



HAL
open science

L'impact de la prosodie sur la fluence de lecture

Nolène Plumyoen

► **To cite this version:**

Nolène Plumyoen. L'impact de la prosodie sur la fluence de lecture. Education. 2016. dumas-01491367

HAL Id: dumas-01491367

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01491367>

Submitted on 16 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2014-2015

**MÉMOIRE
UE3 -UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : Nolène PLUMYOEN

Site de formation : Villeneuve d'Ascq
Section : 11

Séminaire suivi : Élève à Besoin Éducatif Particulier
Directrice de mémoire : Agnès Desbiens



SOMMAIRE

INTRODUCTION	p 1
I – APPORTS THEORIQUES	p 2
1°) <u>La lecture</u>	p 2
<i>a. Lire, qu'est-ce que c'est ?</i>	p 2
<i>b. Les grands principes</i>	p 2
<i>c. Un apprentissage progressif</i>	p 3
<i>d. Les difficultés</i>	p 4
2°) <u>La fluence de lecture</u>	p 5
<i>a. Définition</i>	p 5
<i>b. Quelques chiffres</i>	p 5
<i>c. Améliorer les performances en lecture</i>	p 6
<i>d. Évaluer la fluence de lecture</i>	p 7
3°) <u>La prosodie et la fluence</u>	p 8
<i>a. Quel lien entre eux ?</i>	p 8
<i>b. Comment travailler la prosodie ?</i>	p 9
4°) <u>Le jeu de mise en scène</u>	p 9
<i>a. La pédagogie par le jeu</i>	p 9
<i>b. La mise en scène ou la théâtralisation</i>	p 10
5°) <u>Problématique et hypothèses de travail</u>	p 11

II – METHODOLOGIE DE RECHERCHE	p 11
1°) <u>Les participants</u>	p 11
<i>a. L'environnement</i>	p 11
<i>b. Leur difficultés et leur potentiel</i>	p 12
<i>c. Évaluation des élèves</i>	p 13
2°) <u>Outils utilisés</u>	p 13
<i>a. Texte de performance</i>	p 13
<i>b. Jeu de mise en scène</i>	p 14
<i>c. Les variables</i>	p 15
3°) <u>Procédure</u>	p 15
III – ANALYSE DES RESULTATS	p 17
1°) Les résultats avant la remédiation	p 17
2°) Les résultats après la remédiation (deuxième passation)	p 18
3°) Analyse des résultats	p 21
<i>a. L'apprentissage de la lecture chez les élèves</i>	p 21
<i>b. Les performances de lecture</i>	p 22
<i>c. La fluence</i>	p 26
 CONCLUSION	 p 29
 BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAFIE	 p 32
 TABLE DES ANNEXES	 p i

INTRODUCTION

Le thème des difficultés de lecture m'est apparu comme évident depuis que je suis devenue professeure des écoles stagiaire dans une classe de CE1. En effet, les élèves, dont j'ai la charge à mi-temps, ont des difficultés de lecture, notamment au niveau de la fluence et du respect de la prosodie. D'où l'émergence de ma première interrogation : **le travail sur la prosodie permet-il d'optimiser la fluence ?** L'amélioration de la lecture en CE1 passe souvent par une répétition ou une lecture « intensive ». Je me suis donc interrogée sur de nouvelles méthodes pour améliorer leur performance en lecture. La principale stratégie qui a découlée de cette remise en question a été l'utilisation du jeu, notamment les jeux relationnels qui induiraient un recours à la lecture. Ces derniers apportent un aspect motivant et divertissant aux apprentissages. Pourtant il reste le problème du respect de la prosodie. Comment aider les élèves à se rendre compte de son importance ? Quels types de jeux permettraient de l'améliorer ? La mise en scène comme outil pour la travailler est-elle efficace ? Une bonne maîtrise de la prosodie améliorerait-elle la fluence de lecture des élèves ? Ces questionnements m'ont conduit à me demander si **le travail de la prosodie, par l'intermédiaire de la mise en scène, a un impact sur la fluence de lecture** chez des élèves de CE1. Après une première partie consacrée aux apports théoriques, où l'on observe les définitions et le regroupement des recherches à ce sujet (I), la présentation de ma méthodologie de recherche permet en effet de comprendre le contexte et les démarches dans lesquels ma recherche sera menée (II). Les résultats de cette recherche seront alors exposés puis analysés. (III)

I – APPORTS THEORIQUES

1°) La lecture

a. Lire, qu'est-ce que c'est ?

Il existe une grande diversité de définitions pour donner une explication à l'acte de lecture. Dans son livre « *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture* », G. Chauveau (1997, page 101) définit la lecture comme un acte de compréhension d'un texte écrit, inconnu de l'élève. En d'autres termes, il s'agit de déchiffrer un texte écrit tout en lui donnant du sens. Selon R. Goigoux et S. Cèbe¹ (2006, page 19) « apprendre à lire, c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens ».

b. Les grands principes

Différentes méthodes d'apprentissage de la lecture existent. La méthode la plus utilisée aujourd'hui est la méthode dite « syllabique ». Cette procédure est centrée sur la correspondance grapho-phonologique. Elle part de l'étude de signes écrits (les graphèmes) que l'enfant va peu à peu apprendre à oraliser (et qui vont devenir les phonèmes).² Ainsi l'enfant va passer par la connaissance des lettres, puis des sons de ces lettres, et enfin des syllabes pour en arriver aux mots et à la phrase.

On trouve aussi la méthode « globale », qui est désormais moins présente dans les apprentissages. Elle part du principe qu'il faut donner du sens à la lecture en mémorisant le mot entier plutôt que les lettres ou les syllabes qui le composent.

La méthode « mixte » reprend les deux précédentes. De la méthode globale, elle garde la mémorisation de mots-outils. C'est dans ces derniers que les élèves vont « identifier les lettres et les syllabes qui transcrivent les sons de la langue, à les reconnaître dans des mots écrits »³ puis deviner le reste du mot qu'ils ne sont pas encore capables de déchiffrer. Pourtant, la part de la méthode syllabique y reste plus importante puisque certains manuels n'hésitent pas à approfondir le travail de décodage.

1 Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz..

2 Deauvieux, J. et Reichstadt, J. et Terrail, J.-P. (2015). *Enseigner efficacement la lecture*. Paris : Odile Jacob.

3 <http://lireaucp.fr/exemple-etapes-apprentissage-lecture/>

c. Un apprentissage progressif

L'apprentissage de la lecture se fait progressivement, durant toute la scolarité. En effet, cet apprentissage commence dès la maternelle et se poursuit en élémentaire puis au collège et au lycée. L'enfant va passer par différentes étapes³ pour apprendre à lire :

- « exercer sa conscience des sonorités de l'oral » en apprenant, par exemple, à repérer les syllabes présentes dans un mot et à jouer avec. Cet apprentissage a généralement lieu en Moyenne Section (MS) puis en Grande Section (GS). Cet enseignement permet à l'enfant d'acquérir la capacité d'isoler, d'assembler ou de séparer les sons dans un mot, ce qui est essentiel dans le travail de décodage à effectuer plus tard.
- prendre conscience du lien entre l'oral et l'écrit grâce à la découverte progressive de l'écrit. L'enfant comprend également que ce qui est dit peut être traduit par écrit et inversement.
- apprendre que la langue française se traduit à l'aide de l'alphabet (MS/GS). Cette compréhension est nécessaire pour entrer dans le décodage.
- découvrir qu'une lettre ou un groupe de lettres équivaut à un son et qu'un son correspond à une lettre ou un groupe de lettres. Cet apprentissage débute au Cours Préparatoire (CP) et se poursuit au Cours Élémentaire premier niveau (CE1). Une lettre peut également correspondre à plusieurs sons comme le « s » qui peut faire le son [s] et [z] ou encore ne faire l'objet d'aucun son (exemple : souris). A l'inverse, un son peut aussi être transcrit par différentes lettres, [f] peut se traduire par « f » ou « ph ».
- comprendre que les sons et les lettres se combinent. Il peut prendre deux sons et les fusionner pour former une syllabe. On parle d'un processus combinatoire simple.
- appréhender le concept de fusion syllabique dès la GS puis au CP. Les élèves vont apprendre à combiner plusieurs syllabes pour produire un mot. Parfois, les élèves sont confrontés à un problème : il faut se souvenir de la sonorité de la première syllabe tout en essayant de décoder la seconde, ce qui mobilise la mémoire de travail.

Plus l'enfant mémorisera rapidement la sonorité d'une lettre ou d'un groupe de lettres, plus il sera capable de décoder rapidement, sans épuisement cognitif. En fournissant moins d'effort cognitif pour décoder, l'élève peut se concentrer sur la

compréhension sémantique du mot.

Chaque étape a un rôle important dans cet apprentissage, il est donc essentiel de suivre ce déroulement, sans en oublier. On constate également que l'automatisation est primordiale dans l'acquisition de la lecture, elle va permettre à l'élève de se concentrer sur d'autres tâches intellectuelles (Anderson, 1983). Cet automatisme de reconnaissance va amener les élèves à reconnaître plus aisément les mots, pour ensuite lire une phrase puis un texte. Parallèlement, les élèves et les enseignants doivent entreprendre un travail autour de la compréhension par la création d'images mentales par exemple. Ce travail de compréhension sera plus développé dans le 2nd degré, bien qu'il soit présent dès le début de l'enseignement de la lecture, en primaire. Il faut effectivement garder à l'esprit que lire c'est décoder et comprendre (Gough et Tunmer, 1986).

d. Les difficultés

Dans une classe de CE1, Billard, Fluss, Ducot, Warzawski, Ecalle, Magnan, Richard et Ziegler (2008) estiment que, sur un échantillon de mille soixante-deux élèves, 12,7% d'enfants ont des troubles sévères dans l'apprentissage de la lecture. Si aucune remédiation n'est mise en place pour palier ces difficultés, celles-ci persistent. En effet, en comparant différentes études, Daussin, Keskpaiik et Rocher (2011) estiment qu'un élève sur cinq est concerné par des difficultés de lecture à son entrée en 6^{ème}.

Ces difficultés peuvent être liées à divers paramètres, parmi eux :

- *l'origine environnementale*. Dans les milieux socio-culturels dits défavorisés, les élèves « risquent davantage de prendre du retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants de milieux plus favorisés. »⁴ En effet, les aspects motivationnels, langagiers et l'encadrement affectif de la famille peuvent freiner les apprentissages : l'école et la lecture peuvent apparaître alors comme secondaire. Ces élèves sont souvent peu familiarisés à la culture écrite. Dans cet environnement, ils risquent de ne pas rencontrer autant de stimulations.
- *l'origine sensorielle* relevant de la sphère auditive ou visuelle. Bien que ces troubles soient traités avant l'âge de l'apprentissage de la lecture, certains sont plus légers et peuvent passer inaperçus. En effet, si ces troubles sont plus légers, ils

4 <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/valdois.pdf>

peuvent rester discrets et impacter les apprentissages. Dans l'apprentissage de la lecture, un trouble auditif léger peut engendrer chez l'enfant un faible niveau de langage oral, peu de participation en classe, et de l'inattention. De la même façon, des troubles visuels légers, en plus d'une gêne visuelle, peuvent être à l'origine de maux de tête et amener l'élève à s'épuiser plus rapidement.

- *l'origine cognitive.* « L'enfant qui dispose de capacités intellectuelles limitées rencontrera plus souvent qu'un autre des difficultés d'apprentissage qui, d'ailleurs, ne se limiteront pas à la lecture. »⁵ Certaines difficultés sont aussi liées à des troubles d'identification de mots écrits, comme c'est le cas pour des élèves dyslexiques. Ces derniers éprouvent beaucoup de difficultés à identifier et manipuler les phonèmes présents dans un mot oralisé.

2°) La fluence de lecture

a. Définition.

Pour avoir une bonne fluence de lecture, l'élève doit être capable, simultanément, de décoder, d'explorer et de reconnaître. Pour comprendre un énoncé, « les enfants doivent décoder chacun des mots et les conserver en mémoire assez longtemps pour les associer aux mots suivants à l'intérieur d'un bloc de sens. Cela n'est possible que s'ils ne consacrent pas toute leur attention au déchiffrage »⁵. Selon M. Pourchet et M. Zorman⁶ (2013, page 30) « le travail de la fluence permet de prévenir les difficultés de la lecture ou d'y remédier ».

« A la fin du cycle 2, les élèves devraient donc parvenir à une lecture courante des textes composés de mots familiers : le plus grand nombre de ces mots devrait pouvoir être identifié par la voie directe, c'est à dire via une reconnaissance orthographique, sans nécessiter le recours au déchiffrage (voie indirecte) » (Goigoux et Cèbe, 2006, page 22)⁷

b. Quelques chiffres.

A partir d'évaluations nationales réalisées en 1997 sur 2000 élèves, Bonjour et Gombert (2004) ont réalisé une étude. Dans celle-ci, ils ont mis en avant différents niveaux

5 Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

6 Pourchet, M. et Zorman, M. (2013). *Fluence, volume 2*. Paris : Cigale.

7 Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

de lecture par l'évaluation du processus d'automatisation dans la reconnaissance des mots écrits. Ils ont donc établi 3 profils de rapidité :

- un groupe de 14,2% sont lents et non performants (cette absence de performance se caractérise par un faible niveau de compréhension).
- un groupe de 55,5% sont lents et performants.
- un groupe de 30,3% sont rapides et performants.

c. Améliorer les performances en lecture.

