

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF

ADIR Approfondissement
Didactique Ingénierie Recherche

Titre du mémoire

*Analyse didactique des effets des groupes de besoins
sur l'enseignement/apprentissage de la compétence
« Lire avec fluidité » : une étude de cas en français 6^e*

Présenté par

VINCENT Karine

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

FILLON-QUIBEL Ioana

Co-directeur-trice de
mémoire

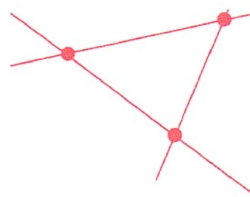
POUJADE Chloé

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
PEDECHES Pierre	PRAG INSPE T.O.P.
FILLON-QUIBEL Ioana	PREC INSPE T.O.P.
POUJADE Chloé	PRCE INSPE T.O.P.

Soutenu le

19 /06 / 2024



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e **Karine Vincent**

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Analyse didactique des effets des groupes de besoins sur l'enseignement/apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité » :
une étude de cas en français sixième

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J

Fait à **Peyrusse-Grande**

le **18/05/2024**

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Je tiens à remercier Ioana Fillon-Quibel pour avoir accepté d'accompagner ce travail de recherche. Son soutien bienveillant m'a permis d'avancer pas à pas pour arriver au bout de ce projet de longue haleine. Je remercie aussi Chloé Poujade qui nous a rejoint ensuite : grâce à ses remarques précises et exigeantes, j'ai pu approfondir et développer mon propos.

Je remercie l'enseignante collaboratrice et ses élèves de 6^{ème} qui m'ont accueillie dans leur classe.

Je remercie ma famille et mes proches pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de cette recherche.

Je remercie aussi tous les enseignants du Master qui m'ont amenée à mûrir ma réflexion et faire aboutir mes questionnements.

Enfin, un grand merci à tous mes camarades de ce Master, à leur soutien qui m'a accompagnée durant ces deux années.

Je dédie ce mémoire à Marie-Noëlle...

Introduction.....	1
I. Le cadre théorique.....	4
1. Didactique du français langue première : l'enseignement apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité ».....	4
1.1. L'enseignement/apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité ».....	4
1.1.1. Bref historique.....	4
1.1.2. Définition.....	5
1.1.3. La compétence « Lire avec fluidité » et les textes officiels.....	8
1.2. Apprendre à lire.....	10
1.2.1. Comment apprendre à lire ?.....	10
1.2.2. Lire avec fluidité : une compétence centrale.....	11
1.3. L'enseignement/apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité » et les recherches scientifiques.....	14
2. La théorie des situations didactiques.....	19
2.1. Nature et objectifs.....	19
2.2. Situation, milieu et variables.....	19
2.3. Le concept d'obstacle.....	21
2.4. Contrat didactique, dévolution et institutionnalisation.....	22
3. Options notionnelles	24
3.1. La différenciation.....	24
3.1.1. Proposition de définition.....	24
3.1.2. Rapide historique de la différenciation.....	25
3.1.3. Différencier, une demande institutionnelle.....	26
3.1.4. Les principes de la différenciation pédagogique	28
3.1.5. Lecture et différenciation.....	30
3.2. Les postures de l'enseignant.....	32
3.3. Lecture et rétroactions.....	34
II. Problématique et questions de recherche.....	37
III. Partie méthodologique.....	38
1. Description du dispositif.....	38
1.1. Le recours à l'ingénierie didactique.....	38
1.2. Description de l'ingénierie.....	39
1.3. Dispositif méthodologique retenu.....	40
1.4. La composition du corpus.....	41
1.5. Choix d'analyses des données prévues.....	42
2. Analyses préalables.....	43
2.1. Analyse épistémologique des contenus visés par l'ingénierie.....	43

2.2. Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets.....	45
2.3. Analyse des conceptions des élèves, des difficultés et des obstacles qui marquent leur évolution.....	46
2.4. Analyse du champ des contraintes et des ressources dans lequel va se dérouler la réalisation didactique effective.....	47
2.4.1. Sur le plan matériel.....	47
2.4.2. Sur le plan humain.....	47
2.4.3. Sur le plan institutionnel.....	48
3. Conceptions et analyses à priori.....	49
3.1. Présentation du script didactique.....	49
3.2. Variables macro didactiques.....	50
3.2.1. Choix des contenus.....	51
3.2.2. Trame prévisionnelle et structure de la séquence d'enseignement apprentissage.....	52
3.3. Variables micro didactiques.....	52
3.3.1. Variables de structuration des contenus.....	52
3.3.2. Variables processuelles.....	53
3.3.3. Variables relatives au cadre et au dispositif.....	54
4. L'expérimentation et le recueil des données.....	55
4.1. Les observations de classe.....	56
4.1.1. L'enseignante observée.....	56
4.1.2. Les élèves observés.....	56
4.1.3. Déroulement des séances observées.....	57
4.2. Les entretiens.....	59
4.2.1. Les entretiens avec les élèves.....	59
4.2.2. Les entretiens avec l'enseignante.....	59
4.3. Les questionnaires.....	60
IV. L'analyse à posteriori et discussion.....	61
1. Les effets du dispositif sur l'enseignante-collaboratrice.....	61
1.1. Les effets constatés lors de l'expérimentation.....	62
1.1.1. L'organisation de la séance.....	62
1.1.2. Phase de préparation de lecture à voix haute.....	65
1.2. Les effets déclarés dans les verbatims de l'enseignante collaboratrice.....	71
2. Les effets du dispositif sur les élèves.....	72
2.1. Les effets déclarés.....	73
2.1.1. Effets déclarés dans le questionnaire 1.....	73
2.1.2. Effets déclarés dans le questionnaire 2 (après expérimentation).....	75
2.1.3. Effets déclarés dans les entretiens individuels après chaque expérimentation.....	78
2.2. Les effets constatés.....	81
2.2.1. Les effets sur la lecture à voix haute.....	82
2.2.2. Les effets sur les échanges entre pairs.....	86
2.2.3. Les effets sur les échanges avec l'enseignante.....	87

3. Discussion.....	90
3.1. Première question de recherche.....	90
3.2. Deuxième question de recherche.....	92
V. Limites, perspectives et conclusion.....	95
1. Limites.....	95
2. Perspectives.....	97
2.1. Perspectives didactiques.....	97
2.2. Perspectives institutionnelles.....	98
2.3. Perspectives personnelles.....	99
3. Conclusion.....	99
VI. Bibliographie.....	102
VII. Annexes.....	105
Annexe 1 : Liste des tableaux et liste des figures.....	106
Annexe 2 : Test de fluence en classe de 6° : Texte support et consignes de passation.....	108
Annexe 3 : Script didactique.....	110
Annexe 4 : Synthèse des variables utilisées.....	112
Annexe 5a : Questionnaire pour les élèves avant la séance de lecture à voix haute.....	113
Annexe 5b : Questionnaire pour les élèves après la séance de lecture à voix haute.....	114
Annexe 6 : Premier texte lu par les élèves (extrait du Petit Poucet de Perrault).....	115
Annexe 7 : Consignes de travail pour chaque groupe.....	119
Annexe 8 : Grille d'analyse des postures de l'enseignante.....	122
Annexe 9 : Synthèse des réponses au questionnaire 1 (avant expérimentation).....	124
Annexe 10 : Synthèse des réponses au questionnaire 2 (après expérimentation).....	127
Annexe 11 : Verbatims élèves.....	130
Annexe 12 : Verbatims Enseignante.....	145

Introduction

Lorsque j'ai commencé à enseigner en 1997, j'ai très vite constaté à ma plus grande déception que je n'arrivais pas à faire progresser tous mes élèves : certains rencontraient des difficultés récurrentes importantes, quand d'autres semblaient s'ennuyer devant une enseignante qui peinait à leur fournir suffisamment de matière, car ils comprenaient vite et bien. Face à moi se trouvaient des élèves de bonne volonté, soucieux de faire plaisir à l'adulte, mais dans les faits, trop peu étaient actifs et pleinement investis dans les apprentissages. Une situation bien loin de l'idéal que j'avais en tête en passant le CAPES de Lettres Modernes : faire réussir tous les élèves et parvenir à faire progresser chacun à la hauteur de ses capacités.

Cette hétérogénéité semble avec le temps s'accroître : aujourd'hui, l'école inclusive demande aux enseignants de travailler avec des enfants qui présentent parfois de lourdes difficultés d'apprentissage avec un niveau scolaire loin de celui attendu pour une même tranche d'âge. Or « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » (Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, s. d.) est une attente de l'école de la République. Pour faire face à cette hétérogénéité et permettre à tous les élèves de progresser, lors de son discours de la Bibliothèque nationale de France, le 5 octobre 2023, Gabriel Attal, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a annoncé sa volonté de mettre en œuvre un Choc des savoirs pour élever le niveau de l'école : pour ce faire, il propose dès la rentrée 2024 la mise en place de groupes de niveaux en mathématiques et en français¹. La gestion de l'hétérogénéité de la classe est donc un sujet d'actualité qui pose question.

Ma pratique habituelle a longtemps consisté à proposer à tous les mêmes exercices, les mêmes leçons et les mêmes évaluations. Or, « toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. Pour quelques-uns, elle est trop facilement accessible pour constituer un défi et provoquer un apprentissage. D'autres, au contraire, ne parviennent pas à comprendre la tâche, donc à s'y impliquer. » (Perrenoud, 1992). En effet, toujours selon cet auteur, une même situation d'apprentissage proposée à un groupe d'élève, même si elle est adaptée au niveau requis par leur tranche d'âge, va sembler pour certains dénuée de sens et d'intérêt, et pour d'autres hors de portée cognitive : dans les deux cas, il n'y aura aucune construction de connaissances nouvelles.

1 *Choc des savoirs : une mobilisation générale pour élever le niveau de notre école*, consulté le 02/03/24 sur <https://www.education.gouv.fr/choc-des-savoirs-une-mobilisation-generale-pour-elever-le-niveau-de-notre-ecole-380226>

Un moyen de répondre à cette hétérogénéité semble être la différenciation qui permet de rompre avec l'enseignement magistral : la même leçon, les mêmes exercices pour tous. C'est mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale pour son apprentissage. L'échec scolaire n'est pas une fatalité s'il est proposé à chaque élève une situation à sa mesure. Cette différenciation permet à tous de progresser, et pas seulement aux élèves en difficulté.

Voilà pourquoi, réfléchir plus précisément à la différenciation semble intéressant. « Pour que chaque élève progresse vers les compétences visées, il est nécessaire de le placer dans une situation d'apprentissage optimale, une situation d'apprentissage qui a du sens, le motive et le mobilise dans sa zone de développement. » (Tardif, 2005, p. 21) Cela semble être un projet idéal qui permet à tous de progresser et de faire face à l'hétérogénéité de nos élèves. Mais comment mettre en place cette différenciation jugée chronophage dans une classe de collège, avec des effectifs chargés, des créneaux horaires contraints (quatre heures trente de français par semaine pour un élève de 6^{ème}) et des programmes imposés toujours très lourds ? Quelle différenciation proposer ? Différenciation des activités ? Groupes de niveaux ? Groupes de besoins ? Groupes hétérogènes ? Comment mettre en place cette différenciation exigée par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, sans pour autant proposer de lignes directrices, de formation pour les enseignants qui doivent s'adapter au contexte de leur établissement et de leurs élèves ? C'est une lourde charge qui décourage souvent toute tentative.

Afin de réfléchir à ce questionnement, je voudrais vérifier si la mise en place d'un dispositif didactique mettant en œuvre la différenciation est possible en classe de français dans le but de favoriser les apprentissages et de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des élèves.

Apporter à chacun ce dont il a besoin sans pour autant individualiser me semble être l'essence même de mon métier. Pour cela, différencier apparaît être la solution la plus appropriée.

Différencier, c'est refuser « l'indifférence aux différences », différences qui, selon la formule chère à Bourdieu, accentuent les inégalités (1966). C'est apprendre à travailler autrement pour créer plus d'efficience dans les dispositifs proposés aux élèves. Ce qui va m'intéresser tout particulièrement, c'est la différenciation pour permettre l'acquisition de la compétence « Lire avec fluidité » en cycle 3 en 6^{ème} en classe de français. Ce choix s'est imposé à moi à double titre : lors du test de fluence dans les Évaluations Nationales mis en place en septembre 2020, je constate avec accablement que dans une de mes classes de 6^{ème}, 30 % des élèves n'ont pas le niveau attendu en CE2. Comme en écho à ma problématique personnelle, il m'a été demandé en ma qualité de formatrice académique

de former mes collègues sur la fluence, sujet donc d'actualité qui correspond à un véritable besoin dans le secondaire.

Au collège, les enseignants sont des « spécialistes de la littérature », mais ils connaissent peu les processus d'apprentissages de la lecture, qui permettent l'accès à la compréhension. Les différents rapports du CNESEO de Mars 2016 dont la thématique était « Lire, comprendre et apprendre » sont très éclairants et permettent une réflexion sur l'apprentissage de la lecture qui ne peut se faire que grâce à un enseignement explicite de la stratégie de lecture. C'est un enjeu majeur car « La maîtrise de la lecture est une composante essentielle de la réussite scolaire, un facteur d'intégration dans la société et un atout majeur pour approfondir sa connaissance du monde, des autres et de soi. » Le « Savoir lire » est une compétence centrale qui progresse de la maternelle à l'enseignement supérieur (Bianco, 2016).

Afin de nourrir cette réflexion, mon étude développera dans une première partie les références scientifiques qui se rapportent au thème abordé. J'ai choisi d'y croiser certains concepts issus de cadres théoriques distincts : la didactique du français et la théorie des situations didactiques. La présentation de ces choix théoriques, conceptuels et notionnels sera répartie en trois temps : d'abord la compétence « Lire avec fluidité » sera envisagée dans un cadre disciplinaire, puis les éléments de la théorie des situations didactiques, cadre théorique retenu pour cette étude seront présentés s'ensuivront pour finir les notions centrales pour cette étude : la différenciation, les postures de l'enseignant et les rétroactions.

La problématique qui découle de ce cadre théorique en relation avec le problème professionnel étudié et les questions de recherches qui s'en dégagent constitueront une seconde partie.

Suivront ensuite une partie méthodologique qui présente l'expérimentation et les analyses préalables propres au dispositif étudié à priori, puis la description et l'analyse à posteriori qui aboutiront à la conclusion de cette étude.

I. Le cadre théorique

Le cadre théorique constitué de trois parties distinctes se propose de présenter les différents concepts et notions utiles à cette étude. D'abord, la compétence « Lire avec fluidité » sera située et définie dans un cadre disciplinaire, celui de la didactique du français, pour mieux en connaître les caractéristiques ; ensuite, le cadre de la théorie des situations didactiques apportera les concepts nécessaires à cette étude. Cette présentation se terminera avec les différentes notions utilisées ensuite : la différenciation, les postures enseignantes et les rétroactions.

1. Didactique du français langue première : l'enseignement apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité »

La compétence « Lire avec fluidité » est une compétence qui relève de la didactique du français langue première. Cette première partie se propose de comprendre grâce à la recherche, les enjeux didactiques de cette compétence après l'avoir mise en contexte dans une perspective historique et en avoir présenté une définition dans le cadre institutionnel.

1.1. L'enseignement/apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité »

1.1.1. Bref historique

La compétence, « Lire avec fluidité » était l'activité première dans les *Instructions officielles (IO)*² de 1958 : elle a la première place, sous l'appellation de « lecture expressive » (Rodes, 2001). Dans ses contenus comme dans ses modalités, elle est également nettement définie : la lecture, c'est le modèle de lecture expressive pratiqué de manière ininterrompue depuis 1923. Et jusque dans les années 60, cette lecture est centrée sur la littérature à travers des auteurs consacrés. Par imprégnation, l'élève intègre et la belle langue et les éléments d'une culture nationale : la place de la littérature classique est délibérément prééminente. Cependant, l'étude des manuels montre qu'ils accordent une place très limitée à la compréhension. Il s'agit du « lire pour lire » : aborder trop directement le sens n'est pas compatible avec le caractère normatif dévolu à ces textes sur le plan des valeurs : s'imprégner du sens, oui, l'explicitier ou le discuter, non.

Les *IO* elles-mêmes confirment ces pratiques limitées à un savoir lire très élémentaire. Celles de 1960 définissent cet horizon de compétence à l'entrée en sixième : il faut « que les enfants sachent

2 Les Instructions officielles seront nommées IO par la suite dans cette étude.

déchiffrer ». Il faudra attendre les Instructions Officielles de 1972 pour voir une réelle rupture avec cette pratique avec l'apparition d'une pédagogie officielle de l'apprentissage de la lecture en France. La lecture est alors conçue comme une activité de communication et d'expression où la compréhension est essentielle et pour laquelle l'élève doit être motivé et participatif : « on ne lit beaucoup que si on lit avec plaisir » (*IO* de 1972).

L'institution elle-même infléchit les pratiques avec les *IO* de 1985 où « lire, c'est comprendre » devient un véritable leitmotiv plus ou moins bien relayé dans les classes. Mieux lier lecture et compréhension, faire produire des écrits deviennent les axes majeurs de la décennie. Les *IO* de 1995 contribuent à préciser l'effort à fournir dans l'apprentissage de la lecture au cycle 3, notamment par le biais du renforcement des exigences de compréhension et la nécessité d'accéder à une compréhension fine.

Les programmes depuis 2016 visent la compréhension et l'élaboration d'outils devant aider les élèves à construire de nouvelles habiletés de lecteur. De fait, l'élève n'est plus un déchiffreur mais un lecteur expert, apte à se saisir de tous les genres d'écrits, et sa lecture a changé de statut : elle permet de construire et d'exprimer sa pensée et son raisonnement.

1.1.2. Définition

« Lire avec fluidité » est une compétence inscrite au programme du domaine 1 de la partie Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit cycle 3. Plus précisément, cette compétence s'inscrit dans la sous-partie consacrée à « Lecture et compréhension de l'écrit ». On attend d'un élève qu'il maîtrise une lecture orale et silencieuse fluide (*Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit*, s. d., p. 3).

Cette compétence est associée à la lecture et à la compréhension de l'écrit, car, comme le précise Charmeux³, lire c'est comprendre, donc apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ce qui est écrit. Cependant, cette compétence ne peut être évaluée que lorsque l'élève lit à voix haute, précise Bianco, dans son rapport de la Conférence de Consensus du Cnesco de 2016, « Lire, Comprendre, Apprendre ». L'oralisation est indispensable pour rendre compte de l'apprentissage de la fluidité en lecture (Bianco, 2016, p. 49). On s'intéressera donc dans ce travail à la compétence « Lire avec fluidité » dans une lecture à voix haute car elle se situe à la confluence des deux domaines du français : la compréhension de l'écrit mais aussi la pratique de l'oral.

3 "Lire, c'est comprendre. Donc apprendre à lire c'est apprendre à comprendre ce qui est écrit", par Éveline Charmeux. Editions Universitaires Européennes, 2018

Goigoux (2022) de son côté, nous indique qu'il s'agit d'une lecture « précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée. »⁴

Cependant, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) utilise assez indifféremment à la fois le terme de fluidité et celui de fluence, traduction de l'anglais *fluency*. Le terme de fluence lui, est plutôt utilisé par le MEN pour décrire la vitesse et la précision du décodage du texte lu.⁵ En effet, depuis 2020, un test de fluence à l'entrée en classe de 6^{ème}, vient compléter les Évaluations Nationales. Ce test ([Annexe 2a](#)) est jusqu'en septembre 2022, une lecture à voix haute d'un extrait du *Géant égoïste* d'Oscar Wilde, lu pendant une minute. L'enseignant chronomètre la lecture et note les mots qui ne sont pas lus avec exactitude. Cet exercice permet de mesurer le Nombre de Mots Correctement Lus par Minutes (NMCLM). Le score attendu à l'entrée de la 6^{ème} est de 120 mots par minute. A partir de cette évaluation diagnostique, l'enseignante peut situer ses élèves en trois groupes : à besoin (moins de 90 MCLM, attentes fin de CE2) fragile (entre 90 et 120 MCLM), satisfaisant (au delà de 120 MCLM attentes de fin CM2) et ainsi en évaluer les besoins.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6E
Mots lus correctement par minute (en moyenne *)	50	70	90	110	120	130

(*) Ces niveaux de performance sont cependant à adapter au regard des besoins éducatifs particuliers des élèves concernés.

Tableau 1-Nombre de mots correctement lus par minute attendu à chaque niveau scolaire⁶

Les résultats de 2022 montrent que plus de la moitié des élèves ont atteint cet objectif (55,6%), ils sont 15,2 % à ne pas atteindre 90 MCLM et 31,8 % à présenter des fragilités sur cet exercice (score compris entre 90 et 120 MCLM).⁷

En 2021, la moyenne des 6^{ème} était de 126 MCLM, ce score tout à fait convenable, cachait de réelles disparités, tout comme en 2022 comme l'indique la figure 1. En effet, si 44,7 % d'élèves sont au-delà des attendus de fin de 6^{ème}, 15,3% des élèves n'atteignent pas le niveau attendu en fin de CE2, c'est à dire 90 MCLM. Ce dernier score peut s'élever jusqu'à 30 % en éducation prioritaire.⁸ Enfin,

4 Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). *Reading fluency and its intervention, Scientific studies of reading (Special issue on fluency)*, n° 5(3), p. 211-238. (cité par Goigoux dans son article L'engouement pour la fluence (2022))

5 « Savoir lire suppose donc que l'identification des mots par le décodage soit suffisamment automatisée pour permettre d'accéder à la compréhension : c'est ce qu'on appelle la fluidité ou la fluence de lecture. » Eduscol, 2020, p. 9: <https://eduscol.education.fr/document/1508/download?attachment>

6 Travailler la fluence, Evaluation en début de 6° consulté sur <https://eduscol.education.fr/document/31165/download>

7 Evaluation de début de sixième 2022- Premiers résultats p.72 consulté sur <https://www.education.gouv.fr/evaluations-de-debut-de-sixieme-2022-premiers-resultats-343396>

8 Evaluer la lecture en 6°, note du conseil scientifique de l'éducation nationale du 21/05/2021

45,5 % des élèves avaient une lecture lente et n'atteignaient pas les 120 MCLM attendus à l'entrée en 6^{ème}.

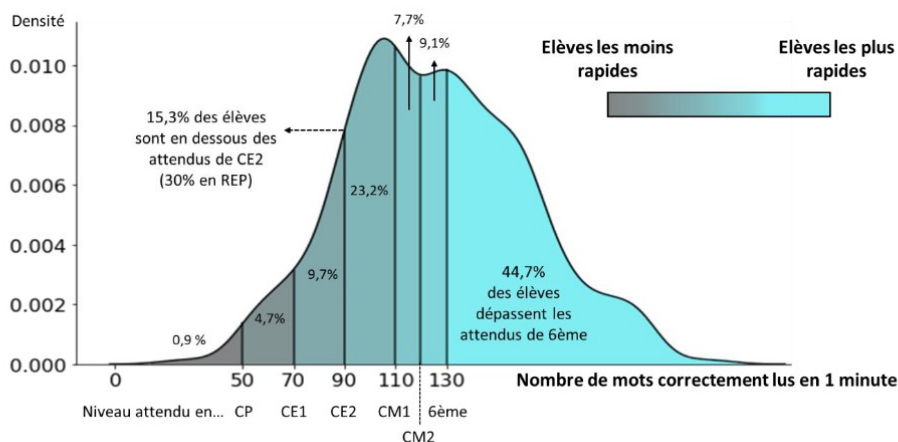


Figure 1- Distribution de la fluence de lecture à l'entrée en 6ème (2021)⁹

Bianco, maître de conférence à l'Université de Grenoble, dans son rapport de la Conférence de Consensus du CNESCO de 2016 dont le thème était « Comment soutenir le développement des compétences en lecture ? » précise que « la fluidité de lecture en contexte (encore appelée fluence de lecture de texte), [[est]définie comme la capacité à lire correctement un texte continu, au rythme de la conversation et avec la prosodie appropriée ».

Cette chercheuse définit la fluence selon trois niveaux de compétences (2021) : la fluence de décodage, c'est à dire la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, la fluence de mots qui est la capacité à reconnaître les mots par un décodage fluide et enfin, la fluence de texte, qui est la capacité à lire correctement en continu. Chaque niveau ne peut être atteint que lorsque le précédent est automatisé. Les deux premiers nécessitent des habiletés spécifiques à la lecture : vitesse et décodage ; alors que pour le dernier, il faut en plus des habiletés non spécifiques à la lecture : des habiletés syntaxiques, d'abord, propres à la structure même de la phrase, qui nécessitent des connaissances de règles grammaticales : l'élève doit reconnaître les groupes de mots qui font sens en fonction de la construction des phrases, de la fonction syntaxique des mots ou groupes de mots ou du vocabulaire. A ces habiletés syntaxiques, s'ajoutent des habiletés prosodiques propres à l'expression orale de chacun, celles-ci rendent compte des émotions et

https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Note_CSEN_2021_02.pdf

9 *Evaluer la lecture en sixième*, note du conseil scientifique de l'Education Nationale, mai 2021 consulté sur https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Note_CSEN_2021_02.pdf

sentiments du locuteur à travers les pauses de la voix, l'intonation, le phrasé, mais aussi l'expressivité.

A l'instar de Bianco, nous utiliserons donc le terme de fluence dans cette dernière acception qui correspond aux compétences attendues pour des élèves en fin de cycle 3, c'est-à-dire fluidité de lecture en contexte.

1.1.3. La compétence « Lire avec fluidité » et les textes officiels

Dès le début du cycle 2, la lecture à voix haute est une activité centrale pour développer la fluidité et l'aisance de la lecture¹⁰. Cette activité repose non seulement sur la reconnaissance des mots, le décodage mais aussi sur la ponctuation. Tout comme au cycle 3, la difficulté de la tâche de lecture s'accroît au fil des années : au CP, les élèves apprennent le décodage mais restent lents en lecture de texte, 50 mots par minute sont attendus en fin d'année, alors que dès la fin du CE2, 90 mots lus par minute environ sont attendus, avec des textes de plus en plus longs, lus avec « fluidité et expressivité ».

L'enjeu du cycle 3 est de former un élève lecteur, pour ce faire, il doit « maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide, suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation ». ¹¹ La lecture à voix haute (lecture et relecture) est une activité recommandée pour parvenir à cet apprentissage, en particulier pour les élèves en grande difficulté, dans ce dernier cas, ceux-ci sont dans l'idéal seuls avec leur enseignant ou en tout petit groupe pour éviter toute stigmatisation ou moqueries des camarades.¹² Renforcer la fluence de lecture passe donc par la pratique de la lecture à voix haute.

L'apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité » du cycle 3 repose, de fait, à la fois sur les enseignants du primaire (en classe de CM1 et CM2) et à la fois sur ceux du collège (en classe de 6^{ème}). Cependant elle se décline différemment tout au long du cycle 3. En effet, la longueur du texte lu s'accroît au fil des années, de même que la qualité de la lecture. Ainsi, les élèves en CM1 doivent lire correctement 110 mots par minute pour arriver en fin d'année de 6^{ème} à 130.¹³ De même, ils doivent en CM1 « lire à voix haute un texte court [...] et rendre compte de la ponctuation », alors qu'à la fin de la 6^{ème}, « Ils lisent à voix haute avec aisance un texte de 15 à 20 lignes, étant capables de lever les yeux en direction de l'auditoire. Ils lisent à voix haute en faisant varier leur intonation et le rythme pour produire un effet sur l'auditoire. »

10 Lecture et compréhension de l'écrit, Lire à voix haute, <https://eduscol.education.fr/document/14509/download>

11 Lecture et compréhension de l'écrit dans les Programmes de 2015. Bulletin officiel spécial n°11 du 26/11/2015

12 Voir note 6

13 Repères annuels de progression 6°, <https://eduscol.education.fr/document/14008/download>

Au cycle 4¹⁴, la compétence Lire avec fluidité n'apparaît plus. Elle est donc supposée maîtrisée. Par contre, à la fin de la 5^{ème}, il est indiqué dans la partie Oral, « Exploiter les ressources expressives et créatives de la paroles » que l'élève sait lire à voix haute et doit être capable de faire une lecture expressive d'un texte de 20 à 30 lignes. Cette compétence se complexifie en 4^{ème} et en 3^{ème} avec des textes plus longs et un travail réalisé à plusieurs voix sur un texte théâtral par exemple.

Les difficultés que rencontrent les élèves en lecture à l'entrée en 6^{ème} sont de plus en plus importantes : « les résultats du test de fluence indiquent que seulement un peu plus de la moitié des élèves de sixième présentent un niveau de fluence satisfaisant avec de nettes différences selon le secteur de scolarisation »¹⁵. L'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, dans son rapport effectué avec l'Observatoire National de la Lecture (ONL) (rapport n°2005-123 de nov. 2005) indique que 20 à 25% des élèves entrant en 6^{ème} « ne sont pas encore des lecteurs assez entraînés pour lire seuls des textes comme ceux de leurs manuels scolaires » mais estime entre 10% et 15% le nombre d'élèves connaissant une difficulté sérieuse.

Ces chiffres sont confirmés par les résultats de l'enquête PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) de 2016 qui indiquent les élèves français ont des moyennes plus faibles que les moyennes de l'Union européenne et des pays de l'OCDE¹⁶. 40,5 % des élèves de 15 ans ne maîtrisent pas la lecture ; 21,5 % sont même en grande difficulté. Les écarts de niveau entre les élèves les plus performants et les moins performants sont très importants (Programme International de Suivi des Acquis des élèves PISA 2015).

Nonnon, maître de conférences en sciences du langage à l'IUFM du Nord Pas de Calais, dans son article « L'école et ses mauvais lecteurs » (Nonnon, 2007) affine ces chiffres et précise que 4 % des élèves sont en très grande difficulté de lecture à la fin de l'école primaire mais aussi que les deux tiers des élèves sont aussi de bons lecteurs, ce qui constituent une très forte hétérogénéité du niveau des enfants entrant en classe de 6^{ème}.

Dès l'entrée au collège, les apprentissages dans toutes les disciplines passent par la lecture et les élèves en difficulté dans ce domaine sont donc très lourdement pénalisés car ils ne possèdent pas l'autonomie nécessaire pour leurs apprentissages dans l'ensemble des matières : la lecture est le vecteur de l'apprentissage. Les enseignants de collège s'investissent donc dans la recherche de démarches efficaces pour aider leurs élèves (ibid p. 6) à la fois en différenciant grâce à des stratégies d'aides pertinentes et en identifiant les difficultés de chacun. Cette démarche est d'autant plus indispensable que la pression ministérielle et sociétale sur le sujet est bien présente : la lecture

14 Français cycle 3 et cycle 4 : attendus de fin d'année et repères annuels de progression, BO n°22 du 29 mai 2019

15 *Note d'Information* n° 22.04, février 2022, <https://www.education.gouv.fr/evaluations-de-debut-de-sixieme-en-2021-des-performances-en-legere-hausse-en-francais-et-des-progres-327197>

16 Les évaluations nationales, <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-edition-2022-342412>

avait été retenue comme grande cause nationale en 2021 afin de prolonger et amplifier l'action de l'École. Cette pression est aujourd'hui accrue par l'évaluation de la fluence à chaque nouvelle rentrée de 6^{ème}.

Cette nouvelle problématique engendre donc un nécessaire questionnement de la part des enseignants du collège, d'autant plus qu'ils ne possèdent pas forcément les compétences requises pour enseigner l'automatisation du décodage. Ils sont formés pour enseigner la littérature et possèdent de solides connaissances universitaires sur la littérature ancienne et contemporaine. Lors du CAPES de Lettres Modernes, il leur est demandé de faire une explication de texte ou d'analyser une situation professionnelle. Leur formation est donc fondée sur la compréhension et l'interprétation des textes et non sur l'apprentissage de la lecture.

La compétence « Lire avec fluidité » est l'une des compétence mise en jeu dans l'apprentissage de la lecture, c'est ce que nous nous proposons de présenter dans la partie suivante.

1.2. Apprendre à lire

1.2.1. Comment apprendre à lire ?

Apprendre à lire est un apprentissage complexe car il recouvre de multiples habiletés comme le rappellent Cébès¹⁷ et Goigoux¹⁸ (2007, p. 189) en accord avec la synthèse de l'Observatoire National de la Lecture sous la direction de Fayol 2000. L'élève qui lit doit simultanément solliciter des compétences à décoder, c'est à dire identifier les mots écrits. Il utilise aussi des compétences linguistiques qui reposent à la fois sur le lexique et la syntaxe, puis des compétences textuelles (genre du texte lu, situation d'énonciation, reprises anaphoriques, ponctuation...) et référentielles (toutes les données culturelles autour du texte lu). Enfin, des compétences stratégiques permettent à l'élève de réguler, contrôler et évaluer sa lecture.

17 Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Clermont-Auvergne

18 Professeur des Universités, spécialiste de l'enseignement de la lecture, enseignant à l'Université Clermont-Auvergne

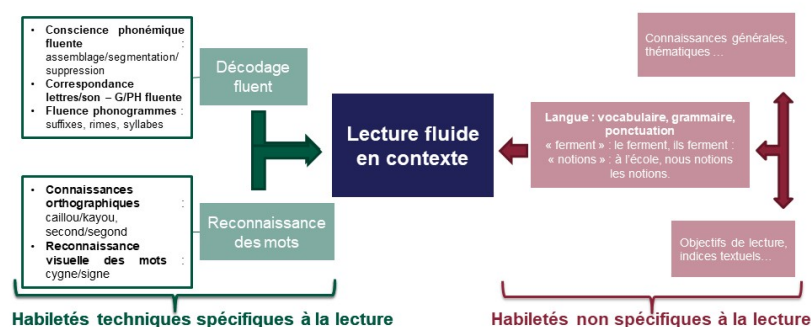


Figure 2- Les différents paramètres qui contribuent à une lecture fluide en contexte Bianco¹⁹

La compétence « Lire à voix haute » se superpose à la précédente, elle est aussi un objet d'apprentissage à part entière (Beaume, 2016), et n'est pas une compétence innée. Elle nécessite une lecture silencieuse préalable du texte, qui en permettra une première compréhension, mais aussi un entraînement spécifique afin de prendre en compte son auditoire pour transmettre une information ou une émotion apportée par le texte. Pour ce faire, un travail sur la diction, sur les pauses de la voix, la ponctuation, mais aussi les groupes de mots imposés par la syntaxe, appelés aussi groupes de souffle, sur l'intensité de la voix seront indispensables. La lecture à voix haute principalement destinée à la communication pour un auditoire, même si elle peut aussi être une lecture pour soi (lecture ou relecture)²⁰ nécessite donc des compétences supplémentaires à la lecture silencieuse seule. L'entraînement oral à la lecture permet d'acquérir une lecture fluide et réduit les écarts entre les lecteurs les plus faibles d'une génération et leurs camarades les moins en difficulté. Il ne s'agit pas ici de décrire finement les mécanismes de l'apprentissage initial de la lecture, là n'est pas notre propos. Il s'agit plutôt de comprendre ceux de l'apprentissage continué de la lecture au cycle 3. Nonnon (2007, p. 15) nous rappelle qu'à l'entrée du collège, les pratiques de lecture demandent une grande autonomie aux élèves : ils doivent lire en autonomie pour apprendre de nouvelles connaissances, dans toutes les matières. Il peut donc y avoir une rupture par rapport aux pratiques du primaire. Pour certains élèves dont les capacités de décodage ne sont pas automatisées, tout comme pour d'autres qui sont capables de déchiffrer mais qui peinent à comprendre ce qu'ils lisent, cela peut représenter une réelle difficulté.

19 La fluence : décodage, reconnaissance des mots, lecture fluide en contexte, M.Bianco 2021 consulté sur <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1826>

20 Gérard Chauveau Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Retz, 2001

1.2.2. Lire avec fluidité : une compétence centrale

La maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité » est centrale dans les apprentissages car elle est directement associée à la compréhension comme l'indique d'abord sa place dans les textes officiels (*Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit*, s. d.) : elle appartient au domaine « Lecture et Compréhension de l'écrit », à côté de deux autres items tout autant indispensables à la compréhension d'un texte : « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier » et « Comprendre des textes[...] et les interpréter, Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome. »

La compétence « Lire avec fluidité », on l'a vu est étroitement liée à la compréhension : l'enjeu de sa maîtrise est donc important.

Goigoux (2022) l'affirme, un consensus scientifique existe aujourd'hui pour reconnaître que l'automatisation du décodage joue sur la compréhension des textes lus. En effet, lorsque déchiffrer et décoder ne sont pas suffisamment automatisés, l'élève lecteur fournit un effort coûteux qui le prive des ressources cognitives indispensables pour accéder au sens.

Lorsque le lecteur prend trop de temps pour décoder et déchiffrer le texte, les mots disparaissent de sa mémoire, il n'arrive pas à retenir ce qu'il a lu et il ne comprend donc pas le texte.²¹ D'après l'article québécois, Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés (Dubé et al., 2016), la fluidité en lecture serait une des composantes essentielles au développement de la lecture aux côtés de la conscience phonologique, de la compréhension et du vocabulaire. La lecture doit d'abord être suffisamment fluide et exacte pour accéder au sens. Vient ensuite l'expressivité qui grâce à des variations de rythmes, du ton, de volume de la voix va permettre de souligner le sens de ce texte. La lecture orale répétée permettrait d'améliorer cette fluence, car ainsi les élèves font de moins en moins d'erreurs et sont de plus en plus aptes à se corriger : ils lisent plus aisément et ils accèdent plus facilement au sens du texte.²²

La fluence de lecture est donc un prédicateur des performances de compréhension en lecture. Non seulement la fluence de lecture facilite la compréhension car elle libère les ressources attentionnelles de l'élève pour l'interprétation, mais elle participe aussi à la construction du sens du texte dans la mesure où faire des pauses dans un texte en respectant la ponctuation ou les groupes de mots, mettre l'intonation nécessite un premier niveau d'interprétation du sens du texte (Zorman et al., 2008, p. 214). Un élève qui ne maîtrise pas cette compétence n'aura donc pas accès à la

21 Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. In *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. Canadian Language and Literacy Research Network. Cité dans l'article de Dubé (2016)

22 Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* 2e édition. Montréal : Gaétan Morin. Cité dans l'article de Dubé (2016)

compréhension d'un texte lu. « Lire fluidement est le signe que l'on comprend en lisant, lire de façon rapide et efficace facilite en retour la compréhension » (Fuchs et al, 2001)²³.

En fonction de leurs compétences dans cette activité de lecture, Bianco (2016) distingue quatre profils type d'élèves, nécessitant chacun un apprentissage adapté. D'abord, les normo-lecteurs qui lisent et comprennent ce qui est attendu d'eux en fonction de leur âge, ils représentent environ un tiers des classes et constitueront le groupe qui a un besoin d'approfondissement pour la compétence « Lire avec fluidité ». Ensuite, les lecteurs en difficulté générale de lecture qui décodent avec difficulté ce qu'ils lisent et comprennent peu ou pas ce qu'ils ont lu, ils ont un fort besoin d'étayage, ils seront donc en petit groupe et accompagnés de leur enseignante pour une rétroaction nourrie. Deux autres profils particuliers se distinguent pour finir : les lecteurs faibles lisent lentement et rencontrent des difficultés pour déchiffrer, mais ils comprennent bien, ce sera le cas par exemple des enfants dyslexiques. Ces enfants ont généralement un suivi extérieur avec des soins. Les faibles « compreneurs », eux, déchiffrant aisément conformément à leur âge, mais rencontrent des difficultés pour comprendre ce qu'ils lisent. Ces deux derniers profils rencontrent des besoins différents et constitueront un troisième groupe qui pourra travailler en autonomie sur une activité de lecture, avec un étayage particulier qui permettra une meilleure maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité ».

La maîtrise de cette compétence est un facteur de la réussite scolaire. En effet, les enseignements dans les différentes disciplines reposent sur la lecture, que ce soit des lectures de consignes en mathématiques, de documents en histoire ou de paroles de chanson en musique, « la lecture est la principale voie d'accès aux apprentissages » (Cassagnettes, 2021, p. 27). Tout élève qui n'a pas acquis une vitesse suffisamment fluide rencontre des difficultés dans ses apprentissages du fait de sa lenteur de lecture et de sa difficulté à comprendre les textes lus, ce qui entraîne à la fois une baisse de concentration due à la surcharge cognitive et un découragement face à la difficulté. Il est donc primordial que cette compétence soit maîtrisée : « si la fluidité n'assure pas à elle seule la compréhension des textes, elle est une de ses conditions essentielles. Développer la fluidité est donc primordial, d'autant que tous les enseignements disciplinaires - et donc tous les apprentissages à réaliser par les élèves - s'appuient sur des supports à lire »²⁴.

23 Cité par Marina Tual, ATER Inspe de Bretagne, chercheuse associée au LARac, in https://ww2.ac-poitiers.fr/carep/sites/carep/IMG/pdf/seminaire_academique_fluence_marina_tual.pdf

24 Travailler la fluence, Français, Évaluation en début de 6^{ème} ressource Eduscol in <https://eduscol.education.fr/document/31165/download>

1.3. L'enseignement/apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité » et les recherches scientifiques

Cette compétence est au cœur de débats scientifiques, et le façon de l'aborder son enseignement/apprentissage ne fait pas toujours consensus et divise parfois.

Les chercheurs Cèbes et Goigoux (2007) ont mené une étude approfondie des pratiques d'enseignement de la lecture au collège entre 2001 et 2004. Il apparaît que les enseignants évaluent beaucoup la lecture à l'aide de questionnaires, sans pour autant l'enseigner. De plus les textes sont peu étudiés dans leur intégralité. Les enseignants considèrent que faire lire les élèves suffit pour améliorer leurs apprentissages. Ce qui est valide jusqu'à un certain point puisqu'une compétence doit être réitérée à de nombreuses reprises pour qu'elle soit automatisée et maîtrisée. Ils pratiquent donc un enseignement implicite grâce aux activités réitérées comme le précisent les chercheurs Cèbes et Goigoux.

Cependant Bianco, dans ses recommandations apportées à la Conférence de Consensus consacrée à la lecture (Bianco, 2016) conseille l'enseignement explicite de la lecture. Il est donc important que les enseignants enseignent la lecture aussi de façon explicite pour aider les élèves à apprendre à comprendre. Ce mode d'enseignement améliore les performances de tous les lecteurs, y compris les plus fragiles. Cet enseignement vise à rendre explicites les opérations mentales indispensables à la maîtrise de la lecture, souvent imperceptibles à l'observation directe. Ainsi, l'élève apprend des stratégies qui lui permettront de surmonter les obstacles qu'il peut rencontrer.

Cet enseignement explicite de stratégies auprès des collégiens peut se faire en deux étapes : d'abord enseigner de façon explicite les stratégies qui permettent de mieux lire. L'enseignant peut montrer ses propres stratégies afin d'en faire comprendre les mécanismes à ses élèves pour ensuite, permettre un entraînement dans un cadre collaboratif en petits groupes afin d'expérimenter les stratégies proposées. Cette démarche en deux temps est vraiment intéressante car elle permet aux élèves d'abord d'observer les stratégies de l'enseignante puis de se les approprier grâce aux différentes interactions d'un travail collaboratif, ce qui facilitera la maîtrise de la compétence travaillée. Ils peuvent alors prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent.

C'est aussi le postulat des chercheuses canadiennes Dubé, Bessette et Ouellet (2016) qui préconisent des activités de lecture répétées, de façon très diversifiée (lecture à l'unisson, lecture orale répétée ou lecture en duo : au cours de laquelle une enseignante ou un élève expert modélise une lecture pour un lecteur apprenti afin qu'il s'exerce à son tour), tout en enseignant de façon explicite des stratégies de compréhension en lecture. Il s'agit d'amener les élèves à lire de façon très

régulière pour les amener à automatiser leur lecture afin que le manque de fluidité n'engendre pas de difficulté de compréhension du texte lu.

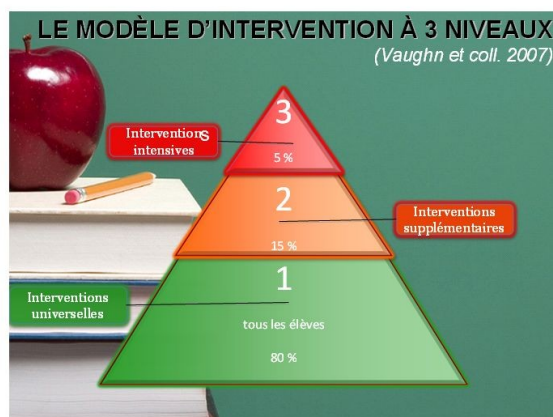


Figure 3 – Le modèle d'intervention à 3 niveaux- Vaughn et coll. 2007

La méthode « Réponse À l'Intervention » (RAI) semblerait être une des meilleures approches pour l'enseignement de la fluence.²⁵ Il s'agit d'un modèle d'enseignement canadien fondé sur trois niveaux d'intervention conçu pour favoriser l'apprentissage de la fluence pour tous. Au niveau 1, l'enseignement est destiné à une majorité d'élèves, 80% environ, et utilise des méthodes qui ont démontré leur efficacité : enseignement explicite, lecture en duo, rétroaction. Les élèves qui n'ont pas atteint le niveau attendu participent au niveau 2 (intervention d'intensité moyenne), pour des activités plus ciblées. Enfin, l'élève qui n'a pas atteint le niveau souhaité en participant au niveau 2, va participer au niveau 3 avec des activités individuelles ou en très petit groupe (intervention intensive). Tous les élèves peuvent bénéficier de ce dispositif qui profite tout particulièrement aux élèves en difficulté.

En France, le chercheur Zorman²⁶, a proposé un entraînement intensif afin d'améliorer les compétences en fluence des élèves en difficulté. Il rappelle que la fluence de lecture est cruciale car elle « permet de lire sans effort et favorise l'accès à la compréhension. » (Zorman et al., 2008) C'est une compétence qui s'acquiert grâce à la pratique de la lecture à voix haute, compétence négligée selon lui, dans l'apprentissage de la lecture. Il propose une méthodologie qui permet d'entraîner des élèves de 6^{ème} en difficulté en lecture. Les élèves en début d'année ont suivi un entraînement à la lecture pendant 8 semaines à raison de 3 séances par semaine de 30 minutes chacune. Les élèves

25 Vaughn, S, Fuchs LS. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18,137-146. Cité dans l'article de Dubé et al (2016)

26 Médecin de santé publique, chercheur associé à Cogni-sciences laboratoire des Sciences de l'Éducation de l'Université Pierre Mendès France de Grenoble

dans la mesure du possible ont participé en binôme à cette activité avec un enseignant. Lors de la première séance de chaque semaine, un texte est distribué aux élèves puis lu par l'enseignant avec l'intonation adéquate. Celui-ci s'assure alors de la bonne compréhension du texte et explique les mots de vocabulaire inconnus des élèves. Les élèves lisent ensuite à tour de rôle le texte tout en étant chronométrés par l'enseignant ce qui lui permet de déterminer le nombre de mots correctement lus par minutes (NMCLM). Cette mesure de la fluence se fait bien sûr à voix haute. Les erreurs éventuelles sont discutées avec les élèves et l'enseignant. Au fur et à mesure de l'avancée dans la lecture des élèves, il leur est demandé de respecter la ponctuation et de mettre le ton. Cette méthode soutenue et développée par le MEN s'avère très efficace.

Elle est particulièrement appréciée par les enseignants qui la mettent en place au primaire comme au collège car elle est facile à mettre en œuvre et aisément évaluable. De plus, les élèves voient rapidement leurs progrès car le nombre de mots correctement lus par minute augmente rapidement grâce aux lectures répétées et encourage les élèves dans leurs efforts.

Pourtant, cette méthode est particulièrement remise en question par Goigoux dans son article *L'engouement pour la fluence* (Goigoux, 2022). Pour lui, cette pratique de lecture incite les enseignants à valoriser la lecture-décodage au détriment de la compréhension, accentuant la dissociation entre la maîtrise du décodage des mots et la compréhension des textes, problèmes de l'Ecole française pointés par PIRL et PISA. De leur côté, les élèves sont amenés à croire par cette pratique que bien lire, c'est décoder rapidement. La lecture à voix haute est réduite à « une course contre la montre », à l'instar du test de fluence passé par les élèves à l'entrée en 6^{ème} dont les consignes sont les suivantes : « Vous devez lire correctement et exactement, aussi vite que vous le pouvez, en essayant de ne pas faire d'erreur. Ne cherchez pas à interpréter le texte ni à mettre le ton. » ([consignes test de fluence annexe 2b](#)) Mesurer la fluidité doit non seulement comprendre la précision et l'automatisme mais aussi la prosodie, grande absente de cette évaluation. La vitesse de lecture, pour les chercheurs, n'est pas un critère pertinent si l'on recherche à améliorer la compréhension.

Le Ministère de l'Éducation nationale selon lui, « se trompe d'indicateur et fait l'impasse sur la compréhension »²⁷, il doit donc cesser de privilégier cet exercice très techniciste, « clé de voûte de sa politique en lecture » pour privilégier une nouvelle mesure tenant compte de la prosodie qui à la fois traduit et construit la compréhension.

27 Interview de R.Goigoux dans Libération 11/2021 consulté sur https://www.liberation.fr/societe/education/niveau-de-lecture-leducation-nationale-se-trompe-dindicateur-et-fait-limpasse-sur-la-comprehension-20211116_JTWPAS76TNBMNMO3K53U5U37K4/

C'est ce que proposent les chercheurs Godde, Bosse, Bailly dans leur article (Godde et al., 2021) qui présente l'Echelle Multidimensionnelle de Fluence (EMDF). « Nous proposons ici un outil d'évaluation de la fluence en lecture incluant des dimensions de jugement de la qualité de la prosodie, de la contribution au phrasé et à l'expressivité des productions orales. » Contrairement au test pratiqué par le MEN qui ne mesure que la vitesse et la précision de lecture (NMCLM), une mesure quantitative donc, ce test propose une évaluation qualitative de la lecture, qui n'est plus fondée sur des chiffres. La lecture est toujours chronométrée, mais d'autres éléments participent à l'évaluation de la fluence de lecture. Cet outil mesure comme le précédent la vitesse et la précision, mais aussi la prosodie, c'est donc une évaluation plus complète et plus précise.

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

Définitions :

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

Figure 4- Échelle multidimensionnelle de Fluence (EMDF)²⁸

Compléter cette grille qui comprend quatre entrées : décodage, vitesse, phrasé et expressivité, avec un score de 1 à 4 pour chaque entrée, permet une mesure plus juste et plus précise de la fluence. Le décodage va mesurer la capacité de l'élève à lire le texte travaillé sans hésitation, ni difficulté. La « vitesse », comme pour le test de fluence, mesure le nombre de mots lus par minute. Le « phrasé » s'intéresse non seulement aux pauses et aux respirations des phrases en fonction de la syntaxe mais aussi à « l'intonation », c'est à dire au respect de la ponctuation, de la lecture par groupe de sens, et des liaisons. Enfin, l'entrée « expressivité » évalue la capacité de l'élève à faire varier l'intensité, le débit, le volume et la mélodie de sa voix en fonction de son interprétation du texte. Cette expressivité peut aussi se traduire par une gestuelle adaptée.

²⁸ Echelle multidimensionnelle de Fluence, EMDF à partir de maintenant dans ce travail.

Les élèves doivent donc apprendre dans un premier temps à décoder et déchiffrer le texte étudié pour en rendre fluide l'oralisation. Ils centrent ensuite leur attention sur la prosodie : le phrasé (respect de la ponctuation, des liaisons, des pauses imposées par la syntaxe) et l'expressivité (intonation, rythme et intensité de la voix), afin de communiquer les émotions et sentiments des personnages mais aussi du narrateur. Ce travail sur la prosodie peut être amené de façon très simple auprès des élèves dans une activité individuelle en amont de la lecture à voix haute en annotant par exemple un texte lu à la façon d'une partition de musique. Deux barres peuvent marquer la ponctuation forte nécessitant une forte pause de la voix, une barre pour une ponctuation plus faible (virgule, deux points...). Des flèches peuvent pour les élèves plus à l'aise, indiquer l'inflexion de la voix (crescendo ou decrescendo). Il sera indispensable d'échanger avec les élèves sur le ton et le rythme à adopter en fonction de l'intention de l'auteur ou de leur interprétation du texte étudié.

Bien utiliser cette échelle multidimensionnelle de fluence nécessite un entraînement pour les enseignants afin de bien maîtriser les paramètres, il peut être utile dans les premières évaluations d'enregistrer les élèves pour pouvoir réécouter leur lecture. Elle a aussi un caractère plus subjectif : l'intonation de tel élève est-elle convenable ou pas ? L'expressivité employée illustre-t-elle de façon juste le sens du texte ?

Cet outil présenté semble donc particulièrement judicieux pour travailler la fluence en lecture au collège car il permet une évaluation complète des compétences des lecteurs, à la fois quantitative et qualitative, et donc in fine un diagnostic fin et précis des besoins de chacun. Prendre en compte ses différentes dimensions et les adapter pour en faire un outil de remédiation en classe doit pouvoir permettre de créer un dispositif didactique efficace pour améliorer l'apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité ». Les élèves, dans les différents groupes de besoin, aidés par des consignes différenciées, conçues à partir de cette EMDF, pourront prendre en charge les rétroactions garantes de la qualité de la lecture.

Lire avec fluidité est une compétence fondamentale car elle est un facteur de la réussite scolaire, indispensable à l'apprentissage dans l'ensemble des disciplines. Lire avec fluidité n'est pas seulement lire vite et avec précision, c'est aussi lire de manière expressive pour souligner le sens du texte lu. Seule une lecture fluide permet la compréhension du texte lu. Même si les enseignants ont tendance à considérer que l'apprentissage de la lecture est terminé à la fin du cycle 3, les scores de fluence à l'entrée en 6^{ème} sont là pour nous rappeler que ce n'est pas le cas pour tous. Il est donc

indispensable que les enseignants de collège s’emparent de cette problématique et mettent en place des dispositifs didactiques favorisant cet apprentissage.

Réfléchir à ces dispositifs amène à penser le milieu didactique dans lequel s’opère les apprentissages. Ainsi, les outils de la théorie des situations didactiques semblent le mieux convenir pour analyser un dispositif didactique cherchant à permettre un meilleur apprentissage de cette compétence.

2. La théorie des situations didactiques

Afin d’étayer la réflexion sur l’enseignement/apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité », le cadre de la théorie des situations didactiques est le plus approprié car il a pour but d’étudier les conditions d’apprentissage. Analyser la situation didactique et ses variables, le contexte, dans lesquels se déroule l’apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité » me paraît le plus opportun pour décrire les adaptations qui pourront être proposées aux élèves et en étudier les effets, car les groupes de besoin constituent un milieu didactique particulier avec un contrat didactique particulier.

2.1. Nature et objectifs

La théorie des situations didactiques est née en 1970 sous l’impulsion de Guy Brousseau, didacticien des mathématiques français, qui a d’abord réfléchi sur la théorie des situations mathématiques avant de la transposer à l’ensemble des disciplines. Elle se veut une « méthode de description et d’interrogation mathématique des dispositif didactiques et psychologiques. » Cette théorie a pour but de modéliser « les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances. » (Brousseau, 2011) Ces conditions sont décrites dans des systèmes nommés situations. Ces situations vont amener les élèves en interaction avec elles à exprimer leurs connaissances. C’est donc grâce à un choix judicieux des situations mises en place que l’enseignant va provoquer une adaptation de l’élève pour ainsi favoriser l’apprentissage. L’enseignant conçoit un milieu avec des situations pour provoquer les adaptations des élèves grâce à des obstacles proposés : tout apprentissage est l’adaptation à un milieu. Ainsi, l’élève agit sur le milieu grâce à ses connaissances qu’il adapte à l’aide de ses interactions avec le milieu.

2.2. Situation, milieu et variables

Dès lors qu'il y a intention de transmettre un savoir, il y a une situation didactique. Celle-ci sert à enseigner. La situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles l'élève se trouve et des relations qui l'unissent à son milieu. Il peut y avoir deux types de situations :

- la situation didactique, qui concerne tout ce que l'enseignant va structurer pour favoriser un apprentissage : le temps, l'espace, son rôle. La situation didactique permet d'enseigner.
- la situation adidactique : l'élève apprend en autonomie, il n'y a pas d'intention déclarée de transmettre une connaissance. Celui-ci est responsable de son apprentissage qui prend alors tout son sens car c'est lui qui élabore des stratégies dans une interaction avec le milieu pour construire un savoir ou un savoir-faire. Cependant, son activité est induite par la mise en place d'une situation réfléchie et créée en amont par l'enseignant.

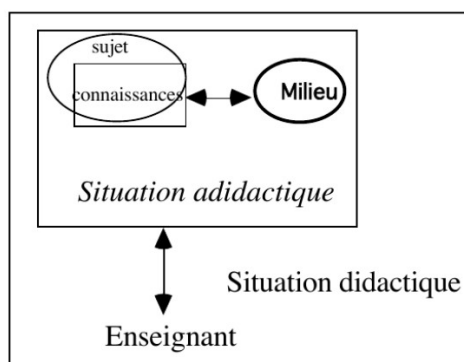


Figure 5- Situations didactique et adidactique²⁹

Dans le dispositif que je propose de mettre en oeuvre, alterneront successivement des situations didactiques et adidactiques : l'enseignant dans un premier temps proposera à ses élèves des ateliers de lecture et donnera ses consignes face à sa classe en position frontale pour présenter l'activité et ses critères de réussite (situation didactique) pour ensuite les laisser en autonomie en groupe dans une activité de lecture à voix haute (situation adidactique) qui permettra aux élèves de construire la compétence travaillée grâce à une approche réflexive.

Une situation didactique ou adidactique se caractérise par l'ensemble des relations qui unissent l'élève au milieu didactique proposé et à la densité de ressources à mobiliser. On appelle milieu «

²⁹ Théorie des situations didactiques : une théorie pour l'action, Simon Modeste, Université de Montpellier, 2019
consulté sur <https://diu-eil.gricad-pages.univ-grenoble-alpes.fr/didactique/DIU-Strasbourg-didactique-partie3.pdf>

tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit. » (Brousseau, 1998) Le rôle du milieu, conçu par l'enseignant est donc fondamental et déterminant pour les apprentissages. L'émergence des savoirs est donc liée à la pertinence du milieu et de la situation mis en place.

Le milieu didactique questionne les situations, c'est à dire, soit l'environnement, soit le contexte d'enseignement (matériel, cognitif, informationnel ou humain). L'enseignant peut agir sur ce milieu à plusieurs niveaux, ce qui introduit la notion de variabilité didactique : les variables macro-didactique ou micro-didactiques.

La compétence « Lire avec fluidité », comme toute compétence, est une compétence située, elle est corrélée à la situation dans laquelle elle va être travaillée. Proposer une différenciation pédagogique pour l'acquisition ou la consolidation de cette compétence est donc réfléchir aux différentes variables d'une situation didactique afin de favoriser les apprentissages. Cela peut être des variables macro-didactiques qui concernent l'organisation générale de la séquence comme le choix des contenus ou des compétences travaillées, trame prévisionnelle, structure de la séquence de formation avec une alternance d'institutionnalisation ou de dévolution ou des variables micro-didactiques, à l'échelle de la séance, qui seront des variables de structuration et d'organisation des contenus, des variables processuelles, en lien avec la communication entre l'enseignant et l'élève ou bien des variables contextuelles relatives au cadre et au dispositif proposés (situation géographique du professeur, organisation temporelle, matériel et supports didactiques et autres)³⁰.

