



HAL
open science

Favoriser l'automatisation de la lecture : dans quelle mesure l'identification des mots doit-elle faire l'objet d'un enseignement continué au CE2 ?

Delphine Leroy

► To cite this version:

Delphine Leroy. Favoriser l'automatisation de la lecture : dans quelle mesure l'identification des mots doit-elle faire l'objet d'un enseignement continué au CE2 ? . Education. 2017. dumas-01622601

HAL Id: dumas-01622601

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622601>

Submitted on 15 Nov 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.

FAVORISER L'AUTOMATISATION DE LA LECTURE

**Dans quelle mesure l'identification des mots doit-elle faire
l'objet d'un enseignement continué au CE2 ?**

Delphine Leroy

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Valérie Drévilion

2016-2017

Mots-clés : lecture, automatisation, fluence, CE2

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.3
IDENTIFICATION DES MOTS : LES ENJEUX	p.4
1. L'importance de l'automatisation	p.5
1.1 : Les limites de la voie indirecte	p.6
1.2 : Les bénéfices de la voie directe.....	p.8
1.3 : Les conséquences d'un déficit d'automatisation.....	p.10
2. Les indicateurs de l'automatisation	p.12
2.1 : les obstacles à l'identification.....	p.12
2.2 : la fluence de lecture.....	p.13
3. Le timing	p.15
3.1 : les programmes	p.15
3.2 : l'urgence intrinsèque.....	p.16
FAVORISER L'AUTOMATISATION DE LA LECTURE EN CE2 – Expérience de PES –	p.19
1. Evaluation diagnostique	p.19
1.1 : Evaluations nationales	p.19
1.2 : Test de fluence.....	p.20
1.3 : Profil de la classe.....	p.21
2. Actions pédagogiques	p.23
2.1 : Ateliers de lectures répétées	p.24
2.1.1 : Justifications	p.24
2.1.2 : Mise en place.....	p.26
2.2 : Nécessité d'adapter le protocole.....	p.27
2.3 : Activités en classe entière	p.31
BILAN ET ENSEIGNEMENTS	p.35
1. Résultats et bénéfices	p.36
1.1 : Fluence	p.36
1.2 : Dynamique générale.....	p.37

2. Limites	p.38
3. Enseignements et prolongements	p.40
CONCLUSION	p.42
RÉFÉRENCES	p.43
ANNEXES	p.44
RÉSUMÉ	p.56

INTRODUCTION

Durant mon année de Master 1 à l'ESPE de Paris, j'ai été interpellée par une étude¹ faisant état d'une proportion de 10 % des jeunes de 17 ans en grande difficulté de lecture et de plus de 4 % qui peuvent être considérés comme illettrés au sortir de la scolarité obligatoire. Pourtant, selon les données ministérielles, l'essentiel des élèves de CE1 maîtrisent les correspondances grapho-phonémiques². Comment des élèves déchiffreurs passés par le système scolaire peuvent-ils devenir des adultes illettrés ? Quelles pièces du puzzle ont manqué à ces élèves déchiffreurs pour devenir des adultes lecteurs ?

Mon apriori était que l'essentiel de l'apprentissage de l'identification des mots était achevé en CE1 et que le travail ultérieur à mener en lecture concernait la compréhension de l'écrit. Michel Fayol rapporteur des journées de l'ONL³, indique d'ailleurs que les élèves de cycle 3, dont faisait partie le CE2, « maîtrisent dans une grande majorité les mécanismes de base de la lecture ». De plus, l'ONL précise dans ses conclusions de *Maîtriser la lecture*, qu'il faut « défendre le principe d'un enseignement continué de la lecture au cycle 3 en mettant l'accent sur la nécessité de le focaliser sur l'activité de compréhension ». De fait, la publication de nombreux nouveaux ouvrages concernant l'apprentissage des stratégies de compréhension, confortait cette vision. Les déficits en stratégie de compréhension

¹ DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), Note d'Information, Ministère de l'Éducation Nationale, mai 2016.

² DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), Note d'Information, Ministère de l'Éducation Nationale, mai 2014.

³ Observatoire National de la Lecture (ONL), *Maîtriser la lecture*, ouvrage collectif dirigé par Michel Fayol, éditions Odile Jacob, novembre 2000 (355 p.)

expliquent-ils à eux seuls les grandes difficultés de lecture rencontrées par des élèves initialement déchiffreurs ?

Mon année de Professeur des Ecoles Stagiaire (PES) s'est déroulée en alternance par périodes de 3 semaines, tour à tour en formation à l'ESPE de Paris et en responsabilité d'une classe de CE2 à l'Ecole Elémentaire Belzunce dans le 10^{ème} arrondissement de Paris. En tant que nouvelle enseignante, je me suis naturellement posé la question de savoir comment contribuer à ancrer chez les élèves toutes les compétences nécessaires à la formation d'un futur adulte lecteur. Quelles compétences de lecteur fallait-il travailler avec des élèves de CE2 et comment ? S'il semblait acquis que la compréhension devait être au cœur des apprentissages en lecture, la réponse concernant le deuxième volet de la lecture, l'identification des mots, me paraissait bien moins évidente.