La principale remédiation pour aider les élèves en difficulté à s'améliorer est, selon Ecalle et Magnan (2006), de développer la lecture afin de rendre le processus de reconnaissance des mots écrits plus automatique, mais aussi pour renforcer les capacités de compréhension des élèves.

La mémoire de travail joue un rôle essentiel dans la vie quotidienne mais aussi dans l'apprentissage de tâches cognitives complexes. Elle « stocke et manipule les informations de manière active et temporaire, pour une durée inférieure à une minute, en moyenne. »⁸ (Baddeley, A. D, 1986). Cette mémoire est donc qualifiée de dynamique, elle est constamment sollicitée lors de raisonnements simples ou complexes de la vie courante. « Ainsi, la mémoire de travail est indispensable à l'exercice de lecture (Demont et Botzung, 2003; De Jong, 2006). La mémoire de travail est nécessaire tant pour le décodage des mots que la compréhension des phrases et des textes. Le décodage étant séquentiel, le sujet doit maintenir en mémoire les phonèmes décodés avant de les assembler pour lire le mot. De même, la compréhension d'une phrase passe par le maintien en mémoire des premiers mots lorsque le lecteur arrive à la fin de la phrase. Si le lecteur ne maintient pas en mémoire de travail tous les mots qu'il vient de lire, il ne peut pas comprendre la phrase dans sa globalité. »⁹ (Bussy, 2015). Par conséquent, lecture et mémoire de travail sont intimement liées, il faut donc parfois travailler cette dernière afin d'améliorer les performances de lecture

Le programme PARLER (Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir),

8 <https://neuropedagogie.com/memoire-de-travail/introduction-a-la-memoire-de-travail.html>

9 <http://ponthieu.clg.ac-amiens.fr/attachments/article/209/La%20m%C3%A9moire%20de%20travail%20%C3%93%20l%C3%A9cole.pdf>

initié par Michel Zorman en 2006, a été créé dans le but de prévenir les difficultés scolaires des enfants dans les écoles prioritaires. Pendant 3 ans, ce programme est intervenu dans 8 écoles, de la GS au CE1. Selon Bressoux et Zorman (2009), cette organisation a permis de diviser le nombre d'élèves en difficulté par deux. Il consiste en une réduction des inégalités dans des classes à forte discrimination sociale par un enrichissement langagier et cognitif. Les activités pédagogiques qui sont proposées visent le développement de la conscience phonémique et des connaissances phonologiques, mais aussi l'amélioration de l'écriture, de l'orthographe, de la compréhension et de la fluence de lecture.

Des outils pédagogiques sont déjà mis à disposition pour traiter des difficultés d'apprentissage de la lecture. C'est le cas pour les livres « *Fluence* » (2013) qui permettent de travailler la lecture à voix haute. Ces guides proposent une méthode qui s'appuie sur des lectures répétées et fréquentes. Chaque lecture de texte est accompagnée d'un moment d'explication du sens. « A chaque séance, l'élève prend conscience de ses progrès grâce à la mesure du nombre de mots correctement lus en une minute. »

Nous pouvons également retrouver des outils pédagogiques faisant appel aux TICE, notamment une application pour tablette, ou ordinateur, intitulée la « Machine à lire »¹⁰, créée cette année par le linguiste Alain Bentolila. Selon lui, « l'objectif de l'application n'est pas seulement de lire beaucoup, c'est aussi de bien lire. » La « Machine à lire », que Bentolila compare à un entraînement sportif, propose d'abord à ses utilisateurs une phase d'écoute, puis une phase de lecture. « À quatre ou cinq reprises au cours de la progression du livre, le lecteur va participer à un Atelier de Compréhension du Texte. » Grâce à cette application, les utilisateurs vont donc se fixer des objectifs de lecture, travailler leur compréhension tout en constatant leurs progrès grâce à la représentation de leur courbe de progrès.

d. Évaluer la fluence de lecture.

Pour évaluer la fluence de lecture, il existe plusieurs tests comme le test de fluence ELFE des laboratoires Cognisciences ou LUM (Lecture en Une Minute) de Khomsi. Ces tests « permettent d'évaluer la capacité des élèves à lire à voix haute de façon habile, rapide

¹⁰ <http://www.vousnousils.fr/2016/03/21/alain-bentolila-la-machine-a-lire-fonctionne-comme-un-entrainement-sportif-585308>

et sans erreur. »¹¹ Afin de les effectuer, l'enseignant se base sur un texte de référence (dont la difficulté peut varier).

Dans les tests des laboratoires Cogniscience, l'élève, seul, dispose d'une minute pour lire le texte silencieusement. Après cette minute, on lui demande de lire le texte à voix haute, aussi bien qu'il le peut, jusqu'à ce qu'on l'arrête au bout d'une minute.

Pendant que l'élève lit à voix haute, l'enseignant, sur sa propre feuille, compte au fur et à mesure les mots qui ont été mal lus ou oubliés. Le résultat correspondra aux nombres de mots correctement lus par minute. Si l'élève parvient à lire l'ensemble du texte en moins d'une minute, chaque seconde supplémentaire lui permettra de gagner un mot en plus sur sa note.

Dans les tests ELFE, la vitesse de lecture de ces exercices est étalonnée sur un échantillon d'élèves du CE1 jusqu'à la 5e (annexe n° 12). Chaque niveau est ainsi, à titre comparatif, prédéterminé.

3°) La prosodie et la fluence

a. Quel lien entre eux ?

Un lecteur qualifié « d'expert » est capable d'effectuer une lecture fluente : il parvient à décoder le texte et à en comprendre le contenu. Pour lire « naturellement », il faut « une précision de décodage, une automatisation des processus de reconnaissance des mots écrits, et une lecture prosodique [...] »¹² La fluence est définie par M. Wolf et T. Katzir-Cohen (2001, page 211)¹³ comme « une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension ». Par définition, la fluence et la prosodie sont donc liées entre-elles. La prosodie est « l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité) permettant de véhiculer de l'information liée au sens telle que la mise en relief, mais aussi l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation... »¹⁴

Une étude menée par Goswami et coll. (2002, 2004) a permis de montrer que la prise en compte du rythme et de l'accentuation a une incidence sur le niveau de lecture (les

11 Deauvieu, J. et Reichstadt, J. et Terrail, J.-P. (2015). *Enseigner efficacement la lecture*. Paris : Odile Jacob.

12 http://www.aclweb.org/website/old_anthology/F/F12/F12-1006.pdf

13 Wolf, M. et Katzir-Cohen, T. (2001). *Reading fluency and its intervention*, p 211-238. « Scientific studies of reading (Special issue on fluency) », n°5.

14 <http://www.linguistes.com/phonetique/prosodie.html>

faibles lecteurs y sont moins sensibles). « La prosodie dans la lecture impliquerait plusieurs outils suprasegmentaux (pauses, variations de débit, accentuation) permettant de segmenter le discours en unités de sens et mettre en relief les idées essentielles »¹⁰.

Dans la prosodie, on retrouve essentiellement des changements d'accentuation, d'intonation et de rythme.

b. Comment travailler la prosodie ?

La prosodie n'est pas une capacité innée, c'est une capacité qui se construit et s'acquiert par le travail et l'apprentissage. Dès que l'enfant balbutie ses premiers mots, il entre dans un jeu de mimétisme et il reproduit les intonations qu'il entend. Naturellement, ses parents sont donc les premiers à lui transmettre cette compétence.

Pour travailler l'accentuation et l'intonation, il est possible de recourir à des activités logatomes.¹⁵ Ces derniers peuvent permettre aux élèves de mieux visualiser la « musique » de la phrase et de se concentrer sur cet aspect. Voici un exemple¹⁶ d'activité logatome : la phrase « Bonjour / cher ami / comment / allez-vous ? » peut devenir « dada / dadada / dada / dadada » dans une structure logatomique.

Le travail du rythme en lecture passe principalement par le décompte syllabique. Tout d'abord, une scansion des syllabes peut être effectuée, puis celle-ci peut être suivie par une mise en évidence des syllabes accentuées. Cette mise en évidence peut se faire par des signes écrits sur le texte ou par des gestes de la main reprenant un battement régulier, tel un métronome, qui change de rythme lors des syllabes accentuées.

4°) Le jeu de mise en scène

a. La pédagogie par le jeu

De nombreux spécialistes, tels que L. Vygotsky, D. Winnicott et J. Piaget ont porté leur intérêt sur l'importance du jeu dans le développement des enfants. Le jeu est souvent lié aux notions d'amusement et de plaisir, ce qui peut sembler entrer en contradiction avec les activités d'apprentissage. Pourtant, la pédagogie du jeu est désormais utilisée pour favoriser l'acquisition des savoirs. Elle s'inscrit aujourd'hui dans les programmes scolaires. En revanche, il faut que les jeux proposés visent une compétence, un objectif lié à

¹⁵ Les logatomes sont des suites de sons qui correspondent aux règles phonologiques d'une langue mais qui, pour autant, n'ont aucune signification.

¹⁶ <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq06P0201.html>

l'apprentissage.

Avant toute chose, le jeu apporte du plaisir aux élèves et les motive puisqu'ils sont directement impliqués, ils deviennent acteurs de leurs apprentissages. En jouant, les élèves oublient généralement leurs défauts (la timidité, l'anxiété, etc.) ainsi que leurs difficultés. En effet, le jeu a tendance à atténuer la crainte de l'erreur ce qui permet aux élèves en difficulté de participer sans avoir peur de ne pas y arriver ou de se tromper. Le jeu est donc un vecteur de socialisation et de citoyenneté avec le respect des règles. Il peut être un outil d'apprentissage efficace dans de nombreuses matières puisqu'il permet de relancer l'intérêt des élèves, à condition qu'il réponde à des objectifs pédagogiques et qu'il soit adapté au niveau des élèves.

b. La mise en scène ou la théâtralisation

La théâtralisation est un art mais aussi un jeu. L'élève peut considérer la mise en scène comme un jeu qui va altérer son jugement quant à l'importance de la prosodie dans la mise en scène. Cette dernière va donner un but aux élèves en ce qui concerne leur façon de lire leur texte. Ils vont comprendre que respecter la prosodie facilite la compréhension et donne aux autres l'envie de lire et d'écouter ce qui est dit. Comme il n'y a ni accessoire ni costume, la performance ne dépend que de la capacité du lecteur à transmettre le sens des mots à son auditoire. Dans le cadre du théâtre, plusieurs définitions peuvent être données. Selon l'Encyclopédie Larousse :

- Théâtraliser revient à « donner un caractère théâtral, affecté, artificiel à une attitude. »
- Dramatiser correspond à « donner un tour tragique à un récit, à un discours, en accentuer les poignantes péripéties. »
- Oraliser, c'est « dire à haute voix. »
- Interpréter consiste à « chercher à rendre un texte [...] intelligible ; jouer un rôle, un personnage [...]. »

Le théâtre permet de développer l'oral, il implique un travail sur la voix et ses paramètres : le rythme, l'intensité, l'articulation etc, ainsi que sur sa posture et ses émotions.

5°) Problématique et hypothèse de travail

Après avoir effectué mes recherches, je me rends compte que la prosodie et la fluence sont effectivement liées. Les élèves qui maîtrisent la prosodie auront une meilleure fluence et une compréhension plus facile du texte. Il en convient donc de s'interroger sur le lien entre la prosodie et la lecture : *en améliorant la prosodie chez des élèves de CE1 leur fluence de lecture en sera-t-elle améliorée ?* Je fais l'hypothèse que *la prosodie peut être travaillée par la mise en scène et que seule l'intention de prosodie est suffisante pour avoir un impact positif sur la fluence de lecture chez des élèves de CE1.*

II – METHODOLOGIE DE RECHERCHE

1°) Les participants

a. L'environnement

Je suis professeure des écoles stagiaire dans une école maternelle et élémentaire classée en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) qui compte 213 élèves. Depuis le 1^{er} Septembre, je suis en charge à mi-temps d'une classe de CE1 composée de 17 élèves (10 garçons et 7 filles). En début d'année, j'avais 18 élèves dont 3 orientés en Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire¹⁷ (l'un d'entre eux a déménagé il y a peu) et 4 autres ayant des difficultés de lecture. J'ai à mes côtés une Auxiliaire de Vie Scolaire, présente chaque Mardi après midi (ainsi que le Jeudi avec mon binôme) afin d'accompagner les élèves en difficulté dans leurs activités de lecture.

Tous les matins, j'accueille deux élèves d'ULIS qui devraient être en classe de CM1 mais dont le niveau n'est pas suffisant. Pour que je puisse les accueillir, deux de mes élèves sont désormais décroisonnés à leur place en ULIS. Ils peuvent ainsi bénéficier d'une aide à la lecture, à la numération et au calcul. Ces élèves d'ULIS ne pourront malheureusement pas participer à cette recherche puisque les séances de lecture sont programmées l'après-midi. Je ne pouvais pas les accueillir dans la classe pour ma recherche pour plusieurs raisons : le manque de matériel (en effet, j'ai un nombre restreint de tables et de chaises), un problème socio-affectif pour ces élèves qui ne pourraient pas retrouver leur camarade de classe l'après-midi et surtout un problème quant au programme et aux projets d'enseignement de mon collègue qui nécessitaient la présence de ces élèves dans sa classe.