L'enseignant pourra donc agir sur l'environnement de travail et sur les situations d'apprentissage. Les analyses préalables présentées plus loin dans cette étude permettront de proposer les variables les plus adaptées pour la maîtrise de la compétence travaillée. Il s'agira de proposer à l'enseignante collaboratrice une séance de lecture à voix haute « clé en main » (variable macro-didactique) qu'elle aura à réitérer, dans laquelle elle fera travailler ses élèves en groupes de besoin, avec des consignes et des supports différenciés (variables micro-didactiques). Les groupes de besoins constituent un milieu didactique particulier en cela qu'ils ne représentent pas la norme dans une classe au collège et que les élèves n'y sont pas forcément habitués.

2.3. Le concept d'obstacle

L'élève doit donc être mis dans une situation qui l'amène à s'adapter pour apprendre, encore faut-il qu'il puisse apprendre. Cela m'amène tout naturellement à envisager le concept d'obstacle (Brousseau, 1998) comme « l'ensemble des difficultés d'un élève lié à sa conception d'une

30 Coopération et organisation pédagogique des conditions d'apprentissage, M.Bru, Le nouvel éducateur n°66, février 95

notion », ici, d'un savoir-faire, « Lire avec fluidité en fin de cycle 3 ». Ces obstacles selon Brousseau sont au nombre de trois.

D'abord les obstacles ontogéniques sont liés à des limites propres à l'élève au moment de son développement, il peut s'agir de limites neurophysiologiques par exemple. Les obstacles didactiques sont les conditions créées l'enseignant pour aider un élève à apprendre. Ces obstacles sont de la responsabilité de l'enseignant et permettront grâce aux conditions didactiques, mises en place, la construction du savoir-faire. Ces obstacles relèvent du milieu didactique évoqué plus haut et renvoient à la situation mise en place par l'enseignant, comme proposer des groupes de besoins pour travailler la compétence Lire avec fluidité avec une classe de 6^{ème}. Enfin les obstacles épistémologiques, concept inventé par Bachelard en 1938, sont liés aux connaissances antérieures d'un élève. « Toute connaissance première constitue un obstacle avec lequel il faut commencer par rompre. » (Bachelard, 1938) Apprendre consiste à franchir ces obstacles en construisant de nouvelles conceptions, un savoir plus élaboré que le savoir déjà là. Il faut donc des obstacles auxquels l'élève devra se confronter afin de construire son savoir. Ces obstacles épistémologiques propres à la tâche d'apprentissage, peuvent être des obstacles culturels (l'élève ne connaît pas les éléments de contexte culturel dans lequel a été écrit un texte et cela l'empêche de le comprendre), des obstacles moteurs, des obstacles affectifs : « je n'aime pas lire », « je déteste le français », des obstacles langagiers : un élève peut ne pas disposer du vocabulaire nécessaire pour comprendre un texte ou bien ne pas saisir la construction d'une phrase, et enfin, des obstacles cognitifs (Brousseau, 2010).

L'hétérogénéité des élèves et la diversité des obstacles rencontrés par chacun questionnent la capacité de l'enseignant à s'adapter aux besoins de tous et donc pose la question de la différenciation pédagogique.

Pour surmonter les différents obstacles épistémologiques, l'élève devra donc disposer de ressources nécessaires, que ce soit des ressources conatives, langagières, cognitives ou émotionnelles. Le dispositif que je proposerai tentera d'apporter ces différentes ressources aux élèves afin que chacun puisse surmonter les obstacles rencontrés et donc apprendre.

2.4. Contrat didactique, dévolution et institutionnalisation

Le concept de contrat didactique est un concept fondateur de la théorie des situations didactiques. Il vise l'acquisition de savoirs par l'élève, c'est le fil conducteur de la dialectique

enseignement/apprentissage. Il ne s'agit pas d'un contrat à proprement parler puisqu'il est le plus souvent implicite, il est plutôt le résultat d'une négociation entre l'enseignant et l'élève qui définit l'ensemble des attendus réciproques de chacun en relation avec un savoir. Ce contrat fixe les rôles et les attentes de chacun dans une situation didactique : ce que l'enseignant et l'élève sont en droit d'attendre l'un de l'autre.

« Le professeur a l'obligation sociale d'enseigner tout ce qui est nécessaire à propos du savoir. L'élève, surtout s'il est en échec, le lui demande. » (Brousseau, 1998) L'enseignant doit donc faire en sorte de mettre en place les conditions qui permettent aux élèves d'apprendre. Dans l'étude qui nous intéresse, l'enseignant de français devant une classe de 6^{ème} se doit de mettre en place des situations didactiques propices à l'acquisition ou à la consolidation de la compétence « Lire avec fluidité » si cette compétence n'est pas maîtrisée par tous, ce qui est le cas. Pour ce faire, mettre en place une différenciation pédagogique qui prend en compte les besoins de chacun est un levier d'action. De même, proposer des outils et méthodes pour réussir les activités proposées, c'est à dire enseigner de façon explicite fait partie de ce contrat didactique. De leur côté, les élèves ont la responsabilité de s'engager, et pour cela rester actifs, dans les situations didactiques ou adidactiques proposées par l'enseignant pour améliorer l'apprentissage de cette compétence et in fine réussir au mieux dans les différentes disciplines scolaires.

Dans le cadre de ce contrat, l'enseignant peut proposer à l'élève une situation adidactique dans laquelle il endossera la responsabilité de son apprentissage : le dispositif didactique que je présente plus loin propose une situation adidactique avec ses trois ateliers de groupes de besoins dans lequel l'élève travaillera en autonomie sur la compétence « Lire avec fluidité », en coopération avec ses camarades, dans deux ateliers sur les trois présentés. C'est la dévolution : l'enseignant fait confiance à l'élève et met en place une situation didactique dans laquelle le maître s'efface pour laisser l'élève s'approprier seul le savoir : sont dévolues non seulement la gestion des lectures et leur préparation, mais aussi les rétroactions que l'élève et ses pairs vont échanger.

« La dévolution consiste pour l'enseignant non seulement à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà » (Brousseau, 1998).

Le pendant de cette dévolution est l'institutionnalisation. C'est une reconnaissance de la validité d'un savoir, la modification d'une connaissance par l'enseignant. Les savoirs et savoir-faire engagés par les élèves au cours des ateliers de lecture, situation adidactique, pour maîtriser ou consolider la compétence « Lire avec fluidité » sont ensuite validés par l'enseignant dans un retour collectif, situation didactique, ils deviennent alors des références lors de situations de lecture futures. C'est

donc une reconnaissance de la validité et de l'utilité des savoirs et savoir-faire qui ont été mis en jeu lors des ateliers. Ils sont alors légitimés par l'enseignant et les élèves.

La situation proposée par cette étude alternera donc dévolution et institutionnalisation : dévolution lors des ateliers de lecture par groupe en autonomie (situation qui donne du sens aux apprentissages car elle amène les élèves à adopter une approche réflexive) et institutionnalisation qui permettra de valider les savoirs et savoir-faire utilisés par les élèves lors des ateliers de lecture sous la forme d'une trace écrite rapide à la fin de la séance complétée par un retour collectif réalisé par l'enseignante-collaboratrice.

La mise en place d'un milieu didactique particulier, son aménagement donc, semble être une réponse à l'hétérogénéité des élèves dans la compétence « Lire avec fluidité » grâce à des groupes de besoin placés en situation didactique ou adidactique selon des contrats didactiques différents. Cependant, cette hétérogénéité des profils des élèves révélée par les évaluations nationales en lecture nécessite une réflexion sur la différenciation pédagogique afin de pouvoir répondre aux besoins de tous et permettre la poursuite de cet apprentissage pour certains ou sa consolidation pour d'autres. Cette notion sera donc étudiée dans la partie suivante, accompagnée d'une réflexion sur les rétroactions et sur les postures enseignantes propices aux apprentissages.

3. Options notionnelles

Cette partie est consacrée aux différentes notions utiles à cette réflexion : la différenciation, les rétroactions ainsi que les postures enseignantes et élèves. Les différentes postures adoptées par les enseignants ou les élèves peuvent favoriser la différenciation, de même que des rétroactions efficaces.

3.1. La différenciation

La différenciation est une notion qui semble indispensable pour apporter des éléments de réflexion, pour répondre aux besoins de tous et permettre à chacun de progresser en fonction de ses besoins. Dans cette deuxième partie de notre étude, une proposition de définition sera apportée, ainsi qu'un

historique rapide de cette notion qui est une demande institutionnelle. Ensuite seront présentés les grands principes de la différenciation accompagnés des différents leviers qui peuvent être utilisés pour répondre aux besoins des élèves. Enfin, le lien entre lecture et différenciation sera questionné.

3.1.1. Proposition de définition

L'expression « pédagogie différenciée » est relativement nouvelle, elle apparaît en 1970 sous la plume de Legrand, responsable des recherches pédagogiques à l'INRDP (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique).

Les définitions de la notion de différenciation sont nombreuses et souvent complémentaires.

Pour Perrenoud (1992), « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit *constamment* ou du moins *très souvent* confronté aux situations didactiques les plus fécondes *pour lui* ». C'est donc rompre avec la pédagogie frontale traditionnelle, à savoir les mêmes exercices et la même leçon pour tous.

Przesmycki quant à elle, avance que la pédagogie différenciée est une pédagogie des processus qui « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoir et de savoir-faire » (Przesmycki, 1991, p. 10). Parler de différenciation pédagogique est donc à la fois se pencher sur les pratiques enseignantes et sur la façon dont sont proposées les activités d'apprentissage : la différenciation concerne donc l'amont et l'aval des pratiques pédagogiques.

Pédagogie différenciée ou différenciation pédagogique ? Dans son article « Différencier, diversifier, individualiser ou personnaliser ? » Connac nous invite à préférer au niveau de la terminologie l'expression « différenciation pédagogique » plutôt que celle de « pédagogie différenciée » dans le sens où il ne s'agit pas d'une ou de quelques méthodes à reproduire, mais plutôt d'un processus de planification de l'enseignement, une pédagogie des processus (Connac, 2019).

Pour Meirieu, professeur en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2 depuis 1985, il est donc important de garder à l'esprit que « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... » (Meirieu, 1989). C'est donc davantage une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique, qu'une simple méthode à appliquer.

3.1.2. Rapide historique de la différenciation

Selon Robbes,³¹ (2009) l'origine de cette pratique pédagogique remonte à Hélène Parkhurst qui en 1905 dans son école de Dalton aux États-Unis, a essayé d'individualiser les apprentissages de ses élèves en fonction de leur niveau mais aussi de leur personnalité. Pour ce faire, elle réfléchit non seulement au contrat qui la lie aux enfants, mais aussi à la liberté dans le rythme d'apprentissage de chacun permettant un travail personnel en autonomie.

Plus tard en Angleterre, Carl Washburne, directeur des écoles Winnetka en 1915 individualise lui aussi les apprentissages grâce à des plans de travail afin que les élèves travaillent non seulement en autonomie, à leur rythme, mais aussi il instaure un système d'entraide puisque les plus âgés peuvent être amenés à s'occuper des plus jeunes.

C'est de ces différentes expériences pédagogiques que Célestin Freinet, instituteur dans les Alpes Maritimes à Vences, s'inspire en 1920 pour travailler avec ses élèves avec les plans de travail. Il a la volonté de faire progresser chacun en donnant du sens à l'apprentissage des savoirs et en favorisant la coopération : pour ce faire, il développe la correspondance scolaire et l'imprimerie à l'école. Ainsi les élèves apprennent grâce à des procédures différenciées, adaptées à chacun.

Cette façon d'enseigner en France reste marginale et jusque dans les années soixante-dix, la pédagogie officielle pratique la leçon, les exercices d'application, les compositions et le corrigé collectif. L'école note et classe les élèves en fonction de leur niveau de qualification. L'égalité veut que chacun ait le même traitement.

A partir de 1975, la situation change avec la création du collège unique voulu par le ministre René Haby : l'évolution du contexte économique et social amène à une démocratisation de l'école et une exigence de la hausse du niveau de qualification de l'ensemble de la population.

Les enseignants doivent à la fois gérer l'hétérogénéité (différences de niveau scolaire et d'origines sociales) mais aussi enseigner à tous un même programme scolaire.

La pédagogie différenciée se présente alors selon Feyfant, chargée d'études à l'Institut Français de l'Éducation de Lyon (Feyfant, 2016) comme une réponse à la massification de la scolarité et à la volonté d'amener tous les élèves à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. C'est donc gérer l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire.

31 Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Cergy Pontoise

3.1.3. Différencier, une demande institutionnelle

La différenciation pédagogique est aujourd'hui une demande institutionnelle, puisque chaque enseignant doit « prendre en compte la diversité des élèves » et de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves »³². Accompagner au mieux les élèves dans les apprentissages et leurs progrès est donc une obligation inscrite dans les programmes et le référentiel des professeurs. La différenciation pédagogique constitue une réponse professionnelle incontournable pour articuler ces deux dimensions, réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous les élèves³³. En diversifiant les modalités d'enseignement, on vise « à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire ».

D'ailleurs, la réforme du collège, mise en place en 2016, affirme l'importance de cette pratique pédagogique en agissant sur tous les leviers pédagogiques pour améliorer la réussite des apprentissages de tous les élèves et leur permettre d'atteindre, au meilleur niveau possible, la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La diversification et la différenciation des pratiques pédagogiques sont alors demandées aux enseignants.³⁴

Cette injonction institutionnelle laisse parfois les enseignants dans le désarroi car elle n'est pas accompagnée des moyens pour y parvenir. La différenciation pédagogique peut à la fois renvoyer à des notions diverses telles que adaptation, diversification, personnalisation, individualisation, comme cela est rappelé dans les recommandations de la Conférence de consensus de 2017 consacrée à la différenciation (Toullec-Théry, 2017). Comment conduire chaque élève à progresser en fonction de ses besoins et de ses compétences ? Comment ne pas réduire l'exigence de niveau face aux difficultés de certains ? Il est difficile de trouver des pistes concrètes étayées par la recherche.

C'est peut-être ce qui explique que la différenciation pédagogique est loin d'être fréquente dans l'école française, en particulier dans le secondaire. Ainsi, l'enquête Talis 2013 montre que peu d'enseignants pratiquent une pédagogie différenciée selon le niveau des élèves : seulement 22 % contre 44 % en moyenne TALIS (Item : Donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite) .³⁵

32 Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, bulletin officiel du 25 juillet 2013

33 Eduscol français, Mise en œuvre de la différenciation pédagogique, cycle 2

34 Circulaire de rentrée 2016, BO n°15 du 14/04/2016

35 https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/France-DEPP_NI_2014_23_TALIS_2013_Enseignant_France_metier_solitaire_333502.pdf consulté le 01/04/2013

Les freins à cette pratique sont multiples. Campanale³⁶ dans son article « Pédagogie différenciée/différenciation pédagogique : luxe ou nécessité ? » avance d'abord le poids des habitudes, difficile à bousculer lorsque l'enseignant est pris dans sa routine quotidienne, le manque de formation des enseignants à ce sujet, mais aussi la charge du travail liée au métier tous les jours plus lourde et plus chronophage, sans compter les résistances psychologiques nombreuses puisque la pratique de la différenciation dans les classes bouscule la représentation traditionnelle du rôle de l'enseignant. Différencier, c'est aussi prendre des risques et sortir de sa zone de confort³⁷. L'échec scolaire aujourd'hui n'est plus accepté et face à cette pression sociale, la différenciation pédagogique devient un défi majeur pour l'École.

Meirieu, de son côté pointe du doigt les difficultés liées à l'organisation de l'espace, du mobilier, l'emploi du temps mais aussi les contraintes horaires qui favorisent l'immobilisme des enseignants du secondaire (Meirieu, 2009, p.120).

Afin de poursuivre l'étude de la différenciation pédagogique, il est important d'en connaître les grands principes, que cela soit les modes de différenciation, successive et simultanée, ou les différents leviers que les enseignants peuvent utiliser pour différencier.

3.1.4. Les principes de la différenciation pédagogique

Meirieu (2009) distingue deux modes de différenciation distincts : la différenciation successive et la différenciation simultanée. D'abord, on peut conserver le mode de fonctionnement traditionnel de la classe mais en prenant soin dans le déroulement même du cours de proposer différents outils ou différentes situations d'apprentissage : on multiplie ainsi les chances de chacun d'apprendre en offrant une palette de propositions et de stimulation. L'enseignant peut donc mettre en place cette différenciation par une succession d'exercices diversifiés, il s'agit de la différenciation successive : le cours est construit autour d'un objectif commun mis en œuvre grâce à différents outils et différentes situations. Sur une séquence d'apprentissage, on peut proposer l'alternance de temps de présentation collective, de travaux de petits groupe ou de travail individuel.

Ensuite, lors de la mise en place d'une pédagogie différenciée, les élèves dans un moment précis peuvent pratiquer des activités différentes précisément définies pour chacun d'eux et correspondant

36 Maître de conférences à l'Université Pierre Mendès France de Grenoble

37 D'après Campanale, F. (2005, juin). Pédagogie différenciée/différenciation pédagogique : luxe ou nécessité ? Site SAPEA- IUFM de Grenoble . [En ligne]. <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/pedadiff.html> (page consultée le 26 mars 2023).

à leurs besoins et leurs ressources, on parle alors de différenciation simultanée. Cette mise en œuvre est plus complexe et nécessite des moyens plus importants que la précédente : on peut la retrouver dans le plan de travail (Meirieu, 2009, p. 134-135).

Connac (2019) précise que quatre leviers peuvent être actionnés pour différencier. Il s'agit de varier les contenus en s'adaptant et en proposant des contenus d'apprentissage en fonction des caractéristiques d'un élève ou d'un groupe d'élèves, les processus (diversification des entrées et des étayages), les productions (qui permettent aux élèves le choix pour témoigner de leurs apprentissages) ou les structures (modalités sociales et matérielles du travail). Leur mise en œuvre peut intervenir dans des temps différents, selon des modalités qui, toujours, doivent s'adapter aux besoins des élèves.

Différencier peut aussi permettre aux élèves de travailler en groupe. Mais avec quels types de groupe ? Groupe de besoin ? Groupe de niveau ? Groupe hétérogène ? Meirieu préconise de réfléchir à ces groupes en fonction des acquisitions visées : certaines peuvent être proposées à des groupes hétérogènes, alors que d'autres, qui nécessitent un enseignement progressif, ce qui est le cas pour l'apprentissage de la lecture, pourraient être destinées à ces groupes de niveau. Cependant, le chercheur (Meirieu, 2009, p. 151-153) nous engage à rester vigilants afin de ne pas créer de « classes-ghettos » qui pourraient être associées aux groupes de niveau et nous invite à préférer « les groupes de besoins » qui répondent ponctuellement à un besoin précis dans une discipline précise des membres d'une classe. Cela peut convenir pour un apprentissage très progressif, comme celui de la fluence en lecture de texte, qui fera donc l'objet d'un traitement en groupe de besoins. Les élèves sont alors répartis en fonction des besoins recensés par l'enseignant, en particulier grâce à l'évaluation diagnostique de l'entrée en 6^{ème} et se spécialisent dans les apprentissages qui correspondent aux déficits observés. Il s'agit de groupes homogènes d'élèves qui rencontrent la même difficulté ou le même besoin d'approfondissement. Ces groupes ne seront pas figés, ils sont changeants : ils évoluent au cours de l'année en fonction des acquisitions des élèves sur la compétence visée. Les élèves les plus en difficulté peuvent s'exercer guidés par leur enseignant, tandis que les élèves les plus avancés qui ont un besoin d'approfondissement travaillent en autonomie.³⁸ Chacun travaille sur la même compétence, « lire avec fluidité » mais à son rythme et en fonction de ses besoins identifiés, activité facilitée par le travail en groupe. Il s'agit alors d'une différenciation successive puisque le cours est construit autour d'un objectif commun, lire le même texte, mais avec les dispositifs et aménagements variés, en fonction des besoins de chacun.

38 La différenciation pédagogique in <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/11272/11272-204-p24.pdf>

La classe hétérogène sera conservée pour l'ensemble des autres enseignements du français.

Quels que soient les principes retenus pour différencier, il ne s'agit en aucun cas de différencier les objectifs mais bien de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. Il ne s'agit pas non plus de réduire les exigences en matière de savoirs et compétences disciplinaires attendues, comme le suggère Garcia dans son article « Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture » (Garcia, 2021) : il s'agit en effet d'éviter d'augmenter les inégalités en pratiquant « des ajustements à la baisse ».

3.1.5. Lecture et différenciation

Les programmes du cycle 2 préconisent d'associer lecture et différenciation, ainsi, il y est conseillé de pratiquer la lecture à voix haute de façon régulière. « Ces activités sont pratiquées en classe où des ateliers peuvent aisément permettre la différenciation ».³⁹

Peu d'écrits de recherches cependant associent à la fois lecture et différenciation et je n'ai pas trouvé d'articles qui traitent de la différenciation et de la lecture au collège. C'est donc à partir des recherches réalisées dans l'enseignement primaire que je proposerai un dispositif didactique pour travailler la compétence « Lire avec fluidité » au collège en 6^{ème}. Ce problème nouveau, apparaît aujourd'hui de façon importante au second degré : les difficultés en lecture des élèves étaient des difficultés prégnantes au primaire, mais elles le deviennent de plus en plus dans le secondaire. C'est donc un vrai sujet que les enseignants du collège ne peuvent plus ignorer et dont ils doivent s'emparer.

Dans sa thèse, *L'enseignement-apprentissage du lire-écrire en classe hétérogène : éléments d'une professionnalité et conditions du développement professionnel* soutenue en 2012, Guidoni-Stoltz réfléchit aux gestes professionnels qui améliorent l'apprentissage du lire-écrire sur une classe de CP, il réfléchit aux gestes professionnels de professeurs experts et novices face à l'hétérogénéité des niveaux scolaires. Il montre qu'une lecture collective des textes, grâce aux échanges successifs, permet une meilleure compréhension, ainsi que le développement d'habiletés et de connaissances. Les feed-back, les verbalisations des procédures, les incitations faites à l'élève de réfléchir sur son action et sur le résultat de son action, la formalisation de critères de réussite, sont des « éléments susceptibles de faire la différence dans l'acquisition des apprentissages et dans le gain d'autonomie » (Guidoni-Stoltz, 2012).

39 Extraits du Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 Cycle 2 Français

Ces différents éléments pourront donc être retenus pour mettre en place des groupes de travail efficaces pour l'apprentissage ou la consolidation de la compétence « Lire avec fluidité ».

Certains mémoires de master MEEF, comme celui de Cléménçon (2018), ou de Gonzalez (2018) ont réfléchi à la différenciation pédagogique et à la lecture au cycle 2, autre exemple de réflexion pour l'école primaire. Cléménçon par exemple propose des ateliers pour des élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension liées à leur niveau en lecture. Selon les besoins recensés grâce à une évaluation diagnostique, les élèves sont répartis en trois groupes distincts répondant chacun à une compétence dont la maîtrise est nécessaire à la lecture/ compréhension : le premier, un atelier fluence dans lequel les élèves s'entraîneront à lire, le second dans lequel les élèves s'exerceront à la compréhension de texte (notamment l'explicite du texte) et le troisième atelier permettra de travailler l'inférence (implicite du texte). La compétence « Lire avec fluidité » n'est donc travaillée en remédiation que par un groupe, dans le cadre d'une différenciation simultanée mais les ateliers proposés en fonction des besoins des élèves sont particulièrement intéressants.

Ce type de dispositif se doit d'être régulier afin de permettre à l'élève de progresser et à l'enseignant d'évaluer les progrès réalisés, tout en étant temporaire si l'on souhaite ne travailler qu'une compétence visée en particulier (Alarco, 2017, p. 11-12).

Des écrits canadiens comme l'article de Turcotte, professeure des Universités à Québec au Canada (Turcotte, 2009), « Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens » interrogent les pratiques de six enseignants canadiens de primaire pour en dégager les principales caractéristiques dans leurs pratiques de différenciation en lecture. Elle rappelle qu'assurer la réussite des élèves en se fondant sur leurs besoins amène forcément à s'intéresser à la différenciation pédagogique, d'autant plus dans le domaine de la lecture, apprentissage essentiel à l'apprentissage des autres disciplines. Cependant, si l'intérêt de cette différenciation ne fait aucun doute lors de l'enseignement de la lecture, la question de comment pratiquer cette différenciation reste entière. Elle se propose donc d'étudier les pratiques d'enseignants « efficaces » dans leur enseignement pour en dégager les caractéristiques d'une différenciation pédagogique efficiente. D'abord, il apparaît qu'enseigner à de petits groupes d'élèves en se concentrant sur leurs besoins permet aux plus faibles de réussir à combler leurs lacunes. C'est aussi ce que confirment les recommandations de la Conférence de Consensus dédiée à la différenciation pédagogique en 2017⁴⁰ : ces regroupements doivent reposer sur une évaluation préalable d'une compétence précise, ici, « Lire avec fluidité ». Ces temps en groupes homogènes peuvent être réguliers, mais doivent « rester nettement inférieurs au temps en groupe/classe hétérogène ». Ensuite, un enseignement

40 Conférence de Consensus (2017), Différenciation pédagogique, Dossier de synthèse, remise des recommandations du jury, p. 11 Consulté le 02/01/23 <https://www.cnesco.fr/differentiation-pedagogique/>

explicite facilite l'apprentissage de la lecture. Enfin, les enseignants les plus efficaces sont « ceux qui adaptent les tâches, le temps d'explication, de stratégies et les regroupements en fonction des différents types d'élèves. »

Pour conclure, Turcotte précise que différencier n'est pas une méthode exportable ou bien une sorte de trousse pédagogique, mais plutôt une façon d'enseigner qui incite à la créativité.

3.2. Les postures de l'enseignant

Les différentes postures enseignantes adoptées lors de l'enseignement de la compétence « Lire avec fluidité », leurs différents ajustements vont être très importants pour assurer une efficacité de son apprentissage.

Dans ces différents dispositifs didactiques, l'enseignant va adopter différentes postures qui vont dépendre du contrat didactique proposé par l'enseignant. Elles ont toutes pour but de mettre les élèves au travail, mais elles sont différentes selon les situations didactiques. Bucheton, professeure des Universités en sciences du langage et de l'éducation, à l'IUFM de Montpellier, (Bucheton, 2021, p. 100) en dénombre sept au total.

- La posture de contrôle d'abord, permet un certain cadrage de la situation d'enseignement. Par un pilotage resserré des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe classe en même temps. Cet enseignement, très traditionnel, se pratique le plus souvent en « frontal ».
- Dans la posture de contre-étayage ou de sur-étayage, l'enseignant pour aller plus vite va aller jusqu'à faire à la place de l'élève. Au contraire, dans la posture de sous-étayage, l'élève doit faire seul ou en groupe, sans l'appui de l'enseignant, ils n'ont pas forcément les connaissances et compétences pour accomplir la tâche demandée.
- La posture d'accompagnement permet à l'enseignant une aide ponctuelle pour un élève ou un groupe d'élèves. Il est alors une ressource pour permettre à l'élève d'avancer dans l'activité.
- Dans la posture d'enseignement, l'enseignant va cadrer et structurer les savoirs : il en fait la démonstration, il réalise ce que l'élève ne peut réaliser seul.
- La posture du lâcher-prise va prédominer dans une situation adidactique : l'enseignant laisse aux élèves la responsabilité de leurs apprentissages et leur fait confiance.

- Enfin, la posture dite du « magicien » est un levier didactique qui va provoquer le désir de comprendre chez l'élève en provoquant son étonnement. L'enseignant va provoquer le désir de comprendre chez ses élèves.

Chaque situation didactique et posture d'enseignant provoqueront en réaction des postures d'apprentissages diverses chez les élèves. La diversité de ces postures favorise les apprentissages car elles permettent à l'élève de « penser, agir, dire », de s'engager dans une activité et le soutenir l'effort nécessaire, ou pas pour la résoudre. Bucheton propose cinq postures d'apprentissage (Bucheton, 2021, p. 108) :

- Dans la posture scolaire, l'élève consciencieux et stratège cherche à faire plaisir à l'enseignant et à répondre à ses attentes, quitte à ne pas forcément comprendre les consignes données.
- Dans la posture première, au contraire, l'élève est complètement dans le *faire*, il s'engage, ce qui est positif, mais sans forcément comprendre les finalités de la tâche à réaliser, pressé de répondre à la demande.
- L'élève qui peine à suivre les consignes et qui apprécie de les adapter à sa manière correspond à la posture ludique et créative. Il interprète et s'approprie la demande, il reste « actif, vigilant et efficace », mais ne produit pas toujours ce qui est attendu, dans la norme.
- La posture réflexive semble être l'idéal de l'enseignant : l'élève comprend parfaitement la finalité des tâches à réaliser et sait quel profit en tirer, il tisse des liens entre les savoirs acquis ou à acquérir, « conscient de ses démarches, de ses erreurs et de ses limites ».
- Enfin, la posture de refus qui selon Bucheton, reste rare, l'élève refuse la tâche, jugée inacceptable pour diverses raisons : elle peut être ou trop complexe ou trop simple pour lui, dépourvue de sens ou humiliante. On est alors dans la rupture du contrat didactique.

Il existe une réelle dynamique entre les postures des enseignants et celles des élèves, pour Bucheton (2019, p.133) les difficultés des élèves seraient le fait du jeu ouvert ou fermé de postures professionnelles des enseignants. Le jeu des postures enseignantes serait donc responsable de processus différenciateurs dans l'engagement et la réussite scolaire des élèves : les postures enseignantes produisent donc ou non de la différenciation dans les apprentissages en ne mobilisant pas les mêmes postures chez les élèves. Ainsi, la posture de contrôle de l'enseignant, par exemple, si elle est dominante et figée, n'amène pas tous les élèves à s'engager car ils conservent une posture première et scolaire, dont la conséquence est la passivité et le décrochage, alors qu'une diversité de postures chez l'enseignant « mobilise et conserve l'attention et l'engagement de la grande majorité d'entre eux. »

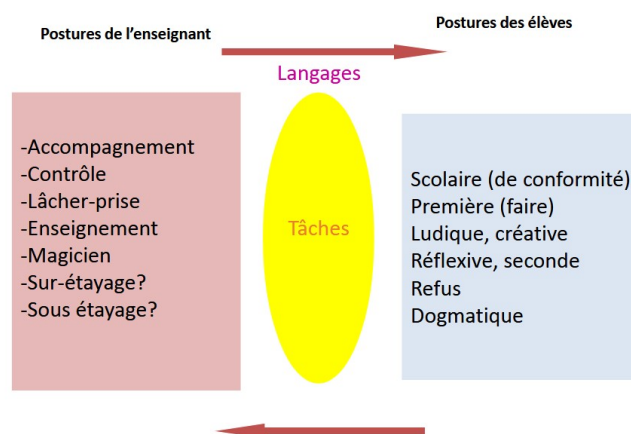


Figure 6 : Des postures partagées qui se renforcent : des dynamiques positives ou délétères, Bucheton (2017)⁴¹

Les postures enseignantes jouent donc un rôle très important dans les apprentissages d’abord par l’étayage qu’elles peuvent apporter, par exemple les postures d’accompagnement et de lâcher-prise seront celles attendues dans les groupes en situation adidactique. Ces postures enseignantes sont importantes aussi à cause des postures élèves qu’elles engendrent : favorisant ou pas les apprentissages. Une grande souplesse de posture est attendue dans une activité en groupes de besoin afin de s’adapter aux différentes situations d’apprentissage et ainsi différencier son enseignement selon les besoins de chaque groupe d’élèves.

3.3. Lecture et rétroactions

Les différentes postures adoptées par l’enseignant et la différenciation mise en place permettent des rétroactions qui favorisent les apprentissages.

« Lire avec fluidité » est une compétence qui s’apprend et qui nécessite un entraînement pour être automatisée. Comme cela a été vu, certaines pratiques sont particulièrement efficaces pour améliorer cet apprentissage comme par exemple un enseignement explicite ou une lecture répétée des textes permettant l’automatisation de cette compétence. Le point commun à ces stratégies d’enseignement/apprentissage, est la rétroaction aussi appelée feedback. Ainsi, Zorman (2008) qui propose les ateliers de lecture répétée précise que la lecture répétée n’est pas à elle seule suffisante si elle n’est pas accompagnée d’un feedback fait par une personne qualifiée. Pour les chercheuses canadiennes Dubé, Bessette et Ouellet (2016), « la lecture orale répétée jumelée à de la rétroaction

⁴¹ Différencier oui mais ensemble ! Des gestes professionnels et postures plus ajustés, Conférence de Consensus Cnesco, 2017, Bucheton in https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/11_Dominique-Bucheton.pdf

est l'une des meilleures méthodes pour améliorer la fluidité en lecture ». Tual (2020) dans sa thèse, précise de plus, qu'il est important d'apporter un feedback correctif après la lecture d'un élève.

La rétroaction est la traduction d'un terme anglophone : le feedback ou feed-back. Les définitions de ce concept sont nombreuses. Bosc-Miné (2014) rapporte celle de Boud et Molloy (2013) : la rétroaction est « un processus par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin d'apprécier les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail afin de générer des travaux de meilleure qualité. » La rétroaction est donc un retour d'information à la suite d'une action : elle peut provenir d'une personne ou de l'environnement. Elle est essentielle au processus d'apprentissage⁴². La rétroaction n'est pas une simple information reçue sur une performance mais une indication d'écart par rapport à un but, ici la lecture fluente d'un texte, qui peut être utile pour s'améliorer dans des tâches ultérieures semblables ou plus complexes.

Pour Bosc-Miné, il existe plusieurs types de rétroaction : l'information apportée peut être simple, elle concerne la justesse ou l'inexactitude d'une réponse (rétroaction de vérification) ou plus complexe, qui donne des indices permettant de guider l'élève vers la réponse correcte ou vers l'amélioration des connaissances (rétroaction d'élaboration). Dans ce dernier cas, il est nécessaire que la rétroaction soit suffisamment claire pour que l'élève puisse s'engager dans une action corrective. La rétroaction élaborée est fournie avec une intention de formation, de façon intentionnelle et par une source extérieure. Cette chercheuse rapporte que des études ont montré que les rétroactions élaborées sont plus efficaces pour améliorer l'apprentissage que les rétroactions de vérification. La rétroaction est fondée sur la performance de l'élève dans une tâche, ici, la lecture fluente à voix haute : plus elle est immédiate, plus son efficacité est grande. Une rétroaction efficace doit permettre aux élèves de savoir quels sont les objectifs de l'activité menée. Elle doit aussi l'aider à se situer dans la réalisation de cette activité et comprendre comment il peut mieux l'exécuter.

La rétroaction est donc un élément important pour l'enseignement/apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité » et sera à retenir pour cette étude.

On peut donc conclure de cette partie notionnelle que la différenciation pédagogique permet de prendre en compte la diversité des élèves et de favoriser leur réussite, elle peut donc être une clé pour répondre à l'hétérogénéité du niveau des élèves pour poursuivre l'acquisition de la compétence

42 Elizabeth Hould (2021), *Le cerveau et la rétroaction*, consulté le 05/01/2024 sur <https://sciences101.ca/le-cerveau-et-la-retroaction/>

« Lire avec fluidité ». C'est une pédagogie des processus grâce à laquelle la variation de différents leviers, tels que les contenus, les productions, les processus ou les structures les élèves pourront chacun emprunter la voie la plus efficiente vers l'apprentissage. L'aménagement du milieu didactique dans son cadre et ses dispositifs peut donc faciliter l'enseignement/apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité », soutenu par des rétroactions précises apportées rapidement après chaque lecture des élèves. De plus, les postures de lâcher-prise ou d'accompagnement de l'enseignant peuvent aussi engendrer un apprentissage plus efficace de cette compétence en générant des postures réflexives ou secondes chez les élèves.

II. Problématique et questions de recherche

Les élèves à l'entrée de la classe de 6^{ème} présentent une très grande hétérogénéité quant à leurs compétences en lecture. Cette compétence est fondamentale car elle permet l'acquisition de connaissances dans l'ensemble des disciplines. Cette problématique nouvelle pour les enseignants de collège est mise en lumière par le test de fluence qui complète depuis 2020 les Évaluations Nationales de l'entrée en 6^{ème}. Travailler cette compétence pour en assurer la maîtrise par tous est donc un enjeu crucial, et il est évident que tous n'ont pas les mêmes besoins.

Afin de nourrir cette réflexion nous avons étudié quelles sont les conditions de l'enseignement/apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité » grâce au cadre théorique du français langue première. Nous avons aussi vu que l'aménagement du milieu avec des situations didactiques et adidactiques présentées dans le cadre de la théorie des situations didactiques pouvait permettre un meilleur enseignement/apprentissage de cette compétence. Les notions de différenciation, de rétroactions et de postures enseignantes et élèves ont permis de compléter ce cadre théorique et d'apporter tous les éléments utiles à cette étude.

Au regard des différents éléments étudiés dans cette première partie, l'objectif de cette recherche sera de montrer les effets d'un dispositif mettant en œuvre des « groupes de besoins » sur la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité » en classe de Français de 6^{ème}. Cette problématique, pertinente au vu de la très grande hétérogénéité des élèves face à cette compétence, est novatrice en ce sens que peu ou pas de séance dédiée à la lecture à voix haute sont réalisées au collège, qui plus est au moyen de groupe de besoins spécifiques.

Il s'agira donc de vérifier si la mise en place d'un dispositif groupes de besoin en classe de français en 6^{ème} mettant en jeu des situations didactique et adidactique favorise la maîtrise de cette compétence.

Pour ce faire, je souhaite décrire et analyser la mise en place de groupes de besoins en classe de Français de 6^{ème}. J'émetts l'hypothèse que le milieu didactique aménagé grâce à la mise en place du dispositif des groupes de besoins favorise la différenciation au travers de situations didactique et adidactique et permet aux élèves une meilleure maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité ».

Le but de cette recherche sera d'observer si le milieu didactique proposé dans le dispositif étudié a des effets sur l'enseignement/apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité ». Il sera pour cela intéressant d'observer les effets de cette ingénierie sur les postures de l'enseignant mais aussi sur les élèves. L'hypothèse de départ de cette recherche est que ce dispositif est pertinent pour faire

progresser les élèves dans la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité », à la fois simple, c'est à dire facile à mettre en place et réalisable pour l'enseignant tout en étant efficace pour les élèves.

Afin de vérifier cette intuition, ce travail de recherche adoptera une double focale et se divisera en deux questions de recherches distinctes, l'une centrée sur l'enseignant et l'autre sur les élèves.

Question de recherche 1

Quelles sont les différentes postures de l'enseignant, lors du travail en groupes de besoins avec des situations didactique et adidactique ? Celles-ci favorisent-elles la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité » ?

Question de recherche 2

Quels sont les effets de la mise en place de situations didactique et adidactique sur les élèves dans la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité » dans un dispositif de « groupes de besoins » ?

III. Partie méthodologique

Cette méthodologie de recherche met en œuvre une ingénierie didactique qui devrait permettre de répondre à ces questions de recherche. Celle-ci propose à une enseignante collaboratrice une séance de lecture à voix haute, pour sa classe de 6^{ème} dans un dispositif qui s'appuie sur trois groupes de besoins, précédée d'une séance de méthodologie.

1. Description du dispositif

1.1. Le recours à l'ingénierie didactique

La visée de cette expérimentation est de décrire les effets d'un dispositif ce qui justifie le recours à une ingénierie didactique. En effet, selon Artigue (Artigue et al., 1996, p. 247), « l'ingénierie didactique, vue comme méthodologie de recherche, se caractérise en premier lieu par un schéma expérimental basé sur des "réalisations didactiques" en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement ». Elle consiste d'abord à penser et définir un système de contraintes didactiques, aussi nommées variables didactiques ou variables de commande qui peuvent influencer sur les apprentissages des élèves. Il s'agit ensuite d'analyser les

effets « attendus » de ce système de contraintes à mettre en tension avec les effets réels observables dans la réalisation de l'expérimentation. L'ingénierie didactique permet à la fois de prendre en compte la complexité de la classe et de penser les relations entre recherche et action sur le système éducatif.

Par le biais de l'ingénierie didactique, je souhaite décrire, comprendre et analyser les effets de la mise en place de groupes de besoins sur l'enseignement/apprentissage de la compétence Lire avec fluidité. L'objectif étant de savoir si ce dispositif induit une meilleure maîtrise de cette compétence.

Le but de cette expérimentation étant d'étudier les effets d'un dispositif particulier proposé à une collaboratrice, le choix d'une ingénierie didactique semble donc le plus opportun. C'est la tension entre les effets attendus et la réalité des faits didactiques repérés pendant l'interaction qui déterminera l'intérêt de l'ingénierie didactique.

1.2. Description de l'ingénierie

L'objet de cette étude est d'étudier les effets d'un dispositif de différenciation mis en place au moyen de groupes de besoins. Au cours de cette séance, les élèves sont répartis en groupes de besoins, identifiés grâce au diagnostic des compétences en fluence réalisé lors des évaluations nationales de septembre 2023 : élèves à besoins (groupe jaune), élèves fragiles (groupe orange), élèves au niveau satisfaisant (groupe bleu). Ces couleurs ont été choisies à la façon des ceintures de judo, chacune étant représentative d'un niveau atteint. Les élèves préparent une lecture à voix haute d'un même texte dont ils se répartissent les extraits à lire.

Les consignes données et le dispositif retenu sont différenciés pour chaque groupe afin de correspondre au mieux aux besoins de chacun. Le groupe jaune des élèves « à besoins » lit moins de 90 mots par minute, il a donc besoin de travailler le décodage du texte et la vitesse de lecture. Le groupe orange pour les élèves « fragiles » qui lisent entre 90 et 110 mots par minute nécessite lui, de renforcer sa vitesse de lecture et le phrasé. Les élèves du groupe bleu ont un niveau « satisfaisant » (plus de 120 mots correctement lus par minute) : ils maîtrisent déjà les attendus de l'entrée en sixième, ils travaillent donc non seulement le phrasé et l'expressivité mais aussi doivent chercher à tenir compte de leur auditoire avec l'adresse au public grâce au regard et pourquoi pas aux gestes adoptés, attendus de fin de cycle 3.

A l'issue de cette préparation, ils feront une lecture commune du texte dans son intégralité. Chacun lira alors tour à tour l'extrait qu'il a travaillé.

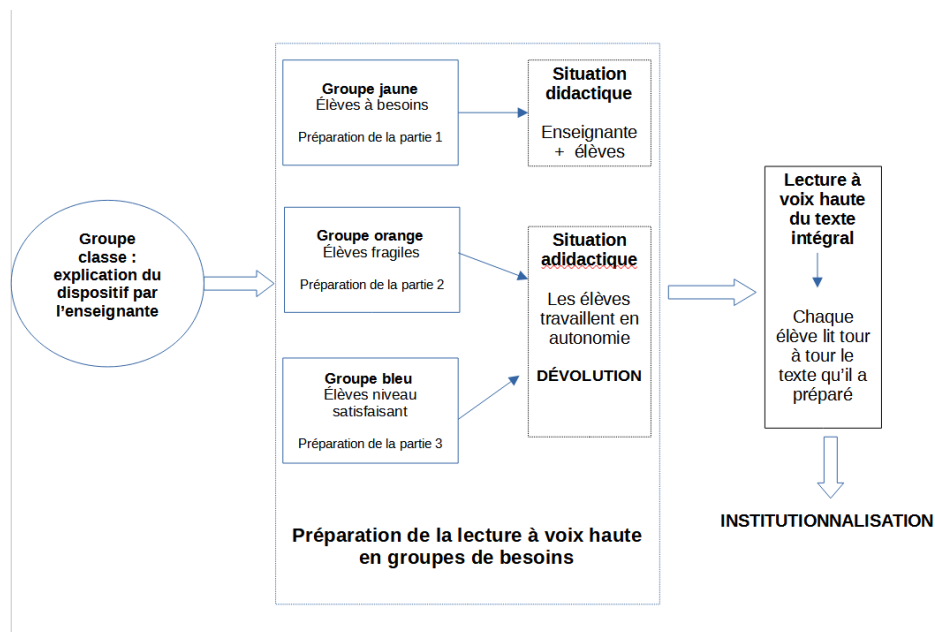


Figure 7 – Ingénierie proposée

1.3. Dispositif méthodologique retenu

Cette expérimentation a été proposée à une jeune enseignante diplômée en 2015, qui a une classe de 6^{ème} dans un petit collège rural qui compte 250 élèves. Elle est sensibilisée à la problématique qui nous intéresse car elle a assisté au stage sur la Fluence que j'ai co-animé dans le Gers en février 2023, en tant que formatrice académique.

Ce dispositif se déroulera sur une heure de français. Il sera répété au moins deux fois : la première séance permettra une acculturation des élèves au dispositif, la seconde une véritable observation. La comparaison des deux séances sera sûrement intéressante. Ma collaboratrice choisira elle-même les textes travaillés par les élèves en fonction de la progression annuelle de ses séquences afin qu'elle ne soit pas contrainte dans sa progression : ce dispositif étant voué à être reproduit une à deux fois par séquence afin d'être efficace. Avant cette séance de lecture, l'enseignant réalise un point méthodologique expliquant comment bien lire un texte à voix haute. Avant la première observation, les élèves étudient un texte qui appartient à la séquence en cours. Ils doivent ensuite en travail à la maison, relire ce texte (dont l'enseignante proposera en exemple une lecture à voix haute par le biais de l'ENT) et répondre à un questionnaire qui les interroge sur leur perception de cette lecture à voix haute, leur compréhension du texte lu et leur sentiment de compétence pour cette lecture

(Annexe 5a). Les consignes et dispositif retenu pour différencier l'activité proposée et s'adapter aux besoins de chacun sont présentées après les analyses préalables.

Ils auront après la séance observée, un nouveau questionnaire pour connaître leur ressenti sur l'expérimentation et sur leur compétence en lecture à voix haute après l'activité proposée (Annexe 5b). Ce même protocole sera reproduit au mois de novembre (sans observation de la chercheuse), puis à nouveau en décembre, cette fois-ci à nouveau enregistrée par la chercheuse).

Des pseudonymes ont été choisis pour désigner l'enseignante collaboratrice et ses élèves.

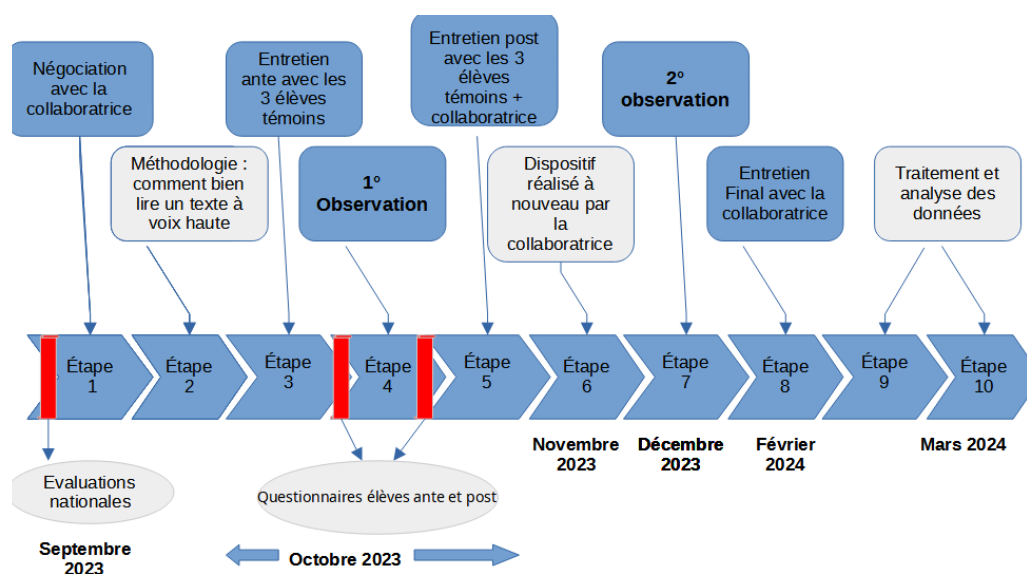


Figure 8- Protocole retenu

1.4. La composition du corpus

Le corpus repose d'abord sur une collaboratrice, enseignante dans une classe de 6° et sur les élèves de sa classe. Trois élèves sont choisis par l'enseignante, chacun étant à son sens représentatif de chacun des trois groupes de besoins. D'un commun accord, nous avons décidé que ces élèves ne seraient pas des élèves à besoin éducatif particulier, ceux-ci ayant des aides par ailleurs et n'étant pas forcément représentatifs du groupe.

Van der Maren (1996) conseille de mettre en œuvre la triangulation des données, c'est à dire de recouper les données afin d'éviter les biais de nature méthodologique. Il s'agit pour ce faire de croiser des données invoquées, dont la formation est antérieure ou extérieure à la recherche, des

données provoquées, créées par l'ingénierie didactique et les données suscitées (ou d'interaction), obtenues dans une situation d'interaction entre le sujet et le chercheur.

Le corpus prélevé sera donc composé d'entretiens semi-dirigés avec la collaboratrice puis avec les trois élèves témoins, avant et après l'expérimentation (données suscitées) afin de connaître leur expérience par rapport à la fluence en lecture et leur ressenti vis à vis de l'ingénierie proposée, de captations vidéos, réalisées à deux reprises (données provoquées), de questionnaires écrits sous format papier réalisés auprès des élèves avant et après l'expérimentation (données suscitées). Les premiers questionnaires sont distribués aux élèves la veille de l'expérimentation, ils doivent le compléter à la maison après avoir préparé la lecture du texte, les seconds questionnaires sont distribués par l'enseignante tout de suite après l'expérimentation dans la classe et relevés en suivant. mais aussi d'enregistrements audio des lectures et échanges dans chaque groupe de besoins (données provoquées).

Les résultats des évaluations nationales de 6^e réalisées en septembre 2023 serviront de base pour déterminer les besoins des élèves (données invoquées).

La captation vidéo se fait à l'aide de quatre tablettes numériques : la première est placée au fond de la salle de classe afin de pouvoir observer la mise en œuvre du dispositif dans son ensemble : les déplacements de l'enseignante et des élèves, leurs interactions. Les élèves témoins issus de chacun des trois groupes sont enregistrés par trois autres tablettes numériques déposées sur leur îlot afin de capter leurs lectures, les interactions avec les pairs et l'enseignante.

1.5. Choix d'analyses des données prévues

Les entretiens sont retranscrits sous forme de verbatims réalisés à l'aide du service en ligne de transcription Scribe, proposé par les Céméa avant d'être « nettoyés », c'est à dire corrigé des imperfections de transcription, et étudiés. Ils sont ensuite lus dans une lecture flottante (Bardin, 1998) qui est une lecture intuitive afin de repérer les contenus remarquables en fonction des questions de recherches. Ensuite, les éléments seront catégorisés et hiérarchisés au regard de leur pertinence.

Les questionnaires complétés par les élèves du groupe classe collectés permettent de connaître la compréhension déclarée et observée des textes lus et le sentiment de compétence vis à vis de la compétence « Lire avec fluidité », en fonction du groupe de besoins auquel chacun appartient. Ces questionnaires sous format papier sont saisis dans des Google Form, formulaires numériques en ligne qui permettent le rassemblement et le tri des données ainsi que la création de graphiques.

Enfin, les vidéos et enregistrements audio des séances seront analysés à l'aide de grilles : l'une pour observer les effets de cette ingénierie sur l'enseignante (grille d'observation de la gestion de la séance et de ses différentes phases et grille d'observation des différentes postures adoptées au cours de ces différentes phases, conçue à l'aide des postures d'étayage de Bucheton). Il sera intéressant d'observer les différentes postures adoptées en fonction des phases de la séance, mais aussi les postures des élèves induites par celles de l'enseignante. Ces différentes postures seront déduites de la description et de l'analyse des gestes professionnels de l'enseignante, de ses interventions auprès des élèves. De même les questions et gestes des élèves, leurs attitudes et leurs déplacements permettront de déduire leurs postures.

Une autre grille d'étude analysera les effets de cette expérimentation sur les 3 élèves témoins issus de chaque groupe : cette grille analysera deux types de données : la lecture des élèves d'une part et les interactions entre pairs d'autre part. L'analyse de la lecture des élèves témoins va permettre de décrire et observer comment se déroule le renforcement de la compétence « Lire avec fluidité » : nombres de lecture réalisées en préparation, comparaison du nombre de mots correctement lus par minute (NMCLM) au début de la séance et à la fin en lecture plénière, évaluation de ces lectures à l'aide de l'échelle multidimensionnelle de fluence. Une autre grille décrira et analysera le nombre rétroactions avec les pairs (reçues et données), catégorisera ces rétroactions et les interactions des élèves témoins avec l'enseignante en fonction de son groupe de besoin. Il sera intéressant de comparer les résultats d'analyses des élèves en situation adidactique (groupes orange et bleu) et en situation didactique (groupe jaune accompagné par l'enseignante). Ce sera donc une analyse qualitative.

Le protocole méthodologique qui suit adoptera donc les différentes phases proposées par Artigue : les analyses préalables et à priori, l'expérimentation et l'analyse à posteriori.

2. Analyses préalables

2.1. Analyse épistémologique des contenus visés par l'ingénierie

Cette compétence « Lire avec fluidité apparaît pour la première fois dans les programmes de 2015, elle appartient au cycle 3 (Composante 1 du domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer, Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit). Les Instructions Officielles précédentes de 2006 ne la mentionnent pas ; cependant, dans la partie Maîtrise de la

langue française, il est indiqué dans la partie Capacité, dont le premier domaine est Lire, qu'au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de « lire à voix haute, de façon expressive, un texte en prose ou en vers. »⁴³

Il ne s'agit pas ici de développer l'aspect historique de la lecture à voix haute à laquelle se rattache cette compétence « Lire avec fluidité », car elle a été évoquée dans la première partie du cadre théorique. Cette compétence, apparue récemment dans les programmes en 2015, est évaluée de façon diagnostique à l'entrée de la 6^e grâce aux tests de fluence.

La compétence « Lire avec fluidité », dont la maîtrise est indispensable pour accéder à la compréhension d'un texte est une compétence qui doit être maîtrisée en fin de cycle 3. Or, si 44,7 % d'élèves sont au-delà des attendus de fin de 6^{ème} en 2021, 15,3% des élèves n'atteignent pas le niveau attendu en fin de CE2, ce dernier score peut s'élever jusqu'à 30 % en éducation prioritaire. Enfin, 45,5 % des élèves avaient une lecture lente et n'atteignaient pas les 120 MCLM attendus à l'entrée en 6^{ème}. Les compétences des élèves face à cette compétences sont donc particulièrement hétérogènes.

De nombreuses compétences et connaissances sont associées à celle-ci, comme : mémoriser la lecture de mots fréquents et irréguliers, automatiser le décodage, prendre en compte les groupes syntaxiques (groupes de mots avec unité de sens) et les marques de ponctuation dans la lecture.

En fin de cycle 3, et donc à l'issue de la 6^e, l'élève doit « lire à voix haute et avec aisance un texte de 10 à 20 lignes en regardant l'auditoire, il lit à voix haute en faisant varier son intonation et le rythme pour produire un effet sur l'auditoire. Il lit correctement en moyenne 130 mots par minute »⁴⁴.

Les activités pour renforcer la fluidité de la lecture sont un entraînement à la lecture silencieuse et à voix haute, lecture et relecture, lecture par groupe de mots. Un manque de pratique peut expliquer les difficultés de fluence rencontrées par certains, c'est pourquoi les ateliers de lecture répétée ou atelier de fluence sont préconisés par des chercheurs comme Zorman pour améliorer la fluidité de lecture des élèves. Cette compétence peut ainsi être automatisée grâce aux entraînements répétés.

43 Socle commun de connaissances et de compétences, Bulletin officiel du 11/07/2006, consulté sur <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

44 Attendus de fin d'année 6^e, Français, Octobre 2023 consulté sur <https://eduscol.education.fr/document/14008/download>

Comme cela l'a été évoqué dans le cadre théorique, lire avec fluidité est une activité complexe dans le sens où elle intègre plusieurs connaissances qui sont liées à la mise en place de compétences fondamentales (décodage, identification des mots) mais aussi à des compétences liées au traitement du texte. La lecture repose à la fois sur une reconnaissance automatisée des mots mais elle fait aussi appel à d'autres connaissances qui sont corrélées à notre propre culture, nos connaissances relatives à la langue française (la grammaire, la syntaxe ou la ponctuation qui dicte notre vitesse de lecture) mais également à des connaissances générales, thématiques propres au texte lu. Bianco dans ses recommandations apportées à la Conférence de Consensus consacrée à la lecture en 2016, précise que l'enseignement de cette compétence doit se faire de façon explicite afin de permettre aux élèves de s'approprier des stratégies pour mieux lire.

De plus, lire avec fluidité ne signifie pas lire vite, ainsi Goigoux nous indique qu'il s'agit d'une lecture « précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée. » Tenir compte de la prosodie, c'est ce que préconisent les chercheurs Godde, Bosse, Bailly dans leur article qui présente l'Echelle Multidimensionnelle de Fluence (EMDF). Pour eux, il est essentiel de travailler quatre pôles avec les élèves pour un apprentissage solide formant de futurs lecteurs : l'expression, le phrasé, la vitesse, le décodage. Les consignes données aux différents groupes en tiendront compte.

2.2. Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets

Il est généralement tenu pour acquis par les enseignants de collège que les élèves maîtrisent la compétence Lire avec fluidité à leur rentrée en classe de 6°. Ces enseignants considèrent souvent que cette compétence relève seulement de l'École Primaire. Or, la réalité, mise en lumière par les tests de fluence lors des évaluations nationales est tout autre. Seuls 45 % des élèves ont le niveau attendu et plus de 15 % n'ont pas le niveau attendu en CE2 (moins de 90 MCLM). C'est une problématique nouvelle qui demande aux enseignants de s'adapter sans pour autant avoir été formés à enseigner cette compétence. En effet, les enseignants de collège ne sont pas formés pour apprendre à lire aux élèves, cette compétence ne fait pas partie de leur cursus : ils apprennent la littérature aux élèves, et vérifient donc leur compréhension des textes littéraires étudiés : le résultat de la lecture et non la lecture elle-même. Les activités de lecture se limitent donc généralement à des questions de compréhension posées à la suite d'une lecture individuelle et silencieuse d'un texte. Les compétences de lecture et de compréhension de texte sont très peu enseignées à proprement parler au collège. Les élèves travaillent généralement ces compétences grâce à des questionnaires qui permettent à l'enseignant d'évaluer le degré de compréhension ou de

mémorisation des textes lus : « la lecture est donc beaucoup évaluée mais très peu enseignée ». Cebes et Goigoux nous rappellent que les enseignants accordent très peu de place à un enseignement explicite de la compréhension et consacrent en revanche une « place disproportionnée » aux questionnaires, au détriment des tâches de rappel, de reformulation ou de résumé (Cèbe & Goigoux, 2007, p. 193).

Les pratiques usuelles sont la lecture silencieuse pour lire des consignes, des textes littéraires et en dégager le sens. Les pratiques de lecture à voix haute qui permettent de vérifier le degré d'acquisition de cette compétence sont très rares car le programme de français, très dense, à réaliser en 4,5 heures par semaine laisse peu de temps pour la lecture à voix haute. En effet, il est particulièrement chronophage de réussir à faire lire tous les élèves d'une même classe sur une séance de français. En même temps se développent des concours de lecture à voix haute comme par exemple « Si on lisait à voix haute » proposé sur la plateforme Lumni et organisé par Français Busnel et La Grande Librairie, qui révèlent un certain engouement général pour cette pratique. Organisé pour la cinquième fois lors de son édition 2024, ce concours de lecture a enregistré lors de la session 2023 une participation record de 120 000 élèves de classes de 6^{ème} à la terminale.