Dans quelle mesure l'identification des mots doit elle faire l'objet d'un enseignement continué au CE2 ? C'est à cette question que j'ai choisi de consacrer ce mémoire.

Je me suis d'abord demandé quels étaient les enjeux de l'identification des mots en lecture, pour déterminer si cette compétence devait être enseignée en CE2 et avec quel objectif d'apprentissage. A la lumière de ces enjeux, j'ai fait des choix pédagogiques que j'ai mis en place dans la classe ; je motiverai ces choix et expliciterai leur mise en œuvre dans un deuxième temps. Durant cette étape, je m'attacherai à étudier l'incidence de l'hétérogénéité de la classe et de l'arrivée en cours d'année d'un élève non lecteur sur la problématique. Je mènerai enfin une analyse critique de cette expérience et tenterai d'en tirer des enseignements pour l'avenir.

IDENTIFICATION DES MOTS : LES ENJEUX

« Apprendre à lire c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens »⁴. Roland Goigoux souligne que la qualité de la lecture au sens de la compréhension est fonction de trois paramètres : l'identification des mots, la compréhension du langage et le traitement du texte écrit.

⁴ Goigoux Roland et Cèbe Sylvie, *Apprendre à lire à l'école*, Paris, Retz, août 2006, (79 p.).

L'identification des mots désigne le processus par lequel un lecteur associe un mot écrit qu'il a sous les yeux à une signification. Il y a deux manières d'arriver à ce résultat, le déchiffrement (ou voie indirecte, voie alphabétique, ou phonologique, ou encore lecture par assemblage) et la reconnaissance orthographique (ou voie directe, voie lexicale, lecture par adressage ou encore lecture courante). L'automatisation de la lecture fait référence au passage d'une identification réalisée consciemment uniquement par voie indirecte à une identification principalement par voie directe et inconsciente.

Quels sont les enjeux de la qualité de l'identification des mots en lecture ? Nous verrons en quoi l'automatisation a une importance majeure, et nous nous demanderons comment savoir qu'elle est effective.

1. L'importance de l'automatisation

La connaissance de l'existence de deux voies d'identification des mots n'est certes pas récente ; décrit par les sciences de l'éducation, placé au centre de la recherche en didactique de la lecture, ce double mécanisme se retrouve de fait au cœur des pratiques pédagogiques mises en place dans les classes par les enseignants.

Toutefois, le mode de fonctionnement des deux voies d'identification des mots a été largement précisé et étoffé depuis une vingtaine d'années grâce à l'apport des neurosciences. En effet, les neurosciences ont permis d'enrichir les connaissances sur les mécanismes cognitifs de l'apprentissage de la lecture grâce à l'utilisation de la technologie de résonance magnétique dans l'imagerie cérébrale. Celle-ci permet de visualiser concrètement la mobilisation du cerveau durant la lecture. Les connaissances nées de ces observations ont été largement interprétées et diffusées par Stanislas Dehaene, dans de nombreux ouvrages au premier rang desquels *Les neurones de la lecture*. De plus, le magazine *Cahiers Pédagogiques* a publié en février 2016 un dossier⁵ qui fait le lien entre recherche fondamentale en neurosciences et pratiques pédagogiques, tout en soulignant que ce lien doit être établi avec beaucoup de précautions. Par ailleurs, la nécessaire prise en compte des avancées scientifiques par les enseignants est suggérée dans la compétence 3 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui exige de « connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage des élèves en prenant en compte les apports de la recherche ».

⁵ Bouin, Nicole et Zakhartchouk, Jean-Michel, dossier « Neurosciences et Pédagogie », *Cahiers Pédagogiques*, n° 527, Février 2016, (p12-56)

1.1 : Les limites de la voie indirecte

Ainsi, les neurosciences ont permis de valider les mécanismes de l'identification des mots par voie indirecte, d'en souligner l'importance mais aussi d'en entrevoir les limites.

Stanislas Dehaene rapporte que l'apprentissage de la lecture amène une profonde mutation du cerveau⁶. Dans la construction du code, deux modifications majeures s'opèrent : une partie des régions impliquées dans l'analyse de la parole doit changer de code afin de prendre conscience des structures du langage oral et se représenter les phonèmes. Pour apprendre à identifier des mots écrits, une région du cerveau se situant au sein du cortex visuel initialement dédiée à la reconnaissance des objets et des visages, se spécialise pour ces « objets visuels » d'un type nouveau. Elle devient l'aire de la forme visuelle de mots, « la boîte aux lettres » selon S. Dehaene, qui réagit lorsqu'on présente une suite de lettres, qui les reconnaît et les envoie vers les aires du langage parlé. La réponse de cette région du cerveau s'accroît au fur et à mesure de l'apprentissage de la lecture : la formation du code neuronal découle directement de l'apprentissage systématique des correspondances entre phonèmes et graphèmes.