¹⁷ Nommées par la suite ULIS.

L'école possède une psychologue scolaire et un maître E du RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficulté). Parmi mes 17 élèves, 6 d'entre eux ont des rendez-vous hebdomadaire avec le RASED. Chaque élève bénéficie d'un cahier de travail qui rassemble les activités et les fiches qui ont été travaillées ou qui doivent être travaillées (mots-outils, tableau reprenant les syllabes, etc.) Malheureusement, un de mes élèves ne peut plus participer à ces rendez-vous car son retard est trop important et il est très difficile de lui trouver un groupe de travail qui lui convienne (Depuis peu, il a été diagnostiqué comme ayant un profil relevant d'un Institut Médico-Educatif).

b. Leurs difficultés et leur potentiel.

Comme je l'ai énoncé plus haut, les difficultés que je rencontre le plus dans ma classe concernent la lecture. Certains élèves ont des difficultés dans le décodage (c'est le cas pour au moins 6 d'entre eux), tandis que le reste de la classe a une mauvaise fluidité de lecture. En effet, ils ont tendance à lire leurs textes (et leurs mots) de façon « robotique », sans prendre le temps de faire des pauses ou mettre le ton, ni prendre garde à la compréhension de leurs camarades. En revanche, malgré leurs difficultés, ils participent volontiers lorsqu'il faut lire un mot ou une phrase, et ils sont ravis chaque fois qu'ils s'appêtent à découvrir une nouvelle histoire. Chez ces élèves, la lecture se fait le plus souvent par la voie directe (reconnaissance orthographique). Ils n'ont recours à la voie indirecte que lorsqu'ils rencontrent un mot inconnu, ou un phonème avec lequel ils sont rarement confrontés. En revanche, pour ceux qui éprouvent des difficultés dans le décodage, il s'agit surtout d'un problème pour déchiffrer les graphèmes complexes tels que « ai », « ei » qui font le son [e] ou [ɛ], etc. Pour eux, l'objectif des séances de lecture est donc de revoir ces correspondances grapho-phonologiques. Ces correspondances sont également retravaillées avec les autres élèves, mais de façon plus rapide et plus intensive (un son par semaine).

Lors des séances de lecture, s'appropriier les correspondances grapho-phonologiques est le principal objectif des élèves qui sont orientés en ULIS école. Chaque semaine, ils revoient un nouveau son et effectuent plusieurs activités sur celui-ci. Pour les autres élèves, il est nécessaire d'améliorer la fluence. Cette dernière peut être améliorée par la lecture répétée, mais elle peut aussi être travaillée par la pratique de la mise en scène. Cette

pratique va justement montrer aux élèves qu'il est important de respecter la prosodie d'un texte pour que celui-ci soit intéressant à écouter, mais aussi compréhensible par tous.

c. Évaluation des élèves.

Pour les élèves en difficulté, leur niveau de compréhension de l'oral et de l'écrit d'un texte a déjà été évalué par le RASED. Bien que les résultats ne soient pas remarquables, seulement deux élèves sont en détresse en ce qui concerne la compréhension, une élève dont le niveau de lecture est correct et un élève qui est en grande difficulté (il ne sait pas faire la correspondance entre les lettres en capitale d'imprimerie et les lettres en script.)

Afin d'évaluer le niveau de mes élèves en lecture, j'ai effectué une grille d'évaluation (Annexe n°1) dont les résultats seront expliqués et analysés dans la partie suivante (III). Cette grille a été remplie pour tous les élèves qui ont les capacités de lecture suffisantes pour prétendre à travailler la fluence.

2°) Outils utilisés

a. Tests de performance et tests de fluence

Comme je l'ai indiqué ci-dessus, j'ai réalisé une grille d'observation pour effectuer un test de performance afin d'évaluer le niveau de lecture de mes élèves (Annexe n°1). A partir d'un texte qu'ils connaissent, « *La Lettre au Père Noël* » de Christine Palluy (2012) (Annexe n°2) en période 2 et un nouveau texte en période 4 : « *Le loup qui voyageait dans le temps* » d'Orianne Lallemand (2013) (annexe n°7), je vais analyser leur lecture à partir des critères suivants :

- Énonce les mots sans les scander.
- Respecte le nombre de syllabes oralisées des mots.
- Effectue les liaisons.
- Enchaîne les mots au bon rythme.
- Articule.
- Parle assez fort pour être entendu par tous.
- Respecte la ponctuation.
- Rend sa lecture expressive.

Pour effectuer les tests de fluence, j'ai utilisé le test ELFE (Évaluation de la Lecture en Fluence) conçu en juin 2008 par le laboratoire des sciences de l'éducation de l'université Pierre Mendès France de Grenoble. Cet outil va permettre d'évaluer rapidement le niveau de déchiffrement des élèves et de constituer des groupes homogènes afin d'effectuer les mises en scène à venir. Pour le premier test de fluence, en période 2, j'ai donné aux élèves une lecture intitulée « *Monsieur Petit* » (Annexe n°4 et n°5). Pour le second test de fluence, en période 4, j'ai utilisé le texte « Le géant Égoïste » (Annexe n°9 et n°10).

« Pour évaluer l'évolution (les progrès) avant/après, la comparaison des 2 scores MCLM¹⁸ n'est pas adaptée car il ne s'agit pas des mêmes textes. Ces deux textes n'ont pas les mêmes difficultés. »¹⁹ Il est donc logique que durant ces deux tests de fluence, les textes soient différents. S'ils avaient été similaires, les résultats auraient également été faussés par le fait que les élèves aient déjà été confrontés à ce texte. Hors, le fait d'utiliser deux textes différents va permettre de laisser cette variable de côté. Selon le laboratoire des sciences de l'éducation de l'université Pierre Mendès France de Grenoble « il convient donc, en fonction de la période à laquelle le test est réalisé, de diminuer ou d'augmenter les scores de l'étalonnage de 2 mots par mois ».

b. Jeu de mise en scène

Dans ce mémoire, la recherche s'effectuera plus sur l'intention de mise en scène. Ces saynètes offrent aux élèves un but différé. Ils vont devoir lire leur texte comme s'ils s'apprêtaient à jouer une pièce de théâtre devant une tierce personne (une autre classe, un parent, etc.) On s'intéressera également à la mise en scène en elle-même qui doit être spontanée, face à l'ensemble du groupe classe.

La classe sera divisée en trois groupes. Chaque groupe sera évalué grâce à la grille d'observation (Annexe n°1) complétée par les élèves et moi-même lors des lectures.

- Dans le premier groupe, l'objectif est de lire sans avoir d'intention de mise en scène.
- En ce qui concerne le second groupe, l'intention de mise en scène sera différée. Il faut expliquer aux élèves qu'il faut lire le texte de façon à

18 MCLM est l'acronyme de « Mots Correctement Lus à la Minute ».

19 Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès France (2009). *E.L.FE, Evaluation de la Lecture en Fluence*. Grenoble : Laboratoires Cogni-sciences.

s'entraîner pour ensuite le jouer devant des spectateurs. Par conséquent, il faut donc que, quand le texte sera lu, tout le monde puisse comprendre ce qui est dit et puisse s'y intéresser.

- Et enfin, dans un troisième groupe, l'intention de mise en scène sera immédiate. Il n'y aura pas de phase « d'entraînement », il faudra que les élèves respectent tout de suite les éléments de prosodie.

L'objectif est de vérifier si la prosodie est mieux respectée selon que la mise en scène soit immédiate ou différée.

c. Les variables

La première variable directe est le vocabulaire du texte, il faut qu'il soit abordable et compréhensible. Comme je l'ai précisé plus haut, mes élèves de CE1 utilisent la voie directe pour lire leur texte. En conséquence, s'ils font face à un mot inconnu, il faut plus de temps pour le décoder.

La seconde variable est l'intérêt des élèves pour le texte à lire. La motivation est un facteur essentiel : peu intéressés, ils mettront plus de temps à lire.

La troisième variable est la longueur du texte. Un récit trop long serait décourageant pour les élèves en difficulté.

La dernière variable est la formation des groupes. Il faut que le niveau soit suffisamment hétérogène pour ne pas fausser les résultats.

L'intention de mise en scène est la première variable indirecte selon que celle-ci soit différée ou immédiate.

La capacité des élèves à théâtraliser leur lecture est la deuxième variable indirecte. En effet, il est possible que certains soient très à l'aise à l'idée de théâtraliser ce qu'ils lisent, tandis que d'autres, malgré leurs efforts, peuvent rapidement se décourager et oublier leur objectif de théâtralisation.

Chacune d'entre-elles est une variable qui aura une influence sur les tests de fluence et donc sur les résultats finaux de cette recherche.

3°) Procédure

Afin de constater une évolution dans le niveau de lecture des élèves, je dois faire passer les tests (tests de fluence et tests de performance) deux fois dans l'année. La

première session a lieu en fin de deuxième période tandis que la seconde sera en fin de quatrième période. Pour chaque test, la passation est individuelle, les élèves vont soit lire leur texte à leur place, soit venir le lire près de moi.

Pour l'épreuve de performance, les élèves connaissent les textes qu'ils doivent lire puisqu'ils les auront déjà étudiés et lus en classe. Pour la période 2, il s'agit de « *La Lettre au Père Noël* ». Lors de la passation de ce test, aucune consigne n'est donnée. L'objectif est de faire lire les élèves naturellement afin de voir si, de façon non intentionnelle, ils prennent soin de respecter la prosodie. Pour faire cette observation, je me base sur la grille que j'ai construite (Annexe n°1). Lors de la première session, ce test va permettre d'établir le niveau de base des élèves sans intention de prosodie. Il sera également accompagné d'un test de fluence ELFE.

Pour la deuxième passation, en fin de période 4, les élèves vont lire un nouveau texte : « *Le loup qui voyageait dans le temps* ». Cette fois, chaque groupe aura sa propre consigne (Ces consignes sont détaillées dans la partie suivante (III).) et sa propre grille d'observation à (co)remplir par les élèves ou moi-même. Ne pouvant pas être systématiquement présente dans les groupes de travail, j'ai décidé d'utiliser, dans chacun d'entre eux, un moyen d'enregistrer les élèves dans leur tâche (dictaphone, caméra, téléphone). Ces enregistrements m'ont permis de constater si les consignes étaient respectées et si j'étais d'accord avec les résultats qui étaient reportés dans les grilles d'observation. N'ayant pas eu l'autorisation de diffusion des parents d'élève, je n'ai pas gardé ces enregistrements après les avoir réécoutés puis analysés.

La comparaison des grilles d'observation des deux tests de performance va mettre en avant l'efficacité ou non du travail sur la prosodie, mais surtout elle va permettre de constater si l'intention de mise en scène est suffisante ou s'il faut que la mise en scène ait directement lieu pour améliorer la prosodie des élèves.

Les deux tests ELFE vont permettre de comparer l'impact qu'a eu la mise en scène sur la fluence des élèves. Cette comparaison entre le test ELFE de la période 2 et le test de la période 4, permettra de constater si le travail sur la prosodie a amélioré ou non la fluence de lecture chez des élèves de CE1.

III – ANALYSE DES RESULTATS

1°) Les résultats avant la remédiation

Lors de la période 2, j'ai pu établir le niveau de lecture de mes élèves de CE1, à la fois grâce à la grille d'évaluation en performance de lecture (annexe n°1) dont les résultats sont consultables en annexe n°3, mais aussi grâce aux résultats du test de fluence, visibles en annexe n°6.

L'évaluation des performances de lecture a été faite pour tous les élèves de la classe, cependant certains des élèves évalués ne pourront participer aux ateliers prévus. En effet, leur connaissance et leur maîtrise des sons est encore très limitée, c'est pourquoi il est plus utile pour eux de travailler cet aspect de la lecture plutôt que d'aborder la notion de fluence trop rapidement. Tous les matins, ces élèves sont décroisonnés en ULIS afin de palier leurs difficultés. Ils ont également des entretiens réguliers avec le RASED. Lors des séances de lecture qui seront menées pour cette recherche, ces élèves formeront un groupe de besoin sous la tutelle d'une Auxiliaire de Vie Scolaire collective (AVSco). Pendant ces séances, les élèves se familiarisent avec les sons complexes sous la forme de jeux pédagogiques (dominos, syllabes à rassembler pour former des mots, etc.).

Lorsque l'on observe la grille d'évaluation de cette deuxième période (Annexe n°3), on constate que les élèves qui participeront à la recherche ne scandent pas, ou très peu les mots qu'ils lisent. Si la scansion a lieu, c'est surtout lorsqu'ils font face à un mot nouveau ou un mot comptant plus de 3 syllabes.