2.3. Analyse des conceptions des élèves, des difficultés et des obstacles qui marquent leur évolution

Les activités de lecture à voix haute en classe de Français en 6^{ème} sont rares, on l'a vu. La première difficulté des élèves face à cette compétence, est donc le manque d'automatisation, à cause d'une pratique trop peu fréquente.

Cependant, lorsque des activités de lecture sont menées, elles sont très diversement accueillies selon les profils des élèves : de nombreux obstacles épistémologiques peuvent expliquer ces différents profils.

Certains qui sont très en difficulté (obstacle cognitif) refusent d'entrer dans la tâche et restent souvent très passifs car lire représente une trop grande charge mentale et l'effort demandé par le déchiffrage et la lenteur de leur lecture met cette activité hors de portée: ils n'arrivent pas à lire et ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Paradoxalement, ce sont les élèves qui ont le plus besoin de lire à voix haute pour créer des automatismes, qui lisent le moins, entraînant un cercle vicieux : complexés par leurs difficultés, ils ne veulent pas ou n'arrivent pas à lire, les enseignants ne les font donc pas lire car leur lecture lente et pénible retarde le cours et crée souvent l'agitation des camarades. D'autres n'ont donc tout simplement pas automatisé cette compétence par manque de

pratique. On se retrouve donc face à un « effet Mathieu » (Robert King Merton, 1968): « je n'arrive pas à lire donc je ne lis pas », ce qui engendre un manque d'aisance de l'élève face à cette compétence, manque d'aisance qui alimentera son manque d'appétence pour lire.

D'autres pourront être gênés dans l'acte même de lire car ils présentent un trouble du langage écrit par exemple on peut alors parler d'obstacle ontogénique.

L'aspect ponctuel des activités de lecture présentées de façon traditionnelle peut expliquer aussi le manque de ressources conatives de certains plus en difficulté : l'enseignant demande qui veut lire et lèvent le doigt les élèves très à l'aise dans cette compétence : eux seuls participent alors à cette activité, souvent avec une très grande maîtrise. Les autres quant à eux n'osent pas se lancer.

Des élèves peuvent aussi rencontrer des obstacles culturels lorsque le texte étudié se trouve trop loin de leur domaine culturel et le vocabulaire et les situations rencontrées seront incompréhensibles pour eux.

Enfin, quelques élèves, rares en 6°, peuvent être particulièrement timides et n'osent pas prendre la parole de manière générale ou ponctuelle pour lire à voix haute, ils affrontent alors un obstacle affectif.

2.4. Analyse du champ des contraintes et des ressources dans lequel va se dérouler la réalisation didactique effective

2.4.1. Sur le plan matériel

Les ressources

L'expérimentation se déroule dans un petit collège rural de 250 élèves, l'enseignante collaboratrice qui y exerce estime que l'ambiance y est studieuse et calme. Les enseignants ont l'habitude de travailler en équipe. La classe dans laquelle se déroule l'expérimentation a un petit effectif de 22 élèves. La salle de classe de français est une salle attitrée de l'enseignante ce qui lui permet d'avoir son matériel sur place (manuels, ordinateur) : elle est assez spacieuse et permet un aménagement en îlot facilement (ses tables sont disposées au quotidien en « autobus »).

Les contraintes

D'un point de vue pratique, la tablette numérique qui filme la séance n'a pas de pied, elle est donc déposée sur une étagère en fond de classe, ce qui ne permet pas d'avoir tous les élèves dans son champ de vision.

2.4.2. Sur le plan humain

Les ressources

L'enseignante collaboratrice, qui a choisi d'être nommée Madame Trézène pour l'expérimentation (M.T. dans les verbatims), a obtenu son CAPES en 2015. Elle est âgée de 30 ans. Après une année de stage en lycée, elle a été affectée en 2016 dans le collège dans lequel se déroule l'expérimentation. Elle déclare être peu à l'aise avec les sixièmes, ayant peu d'expérience avec ce niveau (Verbatim 2 M.T 5'04) : « C'est la classe avec laquelle j'ai souvent le plus de difficultés ». Elle est sensibilisée à la question de la fluence puisqu'elle a suivi un stage départemental de deux jours l'année dernière. A partir de l'entretien réalisé avant l'expérimentation, on constate qu'elle est ouverte aux nouvelles méthodes d'enseignement et souhaite se former pour faire évoluer ses pratiques. Ses habitudes de travail sont proches de celles de la chercheuse. Elle pratiquait peu la lecture à voix haute avant l'expérimentation et précise qu'en dehors de séances de lecture dédiée, seuls les élèves volontaires peuvent lire à voix haute une ou deux phrases, mais que certains ne lisent pas du tout à voix haute (Verbatim 3 M.T 44'05). Les trois élèves interrogés sur leurs pratiques de lecture à voix haute, précisent ne pas avoir l'habitude de lire à voix haute, si ce n'est en français ou à la maison, au moment des devoirs avec la lecture à voix haute des consignes avec leurs parents (Verbatim Tibo 1).

Les contraintes

Les résultats des Évaluations Nationales des élèves en fluence de lecture révèlent que le niveau des élèves est très faible : 9 élèves sur les 22 que compte la classe sont des élèves à besoins, soit presque 40 %. De plus, 7 élèves refusent la demande d'accord pour être filmés et avoir leurs données collectées (réponses aux questionnaires) par la chercheuse. Ces refus émanent de familles dont les enfants sont « à besoins » ou « fragiles ». L'expérimentation initialement prévue pour une classe entière se déroulera finalement pour 15 élèves seulement.

Enfin, la collaboratrice et la chercheuse se connaissent, cela facilite les échanges et l'organisation pratique de l'expérimentation, mais cela peut aussi être une contrainte car un « effet chercheur » (Carnus, 2007) peut être engendré par cette relation. La chercheuse a été la formatrice de la collaboratrice lors du stage sur la fluence, ses réponses et comportement peuvent donc être influencés par son désir de répondre aux attentes de la chercheuse. C'est un biais dont il faudra tenir compte lors des analyses.

2.4.3. Sur le plan institutionnel

Les ressources

Des ressources pédagogiques telles que les fiches Eduscol, « *Travailler la fluence* »⁴⁵ ou « *La fluidité de lecture* »⁴⁶ proposent des pistes de travail et une réflexion sur l'enseignement de la fluence et son association à la compréhension. Ces ressources se sont enrichies à la rentrée 2023 à la faveur de l'instauration du soutien obligatoire en 6^e en français : de nouvelles activités de remédiation ou d'approfondissement pour une meilleure maîtrise de la compétence Lire avec fluidité sont maintenant proposées sur Eduscol.

Les contraintes

Lire avec fluidité est une compétence considérée comme l'apanage des enseignants de français, or, cette compétence est l'affaire de tous, dans toutes les disciplines. Les élèves doivent lire à voix haute dans toutes les matières, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés pour lire, avec souvent une lecture lente et peu fluide, et qui sont souvent écartés au profit d'élèves « plus à l'aise » et volontaires pour une lecture à voix haute. C'est un paradoxe car seul un entraînement régulier peut amener une automatisation de la compétence et donc amener tous les élèves à progresser.

La séance de français dure 55 minutes, ce qui contraint l'organisation de la lecture à voix haute prévue par l'ingénierie.

Le programme de français en 6^{ème} qui couvre non seulement les domaines de la lecture et de l'écriture, mais aussi ceux de l'étude de la langue et l'oral n'indique pas le temps qui devrait ou pourrait être imparti à la lecture à voix haute et les enseignants jugent trop souvent qu'ils n'ont pas le temps pour cette activité chronophage.

3. Conceptions et analyses à priori

Bru (1995) rappelle qu'« enseigner, c'est organiser directement des conditions (matérielles, temporelles, psychologiques, relationnelles) en vue de faciliter l'apprentissage. Il propose donc dans un but descriptif, d'explorer les différentes variables possibles dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Elles se situent à deux niveaux : les variables macro-didactiques, qui concernent l'organisation générale d'une séquence et les variables micro-didactiques, qui elles, ont trait à ce qui se passe en classe, à l'échelle d'une séance. Après avoir présenté le script didactique de l'ingénierie

45 Travailler la fluence, évaluations en début de 6^e Eduscol <https://eduscol.education.fr/document/31165/download>

46 La fluidité de lecture, Lecture et compréhension, Eduscol <https://eduscol.education.fr/document/16327/download>

retenue, la réflexion se poursuivra dans une deuxième et troisième parties avec les descriptions des variables de commande retenues pour optimiser l'apprentissage, à chacun de ces deux niveaux.

3.1. Présentation du script didactique

Au regard des analyses préalables présentées précédemment, cette étude propose une ingénierie didactique dont le script didactique d'une séance de lecture à voix haute peut d'adapter à n'importe quel texte dans n'importe quelle séquence de français. Le principe est de proposer une sorte de canevas, d'une séance de lecture à voix haute à réitérer durant les différentes séquences de français en 6^{ème} au cours de l'année.

L'enseignante collaboratrice présente dans un premier temps l'activité aux élèves (10 minutes) qui sont répartis ensuite en trois groupes de besoins (jaune, orange et bleu). Ils préparent pendant 20 minutes une lecture à voix haute d'un même texte divisé en trois parties : chaque groupe prend en charge la préparation d'une partie. Au cours de ce temps imparti, les élèves choisissent l'extrait qu'ils vont préparer, ils le lisent d'abord en silence et l'annotent comme ils ont appris à le faire en méthodologie, puis tout à tour, ils le lisent à voix haute écoutés par les camarades de leur groupe. Ceux-ci après chaque lecture ont pour consigne d'indiquer au lecteur les points forts de la lecture réalisée accompagnés des conseils et remarques qui lui permettront de mieux lire la fois suivante. A l'issue de cette préparation, l'enseignante collaboratrice donne le départ de la lecture en classe entière : chacun lit l'extrait qu'il a préparé, le texte est donc lu dans son intégralité. Cette lecture est suivie d'une phase d'institutionnalisation. Les consignes données à chaque groupe (rappelées par un document placé sur chaque îlot) sont différenciées afin de s'adapter aux besoins de chacun.

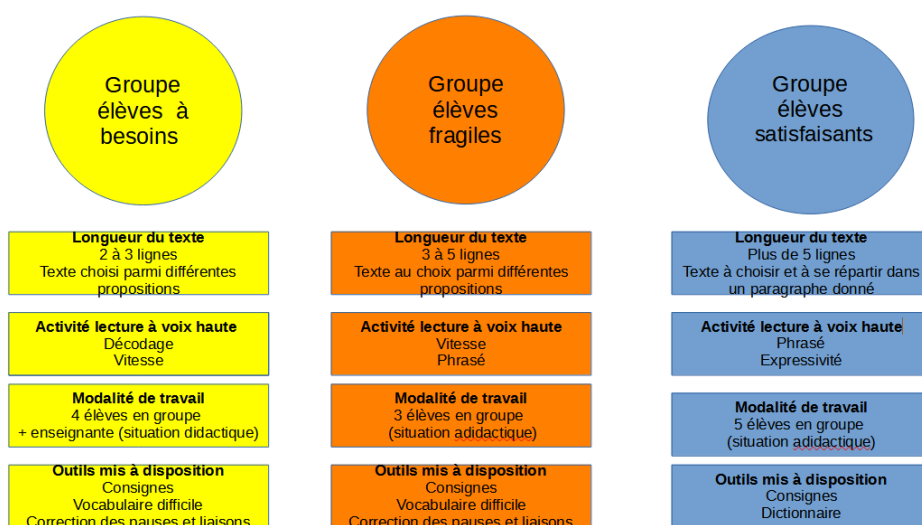


Figure 9- Un dispositif différencié pour s'adapter aux besoins de chacun

3.2. Variables macro didactiques

Selon Artigue (1996), suite aux analyses préalables, le chercheur décide d'agir sur un certain nombre de variables qui ne dépendent pas des contraintes. Ces variables dites de commande sont supposées pertinentes et permettent de répondre au problème étudié. Elles sont de deux catégories : la première, les variables macro-didactiques qui seront étudiées dans cette partie, concerne l'organisation globale de l'ingénierie au niveau de la séquence d'enseignement. La seconde, les variables micro-didactiques, se situent, elles, au niveau de l'organisation d'une séance ou d'une phase d'apprentissage.

Les variables de commande de cette ingénierie didactique présentées dans le script didactique ([Annexe 3](#)) se situent, sur le plan macro didactique, à trois niveaux. Ce sont les choix des différentes variables qui vont permettre la différenciation de l'enseignement, différenciation simultanée ici, afin de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité ».

Cette compétence est très peu travaillée, voire pas enseignée en classe de 6° malgré le fait que les besoins des élèves soient très importants, en même temps, les enseignants de français ne sont pas formés pour enseigner cette compétence : il s'agit donc de proposer un dispositif de lecture à voix haute pour que tous les élèves travaillent cette compétence, sans pour autant que cette activité soit chronophage.

3.2.1. Choix des contenus

Dans le cadre théorique étudié, il a été montré que la compétence « Lire avec fluidité » est une compétence dont la maîtrise est attendue en fin de cycle 3, ce qui n'est pas encore le cas pour une partie des élèves à leur entrée en 6°, elle doit donc encore être travaillée. De plus, la maîtrise de cette compétence, véritable savoir-faire, intimement lié à la compréhension, est indispensable pour permettre à l'élève non seulement d'apprendre et de comprendre en classe de français mais aussi dans toutes les disciplines. L'ingénierie didactique a donc pour objet de faire travailler cette compétence lors d'une séance de lecture à voix haute, destinée à être répétée afin de favoriser l'automatisation de la compétence travaillée.

Le dispositif de l'ingénierie didactique présentée sera donc réitéré à plusieurs reprises et s'adapte à la progression annuelle de la collaboratrice. Le premier texte lu est un extrait du *Petit Poucet* de Perrault (1697) étudié dans le cadre d'une première séquence sur Les contes de Perrault et leurs monstres. Les second et troisième textes sont un poème sur les *Sirènes* et un extrait de *l'Odyssée*, dans une adaptation de Martine Laffon, *Ulysse et l'Odyssée* (2014), qui appartient à la deuxième séquence étudiée par la collaboratrice : *L'Odyssée* et ses monstres. L'entraînement sur le texte des *Sirènes* de Samain est réalisé par la collaboratrice dans le courant du mois de novembre. Seules les lectures du *Petit Poucet* et l'extrait de *l'Odyssée* seront captés pour les besoins de cette recherche. L'enseignante collaboratrice est invitée à reconduire ces séances de lecture à voix haute, il sera intéressant de l'interroger à la fin de l'année pour savoir si cela a été effectivement réalisé.

3.2.2. Trame prévisionnelle et structure de la séquence d'enseignement apprentissage

La compétence Lire avec fluidité se construit tout au long du cursus scolaire de l'élève de façon spiralaire. Le dispositif propose une séance de lecture à voix haute, sur une heure de cours de français, soit 55 minutes. Cette séance est précédée dans un premier temps d'une séance méthodologique destinée à rappeler aux élèves les caractéristiques d'une « bonne » lecture à voix haute afin que l'enseignement soit réalisé de la façon la plus explicite possible et de donner aux élèves un « outil » pour mieux lire. Ensuite, avant chaque séance de lecture à voix haute mise en œuvre par cette ingénierie, deux préalables sont indispensables : le texte avant d'être lu à voix haute par les élèves doit être étudié en classe pour être compris par tous puis lu en amont de façon individuelle en devoirs par exemple.

Pour être efficace, ce dispositif doit être reproduit, régulièrement, idéalement au moins une fois par séquence, voire même deux, afin de permettre l'automatisation de ce savoir-faire. Pour cette expérimentation, une première mise à l'épreuve se déroule en octobre, la collaboratrice se propose de la réaliser à nouveau en novembre, avant une dernière captation en décembre (voir protocole figure 6).

Les textes lus seront de plus en plus complexes, c'est à dire avec des phrases plus complexes à comprendre du fait de leur construction, avec du vocabulaire moins courant ou bien par les inférences qu'ils présentent, au cours de l'année afin de permettre la maîtrise progressive de la compétence « Lire avec fluidité ».

3.3. Variables micro didactiques

Les variables de commande micro didactiques se situent à l'échelle de la séance. Selon Bru, elles se déclinent en trois points : les variables de structuration des contenus, les variables processuelles et enfin, celles relatives au cadre et au dispositif. L'ingénierie étudiée propose principalement des contraintes au niveau des variables processuelles et relative au cadre et au dispositif.

3.3.1. Variables de structuration des contenus

Cette variable de commande concerne l'organisation des contenus de la séance. Le support de travail est le même texte qui est lu par tous les élèves, par exemple, le premier, est un extrait du *Petit Poucet* ([annexe 6](#)). Afin d'être accessible à tous, la police du texte lu est en ARIAL 14. Chaque élève des trois groupes de besoins identifiés auront à lire un extrait du même texte, mais avec des longueurs différentes : deux à trois lignes pour le groupe jaune des élèves à besoin (première partie du texte), trois à cinq lignes pour les élèves du groupe orange des élèves fragiles (deuxième partie du texte), et plus de cinq lignes pour les élèves du groupe bleu dont le niveau est satisfaisant (dernière partie du texte). Ces derniers choisissent eux-même la longueur qu'ils souhaitent lire. Grâce à cette progressivité, chaque élève lit ce qu'il est capable de lire en fonction de ses compétences et peut lire à plusieurs reprises son extrait au cours de l'activité de préparation (20 minutes). Cette progressivité associée à la pratique de lecture à voix haute a pour but de permettre aux élèves de surmonter l'obstacle cognitif, lié au manque de pratique de lecture à voix haute. Les élèves choisissent eux-mêmes les extraits qu'ils vont lire, ils se mettent d'accord en groupe : ce choix est important, d'abord car il peut générer une motivation car chacun est responsable de l'extrait choisi, mais aussi car l'ordre de passage pour la lecture à voix haute devant la classe entière, sera déterminé par les choix opérés par chacun. Un élève timide peut prendre un extrait en fin de texte plutôt qu'au début et ainsi se sentir plus à l'aise pour lire car il n'a pas commencé le premier. Le choix de ces variables est donc susceptible de lever à la fois un obstacle conatif et affectif.

3.3.2. Variables processuelles

Selon Bru, les variables processuelles s'appliquent non seulement à la dynamique de l'activité scolaire de l'enseignant mais aussi aux types de consignes et registres de la communication.

Dans le dispositif proposé, l'enseignante collaboratrice travaille avec le groupe jaune des élèves à besoins afin de leur fournir un retour sur leur lecture, mais aussi d'inciter les élèves pairs à prendre en charge à leur tour ce retour auprès des élève lecteurs. C'est donc une relance de la dynamique de travail dans le groupe jaune. L'enseignante dévolue aux autres groupes la responsabilité de leurs apprentissages dans une situation adidactique. Elle doit cependant s'assurer que la consigne est comprise et appliquée convenablement par tous. Chaque élève pour progresser a besoin d'un retour rapide sur sa production, ici, sa lecture à voix haute. Ce dispositif, par son organisation permet donc à tous les élèves de lire à plusieurs reprises pour s'entraîner tout en bénéficiant systématiquement d'un retour sur son travail. Le choix de l'activité en situation didactique pour le groupe des élèves à besoins se justifie car lire à voix haute, déchiffrer lentement demande une très grande concentration, et pour le lecteur et pour les pairs qui écoutent. L'aide de l'enseignante collaboratrice peut donc éviter une surcharge cognitive à chacun d'entre eux et un guidage efficace dans l'activité.

Les consignes générales de l'activité sont d'abord données à l'oral par l'enseignante et écrites au tableau. Elles sont aussi présentes sous forme de fiche sur chaque îlot de travail ([annexe 7](#)) car différentes pour chaque groupe : elles se complexifient peu à peu d'un groupe à l'autre. Ainsi le premier groupe jaune, « élèves à besoins », a pour consigne de travailler le décodage et la vitesse, le groupe orange des « élèves fragiles » travaille la vitesse et le phrasé, alors que le groupe bleu des « élèves satisfaisant » travaille le phrasé et l'expressivité. Chaque élève peut donc travailler la compétence « Lire avec fluidité » avec une consigne qui s'adapte à son niveau de compétence et ainsi lui permettre de progresser.

Les critères de réussite de cet exercice, construits lors d'une séance précédente de méthodologie, sont rappelés par les élèves à l'invitation de l'enseignante collaboratrice et inscrits au tableau.

3.3.3. Variables relatives au cadre et au dispositif

Les variables relatives au cadre et au dispositif précisent les conditions matérielles des situations d'enseignement/apprentissages : elles concernent la situation géographique de l'enseignant, l'organisation temporelle de l'activité, le matériel et supports didactiques nécessaires et enfin l'organisation pratique de la séance. L'adaptation de ces différentes variables est tout particulièrement appropriée pour la différenciation pédagogique.

Si le début de la séance proposée par l'ingénierie impose à l'enseignante collaboratrice d'être d'abord devant le groupe classe installé de façon traditionnelle « en autobus » pour donner les consignes et expliquer l'activité (10 minutes), la majeure partie de celle-ci va se dérouler en petits

groupes d'élèves répartis en îlots selon leurs besoins pour travailler la compétence « Lire avec fluidité » (20 minutes). Ainsi l'activité au sein de chaque groupe correspondra au plus près des besoins de chacun. Le nombre d'élèves varie selon les groupes : groupe jaune 4 élèves et l'enseignante, groupe orange deux groupes de 3 élèves, groupe bleu, 5 élèves. Cette disposition va permettre non seulement à chaque élève de lire plusieurs fois à voix haute l'extrait qu'il a choisi de travailler, mais aussi favoriser des retours immédiats sur les lectures effectuées grâce aux interactions entre les élèves. L'enseignante, quant à elle, après avoir donné les consignes face à la classe doit venir travailler avec le groupe jaune afin de guider au maximum son activité (lecture et retour des élèves). Elle sera donc normalement en posture de lâcher-prise pour deux des trois groupes constitués. Elle revient devant la classe à la fin de la préparation de lecture pour la lecture à voix haute finale de chacun et pour l'institutionnalisation de l'activité (10 minutes) durant laquelle les élèves sont interrogés sur la finalité de l'activité et l'importance de la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité ».

La durée de chaque temps didactique est contrainte par la durée d'une séance de cours au collège, 55 minutes, elle comprend en plus l'entrée en classe, l'appel et la sortie des élèves avec la remise en ordre de la classe.

Sur chaque îlot se trouvent la fiche contenant les consignes mais aussi une fiche sur laquelle figurent les mots de vocabulaire difficiles pour les groupes jaune et orange. Des dictionnaires sont mis à la disposition du groupe bleu. Le texte annoté contenant les pauses et les liaisons à respecter, imprimé sur une feuille verte est mis à disposition des groupes jaune et orange, il peut être consulté à volonté mais il est sur une table à côté de l'îlot : chaque élève qui en a besoin doit se lever pour aller le voir.

Chaque élève a une copie du texte complet réparti en trois parties. Les groupes jaune et orange ont leur texte tantôt en gras tantôt en écriture normale, afin de délimiter les différents extraits à choisir et ainsi en faciliter la répartition : ils peuvent ainsi choisir l'extrait qu'ils souhaitent lire sans avoir la contrainte de compter les lignes et de se répartir ensuite équitablement ou pas le nombre de ligne. Cette liberté est laissée au groupe bleu (voir annexe 7).

Le but est que chacun dispose des aides suffisantes pour rendre accessible l'apprentissage, y compris pour le groupe bleu, qui a déjà une maîtrise satisfaisante de la compétence travaillée qui doit mener une véritable tâche complexe : travailler en groupe, choisir un extrait à lire et l'interpréter en tenant compte de son auditoire, enjeu de la fin du cycle 3.

Au tableau figurent les consignes, les critères de réussite de l'activité, mais aussi le décompte des minutes de l'activité afin que chaque élève prenne conscience de la durée de l'exercice et puisse lire autant qu'il le peut dans le temps imparti (Synthèse des variables retenues [en annexe 4](#)).

4. L'expérimentation et le recueil des données

Selon Artigue (1990), dans une recherche d'ingénierie didactique, après la phase 1, qui étudie les analyses préalables et la phase 2, nommée conception et analyse à priori, dans laquelle les analyses à priori présentent les variables pertinentes au regard des analyses préalables réalisées, l'expérimentation est la phase 3. Celle-ci présente les données collectées qui sont ensuite étudiées et discutées lors de la quatrième et dernière phase, l'analyse à posteriori. Les données collectées peuvent être selon Van Der Maren (1996) des données suscitées ou provoquées. Ces données se composent des observations de classe, des entretiens réalisés auprès des élèves témoins et de l'enseignante collaboratrice et de questionnaires.

4.1. Les observations de classe

Les observations de classe sont des données provoquées. Seront présentés ici d'abord les circonstances et déroulement des observations des séances observées, puis les élèves et l'enseignante observés.

4.1.1. L'enseignante observée

L'enseignante collaboratrice que l'on nommera Madame Trézénne pour cette étude a accepté de participer à l'ingénierie didactique étudiée. Le dispositif de captation vidéo mis en place permet de capter ses déplacements, mouvements et interactions avec les élèves afin de pouvoir observer et caractériser les différentes postures adoptées au cours de la séance observée. Ses différentes postures seront observées grâce à une grille d'analyse.

4.1.2. Les élèves observés

15 élèves seulement ont participé à cette expérimentation sur les 22 que contenait la classe de sixième de la collaboratrice, car 7 d'entre eux ont refusé d'y participer. Ceux-ci pendant l'expérimentation du groupe observé, travaillent avec une autre enseignante sur le même créneau horaire sur la même activité de lecture à voix haute.

Ces 15 élèves sont regroupés pour le dispositif proposé selon leurs besoins identifiés à l'aide des Évaluations nationales réalisées en septembre 2023. Quatre élèves composent le groupe bleu (élèves identifiés comme à besoins dans la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité ». 6 élèves sont les élèves fragiles du groupe orange : ce nombre étant trop important pour un travail de groupe, ils seront scindés en 2 groupes de 3. Les 5 derniers élèves constituent le groupe bleu, dont la compétence en fluidité de lecture est satisfaisante.

Parmi ces 15 élèves, trois élèves-témoins ont été choisis par l'enseignante pour représenter chacun son groupe. Elle a choisi des élèves qui étaient selon elle présentait le plus les caractéristiques de son groupe. Leur nom est modifié pour les besoins de la recherche. Il s'agit de Tibo pour le groupe jaune (groupe à besoins), Lidia pour un des deux groupes oranges (groupe fragile) et Etienne pour le groupe bleu (groupe satisfaisant). Ces élèves sont tout particulièrement suivis grâce à une tablette numérique placée sur leur îlot de travail qui a permis l'observation de leurs activités de lecture et leurs interactions avec le groupe et l'enseignante. Ces captations audio sont complétées par les observations de la chercheuse qui pour chaque captation était présente dans la salle de classe.

4.1.3. Déroulement des séances observées

L'expérimentation s'est déroulée en deux temps. Le dispositif de lecture à voix haute expérimenté a une première fois été observé et enregistré par le biais de tablettes numériques par la chercheuse le 19 octobre 2023 lors d'une séance d'accompagnement personnalisé de français de 14h30 à 15h30.

L'expérimentation s'est déroulée comme prévu et a permis la collecte de nombreuses données. D'abord, un enregistrement vidéo de l'intégralité de la séance observée a été réalisé à l'aide d'une tablette numérique placée dans une bibliothèque au fond de la salle, ce qui a permis un dispositif discret, mais qui n'a assuré la prise de vue que de la partie droite de la salle. Ensuite des enregistrements de la préparation de lecture des 3 groupes de besoins (jaune, orange et bleu) ont capté les activités de lecture des élèves témoins, leurs interactions au sein du groupe ainsi que les

rétroactions effectuées, grâce à la présence d'une tablette numérique posée sur chacun des îlots qui comprenaient les élèves témoins.

Ce dispositif a été reproduit au mois de novembre par l'enseignante. Puis à nouveau observé et enregistré par la chercheuse le 21 décembre 2023 de 14h30 à 15h30 avec les mêmes élèves et la même procédure de collecte. Suite à une erreur de manipulation de la chercheuse, un enregistrement, l'enregistrement audio du groupe orange, n'a pas été conservé. Toutes les autres données ont été collectées comme prévu dans le dispositif. Les deux tableaux ci dessous permettent de présenter rapidement le déroulement de chaque séance. Le rangement de la salle dans la séance 2 a été réalisé par l'enseignante durant la récréation.

Synopsis de la séance du 19 octobre 2023			
Phases de la séance	Heure début	Heure fin	Durée
Accueil des élèves	14h28	14h32	4 minutes
Rappel des caractéristiques de la LVH/objectif séance/consignes	14h32	14h42	10 minutes
Mise en îlot/ distribution des outils	14h42	14h46	4 minutes
Activité de préparation de LVH	14h46	15h06	20 minutes
Lecture collective à voix haute	15h06	15h14	8 minutes
Remise en place des tables	15h14	15h16	2 minutes
Institutionnalisation + questionnaire	15h16	15h20	4 minutes
Durée totale séance	14h28	15h20	52 minutes

Synopsis de la séance du 21 décembre 2023			
Phases de la séance	Heure début	Heure fin	Durée
Accueil des élèves	14h27	14h39	2 minutes
Rappel des caractéristiques de la LVH/objectif séance/ consignes	14h29	14h38	11 minutes
Mise en îlot et distribution outils	14h38	14h43	5 minutes
Activité de préparation de LVH	14h43	15h03	20 minutes
Lecture collective à voix haute	15h03	15h12	9 minutes
Institutionnalisation + questionnaire	15h12	15h21	9 minutes
Durée totale séance	14h27	15h20	53 minutes

Le schéma ci-dessous permet de visualiser la salle de classe et le dispositif mis en place. Les îlots sont rassemblés sur la partie droite de la salle, à la demande de la chercheuse, du fait de la présence

de la tablette numérique qui filme la séance, au fond de la salle de classe, ce qui a contraint l'espace.

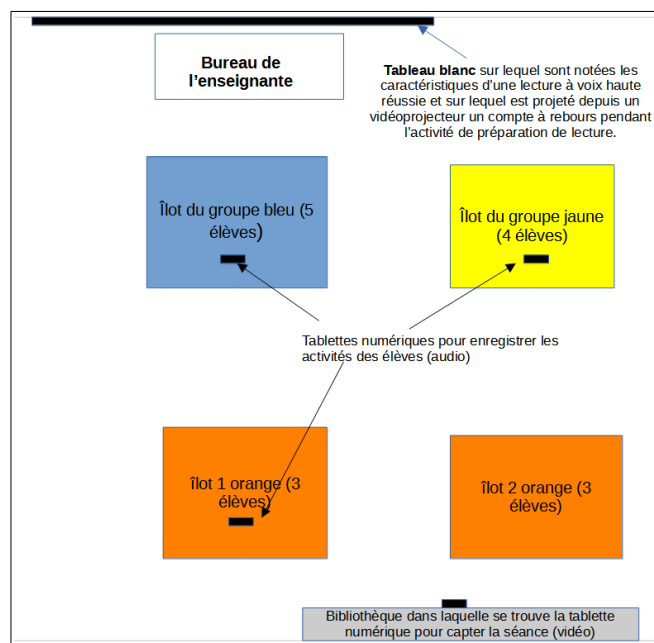


Figure 11- Organisation de la salle de classe dans laquelle se déroule le dispositif

4.2. Les entretiens

Des entretiens ont précédé et suivi les séances observées, ils représentent des données suscitées (Van Der Maren 1996) et ont concerné les élèves et l'enseignante collaboratrice.

4.2.1. Les entretiens avec les élèves

Deux entretiens se sont déroulés avec les trois élèves témoins choisis par l'enseignante, après chaque expérimentation. Ces entretiens viennent compléter ceux réalisés en amont de l'expérimentation, réalisés le 12 octobre 2023 qui avaient permis de recueillir le profil de chaque élève témoin, son rapport à la lecture, en particulier de la lecture à voix haute et au travail en groupe.

Il s'agissait d'entretiens semi-dirigés, guidés par un questionnaire préparé par la chercheuse. Ces entretiens portaient sur trois axes : leur perception de l'activité de lecture réalisée qu'ils venaient de vivre et leur sentiment de compétence, les caractéristiques d'une lecture à voix haute et leur rapport au travail de groupe effectué.

Chaque entretien s'est déroulé une heure après l'expérimentation durant une heure de permanence en fin de journée : le premier, le 19 octobre 2023 de 16h25 à 17h25 et le second, le 21 décembre

2023 de 16h25 à 17h25. Chaque élève a répondu individuellement aux questions de la chercheuse en présence de leur enseignante. Ces entretiens ont été d'une durée moyenne de 10 minutes. Ils ont été enregistrés à l'aide du dictaphone du téléphone portable de la chercheuse.

4.2.2. Les entretiens avec l'enseignante

Un premier entretien avait été réalisé en amont de l'expérimentation le 21 septembre 2023 de 14h à 15h30. Lors de celui-ci, l'enseignante a présenté son parcours et son rapport à la lecture et son travail de groupe. C'est aussi au cours de ce premier entretien que l'expérimentation lui a été présentée.

Deux entretiens ont été réalisés auprès de l'enseignante collaboratrice, après chaque expérimentation. Le premier s'est déroulé le 20 octobre 2023 à 17 heures dans l'établissement de la chercheuse, il a duré 47 minutes. Le second a eu lieu juste après l'expérimentation du 21 décembre 2023 à 17h30 et a duré 51 minutes. Le but de ces entretiens a été de recueillir les impressions de l'enseignante vis à vis de l'expérimentation menée, sa mise en place et son efficacité. Le premier entretien a aussi permis de réajuster le dispositif et sa conduite pour la seconde expérimentation.

4.3. Les questionnaires

Selon Van Der Maren (1996), les questionnaires sont des données provoquées. Les 15 élèves participant à l'expérimentation ont complété chacun un questionnaire avant et après chaque expérimentation. Les deux questionnaires ont été complétés sous format papier. Il a été demandé aux élèves de compléter le premier questionnaire la veille de l'expérimentation, à la maison, après la lecture à voix haute du texte support de l'activité du lendemain. Le but de ce questionnaire est de recueillir les impressions des élèves au sujet du texte lu (annexe 5a): ont-ils aimé lire ce texte ? Cela a-t-il été facile de le lire ? Pourquoi ? Qu'est-ce que bien lire un texte à voix haute ? Pensent-ils avoir compris ce texte ? Chaque question appelle une réponse fermée : OUI ou NON et peut être complétée par un apport de précision.

A l'issue de l'expérimentation, les élèves ont à nouveau répondu à un questionnaire, dernier élément collecté, à nouveau sous format papier. Ce dernier questionnaire a été complété juste après l'expérimentation en classe après avoir été distribué par l'enseignante. Celui-ci a permis de recueillir le ressenti vis à vis de l'activité réalisée : sur le dispositif et la lecture effectuée ([annexe](#)

5b) : as-tu aimé cette activité ? Penses-tu avoir appris quelque chose au cours de cette activité ? Travailler en groupe t'a-t-il aidé à mieux lire ? Comme pour le premier, les réponses étaient fermées OUI ou NON et pouvaient être complétées par une précision.

Les différentes réponses à ces questionnaires ont été reproduites sur un document Google Form pour que leurs différents éléments soient rassemblés et convertis en pourcentages, puis en diagrammes afin d'être analysés.

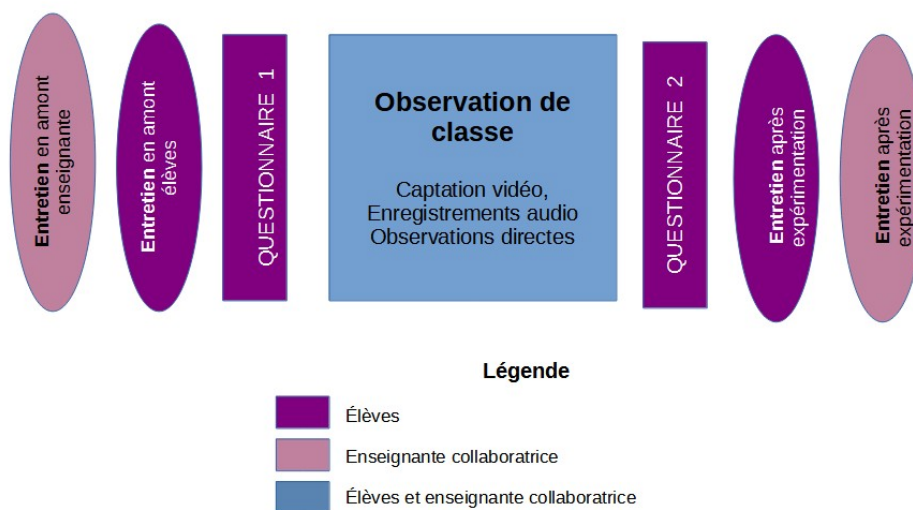


Figure 10- Synthèse des données produites

IV. L'analyse à posteriori et discussion

L'analyse à posteriori et la discussion constituent la quatrième et dernière phase d'une ingénierie didactique selon Artigue (1990). Elle permet d'abord le traitement et l'analyse des données présentées dans la partie qui précède. C'est ensuite la confrontation des hypothèses émises dans la phase à priori avec ces analyses à posteriori, lors de la discussion, qui permettra la validation des hypothèses émises.

Les effets du dispositif sur l'enseignante seront présentés et analysés dans une première partie, ce qui correspond à la première question de recherche de cette étude qui cherche à étudier les effets du dispositif sur les postures de l'enseignante et tenter d'en déduire les effets sur la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité ». Seront ensuite étudiés les effets du dispositif sur les élèves, afin

d'essayer de répondre à la deuxième question de recherche : quels sont les effets de situations didactique et adidactique sur les élèves dans la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité » dans un dispositif « groupes de besoins » ?

1. Les effets du dispositif sur l'enseignante-collaboratrice

Décrire les effets du dispositif sur l'enseignante-collaboratrice permet d'apporter des éléments de réponses à la première question de recherche qui cherche à décrire et comprendre les différentes postures adoptées par celle-ci lors du travail en « groupes de besoins » avec des situations didactiques et adidactiques. Cette description pourrait amener à vérifier si ces différentes postures favorisent la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité ». Dans une première partie, sont d'abord décrits les effets déclarés par l'enseignante lors des entretiens qui se sont déroulés après chaque expérimentation. Ces entretiens sont retranscrits par le biais de verbatims, puis analysés et rassemblés selon leurs éléments saillants. Les effets constatés lors des deux expérimentations sont ensuite présentés dans une seconde partie : ils résultent d'une part de l'analyse de la captation vidéo et d'autre part des la prise de notes de la chercheuse. Ces différents éléments sont d'abord « lus » dans une lecture flottante (Bardin 1986) puis analysés grâce à une grille d'étude ([Annexe 8](#)) qui s'inspire de celle réalisée par Sirmain⁴⁷ (2022).

1.1. Les effets constatés lors de l'expérimentation

Les effets de l'expérimentation décrits dans cette partie sont présentés grâce à l'aide de la captation vidéo de la séance, ainsi que les notes prises par la chercheuse au cours de celle-ci. Cette description est réalisée en deux temps, d'abord, il s'agit de constater l'organisation générale de la séance et ses effets sur l'activité et les postures de l'enseignante, puis ensuite de décrire plus en particulier la phase de préparation de la lecture à voix haute, réalisée en groupes de besoins : situation adidactique, pour les groupes de besoins bleu et oranges et situation didactique pour le groupe jaune, accompagné de l'enseignante.

1.1.1. L'organisation de la séance

Le tableau ci dessous présente l'organisation de la séance lors de la première expérimentation réalisée le 19 octobre 2023.

⁴⁷ Sirmain K. « *La part du déjà-là de l'enseignant sur les gestes professionnels d'étayages utilisés lors d'une situation de révision de production d'écrit en C.P.* », Mémoire de recherche Master MEEF ADIR, 2022

	Préliminaire (accueil, appel)	Lancement de l'activité	Phase de préparation de la lecture à voix haute	Lecture collective / institutionnalisati- on	Conclusion (réponse au questionnaire, congé)
Durée de la phase	2'42	13'52	20'	11'57 8'+3'57	3'50
Temps de parole de l'enseignante	1'42	11'05		3'28	14s
Taux de parole de l'enseignante	63 %	80 %		29 % (avec la lecture collective)) 88 % (sans la lecture collective)	6 %
Position de l'enseignante	Bureau	Bureau	Auprès des différents groupes	Auprès des différents groupes+Bureau	Bureau
Adresse de l'enseignante	Classe entière	Classe entière	Élèves dans les groupes	Classe entière	Classe entière
Postures adoptées par l'enseignante	Contrôle	Enseignement Contrôle Magicien	Accompagnement Lâcher-prise	Accompagnement Enseignement Contrôle Magicien	Contrôle

Tableau 2- Organisation de la première séance de lecture

L'enseignante accueille les élèves dans le couloir, ils rentrent en silence. Durant cette phase, le taux de parole de l'enseignante est de 63 % : l'enseignante salue la classe, fait l'appel et donne la parole à la chercheuse qui se présente pendant 35 secondes. L'enseignante est en posture de contrôle : elle est derrière son bureau et s'adresse à l'ensemble de la classe. Les verbes qu'elle emploie sont principalement injonctifs : « allez, on s'assoit ! », « on est debout ! », « on se dépêche ! ». Elle reprend nominalement un élève à l'ordre ou bien recadre certains élèves qui se retournent : « Alors on la laisser la caméra tranquille et me regarder à moi, on fait comme si elle n'y était pas » (4'09), un geste du bras accompagne ses propos. A l'issue de cette première phase, elle procède au lancement de l'activité.

Cette nouvelle phase est divisée en trois parties distinctes, d'abord l'enseignante demande aux élèves quelles sont les caractéristiques d'une lecture à voix haute réussie, puis elle explique l'organisation de l'activité à venir, ses modalités et les consignes à suivre, pour finir avec la mise en îlots des élèves durant laquelle chacun prend ensuite place dans le groupe de besoins qui lui correspond. L'enseignante s'adresse à la classe entière située derrière son bureau, elle note des éléments de réponse importants des élèves, son taux de parole est de 79 %.

Lors de la première partie de cette phase, l'enseignante est d'abord en posture d'enseignement : elle sollicite les élèves dans un jeu de questions/réponses pour recueillir leurs représentations sur les

caractéristiques d'une lecture à voix haute réussie. Elle s'appuie sur les réponses erronées pour réajuster le savoir, les invite à compléter « Qu'est-ce qui manque encore ? » ou expliciter leurs réponses « comment on peut mettre le ton ? » et utilise un vocabulaire spécifique (articuler, intonation, pauses, volume). Les caractéristiques de la lecture à voix haute sont donc établies conjointement par l'enseignante avec la classe. L'enseignante reprend chaque élément donné par un élève pour le compléter si besoin à l'oral et le noter au tableau. Les critères de l'exercice d'entraînement de lecture à voix haute figurent donc tous au tableau durant l'activité qui va suivre.

L'enseignante explique ensuite comment va se dérouler l'activité et précise les consignes. Elle est à nouveau en posture de contrôle : ses verbes sont injonctifs : « vous devez choisir les consignes », « vous devez préparer le texte de façon individuelle ». Elle reste en position de contrôle dans la mise en îlot des élèves qui dure 4 minutes avec la distribution des documents de travail (texte à lire et outils de travail : fiche de consignes, fiches de vocabulaire et d'aide (seulement pour les groupes jaune et orange) : elle a souvent le doigt sur les lèvres pour enjoindre ses élèves au silence et dit « chut » fréquemment (12'38). Il est à noter que le lancement du chronomètre qui décomptera le temps de l'activité suivante est réalisé avec un ton très théâtral par l'enseignante, on peut alors parler de posture du magicien, le moment est particulier, comme mis en scène (6'14) : « Alors, est-ce que tout le monde est prêt ? Alors, c'est parti ! Vingt minutes ! ». Le décompte un peu théâtral du temps qui s'écoule sera repris deux fois au cours de la phase suivante.

La phase d'entraînement à la lecture à voix haute, au cours de laquelle les élèves travaillent en groupes de besoins, décrite précisément dans la partie suivante, dure 20 minutes (de 16'34 à 36'34) : un chronomètre est affiché sur le tableau pour les élèves.

A l'issue de cette phase, l'enseignante prend à nouveau une posture de magicien pour clore la séance d'entraînement, comme elle l'avait fait pour son ouverture : « Bon, et bien, c'est l'heure ! Ça y est, c'est l'heure ! », d'un ton très théâtral. Puis, elle reprend une posture de contrôle : les élèves ne sont plus en activité de groupe, elle reprend la parole devant la classe entière positionnée derrière son bureau. « Alors ça y est ! On se calme ! » (36'20). Elle a le doigt sur les lèvres et attend le silence avant de continuer. Elle rappelle aux élèves qu'une lecture collective va être réalisée et précise l'ordre de lecture des différents groupes. « On écoute bien tout le monde et on essaie de faire la meilleure lecture en suivant les caractéristiques que l'on a données et votre entraînement, d'accord ? » (36'29). Cette lecture dure 8 minutes : durant celle-ci, l'enseignante, très attentive, les bras croisés, semble accompagner la lecture des élèves en se rendant auprès de chaque îlot dont les élèves sont en train de lire, peut-être pour mieux leur indiquer physiquement qui doit lire ou bien mieux écouter les lectures de chacun. On peut sûrement parler d'une posture d'accompagnement silencieuse, cette hypothèse est confirmée par un « bravo » chuchoté à une élève du groupe orange 2

à l'issue de sa lecture. A la fin de la lecture, peut-être en écho de la posture de magicien adoptée par l'enseignante à deux reprises précédemment, les élèves applaudissent (44'24). L'enseignante reprend aussitôt une posture de contrôle : « Doucement, doucement, on s'applaudit doucement » Elle accompagne ses propos d'une rétroaction de validation positive : « C'est très bien, vous avez très bien travaillé ! ». Cette rétroaction sera développée plus en détail après la remise en place des tables. L'enseignante durant ce rangement qui dure 1'57, cherche à garder le contrôle de sa classe : elle emploie le lexique du silence : « doucement, calmement, on ne fait pas trop de bruit », « chut ». Elle garde le doigt sur ses lèvres. Quand tout est rangé, l'enseignante adopte une posture d'enseignement pour la phase d'institutionnalisation du savoir qui dure 2 minutes. « Alors, est-ce que vous pourriez me dire s'il vous plaît, pourquoi est-ce que l'on vous fait travailler la lecture à voix haute ? ». L'enseignante sollicite les élèves, leur demande de justifier ou d'explicitier leur propos. Elle emploie un vocabulaire spécifique et donne du sens aux apprentissages réalisés : « plus la lecture est fluide, plus c'est facile de comprendre, c'est la fluence ».

Durant la toute dernière phase de cette séance (durée de 3'50), l'enseignante demande aux élèves de compléter le questionnaire pour recueillir les ressentis des élèves au sujet de l'expérimentation menée, elle prend ensuite congé des élèves. Elle est à nouveau en posture de contrôle : « Chut », « Ça ne va pas tarder à sonner, on termine le questionnaire » (49') : les élèves finissent de le compléter malgré la sonnerie qui a retenti. Ils quittent un à un la salle de classe, salués par leur enseignante qui chuchote.

Durant ces 4 phases observées, la posture de contrôle chez l'enseignante domine, apparaît aussi une posture d'enseignement pendant les phases de lancement de l'activité et d'institutionnalisation. La posture de magicien intervient très peu, seulement pour théâtraliser le lancement de l'activité, avec la mise en route du chronomètre et son arrêt à la fin de l'activité.

Les remarques ci-dessus sont aussi valides pour la deuxième séance observées, car les postures et les taux de paroles sont sensiblement les mêmes. Le rangement de la salle se fait après la sonnerie et est réalisé par l'enseignante et la chercheuse. Seule la posture de magicien apparue lors de la mise en route et l'arrêt du chronomètre n'apparaît plus aussi nettement même si ces instants sont mis en valeur par l'enseignante avec une gestuelle et une intonation qui tranchent avec ses propos habituels. La phase d'institutionnalisation du savoir lors de la seconde séance est très intéressante car l'enseignante invite non seulement les élèves à prendre conscience de ce qu'ils ont appris, mais aussi des progrès qu'ils ont réalisés depuis la première séance, en leur montrant les caractéristiques d'une bonne lecture à voix haute écrites au tableau. Par son questionnement, elle les amène à prendre conscience de ce qui peut les aider à s'améliorer « et tu penses de ce serait quoi qui te

permettrait de moins butter sur les mots ? » (48'23). Elle fournit aussi différentes rétroactions qui permettent aux élèves de construire leur savoir.

1.1.2. Phase de préparation de lecture à voix haute

Afin d'avoir une vision d'ensemble de l'activité de l'enseignante au cours de la préparation de la lecture à voix haute, le temps passé auprès de chaque groupe, lors de la première séance, a été chronométré puis ensuite les données ont été reportées dans un tableur afin de pouvoir créer un visuel montrant le temps de présence de l'enseignante avec chaque groupe. Au cours de cette phase d'une durée de 20 minutes, il avait été demandé à l'enseignante de travailler avec les quatre élèves du groupe jaune (à besoins), en situation didactique, afin de les guider dans leurs activités : choix du texte à lire, préparation silencieuse et annotations du texte que chacun lira ensuite, lecture à voix haute de chacun tour à tour et rétroactions des élèves et de l'enseignante afin d'améliorer chaque lecture. Les groupes orange (fragiles) et bleu (satisfaisants) sont en situation adidactique avec un déroulé d'activité identique, mais avec des consignes adaptées aux besoins de chacun.

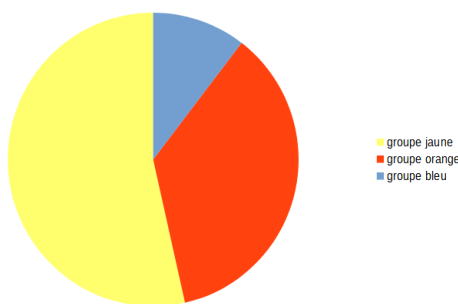


Figure 12- Temps passé par l'enseignante dans chaque groupe de besoins lors de la première séance

La description des postures enseignantes qui suivent concerne la première séance observée, lors du 19 octobre 2023.

L'enseignante en situation didactique

Sur les 20 minutes que dure l'activité de lecture à voix haute, l'enseignante passe 9'31 auprès des élèves du groupe jaune, cette durée n'est pas continue, elle résulte de 8 phases de travail distinctes qui vont de 11 secondes à 4'57. L'enseignante adopte avec ce groupe d'abord une posture d'accompagnement : elle aide les élèves à comprendre la consigne en la reformulant à voix haute et en montrant sur la fiche consigne les éléments importants (17'31), elle les relance fréquemment

dans leur activité « Allez, c'est parti », « On est prêts, on peut y aller ? » (22'59) ou s'assure de la régulation de l'activité « Alors, on a choisi qui fait quoi ? » (18'31), « On y va ? On se souvient de la consigne ? », « Regardez, il vous reste encore 10 minutes » (25'59). Elle répond aux questions des élèves, parfois directement, parfois en sollicitant les pairs du groupe, et les ramène souvent à la fiche outil afin de les amener à l'autonomie. Il est à noter que les élèves de ce groupe jaune ne la sollicitent pas quand elle est avec les autres groupes. Si elle est toujours debout à côté de ce groupe lorsqu'elle travaille avec, elle cherche parfois à se mettre à la hauteur des élèves en s'appuyant sur la chaise de l'un d'entre eux ou bien en se penchant, les deux mains entre les cuisses lorsqu'elle répond à la question de l'un d'entre eux (19'27). Elle accompagne les élèves non seulement en répondant à leurs questions mais aussi en les conseillant sur la tâche à réaliser : elle leur fournit une rétroaction qu'ils ne font pas spontanément, « Il y a une liaison que tu dois faire » (20'31) et sollicite des rétroactions entre pairs : « Alors là, qu'est-ce qu'on en pense ? » (29'21) ou bien, « Vous avez entendu quelque chose dans la lecture d'A. ? Là, comment ça se prononce, ça ? » (27'11). Le mot « Ayant » pose problème à l'élève qui n'arrive pas à le prononcer convenablement. L'enseignante très rapidement se glisse dans une posture d'enseignement pour rappeler la nature de ce mot, un verbe. Elle fournit régulièrement des rétroactions de validation : « Bon, et c'est de mieux en mieux, non ? Ça s'améliore, on continue encore ! Il faut que ce soit le mieux possible quand vous allez passer dans 2'30 » (33'). Elle adopte aussi parfois une posture de lâcher-prise, lorsqu'elle écoute les élèves lire l'extrait qu'ils préparent : elle se tait et les observe pour ensuite réagir et réajuster l'activité en fonction des informations qu'elle a prélevées (problème de prononciation, liaison ou pause oubliées).

L'enseignante qui est en situation didactique avec le groupe jaune est restée moins de la moitié du temps de l'activité avec celui-ci, en adoptant principalement une posture d'accompagnement.

L'enseignante et les groupes en situation adidactique

L'enseignante passe 6'25 après des 2 groupes oranges : deux groupes de 3 élèves, et 1'51 auprès des élèves du groupe bleu. Les deux dernières minutes de l'activité sont un entre-deux puisque l'enseignante se trouve debout près du groupe jaune, mais tournée de 3/4 vers le groupe bleu, à l'écoute tantôt d'un groupe, tantôt de l'autre.

Pendant les 10 premières minutes de l'activité de préparation de la lecture à voix haute de chaque groupe, l'enseignante va de groupe en groupe pour s'assurer de la compréhension des consignes et de la mise au travail des élèves. Elle est alors dans une posture d'accompagnement. Elle est en particulier très présente pour les deux groupes orange (fragiles) puisqu'elle va être à 7 reprises à leur côté : elle reformule les consignes tout en les montrant du doigt sur la fiche consigne. Elle

confirme les propos d'un élève ou les complète. A trois reprises, alors qu'elle travaille avec le groupe jaune, des élèves des groupes orange la sollicitent en levant le doigt (17'34), voire en venant physiquement la chercher lorsqu'elle ne répond pas ou ne voit pas le doigt levé. Les demandes sont de deux types : cela peut être pour avoir une confirmation sur la présence ou pas d'une liaison ((23'47) : Lidia, élève témoin du groupe orange vient chercher l'enseignante qui se rend sur l'îlot du groupe orange et lui montre l'outil de correction sur lequel figurent toutes les annotations et donc la réponse qui lui manquait. Il est fréquent que l'enseignante ramène les élèves des groupes oranges aux outils à leur disposition. Lorsque l'enseignante se trouve à côté des deux îlots oranges, les questions se multiplient. Un élève d'un groupe orange va interrompre l'enseignante alors qu'elle est en présence du groupe jaune : « Est-ce que vous pouvez me regarder faire ? » ; il demande une validation de sa lecture à voix haute ! « Oui, si vous voulez, on y va » répond alors l'enseignante. Elle est encore dans une posture d'accompagnement et va demander à chaque membre du groupe de lire tour à tour tout en réclamant après chaque lecture une rétroaction des pairs afin de les guider dans leur activité : « Est-ce que vous avez des remarques à faire ? » ou « Qu'est-ce qu'il a particulièrement bien fait T. ? » (30'18). Elle les incite à s'améliorer grâce à des conseils précis (rétroaction d'élaboration) : « Ta lecture, tu la maîtrises, c'est bien, tu peux transmettre un peu plus les émotions maintenant » (31'31).

Elle est aussi en posture de lâcher prise lorsqu'elle écoute les élèves travailler, elle déambule alors en silence d'un groupe à l'autre en silence, les mains sur les hanches ou bien jointes dans le dos. Elle peut aussi surveiller les groupes en situation adidactique du coin de l'œil tout en étant présente avec le groupe jaune. Le groupe bleu ne sollicite pas l'enseignante, qui est présente 1'51 dans ce groupe, présence répartie en 7 micro-séquences qui ne dépassent pas 24 secondes. C'est avec ce groupe qu'elle adoptera une seule fois une position de contrôle lors de cette phase de travail : alors qu'elle est en activité avec le groupe jaune, elle se tourne de 3/4 vers le groupe bleu pour lancer un regard appuyer à l'un d'entre eux (27'38), pour ensuite relancer l'activité dans le groupe « Allez on le refait ! ».

Lors de cette phase, l'enseignante se retrouve avec les élèves en position adidactique durant 8'11, soit presque la moitié de la durée de l'activité. Elle est donc en posture de lâcher prise principalement mais aussi très fréquemment en posture d'accompagnement pour ces deux groupes. Le groupe orange en particulier se montre très peu autonome, sollicitant fréquemment leur enseignante alors même qu'elle est en activité avec le groupe jaune.