L'apprenti lecteur associe chaque chaîne de lettres à sa prononciation par une procédure systématique et sérielle de conversion des graphèmes en phonèmes. Durant cette phase, consciente, la lecture est une activité qui nécessite un immense effort d'attention puisqu'il s'agit de passer en revue chacune des lettres de la gauche vers la droite, dans le bon ordre, sans en oublier, en se souvenant de leurs correspondances avec les phonèmes et en les assemblant en mémoire pour former un mot. L'activité cérébrale mobilise un réseau neuronal très étendu, qui va des régions associées aux mouvements des yeux, jusqu'aux zones associées aux processus génériques d'attention et de mémoire, en passant par celles liées au langage oral et l'articulation. S. Dehaene insiste sur le fait que plus l'apprentissage avance, plus le nombre de correspondances mémorisées augmente, plus la durée de traitement s'allonge ; la lecture devient de plus en plus lente, et le temps de lecture est fortement corrélé au nombre de lettres du mot.

Ainsi, la voie indirecte est consommatrice en ressources cognitives et très chronophage. Quelles en sont les conséquences pour la compréhension, finalité de la lecture ?

⁶ Dehaene, Stanislas, *Les Neurones de la lecture*, Paris, Editions Odile Jacob, août 2007, (478 p.).

Il convient de s'intéresser aux mécanismes de la compréhension pour définir les enjeux de la qualité de l'identification des mots.

La compréhension nécessite des ressources cognitives importantes. La construction du sens implique une multiplicité de tâches que Sylvie Cèbe et Roland Goigoux regroupent en deux catégories de traitements que le lecteur doit opérer pour accéder au sens⁷ : des traitements locaux, qui lui permettent d'accéder au sens de groupes de mots et de phrases et des traitements plus globaux qui permettent la construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble. Il s'agit de regrouper les mots en unités de sens, faire des inférences, les mettre en relation avec ses connaissances, réguler sa lecture en remettant en cause le sens construit au fur et à mesure. Seule la conjonction de tous ces traitements permettra le tri des informations principales et leur stockage organisé et progressif en mémoire à long terme (l'intégration sémantique). Cela suppose aussi de réévaluer en permanence sa compréhension et d'engager des activités stratégiques pour remédier aux difficultés rencontrées. Ces processus sont par nature non automatisables.

De plus, selon l'ONL, la compréhension en lecture nécessite que la construction de la représentation s'effectue de manière continue, les mises au point successives au fur et à mesure que des informations nouvelles, qui correspondent aux traitements des mots, phrases, paragraphes successifs sont introduites. Cette continuité ne peut être interrompue par des obstacles trop nombreux au risque de rendre impossible la compréhension, ce qui est le cas lorsque le déchiffrage par voie indirecte est prédominant. Autre conséquence, la vitesse de déchiffrage doit être suffisante pour pouvoir mettre en lien ces informations avant qu'elles aient disparu de la mémoire de travail. En effet, selon R. Goigoux, pour comprendre une phrase, il faut identifier chacun des mots et les conserver en mémoire assez longtemps pour les associer aux mots suivants à l'intérieur d'un bloc de sens. La longueur du texte ne fait qu'accroître cette nécessité.

Les activités de compréhension, dites de haut niveau, sont donc très consommatrices en ressources cognitives et par nature non automatisables.

Or, les ressources cognitives sont en quantité limitée. Michel Fayol, dans *Maîtriser la Lecture*, souligne que les êtres humains ne peuvent mener simultanément qu'un nombre très limité d'activités, en particulier lorsqu'ils sont jeunes. Et cette capacité à les gérer dépend de

⁷ Cèbe Sylvie et Goigoux Roland, *Lector & Lectrix*, Paris, Retz, 2009, (167 p.).

leur « coût respectif ». Une activité nouvelle ou peu usuelle nécessite un contrôle attentionnel et donc, a un coût élevé. S'il est possible de mener en parallèle deux activités automatisées, ou encore une qui l'est et une autre qui ne l'est pas, il est en revanche très difficile de mener de front deux activités coûteuses en charge cognitive. Roland Goigoux abonde dans ce même sens lorsqu'il souligne lui aussi que, la mémoire de travail étant limitée, si trop d'informations pour réaliser une tâche doivent être traitées, cela se traduit par une surcharge cognitive, c'est-à-dire que le cerveau ne peut plus gérer simultanément ces opérations. Si l'identification des mots consomme des ressources cognitives et de la capacité d'attention, le lecteur en surcharge cognitive doit alors focaliser son attention en alternance sur chacun des deux processus, mettant à mal le processus de compréhension.

Les ressources cognitives étant en quantité limitée, et la compréhension en nécessitant beaucoup et de manière incompressible, seule la minimisation du coût du déchiffrage permet de développer de manière optimale les compétences de compréhension.

1.2 : Les bénéfices de la voie directe

S. Dehaene⁸ décrit cette « deuxième route de lecture » comme étant un enjeu déterminant, par lequel s'accomplit un transfert de l'explicite vers l'implicite. Le cerveau accède à l'automatisation en parvenant à transférer le traitement de l'écrit vers des réseaux à la fois non conscients, mais aussi plus rapides et plus efficaces. Ce processus implique le passage d'un mode sériel à un mode parallèle de traitement de la chaîne écrite. Cette voie met en œuvre l'activation simultanée de plusieurs zones neuronales qui travaillent en même temps sur différentes parties de la chaîne de lettres, ayant pu selon lui faire croire par erreur à un traitement global du mot. Le cerveau reconnaît la forme orthographique du mot s'il appartient à son lexique orthographique. Il procède à une mise en relation directe de la forme orthographique à la signification. Ainsi le passage par le son est progressivement abandonné.

