie, se prend pour un héros et va se battre contre des moulins à vent. Il sera obligé de renoncer à ses exploits.

Dans « La bombe du général » d'Umberto Eco (Grasset), un général veut déclencher une guerre atomique. Il fait faire des bombes qui, hereusement, refusent d'éclater. Il devient portier d'hôtel.

Dans « les colonnes du Liban » de Michèle Lagatrielle (Bayard Je Bouquine), deux enfants, Alice et Pierre, décident dans Beyrouth déchirée par la guerre de créer le Club de la Paix.

7. Dans quelle situation pourrait-on utiliser le texte que tu viens de lire.

Les boulangers écrivent dans un journal du quartier un article contre les chats trop nourris qui ne chassent plus les souris.	
A l'occasion d'une activité en histoire, le maître veut lire aux enfants une histoire drôle mais qui montre que la guerre est dangereuse.	
Les Editions Epigones cherchent à publier une histoire simple pour ridiculiser et dénoncer la guerre.	
Au service militaire, beaucoup de soldats ne savent pas lire. On cherche un texte simple pour leur expliquer comment s'habiller pour partir à la guerre.	

### Annexe 8: test « L'homme de Neandertal »

Voici un texte qui va te donner des renseignements sur l'Homme de Néandertal. Lis-le attentivement et réponds ensuite aux questions qui s'y rapportent.

### L'homme de Neandertal

L'homme de Neandertal est un des êtres les mieux connus de la Préhistoire. Il est apparu il y a 100 000 ans et a laissé place à l'homme de Cro-Magnon il y a 50 000 ans. Des fouilles ont permis, au milieu du siècle dernier, de retrouver ses ossements, mais aussi des traces de son activité.

# Son physique

Le crâne. bas et plat, déborde sur la nuque comme un chignon ; le front fuit au-dessus d'un nez plat assez aplati ; la face massive, sans pommettes, présente des lèvres épaisses et de gros bourrelets osseux qui surplombent des yeux enfoncés. Cet être est déjà un homme : son cerveau aussi volumineux que le nôtre, lui permet d'exprimer des idées complexes. Très musclé, mais de petite taille, dépourvu d'armes naturelles – ni griffes, ni cornes, ni crocs -, comme il paraît fragile face à tous les dangers qui le menacent.

### Son mode de vie

Mais l'homme de Neandertal sait tailler la pierre. Il la travaille à l'aide d'un percuteur et obtient ainsi des éclats aigus et tranchants. Cette entreprise a demandé réflexion ; il a fallu choisir la pierre, la débarrasser de ses impuretés ; la façonner au moins six fois. Et ces opérations ont réclamé une coordination de tous les gestes.

L'homme de Neandertal vit au sein d'un groupe qui rassemble dix à trente personnes. Il s'abrite sous des surplombs rocheux ou dans des huttes, autour desquelles s'entassent les os des animaux dont il se nourrit.

Pour abattre le gibier, il utilise pièges et épieux\*. La peau des plus grandes pièces lui sert de vêtements et de couche. Il sait entretenir le feu et peut-être le créer. Il soigne ses malades et enterre ses morts, manifestant ainsi le premier éveil d'un sentiment religieux.

L'homme de Neandertal sait raisonner et trouve le moyen de vaincre les forces brutales qui l'entourent.

In « Comment vivaient-ils ? » Claude Quoniam et Etienne Sergery, 1976, Hachette

<sup>\*</sup>Un épieu est un gros et long bâton terminé par une pointe et sert d'arme