Comparaison des deux séances de préparation de lecture

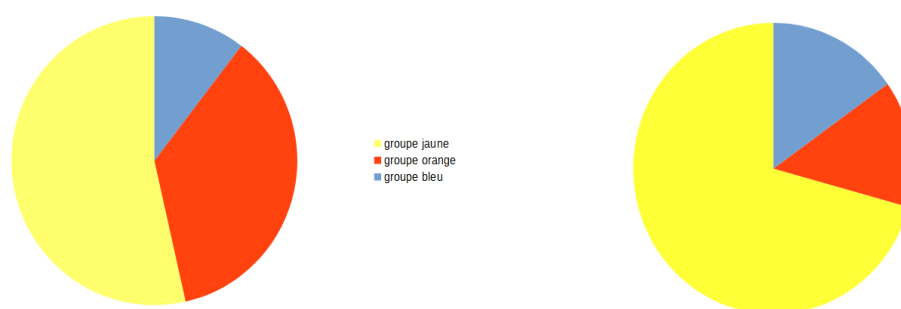


Figure 13-Temps passé dans chaque groupe de besoins lors de la première et seconde séance de préparation de lecture

Il est intéressant de comparer les postures de l'enseignante lors des deux séances observées : la première a permis une acculturation du dispositif pour les élèves et l'enseignante. Celle-ci a reproduit ce dispositif au mois de novembre, c'est donc pour la troisième fois que les élèves le réalisent lors de la séance du 21 décembre 2023. Madame Trézène se sent plus « à l'aise » (Verbatim 3 M.T.2'42) et connaît mieux ses élèves (Verbatim 3 M.T. 3'10). Elle va passer plus de temps avec le groupe jaune : de 9'31 à la première séance, elle est passée à 13'10 lors de la seconde. Elle a pu être disponible pour travailler avec ce groupe en situation didactique dès les 30 premières secondes de l'activité, après avoir répondu à une question d'un élève du groupe orange, alors qu'elle n'avait pu les accompagner qu'à partir de 8 minutes lors de la première séance. Le dispositif est rodé : les élèves, grâce à un rappel rapide de leur enseignante, savent ce qu'ils doivent faire et n'ont plus besoin de la questionner sur les modalités d'organisation de l'activité à réaliser. L'enseignante n'est sollicitée que deux fois par les élèves du groupe orange, d'ailleurs elle n'intervient auprès d'eux que 2'38 contre 6'25 la première fois ce qui montre que les élèves de ce groupe ont acquis l'autonomie nécessaire à leur activité en situation didactique. Leur enseignante le confirme : « Je pense que les oranges ont été beaucoup plus autonomes » (Verbatim 3 M.T. 29'19). Madame Trézène est davantage présente auprès du groupe bleu : 2'42 alors qu'elle ne l'avait été que 1'51 la première fois. Lors de l'échange après la première séance, l'enseignante avait pu remarquer que les élèves du groupe bleu n'avaient pas réalisé l'activité demandée, ils n'avaient pas lu les consignes et saisi l'enjeu de l'activité pour leur groupe (Verbatim 2 M.T. 32'01). Madame Trézène a donc insisté au moment de rappeler les consignes sur la nécessité de lire celles-ci : « C'est là que je vous invite à faire vraiment attention à ce qu'on attend de vous, en fonction de votre groupe, on ne va pas attendre la même chose » (9'08). Elle interpelle le groupe bleu pour les

inciter à réaliser la tâche demandée : « J'invite aussi le groupe bleu à mettre le ton, voire même pourquoi pas un peu des gestes, essayez de faire quelque chose de vraiment plus dynamique que la dernière fois. » (10'36). Elle insiste aussi auprès de tous les élèves pour qu'ils réagissent aux lectures de leurs camarades afin de leur donner des conseils pour améliorer leur lecture (11'03). Lors de cette seconde séance, elle a adopté les mêmes postures d'accompagnement auprès du groupe jaune et des autres groupes lorsqu'elle était sollicitée. Il est à noter qu'elle adopte davantage une posture de lâcher-prise lors de cette deuxième session, y compris avec le groupe jaune : elle se trouve auprès de cet îlot sans pour autant toujours intervenir, en retrait et en silence, écoutant les lectures et échanges. Elle est aussi très souvent lorsqu'elle est auprès du groupe jaune, le corps tourné vers l'îlot, mais la tête retournée soit vers les élèves du groupe orange, soit vers ceux du groupe bleu. Elle peut alors parfois lancer un regard appuyé vers un élève, sans rien dire, chuchoter un « chut » ou reprendre un élève (31'05) pour l'inciter à se remettre en activité. C'est donc une légère posture de contrôle qui pourrait être nommée « posture de la tour de contrôle » : en effet, tout en restant en situation didactique auprès du groupe jaune, elle reste attentive au bon déroulement de l'activité dans les différents groupes. Son corps en torsion traduit le souci qu'elle a de l'ensemble de ses élèves dans ce dispositif qui lui demande à la fois d'être présente avec un groupe et de laisser le reste de sa classe en autonomie, c'est à dire en situation de dévolution. Il est à noter que l'enseignante ressent une certaine difficulté face à la dévolution : lorsque la chercheuse lors du deuxième entretien après expérimentation l'interroge : « Est-ce que ça te semble possible de rester vingt minutes uniquement avec un groupe d'élèves ? Est-ce que ça a été une difficulté pour toi que je t'ai imposée? » (Verbatim M.T. 3 32'21), elle ne répond pas à la question et préfère évoquer la réaction de ses élèves : « Beh ...Les... Je dirais que même les élèves, ils ont pas l'habitude de ça. Alors, ça peut faire partie des règles du jeu. Mais tu verras, ils m'appellent les oranges (Verbatim M.T. 3 32'29). Elle répète à trois reprises l'expression « règles du jeu » lorsqu'il est question de la dévolution. Elle évoque donc indirectement son manque d'habitude et celui des élèves ainsi que la possibilité que cela fasse partie des « règles du jeu » sans pour autant avoir réussi à les poser clairement lors de ces deux séances de préparation à la lecture. A aucun moment, elle n'a indiqué aux élèves qu'elle allait travailler avec un groupe et laisser les autres travailler en autonomie. Pour elle, « on peut si on le décide » (Verbatim M.T. 3 37'45), mais elle n'a pas imaginé le dispositif proposé comme « quelque chose d'aussi rigide » (Verbatim M.T. 3 38'01). Elle précise que partir quelques secondes pour répondre à la demande d'un autre groupe dans la mesure où les élèves du groupe jaune sont en activité ne pose pas de problème (Verbatim M.T. 3 37'26).

Ces différents éléments recueillis permettront de comprendre peut être les effets déclarés par l'enseignante qui sont décrits dans la partie suivante.

1.2. Les effets déclarés dans les verbatims de l'enseignante collaboratrice

L'enseignante collaboratrice a été interrogée à trois reprises : une première fois en amont de l'expérimentation afin de pouvoir réaliser son profil, de connaître ses pratiques de lecture auprès des élèves. Deux autres entretiens ont été menés après chaque séance d'expérimentation, le premier le 20 octobre 2023 et le second le 21 décembre 2023. Ces derniers (retranscrits en [annexe 12](#)) permettent de recueillir les impressions de l'enseignante vis à vis du dispositif expérimenté, mais aussi, à l'issue de l'entretien du 20 octobre, il a été discuté ce qui pouvait être amélioré pour la séance suivante.

Lors de la première séance d'expérimentation, Madame Trézène s'est sentie stressée par l'aspect technique de l'expérimentation : « être filmée » ou par l'enjeu de l'expérimentation : réussir à respecter tout ce qui avait été dit avec la chercheuse en amont car elle avait le souci de bien faire (Verbatim 2 M.T. 0'47). La présence de la chercheuse ne l'a pas dérangée, car elle a l'habitude de travailler en co-enseignement. Ce stress était doublé d'un sentiment de joie, car « ça me permet de vouloir essayer, de tester de nouvelles choses et d'essayer de mettre en place de nouvelles choses qui, peut-être, porteront leurs fruits, j'espère » (Verbatim 2 M.T. 0'56).

Elle déclare que ce dispositif lui a semblé « très facile à mettre en œuvre », car « c'était très clair, c'était minuté aussi, et je pense avoir réussi à respecter la trame » (Verbatim 2 M.T. 3'02). Elle est donc satisfaite de la façon dont s'est déroulée l'expérimentation.

Quelques écarts par rapport au dispositif initialement prévu ont été observés par l'enseignante durant la phase de préparation de lecture à voix haute des élèves. Lors du travail en groupe de besoins des élèves, une élève travaillant en situation adidactique s'est levée : « il y en a au moins une qui s'est levée de l'îlot » (Verbatim 2 M.T. 5'53), « Je me dis qu'on est aussi en début d'année. C'est des comportements qu'ils vont finalement plus faire, de moins en moins arriver, parce que, au fil du travail en îlot, je leur répétais que voilà, ils doivent rester à leur îlot et que ils peuvent m'appeler, bien sûr, ce que certains ont fait. » (Verbatim 2 M.T. 7'08). Elle a été gênée par ces déplacements (à deux reprises la même élève du groupe orange est allée demander de l'aide physiquement à son enseignante). Ensuite, elle a passé moins de temps qu'elle l'aurait souhaité avec le groupe jaune avec lequel elle devait travailler en situation didactique (Verbatim 2 M.T. 23'15), pour elle, c'est parce qu'elle a été très sollicitée par les autres groupes (Verbatim 2 M.T. 23'35), en particulier les élèves du groupe orange.

Le manque d'investissement des élèves du groupe bleu a été souligné (Verbatim 2 M.T. 32'01). L'enseignante y voit deux raisons principales : ils n'ont pas lu les consignes et saisi l'enjeu de l'activité pour eux ; de plus, la répartition du texte entre les différents élèves leur a pris du temps qu'ils n'ont pas pu accorder à la préparation de la lecture à voix haute (Verbatim 2 M.T. 32'36). De plus, ils se sont répartis le texte par mimétisme avec les autres groupes (des blocs continus de texte) sans chercher, comme ils l'avaient déjà fait en classe) à sélectionner le texte à lire pour chacun pour en souligner le sens : prise en charge par un élève du narrateur et par les autres des personnages par exemple (Verbatim 2 M.T. 34'14).

Des réajustements sont donc à prévoir : une invitation à la lecture des consignes plus active afin que chaque groupe s'empare au mieux de la tâche à accomplir et une présence effective plus importante de l'enseignante sur le groupe en situation didactique.

Il sera intéressant de comparer la seconde expérimentation à la première pour voir si les ajustements prévus sont efficaces.

2. Les effets du dispositif sur les élèves

Décrire les effets du dispositif sur les élèves permet d'apporter des éléments de réponses à la deuxième question de recherche qui cherche à décrire et comprendre les effets de situations didactiques et adidactiques dans la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité » dans un dispositif « groupes de besoins ». Ces effets peuvent être appréhendés de deux façons : d'une part, les effets de ce dispositif exprimés par l'ensemble des élèves dans les questionnaires avant et après l'expérimentation et par les élèves témoins lors des entretiens qui se sont déroulés après l'expérimentation, ce sont les effets « déclarés », et d'autres par les effets qui ont été constatés lors de l'observation de la séance, grâce à l'observation directe de la chercheuse, la captation vidéo et les enregistrements audios des activités des élèves dans les différents groupes de besoins, ce sont les effets « constatés ». Les groupes de besoins seront nommés dans la suite de cette étude par les noms donnés lors de l'expérimentation à chacun : groupe jaune (groupe d'élèves à besoins), groupe orange (groupe d'élèves fragiles), groupe bleu (groupe d'élèves dont le niveau de compétence est satisfaisant au test de fluence initial).

2.1. Les effets déclarés

2.1.1. Effets déclarés dans le questionnaire 1

Les questionnaires complétés avant l'expérimentation avaient pour but de recueillir le ressenti des élèves vis-à-vis du texte à relire en préparation de l'expérimentation et de connaître les difficultés rencontrées pour le lire ainsi que leur définition d'une bonne lecture à voix haute. Des questions sur le degré de compréhension du texte avaient été posées, mais les réponses n'ont pas été exploitées dans cette étude. La comparaison des réponses au premier questionnaire pour le texte 1, extrait du *Petit Poucet* et le texte 2, extrait de *l'Odyssée* fait apparaître que les élèves ont moins aimé lire le texte 2, jugé « cruel » et « dégoûtant » voire « monstrueux », pourtant, il est déclaré plus facile à lire malgré la hausse des difficultés : il est extrait de la mythologie grecque avec des noms complexes comme « Polyphème » et des mots jugés « difficiles » par les élèves ([synthèse complète des réponses au questionnaire 1 avant expérimentation annexe 9](#))

Texte 1: *Le Petit Poucet*



Figure 14- Résultats questionnaires élèves texte 1

Texte 2 : *L'Odyssée*



Figure 15- Résultat questionnaires élèves texte 2

Ces diagrammes sont le reflet d'une moyenne des ressentis sur les 15 élèves. Le tableau suivant détaille les ressentis des élèves en fonction de leur groupe de besoins.

	Texte 1 : <i>Petit Poucet</i>			Texte 2 : <i>Ulysse</i>		
	GJ	GO	GB	GJ	GO	GB
As-tu aimé lire ce texte à voix haute ?	100 %	100 %	80 %	75 %	83,3 %	60 %
Est-ce facile pour toi de lire ce texte à voix haute ?	75 %	66,7 %	80 %	50 %	83,3 %	100 %

Tableau 3- Synthèse résultats questionnaires élèves

Face à un texte jugé agréable à lire par les élèves des trois groupes de besoins, les groupes orange et bleu jugent qu'il est plus facile à lire qu'un texte jugé plus agréable à lire. Pour le groupe jaune, le texte jugé moins agréable à lire est aussi moins facile à lire et cela est exprimé explicitement lorsqu'il est demandé aux élèves de préciser ce qui était difficile pour eux lors de cette lecture : « parce que j'ai des difficultés à lire ». On peut émettre l'hypothèse qu'une prise de conscience du degré de compétence de chacun est en cours.

Dans ce même questionnaire, les élèves ont dû dire ce qu'était pour eux une bonne lecture à voix haute. Dans le tableau suivant figurent les réponses du groupe jaune.

Questionnaire 1 groupe jaune		
	Texte 1	Texte 2
Pour toi, qu'est ce que c'est de bien lire un texte à voix haute ?	Pour moi lire bien un texte c'est bien prononcer faire les liaisons etc Oui, je préfère quand je lis à voix haute car je comprends mieux le texte/ oui génial	Car c'est dur C'est bien faire les liaisons et lire fluidement Oui Je comprends mieux

Tableau 4- Résultats questionnaires élèves Groupe jaune

Pour ce groupe jaune, les réponses sont très courtes, peu développées avec un vocabulaire peu spécifique : seul le mot « liaisons » apparaît pour les deux textes et « lire fluidement » figure en réponse au deuxième questionnaire 1. La définition se précise donc. Il est à noter que la lecture à voix haute est associée à la compréhension : « Je préfère quand je lis à voix haute car je comprends mieux », même si cette réponse ne correspond pas vraiment à la question posée.

Le tableau suivant concerne le groupe orange pour la même question.

Questionnaire 1 groupe orange		
	Texte 1 : <i>Le Petit Poucet</i>	Texte 2 : <i>Ulysse</i>
Pour toi, qu'est ce que c'est de bien lire un texte à voix haute ?	aucune C'est pour raconter des histoires Bien lire un texte à voix haute c'est de faire des pauses mais pas n'importe où et ne pas hésiter Pour moi bien lire à voix haute c'est lire de manière fluide et respecter la ponctuation Pour moi c'est bien articuler et parler fort	Pour moi ce qui est bien lire c'est quand on met le bon ton et que l'on respecte le point de ponctuation / La ponctuation, l'intonation C'est bien faire les pauses, les liaisons C'est de respecter la ponctuation, d'avoir une lecture fluide/ Quand on articule bien C'est de pouvoir raconter une histoire et que les autres comprennent ce que je raconte (lis)

Tableau 5- Résultats questionnaires élèves groupe orange

Les réponses sont plus longues et plus développées, mieux construites. Elles contiennent davantage de vocabulaire spécifique « lire de manière fluide », « bien faire les pauses et les liaisons » et sont plus précises. Elles révèlent une maîtrise des caractéristiques d'une lecture à voix haute réussie : la fluidité de lecture, respect de la ponctuation et des pauses, articulation et volume. L'intonation n'apparaît que dans le deuxième questionnaire « c'est quand on met le bon ton » après donc la première expérimentation. La première expérimentation a donc eu pour effet de permettre aux élèves de mieux appréhender les caractéristiques d'une lecture à voix haute réussie. La visée d'une lecture à voix haute est exprimée : « c'est pour raconter des histoires », phrase précisée après la première expérimentation par « et que les autres comprennent ce que je raconte ». Ces élèves connaissent donc les caractéristiques d'une lecture à voix haute réussie, d'une lecture fluente donc, et la visée de cette lecture. Les réponses du groupe bleu sont similaires à celles du groupe orange, sans être plus précises ou plus développées.

2.1.2. Effets déclarés dans le questionnaire 2 (après expérimentation)

Le questionnaire 2 interroge les élèves sur leur ressenti au sujet de l'expérimentation ([synthèse complète des réponses au questionnaire 2 après expérimentation annexe 10](#))

Dans cette partie de l'étude, les diagrammes circulaires présentent les réponses des élèves au questionnaire 2 du texte 1 en pourcentage et l'encadré à côté de chacun ce même pourcentage mais pour les réponses au questionnaire du texte 2.

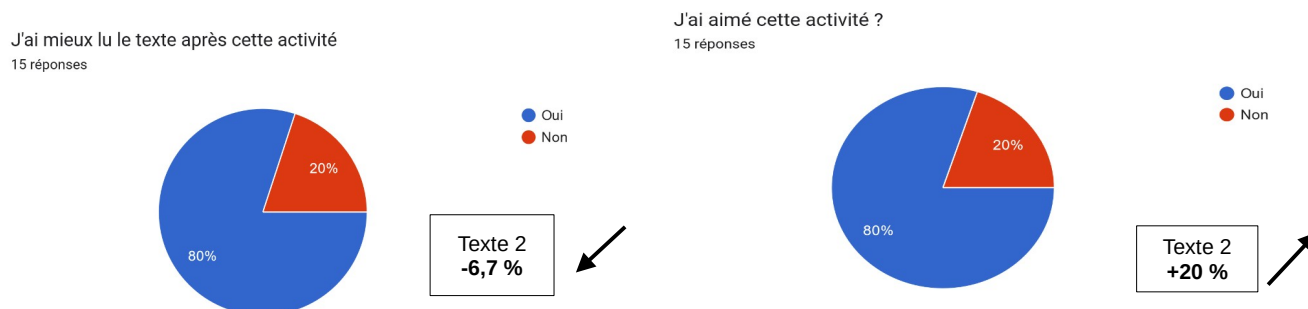


Figure 16- Résultats questionnaire 2 : appréciation activité

Les élèves déclarent mieux lire le texte après l'activité de lecture à voix proposée par l'expérimentation. Dans le deuxième questionnaire, le pourcentage d'élève qui déclare mieux lire après l'activité baisse (-6,7%) ce qui correspond au texte 2 déclaré moins agréable à lire. 80% des élèves ont aimé cette activité après la première expérimentation, ils sont 100 % à l'issue de la deuxième expérimentation. Cette activité est donc appréciée par les élèves. Ils ont aimé : être en groupe « parce que j'aime travailler en petit groupe », « lire ensemble », parce qu'ils aiment bien lire (groupe jaune), « parce que ça m'a aidé à mieux lire » (groupe orange)

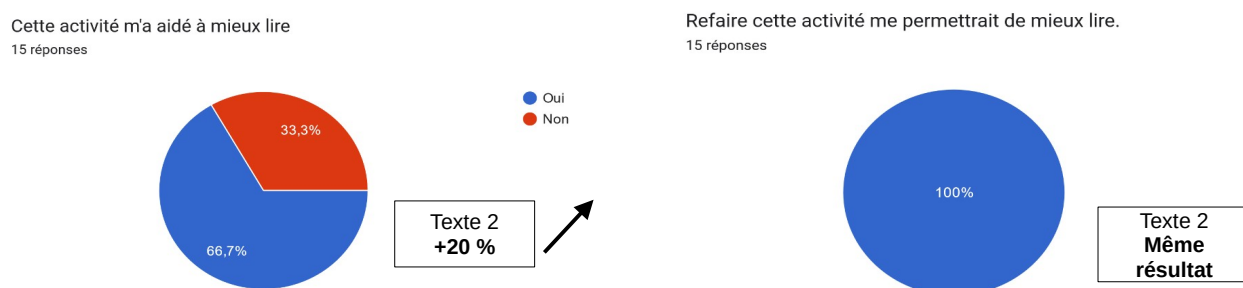


Figure 17- Résultats questionnaire 2 : aide apportée par l'activité

Les élèves déclarent que cette activité les a aidés à mieux lire à 66,7 % après la première expérimentation, ce pourcentage s'élève après la deuxième expérimentation à 86,7 %. Ils sont unanimes (100%) pour dire que refaire cette activité leur permettrait de mieux lire, et ce après les deux expérimentations. A la question « qu'est ce qui t'a permis de mieux lire ? » les types de réponses sont multiples. Elles ont toutes un lien avec le dispositif mis en place, que ce soit au sujet de la mise en groupe : « c'est parce qu'on était en groupe », « on était quatre », ou à l'activité de lecture à voix haute elle-même : « ce qui m'a aidé à lire c'est à voix haute (sic) », « le lire plusieurs fois » (groupe jaune), « mettre la ponctuation et l'avoir lu plusieurs fois », « bien prendre le temps de mettre les pauses et liaisons et de le préparer » (groupe orange).

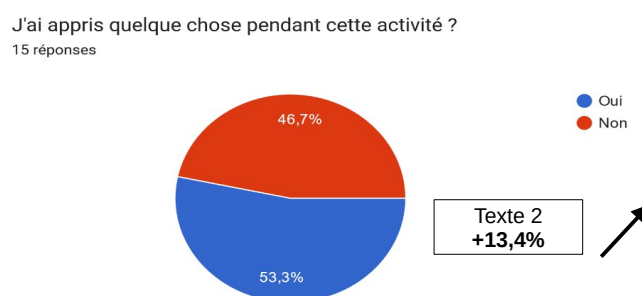


Figure 18- Résultats questionnaire 2 : Ressenti apprentissage grâce à l'activité

53,3 % des élèves déclarent avoir appris quelque chose pendant leur activité. Ce pourcentage s'élève à 66,7 % après la deuxième expérimentation, on peut donc émettre l'hypothèse que les élèves prennent conscience de leurs apprentissages et réalisent qu'il ne s'agit pas seulement d'un savoir mais aussi d'un savoir-faire, les réponses suivantes semblent le montrer. Les élèves du groupe jaune affirment qu'ils ont appris « à mieux lire », « à apprendre de mes erreurs », réponses très génériques, alors que ceux du groupe orange et bleu ont des réponses plus précises qui ont trait directement aux caractéristiques de la lecture à voix haute : « à mettre la ponctuation, le ton », « à bien écouter les liaisons ». Une majorité des élèves des trois groupes est d'accord pour dire qu'ils ont appris à mieux lire. Cependant, certains estiment n'avoir rien appris : un élève du groupe orange déclare qu'il n'a rien appris de cette activité car il l'a déjà faite en classe, et dans le groupe bleu, un affirme qu'il connaissait déjà les choses apprises et un autre précise qu'il connaissait déjà tout.

Je pense que travailler en groupe m'a aidé à mieux lire.
15 réponses

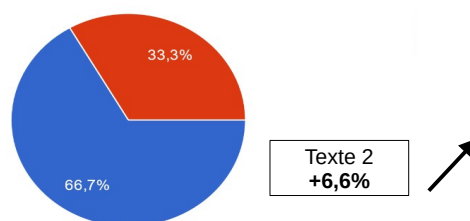


Figure 19- Résultats questionnaire 2 : Travail de groupe et activité menée

Les élèves sont 66,7 % à estimer que travailler en groupe les a aidés à mieux lire après la première expérimentation et 73,3 % après la deuxième expérimentation. Le tableau ci-dessous affine ces résultats en fonction des groupes des élèves et permet de constater les écarts importants dans les réponses.

	Texte 1 : <i>Le petit Poucet</i>			Texte 2 : <i>Ulysse</i>		
	GJ	GO	GB	GJ	GO	GB
Je pense que travailler en groupe m'a aidé à mieux lire	100 %	33 %	80 %	50 % ↘	83,3 % ↗	80 % →

Tableau 6- Détails des réponses des élèves au questionnaire 2

Il est intéressant de noter qu'après la première expérimentation tous les élèves du groupe jaune étaient convaincus que travailler en groupe les avait aidés à mieux lire alors que seulement la moitié en reste persuadée après la seconde expérimentation. Ils précisent que cela les a aidés parce qu'ils étaient quatre, qu'ils se sont aidés et se sont dit leurs erreurs. Les élèves du groupe orange eux sont seulement 33 % à déclarer que le travail en groupe les a aidés après la première expérimentation alors que ce pourcentage s'élève à 83,3 % après la deuxième expérimentation. La progression est donc très franche pour ce groupe. Eux aussi mettent en avant l'aide que les autres membres du groupe ont pu leur apporter : « quand je fais des fautes, on peut me reprendre », « les personnes de notre groupe disent nos erreurs ». Les élèves du groupe bleu déclarent eux à 80 % que travailler en groupe les a aidés lors des deux expérimentations. Ils soulignent eux aussi l'aide apportée par les membres du groupe : « certains nous aident », « le groupe comble les défauts de chacun. »

2.1.3. Effets déclarés dans les entretiens individuels après chaque expérimentation

Les différents entretiens individuels menés auprès des élèves sont retranscrits dans les entretiens présents dans leur intégralité en [annexe 11](#).

Les premiers entretiens auprès des 3 élèves témoins réalisés en amont de l'expérimentation le 12 octobre 2023 en entretien individuel, en présence de l'enseignante collaboratrice, ont permis de recueillir les premières informations pour dresser le portrait de chacun. Ces informations seront utiles pour mieux comprendre leurs réponses après chaque expérimentation. Tibo, Lidia et Etienne sont tous trois âgés de 11 ans. Tibo, représentant du groupe jaune, évalué à besoins pour sa compétence en fluence lors des Évaluations Nationales, « n'aime pas trop » l'école. Il se sent bien au collège. Il avoue avoir participé à cette expérimentation car « Je ne voulais pas trop aller...en devoirs faits ! » Il n'aimait pas trop lire mais depuis qu'il a découvert que cela lui permettait de mieux dormir ensuite, il lit un peu chaque soir. Il lit plutôt dans sa tête et peu à voix haute. Pour lui, quelqu'un qui réalise une bonne lecture à voix haute est quelqu'un « qui s'arrête pas, qui va pas trop sur les lettres, qui fait bien les liaisons... » (Verbatim Tibo 1 : VT1).

Lidia est une élève du groupe orange, fragile sur la compétence de fluence, elle aime l'école « parce que c'est important pour l'avenir ». Sa rentrée s'est bien passée et elle se sent bien au collège. Elle a accepté de participer à cette expérimentation « parce que ça me fait plaisir de partager ce que j'aime et ce que je pense. » Elle ne lit pas d'habitude mais davantage après sa rentrée en sixième car « je me dis que le collège enfin, ça peut être compliqué. Donc, du coup, je préfère m'y mettre à fond pour avoir de bonnes notes. » Elle se sent moyennement compétente en lecture : « Je trouve que je

lis pas trop bien... enfin... Je me confonds beaucoup sur des lettres souvent. » « Parce que j'ai envie de faire vite, donc voilà. Du coup, je me confonds ». Elle n'aime « pas trop » lire à voix haute « Parce que j'ai peur qu'on se moque ou... Quand je lis à voix haute, je suis plus stressée que quand je lis à voix basse, donc c'est pour ça. » Pour elle, bien lire à voix haute, « C'est bien articuler. Bien prononcer, ben oui du coup articuler et...Mettre...enfin, bien placer les points, et tout ça. Les points de ponctuation. Et lire assez vite et mettre le ton » (Verbatim Lidia 1 :VL1).

Étienne représente le groupe bleu qui a un niveau satisfaisant en fluence de lecture. Il aime l'école. Il se sent « très bien » au collège. Il a accepté de participer à cette expérimentation « parce que je me dis que ça peut être bien et que si vous avez besoin de ça pour aider d'autres enfants, ça pourrait être bien. » Lire, il adore ça, il lit tous les soirs avant de s'endormir. Étienne se sent compétent en lecture : « J'arrive à bien lire chez moi, à lire assez vite. » Il aime plutôt lire dans sa tête et ne lit à voix haute que quand il a des devoirs de lecture. Pour lui, une bonne lecture à voix haute, c'est « bien avoir le ton, bien parler fort. Ne pas accrocher les mots. Et ne pas lire trop vite non plus, mais pas trop lentement » (Verbatim Etienne 1 : VE1).

Tous les trois déclarent après les deux expérimentations avoir apprécié l'activité de lecture à voix proposée par l'ingénierie didactique. Le premier effet de cette activité est donc le plaisir. Ils estiment tous les trois que refaire cette activité leur permettrait de mieux lire.

Tibo estime que « réviser et relire plusieurs fois le même texte, ça, ça aide ». Il pense que cette activité devrait être réalisée plus souvent car il aime bien lire, ça a été calme et il estime ne pas avoir trop travaillé : « on n'a pas écrit ». Cependant, dans les deux entretiens qui ont suivi chaque expérimentation, il estime ne pas avoir appris quelque chose (VT2). Lidia a apprécié l'activité les deux fois d'abord parce qu'elle a travaillé en groupe. Elle se sent plus compétente après la première séance de lecture à voix haute. Mais elle a toujours la crainte qu'on se moque (VL2). Elle déclare de plus que sa lecture s'est améliorée après la deuxième expérimentation, « parce que d'habitude, à voix haute, je lis pas très fluide tandis que là, c'était beaucoup mieux. » (sic). Elle déclare avoir été plus concentrée sur les liaisons et les signes de ponctuation. Ça a été plus facile pour elle de lire lors de cette dernière séance parce qu'elle avait un peu plus confiance en elle, parce que ses camarades ne s'étant pas moqués d'elle la première fois, cela allait être pareil, ce qui a été le cas (VL3).

Étienne de son côté a adoré l'activité parce qu'il aime lire et qu'il était avec les copains. Il déclare avoir un mieux lu après cette activité car d'ordinaire il lit plutôt dans sa tête et donc « cela lui a appris un peu plus à lire à voix haute », il fait mieux les liaisons et les pauses (VE2). Il ne sait pas si

cette activité lui a permis de mieux lire et il pense n'avoir rien appris. Par contre il estime que refaire cette activité pourrait lui permettre de mieux lire à voix haute car cela l'entraîne à lire, « si on la fait pas mal de fois » (VE3).

Les élèves ont été interrogés pour savoir s'ils avaient aimé travailler en groupe et ainsi en juger les effets de cette variable. Tibo apprécie le côté pratique d'une mise en groupe : « J'aime bien être en groupe parce ce qu'on peut poser des questions aux autres sans avoir à se tourner et sans se faire gronder (VT2) ». On voit donc que l'échange entre pairs facilité par la mise en groupe a un effet positif à ses yeux. Cette organisation en groupe est aussi intéressante pour lui car « on est moins, on est un plus petit groupe, du coup on avance plus vite ». La réponse d'Étienne est notable car dans un premier temps il déclare que travailler en groupe ne l'a pas forcément aidé à mieux lire mais « ça a rendu la lecture du groupe mieux que s'il l'avait faite tout seul parce qu'il estime avoir des défauts qu'il a que ses camarades n'ont pas, ainsi il constate que A. dans son groupe « faisait mieux l'intonation que moi » », « Il en avait d'autres qui avait d'autres compétences que moi ». Il termine en revenant sur ses premiers propos : « en fait si ça m'a un peu aidé » (VE3).

La configuration de l'activité en groupes de besoins a donc été appréciée parce que jugée utile pour une meilleure maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité ». Elle a aussi permis des échanges entre pairs, des rétroactions, plus ou moins nombreuses selon les élèves.

Tibo n'a reçu qu'une rétroaction de validation suite à sa lecture à voix haute: « Ils m'ont dit que c'était parfait » (VT2). Par contre il a pu aider ses camarades, « parce qu'ils bafouillent les mots, ils faisaient pas bien les liaisons ». Il a ensuite senti que ses camarades s'amélioreraient un peu (VT3).

Lidia déclare : « On s'aide pour les liaisons, pendant que l'autre lit, on va dire qu'il a une liaison la ou pas, du coup, c'est bien. » Elle dit avoir reçu et donné de l'aide sur les liaisons. Elle a aidé ses camarades : « je disais de lire un peu moins vite, parce que quand on lit plus vite on se confond un peu les mots les lettres et du coup quand ils l'ont fait, ça allait un peu mieux ». Sa camarade s'est trompée dans sa lecture, elle le lui a signalé à voix basse et sa camarade s'est rectifiée (VL2). Elle a donc reçu et donné des rétroactions qui ont permis une meilleure maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité ». Lors de la 2^o expérimentation, Livia a estimé ne pas avoir fait une lecture assez fluide et une camarade lui a dit qu'au contraire, elle avait très bien lu. Cette rétroaction de validation lui a donc permis de prendre confiance en elle sur cette compétence.

Etienne de son côté n'a pas reçu de conseils mais il déclare avoir dit à ses camarades de lire un peu plus fort ou de bien articuler (VE2). Il a conseillé à un camarade de lire plus fort mais celui-ci a

réussi à lire plus fort devant le groupe mais pas en classe entière ensuite. Il conclut « après on ne s'est pas trop donné des conseils entre nous » (VE3).

2.2. Les effets constatés

Les effets de ce dispositifs sur les élèves ont pu être constatés grâce à l'observation directe de la chercheuse ainsi que l'analyse des enregistrements de l'activité de chaque groupe pendant les 20 minutes de préparation de la lecture. Ces différents éléments ont été observés grâce à une grille d'analyse (voir ci-dessous). Celle-ci a permis d'observer le temps de préparation de la lecture à voix haute qui a été chronométré, le nombre de lecture à voix haute effectuée pendant cette préparation, les éléments caractéristiques de l'échelle multidimensionnelle de fluence (vitesse de lecture, décodage, phrasé et expressivité) ainsi que les échanges entre les élèves, classés de manière à distinguer les échanges concernant d'une part la régulation et l'organisation de l'activité en elle-même, ainsi que la compréhension des consignes et d'autre part les rétroactions entre les élèves suite à leurs lectures à voix haute.

	Tibo (jaune)		Lidia (orange)		Etienne (bleu)	
	Première lecture	Dernière lecture	Première lecture	Dernière lecture	Première lecture	Dernière lecture
Vitesse de lecture						
Découpage						
Phrasé						
Expressivité						
Temps de préparation						
Nombre lectures effectuées						
Échanges dans le groupe -Consigne(C)/organisation/ régulation activité (R)/Autre (bavardages)						
Nombre Rétroactions						
Types rétroaction -prononciation (P) liaisons (L) - évaluation du travail (positive ou négative) (R) /autre						
Nombre d'échanges des élèves vers l'enseignante pendant l'activité						
A quel sujet sont ces échanges ? - demande clarification consignes ou de l'activité(C)/Compréhension texte /vocabulaire) (V)/activité de lecture (liaison, ponctuation...) (A) - autres						

Tableau 7- Grille d'analyse activités élèves

Dans le dispositif étudié, les élèves sont réunis en groupes de besoins pour préparer une lecture à voix haute qu'ils vont ensuite réaliser en groupe classe. Les 4 élèves du groupe jaune sont en situation didactique, avec leur enseignante alors que les autres groupes, orange et bleu sont en situation adidactique. Il s'agit dans cette partie de tenter de décrire les effets de situations didactiques et adidactiques dans la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité » dans un dispositif « groupes de besoins ».

Les effets sur la pratique de la lecture à voix haute dans chaque groupe seront d'abord décrits, puis sur les échanges entre les élèves et avec l'enseignante.

2.2.1. Les effets sur la lecture à voix haute

Les élèves de chaque groupe avaient pour consigne (annexes 7) de choisir l'extrait du texte qu'ils allaient lire, puis préparer individuellement et silencieusement la lecture du texte choisi selon la méthodologie enseignée dans une séance au préalable, pour ensuite lire tour à tour leur texte à voix haute aux camarades de leur groupe. Ceux-ci doivent leur indiquer les points forts de la lecture effectuée et donner des conseils afin de l'améliorer. Cette activité de préparation dure 20 minutes : un minuteur affiché au tableau indique aux élèves le temps qui s'écoule afin qu'ils puissent réguler leur activité de préparation.

Les élèves, selon leur groupe de besoins d'appartenance, ont des consignes différenciées, les effets observés seront donc à décrire au regard des consignes données. Le groupe jaune doit lire sans hésiter de la façon la plus correcte possible (vitesse de lecture, décodage, phrasé), le groupe orange doit lire sans hésiter de la façon la plus correcte possible tout en mettant le ton (vitesse de lecture, décodage, phrasé, intonation). Le groupe bleu qui à l'entrée de la sixième a un niveau de compétence satisfaisant en fluence de lecture doit lui respecter les mêmes consignes que leurs camarades tout en cherchant à interpréter le texte en rajoutant des gestes pour rendre la lecture plus expressive (attendus de fin de 6^{ème}).

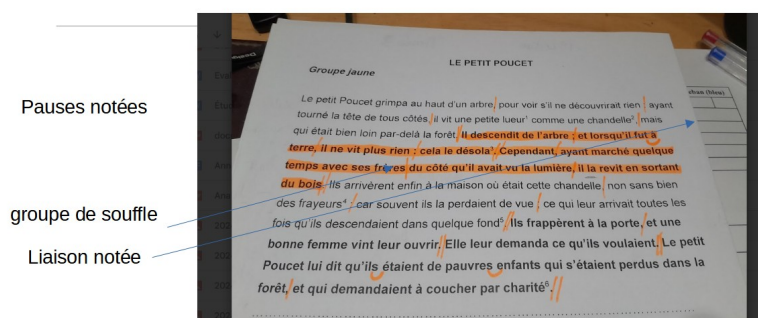
	Tibo (jaune)		Lidia (orange)		Etienne (bleu)	
Vitesse de lecture (en seconde)	Première lecture	Dernière lecture	Première lecture	Dernière lecture	Première lecture	Dernière lecture
	19 s	15 s	76 s	47s	41 s	37 s
Temps de préparation	8 Minutes et 41 secondes		9 minutes et 50 secondes		13 minutes et 46 secondes	
Nombre lectures effectuées (préparation + lecture finale)	7 + 1		4+1		2+1	

Tableau 8- Extrait de la grille d'analyse élèves pour la première expérimentation

Ce dispositif a permis aux élèves d'améliorer leur vitesse de lecture : Tibo gagne 4 secondes en lisant les 3 lignes qu'il avait choisies (42 mots), Lidia 29 secondes en lisant les 8 lignes choisies (124 mots) et Etienne 4 secondes en lisant les 8 lignes choisies (125 mots). Le progrès le plus net est donc pour Lidia, qui s'est interrompue à plusieurs reprises sur sa première lecture, hésitant sur différentes liaisons. Le groupe jaune, en situation didactique, guidé par l'enseignante pour relire les consignes et réguler l'activité a eu besoin de plus de 8 minutes pour préparer cette lecture à voix haute, c'est à dire faire une première lecture silencieuse et annoter le texte pour mieux le lire ensuite (pauses de la voix et liaisons), le temps va croissant pour les deux autres groupes, en situation adidactique. Les élèves en situation adidactique prennent de plus de temps pour préparer le texte à lire : ils ont donc moins de temps de lecture à voix haute effectif.

Il est à rappeler que le groupe orange observé en particulier comptait 3 élèves alors que le groupe bleu en réunissait 5. Le groupe jaune « à besoins » a effectué 7 lectures à voix haute pour préparer la lecture finale, ce nombre est bien plus important que celui effectué par les autres groupes du fait du petit nombre de lignes à lire et de l'accompagnement de l'enseignante qui a relancé l'activité régulièrement. Le groupe bleu quant à lui n'a effectué que 2 lectures de préparation : les échanges entre les élèves ont révélé de nombreux bavardages et un investissement très limité dans l'activité proposée. L'enseignante est intervenue dans ce groupe bleu pour relancer l'activité à deux reprises, le temps consacré à la lecture à voix haute de façon effective est seulement de 6 minutes.

Les élèves se sont diversement appropriés la méthodologie enseignée afin d'annoter leur texte (première partie de la consigne donnée) pour mieux respecter ensuite le phrasé de leur lecture : il leur est demandé de signaler les liaisons ainsi que les pauses longues (//) ou courtes (/) de leur lecture. Ces pauses dépendent de la ponctuation, mais aussi des groupes de souffle induits par le sens ou la construction grammaticale des phrases.



Les pauses longues et courtes induites par la ponctuation sont signalées, ainsi qu'une pause courte liée à un groupe de souffle, la seule liaison du texte est indiquée. Tibo a annoté son texte (surligné en orange) mais aussi celui de ses camarades.

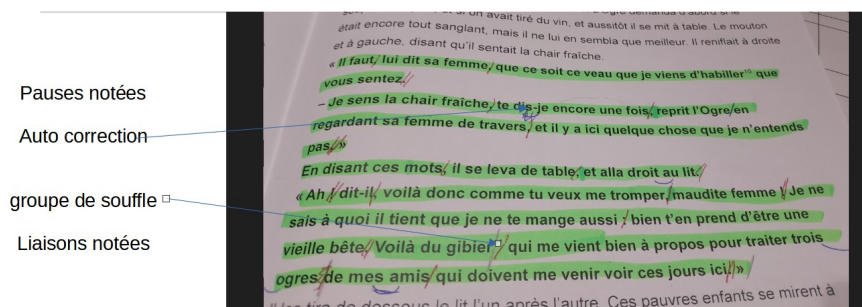


Figure 21-Texte annoté par Lidia (groupe orange) lors de la première lecture

Lidia a respecté la consigne et annoté de façon précise et complète le texte qu'elle avait à préparer (surligné en vert). Ce texte révèle une autocorrection « te dis-je » sur une liaison notée initialement qui était erronée, corrigée suite à un échange avec ses camarades.

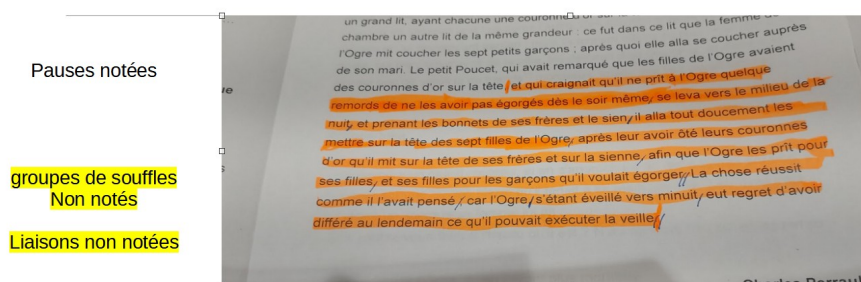


Figure 22-Texte annoté par Étienne (groupe bleu)

Etienne a noté les pauses induites par la ponctuation, mais il n'a signalé aucune pause qui indique le respect des groupes de souffle, il n'a pas non plus indiqué les liaisons contenues dans sa lecture.

Tibo a réalisé une lecture finale sans aucune hésitation (très bon décodage et bonne vitesse), en respectant le phrasé et avec une bonne expressivité : cette dimension de la lecture n'était pas demandée dans les consignes. Lidia a hésité à trois reprises mais a réalisé les liaisons et s'est reprise sur un mot (vitesse et décodage convenables, phrasé très moyen), elle a lu avec une expressivité très moyenne. Etienne a hésité à 4 reprises et n'a pas respecté une liaison (vitesse de lecture satisfaisante, phrasé difficile), a commis une erreur sur un mot (décodage moyen). Sa lecture est expressive mais elle ne révèle aucune interprétation et aucun geste ne l'accompagne.

La préparation de la lecture à voix haute lors de la deuxième expérimentation est plus difficile à analyser : les données audio du groupe orange n'ont pas été enregistrées suite à une erreur de manipulation de la chercheuse, et la vitesse de lecture d'Etienne et de Lidia a été rendue impossible à mesurer car les élèves avaient choisi des extraits de texte en plusieurs endroits différents. Les élèves du groupe jaune ont effectué 2 lectures de préparation et ceux du groupe bleu n'en ont réalisé qu'une intégrale (seuls deux élèves ont pu lire une seconde fois sur les 5 du groupe). Le texte à lire était un peu plus long que le précédent pour chacun : 4,5 lignes pour Tibo, 7,5 pour Lidia et 12 pour Etienne. Comme lors de la première expérimentation, les élèves du groupe bleu ont beaucoup bavardé et se sont peu attachés à réaliser la tâche demandée. Le temps de préparation à la lecture a été de 7 minutes 30 pour le groupe jaune, donc cela a été plus rapide que pour la première expérimentation. Cependant, les élèves ont peu lu car le premier du groupe a rencontré de lourdes difficultés qui ont nécessité de nombreux essais, guidé par l'enseignante et ses camarades. La préparation de lecture pour le groupe bleu a duré 12 minutes et 19 secondes soit une minute de moins que lors de la première expérimentation, mais c'est encore plus de la moitié du temps de préparation : il leur reste moins de 8 minutes pour préparer leur lecture à voix haute. Ce temps sera très largement occupé à une discussion sur une liaison problématique et pas à la lecture.

	Tibo		Lidia		Etienne	
	Septembre	Décembre	Septembre	Décembre	Septembre	Décembre
Nombre de mots correctement lus par minute (MCLM)	68	95	94	122	176	161

Tableau 9- Score de fluence des trois élèves témoins en septembre et décembre

Le tableau ci-dessus indique les scores de fluence des 3 élèves témoins lors des Évaluations Nationales en Septembre et à l'issue de l'expérimentation menée au moins de décembre. Ces évaluations ont été réalisées par leur enseignante de façon individuelle. Les élèves des groupes jaune et orange ont progressé : Tibo qui était « à besoins » en début de sixième (moins de 90 MCLM) et un élève « fragile » au mois de décembre ($90 < \text{Score} < 120$). Lidia qui appartenait au groupe orange « fragile » en début d'année, est passée dans le groupe « satisfaisant ». Etienne quant à lui reste dans le groupe satisfaisant, c'est à dire que son nombre de mots correctement lus par minute est au-delà de 120, mais il est à noter que son score a baissé au mois de décembre par rapport au mois de septembre. Son enseignante émet l'hypothèse qu'il s'est « moins mis la pression » pour ce test qu'au début de l'année ce qui pourrait expliquer cette légère baisse.

Madame Trézène confirme les effets positifs du travail en groupe de besoins sur les lectures à voix haute des élèves du groupe jaune, elle a eu l'occasion de les entendre préparer cette lecture dans le cadre de Devoirs Faits la veille. Elle repère une nette progression : c'est « essentiellement sur la fluence qu'il y a eu une amélioration, plus que sur le reste, mais quand même, j'ai trouvé qu'il y avait un petit, un petit effort quand même pour essayer des débuts d'intonation... » (Verbatim 2 M.T. 22').

2.2.2. Les effets sur les échanges entre pairs

La mise en groupe des élèves a généré des échanges de deux types : des échanges concernant l'activité elle-même, son organisation et sa régulation, la compréhension de la consigne, mais aussi, comme cela l'était demandé par la consigne des rétroactions sur les lectures réalisées en préparation de la lecture finale commune.

Nous nous intéresserons dans cette partie de l'étude aux échanges qui concernent l'activité de lecture à voix haute : il y en a eu au sujet dans la phase de préparation de la lecture et après les lectures effectuées.

Lors de la préparation individuelle qui nécessitait d'annoter le texte choisi par les élèves, ceux-ci ont échangé en particulier au sujet des liaisons à effectuer ou pas, mais aussi se sont posés des questions : « Est-ce que je peux mettre une pause ici ? », ils se sont conseillés mutuellement.

Il n'y a pas eu systématiquement de rétroaction après chaque lecture. Il est difficile de les compter de façon précise : elles ne sont parfois que sous la forme d'un mot ou bien, les échanges sont confus et difficiles à entendre. Cependant, les rétroactions ont été nombreuses dans les groupes jaune et orange, et quasi inexistantes dans le groupe bleu. Ces rétroactions peuvent être des rétroactions d'élaboration qui visent à améliorer la lecture des camarades grâce à des conseils ou remarques. Elles pouvaient concerner le volume : « R. il faut que tu parles un peu plus fort je trouve », la vitesse de lecture : « il faut que tu lises plus vite », l'intonation : « R. tu peux mettre un peu plus de ton », la correction d'un mot : « Tu dis « sembla » alors qu'il faut dire « semblait », alors recommence ! ». Les rétroactions peuvent aussi concerner une phrase mal lue : Tibo par exemple sur une lecture hésitante et erronée (absence de ponctuation) d'une camarade spontanément relit la phrase lue, de façon correcte afin de montrer lui comment la lire convenablement. Les élèves ont aussi échangé des rétroactions de vérification positives qui indiquent que la lecture est convenable, comme par exemple « Tibo, parfait ! », ou « Bravo A. » / « Super A. » à la suite à une lecture réussie après une rétroaction d'élaboration des camarades (groupe jaune).

Selon leur enseignante, dans les propos recueillis après l'expérimentation, les rétroactions dans le groupe jaune ont été peu nombreuses tant qu'elle n'a pas été présente avec eux, mais bien plus lorsqu'elle les a sollicités pour les émettre : « j'ai l'impression que dans la première partie, où j'y étais pas, ils ne donnaient pas donc les fameux conseils » (Verbatim 2 M.T. 24'18). Elle précise ensuite que les échanges étaient « assez variés » (Verbatim 2 M.T. 28'13), ils pouvaient porter sur des mots erronés ou bien être des commentaires positifs. Lors de l'entretien après la seconde expérimentation, ces propos sont confirmés : « C'est que les jaunes, pour le coup, se sont donné beaucoup plus de conseils que la première fois. Là, pour le coup, tu vas l'entendre à l'enregistrement- ils se sont vraiment donné beaucoup plus de conseils, et moi aussi, parce qu'en fait j'étais beaucoup plus disponible » (Verbatim M.T. 10'52). Sa présence était donc indispensable pour les amener à réaliser la tâche demandée convenablement.

Pour expliquer ces interactions peu nombreuses tant qu'elle ne les sollicite pas, Madame Trézène avance l'hypothèse que la lecture à voix haute est très coûteuse pour ces élèves en difficulté, ils ne peuvent donc pas rester concentrés sur leur lecture et sa préparation et sur celle de leur camarade : ils étaient « moins dans la capacité d'être attentifs après avoir fait leur passage ou avant d'avoir fait leur passage, parce que ils savent que ça va être à eux » (Verbatim 2 M.T. 9'11).

2.2.3. Les effets sur les échanges avec l'enseignante

Cette partie décrit des échanges spontanés émis par les élèves vers leur enseignante. Les élèves du groupe jaune, en situation didactique, échangent fréquemment avec leur enseignante. Ces interactions concernent principalement les liaisons. Après avoir demandé à ses camarades, un élève demande parfois confirmation à son enseignante : « Il y a bien une liaison, tu as raison », l'enseignante parfois leur confirme ou bien leur rappelle la présence de la fiche de correction mise à leur disposition. Cela peut concerner aussi le sens d'un mot, l'enseignante les renvoie alors aux outils proposés (fiche de vocabulaire).

Ceux du groupe orange s'adressent aussi fréquemment à leur enseignante. Ce peut être au sujet de la consigne, pour une explicitation : « Madame j'ai pas compris », ou bien une confirmation : « C'est comme ça madame ? ». Ces échanges concernent aussi la lecture en elle-même au sujet de la place des pauses ou la présence d'une liaison.

Les élèves du groupe bleu se sont peu adressés à l'enseignante : ils ont demandé une confirmation de la consigne « Il faut choisir le texte ? » « On lit ça et ça ? » ou bien après un doute sur une

liaison : « ô ami ! » : l'élève prononce « ozami », ses camarades l'ont repris et lui ont indiqué qu'il n'y avait pas de liaison, mais il doute toujours et demande confirmation de l'absence de liaison à son enseignante : « là, ô ami, c'est une liaison ou pas ? ».

L'enseignante confirme avoir été sollicitée par les élèves des groupes jaunes et oranges, mais très peu par ceux du groupe bleu (Verbatim 2 M.T. 22'49). Il est à noter que les élèves sollicitent d'autant plus leur enseignante qu'elle se trouve proche d'eux : les élèves du groupe jaune ne lui posent pas de questions lorsqu'elle est présente dans les autres groupes, ceux du groupe orange, qui l'ont sollicitée à plusieurs reprises, en levant le doigt, voire même en venant la chercher physiquement lorsqu'elle travaille avec le groupe jaune, lui posent aussi de très nombreuses questions lorsqu'elle est proche des deux îlots oranges. La proximité de l'enseignante entraîne donc un changement de posture des élèves : lorsqu'ils sont en situation adidactique, les élèves du groupe orange travaillent en autonomie, même s'ils réclament parfois la validation de leur enseignante ou la questionne, mais si elle se trouve sur leur îlot, ils sont alors en posture plus scolaire et sont plus en demande de l'attention de l'enseignante. Ce qui semble tout à fait normal pour l'enseignante, car « c'est un groupe d'élèves qui sont identifiés comme étant fragiles, en fluence donc... c'est voilà, c'est normal entre guillemets, qu'ils aient quand même besoin, voilà qu'ils aient, des petits doutes, voilà des questions à [lui] poser » (Verbatim 2 M.T. 31'13).

	Situation didactique	Situation adidactique	
	Groupe jaune	Groupe orange	Groupe bleu
Vitesse	✓	✓	✓
Décodage	✓	✓	✓
Phrasé	✓	✓	✗
Prosodie			✗
Appropriation méthodologie	✓	✓	⚠
Rétroactions	✓	✓	✗
Plaisir à lire	✓	✓	✓
Confiance en soi	✓	⚠	✓
Travail en groupe estimé efficace	✓	✓	⚠

Légende ✓ satisfaisant ✗ insuffisant ⚠ décalage constaté/déclaré

Tableau 10- Récapitulatif des effets d'une situation didactique ou adidactique sur les élèves dans la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité »

Ce tableau révèle les effets positifs du dispositif groupes de besoins sur le groupe jaune en situation didactique et le groupe orange en situation adidactique auprès des élèves témoins de chaque groupe. Madame Trézène précise : « Je dirais que voilà, travailler en groupe de niveau homogène à un moment donné, ça a permis de travailler sur les besoins de chacun et donc ça permet de faire des progrès, je pense, sur les choses sur lesquelles ils ont besoin de progresser » (Verbatim 3 M.T. 42'47). La vitesse de lecture et le décodage sont convenables pour le groupe jaune : le phrasé et la

prosodie n'ayant pas été demandés dans les consignes. La méthode enseignée est appliquée et les rétroactions nombreuses, de Tibo vers ses camarades, lui a reçu seulement une ou deux rétroactions de validation. Le constat est le même pour Livia du groupe orange en situation adidactique : le phrasé révèle un entraînement efficace. Elle déclare avoir été stressée de lire devant la classe à l'issue de la première séance, mais avoir pris confiance en elle lors de la seconde : « j'avais un peu plus confiance en moi comparé à l'autre fois, parce que je me suis dit... enfin, comme l'autre fois, ils s'étaient pas moqués de moi, je me suis dit que ça allait être pareil » (VL3).

Cependant, pour le groupe bleu en situation adidactique, les effets sont plus à nuancer, voire même négatifs. Si la vitesse de lecture et le décodage est bon pour Etienne, c'était déjà le cas au début de l'année, le phrasé et la prosodie sont très irréguliers et révèlent un manque d'entraînement. Il ne s'est pas approprié la méthode proposée et n'a pas vraiment eu de rétroactions avec ses camarades. Il est à noter qu'il déclare que refaire cette activité pourrait l'aider à s'améliorer en lecture à voix haute alors que le constat réalisé permet d'en douter. Madame Trézène avance l'hypothèse que ces élèves de ce groupe bleu n'éprouvent pas de difficultés face à la lecture à voix haute : « C'est peut-être ceux qui étaient, je pense, les moins impliqués en fait, parce que c'est mon interprétation, mon analyse, parce que pour eux, c'est pas quelque chose qui leur demande beaucoup en fait » (Verbatim 2 M.T. 32'01). Ils n'ont pas saisi que les consignes pour eux étaient différentes et qu'il s'agissait pour eux plus que le travail de fluence. Leur enseignante le confirme : « à par des compétences de fluence, ils n'avaient pas vraiment mis en jeu d'autres compétences » (Verbatim 3 M.T 0'30).

3. Discussion

Cette discussion apportera des éléments de réponse à la première question de recherche, puis à la deuxième. Les différents éléments analysés le seront au regard des notions et concepts étudiés dans le cadre théorique. L'analyse des écarts entre les hypothèses à priori et à posteriori permettront la validation des hypothèses initiales. L'étude du cadre théorique nous avait amené à penser que l'aménagement du milieu avec des situations didactiques et adidactiques pouvait permettre un meilleur enseignement/apprentissage de cette compétence, grâce à la prise en compte des besoins de chacun. L'objectif de cette recherche était de montrer les effets du dispositif « groupes de besoins » sur la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité » en classe de Français de 6^e, non seulement sur les postures de l'enseignante, mais aussi sur les élèves.

3.1. Première question de recherche

La première question de recherche était double : Quelles sont les différentes postures de l'enseignant, lors du travail en groupes de besoins avec des situations didactique et adidactique ? Celles-ci favorisent-elles la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité » ?

Les postures de l'enseignante dans ce dispositif ont été principalement des postures d'accompagnement et de lâcher-prise : elle s'est tenue constamment auprès des différents îlots s'adressant tantôt aux élèves d'un groupe, tantôt à un élève en particulier. De façon moins importante, elle a aussi adopté une posture de contrôle. Il est intéressant de noter que lors des activités de mise en place de la séance et de l'institutionnalisation, elle était principalement en posture de contrôle ou d'enseignement : elle s'adressait à l'ensemble de la classe depuis son bureau, donc ce dispositif l'a conduite à un changement de posture qui n'est pas habituel pour elle.

La posture d'accompagnement a permis une aide ponctuelle de l'enseignante aux élèves principalement aux élèves du groupe jaune en situation didactique. Cette posture a favorisé l'explicitation des consignes et des démarches à suivre mais aussi apporté aux élèves des rétroactions de validation et d'élaboration sur les lectures d'entraînement effectuées. La posture de lâcher-prise adoptée plutôt lors de la seconde expérimentation démontre une plus grande aisance de l'enseignante face à ce dispositif. Lâcher-prise d'abord auprès des élèves du groupe jaune en situation didactique puisqu'elle se mettait régulièrement en retrait pour observer et écouter les élèves interagir, les laissant davantage en autonomie par rapport à la première séance observée.

L'enseignante a adopté principalement ces deux postures d'accompagnement et de lâcher-prise aussi vis à vis des élèves des groupes en situation adidactique. La posture d'accompagnement a été très présente dans la première séance observée, en particulier auprès des élèves du groupe orange qui étaient très en demande de l'aide de leur enseignante. Les élèves du groupe bleus ne l'ont quant à eux pratiquement pas sollicitée.

Ces postures sont des postures d'étayage qui responsabilisent les élèves en leur laissant la responsabilité de leurs apprentissages. L'enseignante devient alors une « ressource » (Bucheton, 2021) et répond ainsi au mieux aux besoins de chacun. On peut donc déduire que ces postures favorisent in fine la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité » dans un milieu donné.

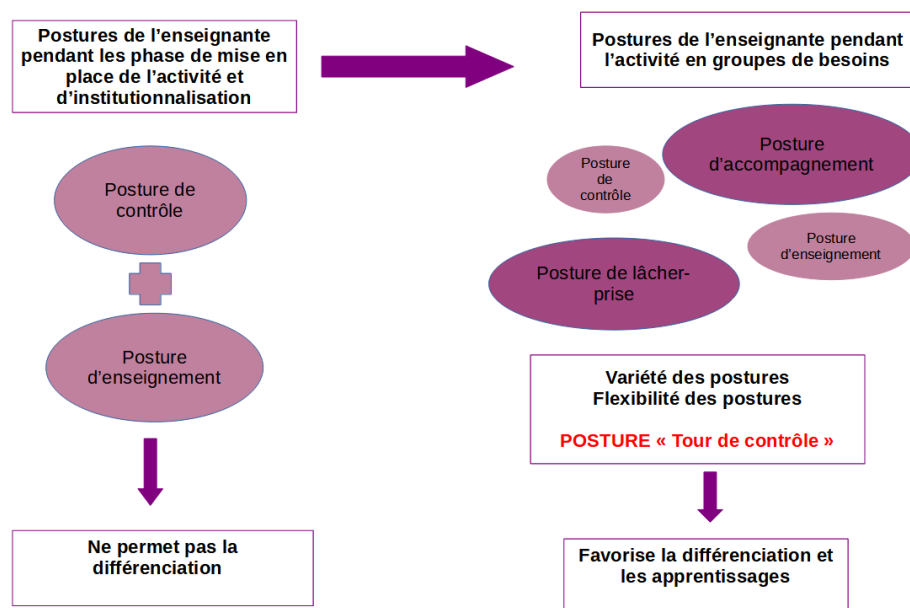


Figure 23- Effet de la mise en place de groupes de besoins sur les postures de l'enseignante collaboratrice

Face à la double situation didactique et adidactique, l'enseignante a spontanément adopté une posture que nous qualifierons de « tour de contrôle » qui lui donne l'occasion, tout en restant auprès du groupe jaune en situation didactique, d'assurer une posture de contrôle auprès des autres groupes en situation adidactique. Cela s'est traduit par une torsion du corps qui a peut-être aussi traduit une torsion intérieure à laquelle elle a été soumise pour mener à bien l'activité avec l'ensemble de sa classe. En effet, une situation adidactique entraîne une dévolution (Brousseau, 1986) : l'enseignant fait confiance à l'élève et met en place une situation didactique dans laquelle l'enseignante s'efface pour laisser l'élève s'appropriier seul le savoir : sont dévolues non seulement la gestion des lectures et leur préparation, mais aussi les rétroactions que l'élève et ses pairs vont échanger. Cette dévolution a été possible grâce à différents outils : des fiches de consignes différenciées, des aides selon les groupes de besoin, mais aussi l'affichage au tableau des caractéristiques d'une lecture à voix haute réussie, établies en situation d'enseignement avant la mise en place des groupes de besoins. Le chronomètre décomptant les 20 minutes d'activité et affiché sur le tableau a permis aussi aux élèves de réguler leur activité en toute autonomie. Cette dévolution n'est pas innée et s'acquiert au fil du temps. On a pu le constater avec l'évolution des postures de l'enseignante entre les deux séances observées : en premier lieu, elle a répondu aux très nombreuses demandes des élèves du groupe orange lors de la première séance et n'a pu être présente auprès du groupe jaune

comme cela était demandé dans le script didactique. Par contre, elle a réussi à être présente dès le début de l'activité à la seconde séance et a moins été sollicitée par les autres groupes. La dévolution s'apprend donc peu à peu par la pratique, et pour l'enseignante et pour les élèves.