Par voie de conséquence, l'identification des mots par voie directe augmente la vitesse de lecture. Progressivement, l'effet de longueur s'efface⁹, pour devenir quasiment absent chez le lecteur expert. Le temps de lecture du mot dépend alors de plus en plus de la nature du mot tout entier, en premier lieu de sa fréquence dans la langue.

⁸ Dehaene, Stanislas, *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Editions Odile Jacob, 2011, (155 p.)

⁹ National Reading Panel Report, *Teaching Children To Read*, Reports of the Subgroups, NICHD publications, National Institute of Health, Washington, feb. 2000 (449 p.), p3.1-3.35

Selon la nature de l'identification des mots, les écarts de temps d'identification des mots peuvent être majeurs. R. Goigoux¹⁰ a observé que les faibles lecteurs de CE2 mettent en moyenne 2,4 secondes à décoder un mot quand les bons lecteurs n'en mettent que 0,4. Ainsi sur l'opération de base que constitue le décodage des mots (avant même toute évaluation de vitesse de lecture d'un texte), on constate un écart en terme d'activité intellectuelle de 1 à 6.

La voie directe n'a pas vocation à se substituer totalement à la voie indirecte. Selon S. Dehaene¹¹, les deux voies de traitement de l'information coexistent et se complètent chez un lecteur expert. La lecture des mots nouveaux, rares, emploie la voie phonologique, qui décrypte les lettres, en déduit une prononciation possible puis tente d'accéder au sens. Inversement, la lecture de mots fréquents ou irréguliers emprunte la voie directe, qui, à partir des lettres, récupère d'abord le mot et son sens, puis utilise ces informations pour mettre en œuvre sa prononciation.

L'utilisation de ces deux voies, avec prééminence de la voie directe, minore la charge cognitive utilisée par l'identification des mots. L'imagerie cérébrale montre que le système du cortex préfrontal redevient disponible, pouvant ainsi être mobilisé dans des activités de haut niveau. La qualité de l'identification des mots pèse donc sensiblement sur la qualité de compréhension du texte à lire. C'est pourquoi, pour R. Goigoux, l'automatisation des procédures d'identification des mots écrits fait partie des 5 compétences nécessaires à la compréhension et « l'identification des mots suffisamment rapide et efficace constitue le but premier de l'enseignement de la lecture dès le cours préparatoire »¹².

L'automatisation de l'identification des mots est dès lors un facteur déterminant pour la compréhension, finalité de l'acte de lire, et est qualifiée par les programmes de 2008¹³ de « base de l'acte de lecture ».

Il convient alors de se demander quelles sont les conséquences d'un déficit d'automatisation.

¹⁰ Goigoux, Roland, *Les difficultés en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, Bordeaux, Scérén – CRDP Aquitaine. Conférence du 19 décembre 2001, organisée par le CASNAV-Académie de Bordeaux. DVD, 110 min.

¹¹ Dehaene, Stanislas, *Les Neurones de la lecture*, Paris, Editions Odile Jacob, août 2007, (478 p.) .

¹² Goigoux Roland et Cèbe Sylvie, *Apprendre à lire à l'école*, Paris, Retz, août 2006, (79 p.).

¹³ B.O.E.N n°3 du 19 juin 2008.

1.3 : Les conséquences d'un déficit d'automatisation

Malgré la possible mise en place de phénomènes de compensation, les conséquences négatives de la non automatisation de l'identification des mots sont majeures et s'amplifient avec le temps.

Comme on l'a vu, des compétences insuffisantes d'identification des mots coupent l'accès au sens. Parallèlement, les études montrent que près d'un élève sur cinq rencontre des problèmes de compréhension, quel que soit le niveau de scolarité et que pour une proportion significative d'entre eux, ces problèmes de compréhension, sont en partie, ou totalement, le symptôme de difficultés dans l'identification des mots¹⁴.

Toutefois, dans certains cas, des phénomènes de compensation aux déficits en décodage peuvent se mettre en place et limiter l'impact en terme de compréhension. Ce profil est ressorti de l'échantillon observé lors des Journées Défense et Citoyenneté¹⁵. Ces mauvais déchiffreurs mais pas mauvais « compreneurs » s'appuient en général sur des compétences langagières orales et lexicales satisfaisantes pour opérer des traitements d'anticipation de l'écrit. Ces stratégies de compensation par la mise en contexte sont aussi décrites dans le rapport de l'ONL : le contexte de la phrase en train d'être lue ou le texte déjà lu facilitent la reconnaissance des mots, en particulier chez les faibles lecteurs, processus que Michel Fayol nomme l'effet de facilitation des contextes. Ce processus n'est pas visible chez les bons lecteurs chez qui la rapidité d'identification le rend sans objet, hormis dans la vérification des mots identifiés par voie directe.