# Questions

1. D'après toi, qu'est-ce qu'un percuteur ?

ui ui	nt la bonne réponse ne sorte de fourchette. ne sorte de vis. ne sorte de tracteur. ne sorte de marteau.	
	me de Neandertal ?	
Si Si Si	nt la (ou les) bonne(s) réponse(s) ur des surplombs rocheux. ous des tentes. ous des surplombs rocheux. vans des huttes.	s)
3. Indique devant ONPS)	chaque phrase si elle est vraie	e, fausse ou si on ne peut pas savoir (V, F or
L'homme de Neande L'homme de Neande L'homme de Neande	ertal utilise la peau des bêtes por	
4. Selon toi, d'aprè	ès tes connaissances, y avait-il d	les femmes de Neandertal ?
oui	non	on ne peut pas savoir
Justifie ta réponse		
5. Pourquoi l'hom Explique ta réponse	me de Neandertal paraît-il fragi	le face aux dangers ?
6. Combien de tem a) b) c)	nps a duré la période de l'Homm 150 000 ans 100 000 ans 50 000 ans	ne de Neandertal ?
Inscris la lettre corre	espondant à ta réponse	
7. Qu'est-ce qu'un a)		

Inscris la lettre correspondant à ta réponse

b) une armec) une baguette

# Annexe 9: test « La vie de quelques dinosaures »

Voici un texte qui va te donner des renseignements sur l'Homme de Néandertal. Lis-le attentivement et réponds ensuite aux questions qui s'y rapportent.

# La vie de quelques dinosaures

Il reste bien des choses inexpliquées au sujet des dinosaures. Les ossements retrouvés dans le sol et rassemblés en squelettes nous renseignent sur la forme et les dimensions de ces animaux, ainsi que sur leur manière de se tenir debout et de marcher. Certains dinosaures, bien que descendant des reptiles primitifs (animaux à sang froid), étaient, comme les mammifères et les oiseaux, des animaux à sang chaud

Leur dentition nous informe sur leur alimentation (en nous indiquant s'il s'agissait de carnivores ou d'herbivores). Les savants ont pu dénombrer 700 espèces différentes mais on sait que les carnivores étaient très peu nombreux.

### Les premiers dinosaures

Les premières dinosaures qui apparurent sur Terre, il y a 225 millions d'années\*<sup>37</sup>, étaient carnivores. Ces créatures féroces ne dépassaient guères 2 mètres de long. Capables de se mouvoir rapidement et d'utiliser leurs pattes antérieures pour saisir leur proie et la déchiqueter, elles avaient une supériorité certaines sur les autres reptiles aux mouvements lents et sur les dinosaures herbivores. Ces derniers, en effet, n'étaient pas rapides car, contrairement aux carnivores qui devaient courir après leur proie, ils trouvaient facilement sur places les végétaux dont ils se nourrissaient. Seuls les féroces carnivores pouvaient les obliger à fuir.

## **Un carnivore : le Deinonychus**

Plus tard, apparut un petit dinosaure appelé Deinonychus. Il mesurait environ 2,50 mètres et avait un cerveau capable de contrôler les mouvements de sa queue. Pour conserver son équilibre dans la course, il devait maintenir sa queue bien droite, mais au repos, il pouvait la laisser retomber sur le sol. Ses pattes étaient armées de trois grandes griffes qui lui servaient à attaquer ses victimes en se tenant sur une seule patte arrière, chose que seuls des animaux très évolués sont capables de faire.

# **Un herbivore : le Camptosaure**

Certains dinosaures étaient herbivores et marchaient eux aussi, sur leurs deux pattes arrière. Toutefois, le Camptosaure, dinosaure herbivore se déplaçait, quant à lui, sur ses quatre pattes et était capable, s'il trouvait un arbre dont le feuillage était à son goût, de se dresser sur ses pattes arrière pour le manger. Il pouvait ainsi atteindre les plus hautes branches. Il était d'ailleurs pourvu d'une sorte de bec d'oiseau qui lui permettait d'arracher les feuilles et de dents postérieures avec lesquelles il les mâchait.