Cette dévolution n'est pas dans les habitudes de l'enseignante et des élèves car elle redéfinit le contrat didactique mis en place. L'enseignante n'a pas l'habitude de la dévolution car ce n'est pas le contrat qu'elle met en place traditionnellement avec ses élèves : « ils me demandent quand ils ont besoin et en même temps, voilà, c'est ce qu'on leur dit aussi habituellement. « Si vous avez besoin vous me demandez » (Verbatim 3M.T. 33'51). Elle évoque donc de nouvelles « règles du jeu » (Verbatim 3 M.T), auxquelles elle n'est pas habituée. Elle se retrouve en situation didactique avec le groupe jaune tout en régulant et contrôlant les activités des autres groupes en situation adidactique. Cette flexibilité des postures de l'enseignante, sa capacité d'adaptation, lui permet d'être à l'écoute de tous tout en répondant aux besoins de chacun. Une situation didactique et adidactique menée dans la même classe avec une seule enseignante révèle donc ici, une certaine porosité des deux situations didactiques, le milieu aménagé n'est pas rigide et cela semble favoriser l'enseignement/apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité » .

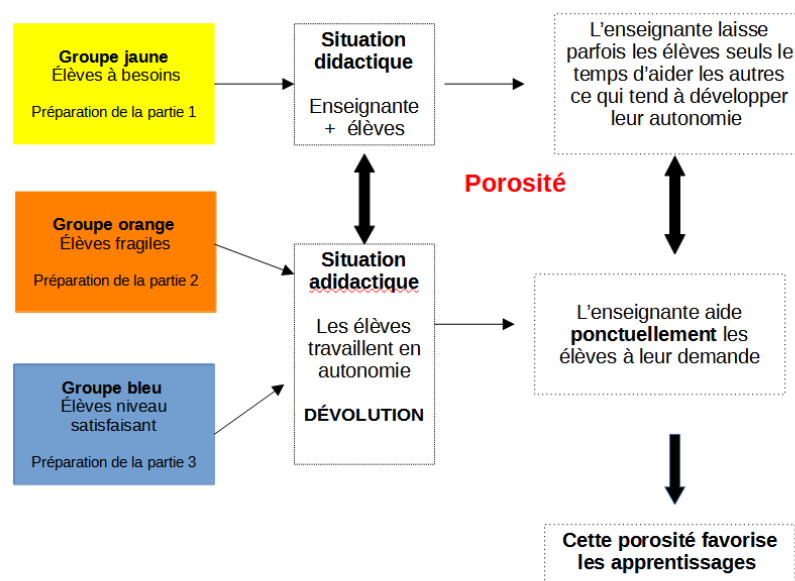


Figure 24- Porosité entre les situations didactique et adidactique

L'enseignante dévolue plus facilement dans la seconde séance. Deux raisons pourraient expliquer ce fait. D'abord, l'enseignante s'est acculturée au dispositif et le maîtrise mieux, elle explique aussi qu'elle connaît mieux ses élèves. De plus, elle va moins auprès des groupes en situation adidactique et donc les élèves des différents groupes orange et bleu lui demandent moins d'aide. En effet, il a

été intéressant d'observer que le nombre de questions posées par les élèves était corrélé à sa présence auprès d'eux. Bucheton (2017) évoque une dynamique des postures : à des postures enseignantes correspondent des postures d'élèves plus ou moins positives pour les apprentissages. En adoptant des postures d'accompagnement et de lâcher-prise, l'enseignante favorise chez ses élèves des postures plus réflexives qui favorisent les apprentissages en leur permettant de quitter peu à peu une posture plus scolaire.

3.2. Deuxième question de recherche

La seconde question de recherche était : quels sont les effets de situations didactique et adidactique sur les élèves dans la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité » dans un dispositif « groupes de besoins » ?

Le premier effet sur les élèves de ce dispositif est qu'ils ont lus à voix haute de nombreuses fois le texte. Cela a entraîné pour une majorité d'entre eux une amélioration du décodage et de leur vitesse de lecture : mener une activité de lecture répétée à voix haute améliore la maîtrise de la fluence ce qui confirme les propos de Zorman (2008). Le dispositif proposé, avec des élèves réunis en groupe de besoins avec des consignes différenciées en situation didactique ou adidactique, permet à chacun de progresser avec un même objectif, lire un seul et même texte, mais avec des attentes différentes, en fonction des compétences de chacun. Travailler le décodage, la vitesse de lecture pour les élèves à besoins, mais aussi le phrasé pour les élèves fragiles et enfin la prosodie (Godde et al, 2021) pour les élèves dont le niveau de compétence en fluence était déjà satisfaisant à l'entrée en 6^{ème}.

Ce dispositif qui affiche explicitement (Bianco, 2016) les caractéristiques d'une lecture à voix haute réussie au tableau permet de plus aux élèves de s'approprier une méthode enseignée pour mieux lire.

Ensuite les rétroactions entre pairs sur les lectures effectuées ont été nombreuses, en particulier pour le groupe des élèves à besoins en situation didactique et le groupe fragile en situation adidactique, mais quasi inexistante pour le groupe bleu en situation adidactique lui aussi. Elles ont permis aux élèves de recommencer leur lecture avec des conseils pour mieux lire.

La rétroaction de l'enseignante s'est poursuivie durant l'institutionnalisation puisque son questionnement à amener chacun à se questionner sur ses progrès et les raisons de ses progrès, c'est à dire à se situer dans la réalisation de l'activité dans un processus de métacognition.

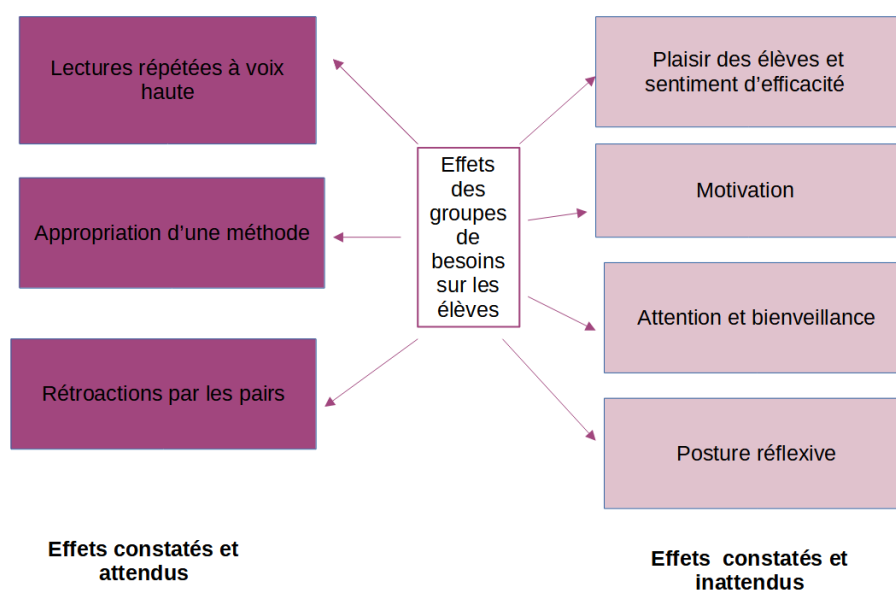


Figure 25- Effets des groupes de besoins constatés sur les élèves

Il est maintenant intéressant de revenir au dispositif mis en place et de répondre plus précisément à cette seconde question de recherche pour chacun des groupes de besoins constitués.

Dans le groupe jaune, groupe d'élèves à besoins en situation didactique, les rétroactions échangées entre pairs pour favoriser cet apprentissage ont été nombreuses car encouragées par leur enseignante. Elle leur a montré comment commenter les lectures effectuées afin de pouvoir conseiller leur camarade, afin de ne pas se limiter à des rétroactions de validation (« c'est super ») mais de proposer aussi des rétroactions élaborées (Bosc-Miné, 2014) qui permettent des conseils pour une meilleure lecture. Ils ont ainsi été plus attentifs à la lecture de leurs pairs et assimiler les critères de réussite de l'exercice. Pour l'enseignante, « ils se sont vraiment donné beaucoup plus de conseils, et moi aussi, parce qu'en fait j'étais beaucoup plus disponible » (Verbatim 3 M.T. 10'52) lors de la seconde séance. Sa présence en situation didactique a donc été indispensable aux élèves pour mener à bien la tâche donnée. Le texte qu'ils avaient à préparer était court et délimité par l'enseignante, la répartition entre les élèves au nombre de quatre, a donc été rapide et ils ont pu s'entraîner de très nombreuses fois à le lire, en particulier lors de la première séance.

Les élèves du groupe orange, fragile, en situation adidactique ont aussi échangé de nombreuses rétroactions d'élaboration (Bosc-Miné, 2014) qui ont permis des conseils précis et rapides après chaque lecture afin que chacun puisse se corriger aussitôt. Cependant, il est remarquable qu'à plusieurs reprises, les élèves ont eu besoin de la validation de leur enseignante, soit pour une liaison qui posait problème soit pour écouter une lecture et en valider la qualité. Zorman (2008) précisait

que les rétroactions devaient pour être efficaces et servir les apprentissages être délivrées rapidement après la production, mais aussi par une personne qualifiée : même si les élèves peuvent porter un regard sur la production de leurs pairs, ils ont parfois besoin du regard qualifié de leur enseignante. Ces élèves qui étaient répartis en deux groupes de trois élèves, donc en deux îlots d'élèves « fragiles », ont été particulièrement efficace dans leur entraînement : le texte qu'ils avaient à lire était un peu plus long que celui du groupe jaune, il était aussi délimité par l'enseignante. Le petit nombre d'élèves dans chaque groupe a, semble-t-il, facilité la mise en œuvre de l'activité : répartition rapide du texte à lire, entraînement répété, méthode appliquée et rétroactions nombreuses.

Ces élèves ayant peu à peu appris l'autonomie et adopté une posture réflexive (Bucheton, 2019) : très demandeurs de l'aide de leur enseignante lors de la première séance, ils ont travaillé de façon beaucoup plus autonome la seconde fois : ils savaient ce qu'ils devaient faire et pourquoi ils devaient le faire : pour améliorer leur fluence en lecture grâce à l'application d'une méthodologie auparavant étudiée en classe, des outils mis à leur disposition. Ils avaient compris que le dispositif d'entraînement à la lecture à voix haute leur permettaient d'améliorer leur compétence de fluence.

Les résultats de cette étude semble donc montrer que ce dispositif réussit bien aux groupes des élèves à besoins et fragiles qui se sont pleinement emparés du dispositif mis en place. On peut donc en déduire que ce dispositif, pour ces élèves, favorise la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité », en situation didactique ou adidactique. Les variables didactiques utilisées pour répondre aux besoins de ces élèves semblent donc pertinentes.

Il n'en est pas de même pour le groupe bleu des élèves au niveau satisfaisant qui était en situation adidactique. Ils ont certes réalisé l'activité demandée mais ont très peu lu pendant la préparation et n'ont pas appliqué la méthode enseignée. La lecture finale, fluente, avec un décodage convenable, avait un phrasé et une prosodie irréguliers qui révèlent un entraînement insuffisant. Plusieurs facteurs expliquent ce manque de préparation. D'abord, ce groupe de cinq élèves, a mis beaucoup de temps à se répartir le texte à lire : celui-ci contrairement à celui des autres groupes, n'était pas délimité à l'avance : ils devaient choisir eux même les extraits qu'ils avaient à lire afin d'en montrer leur interprétation. Etienne, élève témoin de ce groupe exprime très bien cette difficulté : « le plus compliqué pour nous, parce qu'il n'y avait pas un texte défini, à faire, c'était de répartir les rôles. C'est ce qui nous a pris le plus de temps. » (VE3) Pour lui, ce texte doit être à choisir, mais en dehors des 20 minutes de préparation (VE3). Ce texte à lire était aussi plus long que celui lu par les élèves des autres groupes ce qui leur a demandé plus de temps de lecture. Ensuite, les échanges entre pairs ont révélé de nombreux bavardages : ils étaient peu à leur tâche et l'enseignante a dû intervenir à de multiples reprises pour les ramener à leur activité. Leur enseignante confirme ces

hypothèses : « je pense que, effectivement, ils ont pas eu assez de temps de préparation, vraiment pour plusieurs raisons : donc certes, parce que leur texte est plus long, c'est vrai. Certes, parce que il fallait qu'ils choisissent les passages, c'est vrai, mais aussi parce qu'ils ont pas été tout le temps bien concentrés (Verbatim M.T. 1'08).

Ce groupe n'a pas saisi l'enjeu de l'activité proposée qui n'était pas seulement travailler la fluence en l'occurrence pour eux mais bien la prosodie : c'est à dire interpréter le texte pour le rendre plus expressif, qui est un attendu de la fin de cycle 3. On peut émettre l'hypothèse que l'enjeu n'a pas été suffisamment clair pour eux car la consigne n'a pas été suffisamment explicitée et que l'enjeu d'apprentissage, travailler une compétence de fin de sixième, n'a pas été exprimé.

Les variables didactiques retenues pour ce groupe de besoins ne semblent donc pas pertinentes : cinq élèves est peut être trop important pour une activité de groupe, mais ce nombre a été dicté par l'évaluation de fluence de début d'année, et il était difficile de le scinder en deux. Choisir les extraits d'un texte, relativement long, pour en faire une lecture expressive, était peut être une tâche trop complexe. Enfin, l'objectif de cette séance, pour chacun de ces groupes de besoins n'a, à aucun moment, été dit par l'enseignante à la classe : trois groupes de besoins distincts réalisés à la suite des évaluations nationales, avec des objectifs différenciés, correspondant pour chacun à des besoins précis et différents, avec des groupes en situation didactique et adidactique parce que tous n'ont pas les mêmes compétences pour lire avec fluidité. Peut-être que cette explication claire et explicite aurait permis un meilleur engagement des élèves du groupe bleu car il en aurait compris l'utilité. Il est donc important d'être claire avec les élèves.

Il faut ajouter que cette séance s'est déroulée dans une ambiance très studieuse, les élèves ont eu à cœur de réaliser la tâche donnée, ils se sontentraîdés avec bienveillance : Tibo a même souligné les progrès de l'une de ses camarades après une rétroaction dont l'effet positif a été immédiat :« Bravo A.». Lors de la lecture collective, ils ont tous été très attentifs à la lecture de leurs pairs et ont souligné les progrès de chacun et la qualité de la lecture réalisée : « A. a bien fait le ton ». Et alors que Lidia craignait les moqueries, il n'y en a pas eu aucune.

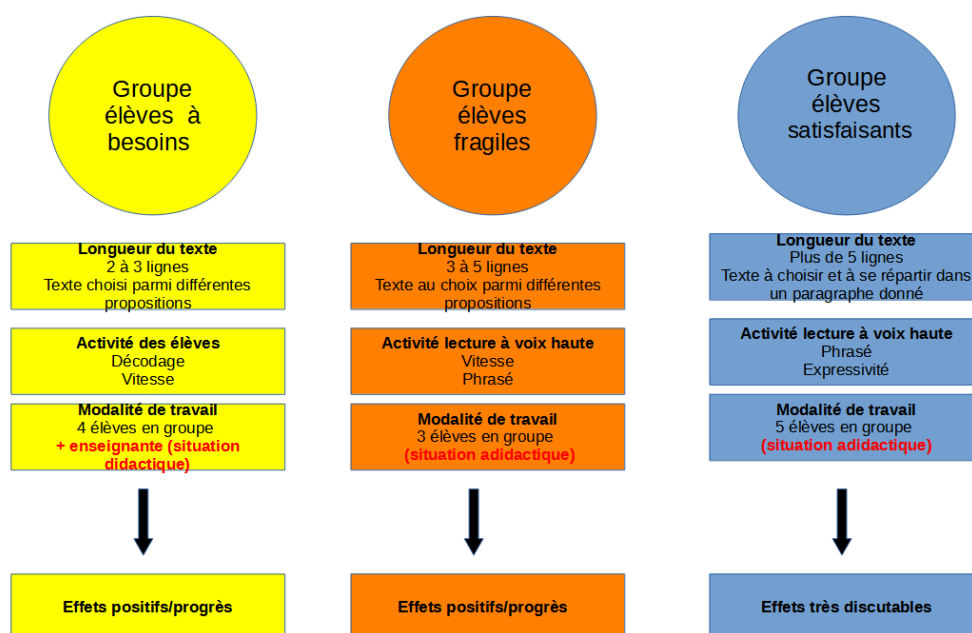


Figure 26- Effet des groupes de besoins en situations didactique et adidactique sur les apprentissages

V. Limites, perspectives et conclusion

La dernière partie de cette étude se propose pour conclure d'en définir les limites et les perspectives pour ensuite apporter une conclusion à la recherche présentée.

1. Limites

Une étude de cas particulière

Une première réflexion s'impose : les résultats et analyses proposés ne sont valides que pour les élèves étudiés dans la classe étudiée avec leur enseignante : ils sont le fruit d'une étude de cas dans un contexte spécifique et ne peuvent être généralisés.

Dans ce cas particulier, l'étude a été menée auprès de 15 élèves d'une classe et non l'effectif complet comme cela était prévu initialement, car il y a eu de la part des parents sept refus de participation à l'expérimentation proposée par l'enseignante : le dispositif étudié aurait dû être proposé à une classe entière.

L'enseignante collaboratrice, madame Trézène, connaît la chercheuse et a suivi l'année précédant l'expérimentation une formation sur la fluence animée par celle-ci. On ne peut donc écarter l'influence éventuelle de cette relation dans l'expérimentation menée.

Lire avec fluidité, une compétence travaillée dans différents contextes

Toute compétence est située : elle doit être travaillée et retravaillée dans plusieurs contextes, disciplines pour être maîtrisée : cela est l'affaire de tous, dans toutes les disciplines, et pas seulement en français. Il serait intéressant qu'il y ait une prise de conscience collective, en équipe pédagogique que multiplier les occasions de faire lire les élèves à voix haute permettrait à tous des progrès.

Les progrès réalisés par les élèves ne peuvent pas être imputés au seul dispositif mis en place : les élèves pratiquent la lecture et exercent leur compétence dans toutes les matières, tout au long de l'année. De plus, les élèves à besoins ont été pris en charge dans un atelier fluence par leur enseignante de Français. Ce dispositif n'est qu'un outil parmi tant d'autres qui favorise la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité ».

De plus lors des évaluations nationales, les élèves chronométrés pendant leur lecture, sont parfois très stressés, non seulement par le fait qu'il s'agit d'une évaluation, mais aussi qu'ils se retrouvent dans une salle en tête à tête avec un enseignant qu'ils ne connaissent pas vraiment encore, ce qui peut biaiser leur score de fluence. Les résultats des scores ultérieurs doivent donc être étudiés au regard de ce biais, ainsi que la constitution des groupes qui en a découlé.

Un dispositif perfectible

Cette étude ne porte que sur trois répétitions : il serait intéressant de répéter cette séance au moins deux fois par séquence pour que cela rentre dans les habitudes d'enseignement au collège.

De plus, il est important d'enseigner aux élèves des stratégies pour lire avec fluidité : le dispositif mis en place a proposé un premier point méthodologique de début d'année (comment poser sa voix et à quel moment, ou faire des liaisons) mais il serait utile de poursuivre cet enseignement explicite, à raison d'un par trimestre par exemple, afin de développer les compétences des élèves en prosodie et phrasé. Enseigner la compréhension et les stratégies pour mieux comprendre doit être mené de pair avec le travail sur la fluence. Ces deux compétences sont intimement liées et se nourrissent l'une de l'autre : elles ne peuvent être enseignées indépendamment l'une de l'autre.

Ce dispositif peut aussi être amélioré en formant les élèves à la coopération et au travail en groupe, en les formant aussi à exprimer aussi des rétroactions de qualité et bienveillantes.

2. Perspectives

2.1. Perspectives didactiques

Cette étude a décrit et analysé la mise en place de groupes de besoins pour travailler la compétence « Lire avec fluidité » au collège. Il serait intéressant de mener une étude comparative avec des groupes hétérogènes pour vérifier quelles sont les conditions les plus favorables à la maîtrise de cette compétence : groupe homogène ou groupe hétérogène.

De plus, ce dispositif pourrait évoluer car il n'a pas été bénéfique pour les élèves dont le niveau était satisfaisant. On pourrait donc proposer à ces élèves d'être les « tuteurs » des élèves fragiles du groupe orange : ils seraient alors mis en valeur de part leur compétence, approfondiraient celle-ci grâce aux démarches et stratégies qu'ils expliciteraient à leurs pairs. Ceux-ci bénéficieraient alors de rétroactions réalisés par des pairs « qualifiés » qu'ils reconnaîtraient comme tels. L'enseignante serait alors plus disponible pour travailler avec les élèves à besoins.

Enfin un tel dispositif peut s'étendre à d'autres niveaux, en cinquième et quatrième par exemple. En effet, les résultats du test de fluence en 4^e réalisé pour la première fois en septembre 2024 révèlent que 24 % des élèves n'atteignent pas le niveau de 120 mots correctement lus par minute⁴⁸, c'est à dire le niveau attendu à la fin du CM2. Le besoin est donc réel.

Ce dispositif, qui permet de travailler sur une compétence précise sur un temps précis avec trois groupes de besoins identifiés pourrait aussi être utilisé pour d'autres domaines du français comme l'étude de la langue par exemple. On pourrait ainsi imaginer une leçon sur les temps du récit en 6^{ème} au cours de laquelle l'enseignante travaille avec un petit groupe d'élèves en difficultés sur la conjugaison des temps de l'imparfait et du passé simple, alors que deux autres groupes travaillent en autonomie, l'un, l'automatisation de ces conjugaisons et l'autre, plus avancé et à l'aise avec les conjugaisons réécrit un texte au passé un texte qui est au présent, afin de comprendre quand on utilise ces différents temps.

2.2. Perspectives institutionnelles

Cette étude a débuté en septembre 2022 et a tenté de répondre à une question professionnellement vive importante pour l'apprentie chercheuse que je suis, alors que les groupes de besoins n'étaient

48 Article du Figaro Etudiant, du 17/11/23 consulté sur <https://etudiant.lefigaro.fr/vos-etudes/magazine/35446-test-4e/>

pas encore d'actualité. Lors de son discours de la Bibliothèque nationale de France du 5 octobre 2023, le Ministre de l'Éducation Nationale, alors, Gabriel Attal, annoncé la mise en place d'un choc des savoirs pour augmenter le niveau à l'école. A l'occasion d'une conférence de presse du 5 décembre, il est précisé que dès la rentrée 2024, seront mis en place des « cours de mathématiques et de français en groupes de niveaux flexibles tout au long du collège, avec des effectifs réduits à une quinzaine d'élèves pour les groupes les plus fragiles »⁴⁹ La terminologie utilisée au sujet de ces groupes a fait débat et a abouti au terme « groupe pour répondre au besoins des élèves » dans le bulletin officiel du 18 mars 2024, afin de « porter au plus haut les aptitudes des élèves, selon leur niveau, des plus fragiles aux plus avancés, en déployant une action pédagogique ciblée grâce à des approches personnalisées, à partir des besoins effectivement constatés des élèves et de leur degré de maîtrise des connaissances et des compétences requises »⁵⁰ Cette difficulté à nommer ces groupes fait peut-être écho à la difficulté de l'enseignante collaboratrice à exprimer clairement la répartition des élèves selon les besoins de chacun pour travailler une compétence précise sur un temps précis. Cependant, le dispositif proposé est très éloigné de ce que met en place le Ministère de l'Éducation Nationale. Celui-ci propose de réunir des élèves dans des groupes, certes flexibles, selon leur niveau sur tout le temps dédié à l'enseignement des mathématiques et du français en sixième et en cinquième. Cette mise en place crée des tensions au sein des équipes pédagogiques et auprès des parents d'élèves, tous inquiets des effets négatifs que pourraient avoir ces groupes auprès de leurs enfants. Ainsi, de très nombreuses manifestations contre ce « choc des savoirs » ont cours en cette fin d'année scolaire, comme par exemple le 25 mai qui a réuni partout en France 15000 manifestants à Paris, 2000 à Lyon ou encore 1200 à Toulouse. Ces opposants craignent un « tri social des élèves »⁵¹, crainte illustrée par des banderoles brandies dans les cortèges : « on trie les déchets, pas les enfants » ou « enfants triés, société divisée ». L'assouplissement dans les textes officiels faisant évoluer les « groupes de niveaux » en « groupe de besoins » n'a pas apaisé ces inquiétudes.

2.3. Perspectives personnelles

En qualité de formatrice académique, j'ai co-animé au niveau départemental l'année dernière une formation sur la fluence conçue au niveau académique avec un groupe de formatrices. Au cours de

49 Chocs des savoirs, une mobilisation générale pour notre école, décembre 2023 consulté sur <https://www.education.gouv.fr/choc-des-savoirs-une-mobilisation-generale-pour-elever-le-niveau-de-notre-ecole-380226>

50 Bulletin officiel spécial n°2 du 18 mars 2024 consulté sur le site <https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Special2/MENE2407076N>

51 « On trie les déchets pas les élèves, article du journal Le Monde du 25 mai 2024, consulté sur [« On trie les déchets, pas les élèves » : des parents et des enseignants manifestent contre le « choc des savoirs » \(lemonde.fr\)](https://www.lemonde.fr)

l'année scolaire 2023-2024, je suis aussi intervenue sur ce thème dans le cadre d'une formation d'initiative locale auprès d'enseignants de différentes disciplines investis dans des dispositifs de fluence. Le travail de recherche réalisé pour ce mémoire m'ont permis d'approfondir les concepts et notions avancés lors de ces différentes formations, mais surtout d'étayer de façon précise et rigoureuse les éléments que j'avais présentés à mes collègues. Plus généralement, je glisse peu à peu dans une posture de chercheuse : je cherche maintenant à systématiquement justifier mes propos à l'aide de textes issus de la recherche, mais aussi, j'observe ma propre pratique d'un autre point de vue, ce qui me permet, je le crois, d'être plus pertinente et plus efficace dans ma pratique quotidienne d'enseignante.

Ce changement de posture a, de plus, amené l'enseignante que j'étais, qui souhaitait démontrer l'efficacité d'un dispositif de lecture à voix haute, à devenir une apprentie chercheuse qui tente de montrer dans quelles conditions le dispositif étudié semble être efficace pour la maîtrise de l'enseignement/ apprentissage de la compétence « Lire avec fluidité » dans un contexte précis.

3. Conclusion

Accueillir les élèves, tous les élèves, dans toute leur diversité est un véritable défi quotidien pour les enseignants qui ont pour mission d'amener chacun à progresser. Cette mission est d'autant plus cruciale pour une compétence, « Lire avec fluidité », qui doit être maîtrisée à la fin du cycle 3. Sans l'automatisation de cette compétence, les élèves ne peuvent pas accéder à la compréhension, indispensable à la réussite scolaire, dans toutes les disciplines. Or, le test de fluence réalisé depuis 2020 à chaque rentrée de 6^e met en lumière une très grande hétérogénéité des élèves qui rend nécessaire un questionnement nouveau pour les enseignants de collège : comment mettre en œuvre un enseignement qui permette la maîtrise de cette compétence tout en tenant compte des besoins de chacun ?

Les cadres théoriques de la didactique du français et de la théorie des situations didactiques, associés aux notions de différenciations, de rétroactions et de postures enseignantes ont permis d'apporter des éléments de réflexion pour répondre à ce questionnement et la mise en place d'un dispositif qui se propose de répartir les élèves d'une classe selon leur degré de maîtrise de la compétence « lire avec fluidité ». Ce dispositif différencie l'enseignement/apprentissage de cette compétence et réunit au sein de trois groupes des élèves qui ont les mêmes besoins : le premier regroupe des élèves « à besoins » avec leur enseignante, en situation didactique, et les deux autres,

l'un avec les élèves « fragiles », l'autre avec les élèves « satisfaisants » travaillent en situation adidactique.

La réflexion menée au cours de ce mémoire a essayé de vérifier si la mise en place d'un tel dispositif de groupes de besoin en classe de français en 6^{ème} articulant des situations didactique et adidactique favorisait la maîtrise de cette compétence en observant les effets de ce dispositif sur les postures de l'enseignante mais aussi sur l'apprentissage des élèves. Les analyses des résultats ont mis en lumière les conditions sous lesquelles ce dispositif peut améliorer l'enseignement/apprentissage de cette compétence.

D'abord, le dispositif proposé qui permettait une différenciation de l'enseignement/apprentissage auprès des élèves a amené l'enseignante collaboratrice à modifier ses postures : d'une posture de contrôle, elle est passée à une posture d'accompagnement et de lâcher-prise, pour s'adapter avec une grande flexibilité à l'activité des différents groupes de sa classe, en situation didactique et adidactique. Les différentes postures adoptées ont révélé une certaine porosité entre le travail mené en situation didactique auprès des élèves à besoins et celui avec les groupes en situation adidactique. Cette évolution de posture et cette flexibilité de l'enseignante semblent être une des conditions qui favorisent la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité ».

Ensuite, la mise en place de ces groupes de besoins semble plus efficace pour les groupes à besoins et fragiles grâce à la répétition de la lecture à voix haute, l'appropriation d'une méthodologie explicite et les rétroactions réalisées par les pairs. Il s'avère que pour les élèves dont le groupe dont le niveau était satisfaisant, auquel il avait été proposé une tâche plus complexe qu'à leurs pairs, les effets sont moins concluants car ils ne sont pas vraiment investis dans l'activité proposée. Il semble donc important d'être particulièrement explicite auprès de ces élèves sur les objectifs de l'activité afin qu'ils prennent conscience de l'intérêt qu'ils ont à s'engager efficacement dans l'activité.

La compétence « Lire avec fluidité » doit être travaillée et retravaillée encore, dans différentes situations pour être automatisée : tout comme un athlète doit s'entraîner pour progresser, l'élève doit lire et lire encore pour enfin lire avec une fluidité qui lui permettra de comprendre le texte étudié. De nombreuses activités de compréhension et d'interprétation permettent aussi de favoriser la fluence de lecture, de même qu'un travail sur le lexique.

L'ingénierie proposée est un dispositif qui permet aux enseignants de collège de travailler la compétence « Lire avec fluidité », ce qui n'est pas toujours le cas, et de la travailler en tenant compte de l'hétérogénéité des classes qui arrivent en 6^o et des besoins de chacun. Il est impossible d'affirmer qu'elle est maîtrisée à l'issue de l'expérimentation du dispositif proposé mais nous

espérons avoir montré qu'un tel dispositif, en favorisant la différenciation à travers des situations didactique et adidactique qui tiennent compte des besoins de chaque élève, peut être facilement mis en place avec une certaine efficacité sous certaines conditions.

VI. Bibliographie

- Alarco, C. (2017). *La différenciation pédagogique par le travail en groupes de besoins*. 47.
- Artigue, M., Brousseau, G., sous la direction de Brun, J., Chevallard, Y., Conne, F., & Vergnaud, G. (1996). *Ingénierie didactique*.
- Beaume, E. (2016). *La lecture à haute voix au cycle 2*.
- Bianco, M. (2016). Lire pour comprendre et apprendre. *CNESCO Ministère de l'éducation nationale*, 68.
- Bianco, M. (2021). *Quelle fluence pour quel élève, à travail quelles activités ? Webinaire Canotech par Canopé*.
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 114(2), 315-353. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>
- Brousseau, G. (1998). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique*, 5-1, Article 5-1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1005>
- Brousseau, G. (2010). *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique*.
- Bru, M. (1995). *Coopération et organisation pédagogique des conditions d'apprentissage*. 66.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2e éd. actualisée et enrichie). ESF sciences humaines.
- Cassagnettes, L. (2021). *Fluence, lire vite et bien ! Vitesse, précision, expression des outils d'aide au diagnostic, les stratégies à enseigner, des activités pour la classe*. Éditions MDI.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes*. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), 185-208. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756>
- Cléménçon, T. (s. d.). *Différenciation pédagogique et lecture au cycle 2*. 50.
- Connac, S. (2019). *Différencier, diversifier, individualiser ou personnaliser ? Recherches, Différencier* (71), p.137-151.

- Dubé, F., Bessette, L., & Ouellet, C. (2016). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 27-44. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0027>
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe* [Report]. IFÉ - ENS de Lyon. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>
- Garcia, S. (2021). Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : L'exemple de l'apprentissage de la lecture. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59, Article 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13911>
- Godde, E., Bosse, M.-L., & Bailly, G. (2021). Échelle multi-dimensionnelle de fluence : Nouvel outil d'évaluation de la fluence en lecture prenant en compte la prosodie, étalonné du CE1 à la 5e: *L'Année Psychologique*, Vol. 121(2), 19-43. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.212.0019>
- Goigoux, R. (2022). *L'engouement pour la fluence*. <https://hal.science/hal-03557520>
- Gonzalez, N. (2018). *Différencier en lecture compréhension au cycle 2*. 89. *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 27 décembre 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Meirieu, P. (1989). *Différencier la pédagogie*. Cahiers Pédagogiques, « Différencier la pédagogie », n°277, 1989
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. ESF.
- Nonnon, E. (2007). L'école et ses «mauvais lecteurs». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), 5-30. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2745>
- Perrenoud, P. (1992). *Différenciation de l'enseignement : Résistances, deuils et paradoxes*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette.
- Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3—Lecture et compréhension de l'écrit*. (s. d.). éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction

générale de l'enseignement scolaire. Consulté 2 mai 2023, à l'adresse

<https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*.

Rodes, F. (2001). *Historique des démarches d'apprentissage de la lecture (1969-1999)*. *Le français aujourd'hui*, 132(1), 112-120. <https://doi.org/10.3917/lfa.132.0112>

Tardif, N. (2005). *Approche différenciée et évaluation*. 134.

Toullec-Théry, M. (2017). Conférence de consensus -Différenciation pédagogique comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Recommandations du Jury- Mars 2017. *CNESCO Ministère de l'éducation nationale*.

Tual, M. (2020). *Lire et apprendre au collège : Évaluation d'un dispositif de remédiation des difficultés de lecture en 6e* [Phdthesis, Université Grenoble Alpes [2020-.....]].
<https://theses.hal.science/tel-03239624>

Turcotte, C. (2009). *Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : Une question de sens*. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 21-39. <https://doi.org/10.7202/039854ar>

Zorman, M., Lequette, C., & Pouget, G. (2008). *Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6e en difficulté de lecture*. [96-97_ZORMAN.indd \(editions-cigale.com\)](#)

VII. Annexes

Annexe 1 : Liste des tableaux et figures

Annexe 2 : Test de fluence en classe de 6° : texte support et consignes de passation

Annexes 3 : Script didactique

Annexes 4 : Synthèse des variables utilisées

Annexe 5a : Questionnaire pour les élèves avant la séance de lecture à voix haute

Annexe 5b : Questionnaire pour les élèves après la séance de lecture à voix haute

Annexe 6 : Premier texte lu par les élèves (extrait du Petit Poucet)

Annexe 7 : Consignes de travail pour chaque groupe

Annexe 8 : Grille d'analyse des postures de l'enseignante

Annexe 9 : Synthèse des réponses au questionnaire 1 avant expérimentation

Annexe 10 : Synthèse des réponses au questionnaire 2 après expérimentation

Annexe 11 : Verbatim élèves

Annexe 12 : Verbatim Enseignante

Annexe 1 : Liste des tableaux et liste des figures

Liste des tableaux

- Tableau 1- Nombre de mots correctement lus par minute attendu à chaque niveau scolaire
- Tableau 2- Organisation de la première séance de lecture
- Tableau 3- Synthèse résultats questionnaires élèves
- Tableau 4- Résultats questionnaires groupe jaune
- Tableau 5- Résultats questionnaires élèves groupe orange
- Tableau 6- Détails des réponses des élèves au questionnaire 2
- Tableau 7- Grille d'analyse activités élèves
- Tableau 8- Extrait de la grille d'analyse élèves pour la première expérimentation
- Tableau 9- Score de fluence des trois élèves témoins en septembre et décembre
- Tableau 10- Récapitulatif des effets d'une situation didactique ou adidactique sur les élèves dans la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité »

Listes des figures

- Figure 1- Distribution de la fluence de lecture à l'entrée en 6ème (2021)
- Figure 2- Les différents paramètres qui contribuent à une lecture fluide en contexte M. Bianco
- Figure 3- Le modèle d'intervention à 3 niveaux- Vaughn et coll. 2007
- Figure 4- Échelle multidimensionnelle de Fluence (EMDF)
- Figure 5- Situations didactique et adidactique
- Figure 6- Des postures partagées qui se renforcent, Bucheton
- Figure 7- Ingénierie mise en place
- Figure 8- Protocole retenu
- Figure 9- Un dispositif différencié pour s'adapter aux besoins de chacun
- Figure 10- Synthèse des données produites
- Figure 11- Organisation de la salle de classe dans laquelle se déroule le dispositif
- Figure 12- Temps passé par l'enseignante dans chaque groupe lors de la première séance
- Figure 13- Temps passé dans chaque groupe de besoins lors de la première et seconde séance de préparation de lecture
- Figure 14- Résultat questionnaire élève texte 1
- Figure 15- Résultat questionnaire élève texte 2

Figure 16- Résultats questionnaire 2 : appréciation activité

Figure 17- Résultats questionnaire 2 : aide apportée par l'activité

Figure 18- Résultats questionnaire 2 : ressenti apprentissage grâce à l'activité

Figure 19- Résultats questionnaire 2 : Travail de groupe et activité menée

Figure 20- Texte annoté par Tibo (groupe jaune) lors de la première lecture

Figure 21- Texte annoté par Lidia (groupe orange) lors de la première lecture

Figure 22- Texte annoté par Etienne (groupe bleu) lors de la première lecture

Figure 23- Effet de la mise en place de groupes de besoins sur les postures de l'enseignante collaboratrice

Figure 24- Porosité entre les situations didactique et adidactique

Figure 25- Effets des groupes de besoins constatés sur les élèves

Figure 26- Effet des groupes de besoins en situations didactique et adidactique sur les apprentissages

Annexe 2 : Test de fluence en classe de 6° : Texte support et consignes de passation

Évaluations nationales du second degré, Test de fluence en classe de 6°, Notice

<https://eduscol.education.fr/document/41971/download>

a- texte support

Évaluation de la fluence en début de sixième

Nom	Prénom	Classe
-----	--------	--------

[Démarrer le chronomètre.]

[Dans le texte ci-dessous :

- barrer uniquement les mots incorrectement lus ou non lus ;
- entourer le dernier mot lu si l'élève n'a pas terminé en 60 secondes.

Dans les cases :

- écrire le nombre de mots lus par l'élève en une minute ;
- calculer le score de fluence.]

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

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

« Que faites-vous ici ? » s'écria-t-il d'une voix très rude, et les enfants s'enfuirent. « Mon jardin à moi est mon jardin à moi », dit le Géant ; « tout le monde peut comprendre cela, et je ne laisserai personne d'autre que moi y jouer. ». Et il construisit tout autour un mur très haut et mit un écriteau.

15
31
48
60
74
87
93
110
130
144
153
165
181
196
206

Si l'élève termine en moins de 60 secondes, reporter le temps exact ici : secondes

Nombre de mots correctement lus en 1 minute :

Score de fluence* :

*nombre de mots correctement lus en 1 minute ; pour les élèves qui auraient lu tous les mots correctement en moins d'une minute, appliquer la règle de trois suivante : (206 mots x 60 secondes) / temps mis pour lire tous les mots. Le calcul de ce score n'est pas nécessaire pour la saisie des résultats mais permet d'indiquer cette information à l'élève.

b- Consignes de passation

1.5 Les consignes à lire

« Vous allez lire un texte à voix haute. Vous n'avez rien à écrire.

Vous devez lire correctement et exactement, aussi vite que vous le pouvez, en essayant de ne pas faire d'erreur. Ne cherchez pas à interpréter le texte ni à mettre le ton. En revanche, il faut respecter la ponctuation. Vous avez une minute pour lire le texte. Au bout d'une minute, je vous arrêterai. Avez-vous bien compris ?

[S'assurer que l'élève a bien compris. Si ce n'est pas le cas, ré-expliquer.]

Peut-être que vous ne réussirez pas à lire tous les mots, faites du mieux que vous pouvez. Si vous n'arrivez pas à lire un mot, dites-moi : je ne sais pas ou bien passez au mot suivant.

Maintenant que vous avez compris, nous allons commencer. Allez-y.

[Lancer le chronomètre au premier mot lu par l'élève.]

Stop. »

[Arrêter le chronomètre au bout d'une minute ou noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute.]

« Bravo, vous avez terminé.»

Sur la fiche de positionnement :

- Barrer uniquement les mots incorrectement lus ou non lus. Si l'élève hésite ou se reprend pour finir par lire le mot correctement, ne pas compter d'erreur : en effet il sera pénalisé sur la longueur du texte lu ;
- entourer le dernier mot lu si l'élève n'a pas terminé en 60 secondes ;
- pour l'élève qui réussirait à lire tous les mots, noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute ;
- écrire le nombre de mots correctement lus en 1 minute ;
- calculer le score de fluence et le communiquer à l'élève.

Recueillir toutes les feuilles de positionnement des élèves de la classe et se connecter à l'application *Fluence* ; saisir les résultats des élèves. **La saisie des résultats des élèves se fera utilement avant la passation de la séquence numérique de français de façon à ce que le score de fluence de l'élève puisse être restitué sur la fiche de synthèse globale de français de l'élève.**

Annexe 3 : Script didactique

➔ Au niveau Macro : travail au niveau de la séquence

Cette expérimentation se déroule sur une séquence de français (au choix de la collaboratrice) qui sera déterminée lors de la négociation.

1- Définir un texte suffisamment long (il faudra que chaque élève ait deux ou trois phrases à lire au moins) qui servira de support lors de séance d'expérimentation et en faire une étude avec les élèves. Ce texte doit appartenir à la séquence de travail en cours. Cette étude doit être très proche de la séance d'expérimentation.

2- Avant la séance d'expérimentation et durant la séquence, réaliser un point de méthodologique sur « Comment lire un texte à voix haute ? » Ce n'est pas forcément une leçon longue.

Ce point leçon doit contenir un rappel des pauses longues et courtes en fonction de la ponctuation mais aussi des groupes de souffle (code barre à ajouter au texte travaillé, et éventuellement les moments où on hausse et baisse la voix en fonction de l'intonation + indiquer les liaisons à faire)

Il doit montrer le moyen d'améliorer la qualité de sa lecture grâce à des annotations sur le texte lu à la manière d'une partition de musique (pauses fortes et légères de la voix et liaisons)

3- A l'issue de l'étude du texte, les élèves auront pour la séance d'expérimentation, à lire à voix haute le texte travaillé en devoir. Si possible, fournir sur l'ENT une lecture de ce texte qui leur serve d'exemple. Demander aux élèves de compléter un petit questionnaire.

➔ Au niveau Micro : Séance de français (55 minutes)

- Étape 1 : la mise en place (10- 15 minutes max)

1- Oral : Rappel des caractéristiques de la lecture à voix haute : comment réussir cette activité?

Les élèves vont se mettre en groupe pour travailler la lecture à voix haute du texte qu'ils avaient à lire pour la séance. Ils vont être répartis en 3 groupes, Groupe jaune Groupe Orange et Groupe Bleu en fonction de leurs besoins qui ne sont pas les mêmes pour tous (principes de la ceinture au Judo)

Ils vont tous préparer la lecture à voix haute d'un extrait de ce texte, chacun lira l'extrait qu'il a préparé à la fin de l'heure à la classe entière (principe de la lecture puzzle). Chaque élève choisira l'extrait qu'il souhaite lire : chacun doit se mettre d'accord avec le groupe.

Ce texte est aménagé : il est divisé en trois parties distinctes, une pour chaque groupe et pour faciliter la répartition des lectures, celles-ci sont délimitées. (texte plus court pour le groupe 1)

Chaque élève va lire son texte à haute voix à son groupe. Les camarades de son groupe l'écoutent attentivement et notent ce qui peut être amélioré : les erreurs de lecture, les pauses qui ne sont pas réalisées, les liaisons, ils doivent donner des conseils et des astuces. Attention, ils doivent se respecter leurs camarades et s'entraider.

Chaque membre du groupe va lire à son tour. Quand tout le monde est passé, ils recommencent : l'activité dure 20 minutes. Ils doivent donc lire plusieurs fois l'extrait en tenant compte des conseils et astuces donnés.

L'enseignante collaboratrice travaille avec le groupe jaune, les autres groupes doivent donc réaliser cette activité en autonomie.

Le but pour les élèves est de faire la meilleure lecture possible, fluide et sans erreur, en mettant le ton si possible grâce à ce travail de groupe.

2- Désigner les membres de chaque groupe et les inviter à se mettre par 4 ou 5 autour de tables de travail . Indiquer pour chaque groupe le lieu où il doit se placer (agencement de l'espace à organiser et à réfléchir en amont)

3- Distribution du texte avec les différentes parties délimitées ainsi que les différents extraits à lire (voir exemple).

4- La consigne est inscrite au tableau ou projetée (selon les habitudes de la collaboratrice) ainsi que les critères de réussite de l'exercice.

5- Pour les groupes orange et bleu, une fiche est donnée à chaque groupe avec une précision des consignes : ils doivent bien les lire avant de commencer.

6- Attention, avant de commencer à lire à haute voix, ils lisent tous leur texte en silence, notent les liaisons, les pauses de la voix et surlignent les mots difficiles.

- Étape 2 : Le travail en groupe de besoins (20 minutes)

1- S'assurer que la consigne est comprise (demander à un élève de la reformuler si besoin) et que les élèves se mettent bien au travail.

Si c'est le cas, la collaboratrice s'installe avec le groupe A pour les aider à réaliser l'activité et à compléter le feed-back des camarades si nécessaire. Les groupes B et C travaillent en autonomie.

2- Au bout des 20 minutes, annoncer la fin de l'activité et demander aux élèves de rester à leur place.

- Étape 3 : La lecture à voix haute à la classe (10 minutes)

Les élèves vont lire l'extrait qu'ils ont travaillé à voix haute.

Donner le top du départ, l'élève qui a le premier extrait va le lire et ainsi de suite : attention, la lecture ne doit pas s'arrêter : ils doivent donc bien écouter pour savoir quand c'est à leur tour de lire.

- Étape 4 : Conclusion (5 minutes)

Reprise orale : but activité ? Qu'ont-ils pensé de leur lecture ? De la lecture de leur camarades ?

Rappel dans un premier temps de l'importance de la maîtrise de la compétence « Lire avec fluidité », puis, des caractéristiques d'une lecture à voix haute efficiente ainsi que les stratégies à adopter pour y parvenir

Commentaires sur le produit final de l'activité (éventuellement).

Compléter la fiche distribuée.

Annexe 4 : Synthèse des variables utilisées

Situations	Situation 1	Situation 2	Situation 3
Nature	Présentation et explication de l'activité	Activité en groupe des élèves pour préparer à une lecture de l'extrait : chaque élève prend en charge la préparation d'un extrait du texte étudié.	Lecture à voix haute réalisée par chaque élève de son extrait
Contenu d'enseignement visé	Extrait d'un texte étudié au préalable en amont	Lecture à voix haute du texte préparé en groupe : 1- Les élèves se répartissent les extraits d'un même texte puis l'annotent avec la méthode étudiée au préalable (chaque groupe a un extrait différent du texte étudié) 2- Ils s'entraînent à lire ensuite plusieurs fois aidés par les rétroactions de leurs camarades (retours sur les lectures effectuées + astuces pour mieux réussir la lecture suivante)	Validation de l'enseignant de la qualité des lectures réalisées + institutionnalisation (rappel des caractéristiques d'une "bonne lecture")
Variables retenues	Variable processuelle	- Structuration et mise en oeuvre des contenus - variable processuelle - Variable cadre matériel et dispositif	Variable processuelle
Nature de la variable (VOSC, VP, VCD). Bru.	Variable processuelle : types de consignes	- Structuration et mise en oeuvre des contenus (mode d'organisation et réduction des contenus) - Variable processuelle (rétroactions) - Cadre matériel et dispositif (autre variable relative au cadre et au dispositif)	Variable processuelle : dynamique de l'activité scolaire chez le professeur
Modalité retenue	L'enseignante questionne la classe entière pour lui demander de rappeler les caractéristiques d'une bonne lecture (réinvestissement des connaissances acquises). (= critères de réussite de l'objectif visé: lire avec fluidité le texte étudié)	-VOSD : les extraits préparés, outils proposés pour réaliser l'activités et consignes sont différents selon les groupes (mode d'organisation et de réduction des contenus) (voir annexe) -VP : rétroactions assurées par les élèves pairs des lecteurs de chaque groupe - VCD : regroupement homogènes selon les besoins : groupes à besoin, fragile ou satisfaisant des élèves pour préparer cette lecture	Variable processuelle : rétroactions positives et négatives assurées par l'enseignante
Justification	Cette première étape permet le rappel des caractéristiques d'une bonne lecture à voix haute et un rapide résumé du texte étudié au préalable. Il est aussi rappelé l'importance de la maîtrise de cette compétence : Lire avec fluidité (enseignement explicite).	La dévolution réalisée grâce au travail en groupe de besoins va permettre la différenciation et s'adapter aux besoins de chacun : un texte court et une consigne simple : lire avec fluidité accompagné d'une fiche de correction et de mots de vocabulaire (groupe 1), même consigne avec respect des liaisons et des pauses notées avec lecture plus rapide et texte plus long (groupe 2), texte plus long consigne des groupes 1 et 2 + mettre l'intonation (groupe 3). Respect des différents de niveaux de maîtrise de cette compétence (analyses préalables) L'enseignante dévolue aux élèves la responsabilité de leurs apprentissages : ils lisent en autonomie à plusieurs reprises grâce à la disposition en groupe. Elle dévolue aussi les rétroactions que les élèves doivent assurer les uns pour les autres.	La lecture de chaque extrait par chacun des élèves est rapide et représente une évaluation formative de l'activité réalisée. L'enseignante assure un retour sur de la prestation et rappelle grâce aux lectures réussies les caractéristiques de cette lecture fluide à voix haute.

Annexe 5a : Questionnaire pour les élèves avant la séance de lecture à voix haute

1- As-tu aimé lire ce texte à voix haute ?

OUI

NON

Pourquoi ?.....

2- Est-ce facile pour toi de lire ce texte à voix haute ?

OUI

NON

Pourquoi ?.....

3- Quelles difficultés as-tu rencontrées pour bien lire ce texte à voix haute ?

.....

4- Pour toi, qu'est-ce que c'est bien lire un texte à voix haute ?

.....

5- Penses-tu avoir bien compris ce texte ?

OUI

NON

6- Que raconte ce texte ?

.....

Annexe 5b : Questionnaire pour les élèves après la séance de lecture à voix haute

1- J'ai mieux lu le texte après cette activité. OUI NON

2- Cette activité m'a aidé à mieux lire. OUI NON

Si tu as répondu oui, qu'est-ce qui t'a aidé à mieux lire ?

.....

Si tu as répondu non, pourquoi penses-tu que cette activité ne t'a pas aidé ?

.....

3- J'ai appris quelque chose pendant cette activité. OUI NON

Si tu as répondu oui, qu'as-tu appris ?

.....

Si tu as répondu non, pourquoi penses-tu n'avoir rien appris ?

.....

4- J'ai aimé cette activité . OUI NON

Essaie d'expliquer pourquoi tu as aimé ou pas cette activité.

.....

5- Refaire cette activité plus souvent me permettrait de mieux lire. OUI NON

6- Je pense que travailler en groupe m'a aidé à mieux lire. OUI NON

Pourquoi ?.....

7- Je comprends mieux le texte après cette activité. OUI NON

8- Que raconte ce texte ?

.....

Annexe 6 : Premier texte lu par les élèves (extrait du Petit Poucet de Perrault)

LE PETIT POUCKET

Groupe jaune

Le petit Poucet grimpa au haut d'un arbre, pour voir s'il ne découvrirait rien : ayant tourné la tête de tous côtés, il vit une petite lueur¹ comme une chandelle², mais qui était bien loin par-delà la forêt. **Il descendit de l'arbre ; et lorsqu'il fut à terre, il ne vit plus rien : cela le désola³. Cependant, ayant marché quelque temps avec ses frères du côté qu'il avait vu la lumière, il la revit en sortant du bois.** Ils arrivèrent enfin à la maison où était cette chandelle, non sans bien des frayeurs⁴ : car souvent ils la perdaient de vue ; ce qui leur arrivait toutes les fois qu'ils descendaient dans quelque fond⁵. **Ils frappèrent à la porte, et une bonne femme vint leur ouvrir. Elle leur demanda ce qu'ils voulaient. Le petit Poucet lui dit qu'ils étaient de pauvres enfants qui s'étaient perdus dans la forêt, et qui demandaient à coucher par charité⁶.**

.....

Groupe orange

Cette femme, les voyant tous si jolis, se mit à pleurer, et leur dit : « Hélas ! mes pauvres enfants, où êtes-vous venus ! Savez-vous bien que c'est ici la maison d'un ogre qui mange les petits enfants ?

– Hélas ! Madame, lui répondit le petit Poucet, qui tremblait de toute sa force aussi bien que ses frères, que ferons-nous ? Il est bien sûr que les loups de la forêt ne manqueront⁷ pas de nous manger cette nuit, si vous ne voulez pas nous retirer⁸ chez vous. Et cela étant, nous aimons mieux que ce soit monsieur qui nous mange ; peut-être qu'il aura pitié de nous, si vous voulez bien l'en prier. »

La femme de l'Ogre, qui crut qu'elle pourrait les cacher à son mari jusqu'au lendemain matin, les laissa entrer, et les mena se chauffer auprès d'un bon feu, car il y avait un mouton tout entier à la broche pour le souper de l'ogre. Comme ils commençaient à se chauffer, ils entendirent heurter⁹ trois ou quatre grands coups à la porte : c'était l'Ogre qui revenait. Aussitôt sa femme les fit cacher sous le lit, et alla ouvrir la porte. L'Ogre demanda d'abord si le souper était prêt, et si on avait tiré du vin, et aussitôt il se mit à table. Le mouton était encore tout sanglant, mais il ne lui en sembla que meilleur. Il reniflait à droite et à gauche, disant qu'il sentait la chair fraîche.

« Il faut, lui dit sa femme, que ce soit ce veau que je viens d'habiller¹⁰ que vous sentez.

– Je sens la chair fraîche, te dis-je encore une fois, reprit l'Ogre en regardant sa femme de travers, et il y a ici quelque chose que je n'entends pas. »

En disant ces mots, il se leva de table, et alla droit au lit.

« Ah ! dit-il, voilà donc comme tu veux me tromper, maudite femme ! Je ne sais à quoi il tient que je ne te mange aussi : bien t'en prend d'être une vieille bête. Voilà du gibier¹¹ qui me vient bien à propos pour traiter trois ogres de mes amis qui doivent me venir voir ces jours ici. »

Il les tira de dessous le lit l'un après l'autre. Ces pauvres enfants se mirent à genoux en lui demandant pardon ; mais ils avaient affaire au plus cruel de tous les ogres, qui bien loin d'avoir de la pitié, les dévorait déjà des yeux, et disait à sa femme que ce serait là de friands¹² morceaux, lorsqu'elle leur aurait fait une bonne sauce.

.....
Groupe bleu

Il alla prendre un grand couteau, et en s'approchant de ces pauvres enfants, il l'aiguisait sur une longue pierre qu'il tenait à sa main gauche. Il en avait déjà empoigné un, lorsque sa femme lui dit :

« Que voulez-vous faire à l'heure qu'il est ? N'aurez-vous pas assez de temps demain ?

– Tais-toi , reprit l'Ogre, ils en seront plus mortifiés.

– Mais vous avez encore là tant de viande, reprit sa femme, voilà un veau, deux moutons et la moitié d'un cochon !

– Tu as raison, dit l'Ogre, donne-leur bien à souper afin qu'ils ne maigrissent pas, et va les mener coucher. »

La bonne femme fut ravie de joie, et leur porta bien à souper, mais ils ne purent manger tant ils étaient saisis de peur. Quant à l'Ogre, il se remit à boire, ravi d'avoir de quoi si bien régaler ses amis. Il but une douzaine de coups de plus qu'à l'ordinaire ; ce qui lui donna un peu mal à la tête, et l'obligea à aller se coucher.

L'Ogre avait sept filles, qui n'étaient encore que des enfants. Ces petites ogresses avaient toutes le teint fort beau, parce qu'elles mangeaient de la chair fraîche comme leur père ; mais elles avaient de petits yeux gris et tout ronds, le nez crochu et une fort grande bouche, avec de longues dents fort aiguës et fort éloignées l'une de l'autre. Elles n'étaient pas encore fort méchantes ; mais elles promettaient beaucoup, car elles mordaient déjà les petits enfants pour en sucer le sang. On les avait fait coucher de bonne heure, et elles étaient toutes sept dans un grand lit, ayant chacune une couronne d'or sur la tête. Il y avait dans la même chambre un autre lit de la même grandeur : ce fut dans ce lit que la femme de l'Ogre mit coucher les sept petits garçons ; après quoi elle alla se coucher auprès de son mari. Le petit Poucet, qui avait remarqué que les filles de l'Ogre avaient des couronnes d'or sur la tête, et qui craignait qu'il ne prît à l'Ogre quelque remords de ne les avoir pas égorgés dès le soir même, se leva vers le milieu

de la nuit, et prenant les bonnets de ses frères et le sien, il alla tout doucement les mettre sur la tête des sept filles de l'Ogre, après leur avoir ôté leurs couronnes d'or qu'il mit sur la tête de ses frères et sur la sienne, afin que l'Ogre les prît pour ses filles, et ses filles pour les garçons qu'il voulait égorger. La chose réussit comme il l'avait pensé ; car l'Ogre, s'étant éveillé vers minuit, eut regret d'avoir différé au lendemain ce qu'il pouvait exécuter la veille.

Charles Perrault

Annexe 7 : Consignes de travail pour chaque groupe

Consignes groupe jaune

1- Choisir l'extrait que vous aller lire en classe entière.

2- Lire **individuellement et silencieusement** cet extrait, annoter les liaisons à réaliser, les pauses de la voix comme vous l'avez appris en classe.



Si vous avez besoin vous pouvez utiliser la fiche d'aide.

3- Chacun à son tour va lire à voix haute l'extrait qu'il a choisi : les camarades de son groupe lui indiquent **les points forts** de sa lecture et **ce qu'il peut encore améliorer**.

Ils doivent aussi lui indiquer **les astuces pour réussir** à mieux lire encore.



Vous devez lire sans hésiter de la façon la plus correcte possible.

4- Quand tout le monde a lu une première fois, recommencer l'exercice jusqu'à ce que le temps imparti soit écoulé.

5- Vous lirez ensuite à voix haute l'extrait préparé devant la classe entière.

Consignes groupe orange

1- Choisir l'extrait que vous aller lire en classe entière.

2- Lire **individuellement et silencieusement** cet extrait, annoter les liaisons à réaliser, les pauses de la voix comme vous l'avez appris en classe.



Si vous avez besoin vous pouvez utiliser la fiche d'aide.