Le rapport de l'ONL souligne les limites de ces processus. Le recours au contexte est en effet très coûteux en ressources attentionnelles ; dès lors cette stratégie ne peut être que partielle et le plus souvent temporaire. L'autre limitation de cette stratégie d'anticipation est le risque d'erreur majeur. Ainsi, l'impact négatif des déficits d'automatisation sur la compréhension reprend le dessus et se cristallise dans des difficultés multiples qui pénalisent l'ensemble de la scolarité, voire conduit au décrochage scolaire.

¹⁴ Goigoux, Roland, *Les difficultés en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, Bordeaux, Scérén – CRDP Aquitaine. Conférence du 19 décembre 2001, organisée par le CASNAV-Académie de Bordeaux. DVD, 110 min-

¹⁵ DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), Notes d'Information n°19, mai 2014.

Roland Goigoux note que les élèves en difficulté ont pour la plupart une vision erronée « sur la nature des tâches de la lecture sur les procédures requises, et sur l'activité intellectuelle à mobiliser pour y faire face », et ce pour l'ensemble des composantes de la lecture. Ce malentendu s'applique au rôle du décodage dans l'activité de lecture : ces élèves pensent « qu'il suffit de décoder tous les mots du texte pour comprendre ». Cette tâche leur apparaissant comme prépondérante chez le lecteur, ils sacralisent le déchiffrage comme la seule voie à privilégier, les mots et les phrases étant perçus comme des entités devant être traitées de manière isolée. L'accès au sens en ressort par nature impossible. Dès lors, les risques de difficultés scolaires augmentent avec le temps.

De fait, au fur et à mesure de la multiplication des disciplines au collège, l'absence d'automatisme de l'identification des mots constitue un handicap à l'accession à l'ensemble de ces disciplines. L'ONL souligne que les élèves sont en effet confrontés à une grande diversité de textes, tant en terme de genre (narratifs, descriptifs, argumentatifs...) qu'en terme de contenu, (littérature, sciences, mathématiques, histoire, géographie.). La lecture de consignes peut en elle seule être problématique, alors que l'élève doit gagner en autonomie de compréhension. Complexité et longueurs de texte croissantes sont autant d'écueils infranchissables ne pouvant mener qu'à l'échec scolaire.

Dans le prolongement de ces sévères difficultés scolaires, l'éventuel éloignement de ces jeunes de la pratique de la lecture à l'issue du système scolaire, face à ces procédures insuffisamment automatisées, peut conduire à une érosion de ces compétences de compensation et une perte d'efficacité importante dans l'usage des écrits. Les risques de glissement vers l'illettrisme sont alors majeurs, et dépendront dès lors de la pratique de l'écrit induite par l'environnement professionnel et social. De fait, ce sont 4,4 % des jeunes qui peuvent être considérés en situation d'illettrisme selon les critères de l'ANLCI (Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme). On parle d'illettrisme pour des personnes de plus de 16 ans qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. A noter que ce terrain propice à l'illettrisme se retrouve aussi si les déficits de compétences lexicales sont très prononcés.

Pour Eveline Charmeux¹⁶, si l'illettrisme découle de l'absence d'automatisation, il peut même être généré par une démarche qui privilégie le déchiffrage comme l'essentiel du

¹⁶ Charmeux, Eveline, *Lire ou déchiffrer ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, octobre 2013, (300 p.).

savoir lire, préalablement à la compréhension. Ce déchiffrage, acquis trop tôt, engendre selon elle des apprentis lecteurs qui se retrouvent coincés dans leur déchiffrage, comme s'il constituait une fin en soi, les empêchant ainsi de développer des stratégies d'accès au sens. Pour elle, l'efficacité de la lecture dépendant de l'empan visuel, habituer l'élève à lire lettre à lettre réduit cet empan et ne peut donc pas favoriser l'acquisition de la lecture.

Ainsi, les conséquences négatives de la non automatisation de la lecture incluent des difficultés scolaires, de possibles décrochages, voire des risques d'illettrisme chez les jeunes adultes. Il faut donc s'assurer que cette compétence soit bien acquise.

2 : Les indicateurs de l'automatisation

Si le rôle de l'automatisation de la lecture est central dans l'accès au sens et que son absence est prédictive de lourdes difficultés, comment savoir si la lecture se fait par voie directe ?

2.1 : les obstacles à l'identification

Les problèmes de déficit en automatisation peuvent passer inaperçus ou leurs symptômes peuvent mener à des interprétations erronées.

Comme on l'a vu, un des principaux symptômes de la permanence d'un traitement des mots uniquement par voie indirecte est un déficit de vitesse de lecture. Dès lors, la lecture à voix haute permet d'en voir la matérialisation. Or, J. Pikulski ¹⁷souligne que, hormis durant les toutes premières années de scolarité obligatoire, la proportion des lectures à voix haute en comparaison des lectures silencieuses est faible ; la compréhension est majoritairement travaillée sur des lectures silencieuses. Et, dans le cas où ces séances de lecture à voix haute sont effectuées, la quantité lue par chaque élève est minime. Dans ce cadre, comme le remarque R. Goigoux, si les compétences de déchiffrage sont acquises par l'élève, la non automaticité de la lecture n'apparaît pas forcément de manière évidente. Enfin, si les déficits de vitesse de lecture sont identifiés de manière qualitative lors de ces séances en classe entière, elles n'en restent pas moins difficiles à quantifier.