En ce qui concerne le respect du nombre de syllabes oralisées des mots, on peut voir que, pour la plupart des élèves, cet aspect ne pose pas de problème. En revanche, pour d'autres, un réel souci persiste : l'oralisation des « e » en fin de mot. Un travail est actuellement en progression avec le binôme de la classe afin de réduire ce problème. Ce travail inclut également le respect des liaisons qui, comme on peut le voir, sont rarement effectuées par les élèves.

Les mots sont, d'une manière générale, enchaînés au bon rythme, cependant certains élèves continuent de lire de façon « robotique », faisant des pauses entre certains mots alors qu'il n'y en a pas.

Dans le panel d'élèves évalués, le critère de l'articulation est maîtrisé par la quasi-

totalité des élèves.

Seuls deux élèves (Mathéo et Kyllian) ne parlent pas assez fort pour être entendus par tous. On remarque que ces deux élèves font également partie de ceux qui n'enchaînent pas les mots au bon rythme.

Le respect de la ponctuation et la lecture expressive ne semblent pas, ou peu acquis par les élèves. Pourtant ces deux critères sont ceux qui ont une place la plus importante dans la définition de fluence et de prosodie. L'objectif de la période 4 sera donc d'améliorer ces deux points en particulier.

Lorsque l'on observe le résultat du premier test de fluence, on constate que le nombre d'erreurs de lecture est de 0 au minimum et de 16 au maximum, avec une moyenne d'erreurs de 3 mots en une minute. Les mots qui ont causés problème sont souvent les mêmes : « Monsieur, vieille, vieux, concombres, portillon », etc. L'expression « Chien à Puce » a également posé des problèmes aux élèves qui, pour la plupart, s'interrogeaient sur sa signification. Sur un texte comptant 352 mots, le nombre minimum de mots correctement lus en une minute est 30 et le nombre maximum est 75. La moyenne est de 42 (arrondi à l'unité) et l'écart type est de 14 (arrondi à l'unité). Par conséquent, comparée à la moyenne, la majorité des élèves se situent entre 28 et 56. Ce qui veut dire que la majorité des élèves interrogés lisent correctement entre 28 mots et 56 mots en une minute.

2°) Les résultats après la remédiation

Les séances de lecture de la période 4 ont été rythmées par des ateliers. Comme je l'ai indiqué plus haut, la classe a été divisée en 3 groupes. Les élèves se sont vus confier des consignes différentes en fonction du groupe où ils se trouvaient. Les groupes ont été créés de façon homogène à partir des résultats au premier test de fluence et au test de performance de lecture. La répartition pour mes groupes était la suivante :

- Dans le premier groupe, j'ai décidé de rassembler Lysie, Rémy, Lina et Kyllian.
- Dans le second groupe se trouvaient Mallaury, Noah, Alexandre et Stevan.
- Le troisième groupe regroupait Sarah, Mathéo, Enzo et Raphaël.

Les consignes étaient les suivantes :

- Pour le premier groupe, sans intention de mise en scène, sous la tutelle de

l'AVSco : « *Chacun votre tour, vous allez lire votre texte. Pendant qu'un élève lit, les autres, vous remplissez la grille que je vous ai distribuée.* »

- Pour le deuxième groupe, avec intention de mise en scène différée : « *Je vous laisse travailler en autonomie. Vous vous préparez à jouer le texte devant toute la classe, il faut que vous vous entraîniez à le lire de façon à ce que tout le monde vous comprenne. Attention, il faut bien faire attention à comment vous lisez et surtout bien respecter la ponctuation. Je vais vous enregistrer. Je reviendrai ensuite avec vous pour écouter ce que vous avez fait et voir ce qu'on peut améliorer* »
- Pour le troisième groupe, avec une mise en scène directe : « *Vous allez lire votre texte comme si vous étiez sur scène. Il faut donc que vous parliez fort et bien pour que tout le monde comprenne ce que vous dites. Il faut bien faire passer les émotions dans ce que vous dites.* »

Quand on regarde la grille d'évaluation, on constate que les élèves ont progressé dans les domaines que j'avais mis en avant. Il est important de noter que ces progrès ne sont pas tous liés à l'exercice de mise en scène, d'autres activités de lecture ont été mises en place par mon binôme et par moi-même afin de travailler des points précis.

L'item « énonce les mots sans les scander » est désormais maîtrisé par la plupart des élèves, pourtant quelques exceptions persistent chez les élèves qui ont encore tendance à lire de façon « robotique » en scandant parfois certains mots qui ne semblent pas poser de problèmes particuliers aux autres élèves. Ce problème est également récurrent chez un élève en difficulté de langage (Noah).

Les élèves respectent enfin le nombre de syllabes oralisées du mot. En effet, ils ne prononcent plus le « e » présent en fin de mot. Si cela arrive encore chez certains (Raphaël et Kyllian), ils s'en rendent rapidement compte et répètent le mot dans son ensemble, sans prononcer de syllabes supplémentaires. Cette amélioration est principalement due au travail en ateliers prévus chaque mercredi où les élèves qui en avaient besoin ont pu travailler sur cet item.

En ce qui concerne le respect des liaisons, il est possible de constater une légère amélioration, seule une élève ne systématise pas les liaisons. Cette élève fait partie de ceux qui ont des problèmes de compréhension écrite, elle est notamment suivie par le RASÉD

pour cette difficulté. La raison pour laquelle, lors de ses lectures, les liaisons sont rarement présentes peut être la suivante : il est possible qu'elle ne donne pas de sens à ce qu'elle lit.

Les résultats sont strictement identiques dans les deux tests de performance à propos de l'enchaînement des mots au bon rythme. Le constat est donc le même : de façon générale les mots s'enchaînent au bon rythme. Ça n'est pas le cas chez trois élèves qui lisent encore de façon « robotique », faisant des pauses entre certains mots alors qu'il n'y en a pas. Ce problème peut s'expliquer chez deux des trois élèves concernés. L'un a des problèmes de langage (Noah) et l'autre à des difficultés de compréhension (Lina).

L'articulation des élèves lors de leur lecture est similaire à celle observée dans la description des résultats du premier test. Il est possible que les élèves n'articulent pas à cause de leur timidité ou de leur manque de confiance en eux.

Les élèves ont parlé aussi fort ou plus fort lors du second test que lors du premier test. En revanche, on peut remarquer que deux élèves sont passés de « Oui » à « Peu ». Ce résultat peut s'expliquer par l'intérêt que ces élèves portaient au texte et au passage qu'ils ont lu. Cela peut aussi s'expliquer par leur état d'esprit à l'instant t (malade, fatigué, en colère, etc.)

A propos du respect de la ponctuation, j'ai pu remarquer une nette amélioration. Cette dernière est liée à la mise en scène immédiate, qui a permis à tous les élèves (à la fois chez ceux qui étaient acteurs et chez ceux qui étaient le public) de prendre conscience de l'intérêt de la ponctuation dans un texte écrit. Les élèves ont donc appris à respecter cette ponctuation grâce à un travail collectif mené en parallèle où la ponctuation est accompagnée de gestes et de signes.

Même après le second test, peu d'élèves parviennent à rendre leur lecture expressive. Seules deux élèves sur douze ont réussi. Pourtant certains élèves ont fait l'effort d'essayer, mais leur manque de fluidité les a rapidement rattrapés.

Pour arriver aux résultats du deuxième test de fluence, j'ai dû ajouter des mots aux MCLM des élèves. En effet, le document utilisé précise qu'il faut ajouter deux mots par mois qui sépare la date du premier test de la date du deuxième test. Trois mois séparent les deux tests de fluence, par conséquent j'ai dû ajouter 3x2 mots. Au nombre de MCLM, j'ai donc ajouté 6 mots à chaque élève.

En observant les résultats obtenus, on remarque que le nombre d'erreurs de lecture

est de 1 au minimum et de 29 au maximum. Le nombre d'erreurs maximum est élevé car deux élèves ont passé une ligne lors de leur lecture, par conséquent, chaque mot oublié constitue une erreur. La moyenne est de 7 erreurs en une minute. Les mots qui ont le plus posés problème aux élèves sont : « géant, ressemblaient, pêcheurs, s'épanouissaient », etc. L'expression « douze pêcheurs » était souvent lue comme « douze pécheurs », car le terme « pécheurs » est plus familier aux élèves que le terme « pêcheurs ».

Sur un texte comptant 274 mots, le nombre minimum de MCLM est 50 et le nombre maximum est 78. La moyenne est de 61 (arrondi à l'unité) et l'écart type est de 8 (arrondi à l'unité). Par conséquent, comparée à la moyenne, la majorité des élèves se situent entre 53 et 69. Ce qui veut dire que la majorité des élèves interrogés lisent correctement entre 53 mots et 69 mots en une minute.

3°) Analyse

a. L'apprentissage de la lecture chez les élèves

L'un des problèmes que j'avais constaté avant d'effectuer ma recherche, est que les élèves manquaient cruellement de motivation en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Auparavant, les séances de lecture se présentaient sous la forme de deux groupes de travail, l'un faisant des jeux d'acquisition phonologique avec l'AVSco (Ce groupe rassemblait uniquement les élèves en grande difficulté de lecture) et l'autre où chacun des élèves devait lire un passage de la lecture suivie et écouter ses camarades lire. Dans ce deuxième groupe, les élèves qui aimaient la lecture participaient volontiers, en revanche les élèves en difficulté ne participaient pas et ne prenaient même pas la peine de suivre ou d'écouter la lecture de leur camarade.

Avec cette nouvelle forme de travail, en groupe avec chacun une consigne précise, les élèves se sont montrés plus impliqués et plus intéressés par la lecture. Même les élèves du groupe 1, qui devaient lire leur texte sans mise en scène, ont voulu essayé de faire le travail du groupe 3. Désormais, presque tous les élèves sont plus actifs dans ces séances de lecture, jusqu'à me demander davantage de créneaux de lecture. Ils pensent même à prendre leur cahier de lecture chaque soir afin de s'entraîner à lire leur histoire de façon « théâtrale » à la maison. Il est vrai que la lecture théâtrale ne me semble pas encore maîtrisée par les élèves (excepté pour deux d'entre eux qui commencent à se débrouiller

plutôt bien), mais ils sont volontaires et veulent essayer.

b. Les performances de lecture

Selon le dictionnaire Larousse, la prosodie est « l'étude de la forme et de la substance des éléments phoniques dont les limites ne coïncident pas avec celles du phonème [...] Ainsi, les recherches sur l'accent et sur l'intonation ; l'étude du rythme, du débit et des pauses dans la parole. »²⁰ En d'autres termes, la prosodie se compose de l'intonation, du rythme et du débit de parole. Chacun des items que j'ai choisis pour créer ma grille d'observation reprend donc un ou plusieurs critères de la prosodie.

Après avoir effectué mes recherches, il me semble intéressant de faire le constat des progrès dans les performances de lecture des élèves et dans leur respect de la prosodie.

Le rythme et le débit de parole sont travaillés au travers de :

- l'énonciation des mots sans scansion. Les trois élèves qui avaient des problèmes de scansion des mots lors du premier test ne se sont pas éloignés de ce problème malgré les activités de lecture qui ont été proposées. Il m'est difficile de comprendre pourquoi ces difficultés persistent. En effet, les élèves concernés butent sur des mots qui, de prime abord ne semblent pas poser de difficulté.
- le respect du nombre de syllabes oralisées. Tous les élèves respectent désormais le nombre de syllabes oralisées des mots. Bien que certains aient encore besoin de se reprendre pour certains mots et sur la prononciation des « e » finaux.
- la réalisation des liaisons. Une légère amélioration est notable depuis le premier test, mais il faut continuer à travailler la systématisation de ce paramètre.
- l'enchaînement des mots à un bon rythme. Les élèves commencent peu à peu à tous enchaîner les mots au bon rythme. Ceux qui ne maîtrisent pas encore totalement cette compétence sont ceux qui ont encore tendance à scander les mots.
- L'articulation. Aucun changement n'est remarquable par rapport au premier

20 <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/prosodie/64461>

test. Presque tous les élèves articulent et se font comprendre par leur camarade.

L'intonation est, quant à elle, observée via :

- le volume de lecture des élèves. Les élèves ont saisi que, pour être compris et pour intéresser leurs camarades, il faut parler suffisamment fort. Ainsi, ils parviennent à captiver les autres et leur donnent envie de tendre l'oreille.
- le respect de la ponctuation. Les élèves ont pris plaisir à apprendre à respecter la ponctuation. Ce contentement est perceptible dans l'évolution des résultats dans la grille. Désormais, la plupart des élèves qui ont participé à la recherche prêtent attention à la ponctuation.
- la capacité à rendre sa lecture expressive. Cette capacité n'est pas maîtrisée. Seules deux élèves commencent petit à petit à y prêter attention alors que lors du premier test, aucun élève n'y parvenait.

En conclusion, on remarque qu'entre le premier test et le deuxième test, les élèves ont nettement amélioré leurs performances de lecture dans les domaines :

- « effectue les liaisons »,
- « enchaîne les mots au bon rythme »,
- « respecte la ponctuation ».