In « Les dinosaures » Sciences vivantes, Editions Deux Coqs d'Or, 1977.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Les dinausaures disparurent il y a 65 millions d'années

# Questions

1. Comment said carnivore?	t-on quand on trouve un dino	saure s'il s'agit d'un dinosaure herbivore ou
2. Indique devar ONPS)	nt chaque phrase si elle est vra	ie, fausse ou si on ne peut pas savoir (V, F ou
		pparus il y a 65 millions d'années.
	Les reptiles primitifs descenden Les herbivores étaient plus nom	
	Le Camptosaure se déplaçait su	r 4 pattes et était carnivore.
3. D'après le tex	te, tous les dinosaures étaient-i	ls des animaux à sang chaud ?
oui	non	on ne peut pas savoir
Justifie ta répons	2	
4. Pourquoi les d	linosaures étaient-ils lents ?	
oui	te le Deinonychus était-il un ani non	imal tres evolue ?
Justifie ta répons		
6.Combien de te	mps ont vécu les dinosaures? a) 10 millions d'années b) 290 millions d'années c) 160 millions d'années	
Inscris la lettre co	orrespondant à ta réponse	
7.Quel dinosauro	e <b>était pourvu d'un bec d'oiseau</b> a) Le Deinonychus b) Le Camptosaure	1?
Souligne la bonne	réponse	

### Annexe 10: test « choix d'un texte et restitution »

# Consigne (à lire par l'enseignant) (RES 2)

Il y a un texte sur chacune des trois feuilles ci-jointes. Choisis-en un et lis-le.

Explique ensuite, par écrit, sur cette feuille :

- Pourquoi tu as choisi de lire ce texte.
- Pourquoi tu as choisi de ne pas lire les autres.
- > Ce que dit le texte que tu as lu.

Écris ton nom à la fin du texte

Veille à ce que ton texte soit clair, compréhensible et bien écrit.

page 2

### Le morse

Le morse est facile à reconnaître parce qu'il a deux grandes dents qui sortent de sa bouche. Ces dents ont été appelées "canines supérieures".

Le morse vit dans les mers froides. Si l'eau gèle en surface, le morse arrive à maintenir un trou sans glace en nageant en rond ou en cassant les bords de la glace avec ses canines. Le morse est aussi capable de faire un trou dans la glace d'un simple coup de tête.

Le morse a grand besoin de ses canines pour beaucoup de choses. Par exemple, quand il cherche de la nourriture, le morse plonge au fond de la mer et utilise ses canines pour arracher des coquillages. Le morse utilise aussi ses canines pour se hisser sur la glace. Il se sert de ses canines pour attaquer ou tuer des phoques et pour les manger, ou pour se défendre si un ours polaire l'attaque.

Le morse peut devenir très grand et vivre très vieux. Un mâle adulte mesure presque 4 mètres de long et pèse plus de 1000 kilos. Il peut atteindre l'âge de 30 ans.

Le morse dort sur la glace ou sur un rocher sortant de l'eau mais il peut aussi dormir dans l'eau.

#### Suite et fin

Le loup était bien vieux, maintenant, et si fatigué! Pendant des années, il s'était épuisé à courir après les trois petits cochons, sans jamais les attraper. Maintenant, il pouvait à peine marcher et ne se déplaçait plus qu'en fauteuil roulant.

Les trois petits cochons aussi avaient viellli. Mais eux, ils avaient eu la belle vie, bien à l'abri dans leur maison de brique. Ils avaient toujours mangé à leur faim et ils étaient roses et gras.

Seulement, pendant toutes ces années, la ville n'avait cessé de grandir et de se rapprocher de la forêt où ils habitaient. Et à trois pas de chez eux, sans qu'ils s'en doutent, on avait construit un centre commercial avec une boulangerie, une pharmacie et une boucherie-charcuterie.

Un beau matin, alors qu'ils faisaient des galipettes dans leur jardin, le boucher les aperçut. Aussitôt, il téléphona à l'abatoir et, deux heures plus tard, les trois petits cochons étaient passés de vie à trépas.

Depuis, tous les jours, le loup s'en va, en fauteuil roulant, à la boucherie et achète trois tranches de jambon, trois côtelettes et trois saucissons. Pur porc.

page 4

**UN FAIT DIVERS** 

En 1972, à Toulouse, un jeune étudiant en pharmacie, fanatique de science-fiction, avait construit, pour s'amuser, une maquette de soucoupe volante à l'aide de deux poêles à frire et de pièces d'horlogerie. Il suspendit cet engin dans son jardin à l'aide d'un fil de Nylon et en fit une photographie.