De plus, lorsque des difficultés de compréhension apparaissent, ces difficultés sont plus naturellement attribuées au champ de la compréhension et non de l'identification des

¹⁷ Pikulski, John J, and Chard , David J., « Fluency : the Bridge from Decoding to Reading comprehension », 2005, *The Reading Teacher*, 58, (P 510-519).

mots : plus on avance dans le parcours scolaire, plus il est tenu pour acquis que le décodage n'est plus un problème. Pour isoler les problèmes de décodage, il conviendrait selon R.Goigoux de tester la compréhension d'un texte lu à haute voix, ce qui n'est pas souvent effectué.

Par ailleurs, les difficultés de lecture résultant de la non automatisation de la lecture peuvent donner lieu à des interprétations erronées d'un autre ordre: selon Roland Goigoux¹⁸, l'anxiété que ressentent ces lecteurs laborieux devant des textes longs peut être interprétée comme un problème de motivation alors que l'absence de motivation n'est qu'une conséquence de problèmes de décodage.

Dès lors, il apparaît nécessaire d'avoir recours à des indicateurs d'évaluation ciblés sur la détection de ces problèmes d'identification des mots.

2.2 : la fluence de lecture

Le rapport du National Reading Panel (NRP)¹⁹ définit la fluence comme « la capacité à lire un texte rapidement, précisément et avec l'expressivité adaptée ». Le NRP reconnaît en la fluence l'une des cinq composantes du processus de lecture, « *a critical component of skilled reading* »²⁰, et souligne que cette composante essentielle a longtemps été négligée. Cette définition, reprise par l'ouvrage *La Fluence*, est la capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreur et avec une intonation adaptée.

Le National Reading Panel établit clairement le lien entre fluence et qualité d'identification des mots. Il souligne que « *fluency depends upon well developed word recognition skills* »²¹. La qualité de l'identification des mots est donc une condition nécessaire à la fluence. La manifestation d'une lecture fluente devient par là même un indicateur d'une lecture automatisée, puisque réalisée sans effort et rapidement, signe d'un traitement inconscient des mots et de la vitesse de lecture.

Il découle de ce lien l'établissement d'une corrélation significative entre fluence de lecture et compréhension. John Pikulski²² explicite cette corrélation dans sa définition plus

¹⁸ Goigoux, Roland, *Les difficultés en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, DVD, Scérén.

¹⁹ National Reading Panel Report, *Teaching Children To Read*, Reports of the Subgroups, NICHD publications, National Institute of Health, Washington, feb. 2000 (449 p.), p3.1-3.35

²⁰ Une composante cruciale de la lecture experte.

²¹ La fluence dépend de compétences très développées en matière de reconnaissance de mots.

²² Pikulski, John J, and Chard, David J., « Fluency : the Bridge from Decoding to Reading comprehension », 2005, *The Reading Teacher*, 58, (P 510-519).

étouffée de la fluence : « *Reading fluency refers to rapid, efficient, accurate word recognition skills that permit a reader to construct the meaning of text. Fluency is also manifested in accurate, rapid, expressive oral reading and is applied during, and makes possible, silent reading comprehension* »²³ .

Ainsi, le lien entre fluence et compréhension a été établi dans de nombreuses études ; c'est en particulier le cas de l'étude à grande échelle réalisée aux Etats Unis en 1995 (The National Assessment of Educational Progress in Reading- Pinnell).

De fait, le critère de précision de la lecture permet d'exclure les stratégies de mise en contexte, génératrices d'erreurs; l'intonation permet de valider le juste regroupement des mots par unités de sens, l'identification de l'architecture syntaxique et donc la compréhension du lecteur.

La fluence est donc une notion plurifactorielle. Le point commun de toutes ses composantes est que leur évaluation n'est possible que lors d'une lecture orale. Lors de ces séances, certaines d'entre elles ne peuvent donner lieu qu'à des évaluations qualitatives. C'est le cas pour l'intonation ou prosodie. J. Pikulski remarque d'ailleurs que contrairement aux études fournies démontrant les liens entre fluence et compréhension, les méthodes d'évaluation des indicateurs qualitatifs de la fluence bénéficient de beaucoup moins d'assises scientifiques. Il est demandé d'observer des indices informels au cours des lectures, les pauses, l'intonation. Aucune échelle d'évaluation de ces critères n'a été établie avec des bases scientifiques.

La seule de ses composantes à être une grandeur mesurable est la vitesse de lecture.