3- Chacun à son tour va lire à voix haute l'extrait qu'il a choisi : les camarades de son groupe lui indiquent **les points forts** de sa lecture et **ce qu'il peut encore améliorer**.
Ils doivent aussi lui indiquer **les astuces pour réussir** à mieux lire encore.



Vous devez lire sans hésiter de la façon la plus correcte possible tout en mettant le ton.

4- Quand tout le monde a lu une première fois, recommencer l'exercice jusqu'à ce que le temps imparti soit écoulé.

5- Vous lirez ensuite l'extrait préparé devant la classe entière.

Consignes groupe bleu

1- Choisir l'extrait que vous aller lire en classe entière.

2- Lire **individuellement et silencieusement** cet extrait, annoter les liaisons à réaliser, les pauses de la voix comme vous l'avez appris en classe. Vous pouvez aussi ajouter les moments où la voix monte ou descend.



Si vous avez besoin vous pouvez utiliser la fiche d'aide.

3- Chacun à son tour va lire à voix haute l'extrait qu'il a choisi : les camarades de son groupe lui indiquent **les points forts** de sa lecture et **ce qu'il peut encore améliorer**.

Ils doivent aussi lui indiquer **les astuces pour réussir** à mieux lire encore.



Vous devez lire sans hésiter de la façon la plus correcte possible tout en mettant le ton, en cherchant à interpréter le texte. Vous pouvez aussi ajouter des gestes pour rendre votre lecture plus expressive.

4- Quand tout le monde a lu une première fois, recommencer l'exercice jusqu'à ce que le temps imparti soit écoulé.

5- Vous lirez ensuite lire à voix haute l'extrait préparé devant la classe entière.

Annexe 8 : Grille d'analyse des postures de l'enseignante

Cod e	Observable (ce que fait l'enseignant)	Position enseignante
		B = Au bureau / M = au milieu des élèves / G = près d'un groupe (GJ, GO, GB), E = près d'un élève
Accompagnement		
A1	reprend un concept,clarifie une notion	
A2	reformule une consigne	
A3	écoute	
A4	désigne un objet de savoir	
A5	reprend une consigne	
A6	Relance/ régule l'activité	
A7	complète	
A8	prend en compte la parole des élèves pour interagir	
A9	encourage, valorise	
A10	Corrige, questionne un élève pour le guider	
A11	sollicite l'intervention des pairs	
A12	reformule ce qu'a dit un élève	
A13	valide ce que fait l'élève	
A14	Montre un outil	
Contrôle (contre-étayage)		
C1	recadre	
C2	demande le silence	
Lâcher-prise		
L1	se met en retrait et se tait	
L2	observe et écoute les élèves (prise	

	d'information pour réajuster dans l'instant ou plus tard)	
Enseignement-Conceptualisation		
E1	utilise un langage spécialisé, lexique propre au monde scolaire	
E2	institutionnalise le savoir	
E3	prend en compte l'intervention d'élève, institutionnalise	
E4	donne du sens à l'apprentissage, valide les réponses des élèves dans un but d'apprentissage	
E5	fait le point sur ce que l'on a appris, ou sur ce que l'on a besoin de travailler	
E6	fait justifier les actions, les procédures et les propos des élèves en les questionnant	
E7	sollicite les élèves le plus possible (participation active)	
E8	s'appuie sur l'erreur pour apprendre	
Magicien		
M1	théâtralise (posture, utilisation de la voix, situations « habillées »)**	

Annexe 9 : Synthèse des réponses au questionnaire 1 (avant expérimentation)

	Texte 1			Texte 2		
	GJ	GO	GB	GJ	GO	GB
As-tu aimé lire ce texte à voix haute ?	100 %	100 %	80 %	75 %	83,3 %	60 %
Est-ce facile pour toi de lire ce texte à voix haute ?	75 %	66,7 %	80 %	50 %	83,3 %	100 %
Penses-tu avoir bien compris ce texte ?	100 %	50 %	80 %	75 %	83,3 %	60 %

Groupe jaune

	Texte 1	Texte 2
As-tu aimé lire ce texte à voix haute ?	100 %	75 %
Peux-tu expliquer pourquoi ?	amusant parce ce que j'étais tout seul dans une salle pour lire c'était agréable Parce que je trouve que j'ai bien lu Ce texte était super chouette	Car c'était cool Parce que j'aime bien lire Car c'est dégueux et fantastique Car je me sens mieux comprendre
Est-ce facile pour toi de lire ce texte à voix haute ?	75 %	50 %
Pourquoi ?	car c'est un peu dur Un peu parce que desfois j'ai bugué Parce que c'était facile Car je n'avais pas beaucoup de texte	Car j'ai des difficultés à lire Pour moi c'était facile parce que je lis souvent Car il est simple Ca dépend du texte s'il y a des mots difficiles Car j'ai des difficultés à lire
Quelles difficultés as-tu rencontrées pour bien lire ce texte à voix haute ?	les liaisons C'est que desfois j'ai bugué un peu Il y a un mot qui me dérange, c'est frayer aucun problème	Des mots durs Je n'ai pas eu de difficultés Aucun Je ne sais pas
Pour toi, qu'est ce que c'est de bien lire un texte à voix haute ?	Pour moi lire bien un texte c'est bien prononcer faire les liaisons etc Oui, je préfère quand je lis à voix haute car je comprends mieux le texte oui génial	Car c'est dur C'est bien faire les liaisons et lire fluidement Oui Je comprends mieux
Penses-tu avoir bien compris ce texte ?	100 %	75 %

Groupe orange

	Texte 1	Texte 2
As-tu aimé lire ce texte à voix haute ?	100 %	83,3 %
Peux-tu expliquer pourquoi ?	parce que j'ai bien aimé Parce ce que j'aime pas lire tout court Car j'ai bien lu Parce que c'est amusant	Parce qu'il est cruel et que ça change des contes de fées tout mignons Car le texte est dégoûtant Parce que c'est intéressant de savoir la mythologie même si c'est un peu dégoûtant. Car j'aime bien lire à voix haute Parce qu'il était facile car j'aime bien parler à voix haute dans la classe
Est-ce facile pour toi de lire ce texte à voix haute ?	66,7 %	83,3 %
Pourquoi ?	Il y avait des mots" difise" Je stresse beaucoup Parce que je trouve que le texte est facile à lire Car les mots sont faciles Parce ce que je n'aime pas lire à voix haute Oui parce que j'avais pas beaucoup de phrases à lire	Parce que ça m'intéressait, tandis que quand ça ne m'intéresse pas j'ai du mal à lire Car je sais lire Je trouve ça facile de le lire. Car je lis dans ma tête chaque phrase et je les lis à voix haute Parce que je l'ai lu dans ma tête avant de le lire à voix haute Ca dépend si c'est facile
Quelles difficultés as-tu rencontrées pour bien lire ce texte à voix haute ?	Non je n'ai rencontré aucune difficulté Quand je suis debout devant les gens, je suis stressé	Quand il y a eu le mot Polyphème Aucune C'est de réussir à garder ce qu'on lit. La ponctuation Les mots que je ne connaissais pas
Pour toi, qu'est ce que c'est de bien lire un texte à voix haute ?	aucune C'est pour raconter des histoires Bien lire un texte à voix haute c'est le faire des pauses mais pas n'importe où et ne pas hésiter Pour moi bien lire à voix haute c'est lire de manière fluide et respecter la ponctuation Pour moi c'est bien articuler et parler fort	Pour moi ce qui est bien lire c'est quand on met le bon ton et que l'on respecte le point de ponctuation. La ponctuation, l'intonation C'est bien faire les pauses, les liaisons C'est de respecter la ponctuation, d'avoir une lecture fluide Quand on articule bien C'est de pouvoir raconter une histoire et que les autres comprennent ce que je raconte (lis)
Penses-tu avoir bien compris ce texte ?	50%	83,3 %

Groupe bleu

	Texte 1	Texte 2
As-tu aimé lire ce texte à voix haute ?	80%	60 %
Peux-tu expliquer pourquoi ?	parce que j'ai bien aimé Parce ce que j'aime pas lire tout court Car j'ai bien lu Parce que c'est amusant	Car j'adore lire Parce que le texte était monstrueux J'aime pas lire Car j'aime bien les histoires monstrueuses Parce que j'ai bien aimé
Est-ce facile pour toi de lire ce texte à voix haute ?	80%	100 %
Pourquoi ?	Il était facile à lire le texte je n'ai rien à dire Parce que je suis pas habitué	Parce que j'aime bien lire Parce que j'suis fort Car je n'ai pas de difficultés pour lire à voix haute

	C'est court	Il n'y a pas de difficultés, juste flippant
Quelles difficultés as-tu rencontrées pour bien lire ce texte à voix haute ?	Le ton les liaisons Ma difficulté a été de toujours garder mon souffle Les mots que je ne connais pas la définition	Les mots sont difficiles parfois Aucune x2 je n'ai pas trouvé trop de difficultés à lire à voix haute Le mot carquois et le reste c'est bon
Pour toi, qu'est ce que c'est de bien lire un texte à voix haute ?	Que les autres entendent et peut être apprendre Oui c'est bien parce ce c'est moins difficile Bien réussir sa lecture à voix haute c'est mettre le ton, la ponctuation, mettre les liaisons et articuler Non car tout le monde n'est pas à l'aise	Pour moi, bien lire un texte à voix haute, c'est bien articuler bien faire les liaisons et la ponctuation Oui mais ça dépend de certaines personnes C'est d'être gêné quand tu lis Oui je préfère lire à haute voix car je trouve ça plus facile Juste pour que tout le monde puisse écouter comme nous
Penses-tu avoir bien compris ce texte ?	80%	60 %

Annexe 10 : Synthèse des réponses au questionnaire 2 (après expérimentation)

	Texte 1			Texte 2		
	GJ	GO	GB	GJ	GO	GB
J'ai mieux lu le texte après cette activité ?	75 %	83,3 %	60 %	50 %	100 %	60 %
Cette activité m'a aidé à mieux lire ?	75 %	66,7 %	60 %	75 %	100 %	80 %
J'ai appris quelque chose pendant cette activité ?	25 %	66,7 %	60 %	50 %	83,3 %	60 %
J'ai aimé cette activité	75 %	83,3 %	80 %	100 %	100 %	100 %
Refaire cette activité me permettrait de mieux lire	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Je pense que travailler en groupe m'a aidé à mieux lire	100 %	33 %	80 %	50 %	83,3 %	80 %
Je comprends mieux le texte après cette activité	100 %	66,7 %	60 %	100 %	66,7 %	40 %

Détail questionnaire 2 (après activité) groupe jaune

	Texte 1	Texte 2
J'ai mieux lu le texte après cette activité ?	75 %	50 %
Cette activité m'a aidé à mieux lire ?	75 %	75 %
Si tu as répondu oui, qu'est-ce qui t'a aidé à mieux lire ?	d'être à 4 A le lire plusieurs fois Qu'on soit en groupe Ce qui m'a aidé à lire mieux est à voix haute	Qu'on révise ce texte (toujours la même chose) A avoir mieux comprendre l'extrait Je lis mieux
Si tu as répondu non, pourquoi penses-tu que cette activité ne t'a pas aidé	Je begaie encore	Je butte sur les mots
J'ai appris quelque chose pendant cette activité ?	25 %	50 %
Si tu as répondu oui, qu'as-tu appris ?	A apprendre mes erreurs	de mieux lire
Si tu as répondu non, pourquoi penses-tu n'avoir rien appris ?	Car on a déjà étudié tout ça Je ne sais pas trop	Je connaissais déjà texte Car on l'a déjà fait
J'ai aimé cette activité	75 %	100 %
Essaie d'expliquer pourquoi tu as aimé ou pas cette activité	On était à 4 A lire ensemble Parce que j'ai aimé faire en groupe	Parce que j'aime bien lire Je ne sais pas pourquoi J'ai aimé cette activité car il faut lire Car on est en groupe
Refaire cette activité me permettrait de mieux lire	100 %	100 %
Je pense que travailler en groupe m'a aidé à mieux lire	100 %	50 %
Pourquoi ?	On était à 4	Parce que je préfère

	Pour qu'ils me disent mes erreurs Parce que on s'est aidé Parce que je trouve que c'est bien de lire ensemble	travailler tout seul On s'est réparti le travail
Je comprends mieux le texte après cette activité	100 %	100 %

Détail questionnaire 2 (après activité) groupe orange

	Texte 1	Texte 2
J'ai mieux lu le texte après cette activité ?	83,3 %	100 %
Cette activité m'a aidé à mieux lire ?	66,7 %	100 %
Si tu as répondu oui, qu'est-ce qui t'a aidé à mieux lire ?	Les points de ponctuation et les intonations C'est de lire à voix haute Car je n'aime pas lire La ponctuation Parce que j'ai mieux articulé	De mettre la ponctuation et de l'avoir lu plusieurs fois C'est de pouvoir avoir assez de temps pour lire (pour s'entraîner) De bien prendre le temps de mettre les pauses, les liaisons, et de le préparer Tout De lire en groupe et plusieurs fois Car j'ai lu à voix haute
Si tu as répondu non, pourquoi penses-tu que cette activité ne t'a pas aidé	Parce que je savais déjà le faire	
J'ai appris quelque chose pendant cette activité ?	67,7 %	83,3 %
Si tu as répondu oui, qu'as-tu appris ?	A mettre la ponctuation A mettre le ton J'ai appris à bien écouter les liaisons J'ai appris le texte	A mettre la ponctuation J'ai appris qu'il faut du temps A bien faire la ponctuation Que en lisant plusieurs fois, j'ai mieux lu mais pas assez fluide Respecter la ponctuation
Si tu as répondu non, pourquoi penses-tu n'avoir rien appris ?	Je n'ai rien appris car c'était comme les autres séances Je n'ai rien appris de cette activité car je l'ai déjà faite	Parce qu'on l'avait déjà fait en classe
J'ai aimé cette activité	83,3 %	100 %
Essaie d'expliquer pourquoi tu as aimé ou pas cette activité	J'ai aimé cette activité parce qu'on travaille en groupe Parce qu'on a lu tous ensemble Car je n'aime pas le travail en binôme Car j'aime lire Parce que c'était bien d'être en groupe et de lire Parce que c'était calme	Car ça m'a aidé à mieux lire Parce ce que j'aime lire et de préparer sa lecture pour mieux lire Car j'aime lire J'aime cette activité car on a un esprit de groupe C'était bien car on pouvait lire en groupe
Refaire cette activité me permettrait de mieux lire	100 %	100 %
Je pense que travailler en groupe m'a aidé à mieux lire	33,3 %	83,3 %
Pourquoi ?	Parce qu'ils peuvent se moquer Parce qu'on a pu m'aider Car je n'arrive pas à m'améliorer Car j'aime pas travailler en groupe parce qu'ils disaient les erreurs C'était comme d'habitude	Parce que on peut se donner des conseils Car ils t'aident Parce que les personnes de notre groupe disent nos erreurs Car je n'ai pas pu tout lire parce que quand je fais des fautes, on peut me

		reprendre Pour m'améliorer
Je comprends mieux le texte après cette activité	66,7 %	66,7 %

Détail questionnaire 2 (après activité) groupe bleu

	Texte 1	Texte 2
J'ai mieux lu le texte après cette activité ?	60 %	60 %
Cette activité m'a aidé à mieux lire ?	60 %	80 %
Si tu as répondu oui, qu'est-ce qui t'a aidé à mieux lire ?	Les liaisons m'ont aidé De le lire plusieurs fois à voix haute Lire fort, articuler, le volume la liaison les pauses	Respecter la ponctuation, les pauses, les liaisons, articuler, volume Les pauses Le texte était plus simple Car je savais déjà bien lire avant Le courage !
Si tu as répondu non, pourquoi penses-tu que cette activité ne t'a pas aidé	Je le sens que ça a pas aidé et je sais toujours lire comme un nul	
J'ai appris quelque chose pendant cette activité ?	60 %	60 %
Si tu as répondu oui, qu'as-tu appris ?	Faire les liaisons J'ai appris comment réussir sa lecture Parce ce que ça m'a aidé à mieux lire Je connaissais déjà tout	oui pour mieux parler et faire des pauses, ponctuation, liaisons Ca m'a aidé à mieux lire J'ai appris à mieux faire la ponctuation
Si tu as répondu non, pourquoi penses-tu n'avoir rien appris ?	Je connaissais déjà les choses qu'on a appris	Je ne sais pas.
J'ai aimé cette activité	80 %	100 %
Essaie d'expliquer pourquoi tu as aimé ou pas cette activité	Parce que j'adore lire Car c'était amusant Parce ce que j'aime pas lire Parce que c'était amusant et c'était bien bah lire donc faire l'activité	Lire une nouvelle histoire et la découvrir Parce que j'aime travailler en petit groupe Car ça aide Car j'aime lire et en plus avec les camarades, c'était très bien Parce que j'aime pas lire
Refaire cette activité me permettrait de mieux lire	100 %	100 %
Je pense que travailler en groupe m'a aidé à mieux lire	80 %	80 %
Pourquoi ?	Car on peut s'aider parce que c'est un travail de groupe Parce que c'est amusant et ça aide Peut-être que les autres lisent mieux	Parce qu'ils sont pas parfaits même si un peu Parce que on travaille en groupe Il y a certains qui nous aident Car le groupe comble les défauts de chacun Parce que c'est en groupe
Je comprends mieux le texte après cette activité	60 %	40 %

Annexe 11 : Verbatims élèves

Entretien élèves avant expérimentation du 12/10/2023

Verbatim Tibo 1 (VT1)

C Je suis Karine Vincent. Je suis enseignante, comme Madame T, et je fais des recherches pour aider les élèves à mieux lire. Donc, je vais, puisque tu es d'accord, m'a dit Madame T, je vais t'interroger, si tu le veux bien, pour mieux te connaître, parce qu'on va faire, une petite expérimentation, quand je vais filmer la semaine prochaine, pour savoir comment tu te situes par rapport à la lecture, est-ce que tu es d'accord pour répondre à mes questions.

T Oui.

C Parfait. Est-ce que tu pourrais te présenter et m'expliquer de quelle école tu viens, s'il te plaît ?

T Je m'appelle Tibo, j'ai onze ans et je viens de l'école de M.

C D'accord, ok. Est-ce que tu aimes l'école ?

T (Rire) Pas trop !

C Pas trop ! D'accord. Tu veux m'expliquer pourquoi ?

T En fait, je ne sais pas trop pourquoi j'aime pas, c'est comme ça.

C Et ben écoute, c'est une très bonne raison. Comment s'est passée ta rentrée au collège ?

T Bien. Un peu stressé le début, sinon ça va.

C D'accord et tu te sens bien ici ?

T Oui.

C Bon, c'est parfait. Quelles sont tes matières préférées ? Si jamais la question te gêne par rapport à Madame T, surtout, tu ne réponds pas ! Tu as le droit de ...

T Mes matières préférées : Sports, arts plastiques.

C Sport et arts plastiques. D'accord. Maintenant, je vais t'interroger par rapport à la lecture. Est-ce que tu aimes lire ?

T Avant, je n'aimais pas trop, mais maintenant je lis à peu près tous les soirs un peu, un petit peu. Un chapitre.

C D'accord, et il y a quelque chose qui fait que tu as changé d'avis sur la lecture ?

T Oui, parce que avant, en fait, je n'avais pas découvert que ça m'endormait le soir et du coup, j'avais du mal à m'endormir. Du coup maintenant, je lis pour m'endormir le soir. Voilà.

C D'accord, au départ, c'est quelqu'un qui t'a fait des lectures ou c'est toi tout seul. ?

T Oui, avant, c'était maman. Et des fois, comme mon frère il a quatre, et bien des fois ... Je vais écouter l'histoire qui lui lit mon père.

C Et ça te fait plaisir de l'écouter ?

T Oui un peu.

C D'accord. Et qu'est ce que tu lis ? Qu'est-ce que tu as l'habitude de lire ?

T Je lis des livres sur les animaux. J'ai une collection. Je ne sais pas quel numéro, c'est...mais j'ai bientôt fini la collection.

C C'est des documentaires ou c'est des récits imaginaires ?

T C'est des récits imaginaires, des histoires.

C Très bien, et ça te plaît. Est-ce que tu lis à voix haute ou est-ce que tu lis dans ta tête ?

T Je lis plutôt dans ma tête

C Tu lis plutôt dans ta tête. Est-ce que tu as parfois l'occasion de lire à voix haute ?

T C'est à dire ?

C Est-ce que tu lis à voix haute uniquement à l'école, quand on te demande de lire à voix haute pour répondre à une question ou des consignes ? Ou est-ce que à la maison, ça t'arrive parfois de lire à voix haute ? De lire une recette ?

T Des fois.

C A quelle occasion ? Est-ce que tu sais par exemple ?
T Mais quand je fais les devoirs pour que je comprenne ce qu'il faut faire et bien je lis les consignes à voix haute.
C D'accord. Dis-moi pour toi qu'est-ce que c'est bien lire à voix haute? Qu'est ce que c'est une bonne lecture à voix haute ?
T Je ne comprends pas.
C Qu'est-ce que c'est pour toi quelqu'un qui fait une bonne lecture à voix haute ? Quelqu'un qui lit bien à voix haute ?
Comment est-ce qu'il lit bien? qu'est-ce que c'est qui fait que pour toi, c'est une bonne lecture?
T Qu'il s'arrête pas, qui va pas trop sur les lettres, qui fait bien les liaisons... Tout ça quoi.
C D'accord ok. Est-ce que tu as l'habitude de travailler en groupe?
T Ah oui, j'aime bien travailler en groupe.
C Dans quelles matières tu travailles en groupe ?
T Et bien là , en histoire, monsieur P. nous dit si on veut travailler en groupe ou individuel et moi, je préfère travailler par deux.
C Par deux ? Pourquoi tu préfères travailler par deux ?
T Et bien parce que quand je ne suis pas d'accord sur quelque chose,
Je suis pas d'accord sur quelque chose comme ça, je peux en discuter avec le voisin et ça, ça aide un peu. Des fois, M. elle n'est pas d'accord sur quelque chose, et moi, je, moi, je, je peux l'aider. Et inversement.
C C'est parfait, ok. Pourquoi as-tu accepté d'être interrogé pour cette expérimentation ?
T Parce que...
C Il n'y a pas de piège. Il n'y a aucun piège. Vraiment.
T ...Euh ...Je ne voulais pas trop aller...en devoirs faits ! (rires)
C C'est une raison ! (rires) D'accord ! Est-ce que tu as des questions ou des remarques au sujet de ce qu'on est en train de faire? Des questions que je te pose, ?des choses que tu auras envie de me demander ?
T Non
C Non ? ok. Bon écoute-moi. Je te remercie vraiment d'avoir accepté de répondre.

Verbatim Lidia 1 (VL1)

C Est-ce que tu pourrais te présenter et m'expliquer de quelle école tu viens?
L Je m'appelle Lidia et je viens de l'école de
C D'accord. Est-ce que tu aimes l'école, Lidia?
L Oui.
C Oui, ce que tu peux m'expliquer pourquoi?
L Mais parce que c'est important pour l'avenir. Pour le métier que je veux faire, c'est très important et j'aime bien travailler.
C Tu as une idée de ce que tu veux faire comme métier ?
L Oui, vétérinaire.
C Oui tu as raison, il va falloir bien travailler. Comment s'est passée ta rentrée au collège?
L Hum, bien.
C Oui. Tu te sens bien ici ? Oui ? Dans ta classe aussi ?
L Oui
C Quelles sont tes matières préférées? Mme T. n'écoute rien !
L Le français, ça va. Autrement, ma matière vraiment préférée, c'est SVT et Sciences physiques, parce qu'on fait des petites sciences et du coup voilà.
C Et ça, ça te plaît ?
L oui.

C D'accord. Je vais maintenant t'interroger sur la lecture en général. Est-ce que tu aimes me lire?

L Hum, oui, ça va.

C Oui, ça va ? Qu'est-ce que tu lis?

L Ben ça dépend soit des romans, soit des livres « normals ».

C Bon, tu lis beaucoup ?

L D'habitude non, mais en ce moment oui.

C Pourquoi en ce moment oui ?

L Parce que je me dis que le collège enfin, ça peut être compliqué. Donc, du coup, je préfère m'y mettre à fond pour avoir de bonnes notes.

C Bon, d'accord, c'est agréable pour toi de lire ?

L Euh, ouais.

C Tu aimes ça ?

L Oui

C Est-ce que tu te sens compétente en lecture?

L Ça va, ça va moyen.

C Est-ce que tu veux essayer d'expliquer ta réponse ?

L Je trouve que je lis pas trop bien..enfin.. Je me confonds beaucoup sur des lettres souvent.

C Est-ce que tu sais pourquoi tu te confonds beaucoup les lettres?

L Parce que j'ai envie de faire vite, donc voilà. Du coup, je me confonds.

C D'accord, ça m'amène directement à la suite. Qu'est ce que c'est pour toi une bonne lecture à voix haute ?

L C'est bien articuler. Bien prononcer, ben oui du coup articuler et...Mettre...enfin, bien placer les points, et tout ça. Les points de ponctuation. Et lire assez vite et mettre le ton.

C D'accord. Est-ce que tu aimes lire à voix haute?

L Pas trop.

C Pas trop, pourquoi ? Est-ce que tu veux essayer de m'expliquer ?

L Parce que j'ai peur qu'on se moque ou ...Quand je lis à voix haute, je suis plus stressée que quand je lis à voix basse, donc c'est pour ça.

C Ca arrive qu'on se moque de toi ?

L Non pas encore.

C J'espère pas ! Mais en tout cas, c'est quelque chose que tu crains un petit peu ?

L Oui.

C d'accord ok. Est-ce que tu as l'occasion, en dehors du collège, de lire à voix haute?

L Oui, mais comme je n'aime pas ça, je fais pratiquement jamais.

C Oui. Tu as déjà des exemples qui te viennent en tête de moments où tu lis à voix haute ?

L Mais des fois pour montrer à ma mère que je me suis améliorée, enfin que je trouve que je me suis améliorée en lecture.

C D'accord.

L Je lui demande si je peux lui lire à voix haute et si elle me dit oui, ben je le fais.

C Bon d'accord. Et est-ce qu'au collège tu lis à voix haute ?

L Oui, il y a pas longtemps on a fait un texte, donc du coup on a lu à voix haute.Et ça s'est bien passé.

C C'est ce que j'allais te dire. Ça s'est bien passé, ça allait bien quand même. Et il n'y a qu'en français que tu lis à voix haute, ou il y a d'autres matières ?

L Pour le moment, il y a que en français.

C Il n'y a que en français, d'accord. Est-ce que tu as l'habitude de travailler en groupe?

L Pas trop.

C Pas trop ? Pourquoi ?

L Ben, parce que en primaire on faisait jamais ça. Donc c'est un petit peu nouveau, mais ça s'est bien passé.

C On est d'accord, très bien. Pourquoi tu as accepté d'être interrogé pour cette expérimentation ?
 L Ben parce que ça me fait plaisir de partager ce que j'aime et ce que je pense. Du coup c'est pour ça.
 C Mais écoute, ça me va très, très bien et ça m'aide beaucoup. Je te remercie vraiment, parce que donc, là, je t'ai interrogé et j'ai bien enregistré tout ce que tu m'as dit, parce que ça va m'être précieux. Et je te réinterrogerais jeudi prochain, parce que tu vas être filmée, il va y avoir l'IPAD qui va être là-bas pendant la séance de français. Ça va être de la lecture à voix haute, et après, je te j'interrogerai pour savoir ce que tu en as pensé. J'ai quelques questions de prêtes. Et donc, vraiment, merci beaucoup pour cette aide que tu m'apportes et, avant d'arrêter l'enregistrement, est-ce que tu as des questions ou des remarques sur ce qu'on est en train de faire ? Sur ce qui l'on va faire ?
 L Non, pas spécialement.
 C Pas spécialement ? Bon écoute. Je te remercie vraiment beaucoup pour ton aide.

Verbatim Etienne 1 (VE1)

C D'accord. Donc, est-ce que tu accepterais de te présenter, de m'expliquer de quelle école tu viens, s'il te plaît?
 E Je m'appelle Etienne. J'ai onze ans et je viens de l'école de M.
 C D'accord, très bien. Est-ce que tu aimes l'école, E.?
 E Euh oui
 C Comment s'est passée ta rentrée au collège ?
 E Très bien.
 C Très bien, tu te sens bien au collège ?
 E Euh oui.
 C ce n'était pas trop stressant de venir ici ?
 E Non, pas du tout.
 C Non pas du tout, ?
 E J'avais plus hâte que j'étais stressé.
 C D'accord, est-ce que tu aimes l'école ?
 E Oui
 C Tu veux expliquer ?
 E Mum. Les matières que je préfère, c'est le français, l'histoire-géo. Et. Et voilà et. Non, je ne sais pas comment expliquer.
 C D'accord ce n'est pas gênant du tout. Donc, ici, tu te sens bien ?
 E Très bien.
 C Dans ta classe aussi, tu te sens bien ?
 E Oui
 C C'est impeccable. Donc, j'aimerais maintenant t'interroger plus sur la lecture et ta façon de lire. Est-ce que tu aimes me lire?
 E Ah oui, j'adore ça. Alors je lis tous les soirs avant de m'endormir.
 C D'accord. Qu'est-ce que tu lis?
 E De tout, des mangas, des romans, des BD.
 C Tu as toujours aimé lire ?
 E Oui.
 C D'accord. Est-ce que tu te sens compétent en lecture?
 E Oui.
 C oui, pourquoi? Qu'est-ce qui fait que tu te sens compétent?
 E J'arrive bien lire chez moi, à lire assez vite. Et ... Et voilà, c'est tout.
 C D'accord. Est-ce que tu aimes lire à voix haute?
 E Euh oui, oui. J'aime plutôt lire dans ma tête.

C D'accord, dans ta tête. En dehors de l'école, à quelle occasion, est-ce que tu as l'occasion de lire à voix haute ? Quel moment que tu peux lire à voix haute dans ta vie de tous les jours ?

E Euh quand j'ai des devoirs de lectures. Et sinon... Et non, c'est tout.

C C'est tout, parce que quand tu es dans ton lit, tu lis forcément dans ta tête.

E Mum

C D'accord. Pour toi, qu'est-ce que c'est bien lire à voix haute, faire une bonne lecture à voix haute?

E Mum. Beh bien avoir le ton, bien parler fort. Ne pas accrocher les mots. Mum. Et ne pas lire trop vite non plus, mais pas trop lentement.

C D'accord. Ni trop vite, ni trop lentement d'accord. Est-ce que tu sais dans quelle matière, au collège, tu lis plus particulièrement à voix haute? Quelles sont les matières où tu as l'occasion de lire à voix haute?

E Le français.

C Le français ? Sinon c'est plutôt dans ta tête, dans toutes les autres matières ?

E Et en anglais un peu aussi.

C Français et anglais, plutôt pour la voix haute. Sinon c'est dans ta tête, d'accord? Est-ce que tu as l'habitude de travailler en groupe?

E Oui, on le faisait pas mal à l'école.

C A l'école, oui. Au collège aussi ?

E Au collège, on le fait un peu moins.

C D'accord. Et est-ce que tu aimes travailler en groupe?

E Euh oui, j'aime autant travailler tout seul, mais j'aime bien.

C D'accord. Est-ce que tu pourrais essayer de m'expliquer pourquoi tu aimes travailler en groupe?

E Parce que je peux aider les gens comme ils peuvent eux ils peuvent m'aider ou m'expliquer des choses. Au moins je peux leur expliquer les choses.

C On est d'accord. Dernière question: pourquoi as-tu accepté d'être interrogé pour cette expérimentation?

E Euh beh parce que je me dis que ça peut être bien et que si vous avez besoin de ça pour aider d'autres enfants, beh, ça pourrait être bien.

C Mais oui, c'est une excellente idée. D'ailleurs, je te remercie vraiment parce que que vous acceptiez de répondre à ces questions, ça va vraiment beaucoup m'aider. Est-ce que tu as des questions, des remarques sur les questions que je t'ai posées, sur ce qu'on va faire ensemble?

E Est-ce qu'on va lire chacun notre tour jeudi?

C Alors tu vas voir, vous allez lire chacun votre tour, oui, mais tu vas voir de quelle façon ça va être préparé quand ce ne sera pas du sans-filet. Et puis tu vas voir. Jeudi, je vais vous filmer. Il y aura un petit Ipad dans le placard pour vous filmer et après cette séance enregistrée, je te interrogerais à nouveau. Je t'enregistrerai à nouveau pour savoir ce que tu as pensé de ce que l'on a fait. Comment tu te sens par rapport à la lecture. En tout cas, vraiment merci beaucoup de ton aide et d'avoir accepté de m'aider.

E De rien.

Entretiens élèves du 19/10/23 (après expérimentation 1)

Verbatim Tibo 2 (VT2)

C La dernière fois, j'avais oublié de te poser une question : est-ce que tu te sens compétent en lecture à voix haute ?

L Oui.

C Oui ? Qu'est-ce qui te fait te sentir compétent, dis-moi.

T par rapport aux autres des fois, je me sens que je lis mieux, un peu...Quelques-uns, des autres pas tous, comme E... qui attend là, lui il est très fort en lecture.

C Et pourquoi, lui, il est très fort par rapport à toi ?

T Parce que depuis petit, il adore lire, c'est mon meilleur ami. Et ...tandis que moi, avant, je n'aimais pas trop lire, maintenant, voilà, j'aime lire.

C D'accord, très bien. Alors, si on parle maintenant de ce qu'on a fait aujourd'hui ? Est-ce que tu as aimé l'activité que tu as fait aujourd'hui en français ?

T Oui, c'était bien.

C Et c'est pourquoi c'était bien ? Qu'est-ce qui t'a plu ?

T J'aime bien être en groupe.

C Oui, qu'est-ce qui te plaît dans le groupe, T ?

T Et beh, c'est qu'on peut poser des questions aux autres sans avoir à faire...

C Oui, sans avoir à faire quoi, dis-moi ?

T Sans avoir à se tourner.

C D'accord. Donc c'est bien parce que tu peux parler avec des personnes face à toi.

T Et sans se faire gronder.

C Parce que c'est autorisé de parler ?

T Oui

C D'accord, et comment tu t'es senti pendant cette activité ?

T Bien.

C Bien, tu t'es senti bien ? C'est parfait. Est-ce que tu crois que cette activité par t'a permis de mieux lire à voix haute ?

T Euh... Oui un petit peu.

C D'accord. Pourquoi un petit peu ? qu'est-ce qui t'a permis de mieux lire un petit peu ? Tu as le droit de dire non aussi, il n'y a pas de souci.

T Le fait qu'on révise, relise le même texte, ça ça aide aussi.

C D'accord, ça ça permet de t'aider. Est-ce que tes camarades t'ont donné des conseils, des astuces pour mieux lire ?

T Non, ils m'ont dit que c'était parfait.

C Ah, c'est positif tout ça ! Est-ce que tu as appris quelque chose pendant cette activité ?

T Non.

C D'accord. Est-ce que tu crois que refaire cette activité te permettrait de mieux lire ?

T Hum, oui, un peu.

C Pourquoi d'après toi ?

T C'est comme ça, je lis plus souvent et ça, ça aide.

C Donc le fait de lire plus souvent peut t'aider, d'accord ? Est-ce que ça a été facile pour toi de lire à voix haute devant la classe entière à la fin ?

T Oui.

C Oui, pourquoi d'après toi ? Essaie de m'expliquer ?

T Parce que ce que je connais les autres. Si j'aurai parlé devant, par exemple, tous les quat (il se reprend), tous les troisièmes là ça aurait été un peu plus stressant.

C Mais devant tes camarades, c'est pas gênant, c'est impeccable. Tu as compris pourquoi il y avait différents groupes ?

T Non.

C Du tout ? Et le fait qu'il y ait différents groupes, qu'est-ce que tu en as pensé ? Est-ce que c'était bien, bien ? sans opinion ?

T Oui, parce qu'on est, on est moins, on est un plus petit groupe, du coup on avance plus vite et voilà.

C D'accord. Est-ce que ça t'a semblé facile alors de travailler en groupe et en petits groupes ? Est-ce que ça a été difficile de t'entendre avec tes camarades sur l'ordre de de lecture, par exemple sur les les extraits à choisir ?

T Pas été très dur.

C Ça a pas été très dur ? Vous êtes entendu assez vite ? ok. Est-ce que tu sais à peu près combien de lectures tu as pu faire dans ton groupe ?
 Est-ce que tu as une idée de combien de fois tu as lu ton extrait ?
 T ah ! Quatre ou cinq fois.
 C D'accord. Est-ce que pour toi l'extrait à préparer était assez long? Trop long ? trop court ?
 T Trop court !
 C Trop court ? Tu aurais voulu plus long encore ?
 T Oui, avec des textes énormes !
 C D'accord. Donc, toi, tu aurais voulu un texte plus long, d'accord. Comment as-tu choisi ton extrait ? Celui que tu as lu, toi, comment l'as-tu choisi ?
 T Parce que j'aimais bien ce moment.
 C C'était un moment que tu aimais bien ? D'accord. Est-ce que les outils mis à ta disposition ont pu t'aider ? Il y avait des consignes, il y avait le vocabulaire, il y avait la fiche d'aide... Est-ce que tu les as utilisés?
 T Euh oui, pas la fiche de la fiche d'aide !
 C Qu'est-ce que tu as utilisé comme aide ?
 T beh...Les consignes, et c'est tout.
 C Tu les as relues, les consignes ?
 T Oui.
 C D'accord très bien. Et donc tu m'as dit, tes camarades ne t'ont rien dit, en fait, lorsque c'était impeccable, du premier coup ?
 T Oui
 C Trop fort ! Est-ce que tu as des remarques ou des questions sur cette activité ou sur ce qu'on vient de faire ensemble ?
 T Non, juste qu'on pourrait le faire plus souvent.
 C Ça te plaira de le faire plus souvent ? Pourquoi, d'après toi, ce serait bien ? Pourquoi d'après toi ce serait bien ?
 T Déjà parce parce que j'aime bien lire. Ça a été calme. On n'a pas trop travaillé, on n'a pas écrit. Ça c'était bien !
 C Très bien. Mais sur ces bonnes paroles
 T Comparé aux grandes leçons qu'on écrit !
 C Merci beaucoup, T.

Verbatim Livia 2 (VL2)

C Qu'as tu pensé de cette de cette activité ?
 L C'était très bien.
 C Alors pourquoi est-ce que c'était très bien tes yeux?
 L Parce que on travaille en groupe et c'est bien de faire partager ça aux autres. C'était bien.
 C D'accord. Qu'est-ce que tu as apprécié dans le fait de travailler en groupe?
 L Enfin, on s'aide par exemple pour les liaisons. Pendant que l'autre y lit, on va dire qu'il y a une liaison là ou pas. Du coup, c'est bien.
 C D'accord, et toi, tu as pu aider tes camarades aussi ?
 L Oui.
 C Au sujet de liaison ? De ... pourquoi ?
 L De liaisons, parce que en fait, il voyait pas des liaisons du coup j'ai dû l'aider et ma camarade aussi elle l'a aidé un peu.
 C D'accord. Est-ce que tu, vous, vous êtes aidé de la fiche verte qui permettait de vous montrer des liaisons?

L Euh ,oui, parce que j'avais un petit doute et eux aussi, comme j'avais un petit doute qu'on n'était pas sûrs, on regardait.

C D 'accord. Tu penses l'avoir utilisée combien de fois, cette fiche guide?

L Que deux fois.

C Que deux fois ? D'accord. Comment tu t'es senti pendant cette activité ?

L Ça va.

C Ca va ? Tu étais bien ? Bon, ça va. Est-ce que tu crois que c'est quelque chose qui t'a permis de mieux lire à voix haute?

L Oui, je pense.

C Oui, tu penses ?

L Euh...Si on se trompe...euh..Par exemple quand on lisait, y a ma camarade du coup, elle s'est un peu trompée, mais du coup j'ai dit à voix basse: et elle s'est rectifiée.

C D'accord, donc il y a eu de l'entraide ? Ca, ça t'a aidée ?

L Oui

C D'accord. Est-ce que tu penses avoir appris quelque chose pendant cette activité?

L Oui, et non parce que on a fait ça pendant plusieurs séances. Donc, au bout d'un moment on sait un peu donc pas trop d'accord.

C Donc, tu savais déjà ce que vous aviez déjà travaillé avec Madame Berard ?

L Oui

C D'accord, très bien, est-ce que tu te sens plus compétente après cette séance de lecture à voix haute ?

L Oui.

C Oui, qu'est-ce qui te le fait dire ? Qu'est-ce qui te le laisse penser?

L Parce que je trouve je me suis un peu améliorée, mais je peux faire mieux, donc...Ben voilà.

C Donc d'accord, ça marche. Est-ce que tu crois que faire plus souvent cette activité te permettrait de mieux lire?

L Oui.

C Oui, pourquoi, d'après toi? Qu'est ce qui te permettrait?

L Parce que, au fur et à mesure, on s'améliorera tout le temps plus au fur et à mesure.

C D'accord. Est-ce que ça a été facile pour toi de lire à voix haute devant le groupe entier, parce que tu m'avais dit que parfois, c'était difficile de lire à voix haute?

L Oui,oui, c'était un peu bizarre, parce que j'avais peur, toujours la même crainte qu'on se moque.

C Oui, je me souviens de ce que tu avais dit. Et là, est-ce que tu l'avais aussi, cette crainte ?

L Oui

C Oui, même si tu avais bien préparé avant, tu l'avais quand même peur. Combien de fois, d'après toi, as-tu pu lire pour t'entraîner dans le groupe.

L Une dizaine de fois.

C Une dizaine de fois, à peu près ? D'accord. Est-ce que tu as compris pourquoi il y avait différents groupes?

L Pour, parce que pour un seul groupe, il y aurait trop de morceaux donc c'était mieux de les partager en plusieurs morceaux pour que chacun puisse lire, lire et pour qu'on sache comment on lit

C D'accord.Est-ce que tu as mieux compris le texte après cette activité ?

L Oui.

C Oui ? Qu'est-ce qui t'a aidée à mieux le comprendre, d'après toi ?

L Quand les autres ils lisent, en fait, j'arrive mieux à comprendre que quand c'est moi même qui lit donc c'était un peu plus facile

C D'accord. Et comment as-tu choisi l'extrait que tu as lu toi ? Puisqu'il avait trois extraits, comment tu as choisi, toi, cet extrait là ?

L Parce que, en fait, j'aime bien lire, donc, du coup, je me suis dit: je vais prendre le plus. Enfin là où il y en avait le plus et comme ils étaient d'accord, ben voilà.

C Donc la répartition s'est fait assez facilement?

L Oui.

C Comment t'a paru la longueur du texte que tu avais à préparer ? Assez court, trop long, trop court ?

L Ben c'était entre les deux. C'est suffisant.

C'était suffisant, donc, ça t'a paru bien ? Est-ce que tu as des remarques ou des questions au sujet de cette activité de lecture que tu viens de mener ?

L Non.

C Non ? Est-ce que tu as des questions, par exemple ?

L Non.

C Et bien écoute, comme la première fois, je te remercie vraiment pour l'aide que tu as pu m'apporter.

Verbatim Esteban 2 (VE2)

C Tu as aimé l'activité que l'on vient de faire en français ?

E Oui, j'ai adoré.

C Oui, pourquoi tu as adoré? Essaie de m'expliquer.

E Ben parce que j'aime bien lire. Et en plus, comme ça, comme c'était avec les copains, c'était encore mieux.

C D'accord. Donc ça, ça t'a plu comment tu t'es senti pendant cette activité ?

E Très bien.

C Très bien ? Bon. Est-ce que cette activité t'a permis de mieux lire à voix haute?

Il n'y a pas de mauvaise réponse. C'est à toi de me dire ce que tu penses.

E Euh oui, un peu.

C Oui, un peu ? Et si tu essaies de m'expliquer pourquoi,

E Parce que d'habitude je lis plus souvent dans ma tête. Parce que quand je lis chez moi, j'ai dans ma tête et du coup, là ça m'a appris un peu plus à lire à voix haute.

C Et justement. Qu'est-ce que ça t'a appris à faire en lisant à voix haute?

E Et ben, faire les lits et les liaisons les....Les.. les pauses. Et voilà.

C Très bien. Est-ce que tu crois que refaire cette activité plus souvent te permettrait de mieux lire?

E Oui...Oui, je pense, parce que... Parce que je sais pas, mais je pense.

C D'accord. Est-ce que ça a été facile pour toi de lire à voix haute devant la classe entière, à la fin ?

E Euh oui

C D'accord.

E Mais je n'y étais pas très habitué.

C D'accord, tu n'y étais pas très habitué ?

E Oui

C D'accord. Et est-ce que tu as compris pourquoi il y avait différents groupes?

E Ça dépendait un peu le niveau de lecture de chaque personne.

C D'accord. Qu'est-ce que tu penses du principe de faire plusieurs groupes comme ça ?

E Parce que sinon, il peut rien. Il peut y en avoir qui sont un peu plus forts que d'autres dans le même groupe.

C Est ce que tu as vu, les différences de entre les différents groupes ?

E Un peu, mais pas tant que ça.

C D'accord. Qu'est-ce que tu as pensé de la lecture de tes camarades à la fin?

E Elle était très bien.

C Ok. Est-ce que tu as utilisé les outils mis à ta disposition ? les consignes, la fiche d'aide? J'ai vu que vous n'aviez pas consulté de dictionnaire.

E Non, la fiche d'aide, on l'a pas utilisée. Mais...Non pas totalement.
 C D'accord. Est-ce que tu as consulté la fiche de consignes?
 E Euh, oui, ça oui.
 C Oui ?d'accord.
 E Euh, non, non, pardon.
 C Non, tu l'as pas consulté, d'accord? Et est-ce que vous avez échangé avec des camarades sur vos lectures?
 E Euh ...Non, pas sûr si, mais quand je dis pour dire de lire un peu plus fort ou de bien articuler.
 C D'accord. Et est-ce que toi, on t'a donné des conseils ou des astuces pour mieux lire?
 E Non.
 C Il n'y en a pas eu besoin ?
 E Non
 C D'accord. Est-ce que tu as des remarques ou des questions au sujet de cette activité de lecture?
 E Non.
 C Eh bien, écoute, comme la première fois, je te remercie pour l'aide que tu m'as apportée.
 E De rien.

Entretiens élèves du 21/12/23 (après la deuxième expérimentation)

Verbatim Tibo 3 (VT3)

C Tu as aimé faire cette activité de lecture à voix haute, comme la dernière fois .
 T Oui.
 C Oui , tu as bien aimé ? Est-ce que tu peux expliquer pourquoi ?
 T Ben..J'aime bien lire.
 C D'accord. Pour toi, est-ce que cette activité a été différente de celle que l'on a faite la dernière fois, quand j'ai filmé, ou pas? D'après toi?
 T Non.
 C Pour toi, ça a été pareil. Tu as travailler de la même façon ?
 T Oui.
 C Très bien.Est-ce que cette activité a permis de mieux lire à voix haute ?
 T Oui, un petit peu.
 C Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi?
 T Travailler le même texte...Ça....Je sais pas trop comment expliquer.
 C Travailler le même texte, ça a t'aide ?
 T Oui.
 C De le lire plusieurs fois ?
 T Oui.
 C Est-ce que tu tu, tu sais à peu près combien de fois tu l'as lu pour le préparer?
 T Euh... trois fois
 C Trois fois ? D'accord. Est-ce que tu as appris quelque chose pendant cette activité?
 T Non, pas forcément.
 C Très bien. Est-ce que tu crois que refaire cette activité te permettrait de mieux lire? Si tu la refaisais plus souvent.
 T Oui.
 C Oui. Pourquoi d'après toi?
 T De lire plus souvent.
 C Lire plus souvent ? Lire plus souvent à voix haute ?
 T Oui.
 C D'accord, très bien. Est-ce que ça a été facile pour toi de lire à voix haute devant la classe entière?
 T Oui.

C Oui ? Pourquoi ?

T Ça m'a pas trop, ça ne m'a pas gêné.

C Ca ne t'a pas gêné ? Tu te sentais prêt pour la lecture ?

T Oui.

C Très bien. As-tu compris pourquoi il y avait différents groupes: les jaunes, les bleus et les oranges ?

T Non, pas trop vu qu'il y en avait trois qui disaient la même chose. Mais si j'ai bien compris, c'est en fonction des.....Vous avez dit quoi ?

M T (intervention de l'enseignante avec rire) Le test de fluence.

T Le test de fluence.

C D'accord. Est-ce que travailler en groupe a été facile pour toi ?

T Oui, mais je préfère travailler tout seul.

C Tu veux m'expliquer pourquoi?

T Lire ça on peut ne pas forcément le faire en groupe. On peut lire individuellement.

C D'accord. Et là, ça ne t'a rien apporté de plus, d'être avec des camarades pour le faire ?

T Si à part les conseils.

C Les conseils t'ont aidé ?

T Oui mais vu que je n'en ai pas eu...

C Ah tu n'en as pas eu... ?

T Non.

C C'est peut-être parce que tu lisais très bien. Et est-ce que toi, tu as réussi à donner des conseils à tes camarades ?

T Oui.

C A quel sujet ? Est-ce que tu te souviens?

T Parce que ils bafouillaient des mots, ils faisaient pas bien les liaisons...

C D'accord, donc tu as pu leur donner des conseils pour s'améliorer. Tu as senti qu'ils s'amélioreraient ?

T Oui.

C Oui ?

T Un peu.

C Un peu ? D'accord. Est-ce que tu comprends mieux le texte après cette activité ?

T Oui

C Pourquoi, d'après toi?

T Ben.. toujours, à force de le relire. Il y avait des mots qu'on... (il se reprend) que je comprenais, pas avant, mais maintenant je les connais

C Tu as regardé la fiche de vocabulaire ?

T Non.

C Tu n'en as pas eu besoin ? Et l'affiche où il y avait toutes les liaisons et les pauses, est-ce que tu en as besoin ?

T Non je n'en ai pas eu besoin, juste à la fin pour vérifier.

C Pour vérifier ? parce que toi-même tu l'avais noté ? D'accord, est-ce que tu as des remarques ou des questions au sujet de cette activité de lecture?

T Non.

C Je crois que je te l'ai déjà posée, mais si tu la faisais plus souvent, tu crois que tu lirais mieux à voix haute ?

T Oui

C Merci beaucoup.

T De rien.

Verbatim Livia 3 (VL3)

C As-tu aimé faire cette activité de lecture à voix haute?

L Oui.

C Oui. Est-ce que tu pourrais m'expliquer pourquoi?

L Parce que on rigole un peu. Parce que des fois, comme tout à l'heure, quand il y avait le groupe qui lisait à côté, ça, c'est un écho. Du coup c'était marrant, et du coup on a pris un fou-rire. Et c'est ça que j'aime bien, l'esprit de groupe, un peu.

C D'accord. Et est-ce que cette activité de cette fois-ci a été différente de la précédente que j'avais filmé pour toi, avec toi aussi?

L Pas trop, parce que... la dernière fois, on rigolait un peu moins, mais c'est toujours aussi bien et ça nous était toujours aussi.

C Oui, tu penses que ça t'a aidé? Pourquoi?

L Pour la lecture, les liaisons et l'intonation.

C Est-ce que tu penses que ta lecture s'est améliorée cette fois-ci par rapport à la dernière fois ?

L Oui.

C Oui, qu'est ce qui s'est amélioré pour toi ?

L Mais la fluidité, mais c'est toujours un peu..enfin, il faut toujours que j'améliore un petit peu.

C D'accord..Donc là, ça va répondre à la question: est-ce que cette activité a permis de mieux lire à voix haute?

L Oui.Parce que d'habitude, à voix haute, je lis pas très fluide, tandis que là c'était beaucoup mieux.

C C'était beaucoup mieux? Et d'après toi, qu'est ce qui fait que tu lis beaucoup mieux là, par rapport à d'habitude ?

L Beh...De lire des livres du coup, que Madame T nous prête, et à la maison, quand je lis des livres aussi.

C Ça t'aide, finalement. D'accord. Et là, au cours de cette activité, qu'est ce qui a pu t'aider à lire de façon plus fluide, comme tu dis?

L Déjà quand.... Les points de ponctuation, comme d'habitude, et ...je sais pas, j'avais heu...Je sais pas trop...

C Tu ne peux pas l'exprimer?

L Oui, je sais pas trop si...

C D'accord. Où as-tu appris quelque chose pendant cette activité?

L Un peu.

C Ou quoi, par exemple.

L Par exemple, la dernière fois, il n'y avait pas les flèches qui disaient de augmenter l'into (elle se reprend) ..la voix ou de .. descen (elle se reprend encore) de baisser la voix du coup ça m'a un petit peu plus appris. Et c'est tout.

C Tu as réussi à mettre des flèches dans ton texte ?

L Non, parce que j'étais plus concentré à la la liaison, aux points de ponctuation, et tout ça du coup...euh...

C D'accord ok. Est-ce que tu crois que refaire cette activité plus souvent te permettrait de mieux lire?

L Oui.

C Oui ? Est-ce que tu peux essayer d'expliquer pourquoi ? D'après toi ?

L Parce que ça fait toujours du bien de lire à voix haute et que quand on se trompe, on peut toujours nous reprendre, tandis que quand c'est dans notre tête, il n'y aura personne pour nous reprendre, parce qu'ils vont pas entendre ce qu'on lit.

C Alors, justement qui c'est qui te reprend là ?

L Ben, soit c'est les camarades, quand on travaille en groupe, soit c'est Madame T ou ça dépend.

C Et là ce que tu te souviens de remarques qu'ont pu te faire tes camarades sur ta lecture

aujourd'hui ?

L Ben oui, quand j'ai dit que je trouvais que je n'avais pas très... enfin, que j'avais lu... enfin que j'avais bien lu, mais pas assez fluide. ma camarade m'a dit que, au contraire, j'avais très bien lu et que j'étais enfin que j'avais mieux lu que les deux.

C Ca t'a rassurée ?

L Oui.

C Bon d'accord. Est-ce que ça a été facile de lire à voix haute devant la classe entière ? A la fin ?

L Oui.

C Oui ? Pourquoi ?

L Parce que j'avais un peu plus confiance en moi comparé à l'autre fois, parce que je me suis dit.. enfin, comme l'autre fois, ils s'étaient pas moqués de moi, je me suis dit que ça allait être pareil.

C ?t ça a été pareil ?

L Oui.

C D'accord. As-tu compris pourquoi il y avait différents groupes?

L Oui, pour pas que ça soit tout le temps les mêmes qui lisent et que ...Ça évite que on soit trop perdu dans l'histoire je pense.

C D'accord. Est-ce que travailler en groupe a été facile pour toi ?

L Oui.

C Tu veux essayer d'expliquer pourquoi?

L Oui, parce que ça a été plus facile, parce qu'il y a moins de choses à lire, et c'est...

Comme j'ai dit, on va...quand on va se tromper, et on va s'aider, enfin, se rectifier, un peu et au moins ...Et voilà.

C Ça, c'était bien, qu'il ait une entraide dans le groupe ?

L Oui.

C. Est-ce que tu te souviens de toi, des conseils ou astuces que tu as pu donner à tes camarades de groupe ?

L Oui, je disais de lire un peu moins vite, parce que quand on lis plus vite, on se confond un peu les mots, les lettres, et du coup, quand ils l'ont fait, parce allait un peu mieux.

C D'accord, donc, ils ont su tenir compte de tes conseils ?

L Oui.

C D'accord. Est-ce que tu sais à peu près combien de lectures tu as fait pour préparer la lecture à voix haute au final ? Est-ce que tu as une idée ?

L Une dizaine de fois.

C Une dizaine de fois ? D'accord. Est-ce que tu comprends mieux le texte après cette activité ?

L Oui, un peu.

C Oui. Pourquoi alors ?

L Parce que de lire plusieurs fois le texte, au fur et à mesure, on s'imagine l'histoire et on comprend de plus en plus.

C D'accord, donc, ça t'a aidé à mieux le comprendre aussi. Est-ce que tu as des remarques ou des questions au sujet de cette activité de lecture ?

L Non

C Non ? Est-ce que tu penses que si tu la faisais plus souvent cette même activité, tu lirais mieux à voix haute ?

L Oui.

C Oui ? tu voudrais essayer d'expliquer pourquoi ?Tu m'as donné déjà des idées.

L Je sais pas trop. C'est toujours la même chose au final.

Ca améliorerait , parce que ...ben...c'est c'est toujours pareil. Les professeurs et tout ça, ils peuvent nous rectifier quand on se trompe tandis que quand c'est à voix basse, on peut pas.

C D'accord. Merci beaucoup pour ton aide, L. Ton aide m'a été précieuse.

Verbatim Esteban 3 (VE3)

C As-tu aimé faire cette activité?

E Oui.

C Est-ce que tu veux essayer de m'expliquer pourquoi?

E Parce que j'aime bien lire, et donc du coup lire avec mes copains, du coup j'ai bien aimé. C C

D'accord. Pour toi, cette activité a-t-elle été différente ? Celle-là filmée aujourd'hui de celle qui a été filmée la dernière fois ?

E Euh,non. Non, pas forcément. C'est pas le même texte, sinon, après non J'ai pas trouvé que c'était très différent.

C Tu as travaillé de la même façon?

E Oui.

C D'accord. Est-ce que cette activité t'a permis de mieux lire à voix haute?

E Je sais pas.

E Tu ne sais pas ? Tu ne peux pas l'expliquer ?

E Non

C D'accord. As-tu appris quelque chose pendant cette activité?

E Euh...Non.

C Non. Est-ce que tu crois que refaire cette activité pourrait te permettre de mieux lire à voix haute?

E Oui, si on la fait pas mal de fois, je pense que ça permettrait de mieux lire.

C Pour quelle raison, d'après toi?

E Euh...Parce que ça nous entraîne à lire. Et voilà.

C Hum, d'accord, est-ce que ça a été facile pour toi de lire à voix haute devant la classe entière à la fin de l'activité?

E Oui.

C Est-ce que tu peux essayer d'expliquer pourquoi ?

E Non, je saurais pas expliquer pourquoi.

C D'accord. As-tu compris pourquoi il y avait différents groupes?

E Ben parce que il y avait des personnes qui étaient...Qui qui arrivait plus ou moins à lire fluidement que d'autres personnes.

C Tu as compris quelle différence il y avait dans les différents groupes alors ?

E Oui, ça s'entendait un peu qu'il y avait des différences entre les groupes. Et aussi nous, notre groupe, on avait un texte un peu plus long,

C D'accord, mais qu'est ce que tu penses de cette organisation en différents groupes, selon les besoins des élèves.

E Beh, que c'est bien, parce que...Parce que chaque élève est avec le groupe qu'il a besoin d'être.

C D'accord. Est-ce que travailler en groupe t'a semblé facile?

E Oui, mais le plus compliqué pour nous- parce qu'il n'y avait pas un texte défini- à faire, c'était de répartir les rôles. C'est ce qu'il nous a pris le plus de temps.

C D'accord. Donc, tu aurais préféré quand on délimite avec du gras et du...

E Euh non, je préfère que ce soit nous qui choisissons. Mais...Mais en fait, que le temps que ce soit nous qui choisissons, ce ne soit pas compté dans le temps, parce que, du coup, on a un peu moins lire bien comme il faut, que la dernière fois où la dernière fois, c'était moins compliqué à délimiter les textes.

C D'accord. Donc, avec un peu plus de temps, ce serait peut-être plus facile pour toi. Est-ce que tu as une idée de combien de fois tu as lu le texte pour préparer ta lecture ?

E Là, aujourd'hui, on l'a fait deux fois.

C Deux fois d'accord. Est-ce que tu penses que travailler en groupe t'a aidé à mieux lire?

E Non pas forcément.

C Pas forcément ? D'accord.