Les photographies réalisées, il porta les pellicules à un laboratoire de la ville. Le garçon de laboratoire, en développant les films, crut découvrir des documents sensationnels. Il fit des tirages pour lui-même et les envoya dans la nuit à divers journaux parisiens.

Le lendemain, les photographies étaient en bonne place, dans les quotidiens du matin... Quelques jours plus tard, l'étudiant portait plainte et obtenait des dommages et intérêts.

# RES 3 : Consigne (à lire par l'enseignant)

Il y a un texte sur chacune des trois feuilles ci-jointes. Choisis-en un et lis-le.

Explique ensuite, par écrit, sur cette feuille :

- Pourquoi tu as choisi de lire ce texte.
- Pourquoi tu as choisi de ne pas lire les autres.
- > Ce que dit le texte que tu as lu

Écris ton nom à la fin du texte

Veille à ce que ton texte soit clair, compréhensible et bien écrit.

page 2

### L'ours brun

De son nom latin Ursus arctos, ce mammifère plantigrade pèse de 100 à 250 kg. La femelle ne dépasse pas les 100 kg. Dressé sur ses pattes de derrière, le mâle atteint 2 m. Sa carrure impressionnante ne l'empêche pas de réaliser des pointes de vitesse de 40km/h, de courte durée, car il reprend aussitôt son allure nonchalante. Sa fourrure varie du marron clair au noir en passant par le brun. Quand vient l'hiver, il se réfugie dans sa tanière où il hiberne 4 à 5 mois, et redevient actif de fin avril à fin novembre. Il parcourt alors plusieurs dizaines de kilomètre par jour pour trouver sa nourriture. Son régime varie : au printemps, des tiges, racines, feuilles; l'été: noisettes, mûres, framboises et myrtilles. Sans oublier les réserves de graines et les plantes des rongeurs, ou le miel pour lequel il détruira parfois des ruches.

<u>Plantigrade</u> (adj.) : qui marche sur la plante des pieds.

La chair animale représente 10 à 20% de son alimentation. Poissons pêchés au fil des torrents, fourmis avalées par colonies entières mais aussi des moutons qui constituent 5% de son alimentation.



Desservi par sa mauvaise vue, l'ours brun compense son handicap par une ouïe extrêmement fine et un odorat très développé. En juin, il redouble d'activité pour trouver une compagne. Mais la faible densité de la population ursine ne rend pas les choses faciles.

#### L'âne et le bûcheron

Il était une fois un pauvre bûcheron qui travaillait durement tout le jour à ramasser du bois et à le vendre en ville. Le soir, il se faisait battre par sa femme quand il lui rapportait son trop maigre bénéfice. Un matin, il découvrit le cadavre d'un âne. Or, les sabots de cet âne étaient ferrés et ses quatre fers étaient en or. Notre bûcheron les détacha et s'en fut les vendre à la ville. Ce coup du sort fit de lui un autre homme. Il riait de joie le soir en étalant sur la table les écus qu'il en avait tirés. Surtout l'ébahissement de sa mégère faisait plaisir à voir. Il en profita pour lui administrer une raclée qui le paya de tous les mauvais traitements qu'il en avait endurés.

Le lendemain, il partit en chantant. Le soir, sa femme l'attendit en vain. Le lendemain et les iours suivants ce fut la même chose.

Des années plus tard, un colporteur s'arrêta chez la femme. Ils parlèrent.

- J'ai rencontré jadis, très loin d'ici, lui dit-il, un mendiant qui portait ton nom. Ce devait être une simple coïncidence. Il était un peu fou. Il passait son temps à courir les bois en demandant à tout venant : "Vous n'avez pas vu un âne mort?"