La vitesse de lecture constitue une variable d'autant plus intéressante que de nombreuses études (Hasbrouck et Tindal, 1992 ; Deno, 2002) ont démontré que les niveaux de vitesse de lecture étaient prédictifs du niveau des autres composantes de la fluence. Dès lors, la vitesse de lecture apparaît comme une variable quantitative adaptée à l'évaluation des compétences en matière d'identification des mots mais aussi prédictive de la fluence, et de la compréhension. Néanmoins pour être pertinente dans l'évaluation de ces autres dimensions, la vitesse d'identification de mots doit être réalisée en contexte ; en effet, la vitesse d'identification des mots isolés n'est pas prédictive de l'amélioration de la fluence en

²³ « La fluence de lecture se réfère à la capacité à identifier les mots avec rapidité, efficacité et précision qui permet au lecteur de construire le sens d'un texte. La fluence se traduit aussi par une lecture orale juste, rapide et expressive qui est appliquée lors d'une lecture silencieuse et rend possible la compréhension de celle-ci. »

contexte ni du niveau de compréhension²⁴. Le National Reading Panel souligne aussi que l'évaluation de la qualité de l'identification des mots ne doit pas être déconnectée de la compréhension d'un texte.

L'autre intérêt de cette variable est que de nombreuses études ont été menées et ont généré le recueil de données permettant l'étalonnage des performances de lecture par classe d'âge. Quels que soient ces dispositifs, l'unité de mesure retenue par ces tests est le nombre de Mots Correctement Lus par Minute (MCLM)²⁵. Les textes utilisés variant d'un dispositif à l'autre, les données ne peuvent être homogènes. Néanmoins les structures des données recueillies sont convergentes.

Ces « benchmarks » permettent d'interpréter les performances d'élèves en situant le score d'un élève par rapport à une population de référence correspondant à son niveau scolaire, procédé d'évaluation par « rapport à la norme ». Parmi ces normes, on citera l'échelle de Jan Hasbrouk and Gerald Tindal²⁶ et le test E.L.F.E mis au point par le laboratoire Cognisciences en France²⁷.

Dès lors, la fluence de lecture, ou plus spécifiquement sa composante vitesse de lecture, constitue un indicateur de l'automatisation de la lecture.

3. Le timing

Ayant établi la nécessité de s'assurer de l'automatisation de la lecture et identifié la fluence comme indicateur pertinent, quel doit alors être le timing de l'acquisition de cette compétence ?

Nous verrons ce que nous en disent les programmes d'une part et ce que la dynamique intrinsèque du processus d'apprentissage de cette compétence impose d'autre part.

3.1 : Les programmes

Dans les programmes 2015 du cycle 2²⁸, les références à l'automatisation de l'identification des mots sont nombreuses. Il est spécifié que durant ce cycle, les activités sur le code doivent être nombreuses et fréquentes, car « ce sont des gammes indispensables pour

²⁴ Allington, Richard.L : « Fluency : Still Waiting after All these Years », *What research has to say about fluency instruction*, International Reading Association Report, 2006, (p. 94-105).

²⁵ W.C.P.M : Words Correct Per Minute

²⁶ Hasbrouck, Jan, « Drop everything and Read but how ? » *American Educator*, été 2006, p 22-3, 46-47.

²⁷ Laboratoire CogniSciences, www.cognisciences.com/

²⁸ *B.O.E.N* n°11 du 26 novembre 2015

parvenir à l'automatisation de l'identification des mots » et que « l'aisance dans l'identification des mots rend plus disponible pour accéder à la compréhension ».

La référence à l'automatisme de l'identification des mots est explicite dans les attendus de fin de cycle qui sont : d'« identifier des mots rapidement » et de « lire à haute voix avec fluidité, après préparation ». De même, dans les repères de progressivité, il est dit que les révisions nécessaires à la maîtrise du code et les entraînements pour parvenir à une réelle automatisation de l'identification sont mis en place « autant que besoin », même s'il est précisé que progressivement, « l'essentiel du temps est accordé à l'apprentissage de la compréhension ».

A noter que les objectifs de fin de cycle en terme de quantité de lecture à lire à voix haute avec fluidité, après préparation sont dorénavant dans les programmes 2015 d'« un texte d'une demi-page », objectif plus ambitieux que celui de la progression de 2012 relative aux programmes de 2008.

Les programmes du cycle 3 préconisent une poursuite du travail sur le code. En effet, ils spécifient que tous les élèves doivent, à l'issue du cycle 3, « maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. Le travail sur le code doit donc se poursuivre pour les élèves qui en auraient encore besoin ». Il est précisé que pour les élèves qui n'auraient pas suffisamment automatisé le décodage à l'entrée en 6^{ème}, l'entraînement doit être poursuivi.

3.2 : L'urgence intrinsèque

Si les programmes préconisent un travail sur le code continué au cycle 2 et au cycle 3, il apparaît que la précocité de l'intervention visant à améliorer les compétences des plus en difficulté est déterminante.

En effet, le temps est l'ennemi des lecteurs en difficulté puisqu'il ne fait qu'accroître les écarts avec les bons lecteurs²⁹. Ceux-ci bénéficient d'un cercle vertueux alors que les premiers sont engagés inexorablement dans un cercle vicieux.

On l'a vu, l'amélioration des compétences en terme d'identification des mots découle de la quantité de lecture. Dès lors, au fil des lectures, s'installe un processus d'auto-apprentissage des compétences expertes. Un cercle vertueux se met en place : plus la quantité

²⁹ Allington, Richard.L : « Fluency : Still Waiting after All these Years », *What research has to say about fluency instruction*, International Reading Association Report, 2006, (p. 94-105).

de lecture est importante, plus le portefeuille lexical s'enrichit, plus l'automatisme de déchiffrement devient experte, plus la lecture est rapide, plus le plaisir de lire est important, plus la quantité de lecture augmente, plus la lecture est automatique. C'est donc par un processus naturel de successions d'automatisations que la fluidité s'acquiert. Ce cercle vertueux amène à une amélioration tendancielle de la fluence vers les niveaux d'un lecteur expert autour de 200 mots par minute.