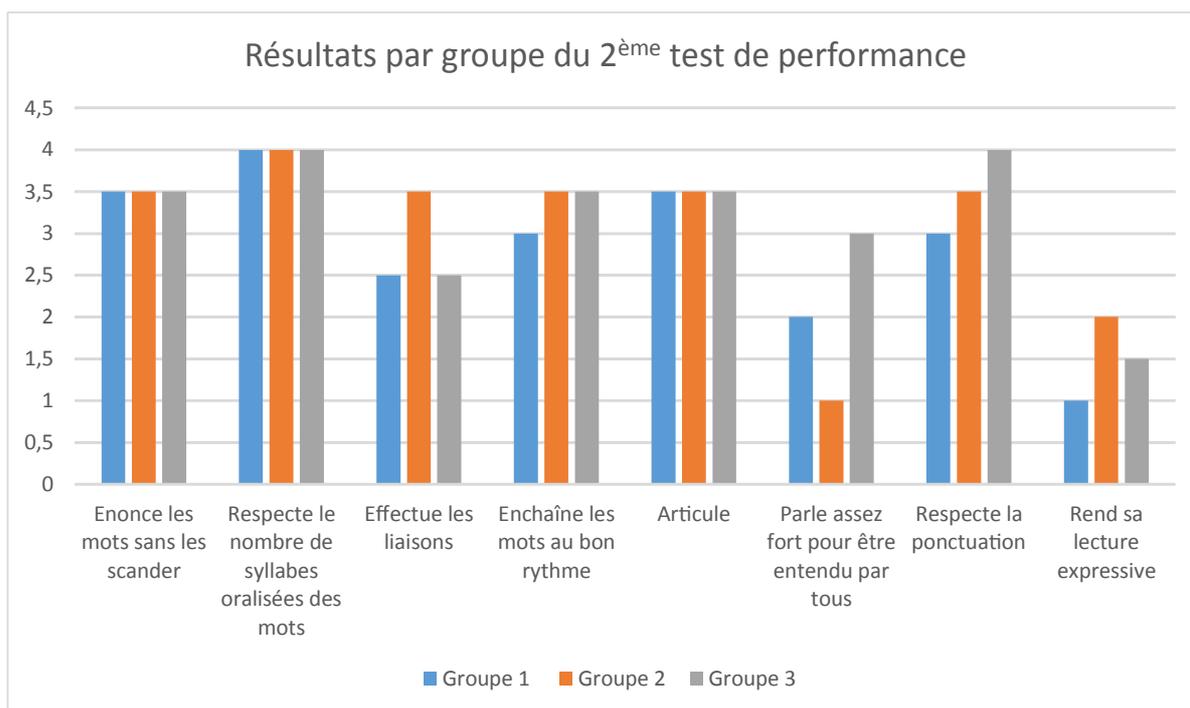
Ils ont légèrement amélioré :

- le « respect du nombre de syllabes oralisées »,
- « parle assez fort pour être entendu par tous ».

En revanche, aucun changement n'est perceptible, que ça soit positivement ou négativement, dans les critères :

- « énoncé les mots sans les scander »,
- « articule »,
- « rend sa lecture expressive ».

Pour analyser en profondeur les résultats des deux tests de performance en fonction de ma problématique et de mes hypothèses de travail, j'ai décidé de représenter ceux-ci sous la forme d'un histogramme qui reprend chaque item de la grille d'observation tout en les rassemblant par groupe de travail.



Résultats du second test de performance de lecture, par groupe. Le groupe 3 correspond aux élèves qui ont effectué une mise en scène immédiate. Pour le groupe 2, la mise en scène était différée. Le groupe 1 n'effectuait aucune mise en scène. Afin d'établir cet histogramme, j'ai accordé des points en fonction des commentaires du tableau : 0 point pour « Non », 0,5 point pour « Peu » et 1 point pour « Oui ».

Au travers de cet histogramme, je peux ainsi vérifier si la prosodie est mieux respectée selon que la mise en scène est immédiate ou différée.

Avec cette représentation des résultats, il est possible de remarquer que le travail par groupe n'a pas eu d'impact direct sur les critères « énonce les mots sans les scander », « respecte le nombre de syllabes oralisées des mots » et « articule ». En effet, bien que tous les élèves n'aient pas atteint ces compétences (sauf pour « respecte le nombre de syllabes oralisées du mot »), il n'y a pas de groupe supérieur ou inférieur aux autres, les résultats sont identiques.

En revanche, les résultats par groupe commencent à différer dans cinq des items de la grille d'observation. Le nombre d'élèves qui effectuent les liaisons lors de leur lecture est plus important dans le groupe 2 (3,5 points). Ce même nombre est similaire dans le groupe 1 et le groupe 3 (2,5 points). Il est possible d'expliquer ce résultat par le temps de préparation. En effet, les seuls élèves qui ont eu le temps de préparer leur lecture sont les

élèves du groupe 2. Ils ont d'abord pu s'approprier leur texte, prendre conscience des liaisons qui pouvaient exister entre les mots, et se reprendre si nécessaire lors de leur temps de lecture individuelle. La similitude des résultats pour les groupes 1 et 3 peut donc s'expliquer par le fait qu'ils n'aient pas préparé leur lecture. Bien que le groupe 3 ait dû immédiatement mettre en scène sa lecture, ils n'ont pas préparé leur texte ce qui revient à les mettre dans la même situation que le groupe 1 qui n'a pas théâtralisé.

Les groupes 2 et 3 ont plus facilement enchaîné les mots au bon rythme lors de leur lecture (3,5 points) que le groupe 3 (3 points). La différence entre les groupes n'est pas très importante, mais elle est explicable par le fait que les élèves qui ont mis en scène (indirectement et directement) ont eu le souci de lire leur texte à un rythme correspondant à leur débit de parole afin d'intéresser les autres et de se faire comprendre. La lecture du groupe 1 étant plus personnelle, il semblait sûrement moins important pour les élèves concernés de respecter un rythme correct de lecture.

La compétence « parle assez fort pour être entendu par tous » est, sans surprise, largement plus respectée chez les élèves du groupes 3 (3 points). En revanche, ce qui est surprenant, c'est la disparité entre les résultats du groupe 1 (2 points) et du groupe 2 (1 point). En réalité, je m'attendais à ce que le fait de théâtraliser oblige les élèves à parler plus fort. Cette différence peut être liée à une variable dont je n'avais pas pris en compte pour la formation de mes groupes de travail : la timidité des élèves. En effet, pour former mes groupes, j'ai pris soin de répartir les élèves à partir du premier test de fluence de façon à ce que ces groupes soient homogènes quant aux nombre de MCLM, mais je n'ai pas pensé à prendre en compte le caractère et les particularités émotionnelles des élèves. Je constate donc maintenant que dans le groupe 2 se trouvent au moins deux élèves qui sont plus timides et s'ouvrent peu aux autres et à moi-même. En revanche, le groupe 1 rassemble peu d'élèves timorés.

La ponctuation est totalement respectée chez les élèves du groupe 3 (4 points), elle l'est légèrement moins pour le groupe 2 (3,5 points) et encore moins dans le groupe 1 (3 points). Ces résultats sont explicables par le fait que les élèves qui ont théâtralisés les textes ont directement pris conscience de l'intérêt de la ponctuation pour être compris par le public qui les écoute. Les résultats du groupe 1 restent quand même très importants en raison du travail de la classe sur cette compétence.

En revanche, je suis déçue des résultats concernant la lecture expressive, très peu

d'élèves y sont parvenus. Le groupe qui a le mieux réussi à rendre sa lecture expressive est le groupe 2 avec 2 points contre le groupe 3 avec 1,5 point et le groupe 1 avec 1 point. Rendre sa lecture expressive implique de comprendre le type d'émotions et de sentiments qui doivent être transmis. Les élèves du groupe 2 ont donc eu le temps de comprendre et d'analyser ce qu'ils devaient faire paraître au public. Tout comme pour l'item « parle assez fort pour être entendu par tous », il est possible que les élèves n'aient pas réussi à rendre leur lecture expressive à cause de leur timidité ou de leur manque de confiance en soi. Je pense que le groupe 1 a moins réussi à appliquer ce paramètre par manque d'intérêt : les élèves concernés n'avaient aucun but, aucun objectif concret. De plus, je me rends désormais compte que pour rendre sa lecture expressive, la fluence des élèves fait également partie des critères pour réussir à « théâtraliser ».

De façon générale, après avoir étudié et comparé les tests de performance, je constate que les élèves des groupes 2 et 3 sont plus performants en lecture par rapport au groupe 1, sauf pour le critère « parle assez fort pour être entendu par tous ». Bien qu'il arrive parfois que tous les groupes aient les mêmes résultats.

c. La fluence

Dans un premier temps, j'ai trouvé judicieux de comparer les résultats de mes élèves à l'étalonnage proposé dans le test ELFE par les laboratoires Cognisciences. Cependant il faut garder une certaine distance face à cette comparaison car celle-ci est peu représentative. En effet, l'échantillon d'élève qui a servi à fixer l'étalonnage était au nombre de 100 alors que je n'ai qu'un échantillon de 12 élèves.

Pour le texte « *Monsieur Petit* », l'étalonnage a pour minimum de MCLM 24 et 103 maximum, avec une moyenne de 64. La moyenne de MCLM par mes élèves de CE1 est donc inférieure à celle de l'étalonnage (42 contre 64). Dans ma classe, l'élève dont le nombre de MCLM est le plus important se situe entre les 60% et 70% des meilleurs élèves de sa tranche d'âge. L'élève dont le nombre de MCLM est le moins important se trouve entre les 5% et 10% des élèves les plus faibles de sa tranche d'âge.

Pour le texte « *Le Géant Égoïste* », les élèves de l'étalonnage lisent en moyenne 54 mots en une minute, soit un minimum de 24 et un maximum de 96. En ce qui concerne les élèves de ma classe, celle qui a le nombre de MCLM le plus élevé (78 mots) se situe entre

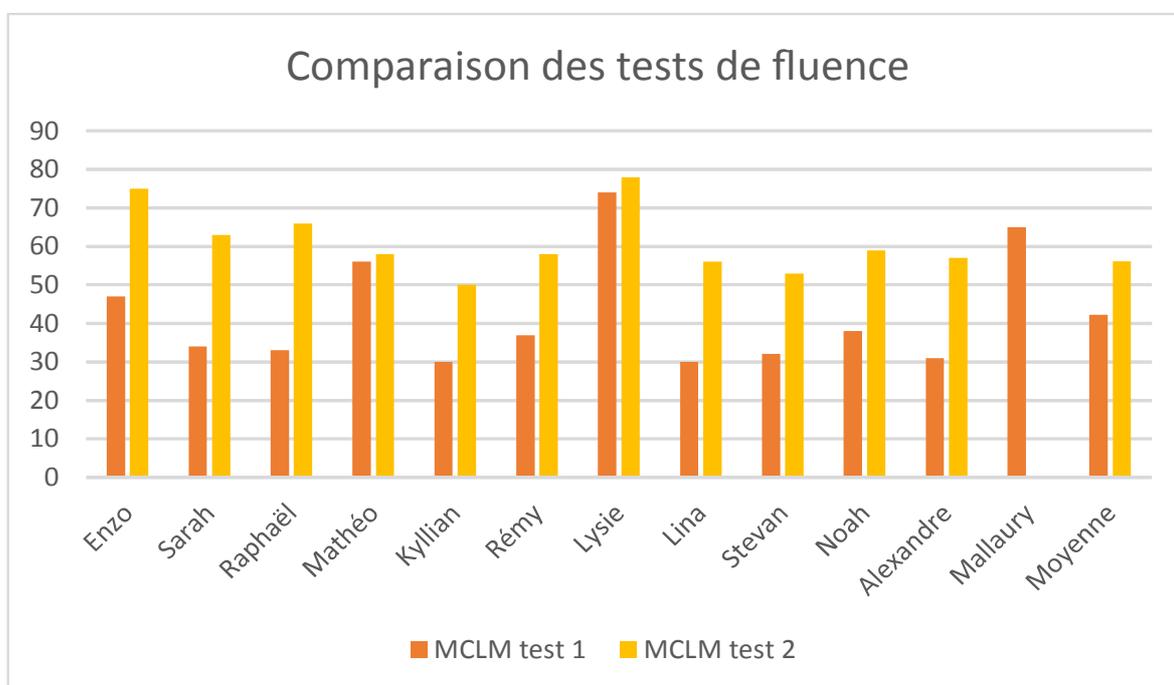
les 70% et 80% des meilleurs élèves de sa tranche d'âge. Celui dont le nombre de MCLM est le plus faible (50 mots) correspond à 30% des élèves les plus faibles de sa tranche d'âge. La moyenne de ma classe est donc supérieure à celle de l'étalonnage (61 MCLM contre 54).

On peut donc en conclure que même si mes élèves lisent moins de mots maximum que ceux de l'étalonnage, la moyenne de MCLM est supérieure à l'étalonnage après avoir effectué un travail sur la prosodie au travers de la mise en scène.

Afin de comparer l'évolution du test de fluence, j'ai décidé de faire un histogramme. Celui-ci permet de reporter le nombre de MCLM pour chaque élève lors des deux tests de fluence. En confrontant les deux résultats, ce graphique permet alors de visualiser les progrès des élèves en fonction du groupe dans lequel ils se trouvaient :

- les quatre premiers élèves font partie du groupe 3 (mise en scène immédiate),
- les quatre suivants font partie du groupe 2 (mise en scène différée),
- les quatre derniers élèves sont ceux du groupe 1 (aucune mise en scène).