E Mais ça a rendu la lecture du groupe mieux que si je l'avais fait moi tout seul, parce que y a des défauts que j'ai, par exemple, et que, par exemple, Abdoul, qui était aussi dans mon groupe, il faisait mieux l'intonation que moi, il y en avait d'autres qui avaient d'autres compétences que moi j'avais pas moins dans ce groupe.

C En quoi ça t'a aidé alors d'être avec des camarades qui ont d'autres compétences ?

E En fait ç m'a pas totalement .. En fait si ça m'a un peu aidé, mais surtout c'était pour.. surtout c'était bien, parce que c'était mieux. C'était mieux lu du coup.

C Parce que tu faisais attention à ce qu'ils faisaient, tu essayais de faire comme eux ? C'est ce que tu veux dire ?

E Euh oui, un peu.

C Oui ? D'accord. Très bien, est-ce que tu comprends mieux le texte après cette activité?

E Non.

C Non. Est-ce que tu as des remarques ou des questions au sujet de cette activité de lecture ?

E Non.

C Non. Est-ce que tu penses que si tu la faisais plus souvent, tu lirais mieux à voix haute?

E Oui.

C Oui ? Est- ce que tu peux essayer d'expliquer pourquoi ?

E Ben, parce que la première fois, ça m'a pas forcément vraiment aidé un peu, mais pas autant que quand on l'a fait deux fois, je pense.

C Mais en quoi, ce que tu crois que ça t'a mieux aidé là ?

E A mieux faire l'intonation, parce que la dernière fois je l'avais moins ce fait qu'aujourd'hui, même si je n'étais pas très, très bien fait aujourd'hui. Mais je l'ai quand même plus que la dernière fois. Et voilà.

C D'accord, et tu penses que c'est grâce aux compétences de tes camarades, les écouter, et c'est ça qui t'a aidé ?

E Oui.

C Est-ce que tu as réussi à donner des conseils à tes camarades ?

E Oui, il y a quelqu'un qui parle pas très fort. Je lui ai dit de parler plus fort mais après il ne l'a pas fait forcément pendant qu'on lisait devant toute la classe, mais quand on lisait juste entre nous, il l'a fait.

C Et est-ce que toi, tu as reçu des conseils de tes camarades?

E Non.

C Non ? Pourquoi, d'après toi?

E Je sais pas parce y a que à cette personne-là qu'on a donné des conseils. Après on s'est pas trop donné des conseils entre nous. C'est surtout à cette personne qui parlait pas très fort.

C D'accord. Tu veux rajouter quelque chose ?

E Non

C Écoute. Je te remercie.

Annexe 12 : Verbatims Enseignante

L'enseignante collaboratrice a souhaité être nommée Madame Trézène lors de cette expérimentation.

Verbatim 2 Madame Trézène (M.T) après la première expérimentation du 19/10/23

[00'00'00] **C** Donc, comment t'es-tu sentie pendant cette séance d'enseignement ?

M.T. Alors, je me suis sentie vraiment un peu stressée entre l'idée, pour des raisons, je dirais, techniques, le fait d'être filmée, etc, Voilà, mais quand même à l'aise parce que j'étais avec une pair [00'00'27] en ce qui te concerne, et voilà, et donc c'est quelque chose donc...Même si c'est pas forcément avec toi. C'est quelque chose auquel je suis habituée parce que, parce que, voilà, on fait de l'AP en co-intervention avec mes collègues, etc. J'ai l'habitude d'avoir des collègues dans la classe, donc voilà, c'est plus, je dirais, le film et l'enjeu qui m'ont un peu stressée, entre guillemets, [00'00'47]parce que, voilà, j'avais le souci de bien faire. Etc. Voilà de respecter tout ce qu'on avait dit, etc. Donc, on là un peu stressée, mais en même temps un peu un peu, comment dire? [00'00'56] Enjouée, entre guillemets parce que l'enjeu dont je parlais, qui me stresse un peu, qui, en même temps, me met en joie, entre guillemets parce que parce que ça me permet de vouloir essayer, de tester de nouvelles choses et d'essayer de mettre en place de nouvelles choses qui, peut-être, porteront leurs fruits, j'espère.

[00'01'16] **C** Je l'espère aussi. On va creuser ça avec les questions. Alors, comment as-tu senti ta classe par rapport à d'habitude ? Alors, ils ne sont que quinze. Comment, tu les as sentis ? A l'aise, perturbé, comme à l'ordinaire?

[00'01'31] **M.T** Alors, moi, je les ai trouvés comme à l'ordinaire.Vraiment, je n'ai pas trouvé... Alors, si ce n'est encore une fois, la caméra, parce qu'effectivement surtout ceux du dernier rang, ben, ils regardaient, se tournaient, etc. pour, je sais pas, voir la caméra, etc. Mais sinon je les ai trouvés faire vraiment comme d'habitude. C'est-à-dire que je ne les ai pas trouvés... comment dire inhibés. Non, je ne les ai pas trouvé inhibés. Voilà par rapport à d'habitude et les réactions de [00'01'57]certains dont on a pu parler, notamment une qui m'a dit qu'elle avait peur au moment de lire à voix haute, etc. je pense que c'est la lecture à voix haute qui l'a stressée, parce qu'elle m'a dit qu'elle était stressée seulement au moment où elle allait devoir lire et pas du tout avant. Et même pour la petite anecdote là, t'as vu à la vidéo qu'elle a évoqué le gâteau au chocolat.

C Oui.

[00'02'20]**M.T** Et donc c'est elle. Et donc, si elle avait été stressée par la caméra, elle n'aurait pas parlé du gâteau au chocolat. Donc, je pense que c'est vraiment la situation de lecture face aux autres qui lui a fait peur, entre guillemets, mais pas non, pas le dispositif. Pour moi, ça a été fait en condition réelle. Moi, je n'ai pas vu de différence dans leur attitude, je te dis, mise à part le fait [00'02'44]qu'ils se retournaient un peu, parce que voilà ce qu'ils sont concentrés habituellement l'ont été de la même façon et ceux qui le sont un peu moins ont été un peu moins de la même façon. Donc, rien de rien à signaler.

C Non, ok, ça marche. Alors, par rapport au dispositif lui-même, est-ce qu'il t'a semblé, donc, le dispositif, l'ingénierie que je t'avais imposé, est-ce que ça t'a semblé facile, difficile à mettre en œuvre ?

[00'03'02] **M.T** Non, moi, ça m'a semblé très facile à mettre en œuvre, parce que ben voilà, c'était, c'était très clair, c'était minuté aussi, et je pense avoir réussi à respecter la trame, etc. Donc, donc, [00'03'18]voilà, donc enfin. Pour moi, c'était tout à fait...je veux dire réaliste, parce que en fait, ce [00'03'24]n'était pas... Je veux dire, je n'ai pas de choses extrêmement compliquées et même je [00'03'33] dirais complexe dans la construction, etc. à mettre en place dans un temps qui n'allait pas me permettre de le faire. Nous voilà en moins par rapport à ça,non, [00'03'37] Je n'ai pas trouvé ça difficile à mettre en place. A aucun point de vue, en fait, surtout qu'en [00'03'46]plus on en a parlé en amont, etc. C'est vrai que parfois ça peut être un petit peu difficile, d'une manière générale, je pratique quand on voit des idées, comme ça sur peu importe le média. Mais parfois, sur les réseaux, parfois certains collègues qui nous parlent de certaines choses ou dans certaines formations, on peut avoir des difficultés à les mettre en place parce que c'est pas notre [00'04'05] pâte, entre guillemets. Parfois, c'est un peu difficile de le transposer dans nos habitudes, notre géographie entre guillemets et tout, tout ce qu'il peut y avoir comme paramètres et variables [00'04'20]propres à l'individu, à son environnement, etc. Et là, pas du tout, j'ai trouvé que c'était vraiment quelque chose de très adaptable. Et, encore une fois, voilà le fait d'en avoir parlé [00'04'30] ensemble, etc.ça m'a permis de le faire d'une manière facile.

C Facile, et alors, bon, peut-être que là, il n'aura pas du coup pour pour ça qu'elles ont été les contraintes les plus difficiles à mettre en œuvre sur tout le dispositif, puisque bon le le texte d'un extrait de ta séquence que je t'avais proposé. Après, il y avait des outils, après, y avait les groupes [00'04'50] que j'ai imposés. Tu dois travailler avec un des trois groupes. Qu'est-ce qui a été le plus difficile à mettre en œuvre pour toi, sachant que l'ensemble est facile? Est-ce qu'il y a quelque chose [00'04'59]qui t'a paru plus difficile à mettre en œuvre qu'autre chose ? Sur le dispositif ?

[00'05'04]**M.T** Je fais une parenthèse. Là, je vais dire quelque chose de très personnel qui, finalement, n'a rien à voir avec ... personnellement, en tant que enseignante, c'est la classe avec laquelle j'ai souvent le plus de difficultés. Je pense que c'est lié à ma personnalité, mon moi [00'05'21]d'enseignante. C'est les sixièmes parce que... enfin... [00'05'23] Je me dis qu'avec d'autres classes, par exemple, il y en a au moins une qui s'est levée de l'îlot, etc. Voilà le fait qu'ils soient comme ça un peu... Comment dire? [00'05'36] Dynamiques, très dynamiques, parfois un peu trop dynamiques. C'est quelque chose qui [00'05'44]parfois peut me mettre un peu en difficulté entre guillemets. [00'05'48] Mais. Mais c'est vrai que c'est ça, c'est le fait que ça soit avec les sixièmes, etc. Parce que c'est personnellement le niveau avec lequel je suis le moins à l'aise, pour d'autres raisons qu'on [00'06'01]avait évoquées d'ailleurs au premier lors du premier entretien, parce que je, je t'avais dit, c'est le niveau avec lequel j'ai le moins d'expérience. Aussi, [00'06'08] Et donc voilà, toutes ces choses-là font que c'était un peu ce qui pouvait éventuellement [00'06'15]me mettre en difficulté, mais en l'occurrence, reste quand même une classe dans laquelle [00'06'18]ils sont quand même. Ils sont quand même assez calmes, sont quand même assez à [00'06'25]l'écoute. Donc voilà, ça s'est bien passé. Mais c'est vrai que, sur le papier, c'est ça qui aurait pu être le plus difficile pour moi.

C Et là, c'est que tu as trouvé qu'ils correspondaient à ce que tu aurais, ce que tu souhaitais, qu'ils fassent ce qu'il y a, des comportements qui t'ont paru plus difficiles à gérer parce qu'ils sont pleins de vie justement.

[00'06'46] **M.T** Alors donc, deux choses là, effectivement. Le fait que ... voilà, ils puissent se lever ou essayer de toucher un peu, voilà ce genre de choses, etc.

[00'06'53] Mais en même temps, je me dis qu'on est aussi en début d'année. C'est des comportements qu'ils vont finalement plus faire, de moins en moins arriver, parce que, au fil du

travail en îlot, je leur répétais que voilà, ils doivent rester à leur îlot et que ils peuvent m'appeler, bien sûr, [00'07'08]ce que certains ont fait. Mais que ils peuvent m'appeler, etc. Mais que voilà, si tout le monde commence à se lever, du coup, il y a plus de fonctionnement en îlot. Pas si tout le monde est debout, c'est plus des îlots. Donc, donc, voilà ça. Et puis, et puis, même là, voilà, il y avait l'attrait, [00'07'24]entre guillemets, du matériel sur la table. La, mais je pense que ça va. Voilà, c'est une question de d'habitude, entre guillemets, d'entraînement, entre guillemets, et que là, on est à la fin de la première période, qui plus est la veille des vacances. Donc, j'entends qu'il y a des paramètres qui [00'07'42]entrent en jeu qui, finalement, n'ont pas grand-chose à voir avec...le fond, c'est ça. Voilà, c'est ça.

C Ok, est-ce que tu penses que ce dispositif mis en place a été efficace ?

[00'07'53]**M.T** Alors, moi, je pense que ça a été efficace par ce que je les ai donc entendus alors lire la première fois, je dirai au cours de la séance, notamment le groupe des jaunes, et [00'08'08]effectivement, c'était quand même. Voilà au moins. Moins bien que à la fin. Donc, c'est sûr que par l'entraînement, etc. Voilà, je, j'ai vu une progression que tu entendras sûrement aux [00'08'17]enregistrements. Je les ai entendus bien aussi se reprendre parfois, alors le plus souvent quand je les y ai invités. Alors ça aussi, je pense que c'est peut-être parce que ils ont pas l'habitude entre guillemet et que si, comme on en a déjà parlé, c'est quelque chose qu'on remet en place au fil [00'08'36]des.. de différentes séances, etc. C'est quelque chose qui rentrera un peu plus dans leurs [00'08'43]habitudes. Et je pense aussi qu'il y a autre chose. C'est que... Comme ça leur coûte, la [00'08'57]lecture à voix haute, etc. Ils sont peut être moins... Comment dire ? À même de capter certaines choses parce que ils sont dans leur (dit avec insistance sur le déterminant) lecture et une [00'09'11]fois qu'ils ont fini, « ah, ouf ! » et on est moins... J'ai, je l'ai senti comme ça, je l'ai trouvé moins dans la capacité d'être attentifs après avoir fait leur passage ou avant d'avoir fait leur passage, parce que ils savent que ça va être à eux. Donc, ils sont un peu en train de préparer entre [00'09'25]guillemets, et je les trouvais moins attentifs aux autres, et c'est vrai que bon, c'était surtout quand je leur disais: « bon, on écoute bien, alors, qu'est-ce qu'on peut dire sur telle chose, etc. » que [00'09'37]là, parfois, ils disaient certaines choses, et je ne sais pas si tu l'entendras sûrement. dans les enregistrements. Je ne sais pas si, avant ça, ils faisaient vraiment des remarques avant que j'y sois vraiment.

C Mais ça, en fait, ça fait partie de ce que je vais, ce que je vais écouter, parce que je vais être [00'09'51]attentive et, comme toi, je n'ai pas eu l'impression qu'il y ait beaucoup d'échanges.

Alors c'est une hypothèse, celle que tu avances après, peut-être que c'est parce qu'ils ont peu l'habitude d'interagir, finalement, parce qu'ils ont l'habitude de travailler en groupe et d'échanger en groupe en français ou au collège ? Parce que eux semblaient dire qu'ils travaillaient peu en groupe.

M.T. Oui oui, peu oui.

C. Donc peut-être qu'ils sont peu l'habitude d'échanger et que ils vont petit à petit si tu arrives à le [00'10'12]le refaire au moins une fois, au mois de novembre, voire deux...l'enregistrement de décembre sera peut-être différent, on verra. On verra s'il y a plus d'échanges.

M.T Je sais qu'ils sont tout le temps en îlot en histoire.

[00'10'31]**C** D'accord, mais est-ce qu'ils sont en îlot pour travailler seuls ou pour collaborer ?

M.T C'est ce qui te disait Tibo dans son enregistrement que lui, en histoire, il faisait, que lui le [00'10'38]faisait travailler en groupe, qu'il choisissait tout le temps de travailler en groupe, mais il y

[00'10'47] en a qui choisissent de ne pas le faire. Et donc, je me dis: ceux qui va enfin, je remets en [00'10'51]question le fait qu'ils aient le choix. Mais peut-être que ceux qui choisissent de pas le [00'10'56]faire, ont d'autant moins l'habitude, même si ils pourraient le faire. Donc bon, je ne sais [00'11'00]pas trop, après moi, ça m'arrive régulièrement, mais toujours pareil. Ça fait un mois et demi qu'on est entré, mais ça va. Ça m'arrive effectivement de le faire, mais c'est pas mon travail quotidien. Ils ne travaillent pas en groupe de manière quotidienne.

[00'11'09]**C** D'accord. Alors, au niveau des outils qui ont été utilisés, je te vais te poser les mêmes questions pour chaque fois les outils différents n'ont peut-être pas les mêmes réponses, ou pas du [00'11'25]tout. Par rapport à la fiche consigne donc a été donné sur chaque table. Le groupe bleu. Esteban a dit qu'en fait, il ne l'avait pas lue.

M.T Ah mais c'est ce que j'allais te dire. Je suis persuadée que ils ne l'ont pas lue.

C Voilà, et je ne sais pas si les autres l'ont lue.

M.T Je ne sais pas les jaunes l'ont lue, parce que je leur ai dit.

C Parce que j'ai bien peur que, au départ, tu leur a présenté les outils, tu leur as bien dit: il y a ça et [00'11'44] ça, mais j'ai l'impression qu'ils sont passés à côté des consignes, que ça n'a servi à rien. [00'11'48] Or, le groupe bleu dont on a parlé, puisque tu m'as dit à chaud, « eux c'était trop facile, ils [00'11'57] se sont baladés, donc ça a pas accordé de valeur. Mais s'il avait lu les consignes, Ils auraient vu qu'il y avait un challenge quand même, parce que il y avait une, un degré de [00'12'03] difficulté, mais en fait, je crois qu'ils ne l'ont pas lue en fait.

M.T. Je pense aussi.

C Bon, donc, on est d'accord donc. Sont-ils pertinents les outils ? Est-ce que la affiche consigne est pertinente ou pas, selon toi ?

[00'12'15]**M.T** Alors moi je pense qu'elle l'est. Néanmoins, ce qu'on remarque, et à fortiori avec les sixièmes, en fait, c'est que ils sont vraiment beaucoup plus sensibles aux messages oraux. Donc, en fait, comme ils m'ont écoutée dans la première partie, au cours de laquelle je leur ai donné les grandes lignes des consignes, c'est bon, ils savaient ce qu'ils avaient à faire et donc, en fait, ils ont [00'12'33]pas du tout regardé quoi.

C Alors, c'est vrai que tu leur as dit aussi, et bien c'est des consignes en fonction de vos besoins. [00'12'38] Peut-être préciser, « mais vous avez des besoins différents : donc, les consignes sont différentes ». Mettre un petit warning, un petit, parce que j'essayais de calculer comment est-ce que je peux les ramener à appliquer, un peu plus précisément, les consignes, parce que c'était pour [00'12'58]le groupe bleu, que c'était plus difficile.

M.T Oui, qu'il y avait d'autres enjeux.

[00'12'59] **C** Ils l'ont pas fait, en fait. Est-ce que, d'après toi, c'est facile à utiliser pour les élèves, les fiches consignes ?

[00'13'05]**M.T** Mais moi, je pense que c'est facile à utiliser, mais le fait est que, mais là, là, c'est une [00'13'16] réflexion qui va au-delà de l'activité, c'est que, d'une manière générale, les consignes, ils [00'13'20]ont quand même des difficultés à les lire. On est souvent confrontés.. je parle en mon [00'13'26] nom, mais j'en ai déjà parlé avec d'autres, confronté à des élèves qui nous appellent en

nous disant: « je n'ai pas compris », alors qu'ils n'ont tout simplement pas lu. Et là, c'est sur ce genre [00'13'35]de de comportement que je pense...que je pense reconnaître.

[00'13'37] Dire que bon, oui, il y a une consigne, mais on sait à peu près ce qu'on doit faire. Donc, [00'13'45]c'est bon, on le fait. Comme quand. ils ont des exercices de langue, par exemple, ce genre [00'13'51]de choses que moi, je le vois souvent dans des exercices de langue. Je leur dis de faire tels exercices, etc. Et puis voilà, ils voient que c'est un exercice de conjugaison, ils vont conjuguer, ils n'ont pas forcément regardé ce qu'il fallait vraiment faire, parce que ils ont vaguement compris qu'il fallait conjuguer un verbe, donc ils le font, mais pas forcément en prenant en compte véritablement de la consigne écrite et pas forcément prendre le temps de se [00'14'11]confronter à la consigne [00'14'13]écrite. Donc, je, je, je, je sais pas trop la question, c'est comment on pourrait faire...

[00'14'19] **C** Pour qu'ils y soient plus attentifs à la prochaine séance.

M.T Déjà que j'insiste davantage dans la première partie, que j'insiste davantage sur le fait que c'est [00'14'35] important qu'ils lisent véritablement cette fiche et qu'ils s'en imprègnent.

[00'14'37] Je dis que voilà, ils l'utilisent véritablement parce qu'il y a des informations dedans qui [00'14'45]sont importantes, à utiliser. A prendre en compte, en tout cas pour réussir l'activité. Donc voilà.

[00'14'52] **C** Est-ce que ça a aidé les élèves ?

[00'14'56]**M.T** Alors les jaunes, je pense que oui, parce que, voilà, je lui dis, je leur ai dit de la [00'15'08] reprendre, ils l'ont reprise et je pense que, euh, voilà, ils ont bien repris effectivement, ce ils devaient faire quoi.

C Puis, tu les as guidés en fait, mais je crois que tu as guidé les oranges aussi sur la consigne en fait.

M.T Ils me l'ont demandé !

C Oui, du coup, tu les y as ramenés, c'est ça. Donc, tu as pu les y ramener, mais ils ont pu appliquer davantage ce qui était demandé en fait.

[00'15'26] **M.T** Comme les bleus. Voilà, c'était comme on disait : voilà, ça va, c'est qu'on sait faire.

[00'15'32]**C** Du coup, même question pour la fiche de vocabulaire. Est-ce que selon toi, elle est pertinente ?

[00'15'45] **M.T** Alors, je pense qu'elle l'est, parce que, comment dire ? Pour moi, c'est un filet de sécurité, parce que ça leur permet de, si jamais y a quelque chose, etc. De pouvoir regarder..

[00'15'56] Sachant que le texte, s'il a été lu et étudié, on donc en réalité normalement des difficultés [00'16'07]de vocabulaire, elles ont été levées. Donc, en théorie, j'ai envie dire qu'en théorie il [00'16'14]devrait pas y en avoir besoin, mais je me dis que si, à un moment donné, Voilà, ils se rendent compte qu'il y a tel mot, ils ne se rappellent pas de ce que j'ai dit la veille ou l'avant-veille, [00'16'20] etc. Et que ça évite une intervention de ma part ? C'est quand même toujours une démarche autonome que d'utiliser une fiche comme ça. Après, est-ce que, est-ce que ? Pardon, c'est [00'16'33] une question. Est-ce que ? Cette question, c'est dans la perspective, finalement, de l'enlever parce que ça fait trop de matériel. C'est ça ?

[00'16'42]**C** En fait, moi, j'ai conçu l'ingénierie avec tous ces outils, donc j'interroge leur pertinence. Il est sûr que, pour la fois suivante, je les maintiens, parce que c'est vraiment ce dispositif que je veux voir avant/ après. Puis, comme tu dis, il y a une période particulière, on est au début de l'année, donc faut voir après. Je veux voir cette évolution, mais effectivement, en conclusion, ça pourrait être. Est-ce que, est-ce que c'est pertinent, qu'il faut l'enlever, ce que, et c'est les réflexions [00'17'08]de maintenant, et je te poserai à peu près les mêmes questions la prochaine fois, et c'est le bilan qui fera qu'au bout, est-ce que c'est pertinent ou pas de le mettre tu vois. Les bleus n'ont pas du tout consulté le dictionnaire, ils n'ont pas eu le [00'17'18] besoin. Lidia a dit qu'elle avait consulté deux fois la fiche de vocabulaire, parce que t'as l'impression que les jaunes l'ont regardée, vu qu'ils t'avais à toi comme ressource.

[00'17'25]**M.T** Non, mais ils m'ont rien demandé non plus. Non tu rien nous entendras. Ils n'ont rien demandé en terme de vocabulaire.

[00'17'30]**C** Ok, ça marche. Même question avec la fiche d'aide pour les liaisons et groupes de souffle. Est-ce que c'est pertinent?

[00'17'36]**M.T** Alors ça, ils l'ont beaucoup regardée. Donc je pense que c'est pertinent, mais en [00'17'42] même temps. J'ai l'impression que, pour certains, Peut-être que c'était tellement une sécurité que ils se sont peut-être pas trop lancés dans le... Comment dire ? Pour certains, ils l'ont presque pris comme un modèle, plus que pour une aide. Alors, ils ont tous fait les barres, ça oui. C'était pour les liaisons...

C Oui, là, ils buttaient et même à la lecture, c'est peut-être ce qui faisait le plus défaut, c'était les liaisons.

[00'18'12] **M.T** Oui, et puis je, c'est souvent ça que je leur disais, je leur disais: « attends, là il ne manque pas quelque chose ?, etc. Ils retournaient la fiche et voyaient où il y avait la liaison. Mais... [00'18'21] en fait, je pense que plus que la fiche, c'est, c'est vraiment les liaisons en soi qui qui pêchent.

C Oui, on l'avait vu avec les quatrièmes, aussi, ils ont encore du mal à les faire.

[00'18'31] Donc, est-ce que ça t'a semblé aider les élèves ? A priori oui, mais peut-être trop parce que ils se sont appuyés trop dessus, ils les ont utilisés. Oui, on a priori.

[00'18'44] **M.T** Ah oui, pour moi ils les ont tous utilisées.

C Les bleus. Je ne sais pas. J'irai voir, j'écouterai, puis j'irai voir.

[00'18'50]**M.T** J'ai l'impression que oui.

C Bon temps, ça, c'était sur les outils, après, bon, sur les groupes. Alors peut-être que ça va croiser une question déjà posée. Mais la mise en place des groupes a-t-elle été facile à tes yeux ? La mise en place concrète, matérielle ?

[00'19'05]**M.T** oui, hum, j'ai l'impression. Ça prend toujours quelques minutes. Ça fait toujours un [00'19'12]peu de bruit voilà, mais bon...C'estla vie quoi !

C Est-ce que il y a eu des interactions entre les élèves dans ton groupe ? Tu as commencé répondre un peu tout à l'heure. Tu n'as pas eu l'impression qu'il y en ait trop.

M.T Alors, spontanément, j'ai pas eu l'impression spontanément, mais après, quand je leur demandé d'y faire attention, j'ai entendu qu'ils le faisaient.

[00'19'33]C Il le faisait oui. Moi j'ai écouté Lidia et son groupe. Et il y avait beaucoup de conseils pour les liaisons. Et ils ont... Ça a bien fonctionné, surtout les deux filles.

[00'19'39] Le garçon était un peu en retrait, mais les filles ont vraiment travaillé de concert, et se sont se **[00'19'45]**sont entraînées. Et après je verrai, j'écouterai, parce que je n'arrivais pas à écouter tout le **[00'19'51]**monde. Donc, pareil, ça regroupe quelque chose que tu as sûrement déjà dit ou peut-être, à développer. Le travail de groupe t'a-t-il semblé efficace là, sur le fait même qu'ils étaient en groupe ? Est-ce que ça a apporté un plus ou pas, à tes yeux ? Est-ce que ça a été efficace ou pas ?

[00'20'10] M.T Bah oui, moi je pense que ça leur rapporte, au moins sur le plan collaboratif, le fait d'avoir un enchaînement. etc D'ailleurs, je ferai une petite remarque sur le fait que le groupe bleu **[00'20'19]** n'avait pas vu ...enfin ça tu le verras peut-être à la vidéo au moment de la vraie lecture, dans les 10 minutes, mais en fait ils étaient comme un peu bloqués dans leur groupe et en fait, celui qui devait lire, le premier du groupe bleu, il n'avait pas.... Oui, il s'est pas rendu compte que c'était à lui de lire en fait, il était dans son groupe, mais tant qu'il n'y avait pas eu...

[00'20'40] C En fait j'ai eu cette impression, comme toi, c'est que ils n'avaient pas forcément saisi que c'était un seul et même un texte qu'ils travaillaient, c'est celui que vous aviez étudié, en plus.

M.T Mais oui !

C Et il y a eu aucune remarque pour dire : « ah, mais c'est celui qu'on a étudié ou on l'a déjà lu ».

M.T Oui. Après peut être que je leur avais dit moi, c'est possible que c'est possible que quand je leur ai donné les devoirs de lecture, c'est possible que j'ai dit...

C **[00'21'02]** C'est ce texte qu'on a étudié, ce texte qu'on va lire. Donc, c'est pour ça qu'ils n'étaient pas surpris, tout simplement ?

M.T. Oui

[00'21'08]C Très bien.Tu m'as dit que tu avais été agréablement surprise par les acquis des élèves sur leurs représentations de la lecture à voix haute : quand tu avais fait la liste, il y avait tout, tu m'avais bien dit, mais il semblait pour certains avoir du mal à mettre en œuvre leurs connaissances, **[00'21'24]**dont j'ai la théorie. Mais bon, la pratique... Est-ce que, d'après toi, ils ont progressé dans leur lecture à voix haute, c'est à dire est-ce qu'ils ont réussi davantage à appliquer ce qu'ils connaissaient, mais qu'ils avaient du mal à appliquer après cet exercice, quand ils ont lu ensemble?

[00'21'39]M.T Mais moi, je trouve oui, effectivement, j'ai vu une progression entre alors la première fois où ils ont lu le texte à voix haute, parce que, je te dit, je les ai entendus dans les **[00'21'49]** devoirs faits certains, le lire pour la première fois à voix haute. Même au début de la **[00'21'55]**séance. Pour ce que j'ai entendu. C'est sûr qu'il y a eu une amélioration au cours des vingt **[00'22'00]** minutes, voilà sur ce qu'on a dit. Néanmoins, effectivement, pour les, le groupe jaune, sur, ça a été essentiellement sur la fluence qu'il y a a eu une amélioration, plus que sur le reste, mais quand même, j'ai trouvé qu'il y avait un petit, un petit effort quand même pour essayer des débuts d'intonation...

[00'22'20] **C** Tibo, il y avait quelque chose. Il avait les bons groupes de souffle. Finalement, c'était bien les objectifs des trois groupes : la fluence pour le jaune ; orange, les bons groupes de souffle et les liaisons qui ont été faites je pense à cinquante pour cent.

[00'22'31] Le groupe bleu s'est baladé parce qu'il n'a pas fait ce qui était demandé, mais bon. Oui, c'était, c'était objectif atteint. Si on revient maintenant sur le groupe jaune sur lequel tu travaillais, Comment as-tu vécu le travail avec ton propre groupe ?

[00'22'49] **M.T** Alors au début. Ben, en fait, j'aurais pensé quand j'avais préparé ma séance.

[00'22'57] J'aurais pensé pouvoir m'y mettre plus vite. Et en fait, je me suis rendue compte que je n'ai pas pu y aller de suite parce que les oranges, etc ils me demandaient ...Bon les bleus beaucoup moins, mais finalement, j'ai presque dû y aller parfois pour leur dire: « bon... ».

[00'23'15] Bon voilà donc en fait, j'aurais pensé avoir plus de temps avec eux alors après une fois que c'est lancé, c'est lancé donc... j'ai été avec eux sur toute la dernière période, mais en fait, j'aurais pensé pouvoir y aller de suite, et être de suite avec eux, et finalement tout le long avec eux, mais c'est vrai que j'ai été sollicitée aussi par les deux, en plus, les deux groupes oranges et [00'23'35] Et donc, finalement, j'y ai été moins que ce que j'aurais pensé. Pardon, c'était quoi la question ?

[00'23'44] **C** Mais en fait, c'était un petit peu ça. C'était, comment as-tu vécu le travail avec ton groupe ? Tu es gênée parce que tu n'as pas pu être avec eux tout le temps.

M.T Ben voilà, je, je, je pensais que j'allais être plus avec eux et j'ai trouvé que j'y étais moins. Alors, après, gênée, oui et non, parce que, finalement, ils se sont quand même entraînés tout seuls au début et ils ont fait l'effort, etc de recommencer, recommencer, recommencer pour s'améliorer, [00'24'04] etc. sur la lecture. Donc bon, finalement, je pense pas que je leur ai pas trop manqué, mais c'est vrai que, comme je disais, j'ai l'impression que dans la première partie, où j'y étais pas, ils ne [00'24'18] donnaient pas donc les fameux conseils, etc que si j'avais été de suite, peut-être qu'ils auraient eu plus de temps pour faire ça, mais voilà.

C En fait, tu as réussi à te mettre avec eux au bout de huit minutes 43 donc, ça reste que la moitié, presque la moitié du temps, parce que c'est vrai, car avant, tu as été sollicitée par les différents [00'24'37] groupes, tu as guidé, tu as redonné les consignes. Et de fait la moitié du temps à peu près. Comment est-ce que la prochaine fois, tu peux davantage être plus disponible pour eux que pour toi ça te semble possible, ou comment en fait ?

M.T Alors, moi, ce que je pense, c'est que la prochaine fois, si j'insiste au préalable sur le fait qu'ils [00'24'57] doivent lire les consignes, etc. Et qu'ils le font véritablement à ce moment-là, je pense que [00'25'02] déjà ils seront- entre guillemets- pris par la consigne et j'espère que ils l'adapteront de suite [00'25'09] et qu'ils auront moins besoin. Voilà pareil. Ils auront déjà eu l'habitude du document vert à retourner, ils ont eu l'habitude de faire du dispositif de manière, de manière générale, et donc ils auront moins de questions sur « qu'est-ce que c'est cette feuille ? ». Alors, comment ? Je.. je l'ai [00'25'29] dit à mais, bien sûr, mais je veux dire là, ils l'auront déjà vécu, donc il y aura moins la surprise, ils l'auront déjà expérimenté, donc il y aura moins. Voilà tout ce qui peut les perturber, entre guillemets, en termes de matériel et de choses à faire, etc. Donc, je pense que, si j'insiste sur [00'25'43] les consignes et qu'ils se mettent vraiment sur les consignes, et qu'ils lisent vraiment les consignes et qu'ils les appliquent véritablement. Eh bien, je pourrais plus tôt voire immédiatement, j'espère être avec les jaunes. Je pense que c'est... le point de départ.

[00'25'56] **C** Parce que, hum, en fait, si j'ai fait deux séances, c'était vraiment pour ça, parce que,

comme tu dis, faut qu'ils s'habituent aux outils, il faut qu'ils s'habituent au dispositif.
[00'26'05] On est au début de l'année et donc le, le but là, la vraie, pour moi, ce sera en décembre. Donc, finalement, tout ça, c'est de la mise en main, une mise en place, c'est tout à fait pertinent. Et là, l'idée, c'est de faire le point pour voir qu'est ce qui a fonctionné, qu'est-ce qui peut être encore [00'26'25] amélioré, pour voir si, au bout, ça marche ou pas. Finalement, on est tout à fait dans dans [00'26'30] le dispositif, dans l'esprit. J'ai remarqué, tu as une élève dans ton groupe jaune qui avait [00'26'37] du mal avec « ayant » et elle a du mal à le lire au bout « ayant » . Elle est francophone ? Il n'y a pas de soucis, mais c'est un mot qu'elle n'a pas dans son vocabulaire.

M.T Non, après, elle, elle est dyslexique, avec un PAP. C'est peut-être ça, en tout cas, oui, oui.

C Je remarque qu'elle a pas réussi à le lire. Par contre, elle s'est reprise toute seule.

[00'26'56]**M.T** Parce qu'elle se rappelait qu'on lui avait dit.

[00'26'59] **C** Donc ça a servi ! Combien de fois ont-ils lu d'après toi? Je vais le compter, mais comme ça, parce que je voulais avoir les représentations, pas d'idées ?

M.T Ah non. Franchement, j'ai entendu, parce que, justement, je t'ai entendu poser la question à des élèves, et, tu vois, je ne me rappelle même pas de ce qu'ils ont répondu, mais moi, franchement, je [00'27'15] n'ai aucune idée. Je, je peux te donner un chiffre comme ça de ce que je pense, mais si il [00'27'22] faut, je suis complètement éloignée de la réalité. Moi, je dirais qu'ils l'ont lu, peut-être je [00'27'30] sais pas en vingt minutes. Ils ont dû le lire ...bon, bien sûr. Plus les jaunes. La question, c'est pour les jaunes, c'est ça ? Pour les jaunes, je sais pas, je suppose qu'ils ont dû le lire, je n'ai pas ... huit fois.

[00'27'38] **C** Mais en fait, je vais les compter parce que je n'ai pas la réponse non plus. J'ai cherché à [00'27'43] compter auprès des oranges, parce que j'ai voulu m'appuyer sur leur groupe. [00'27'45] Et j'ai perdu le compte parce qu'en fait j'étais sollicitée de partout. Donc je vais les compter en fait. J'ai repéré qui lisait à quel endroit. Puis, je vais, je vais, je vais le compter, tout [00'27'56] simplement. Donc, tu m'as dit que tu avais été contente de la lecture réalisée par les élèves parce qu'ils avaient progressé, c'était net, avec une nette amélioration au fil des lectures.

[00'28'05]**M.T** Oui oui.

C Tu as entendu des échanges quand tu les a sollicités pour qu'ils échangent davantage.

[00'28'13] Les échanges qu'ils ont eus, une fois qu'ils en ont eu, c'était de quel ordre ? C'était par rapport à quoi? Est-ce que tu te souviens à quel sujet ils échangeaient ?

M.T Alors, me semble-t-il que c'était quand même assez varié, parce que, bon, tu verras peut-être que je confonds, parce que j'en ai entendu aussi chez les oranges, chez les bleus, donc, peut-être que [00'28'33] je confonds. Mais il me semble que... parce que là, la question, c'est pour les jaunes ?

C Oui, c'est ça : pour le groupe dont tu avais la charge.

M.T Oui, alors, c'était essentiellement quand ils se trompaient sur certains mots, Ils disaient : « oui, là, il a lu tel mot », tu verras, parce que je ne sais pas si tu vas l'entendre, parce qu'il est venu me le [00'28'50] dire très proche. Tibo, donc il s'est levé. Il est venu à côté de moi, il me dit : « Là le mot » En fait, elle s'était trompée. Elle avait lu un autre mot: Tu verras à la caméra. Il se lève, il vient, à [00'29'00] côté de moi, et c'est ça qu'il dit à ce moment là. Donc voilà que là elle s'était trompée de mot, qu'elle avait dit un autre mot alors que ce n'était pas tel mot, etc.

[00'29'07] **C** Il y a eu le besoin de te le dire, à toi et pas au groupe.

M.T Oui. Après, mais après, voilà, encore une fois, parce que je pense que, parce que j'étais là, en fait, non, donc, euh, il vient me le dire à moi, parce que je suis là, mais je pense que si j'avais pas été [00'29'20] là, il lui aurait dit. Je, je ne sais pas. Et après.... Euh... Je pense aussi, quand il y avait des commentaires positifs, etc. ... ils se le disaient aussi alors ça, je ne sais pas si ça, c'est ce que t'attends aussi...

C Oui, bien sûr.

[00'29'40] **M.T** Mais pareil parce que je les ai invités aussi. Je leur ai dit : « bon, on peut dire aussi », tu m'entendras, « on peut dire aussi ce qui était bien, etc ». Et puis j'ai, ils faisaient des [00'29'47] remarques aussi positives. Mais en ce qui concerne ce qui permet de se corriger. [00'29'52] Je crois aussi qu'à un moment donné, ils se sont dit des choses par rapport aux points, etc. Donc je ne sais pas, tu verras.

C Parce que ce que tu avais insisté quand tu leur as donné la consigne. Tu as dû insister pour dire que c'était fait avec bienveillance. Après, je ne sais pas ce qu'ils ont retenu des consignes, parce que [00'30'12] je l'écouterai attentivement d'un dans les groupes. Mais c'est vrai que j'ai l'impression que ce que l'effectif donne des astuces pour être meilleur, ça, je n'ai pas l'impression qu'il y en ait eu trop. Je disais qu'il y avait des erreurs, ou de façon positive, quand je t'ai bien lu, mais je n'ai pas [00'30'30] l'impression qu'ils se soient donnés des astuces pour mieux lire, pour mieux faire les [00'30'35] liaisons. Ça ce sera peut être un point sur lequel il faudra peut-être insister. Alors je, là aussi, j'ai eu une partie de la réponse. Quel regard as-tu eu sur les autres groupes depuis ton groupe jaune, est-ce que tu as pu en avoir un ? Pas du tout ? Comment tu as pu voir les autres groupes ?

M.T Mais donc, toujours un peu, et essentiellement dans les huit minutes où je n'y étais pas. Mais [00'30'53] mais donc un peu... Donc, voilà ce que je disais, c'est que, ben les oranges, ils m'ont quand même sollicitée et en même temps, c'est logique, entre guillemets, parce que c'est un groupe d'élèves qui sont identifiés comme étant fragiles, en fluence donc... c'est voilà, c'est normal entre guillemets, qu'ils aient quand même besoin, voilà qu'ils aient, des petits doutes, voilà des questions [00'31'13] à me poser. Voilà, et donc, c'est ce qui s'est passé. Donc, voilà donc, j'ai vu quand même [00'31'22] qu'ils étaient en demande quand même eux aussi. Et les bleus. Donc, c'est ce que je disais, les bleus, moi, j'ai le sentiment qui, voilà, t'as utilisé le terme se balader tout à l'heure, mais pour moi, c'est ce qui s'est passé pour le groupe des bleus, c'est que, oui, bon, ça va, comme ils sont pas en difficulté et que ça leur coûte pas la lecture à voix haute, mais ils sont pas stressés par la tâche. [00'31'41] Donc, donc voilà, ils ont lu, ils ont relu, ils ont globalement, comment dire, me voilà fait une lecture fluente. Donc, j'ai l'impression que pas de soucis pour eux, alors que, finalement, il y avait d'autres enjeux qu'ils n'ont pas forcément respectés. C'est peut-être ceux qui étaient, je pense, [00'32'01] les moins impliqués en fait, parce que c'est mon interprétation, mon analyse, parce que pour eux, c'est pas quelque chose qui leur demande beaucoup en fait.

[00'32'12] **C** Et alors, justement, ça m'amène directement. Donc, tu me l'as dit, qu'ils n'ont pas pris l'activité au sérieux parce que c'était trop facile pour eux, et en même temps, moi je cherche à comprendre. C'est le dernier groupe qui s'est mis au travail, c'est à dire qu'il y avait les jaunes qui lisaient, les oranges, qui lisaient quand même, ça fait déjà un tour.

[00'32'29] Et ils ont tout juste commencé l'activité, donc bien plus tard. Comment tu l'interprètes cette mise en activité tardive ?

[00'32'36] **M.T** Alors je pense que c'est lié à ce qu'on vient dire déjà, et aussi matériellement, parce

que l'extrait beaucoup plus long, et donc ils ont passé plus de temps à alors déjà à faire ce qu'on leur avait demandé, c'est-à-dire subdiviser le texte etc. Alors ça je vais le dire maintenant que c'est [00'33'00] enregistré. Je pense qu'ils ont fait une division, je dirai en bloc suivi et qu'ils n'ont pas fait [00'33'12]d'autres, d'autres choses, comme par exemple : donner un personnage à un élève, etc, en [00'33'17]termes de discours direct, etc. Je pense qu'ils l'ont pas fait.

[00'33'19] Parce qu'ils ont vu que ce n'était pas le cas dans les extraits précédents et je pense qu'ils ont voulu adapter, qu'ils ont pensé que c'était ça qui devait faire, parce que c'est ce qu'ils ont vu [00'33'32]comme modèle dans les deux groupes précédents. Et, en fait, je pense que si y avait pas eu [00'33'37]l'exemple, dans les deux, donc pour le groupe jaune et le groupe orange. Sachant qu'ils avaient l'intégralité du texte, je pense qu'ils l'auraient fait différemment parce que quand nous avons [00'33'48]fait une mise en voix précédemment, dans l'extrait de la Barbe Bleue, spontanément la majorité des groupes, dont certains faisaient partie en plus du groupe bleu faisait partie.

[00'33'58] ont, spontanément fait une division avec tel élève qui fait tel personnage, tel élève qui fait le narrateur, les incises qui sont bien prises en compte par le narrateur, etc. Et donc, voilà là, je [00'34'14]pense qu'en l'occurrence la division, elle a été faite de cette façon-là, c'est-à-dire simple [00'34'18]entre guillemets et morceaux successifs, comme par imitation de ce qu'il y avait avant. [00'34'23] Mais quand même, ça leur prend du temps entre guillemets, parce que je pense que ça [00'34'33]tient beaucoup à cœur à certains que ce soit équitable. Donc, il faut mesurer à la ligne [00'34'38]près. Donc ça déjà, je pense que ça leur prend du temps. Et, la deuxième chose, c'est que voilà, matériellement étant plus long, en plus d'avoir une tâche supplémentaire, matériellement étant plus long, mais la notation du texte prend plus de temps. Donc, je pense que c'est aussi pour ça qu'ils ont mis plus de temps à véritablement commencer à lire quoi, à s'entraîner vraiment à la [00'35'00]lecture. Après, encore une fois n'ayant pas de difficulté à priori, de manière générale. [00'35'06] pour le déchiffrage et la fluence, bon, finalement, une fois qu'ils ont commencé à le faire, [00'35'14]n'ayant pas perçu l'enjeu, pas de, de ..., vraiment du jeu entre guillemets. [00'35'18] la théâtralisation entre guillemets. Mais voilà pour ...voilà, le job était fait, et puis...

[00'35'24] **C** Ça m'amène directement, par souci d'amélioration, est-ce que tu crois qu'il faudrait leur subdiviser le texte, mais ce qui leur enlèverait la liberté qui leur permettrait de faire vivre le texte ? [00'35'35] Et alors, est-ce qu'il faut diviser le texte pour que ce soit fait équitablement, comme tu dis, et auquel cas ils rentrent plus vite...

M.T Ils gagnent un peu de temps.

[00'35'44] **C** Ou bien est-ce qu'on continue de laisser cette liberté ? Mais ça leur prend quand même [00'35'51]du temps de réfléchir à l'organisation. Qu'est-ce que tu penses qui est le plus pertinent ?

[00'35'54] **M.T** Mais moi en fait, je me demande même si y 'aurait pas une troisième possibilité. [00'36'01] Qui serait de leur demander de diviser le texte d'une manière qui ne serait pas linéaire, [00'36'10] quoi, je veux dire successive, avec des morceaux successifs. On peut leur demander de ne pas faire ça. Alors, je sais pas si c'est bien en terme de consigne, si de faire par la négative, mais

C En fait, et c'est bien si ça leur apporte un plus, si c'est juste pour qu'ils disent une ligne chacun parce qu'ils ont pas compris la pertinence, ou qu'ils veulent pas la comprendre. En fait, c'est juste ça, [00'36'30] c'est comment les amener à mieux lire. Bon, mieux lire les consignes, s'en imprégner, mais bon, faut pas qu'ils perdent trop de temps. Mais c'est vrai que cette liberté, on s'était dit que c'était une tâche plus complexe, parce que ils avaient plus d'aisance et que ça pouvait les aider à [00'36'47] mieux lire s'ils se répartissaient la parole. Donc, j'ai pas forcément la solution. Ils gagnent du temps si on fait les blocs, qu'ils ont fait eux oui, ou est-ce que du coup, ils prendront plus de temps pour la théâtralisation, en insistant, on peut peut-être faire ça ? Bon d'accord, ça

[00'37'00]marche. Donc, qu'as-tu pensé des échanges qu'ils ont eus entre eux mais peut-être que les bleus t'as pas entendu, tout simplement.

[00'37'08]**M.T** J'ai pas entendu, mais je ne suis pas sûr qu'il y en ait eu tant que ça.

C Je crois pas non plus. Je veux dire, je l'écouterai. Je n'ai pas eu le temps, mais j'écouterai. Je ne suis pas sûr, mais dans aucun des groupes, je ne crois pas qu'il y en ait eu beaucoup. C'est peut-être [00'37'19]le point. Pour moi ou faudra, faudra voir s'ils arrivent à en avoir. Et ce que ça leur apporte. [00'37'25] Et peut être que c'est comme ça, tout simplement. Alors à la fin, lors de la reprise [00'37'35]commune lorsque tu leur demandes pourquoi il est important de lire de façon fluide. La compréhension n'arrive qu'en dernière position. Il y avait d'abord « articuler », « parler fort », plein de choses très techniques, très pointues...

M.T ..et très orales ! T'as remarqué ? Ils parlaient exclusivement d'oral, au début.

C ..que de l'oral, et et alors, d'après toi, mais là, je n'ai pas de, je n'ai pas de réponse à une, comment [00'37'55]tu interprètes le fait que ben, il y ait pas eu le mot compréhension, parce que nous, dans notre tête, enseignant c'est mieux comprendre. Mais pourquoi eux, ça n'arrive qu'après ?

[00'38'06] **M.T** Parce que, parce qu'à mon avis, la, comment dire la, la, la première opération pour [00'38'11]eux, comment dire ? Le, le le, la première chose qui arrive avec la lecture, ben fluente, etc. c'est la lecture à voix haute et dans voix haute, il y oral et donc pour moi, ils s'arrêtent entre guillemets au côté oral et c'est pour ça que ça vient en premier et après, quand ils réfléchissent, mais [00'38'28] Oui, quand même. Voilà, mais je pense que le, la première chose qu'ils voient, c'est ce que nous, on évalue, en fluence, tout ce que nous on leur demande de travailler en plus, c'est les compétences de fluence, etc. Ils le voient exclusivement lié à l'oral, parce que c'est comme ça que [00'38'48] nous on l'évalue et donc on leur demande de le faire à voix haute et pour eux, c'est ça, c'est de l'oral.

C Et puis, à la partie méthodologique, c'est bien ce sur quoi tu avais insisté, et le fait de faire les liaisons, le fait d'articuler le, parce que la première chose qui est venue, c'est le vocabulaire. Pour le vocabulaire, on lit, on lit à voix haute après, il y avait mieux articuler, et enfin est arrivé « pour que [00'39'08]l'on comprenne mieux ce que l'on lit ou que les autres comprennent mieux ». Mais en [00'39'16] troisième position, mais presque en bas du podium donc, là, c'était....mais c'est vrai, puisque tu leur as donné des techniques pour bien lire à voix haute, parce que ça regroupe quand même la fluence, mais bien sur l'oralité, et donc c'est les caractéristiques de l'oral, tout simplement [00'39'31]ok. Tu pensais que cette mise en oeuvre, quand on s'est entretenu la toute première fois, pouvait être répétée une à deux fois par séquence. Maintenant que tu l'as expérimentée, vécue, est- [00'39'46] ce que tu penses toujours que ce genre de séance peut être faite une à deux fois ? Ça te semble faisable ?

[00'39'49]**M.T.** Oui, oui, oui.

[00'39'53] **C** On avait dit aussi, tu avais dit aussi que la lecture à voix haute ne se fait pas par manque de temps, tout simplement. Donc, cette lecture à voix haute, si elle se fait, peut être faite au [00'40'04]détriment de quoi ? puisque, finalement, si on habite Pierre déshabille Paul ? Que le [00'40'07]français, il y a énormément de domaines, un programme chargé partout. Qu'est-ce qui [00'40'13] peut être lésé pour laisser de la place à la lecture à voix haute, selon toi ?

[00'40'19] **M.T.** Mais alors là, c'est... Je pense que c'est l'un de nos plus gros.. De notre plus grosse

difficulté. Et alors, honnêtement, je, j'ai, j'ai, j'ai, enfin, j'ai du mal à le dire, je ne sais pas. Alors, l'ouverture et la porte de sortie entre guillemet que je vois pour cette question, c'est que ben là voilà, [00'40'45] cette année, on a la fameuse heure de consolidation, etc. Et que, peut-être, ça pourrait être [00'40'51] des activités qui pourraient être faites, sur ces heures-là et ça éviterait de déshabiller Paul (rires).

[00'40'55] **C** Mais ça ne concernerait que les élèves qui sont dans le groupe et de consolidation. C'est ça ? Parce que, alors, parce qu'une poignée où il y a tous les élèves en consolidation ?

M.T Alors alors tous les élèves, tous les sixièmes, de toute façon, où cette heure-là, dans l'emploi [00'41'10] du temps mais il y en a deux groupes en maths et trois groupes en français. Donc, sachant que ça va tourner et ça va pas être certains élèves toute l'année en maths et d'autres toute l'année en [00'41'21] français. Ça va tourner, etc. Mais tous les élèves qui sont en français ou sur une période [00'41'31] donnée, pourraient travailler dans deux groupes de soutien, mais aussi dans le groupe [00'41'38] d'approfondissement la Fluence.

C Donc, ce serait un moyen finalement de le travailler sans léser voilà, voilà, et sans...

[00'41'49] **MT** En groupe de besoin, effectivement, et sans, je dirais. En plus avec le travail fait au cours de des séquences.

C Et tu penses que ça peut s'intégrer naturellement dans les séquences travaillées au cours de [00'42'03] l'année. Comme là, ça s'est fait finalement une compréhension suivie d'une lecture à voix haute. Donc ça, ça peut s'intégrer sans alourdir ?

M.T. Oui Oui

C Ok. Ça marche.

M.T. Oui, parce que en plus, alors, certes, je l'ai vu, je le faisais pas pour toutes les séquences, etc. Mais c'est quand même des choses que je fais. C'est-à-dire, voilà ce dont on a parlé, même si c'est [00'42'23] pas exactement le même dispositif, mais c'est quand même une séance d'oral sur un texte [00'42'27] qu'on a lu. On l'a fait pour la Barbe Bleue, je le fais, mais là, dans ma prochaine séquence, sur un poème, etc. Donc, même si c'est pas, je dirais, aussi régulier que j'envisage de le faire effectivement, que je pourrais envisager de le faire avec ce dispositif exactement, j'ai déjà une [00'42'47] séance d'oral sur un texte étudié, dans, quasiment chacune de mes séquences déjà, parce que on est invité à le faire. Alors, certes, je ne fais pas de cette façon, pas forcément moi, mais c'est [00'43'03] quelque chose que je fais dans mes séquences quand même. Il suffirait, il suffirait de, de modifier la manière de traiter cette séance de langue, d'oral, pardon.

[00'43'12] **C** Alors, j'étais imposé de travailler avec des groupes de besoin et tu avais plus l'habitude de travailler avec des groupes hétérogènes.

[00'43'19] **M.T** Mais oui, en l'occurrence, oui.

C Est-ce que pour toi, sur cette compétence, cela, ça te semble pertinent, le groupe de besoin, ou est-ce que ça te semble plus pertinent un groupe hétérogène ?

M.T Non, non, non, ça me semble pertinent les groupes de besoins et, de manière générale, pour travailler la fluence, je trouve que ça, que je trouve que c'est pertinent de travailler en groupe de besoin.

C Tu peux préciser ta pensée ou ta réponse ?

[00'43'39] **M.T** Alors pour plusieurs raisons. Déjà on a déjà parlé. Certains, et je pense que tu vas le voir dans les questionnaires : les difficultés essentielles, ça va être lié au regard des autres, etc. Les craintes, entre guillemets, ça va être lié au regard des autres et je pense que travailler en groupe de besoin pour la fluence, sachant que il faut, entre guillemets, s'exposer parce que c'est à l'oral, etc.

[00'44'04] Mais je pense que c'est bien pour eux. Et ça les invite davantage à se lancer entre [00'44'11]guillemets- que d'être dans des groupes homogènes. Après, demeure toujours...

C Hétérogène.

M.T J'ai dit quoi ?

C Homogène d'être dans des groupes homogènes. Là ils sont donc, c'est plus facile d'un groupe homogène qu'un groupe hétérogène, pas ce qu'ils ont à égale difficulté.

[00'44'25] **M. T** Oui, c'est ça, pardon. Et en revanche, demeure bon l'histoire des bleus. Parce que moi, ce que je me dis des bleus, c'est que là, ah bon, est-ce vraiment bon? Ils se sont entraînés ils ont eu voilà, mais est-ce que vraiment, eux, ils ont fait des progrès? Je ne sais pas, et je me dis que peut-être les intégrer à des groupes avec des élèves en difficulté, ça pourrait peut-être être eux.

[00'44'45] Qui pourrait tenir ce rôle, de entre guillemets ou pas un professeur Mais enfin, tu vois peut-être que je me dis dans des groupes oranges, là, où ils n'étaient que trois, en revanche, si on en avait mis un quatrième, peut-être qui aurait été, excuse moi, j'ai perdu le terme, mais comme on dit, [00'45'03] « expert » dans ce sens. Un élève expert à mettre dans mes deux groupes oranges là, mais peut-être que eux, ils auraient pu répondre aux interrogations des oranges qui avaient entre guillemets besoins de moi. Donc homogène, oui, je pense, pour les très petits lecteurs, etc. Et en même temps je me dis que les bleus, ils pourraient avoir un autre rôle.

[00'45'24] **C** Oui, parce qu'ils peuvent. Ils peuvent aider davantage, parce que... Mais du coup, y'aura pas à nouveau ce regard d'un pair qui est supérieur ou meilleur ou...

M.T Peut-être, mais en même temps il serait tout seul face à plusieurs donc hum, là, ça créerait [00'45'40]pas, je pense l'effet inverse, c'est-à-dire plusieurs, plusieurs élèves qui n'ont pas de difficulté avec un élève en difficulté à côté qui, lui, peut se sentir le fait d'être là là. Je ne sais pas, c'est tombé comme ça, mais je pense que trois élèves fragiles, en l'occurrence avec un élève expert, je pense que ça peut être...

[00'46'02] **C** Peut être avec un système de tutorat dans ce cas-là. Collaboration par tutorat ?

[00'46'03] **M.T** Oui

[00'46'06] **C** D'accord. As-tu des remarques ou des questions au sujet de cette séance de lecture à voix haute ?

[00'46'12] **M.T** Non, je pense pas.

C On a essoré le sujet ?

M.T Tout ce que j'ai, tout ce que j'avais remarqué, je te l'ai dit, déjà !

[00'46'19] **C** Es-tu prête à l'expérimenter en novembre ?

M.T Ah oui, oui, je suis prête à l'expérimenter en novembre !

[00'46'25] **C** ça marche. Penses-tu que des améliorations pourraient être apportées pour la prochaine
[00'46'30] captation en décembre ? Déjà un peu évoqué.

[00'46'39] **M.T** Oui, on a évoqué certaines choses. Franchement, je n'ai rien à ajouter parce que
[00'46'45] Ce que je pourrais améliorer, ça serait ce dont on a déjà parlé sur la première partie là. Ce
que eux pourraient améliorer, ce serait le fait de se saisir véritablement des fiches consignes, sinon
par rapport au dispositif en lui-même, non, je...non.

[00'47'01] **C** Ok, ça marche. Et donc, selon toi, quels sont les points de vigilance pour que la
prochaine séance soit encore plus efficace que celle-là ?

[00'47'11] **M.T** Euh ben de ... de.... Continuer, je dirai, à pratiquer entre guillemets l'îlot... le les,
les consignes, etc. C'est-à-dire pas se lever ce genre de choses dont on a déjà parlé, pour que ça se
soit des choses qui se mettent en place et qui, finalement, n'arrivent plus et ne gênent, ce n'est pas
[00'47'36] une énorme gêne, tu vois ce que je veux dire. Que tout soit plus efficace, en fait !

[00'47'39] **C** D'accord. On va essayer ça, alors ! Ca marche. On arrête là, alors hop. Voilà.

Verbatim 3 Madame Trézène (M.T) après la deuxième expérimentation (21/12/23)

Cet entretien se déroule juste après les entretiens individuels avec les trois élèves témoins auxquels l'enseignante a assisté.

[00'00'00] C [Est-ce que tu as des réactions au sujet des réponses des élèves qu'ils ont faites là?

M.T. Oui, mais alors déjà. Donc, je vais commencer par Etienne, parce que c'est le plus frais.