### page 4

#### **UN FAIT DIVERS**

Un homme qui s'était endormi dans une poubelle a survécu à la compression dans un camion du service de ramassage des ordures. Il a été repéré vivant sur une décharge du Saskatchewan, dans l'ouest du Canada. Il s'en tire avec des fractures aux bras, aux côtes et à la mâchoire.

L'homme, âgé de 36 ans a été découvert par deux ouvriers de la décharge qui ont entendu des

gémissements. Il a été extrait du tas d'immondices par les pompiers qui l'ont immédiatement conduit à l'hôpital. Il a ensuite raconté qu'il était monté dans une poubelle pour y trouver un abri et pour dormir. Il a ajouté qu'il n'avait pas pu rentrer chez lui, ayant perdu ses clés au cours d'une soirée bien arrosée.

# Annexe 11 : « Qu'est-ce que lire » selon les élèves de Récréatures

203	él	ben lire c'est d'abord d'jà comprendre / et pis euh: je lis j'aimerais bien s+ ouais savoir ce que c+ ce que ça veut dire pis euh ouais c'est tout (Antoine, entr. 1)
257	M	c'est quoi pour toi lire ?
258	él	lire?
259	M	ouais c'est quoi pour toi LIRE ?
260	él	ben c'est r'garder un livre je sais pas le lire
261	M	ouais tu m' dis lire c'est lire
262	él	ben ouais // je sais pas comment expliquer (rire)
263	M	donc je regarde un livre comme ça: / j'ai lu
264	él	non ben ça sert à comprendre le: le sens du livre un peu /// de quoi il parle (Christian, entr. 1)
234	él	j'sais pas moi / ben quand on lit on doit avoir compris ce qu'on a lu on peut pas lire quelque chose pis on n'a rien compris (Fanny, entr. 1)
385	M	alors pour toi c'est quoi lire // qu'est-ce que c'est que lire (s'éclaircit la voix)?
386		(6 sec)
387	él	lire c'est lire (rire)
388	M	à quoi ça sert de savoir lire et écrire ?
389		(5 sec)
390	él	écrire ça sert à: à écrire / des lettres
391	M	pis ça sert à quoi de: lire de savoir lire ?
392	él	ben à comprendre (Maurice, entr. 1)
309	él	ben euh par exemple pour lire une: définition ou: des: par exemple un exercice / donc on est obligé d'comprendre mais d+ des fois y a: bien des phrases que: / qu'on comment: par exemple dans des livres pour dire une certaine chose ils mettent beaucoup de phrases donc euh juste dans quelques phrases y a l'explication quoi on peut comprendre
310	M	donc lire pour toi c'est quoi ?
311	él	oh euh ben / ben c'est important
312	M	ouais c'est important mais c'est+ qu'est-ce que c'est que lire ?
313		(24 sec)
314	él	ouais de pouvoir m'en sortir dans la vie je sais pas ouais (Stéphano, entr. 1)

# Annexe 12: représentations des difficultés avant la participation au programme

Éprouve des difficultés	Fanny	Nicolas	Maurice	Karine	Stephano	Antoine	Wanda	Romain	Christian
Représentations de la lecture									
Compréhension			X	X	X	X			
Lecture silencieuse	aucune						aucune	aucune	
Lecture à haute voix	X	X			X		X	X	
Tâches									
Compréhension des consignes	X								
Faire un résumé				X		X			
Réponse à un ques-				X	X				
tionnaire									
Niveau de difficulté									
Déchiffrage (crocher					X		X		X
sur les mots)									
Compréhension des mots	X		X		X	X	X		X
Compréhension des phrases	X					X			
Enchainement des		X							
phrases									
Compréhension des				X	X	X			
textes									
En fonction du texte					X		X		X
(difficulté / lon-									
gueur)									
Causes de difficulté									
Langues				X mm probl.	X mm probl.				
Différents problè-						X			
mes									
Dyslexie							X		
Absence de motiva-							X	X	X
tion									
Problèmes de vue								X	
Stratégies de remédiation									
Relecture du mot									
Relecture du texte	X				X			Х	
Lecture à haute voix	X								
Utilisation du dic-	X		X			X			
tionnaire									
Stratégies de recher-	1						1		X
che du sens (straté-	1								
gies)									
Fréquence de lecture	X	X	X	X			X		
Motivation							X	X	
Aide extérieure	X	X	X	X		X	X		
Indépendance							1		X

x = stratégies évoquées par les élèves quand ils ne comprennent pas un mot (une phrase, un texte)