On peut également noter l'absence de résultat lors du second test de fluence pour une élève (Mallaury, groupe 1) qui était absente lors du test.



Synthèse des résultats des deux tests de fluence réalisée à partir du tableau en annexe n°11. On constate qu'en moyenne, le nombre de MCLM est plus important après le deuxième test.

Dès le premier regard, on constate que la fluence de tous les élèves a été améliorée. En effet, le nombre minimum de MCLM passe de 22 à 50 au deuxième test, quant au nombre maximum, il passe de 74 à 78. L'écart entre ces derniers nombres est peu élevé, il indique que le nombre de MCLM des élèves qui avaient la meilleure fluence lors du premier test a peu augmenté. Ici, nous avons pour exemple Lysie dont le nombre de MCLM était de 74 au premier test et de 78 au second test, soit une hausse de quatre mots seulement. L'élève qui a connu la plus grande progression dans son nombre de MCLM est Raphaël avec 33 mots supplémentaires par rapport au premier test.

Afin de répondre à ma problématique et mes hypothèses de travail, il me semble intéressant de faire la moyenne de MCLM pour chaque groupe. Dès le premier test, j'ai essayé de répartir les élèves de façon à ce que le nombre de MCLM soit presque égal dans chaque groupe. Par conséquent, après le premier test de fluence, les groupes 3 et 2 lisaient en moyenne 42 mots (arrondi à l'unité) en une minute, et le groupe 1 lisait en moyenne 41 mots (arrondi à l'unité) en une minute. Après le second test de lecture, on peut remarquer que cette stabilité des moyennes est bouleversée :

- le groupe 1 lit 56 mots en une minute, en moyenne (En raison de l'absence de résultat pour Mallaury, j'ai considéré qu'il n'y avait que trois élèves dans ce groupe. J'ai donc divisé le nombre de MCLM par 3 au lieu de 4.),
- le groupe 2 lit en moyenne 60 mots en une minute,
- le groupe 3 lit 65 mots en moyenne, en une minute.

Comparé au groupe 1, le groupe 2 lit 4 mots de plus et le groupe 3 lit 9 mots de plus. La progression par rapport au premier test est donc plus importante chez les élèves du groupe 2 et 3 que chez les élèves du groupe 1. La mise en scène, qu'elle soit différée ou immédiate, a donc eu un impact sur la fluence de lecture des élèves. On peut dire qu'elle a été plus efficace chez les élèves dont la théâtralisation est immédiate puisqu'ils lisent 5 mots de plus que les élèves du groupe 2 où la mise en scène était différée. Pourtant, lorsqu'on regarde le graphique « Résultats par groupe du 2ème test de performance », on peut constater que les items de la grille qui reprennent les différents critères de la prosodie sont souvent plus respectés chez les élèves où la mise en scène était différée.

CONCLUSION

Au début de cette recherche, je me demandais si le travail de la prosodie, par l'intermédiaire de la mise en scène, avait un impact sur la fluence de lecture chez des élèves de CE1. Pour répondre à cette interrogation, j'ai donc utilisé la mise en scène pour tester mon hypothèse, en cherchant à améliorer la prosodie chez mes élèves afin de constater si leur fluence de lecture a progressé ou non.

Après avoir observé et testé mes élèves, puis avoir fait l'analyse de mes résultats, il me semble qu'effectivement, le travail de la prosodie par l'intermédiaire de la mise en scène a un impact sur la fluence de lecture. Cette affirmation doit pourtant être complétée : je me suis rendue compte que cet impact sur la fluence était plus important si les élèves avaient pris conscience de l'intérêt de la prosodie. Cette prise de conscience a donc été permise grâce à la mise en scène immédiate, qui a donné aux élèves la possibilité de se rendre compte de la différence entre un élève lisant à haute voix tout en respectant la prosodie (le rythme, le débit, la force de parole et en parti l'intonation) et un élève qui ne la respecte pas.

La fluence de lecture a donc été plus élevée chez les élèves où la mise en scène était directe, qui devaient directement prendre en compte les paramètres prosodiques. En revanche, à l'aide du premier graphique, je peux constater que les différents items de la prosodie sont mieux respectés chez les élèves dont la mise en scène est différée. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les élèves ont eu le temps de comprendre le texte plus en profondeur. Ils ont eu l'occasion de se préparer et de se reprendre si nécessaire.

Mon hypothèse était « que *la prosodie peut être travaillée par la mise en scène et que seule l'intention de prosodie est suffisante pour avoir un impact positif sur la fluence de lecture chez des élèves de CE1.* ». Je considère que cette hypothèse est en partie validée : mes élèves ont pris conscience de l'impact de la prosodie dans leur lecture grâce au travail de mise en scène. Toutefois, l'intention ne suffit pas pour avoir un impact sur la fluence de lecture chez les élèves puisque l'objectif de mise en scène y reste abstrait. Bien qu'ils ne connaissent pas le terme prosodie, la plupart d'entre eux prennent désormais soin de respecter la ponctuation, d'avoir un rythme de lecture soutenue et essaient petit à petit de rendre leur lecture expressive. La mise en scène permet d'améliorer, chez les élèves, la prise en compte de l'importance de la prosodie. Le travail de celle-ci au travers de la mise

en scène a donc permis d'améliorer la fluence. Pourtant, cette dernière reste un obstacle à la lecture prosodique. En effet, si les élèves n'enchaînent pas les mots au bon rythme, les scandent et ne respectent pas le nombre de syllabes oralisées des mots, il est difficile de respecter la ponctuation et ainsi rendre sa lecture expressive.

Dans mes hypothèses, j'ai évoqué que les élèves qui maîtrisent la prosodie auraient une meilleure fluence et une compréhension plus facile du texte. Or je me suis rendue compte en effectuant ma recherche qu'en effet, avoir une bonne fluence de lecture permet une meilleure compréhension. Toutefois il faut préciser que ce n'est pas parce que l'élève est plus fluent que sa compréhension s'est forcément améliorée.

Selon le référentiel de compétences des professeurs des écoles, je me rends compte qu'en effectuant mes recherches pour ce mémoire, j'ai pu renforcer l'acquisition de certaines compétences. En effet, en plus d'agir en éducatrice responsable et selon des principes éthiques et d'inscrire mon action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école, j'ai construit, mis en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. J'ai proposé à mes élèves des séances de lecture sous forme de groupes et d'ateliers. Mes élèves en grande difficulté de lecture ont donc pu pallier leurs difficultés tandis que j'ai proposé des activités de théâtralisation à ceux dont la fluence de lecture avait besoin d'être renforcée. Par conséquent, j'ai donc pris en compte la diversité de mes élèves en essayant de m'adapter à leur besoin.

Cette recherche m'a également permis d'apprendre à connaître mes élèves et à varier les processus d'apprentissage. En proposant des situations variées aux élèves, je les ai donc accompagnés dans leur parcours de formation en leur faisant prendre conscience de l'intérêt de la lecture. Pourtant, cette connaissance personnelle des élèves m'a fait défaut lors de la création de mes groupes de travail. Le travail en groupe m'a permis d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement favorisant l'apprentissage et le renforcement de la lecture ainsi que la socialisation des élèves. Mes élèves prennent désormais plaisir à lire à voix haute pour toute la classe afin de pouvoir montrer leur progrès aux autres.

Dans mon travail, de façon générale, je me suis également rendue compte que ce

qui est important chez l'élève est de donner du sens à ce qu'il fait. Il faut donc verbaliser les finalités et les objectifs des apprentissages afin de leur donner du sens de façon à ce que l'élève s'y intéresse et y voit une réelle utilité.

Aussi, j'ai pris conscience que la culture numérique ne se limite pas à l'utilisation de l'ordinateur ou du Tableau Blanc Interactif. Mes élèves ont également pu se familiariser avec les TIC au travers de l'enregistrement audio de leur performance. Ceux-ci, en plus d'être un moyen pour moi de vérifier l'implication de chacun de mes élèves dans les activités qui étaient demandées, ont permis aux élèves de prendre du recul sur leur façon de lire, et ainsi de constater les points qui devaient être améliorés.

Au travers de mes tests de performance et de fluence, j'ai pu évaluer les progrès et les acquisitions de mes élèves dans le domaine de la lecture. De plus, il était important pour moi de partager le résultat des tests de fluence avec mes élèves. J'ai donc permis, à ceux qui le souhaitaient, de se rendre compte de leur progrès en leur donnant individuellement leurs résultats au premier et au second test afin qu'ils puissent se rendre compte de leur évolution. Un résultat seul n'ayant aucun intérêt, ce partage de résultats a évidemment été accompagné d'explications, notamment pour ceux dont la différence entre les deux résultats était peu élevée (Lysie par exemple).

Avec un certain recul, je me rends compte que cette étude apporte des résultats satisfaisants. Toutefois, ne serait-il pas intéressant de la prolonger dans la continuité du CE2 afin d'affiner les résultats et ainsi de favoriser davantage la progression des élèves ?

BIBLIOGRAPHIE – SITOGRAPHIE

- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Deauvieux, J. et Reichstadt, J. et Terrail, J.-P. (2015). *Enseigner efficacement la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Pourchet, M. et Zorman, M. (2013). *Fluence, volume 2*. Paris : Cigale.
- Wolf, M. et Katzir-Cohen, T. (2001). *Reading fluency and its intervention*, p 211-238. « Scientific studies of reading (Special issue on fluency) », n°5.
- Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès France (2009). *E.L.FE, Evaluation de la Lecture en Fluence*. Grenoble : Laboratoires Cogni-sciences.
- <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq06P0201.html>
- <http://lireaucp.fr/exemple-etapes-apprentissage-lecture/>
- <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/valdois.pdf>
- <https://neuropedagogie.com/memoire-de-travail/introduction-a-la-memoire-de-travail.html>
- <http://www.linguistes.com/phonetique/prosodie.html>
- <http://ponthieu.clg.ac-amiens.fr/attachments/article/209/La%20m%C3%A9moire%20de%20travail%20%C3%93%20l%C3%A9cole.pdf>
- http://www.aclweb.org/website/old_anthology/F/F12/F12-1006.pdf
- <http://www.vousnousils.fr/2016/03/21/alain-bentolila-la-machine-a-lire-fonctionne-comme-un-entrainement-sportif-585308>

TABLE DES ANNEXES

<i>Annexe n°1</i> : Grille d'évaluation vierge	p ii
<i>Annexe n°2</i> : « La lettre au Père Noël » de Christine Palluy, tapuscrit du texte ayant servi à l'évaluation des performances en période 2	p iii
<i>Annexe n°3</i> : Grille d'évaluation de la période 2	p vii
<i>Annexe n°4</i> : Test ELFE version élève : « <i>Monsieur petit</i> ».....	p viii
<i>Annexe n°5</i> : Test ELFE version enseignant : « <i>Monsieur petit</i> »	p ix
<i>Annexe n° 6</i> : Résultat du test de fluence période 2 effectué le 15/12/2015, texte : « <i>Monsieur petit</i> »	p x
<i>Annexe n°7</i> : « <i>Le loup qui voyageait dans le temps</i> » d'Orianne Lallemand, tapuscrit ayant servi à l'évaluation des performances en période 4	p xi
<i>Annexe n° 8</i> : Grille d'évaluation de la période 4	p xv
<i>Annexe n° 9</i> : Test ELFE version élève : « <i>Le géant Égoïste</i> »	p xvi
<i>Annexe n°10</i> : Test ELFE version enseignant : « <i>Le géant Égoïste</i> »	p xvii
<i>Annexe n° 11</i> : Résultat du test de fluence période 4 effectué le 29/03/2016, texte : « <i>Le géant Égoïste</i> »	p xviii
<i>Annexe n°12</i> : Étalonnage des textes du test de fluence	p xix

Annexe n°1 : grille d'évaluation vierge

Grille d'évaluation en performance de lecture

Objectif : Lire à haute voix, avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte (avec préparation)

Prénoms des élèves												
Énonce les mots sans les scander.												
Respecte le nombre de syllabes oralisées des mots.												
Effectue les liaisons												
Enchaîne les mots au bon rythme.												
Articule.												
Parle assez fort pour être entendu par tous.												
Respecte la ponctuation.												
Rend sa lecture expressive.												

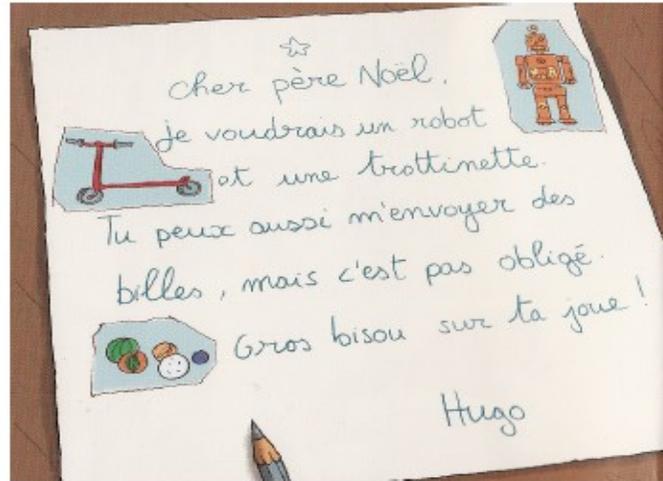
O = Oui
P = Peu
N = Non

Annexe n°2 : « La lettre au Père Noël » de Christine Palluy, tapuscrit du texte ayant servi à l'évaluation des performances en période 2.