[00'00'11] Donc voilà, le fait qu'ils aient davantage travaillé sur l'intonation, ça s'est senti au **[00'00'20]** moment, je trouve. Par rapport à la première fois. Effectivement, ils avaient vraiment juste **[00'00'25]** fait une bonne lecture fluide, mais en fait...à part finalement. Mais à part des compétences **[00'00'30]** de fluence, ils n'avaient pas vraiment mis en jeu d'autres compétences. Donc là, je crois **[00'00'35]** qu'ils ont essayé de le faire effectivement. Alors peut-être que ça s'y prêtait plus aussi parce qu'il y avait davantage de discours direct, peut-être que c'est ça, je ne sais pas. Je pense aussi **[00'00'50]** qu'il y a le fait que je les ai invités à le faire après notre discussion, suite au premier, premier passage. Donc, je pense que, voilà, ils ont essayé un petit peu plus de le faire, même si on y reviendra peut-être dans les questions. Mais je pense que, effectivement, ils ont pas eu assez de temps de préparation, vraiment pour plusieurs raisons : donc certes, parce que leur texte est plus **[00'01'08]** long, c'est vrai. Certes, parce que il fallait qu'ils choisissent les passages, c'est vrai, mais aussi parce qu'ils ont pas été tout le temps bien concentrés. Et tu vas le voir à la vidéo, tu vas **[00'01'17]** l'entendre sur le micro. Donc bon après. Voilà, on est jeudi, avant les vacances de Noël. **[00'01'21]** On est aussi l'après-midi, bon. Mais tout ça pour dire que ils ont perdu du temps. Quand **[00'01'29]** même, ils ont perdu du temps en regardant la caméra, etc. Ils ont perdu du temps, mais **[00'01'33]** c'est le jeu aussi avec des sixième en général. Donc. **[00'01'38]** Donc voilà, ils ont perdu **[00'01'43]** du temps. Et donc, je trouve, et je leur ai dit d'ailleurs. En cours que, effectivement, ils ont pas eu assez de temps pour vraiment préparer la lecture en tant que telle. Je veux dire à s'entraîner en fait, parce que je vois, ils disent deux fois, je pensais qu'ils l'avaient quand même fait, plus que **[00'01'54]** deux fois. Deux fois, c'est vraiment pas beaucoup quoi. Donc, bon, heureusement qu'ils ont des compétences de fluence- c'est pour ça a priori, qui sont dans ce groupe-là et que, bon, pour ce qui est de la fluence, ça se passe bien. C'est, ils ont essayé de faire des choses, mais c'est vrai que ça sentait que ça manquait un peu de préparation et presque aussi c'est le cas **[00'02'13]** Après... Sinon non, je sais plus, peut être que tu as des choses précises... **[00'02'20]** **C** Réponse de Lidia ou Tibo: pas de réaction particulière à ce qu'ils ont dit ?

M.T. Ça, rien qui me vient. Peut-être que ça viendra.

C D' accord d'accord, ça marche. Alors on va venir sur le le le cœur de comment tu t'es sentie pendant cette nouvelle séance d'enseignement ?

[00'02'34] **M.T.** Alors j'étais un peu stressée avant, parce que, bon, bien sûr, tout ce qui est caméra, **[00'02'42]** tout ça, voilà le...Le fait que ça soit un peu... Comment dire? en termes d'organisation, un **[00'02'50]** peu extra habitudes. Mais sinon très bien, parce que, voilà, c'est une activité qu'on avait déjà menée. Certes, il fallait faire des ajustements dont on m'avait déjà parlé. On les a fait. Voilà **[00'03'02]** donc non. Plutôt, plutôt à l'aise finalement, parce que c'est une activité. Avec des élèves **[00'03'10]** disait que je connais mieux aussi qu'à l'époque. Donc, euh non, plutôt à l'aise finalement.

[00'03'16] **C** Tu dis « à l'aise ». Oui, je t'ai vue plus à l'aise aussi, est-ce que côté « extra activité », ça change beaucoup de ta façon de faire ce dispositif que je t'ai imposé ?

[00'03'28] **M.T.** Alors là, quand je disais ça, je parlais plus, des caméras que du dispositif,

[00'03'40]l'enregistrement fait. Voilà l'enregistrement, mais mais après ? Ça change un peu, c'est-à-
 [00'03'46]dire que voilà. Je dirais que le dispositif matériel, c'est-à-dire la fiche vocabulaire,
 l'affiche avec les liaisons et les, les pauses, etc. Tout ça, c'est pas quelque chose que j'utilise
 [00'04'00]habituellement en général. Par exemple quand je, pour l'heure de consolidation fluence.
 [00'04'05] Je leur donne le texte, ils le font, et puis on fait une reprise au tableau.
 [00'04'09] Et c'était ce qu'on avait fait d'ailleurs la première fois avec le texte du *Petit chaperon*
rouge, la première fois qu'on l'a fait ensemble, en fait, j'avais vu comme ça: je leur avais donné le
 texte, je leur ai dit: « bon, est-ce que vous mettriez les pauses, quelles pauses ? des liaisons ? etc.
 [00'04'22]J'avais projeté au tableau, et puis on avait fait comme ça. Et en général. Voilà, on fait une
 [00'04'27]reprise comme ça: Ou alors, ou alors carrément juste individuelle, mais très bien.
 [00'04'31] Cette fiche.Parce que ils la consultent, en fait, ils regardent. Alors, ce qui me ...
 [00'04'39] gêne c'est que les élèves de l'îlot, tu vas l'entendre sur l'enregistrement, en fait, à la fin, il
 [00'04'51]l'a dit: Tibo, ils vont regarder pour se corriger ! Alors que c'est pas forcément comme ça
 que je pense que ça a été conçu, et je pense pas non plus que ça soit forcément euh... voilà
 [00'04'59] obligatoire d'en passer par là, et j'apprends que, eux, ils veulent absolument se corriger.
 [00'05'03] Et puis, ils le prennent pas comme un outil, mais comme la correction.

C Et tu leur as expliqué qu'il pouvait y avoir différentes poses à différents endroits. Les liaisons, ça peut pas trop les changer, on peut les faire ou pas, selon d'ailleurs si ça fait un hiatus trop important, mais sur les pauses, elles peuvent être à différents endroits. Est-ce qu'ils le savent ça ?

M.T on en parle en fluence parce que, justement, parfois, ils ne mettent pas au même endroit et
 [00'05'23] Et voilà, on en parle. Il y en a qui me disent: moi, je l'aurais mis plutôt là, ou plutôt la, la pose, etc. On en discute, bien sûr, quand c'est au milieu d'un mot non, mais quand, je veux dire quand ça s'y prête, aujourd'hui, oui, ou alors si certains considèrent que parfois ça va être trop long, donc il va le couper, certains considèrent parfois que c'est pas forcément souhaitable vite.
 [00'05'43] Donc, c'est en groupe de fluence qu'on en a parlé, mais sinon en classe entière, non, parce
 [00'05'48]que ça, c'est jamais vraiment. Enfin, ça c'est jamais vraiment posé.

C Le groupe de fluence, c'est une heure par semaine, c'est ça ?

M.T. Oui Oui

[00'05'54] **C** Comment as-tu senti ta classe par rapport à la première séance filmée ? Les différents groupes ?

[00'05'59] **M.T.**Alors je les ai sentis...Euh ...Alors je vais dire: J'avais plus l'habitude des îlots, etc. Donc la mise en place ça a été plus efficace, j'ai moins eu besoin d'expliquer etc. J'ai juste rappelé.
 [00'06'13] Ils l'ont fait, etc. Le problème, c'est que, comme entre-temps on a fait plusieurs fois
 [00'06'19]d'autres choses avec d'autres groupes, et puis le fait que ce soit une heure d'AP. Donc, ils confondent avec les heures d'AP, avec madame.E. ils ne savent plus qui est en AP avec madame E., et [00'06'28] enfin, ils ont un peu confondu les groupes et les activités. Tout en ayant quand même des automatismes. Donc, l'un dans l'autre, en fait, je pense qu'on a mis le même temps.

C[00'06'37] Je pense aussi, en fait, je pense aussi. Est-ce que ce dispositif t'a semblé facile ou difficile à mettre en œuvre ?

[00'06'49]**M.T.**Donc je trouvais facile à mettre en œuvre. Pas de souci. Nous voilà, une fois qu'on a
 [00'06'55]compris.Et pris les automatismes aussi, d'avoir la fiche. Telle fiche avec tel groupe.
 [00'07'01] Un dictionnaire avec tel groupe. Voilà, c'est tout. On le met en place.

C[00'07'05] Est-ce que tu penses qu'il pourrait être mis en place facilement aussi pour par d'autres collègues ?

[00'07'11] **M.T.** Ah oui oui

C Il y a pas de difficultés majeures dans ce dispositif pour toi ?

M.T. Non, non, je dirais. Je dirais que le seul problème entre guillemets, c'est que on est beaucoup [00'07'31] pris par les élèves du groupe jaune, ce qui est normal puisque ce sont eux, les petits lecteurs, le souci qui peut se poser ici, comme c'est le cas dans cette classe, qu'il y ait trop d'élèves à besoins et qu'on ne puisse pas être, parce que là, en fait, en réalité, si j'avais tous les élèves de la [00'07'44] classe, si c'était pas sur une heure d'AP en fait, il m'en faudrait deux groupes de jaunes.

Et deux groupes de jaunes, ça serait pas gérable, parce que là déjà un seul groupe de jaunes.

[00'07'49] Je remarque que je suis vraiment très prise par eux et, en fait, et les oranges, je suis quasiment pas allée, et les bleus, j'y suis allé. Mais ça, c'est un autre problème, plus pour un peu de la gestion de classe que pour les aider véritablement, est la conséquence de ça, c'est qu'en fait, ils [00'08'05] ont pas, ils ont pas mis tout ce qu'ils auraient pu mettre dans l'activité finalement. Donc, en fait, voilà, moi, ce qui me, ce que je trouve, qui est la difficulté, ce dispositif là, mais finalement, [00'08'17] c'est vrai pour tout. La plupart des travaux en îlot. En fait, c'est pas des travaux en îlots, [00'08'22] j'entends. Pardon c'est la fatigue, je ne trouve plus mes mots. De plus, le mot comment dit le groupe homogène? voilà les les travaux en îlot. Homogène, c'est que, fatalement, on est plus avec un îlot, en tout cas un ou des îlots, ceux qui sont [00'08'38] plus en difficulté, évidemment, mais les autres, ben on les aides, pas trop. Alors le concept, c'est qu'ils auraient moins besoin d'aide. Mais là, les groupes orange, ils sont quand même considérés comme fragiles, donc ils [00'08'47] auraient quand même besoin d'aide. Et les bleus. Ce qu'on voit, c'est que ils ont pas [00'08'52] forcément mis effectivement toute l'énergie qui aurait pu mettre dans le travail de la [00'08'57] lecture. Donc, donc, donc, voilà, on aimerait être partout, et c'est pas possible, et de repousser le le petit bémol que je pourrais apporter.

[00'09'07] C Est-ce que tu crois que le retour qui se font les uns les autres les oranges parce que les bleus n'ont quasiment pas fait, il l'a dit Etienne. Est-ce que tu crois que ça peut aider quand même, à un suppléer, combler ton absence, puisque tu es davantage avec les « à besoin ». Est-ce que ça peut aider, ou est-ce que c'est pas satisfaisant, en fait ?

[00'09'28] **M.T.** En la vérité, c'est que là, j'y suis tellement pas allée que, en réalité, je ne sais même pas. Donc, toi, tu vas davantage le savoir en écoutant les enregistrements, et mais, en vrai, je, je, je, je ne sais pas parce que j'ai, je ne suis pas assez allée, j'ai pas assez pu tendre l'oreille pour m'en rendre compte, en fait, pour les oranges.

[00'09'48] C Et qu'est-ce que tu as pensé de leur lecture finale ? Puisque tu as l'habitude de les entendre, dont tu tu peux peut-être la jauger, juger leur travail.

M.T. Pour les oranges ?

C Oui

M.T. Mais pour les oranges, je trouvais qu'elle était plutôt satisfaisante leur lecture après après, [00'10'09] encore une fois l'a, on l'a, on l'a travaillé en classe et ils ont dû relire à la maison. Un texte qu'ils ont eu, qu'ils ont manipulé, comme plusieurs fois, qu'ils ont lu plusieurs fois à voix haute et c'est sûr que c'est meilleur qu'au début. Oui, c'est meilleur qu'au début.

[00'10'19] Mais donc, oui, je trouve que leur lecture finalement est satisfaisante. Mais je.
[00'10'27] Je ne sais pas dans quelle mesure c'est lié aux conseils qu'ils se sont donnés. Si c'est ça la question, voilà d'accord. Très bien, après, si je peux revenir là-dessus, quand même, peut-être que [00'10'37]c'est dans la suite des questions. C'est que les jaunes, pour le coup, se sont donnés beaucoup plus de conseils que la première fois. Là, pour le coup, tu vas l'entendre à l'enregistrement- ils se sont vraiment donné beaucoup plus de conseils, et moi aussi, parce qu'en fait j'étais beaucoup plus disponible là alors que la dernière fois, tu te rappelles, j'étais arrivée au bout de [00'10'52] un quart d'heure. J'étais vraiment arrivée sur la toute, toute fin, parce que il y avait des [00'10'57]difficultés à se mettre en place. Ils avaient pas forcément bien, c'est ce qu'on disait, pas forcément bien lu la consigne, si pas forcément bien compris ce qu'il fallait faire, etc. Donc il a fallu expliquer, alors [00'11'08]que là ils avaient compris ce qu'ils devaient faire. Donc ils l'ont fait. Donc, je n'étais plus disponible avec eux, dont moi-même j'ai un peu plus lancé les conseils et une fois qu'ils avaient compris ce qu'ils devaient faire- mais ils le faisaient tout seul, on entendra: après [00'11'21]bon, je complétais, je disais : « eh oui, là, peut-être à ce mot-là, j'ai entendu quelque chose sur la fin,... » Eux, ils disaient, « Ah, oui, oui, oui ». Et là, du coup, ils se donnaient davantage [00'11'30]de conseils que la première fois. Mais encore une fois, c'est lié. Au fait que j'étais moi avec [00'11'36]eux et donc je leur ai montré comment faire, et au fait que c'était la première fois.

[00'11'38]C Donc, pour toi, ton rôle a été double : relancer quand ils n'étaient pas assez précis peut-être, et préciser la consigne, leur montrer ce qu'il fallait faire finalement, et du coup, ça les a engagés à le faire davantage.

M.T C'est ça, je pense.

C Ok, donc tu dis: ce qui fait que tu as été plus présente, c'est que les autres ont été plus autonomes sur les consignes, tout simplement ?

M.T Oui oui oui

[00'12'01]C ok. Est-ce que tu penses que le dispositif mis en place, ce dispositif, a été efficace ?

[00'12'10] **M.T.** Je pense que ça a été efficace. Au moins pour les trois groupes : donc, le jaune, oui, parce que eux, ils sont vraiment donnés des conseils et ils se sont vraiment impliqués, même si le résultat pour Z. ... c'est quand même laborieux. Tu vois, malgré, mais c'est aussi, peut-être tu l'entendras, à l'enregistrement, c'était meilleur à l'entraînement.

[00'12'31] C D'accord comme ça. Comment tu peux l'interpréter ça ?

[00'12'38]**M.T** Parce que c'est la fin de l'heure. Ils sont fatiguables. Donc surtout Z. Donc c'est la fin de l'heure, ils sont fatigués. Ils savent qu'après, c'est la fin ... parce que passer devant les autres, [00'12'49] je pense pas, parce que Z., c'est pas pas trop le genre à être intimidé.

[00'12'51] Il n'hésite pas, il est même volontaire, pour lire, malgré ses difficultés en général. Donc, je pense pas que ça soit ça, mais c'est juste le fait de changer d'atmosphère, quoi, on s'arrêtait, en plus, c'était lui qui commençait aussi, est vrai. Donc, c'est peut-être pour ça aussi, voir que c'est lui [00'13'10]qui a le plus de difficultés c'est sûr, mais Mais bon voilà, A. c'était aussi un peu [00'13'14] laborieux. je, je pense.

[00'13'17] La question, c'était: est-ce que ça a été efficace? Alors je pense que le travail, en tout cas, même si le rendu n'était pas là, je pense que le travail est quand même.

[00'13'26] Efficace dans le sens où ? mais ils ont quand même travaillé la lecture et je pense qu'ils ont quand même fait des progrès entre la découverte d'un texte et le point final, même si pendant

l'entraînement c'est un peu mieux. Mais finalement, tant mieux. Si pendant l'entraînement c'était mieux, c'est que ça veut dire que quand même, à ce moment-là, ils ont réussi.

[00'13'43] Et tant pis si finalement d'autres paramètres font que en fin d'heure c'est moins bien.

[00'13'49] C Pour toi, c'est un dispositif qui est simple à mettre en place ?

[00'13'55] M.T. Oui, oui, moi je ne trouve pas que ce soit. Encore une fois, tu vois, je, je alors là, là. Je ne sais pas si c'est très politiquement correct.

[00'14'04] Je pense que le média aussi, entre guillemets, fait que pour moi c'est facile, c'est-à-dire que le fait qu'on en parle entre nous, que je m'aies présenté, etc. Je me dis que si j'avais lu ça dans une, dans une, dans un magazine, tu vois de profs, voilà, est-ce que j'aurais tout compris comme ça, [00'14'23] est-ce que je l'aurais vraiment mis en oeuvre comme ça? Je ne sais pas tu vois.

[00'14'28] J'essaie de me poser la question du support, en fait, comment j'aurais pu le découvrir ? autrement que comme ça ? et est-ce que je m'en serais emparée de la même manière si je l'avais vu écrit, tu vois, je te dis dans un, dans une revue, je sais pas, type NRP ou si je l'avais lu sur les réseaux. J'entends, tu vois, parce qu'en général c'est comme ça, qu'on voit ce genre de

[00'14'49] choses, ou alors quand, Je pense qu'en fait, c'est le genre de gens qu'il faudrait nous

[00'14'55] présenter en formation parce que, comme je dis, si tu vois un média, humain, et avec

pourquoi pas ? voilà, je me dis: je pas. Tu as des petites vidéos, des choses comme ça, où on

[00'15'07] voit le dispositif. Parce que je pense que ça doit être peut-être difficile à capter quand ce

[00'15'17] type de support.

C Sur le papier, c'est plus difficile à imaginer ce que c'est en fait.

[00'15'25] M.T. oui, je, je, je, je sais pas à qui ça conviendrait. Mais c'est vrai que moi, je me dis qu'en formation, ça serait bien de présenter ce genre de dispositif. Alors, bien sûr, pas que ça, parce qu'en général, j'imagine que ça serait un dispositif, travailler la fluence. On voudrait, voilà, et au milieu de tout le reste de la formation, présenter ce type de dispositif. Je pense que ça sera intéressant.

[00'15'45] C Alors, là je vais t'interroger sur les outils qui ont été proposés : est-ce que, selon toi, ils sont pertinents ? tu peux faire une réponse globale ou faire selon les, puisqu'il y avait la fiche consignes, la fiche vocabulaire et l'aide avec les liaisons et les groupes de souffle. Donc, sont-ils selon toi, pertinents ?

[00'16'02] M.T. Moi, je pense qu'ils le sont. D'abord. Donc, on va commencer par la fiche consigne, là où on s'était dit, suite à la première heure, qu'il fallait qu'on appuie là-dessus, parce que on avait vu que, [00'16'14] notamment, le groupe bleu n'avait pas vraiment suivi les consignes et, finalement, n'avait [00'16'19] pas respecté une partie d'entre elles. Donc là, voilà le fait d'avoir un petit peu appuyé dessus et moi aussi d'être revenu. Tu m'entendras aussi à l'enregistrement. Je leur [00'16'27] redis aux jaunes: Ils étaient passé de la un, ils avaient t fait une partie. La deux, ils étaient passé à trois. Moi j'ai dit non non non, il manque une partie de la deux. En fait, ils voulaient de [00'16'36] suite s'entraîner à l'oral en groupe. Et ça, c'est ce que je vois aussi à l'atelier fluence. [00'16'41] Ils me demandent : est-ce qu'on peut ne pas faire, est-ce qu'on peut passer directement au passage à l'oral ensemble? mais ils voudraient passer l'étape où ils sont tout seuls face au texte...

[00'16'53] C Pourquoi, selon toi ?

[00'16'56] M.T Je pense qu'il y a plusieurs raisons. Je pense que pour eux c'est plus dynamique [00'17'00] et qu'ils ont, qu'ils ont du mal à être tout seuls en face d'une feuille

[00'17'04] Ils ont du mal à être tout seul en face d'un livre, ils ont du mal à être tout seul en face de quelque chose. Je pense, je, je, je, j'ai pas d'explication psychologique à mettre derrière ça, mais [00'17'17]mais, mais voilà, je pense qu'il y a, je pense qu'il y a quelque chose. Mais je ne sais pas. [00'17'20] En tout cas, je l'ai remarqué. Alors je peux pas dire, même si j'ai ma petite idée, même si [00'17'27] je pense que c'est le cas. Si c'est propre aux élèves en difficulté ne pas vouloir se [00'17'35] retrouver seuls face au texte, face au livre. Parce que j'ai eu l'impression que des [00'17'41] élèves comme Etienne apprécient d'être face au livre, etc.

C Il l'a dit d'ailleurs. Que le travail de groupe, c'était pas ça.

[00'17'47]**M.T.**Oui, parce que il n'a en pas besoin, en fait. Et donc, donc, voilà, et donc, non, c'est quelque chose que j'ai pu, que j'ai pu observer. Non, bref, tout ça pour revenir à la pertinence [00'17'58] des outils, dont voilà le fait de reprendre. Les consignes, etc. Et de les de les traiter. [00'18'03] Je veux dire de venir. Lire la suite, ou quoi, etc. De bien les reprendre, etc. Voilà, c'est [00'18'12]pertinent. Ensuite la fiche de liaison. Mais voilà donc ce que je disais, c'est que je pense que c'est pertinent parce qu'effectivement, si ils ont un doute, ils peuvent aller regarder. Le travers, c'est que je vois ça comme une correction. Et donc, ils vont forcément le consulter, alors que nous, on aurait aimé qu'ils viennent le consulter au besoin, s'il avait un doute, si avait besoin de quelque chose. En fait, [00'18'32] non, ils le prennent et ils disent: moi, j'ai mis ça, et puis même corrigé parce que j'ai [00'18'34]oublié une liaison. Tu entendras: madame, il n'y a pas celle-là. [00'18'37] Voilà donc. Euh donc, ils prennent ça comme une correction et pas comme un outil, [00'18'46]vraiment comme une aide. Voilà, on est après. Le vocabulaire, mais alors ils l'ont pas. Je, je tu me diras l'enregistrement, la vidéo. J'ai l'impression que les oranges s'en sont pas du tout servis [00'18'56] Et les jaunes, ils s'en sont servis. Mais en fait, ils voulaient un mot qui n'était pas sur la [00'19'01]fiche. Donc, du coup, j'ai expliqué, c'était « s'endurcir » en du endure. Ça veut dire quoi endure ? Donc bon je lui ai dit vu que c'était pas sur la fiche. Mais sinon ils ont retourné et tu verras la vidéo qu'ils retournent la fiche. Mais en fait, ça y est pas le mot, quoique je suis peut-être devant. Donc, peut-être que tu l'as mis, non, il ne l'est pas. Mais je veux dire le moment où il [00'19'21] retourne. Tourne là, sinon, sinon, ben non, moi, moi, je pense que c'est pas trop, entre [00'19'32]guillemets, en terme de matériel, d'avoir la feuille personnelle de texte, la petite fiche vocabulaire, au besoin et une fiche à retourner.

[00'19'37] **C** Et justement, ça fait écho. Est-ce que c'est facile à utiliser pour les élèves ? pour toi ?

M.T. Moi, je pense. Toujours pareil: il faut que j'aille chercher la fiche d'E. (*l'enseignante doit* [00'19'48]*quitter momentanément la pièce*) Donc est-ce que c'est facile à utiliser ? Je reviens.

C[00'19'51] D'accord (*retour de l'enseignante*)Alors, alors, on était dans les outils, les outils, voilà, tant que ça en avait fait le tour des consignes. Tu m'en avais parlé, le vocabulaire. Tu m'as dit qu'à priori, ils l'avaient peu consulté et surtout, le seul mot dont ils avaient eu besoin, il n'y était pas, et les aides avaient liaison et peu de souffle. Tu m'avais dit que [00'20'12] Ça ne veut pas d'aide, mais de vérification, et que ça ça avait un côté frustrant : c'était pas notre objectif en fait. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur les outils ?

M.T Il me semble que j'avais un truc à rajouter mais ça revient plus !

[00'20'24]**C** Bon, si ça revient, n'hésite pas. Là, on y a un petit peu répondu, je crois. La mise en place des groupes a-t-elle été facile selon toi ?

[00'20'38] **M.T** Mais oui, et non, c'est à dire plus, parce que voilà. La gestion du matériel. Entre [00'20'40] guillemets. Ils savaient comment faire les îlots matériellement. Le problème est peut-être [00'20'49] que j'aurais dû le faire, sûrement d'ailleurs, c'est leur rappeler. Au moment du cours, sachant qu'on l'avait fait le matin quand même, Mais leur rappeler au moment du cours quels [00'20'57] étaient les groupes. Je pensais gagner du temps entre guillemets en ne le rappelant pas et en me concentrant sur le fond, sauf que, finalement, il y avait untel qui croyait qu'il était avec machin, qui se souciait de dans quel groupe était tel autre élève qui n'était même pas là. Donc voilà, [00'21'15] du coup, ça a un peu pris du temps. Voilà, ça aurait pu être réglé aussi. Je me dis qu'en fait, [00'21'24] ce qu'on pourrait faire, c'est carrément écrire les noms des élèves sur les îlots. C'est ça. Bon, après, il y en aura toujours qui vont se chercher là, comme les tables de mariage. [00'21'29] Mais peut-être que ça faciliterait je sais pas, ou écrire sur les feuilles, mais non, je ne sais [00'21'34] pas. Mais peut-être que ça ça réglerait un peu.

C [00'21'38] Y a-t-il eu interaction entre les élèves dans ton groupe ? On y a un petit peu répondu déjà.

M.T. Oui

C [00'21'45] Pour les autres groupes, tu n'as pas réussi à avoir un œil dessus pour savoir tu m'as dit hein ?

M.T. [00'21'50] Mais oui, j'ai entendu qu'ils disaient: oui, pas forcément que des choses intéressantes [00'22'04] sur l'îlot bleu et après les oranges, non, ils étaient trop loin et je n'ai pas trop idée des échanges entre eux. Je les ai entendus lire, je les ai entendus s'entraîner.

[00'22'10] Et Lidia. Alors je ne sais pas si vraiment il y a eu dix fois, mais

[00'22'15] On voit qu'il y a une différence, d'une grande différence, entre l'estimation de Lidia et [00'22'22] l'estimation d'Etienne, et ça m'étonne pas, parce que je les ai entendus refaire plusieurs fois pour le coup. Euh donc, euh, je sais qu'ils ont beaucoup travaillé. Après, je ne sais pas s'il y a [00'22'37] vraiment eu échange et si c'était vraiment riche et utile quoi.

[00'22'42] **C** Cette question va vraiment s'enchaîner avec ta réponse. Le travail de groupe t'a-t-il semblé efficace ?

[00'22'48] **M.T** Je trouve que dans le jaune, oui, vrai. Aussi parce que j'étais et que, comme on disait tout à l'heure, je peux montrer quel genre de commentaires ils pouvaient faire que je les [00'23'01] oublie un peu. Je leur dis à tel moment: Etc. Et peu après il trouve un peu tout seul quels [00'23'09] sont les conseils, quelles sont des remarques, qu'ils peuvent faire etc. Et les oranges.

[00'23'15] Voilà, j'ai du mal à dire. Et les bleus, ben beaucoup moins quoi, pour les mêmes

[00'23'21] raisons Ils sont pas... Ils sont pas, ils sont pas très concentrés. Après.

[00'23'28] Comment interpréter ça? je pense qu'il y a une part de personnalité.

[00'23'32] Parce que y a des élèves comme Etienne, très sérieux et très, voilà, je ne pense pas qu'on l'entende beaucoup dire de bêtises sur vidéo, sur d'enregistrement. Et puis, bon, il y a, en a trois [00'23'50] autres, pour qui, voilà, en termes de personnalité, c'est un peu. Des élèves qui aiment bien soit être un peu rigolos, soit être un peu provocateurs, soit être un peu. Voilà donc ils sont ...il y a de [00'24'02] la personnalité. Y a le fait que j'y suis pas et il y a le fait que pour eux ce ne soit pas difficile.

[00'24'10] **C** Ils ont beaucoup parlé des conseils de classe, en fait.

[00'24'13] **M.T.** Des conseils de classe ? C'était mardi.

[00'24'16] **C** Fin d'année, conseil de classe ça revenait, puisque je les entendais parler et c'est ça.
[00'24'22] Alors, selon toi, quel a été le groupe le plus efficace ?

[00'24'30] **M.T.** Ça dépend ce qu'on entend par efficace. Je pense que ceux qui ont le plus
[00'24'35] respecté les consignes entre guillemets, surtout pour les fameux conseils et le feedback,
[00'24'42] etc. C'est les jaunes. Après, je pense que, disons, ils se sont plus entraînés.
[00'24'47] Les oranges, les deux groupes orange parce qu'ils se sont plus entraînés. Donc, ça dépend
ce qu'on entend en termes d'efficacité.
[00'24'52] Quoi qu'il arrive, celui que je pense qui a été le moins efficace si on considère la
productivité entre guillemets, c'est sûr que c'est pas les bleus. Néanmoins, c'est ceux qui ont le
mieux quand même réussi l'intonation, mais pas ce que c'est ceux qui ont le plus de facilité et donc,
en fait, avec un moindre entraînement et un moindre investissement, finalement, ils arrivent à un
[00'25'12] résultat qui aurait le potentiel d'être le meilleur s'ils avaient pris un peu plus de temps
pour le faire.

[00'25'19] **C** D'accord. Qu'as-tu pensé de la lecture finale de de la classe des élèves que tu connais
maintenant ?

[00'25'26] **M.T.** Oui, comme je le disais, il y a notamment deux élèves, donc A., et Z. donc les deux
premiers à lire qui ont eu des difficultés, étaient même plus de difficulté qu'à l'entraînement.
[00'25'39] En revanche R. qui, en première lecture, a vraiment une fluence très difficile et a
beaucoup de difficultés de concentration, et donc,
[00'25'49] Et donc souvent, c'est vraiment très, très difficile et là je trouvais que sur le passage.
C'était une des meilleures lectures que je l'ai entendu faire depuis le début de l'année.
[00'25'58] Tibo pareil là, il a bien lu. T'entendras l'enregistrement.
[00'26'04] Il me dit que souvent, ce qui fait, et c'est vrai. C'est qu'il reprend de trop loin quand il
bute, il reprend de beaucoup plus loin. Il revient vraiment beaucoup en arrière et donc voilà, donc,
j'ai essayé lui dire de ne pas le faire, qu'au corps, en quoi il se trompe. Tu peux reprendre juste le
mot: etc. Voilà juste le mot sur lequel il s'est trompé.
[00'26'22] Et j'ai l'impression que ça s'est bien passé aussi pendant la lecture finale. Donc voilà, je
[00'26'32] pense que lui il a bien progressé. Donc, on verra, je vais leur faire passer la vitesse de
fluence la semaine prochaine.

[00'26'36] **C** Super. Tu me communiqueras ça.

[00'26'42] M.T. Je pense que peut-être Tibo ce sera, je pense que ça sera meilleur. Après.
[00'26'44] Pour les oranges. Ben euh on sent vraiment une différence, quand même. Avec
entraînement, c'est pas la même chose, quand même pas dans d'entraînement. Quand c'est un texte
nouveau, c'est quand même pas pareil. On sait pourquoi ils sont fragiles. Ils sont identifiés comme
[00'26'59] étant fragiles, ces élèves-là, en première lecture. Mais après entraînement. Voilà donc,
[00'27'05] c'est ça. En fait sont fragiles, mais ils sont bien dans leur groupe je trouve, parce que là,
après entraînement, leur lecture, elle était, elle était, elle était plutôt bonne, je trouve. Et après les
autres, c'est c'était quoi? pardon, est-ce que quel a été le plus à quelqu'un? non, la leur lecture finale.
[00'27'21] Ça pour la lecture finale. Je trouvais que le dernier groupe, ça sentait que ça manquait
[00'27'26] d'entraînement, hein. Je sentais que je manquais d'entraînement.
Après ce qu'on m'a dit: oui, oui, ils ont plus mis le ton, oui, A. il était menaçant.
[00'27'33] Oui, ils ont essayé de faire des petits effets, etc. du coup ... Mais pas assez
d'entraînement.

[00'27'40] **C** On va parler du travail avec le groupe jaune, ton groupe. Comment l'as-tu vécu ce travail avec ton groupe ?

[00'27'47] **M.T.** J'ai, j'ai donné des conseils comme j'ai pu après, c'est vrai que voilà, un peu l'oreille [00'27'55] un peu à côté, etc. Voilà donc, on ne peut pas être aussi attentif et aussi concentré que quand on est dans des groupes à effectifs réduits, parce que, même si on a un effectif réduit, [00'28'07] Il y en a quand même quinze, quoi. C'est quand même beaucoup.

[00'28'11] **C** Qu'est-ce qui a changé par rapport à la première séance ?

[00'28'14] **M.T.** J'ai passé plus de temps avec eux. Ouais, oui, j'avais moins de gestion matérielle-entre guillemets- à faire, parce que il y a des choses qui ont été ritualisées. En bon, je m'enflamme un peu avec ce mot peut-être, comme voilà, en tout cas, y a des choses qui sont rentrées plus vite, [00'28'34] comme on disait: les tables, les chaises, tout ça, ce matériel. Et puis même les outils aussi. La fiche consigne. Ils la connaissaient. Même s'ils n'avaient pas bien lu la première fois, ils savaient [00'28'41] ce que c'est la fiche verte. La fiche vocabulaire ou le dictionnaire... ils avaient déjà fait. [00'28'45] C'est, disons que j'étais, oui, plus disponible pour être avec les jaunes. Après. [00'28'56] J'ai aussi fait l'effort- entre guillemets- parce que j'avais conscience que la dernière fois, j'étais arrivée trop tard. Donc j'ai aussi fait l'effort, de la même manière que on a appuyé sur l'intonation avec les élèves, de la même manière qu'on a appuyé sur le fait de lire les consignes. Moi aussi, je me suis dit: l'un des écueils de la dernière fois, ça avait été justement que j'avais pas [00'29'15] Du tout été assez présente avec eux parce que j'étais appelée. [00'29'19] Et là, du coup, j'ai essayé de vraiment le faire plus et je pense que les oranges ont été beaucoup plus autonomes. Alors, les bleus aussi ont été autonomes finalement, parce qu'ils m'ont [00'29'29] jamais appelée, mais, mais pas forcément pour les bonnes raisons, mais voilà.

[00'29'37] **C** Et alors, maintenant que tu as vécu cette activité en étant plus présente, Puisque le dispositif était prévu pour que l'enseignant soit avec le groupe- a besoin. Est-ce que tu penses qu'il y a vraiment besoin de ta présence à leurs côtés ?

[00'29'48] **M.T.** Euh, oui oui parce que déjà, si je n'avais pas été là, si je leur avais pas dit de [00'29'56] reprendre le point 2 point ici, il n'aurait pas existé. La lecture silencieuse personnelle, le moment où ils doivent travailler tout seuls. Ils l'auraient pas fait.

[00'30'02] **C** Donc ces élèves qui n'ont pas d'autonomie, et donc la présence de l'adulte permet déjà qu'ils respectent les étapes de préparation et du texte.

M.T. Oui

[00'30'10] **C** Et tu m'as parlé aussi du feedback. Tu leur as montré donc s oui, finalement, oui, c'est indispensable que l'adulte, l'enseignant, soit auprès des des élèves à besoin.

M.T. Après, on peut imaginer- je ne sais pas, faudrait continuer ça plus longtemps. On peut imaginer que, après l'avoir fait plusieurs fois avec moi, ils soient capables de le faire sans. Même si [00'30'31] c'est des élèves qui sur le papier sont moins autonomes pour ce genre de choses.

[00'30'34] **C** Est-ce que tu as, tu, tu sais quel type de retour tu as fait ? De toute manière, je vais l'écouter, mais est-ce que toi, tu as une idée de du type de retour que tu leur as fait ?

M.T. Oui, alors, me semble-t-il, qui a eu des choses sur l'intonation, par exemple, et bien Z. qui, à [00'30'54]un moment donné, avait pas fait, en fait il y avait un point, il l'avait pas marqué. La fin de la phrase ou, au contraire, il avait marqué la fin de la phrase. Je suis plutôt longtemps alors que ce n'est pas la fin de la phrase. Bon, quelque chose sur l'intonation, pour le respect, la ponctuation et aussi des lettres inversées. Il a dit: loin alors que c'est lions du zoo, loin alors que c'est au lion. [00'31'13] Quelque chose comme ça: Voilà ce genre de choses, ou comme ils oubliaient [00'31'21] Des ..je Je pense que c'est relire. Relire des mots qu'ils ont pas bien lu. [00'31'27] Et peut-être des liaisons.Mais ça il me semble que c'est eux qui l'ont dit. Je sais plus. [00'31'33] Tu entendras.

[00'31'35] **C** Le groupe bleu. On a déjà pas mal parlé. Selon toi, ont-il mieux suivi les consignes, que la première fois, puisque c'était là que le bât blessait

M.T. Ils ont mieux suivi les consignes dans le sens où, cette fois-ci, ils se sont...

[00'31'48] Ils ont essayé, en tout cas, de faire quelque chose sur l'intonation, chose qu'ils n'avaient pas fait la dernière fois parce que, finalement, euh, la fluence, c'est pas leur difficulté, donc c'était ça le levier, un peu pour améliorer la lecture. Et là, ce que j'ai observé, c'est qu'ils ont

[00'32'04] Ils l'ont un peu... En tout cas ils ont commencé à le faire. Ils ont commencé à le faire.

C'est juste que c'est pas un travail abouti, parce que ils ont passé leur temps à faire autre chose.

[00'32'14] Mais sinon, sinon dans le sens où ils ont essayé faire quelque chose sur l'intonation, oui, où ils ont mieux respecté.

[00'32'21] **C** D'accord. Tu as dit un moment le fait que je n'y suis pas ou ne peut pas être aussi attentif à la consigne. Est-ce que ça te semble possible de rester vingt minutes uniquement avec un groupe d'élèves ? Est-ce que ça a été une difficulté pour toi que je t'ai imposée?

[00'32'39] **M.T** Beh ...Les... Je dirais que même les élèves, ils ont pas l'habitude de ça. Alors, ça peut faire partie des règles du jeu. Mais tu verras, ils m'appellent les oranges.

[00'32'49] **C** Les oranges, Lidia t'a appelée à plusieurs reprises et même une fois. Je ne sais pas si tu l'as entendu ou pas. Elle t'a appelée, tu as continué vers les jaunes et j'ai supposé que tu l'avais pas entendue.

M.T. Je sais pas, oui, peut – être.

C Oui, et en fait, elle était très en demande Lidia c'est le cas tout le temps ? Ou , c'est sur ce dispositif ?

[00'33'09]**M.T.** C'est c'est plutôt le cas, mais c'est plutôt le cas en général. Oui, Quand même.

[00'33'11] Plutôt oui. Deux: c'est une élève qui est dynamique.

[00'33'18] Et donc elle est plutôt présente à l'oral et en même temps, elle peut avoir des petites

[00'33'27] difficultés de confiance, et notamment sur la lecture. Donc, je dirais que c'est peut-être renforcé par ce type d'activité, mais c'est un trait de caractère, elle est présente Lidia.

[00'33'35] **C** Et comment l'as-tu l'as-tu vécu, ressenti, le fait qu'ils te demandent les autres groupes alors que tu es normalement dédiée à un groupe ?

M.T Ben, je, je le comprends parce que, comme je le dis, ils ont pas l'habitude de ça en fait ils ont [00'33'51]pas l'habitude d'être juste. D'être seuls avec une fiche de consignes. Donc, ils me demandent quand ils ont besoin et en même temps, voilà, c'est ce qu'on leur dit aussi

habituellement. « Si vous avez besoin vous me demandez »

[00'34'00] Mais, encore une fois, ça peut faire partie des règles du jeu. On peut leur dire de pas le [00'34'08]faire. Après, ponctuellement venir. Je, je pense que ça pose pas non plus vraiment de problème- entre guillemets, si, pendant deux minutes, je laisse les jaunes continuer à s'entraîner un peu, une fois qu'ils ont compris quel genre de commentaires ils devaient se faire entre eux.

C Mais qu'est ce que tu penses qui, qu'est-ce qui pourrait les aider pour apprendre justement, cette autonomie dont on parle ?

[00'34'28] **M.T.** Les oranges ? Les oranges ? Là je dirai que la série de la difficulté.

[00'34'36] C'est que c'est, que c'est l'oral.

[00'34'40] Et donc.... On ne peut pas avoir.

[00'34'45] Je pense à des dispositifs d'auto correction, par exemple. D'auto- corrections écrites.

[00'34'51] Avec éventuellement des explications supplémentaires. Voilà, ce, ce genre de choses, ça c'est quelque chose que je fais d'ailleurs, notamment en AP, ça m'arrive.

[00'35'02] Quand les élèves ont des exercices différenciés, notamment.

[00'35'05] Par exemple en langue:

[00'35'07] Par exemple, je dévie complètement, excuse-moi.

[00'35'10] En langue quand ils ont des exercices différenciés. Du coup, je peux pas faire de correction générale pour tous, puisque ils ont pas les mêmes oeuvres et donc là, je leur donne quelque chose d'écrit. Donc, ils ont, par exemple, je sais pas une exercice, peu importe,

[00'35'24] La correction et des explications supplémentaires si nécessaire. Là, ça marche, parce parce que c'est écrit là. Là, la difficulté, c'est que comme c'est oral et il n'y a pas de possibilité de correction entre guillemets, orale, et en fait ça va être ce qui effectivement remplace, et là, c'est c'est les pairs et je pense que il y a un moment où ils ont besoin de la professeure.

[00'35'44] Et pas que des pairs, donc ça, en l'occurrence de leur professeur forcément.

[00'35'49] enfin tu as compris.

[00'35'50] Donc, voilà donc je pense que c'est. D'un côté.

[00'36'00] C'est...

[00'36'02] Un problème est en même temps pas vraiment...

[00'36'05] D'un côté, et d'un côté je dirais que ils pourraient effectivement se.

[00'36'10] Satisfaire entre guillemet, juste prendre en compte, juste la parole des pairs

[00'36'16] Et c'est bien, parce que ce qu'ils ont à dire la plupart du temps, c'est quand même.

[00'36'19] Intéressant, parce qu'ils prennent la posture de ... d'auditeurs, donc donc, c'est bien, ils sont finalement aussi auditeurs que moi. C'est juste que moi, en plus, je suis professeur, donc en plus, je peux leur donner d'autres conseils. Je pense que c'est de ça.

[00'36'35] Pour ça qu'ils m'appellent T. T. il m'a appelé pour que je l'écoute pas, il avait aucune question ponctuelle. Il m'a dit: « oui, on vous le fait ».

[00'36'43] **C** Il voulait une validation de l'enseignante.

M.T La voilà, C'est ça, après peut-être, je ne sais pas avoir eu à s'être fait des commentaires entre eux. Donc voilà, je.

[00'36'55] Je ne sais pas trop si ça pourrait. Je ne sais pas trop ce qu'ils pourraient faire.

[00'37'00] Que qu'ils aient pas du tout besoin, mais

[00'37'06] Ça peut faire partie des règles du jeu, se dire que non. Au début, je leur dis: voilà, moi, je ne serai que avec les jaunes et vous devez seulement suivre la fiche consigne pendant tant de temps.

[00'37'20] **C** Et c'est quelque chose que tu n'as pas fait là. Pourquoi ?

[00'37'22] **M.T** Parce que je me disais que partir.

[00'37'26] Je le fais. Partir trente secondes ne m'a pas posé problème. Le fait de commencer, ou de douze minutes, ou je sais pas combien, à être avec les jaunes, ça c'était vraiment un problème. La voilà à partir trente secondes, et puis, finalement, ça laisse aussi la place aux jaunes de gagner en autonomie. Pendant les trente secondes, je suis voir.

[00'37'45] Donc je ne pense pas que ça soit un problème, mais on peut si on le décide.

[00'37'50] De dire ça, de dire non, je, je viendrai pas, je vais rester avec le groupe jaunes. Lorsque je ne juge pas, je ne sais pas, j'avais pas forcément anticipé..

[00'38'01] Quelque chose d'aussi rigide, mais ça peut se décider.

[00'38'06] **C** D'accord. Quand tu as repris la parole. Ils ont fait la lecture, ils se sont applaudis. Tu les as encouragé. D'ailleurs, tu leur as dit: c'est bien, qu'est-ce que tu as pensé après, quand tu les as questionnés sur qu'est-ce que vous avez remarqué dans les différentes lectures où vous allez

[00'38'27] progresser sur quoi, à votre avis, qu'est-ce que tu as repéré dans leurs réponses ?

[00'38'29] Qu'est-ce que tu as pensé de la réponse?

M.T. Alors déjà, en plus des réponses, je trouvais qu'ils avaient plein de choses à dire. Il y a eu beaucoup de mains levée après. Bon, certains voulaient dire les mêmes choses. Donc, après, ils ont baissé la main quand, une fois que un l' a dit:

[00'38'42] Déjà. Je trouvais que c'était bien, qu'ils avaient plein de choses à dire par rapport aux lectures, etc. Et par rapport à leur réponse. Mais je trouvais que c'était intéressant parce que ça, c'était sur plusieurs plans différents, ce n'était pas que il y a une lecture fluide, donc c'était bien, c'était sûr sur plusieurs plans et tout, et je trouvais ça bien, qu'ils sentent en fait l'effort d'intonation du groupe bleu, même si ce n'était pas pleinement satisfaisant pour moi en tant que professeur.

[00'39'06] Je pense que pour eux, en tant qu'élève qui ont un niveau inférieur, c'est c'était bien pour eux de les entendre et même, tu vois, même Etienne - il reconnaissait les qualités de ses camarades pour mettre le ton et s'engager dans un jeu entre guillemets, ce que lui a plus de difficulté à faire,

[00'39'27] parce que, parce que je pense qu'il est un petit peu timide de ce point de vue-là.

C Donc, finalement, ce qui est efficace, c'est peut-être le feedback. Je vais l'étudier, mais d'après ce que disait Etienne, c'est aussi l'exemple donné par les pairs. Donc, ça aussi, ça c'est son efficacité finalement.

M.T. Oui et aussi parce que c'est quand même un genre de feedback, même si, du coup, il y a pas [00'39'47] d'entraîneur qui suit. Mais ce moment là où on parle de toutes les lectures des autres je trouvais que c'était hyper riche et d'ailleurs, du coup, j'ai un petit peu débordée, c'est pour ça qu'on est un peu en retard. Mais voilà, j'ai trouvé que c'était super intéressant, ce qu'ils disaient.

[00'39'59] **C** C'était très pertinent, Lidia dit, moi je n'ai pas été assez fluide. Elle se reprend, puis toi tu dis: mais comment tu aurais pu être plus fluide? en lisant moins vite, en faisant gaffe aux mots et aux lettres. Donc, finalement, il y avait un vrai travail de métacognition sur leur propre.

[00'40'14] Leur propre activité. Donc, je pense qu'en cela c'est formateur, effectivement.

[00'40'21] Tu pensais que cette mise en œuvre pouvait être répétée une ou deux fois par séquence.

[00'40'28] C'était au tout début, mais notre premier entretien Maintenant que tu l'as expérimenté à trois reprises, le penses-tu toujours ?

M.T. Oui, oui, oui.

[00'40'35] **C** Tu veux compléter ?

M.T. Oui, alors je dirais même presque quatre du coup, parce que même si j'ai pas mis tout ce dispositif, etc. Pour la première fois, parce que ça m'avait pas encore été présenté, mais je me dis que ce que j'ai fait avec *Le chaperon rouge*, j'aurais pu le faire comme ça. Donc, en fait, ça me fait [00'40'55] vraiment, pour l'instant en tout cas, ça fait deux par séquence, non, et parce que j'ai eu [00'40'58] donc *Le chaperon rouge*, puis *le Petit Poucet*, *Les sirènes* puis *le Cyclope*.

C Puis tu avais fait sur la *Barbe bleue* aussi.

M.T. j'ai fait la *Barbe Bleue* aussi, alors c'était pas le même dispositif non plus.

C Mais tu avais fait la procédure de mise en voix. Et alors ça, ça va suivre la première question: maintenant qu'il n'y a plus la contrainte du protocole penses-tu tu refaire cette activité ou pas ? et pourquoi ?

C Oui, alors, oui, moi je pense que je vais refaire

[00'41'18] Cette activité déjà parce que ils apprécient faire de la lecture à voix haute.

[00'41'25] Je fais avec d'autres classes, etc. Et je vois, je crois, ils me redemandent, etc.

[00'41'31] Je pense qu'il y a pas que des bonnes raisons pour lesquelles ils aiment.

[00'41'34] Je pense que pour certains, c'est plus facile, entre guillemet pour tous ceux qui ont des difficultés à l'écrit, on le sait on en a de plus en plus, donc voilà, je pense que c'est pas que parce qu'ils apprécient la chose, mais être aussi parce que...

[00'41'50] Parce que, parce que c'est moins difficile pour beaucoup d'autres choses.

C Y compris les élèves à besoins.

M.T. Voilà, je pense que c'est peut-être plus par comparaison à d'autres activités qui vont être plus [00'42'02]écrites et qui vont être plus coûteuses. Pour eux ils préfèrent et en même temps.

[00'42'07] Voilà, si, si. C'est un petit peu comment dire. On peut y ajouter:

[00'42'13] Une dimension....Une dimension....

[00'42'20] D'apprentissage et d'entraînement et en même temps un petit peu artistique aussi, un petit peu avec- voilà ce qu'on disait- sur le côté théâtral, le côté jeu, etc. Donc, donc, je pense que voilà, pour ces raisons-là, ça leur plaît.

[00'42'32] Après, en plus de ça, travailler l'oral, de toute façon, c'est important. Travailler la lecture, c'est important la lecture à voix haute, la fluence etc, là, c'est, c'est c'est sûr que c'est important de le [00'42'42]faire. Et après, avec ce dispositif là en particulier.

[00'42'47] Je dirais que voilà, travailler en groupe de niveau homogène à un moment donné, comme l'a dit Etienne, voilà ça, ça a permis de travailler sur les besoins de chacun et donc ça permet de faire des progrès, je pense, sur les choses sur lesquelles ils ont besoin de progresser.

[00'43'00] Donc, voilà vraiment le déchiffrage entre guillemets pour les petits lecteurs, la fluidité pour les groupes orange, essentiellement, pourquoi pas, pour diriger peut-être un peu vers l'intonation au fil des séances, et vraiment l'intonation et le jeu.

[00'43'20] La mise en voix, véritablement pour les bleus. Donc voilà, pour ces raisons-là, je pense que c'est intéressant et je continuerai à le faire.

C Alors au départ je suis partie du constat que on lisait peu à voix haute au collège. Est-ce que tu [00'43'39] crois que c'est pas parce qu'ils lisent peut avoir au collège qu'ils aiment bien cette activité ? En plus de ce que tu as évoqué ?

[00'43'44] **M.T** Oui, c'est possible. C'est possible.

[00'43'45] Et en même temps. C'est aussi pour ça que c'est bien de faire des séances dédiées, parce qu'en fait, quand on fait pas de séances dédiées à ça, mais ils vont lire une phrase ou deux.

[00'43'57] En termes de temps. Par semaine, si on ne fait pas de séances dédiées. Ça représente pour [00'44'05] certains rien. En français. En tout cas moi, je suis sûre que en dehors des séances dédiées, doit y avoir des des semaines où certains ne lisent pas du tout à voix haute.

[00'44'14] Parce que, oui, tel jour, un tel est volontaire pour lire une phrase dans des exercices de langue, par exemple.

[00'44'21] J'essaye- si j'essayais de faire tourner aussi à ce moment-là dans les exercices de langue.

[00'44'28] J'essaie de leur faire lire au moins une phrase chacun ou quelque chose comme ça. Mais

[00'44'34] c'est vrai que je pense que parfois, suivant les activités, ça doit arriver, qu'ils lisent pas du [00'44'38] tout. Ces séances dédiées. Au moins ça permet de vraiment le travailler.

[00'44'42] Et que tous le fassent, sur des extraits, qui ne soit pas juste une phrase dans un exercice

[00'44'48] de grammaire, quoi. Donc c'est bien.

C D'accord. Est-ce que tu as des remarques ou des questions au sujet de cette séance de lecture à voix haute ? ce dispositif ?

[00'44'58] **M.T.** Rien de plus que tout ce que j'ai dit jusqu'à présent.

[00'45'02] Non, non, je trouve que je trouve que c'est très bien pour eux. Et puis, ben, on le voit [00'45'08] dans ce qu'ils ont dit.

[00'45'10] **C** Ils sont positifs dans leurs réactions. Est-ce que tu penses que des améliorations pourraient être apportées à ce dispositif pour qu'il soit encore plus efficace ?

[00'45'18] **M.T** Je pense que les améliorations qu'on a faites entre guillemets.

[00'45'24] C'est dire ce qu'on avait pointé du doigt. On a essayé de faire en sorte que ça soit mieux [00'45'32] après. Là, il se trouve que le groupe bleu fonctionne pas très bien.

[00'45'37] Mais il fonctionne.

[00'45'40] Je pense que dans une classe ou un établissement dans lequel c'était plus difficile et où il faut faire davantage de gestion de classe, etc. ça serait plus difficile de rester avec un seul groupe comme ça et de laisser les autres en autonomie.

[00'45'54] Parce que là déjà les bleus voilà mais je m'imagine dans d'autres d'autres classes, d'autres établissements, ça doit être encore où ça doit être plus ...

[00'46'07] Je pense qu'il doit y avoir des contextes faire. Je pense que le contexte fait que je peux sereinement les laisser tout seuls entre guillemets travailler en autonomie. Je sais qu'ils vont quand même faire quelque chose, et quand même.

[00'46'21] Produire, alors que je pense que dans d'autres contextes, si on laisse des îlots comme ça tout seul,

[00'46'27] Il y a, il y a des chances pour qu'il y ait rien qui sorte.

[00'46'30] **C** Voilà d'accord. Ça m'amène à la suite. Selon toi, quels seraient les points de vigilance si on voulait le proposer à d'autres collègues ?

[00'46'39] **M.T.** Mais ça, je pense que je pense qu'il faut que les élèves soient capables d'un minimum d'autonomie, du coup.

[00'46'46] **C** Et qu'est-ce qui peut les amener à cette autonomie selon toi ?

M.T La répétition. Mais si ça marche pas,
[00'46'54] Euh, parce que, après le, le problème, ce serait de perdre entre guillemet du temps et ça
[00'47'06] marche pas finalement. Mais bon, c'est aussi un pari
[00'47'08] Un risque à prendre peut-être.

C Tout apprentissage demande du temps. Peut-être que perdre du temps pour les faire acquérir de l'autonomie serait du temps gagné plus tard, mais c'est un pari.

[00'47'21]M.T. C'est un pari, c'est un pari, donc je... Pour moi, c'est ça le point de vigilance. Et que là mes deux groupes oranges, ils ont marché parce que c'est des élèves qui sont plutôt sérieux et qui
[00'47'33]avaient envie de de de travailler, qui ont eu envie de faire. De faire ce qu'on a demandé. Voilà donc, je pense que c'est aussi pour ça que ça a marché.

[00'47'38] **C** Que t'a apporté la participation à cette étude?

[00'47'41] **M.T.** Alors ça m'a apporté, alors déjà, le fait de découvrir ce dispositif, que je trouve très
[00'47'48] bien. De continuer à m'interroger sur mes pratiques de manière générale, parce qu'en fait, oui, là on parle certes de lecture à voix haute, mais en fait,
[00'47'57] Je fais des parallèles avec la, avec avec la langue. Ça fait ... Ça, ça, ça, ça permet de réfléchir et finalement, ça rejoint plein d'autres domaines, plein d'autres compétences qui sont travaillées avec les élèves. Voilà quand on parle d'autonomie. Aussi, enfin sur le papier, la lecture à voix haute, pas forcément comme on se dit, pas forcément tout de suite le lien avec l'autonomie, alors que[00'48'17] finalement mais là, en l'occurrence, ça permet de travailler ou de remarquer que certains en manquent. Donc, voilà ça, ça, ça permet de faire des, des liens avec d'autres, d'autres,
[00'48'31] d'autres éléments, d'autres aspects de pratique en l'occurrence des miennes, de mes pratiques.

[00'48'36] Et ça me permet de d'avoir des idées, etc.

[00'48'41] Je dirais aussi que avoir le point de vue des élèves d'une manière aussi,

[00'48'49] Comment dire ? posée toi et et approfondie.

[00'48'54] C'est intéressant pour moi aussi en tant que professeur, parce que c'est vrai que tu vois je
[00'49'01]te disais tout à l'heure que les quatrièmes. Je sais qu'ils ont apprécié parce qu'ils me l'ont dit, mais en fait, une sorte sorti, ça c'est trop bien, on refait.

[00'49'07] C'est juste des choses comme ça. J'ai pas forcément cinq minutes d'entretien avec les élèves sortant de là. Ça permet d'approfondir des ressentis qu'on peut avoir et qui, parfois, sont erronés. Alors, je me rappelle plus, mais chez Lidia, au demain, elle a répondu un peu à côté à une à une question et je me suis: elle a pas...c'était les groupes de niveau ! C'est ça. Elle a pas et n'a pas du tout compris.

[00'49'31] **C** Tibo et Lidia n'ont pas compris.

M.T. Voilà, ils ont pas compris les groupes de niveau. Donc bon Etienne a compris

[00'49'37] Mais voilà eux deux, ils ont pas.. ont pas compris, et donc ça aussi, c'est quelque chose dont je me serais pas doutée.

[00'49'48] Parce que Tibo il a répété ce que je leur ai dit, c'est-à-dire, d'ailleurs, il arrivait plus à le redire, mais le test de fluence ... mais il y avait pas le sens derrière. Non, non, alors il sait. Il sait ce que c'est cette histoire de test de fluence, parce que il est dans le groupe fluence et que donc, je leur parle du test de fluence, ils savent que la semaine prochaine, ils vont devoir repasser des tests de
[00'50'08]fluence mais y, il sait ce que c'est ce. ..Ce truc de l'*éléphant qui barrie*, qu'il a passé en début d'année, bon, voilà il sait mais effectivement, ce que ça nous permet d'évaluer, non, je pense

que il n'a pas compris que ça voulait dire, finalement, qui il était considéré comme étant un élève a besoin en lecture, quoi, en fluence.

C Et donc tu dis que tu, lui, tu as fait cette même activité avec des quatrièmes.

[00'50'28] **M.T.** Alors pas le dispositif. C'était de la mise en voix.

C Et ça, ils avaient apprécié aussi ?

M.T. Oui.

C Mais je crois que ça, c'est mon avis, hein. Bref, faut qu'on on en passe par davantage de mise en bon, non parce que ils en ont besoin.

M.T. Mais oui, et puis, en plus, souvent, ils sont souvent...

[00'50'49] t'arrives avec des livres, ô des livres ! Il va falloir les lire ?

[00'50'59] Moi, c'est toujours ce genre de remarques, etc. Ou ils ne savent même pas ce que c'est le livre et ils partent du principe que de toute façon, ça ne sera pas bien, etc. Et.

[00'51'09] Je trouve que c'est un moyen de....

[00'51'12] Si ça leur plaît de faire ça... Mais voilà, c'est de la lecture. Donc, ça vous plaît, c'est de la lecture, mais c'est parfait. [00'51'21]

C Donc voilà, est-ce que tu as une remarque, une question pour clore cet entretien ?

M.T. Et je me dis que ça, j'espère, j'espère en fait que c'est un levier. Donc, on verra.

[00'51'31] **C** Merci beaucoup, merci à toi.