# Annexe 13: perception d'une amélioration après la participation au programme

Perçoit une amélioration	Fanny	Nicolas	Maurice	Karine	Stephano	Antoine	Wanda	Romain	Christian
Représentations de la lecture									
Compréhension des mots (sens)						X			
Compréhension des textes			X			X		X	
Compréhension des consignes	X						X		
Vitesse de lecture Résumer un texte	X X	X						X	X
Attitudes	Λ								
Diversifier ses lectures		X							
Aimer mieux lire								X	X
Moins se gêner			X X						
Motivation		X	X						X
Stratégies de remé- diations									
Lire des textes à la maison						X			
Lire plus vite	X	X						X cf.2	X
Technique de photo- graphie des mots					X				
Faire des résumés	X								
Se poser des ques- tions par rapport au texte			X						
Lire beaucoup, parler de ses lectu- res, chercher pour-				X					
quoi l'auteur a écrit					1	1	77		
Typologie de textes					37		X		
Travail sur les consignes					X				
Savoir comment lire (stratégies)						X			

# Annexe 14 : Les différentes activités mentionnées dans les journaux

Activités	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5	Jour 6	Jour 7	Jour 8	Jour 9	Jour 10
Ordinateur	3	5	4	6	4	1	3	4	5	
35		vitesse	sentiment de progrès							
Lecture et discussion	1	3 lecture et compr. par la discussion		lecture en groupe	4 histoire utilisée pour le cercle de lecture		cercle de lecture / discussion			
					3 cercle de lecture					
histoires inventées 11	suite d'histoire jeu reporter	2	fait rêver	5 à partir de mots					a partir d'une image	
feuilleton 7			2  « ça me permet de faire débarder mon imagina- tion »  WIL	« une histoire qu'on peut inventer et ça moi, j'aime bien .» CAJ				lire son histoire devant les autres	lecture de leurs textes par deux élèves	
Chanson 7							7+1 COL en 8			
pique- nique									7 moment de convi- vialité	
lectures A.B.			5 histoire de Matthieu	2					5	
Divers 21	répondre par questionnaire (4) choix d'un livre (1) consignes (1)	résumé (3)	histoires (1): I'homme au para- pluie	recette de cuisine (3)	résumé de l'histoire utilisée pour le cercle de lecture (1)	Questionnaire :  1 [lecture avec les parents]		pas fait la photo (2) schéma (1) hypo- thèses (2)		consignes (mention des progrès perçus lors du retour en classe)

Annexe 15 : Tableau synthétique des résultats aux différents tests

		Groupe Récréature	Témoin	Soussi
ELSA1	ELSA initial (compréhension) r=comp. pondérée	r=29% écart-type= 9%	r=39% écart-type=17	
ELSA2	ELSA à chaud (compréhension) r=comp. pondérée	r=50% écart-type=12% r=67% écart-type=14% (comp non pond)		
T3	Neandertal II (à chaud)	r=73% m=10.22/14 écart-type=10.6%		r=73% m=10.255/14 écart-type=18.3%
T4	Dinosaures III (à tiède)	r=66% m=6.557/10 écart-type=17.4%	r=66% m=6.6/10 écart-type=12.6%	r = 60% m=5.966/10 écart-type=20.5%
ELSA3	ELSA papier III (partie compréhen- sion de ELSA initial et à chaud) !! non pondéré!!	r=57% m=11.89/21 écart-type=15.3% (comp non pond)	r=59% m=12.5/21 écart-type=20.0% (comp non pond)	