LA LETTRE AU PÈRE NOËL

Episode 1

Hugo a terminé sa lettre pour le Père Noël.



Il la glisse dans une enveloppe et sort la poster.

Au petit matin, la lettre arrive chez Zinzin, le lutin facteur. Zinzin n'est pas bien réveillé. Il pose le courrier sur la table et baille en se servant du lait. Zut! Il en a renversé!



1

Mais Zinzin est vraiment mal réveillé et il n'a rien vu... Sur la lettre de Hugo, des gouttes de lait ont effacé des mots!

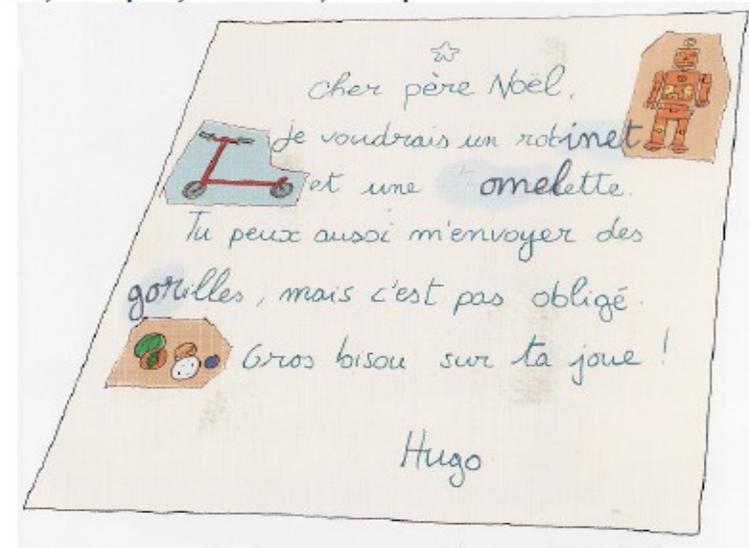
Plus tard, enfin réveillé, Zinzin lit le courrier:

- Quelle tête en l'air ce Hugo! Il a oublié des morceaux de mots. Heureusement je suis là pour tout arranger.



Zinzin prend son dictionnaire. Il cherche, il lit, il réfléchit. Voilà, il a trouvé!

Alors, de sa plus jolie écriture, il complète les mots effacés:



2

Episode 2

Ravi de son travail, Zinzin se précipite chez le Père Noël. Il court vite, trop vite sur la neige.



ZAP! Il dérape.



ZOUP! Il roule comme une boule.

Quand Zinzin se relève, la lettre de Hugo est toute déchirée.

- Saperlipopette, c'est trop bête! Cette lettre est aussi trouée que mes chaussettes!

Il retourne dans son chalet pour la réparer. Mais il ne sait plus très bien ce qu'elle disait... Alors il colle au hasard et il jette les morceaux en trop.



Un peu gêné, Zinzin trotte sur la pointe des pieds jusqu'à l'atelier du Père Noël. Vite, il glisse la lettre sous la porte et file dans son chalet.



3

Dans l'atelier, des lutins tapent avec leurs marteaux, d'autres chantent en décorant les cadeaux.

Le petit Zozo trouve la lettre par terre.



Aussitôt, il la lit et fronce les sourcils:

- Saperlipopette, drôle de lettre! Ce Hugo est tombé sur la tête.



Zozo est bien embêté. Les omelettes, il sait les fabriquer. Mais les gorilles, comment les attraper? Seul le Père Noël peut l'aider.

Assis dans son salon, le Père Noël se gratte le front:

- C'est une erreur. Hugo n'a pas écrit une lettre pareille! Voyons, voyons, réfléchissons...

Soudain, il se lève et attrape un livre dans sa bibliothèque:

- Je vais lui préparer un cadeau à ma façon, un cadeau qui plaît à tous les petits garçons...



4

Episode 3

Doucement, le Père Noël tourne les pages de son livre.
Assis sur ses genoux, Zozo ouvre de grands yeux.



Le Père Noël sourit:

- Tu vois, Zozo, les livres m'aident souvent à trouver des idées.
Bon, voyons...
« Fabriquer un vélo », non.
« Fabriquer un circuit », non.
« Un château », non plus.



Au bout de quelques instants, le Père Noël annonce fièrement:

- Ça y est, je sais!
Zozo, va me chercher ma boîte à outils!



5

La barbe emmêlée, les sourcils froncés, le Père Noël travaille.
Il est très concentré.



Zozo court pour apporter la peinture.



Zozo souffle pour faire sécher la colle.

Zozo est épuisé quand, enfin, le Père Noël lève le nez.

- Voilà, nous avons terminé.
Un cadeau comme ça, je n'en avais jamais fabriqué!
Va te reposer Zozo, tu l'as bien mérité.

Zozo sourit, il est content.

- Oui Père Noël, je suis le dernier lutin éveillé!
Pour demain, tout est prêt.



6

Episode 4

C'est le soir de Noël.
Les étoiles dansent dans le ciel et les rennes veulent faire comme elles.
Le grand voyage peut commencer.
Lentement, le traîneau glisse sur la neige et s'envole au son des clochettes.



Toute la nuit, le Père Noël dépose ses cadeaux.

Enfin, au petit matin, il arrive chez Hugo.
Près du sapin, il installe ses paquets et murmure :

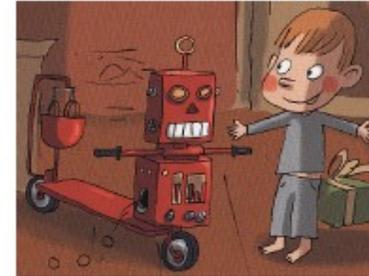
- Amuse-toi bien Hugo avec ton drôle de cadeau !



7

Le soleil s'est levé.
Hugo descend l'escalier sur la pointe des pieds.
Sous le sapin, un gros cadeau scintille...

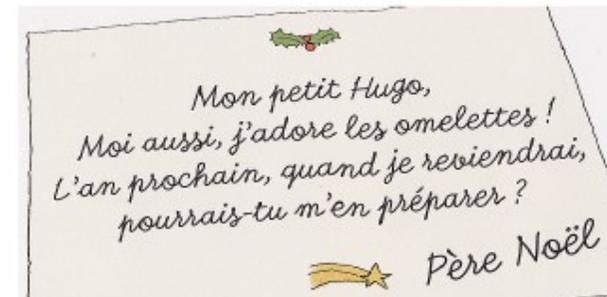
Hugo déchire le papier et saute de joie !



Sur l'emballage brillant, il lit l'étiquette :



A ce moment-là, une lettre glisse du paquet :



8

Fin

Grille d'évaluation en performance de lecture

Lire à haute voix, avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte (avec préparation)

Prénoms des élèves	Enzo	Raphaël	Lysie	Sarah	Mathéo	Lina	Kyllian	Stevan	Rémy	Noah	Alexandre	Mallaury
Énonce les mots sans les scander.	O	P	O	O	O	O	P	O	O	P	O	P
Respecte le nombre de syllabes oralisées des mots.	O	P	O	O	O	O	O	O	O	O	O	P
Effectue les liaisons	P	P	O	O	P	N	P	P	O	N	P	O
Enchaîne les mots au bon rythme.	O	P	O	O	O	P	P	O	O	P	O	O
Articule.	O	P	O	O	O	P	O	O	O	P	O	O
Parle assez fort pour être entendu par tous.	O	O	O	O	N	P	O	P	O	O	N	O
Respecte la ponctuation.	O	P	P	O	O	P	O	O	O	P	O	P
Rend sa lecture expressive.	P	N	P	O	P	N	P	N	O	P	P	P

O = Oui
P = Peu
N = Non

C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située au cœur d'un vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec une barrière : il y a des concombres, des choux frisés, toutes sortes de légumes. Au fond du jardin, le portillon reste toujours fermé pour que Chien à Puce ne s'échappe pas. Chien à Puce aime se coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits délicieux. Chien à Puce est gourmand, il croque tout ce qui lui passe sous la dent : des oranges pourries qui tombent sur le sol, des fleurs fanées, un morceau de buvard...

Un jour, Monsieur Petit décide de mettre Chien à Puce dans une niche. Chien à Puce n'aime pas être enfermé, il préfère s'endormir en regardant les étoiles dans le ciel. Toutes les nuits, il aboie quand Monsieur Petit va se coucher. Monsieur Petit décide de dormir dans le grenier de sa jolie maison pour prendre un peu de repos.

Il ne trouve plus le sommeil ! Une nuit d'insomnie, hop ! Il saute du lit et ouvre la grande malle qui se trouve devant lui, dans un coin sombre du grenier. Et là, surprise, toute sa vie, qu'il pensait sans histoire, lui revient en mémoire :

Il sort les mouchoirs brodés par sa grand-mère, ses petites dents de lait, son pot de chambre ébréché, une tête de poisson séché, un sac plein de billes, une montre qui fait tic, tac, tic, tac, son carnet de notes, un bout de lacet, son vieux transistor à pile.

C'est fou comme tous ces souvenirs se bousculent dans sa tête et il ne peut retenir ses larmes d'émotion, sa vie n'est pas sans histoire. Il se souvient exactement de la voix du présentateur météo: « Le temps va s'améliorer demain en début de matinée sur notre région, ciel chargé, l'après-midi », il se rappelle les vieilles publicités : « AMA et la saleté s'en va », « On a toujours besoin de petits pois chez soi ».

Les premières lumières du jour pénètrent par la petite fenêtre du grenier. Il est au cœur de ses souvenirs, quand son réveil sonne : ding, ding, ding.

Monsieur Petit

(texte à donner à lire)



Monsieur Petit [fiche de recueil] ⌚ **1 minute**

C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située au cœur d'un vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec une barrière ; il y a des concombres, des choux frisés, toutes sortes de légumes. Au fond du jardin, le portillon reste toujours fermé pour que Chien à Puce ne s'échappe pas. Chien à Puce aime se coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits délicieux. Chien à Puce est gourmand, il croque tout ce qui lui passe sous la dent : des oranges pourries qui tombent sur le sol, des fleurs fanées, un morceau de buvard... Un jour, Monsieur Petit décide de mettre Chien à Puce dans une niche. Chien à Puce n'aime pas être enfermé, il préfère s'endormir en regardant les étoiles dans le ciel. Toutes les nuits, il aboie quand Monsieur Petit va se coucher. Monsieur Petit décide de dormir dans le grenier de sa jolie maison pour prendre un peu de repos. Il ne trouve plus le sommeil ! Une nuit d'insomnie, hop ! Il saute du lit et ouvre la grande malle qui se trouve devant lui, dans un coin sombre du grenier. Et là, surprise, toute sa vie, qu'il pensait sans histoire, lui revient en mémoire : Il sort les mouchoirs brodés par sa grand-mère, ses petites dents de lait, son pot de chambre ébréché, une tête de poisson séché, un sac plein de billes, une montre qui fait tic, tac, tic, tac, son carnet de notes, un bout de lacet, son vieux transistor à pile. C'est fou comme tous ces souvenirs se bousculent dans sa tête et il ne peut retenir ses larmes d'émotion, sa vie n'est pas sans histoire. Il se souvient exactement de la voix du présentateur météo: « Le temps va s'améliorer demain en début de matinée sur notre région, ciel chargé, l'après-midi », il se rappelle les vieilles publicités : « AMMA et la saleté s'en va », « On a toujours besoin de petits pois chez soi ». Les premières lumières du jour pénètrent par la petite fenêtre du grenier. Il est au cœur de ses souvenirs, quand son réveil sonne : dring, dring, dring.	15 30 44 60 74 90 105 120 135 149 167 183 199 213 228 246 262 279 293 306 320 335 350 352
---	--

Nombre de mots lus en 1 minute :

Nombre d'erreurs :

MCLM :

E.L.F.E – Juin 2008 – Cogni-Sciences

Laboratoire des sciences de l'éducation - Université Pierre Mendès France Grenoble



Annexe n° 6 : Résultat du test de fluence effectué le 15/12/2015, texte : « *Monsieur petit* »

Enzo :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 48
- Nombre d'erreur : 1
- *MCLM* : $48 - 1 = 47$

Lysie :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 90
- Nombre d'erreur : 16
- *MCLM* : $90 - 16 = 74$

Mathéo :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 60
- Nombre d'erreur : 4
- *MCLM* : $60 - 4 = 56$

Kyllian :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 34
- Nombre d'erreur : 4
- *MCLM* : $34 - 4 = 30$

Rémy :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 37
- Nombre d'erreur : 0
- *MCLM* : 37

Raphaël :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 37
- Nombre d'erreur : 4
- *MCLM* : $37 - 4 = 33$

Sarah :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 35
- Nombre d'erreur : 1
- *MCLM* : $35 - 1 = 34$

Lina :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 35
- Nombre d'erreur : 5
- *MCLM* : $35 - 5 = 30$

Stevan :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 33
- Nombre d'erreur : 1
- *MCLM* : $33 - 1 = 32$

Noah :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 45
- Nombre d'erreur : 7
- *MCLM* : $45 - 7 = 38$

Alexandre :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 31
- Nombre d'erreur : 0
- *MCLM* : $31 - 0 = 31$

Mallaury

- Nombre de mots lus en 1 minute : 66
- Nombre d'erreur : 1
- *MCLM* : $66 - 1 = 65$

Annexe n°7 : « *Le loup qui voyageait dans le temps* » d'Orianne Lallemand, tapuscrit du texte ayant servi à l'évaluation des performances en période 4
(source : <http://ekldata.com/gOJlvBH9lucEsn3FQrjW9J1S38s/le-loup-qui-voyageait-ds-le-tps-texte.pdf>)

Ce jour-là, Loup farfouillait dans son grenier. Il y trouvait toujours des choses extraordinaires. Comme ce vieux livre avec sa couverture dorée. Loup s'empara du livre et lut le résumé :

« Cher lecteur, ceci n'est pas un livre ordinaire. C'est un livre à voyager dans le temps. Bon voyage ! »

« Ah ! si cela pouvait être vrai ! soupira Loup. » Et il ouvrit le livre. Aussitôt, il sentit un frisson, et **pfflou!** il disparut.



Loup ouvrit les yeux, tout étourdi. Cela avait marché ! Il n'était plus chez lui mais dans la forêt tropicale.

« Incroyable ! » s'exclama Loup. Il grimpa sur un rocher et là ... AAHHH ! le rocher décolla.

« Au secours ! hurla Loup.

- Bienvenue chez les dinosaures ! fit une voix grave. »

Loup regarda sous lui. Il était assis sur la tête d'un diplodocus !

Loup profitait de la balade quand un rugissement perça le silence. A deux pas de lui se tenait un effrayant tyrannosaure.

« Désolé étranger, fit le diplodocus en secouant la tête, c'est toi qu'il veut pour son dîner.

-Mais ... il va me dévorer ! » cria Loup terrifié en attrapant son livre.

Et tandis qu'il tombait vers les mâchoires du monstre, il tourna la page et ... **pfflou!** il disparut.



Loup reprit ses esprits dans une grotte. Il était couvert de peaux de bête mais qu'il faisait froid !

« Bienvenue chez les Crocs Magnons, le salua un vieux loup. Tu prendras bien un cuissot de dino ?

- Euh, non merci, fit Loup.

- Alors, en route ! Nous partons chasser le mammouth. »

Loup soupira. Il détestait chasser, et puis, il aimait bien les mammouths. Pas question de participer à leur disparition ! Alors **pfflou!** Plus de Loup.



Cette fois, Loup se trouvait sur le chantier de construction d'une immense pyramide. Des tentes de couleur avaient été dressées pour accueillir le pharaon d'Egypte.

« Prépare-toi, Toutenkhanine arrive », lui glissa à l'oreille une danseuse. Loup commença à jouer. Mais il jouait si faux que le roi se boucha les oreilles.

« Ce musicien a blessé les oreilles du pharaon ! hurla le Vizir. Qu'on le jette aux crocodiles ! »

Des gardes s'avancèrent vers Loup mais **pfflou!** il avait déjà tourné la page.

Quand Loup ouvrit les yeux, il se trouvait à Rome, sur la ligne de départ d'une course de chars.

« Enfin je vais m'amuser, se réjouit Loup. J'adore les courses. »

Au signal, les chars s'élancèrent. Acclamé par la foule, Loup prit la tête du peloton et dépassa un à un tous ses adversaires. A l'arrivée, L'empereur Jules César l'attendait :

« Honneur à toi, vainqueur. Prépare-toi à affronter notre meilleur gladiateur.

-C'est gentil mais je déteste me battre, répondit Loup. »

Et **pfflou!** il disparut comme par magie.



C'était le plus grand banquet que Loup ait jamais vu.

« Voilà enfin une époque faite pour moi » se réjouit Loup. Mais il fut interrompu par un cri :

« Seigneur, quel malheur ! Votre fille vient d'être enlevée par le dragon ! »

Tous les regards se tournèrent vers Loup.

« Chevalier, dit le seigneur, vous seul pouvez la délivrer. »



« Les dragons, cela n'existe pas », expliqua Loup tranquillement, en s'avançant vers l'entrée de la grotte. Il y eut un grand silence et puis GRRRR ! le monstre fondit sur le pauvre loup ... qui partit au galop.

Et **pfiii-ouf** ! Plus de loup. Et plus de dragon non plus.



Loup se réveilla entouré de peintures et d'œuvres d'art. Assis derrière sa toile, un vieux loup peignait. Soudain, quelqu'un ouvrit la porte en criant :

« Maître Louonard ! On apprend que Christophe Colomb a découvert un nouveau monde ! »



L'artiste leva le museau, rêveur.

« Ce monde s'appellera l'Amérique, mon ami. »

Puis il tendit son pinceau à Loup en disant :

« Je vous laisse continuer, je suis fatigué.

- Certainement pas, répondit Loup, le génie c'est vous, pas moi. » Et **pfiiou** !

C'était soir de bal à Versailles.

« Grandiose, n'est-ce pas ? fit un homme vêtu d'or près de Loup.

- Grandiose, Majesté », répondit Loup un peu intimidé en reconnaissant le roi Loup XIV. Près du Roi se tenait une demoiselle très belle.

« Je me présente, Madame de Poupoupidou-ou ! dit-elle. Et vous, qui êtes-vous ? »

Loup regarda la louve. Et soudain son cœur s'emballa et il sentit ses jambes devenir flagada.

« M'accordez-vous cette danse ? bafouilla-t-il.

- Avec plaisir, répondit la louve.

- Gardes ! Emparez-vous de ce loup ! hurla le Roi jaloux.

- Quel dommage ! soupira Loup. Adieu Madame. »

Et **pfiiou** ! il disparut dans un nuage.



« Que d'agitation ! Que de bruit ! gémit Loup en se bouchant les oreilles. Mais où suis-je tombé cette fois-ci ?

- Vive la Révolution ! lui crièrent des paysans armés jusqu'aux dents. Joins-toi à nous, nous allons prendre la Bastille ! »

Loup réfléchit un instant. Ou'il soit là ou pas, cela allait chauffer. Mieux valait s'éclipser.

Et **pfiiou** !

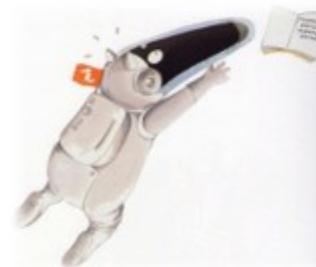


Il n'y avait aucun bruit. Juste une échelle métallique qui plongeait dans la nuit ... Loup descendit les barreaux. Quand il toucha le sol, il regarda autour de lui. Le paysage était lunaire.

Il fit un petit pas ...

« J'ai marché sur la Lune ! » comprit Loup ravi. Dans sa joie, il lâcha son livre, et son livre s'envola !

« Oh non, pas ça ! » hurla Loup. Il plongea, attrapa le livre qui s'ouvrit ... et fut englouti !





« **STOP** ! cria-t-il. Cela suffit ! Je veux rentrer dans ma forêt !

- Moi aussi ! » gronda une voix tout près.
C'était le dragon qui en avait aussi assez.

« Il suffisait de le demander, cher lecteur », fit une voix amusée.

Et pffiu ! Loup se retrouva assis près de sa cheminée. Mais il eut beau chercher, il ne trouva nulle part de livre doré.

« On dirait que j'ai rêvé, soupira Loup. »

Fin

Grille d'évaluation en performance de lecture

Objectif : Lire à haute voix, avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte (avec préparation)

Prénoms des élèves	Enzo	Raphaël	Lysie	Sarah	Mathéo	Lina	Kyllian	Stevan	Rémy	Noah	Alexandre	Mallaury
Énonce les mots sans les scander.	O	P	O	O	O	O	P	O	O	P	O	O
Respecte le nombre de syllabes oralisées des mots.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Effectue les liaisons	P	P	O	O	P	N	P	O	O	P	O	O
Enchaîne les mots au bon rythme.	O	P	O	O	O	P	P	O	O	P	O	O
Articule.	O	P	O	O	O	P	O	O	O	P	O	O
Parle assez fort pour être entendu par tous.	O	O	O	O	N	P	P	P	O	O	N	P
Respecte la ponctuation.	O	O	P	O	O	P	O	O	O	P	O	O
Rend sa lecture expressive.	N	N	N	O	P	N	P	N	P	P	P	O

O = Oui

P = Peu

N = Non

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

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

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

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

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

DEFENSE D'ENTRER SOUS PEINE D'AMENDE

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

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

Le Géant Egoïste

(texte à donner à lire)

Le géant égoïste [fiche de recueil] 🕒 1 minute

Tous les après-midi, en revenant de l'école, les enfants allaient jouer dans le jardin du Géant. C'était un grand et ravissant jardin avec une douce herbe verte.	13
27	27
Ça et là, sur l'herbe, il y avait de belles fleurs qui ressemblaient à des étoiles, et il y avait douze pêcheurs 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 :	206
DEFENSE D'ENTRER SOUS PEINE D'AMENDE. C'était un Géant très égoïste. Les pauvres enfants n'avaient plus d'endroit pour jouer. Ils essayèrent de jouer sur la route, mais la route était très poussiéreuse et pleine de gros cailloux, et ils n'aimaient pas cela. Après avoir appris leurs leçons, ils erraient autour du mur en parlant du beau jardin qui était à l'intérieur. « Comme nous y étions heureux ! » disaient-ils entre eux.	215
	226
	241
	254
	269
	274

Nombre de mots lus en 1 minute :

Nombre d'erreurs :

MCIM :

ELFE – Juin 2008 – Cogni-Sciences

Laboratoire des sciences de l'éducation - Université Pierre Mendès France Grenoble



Annexe n° 11 : Résultat du test de fluence période 4 effectué le 29/03/2016, texte : « *Le géant Égoïste* »

Enzo :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 73
- Nombre d'erreur : 4
- $MCLM : 73 - 4 + (2x3) = 75$

Lysie :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 87
- Nombre d'erreur : 15
- $MCLM : 87 - 15 + (2x3) = 78$

Mathéo :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 55
- Nombre d'erreur : 3
- $MCLM : 55 - 3 + (2x3) = 58$

Kyllian :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 48
- Nombre d'erreur : 4
- $MCLM : 48 - 4 + (2x3) = 50$

Rémy :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 54
- Nombre d'erreur : 2
- $MCLM : 54 - 2 + (2x3) = 58$

Raphaël :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 66
- Nombre d'erreur : 6
- $MCLM : 66 - 6 + (2x3) = 66$

Sarah :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 58
- Nombre d'erreur : 1
- $MCLM : 58 - 1 + (2x3) = 63$

Lina :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 63
- Nombre d'erreur : 13
- $MCLM : 63 - 13 + (2x3) = 56$

Stevan :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 52
- Nombre d'erreur : 5
- $MCLM : 52 - 5 + (2x3) = 53$

Noah :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 82
- Nombre d'erreur : 29
- $MCLM : 82 - 29 + (2x3) = 59$

Alexandre :

- Nombre de mots lus en 1 minute : 56
- Nombre d'erreur : 5
- $MCLM : 56 - 5 + (2x3) = 57$

Mallaury

- Nombre de mots lus en 1 minute :
- Nombre d'erreur :
- $MCLM : Abs$

Prénom de l'élève	MCLM test 1	MCLM test 2
Enzo	47	75
Sarah	34	63
Raphaël	33	66
Mathéo	56	58
Kyllian	30	50
Rémy	37	58
Lysie	74	78
Lina	30	56
Stevan	32	53
Noah	38	59
Alexandre	31	57
Mallaury	65	abs
Moyenne	42	61

"MONSIEUR PETIT"

	CE 1	CE 2	CM 1	CM 2	6 ^e	5 ^e
moyenne	68	95	116	137	141	154
écart-type	28	26	33	31	32	32
percentile						
90	103	129	161	177	181	198
80	90	116	144	164	167	180
70	79	108	131	154	157	170
60	70	101	124	147	149	163
50	64	95	115	140	142	153
40	57	88	109	125	132	144
30	52	80	98	117	123	138
25	50	78	93	114	121	135
20	48	73	87	112	117	125
15	41	69	80	108	108	122
10	37	62	74	96	99	115
5	24	54	67	87	86	104

"LE GÉANT EGOÏSTE"

	CE 1	CE 2	CM 1	CM 2	6 ^e	5 ^e
moyenne	62	85	103	109	135	Non
écart-type	24	24	30	29	35	étalonné
percentile						
dans cette						
90	96	119	142	162	183	classe
80	81	105	127	141	168	
70	70	98	115	136	154	
60	61	90	106	126	143	
50	54	83	103	114	132	
40	52	79	95	106	126	
30	50	70	86	102	119	
25	49	64	83	99	115	
20	47	62	79	98	105	
15	42	57	71	91	102	
10	36	52	62	82	85	
5	24	48	58	74	77	