A l'inverse, un cercle vicieux s'installe pour les mauvais déchiffreurs : à durée de lecture équivalente, le nombre de mots lus est plus faible, pénalisant ainsi le rythme de l'enrichissement du portefeuille orthographique, donc l'automatisme de la lecture. Donc, à durée de lecture équivalente, les habiletés de lecteur s'améliorent dans des proportions bien moindres que dans le cas d'un bon lecteur. Facteur aggravant, la durée de lecture d'un mauvais lecteur décroît, puisque les difficultés rencontrées empêchent le plaisir de lire et donc la motivation. Ce lecteur en vient à être confronté trop souvent à des textes qui sont trop complexes pour lui. Si la fluence augmente la récurrence des volumes rencontrés et donc crée un sentiment de confiance devant un texte lu, inversement le pourcentage élevé d'inconnu rencontré par un faible lecteur génère frustration et déficit de confiance. Des stratégies d'éviction se mettent en place, accentuant ainsi le cercle vicieux en terme de quantité de lecture.

R.L. Allington³⁰ a aussi constaté que le comportement usuel des enseignants est d'interrompre les mauvais lecteurs, rendant encore plus hésitants ces lecteurs en difficulté, qui s'attendent à être interrompus et qui comptent plus sur cette intervention que sur leurs propres stratégies pour corriger leurs erreurs. Ils ne sont pas mis en situation d'enrichir leurs stratégies de lecteur. Ce processus participe au cercle vicieux, en diminuant encore la quantité lue par les mauvais lecteurs.

Ainsi, les écarts de quantité lue entre les catégories de lecteur se creusent de façon exponentielle. Pour figurer cet écart, on peut citer les études faites en 1988 (Anderson, Wilson, and Fielding) dont il ressort que les 10 % meilleurs lecteurs lisent par an 200 fois plus de mots que les 10% plus faibles lecteurs. Dit autrement, la quantité de mots lus en un an par les plus faibles lecteurs équivaut à la quantité de mots lus en deux jours par les plus grands lecteurs.

³⁰ Allington, Richard.L : « Fluency : Still Waiting after All these Years », *What research has to say about fluency instruction*, International Reading Association Report, 2006, (p. 94-105).

Les conséquences négatives dépassent le champ de la lecture. Anne E-Cunningham et K.E. Stanovich³¹ démontrent combien la quantité lue, découlant elle-même des compétences en identification, a un effet négatif sur de nombreuses compétences cognitives autres que la lecture. Ils qualifient ce processus de *Matthew effect*, selon lequel « *rich get richer and poor get poorer* ». La quantité de lecture influe en effet aussi sur l'enrichissement des paramètres du langage : le vocabulaire, l'acculturation, la syntaxe. En agissant négativement sur la quantité lue, l'absence d'automatisme de la lecture a donc des conséquences négatives dans de nombreux aspects du développement cognitif : compréhension de l'écrit mais aussi compétences orales, développement de la mémoire de travail, compétences logiques... Plus généralement, trop attendre risque d'ancrer chez l'élève un manque de confiance en lui-même de nature à fragiliser ses rapports aux apprentissages et au système scolaire.

C'est pourquoi il apparaît crucial de détecter et d'adresser au plus tôt les difficultés en terme d'identification des mots. « *Early success at reading acquisition is one of the keys that unlocks a lifetime of reading habits* »³².

Ainsi, le plus tôt l'automatisation est acquise, meilleur sera le pronostic scolaire de l'élève. De fait, le National Reading Panel souligne que les élèves qui ne disposent pas de compétences d'identification efficaces au 3^{ème} grade (équivalent du CE2) sont quatre fois plus à risque d'abandonner l'école que les lecteurs habiles.

Dès lors, la classe de CE2, apparaît particulièrement adaptée pour remédier activement aux déficits des élèves en difficulté afin de bloquer le cercle vicieux dans lequel ils sont inexorablement entraînés, et les faire intégrer le fil du cercle vertueux qui mène vers la lecture experte. Le cycle 3 pourra dès lors être focalisé sur l'objectif de conduire les élèves à l'autonomie et la polyvalence nécessaires à la diversité des disciplines et des textes auxquels ils seront confrontés au collège, comme le préconise l'ONL, objectif qui nécessite que les activités soient largement centrées sur la compréhension.

S'il est établi que l'automatisme de la lecture est primordial pour la compréhension et donc pour le parcours scolaire et la vie d'adulte, et que la précocité de son acquisition est déterminante, la classe de CE2 apparaît dès lors comme une étape clef pour l'acquisition de

³¹ Cunningham, Anne E. and Stanovich, Keith E, « What Reading Does for the Mind », *Journal of Direct Instruction, Vol.1, No.2*, été 2001, (p. 137-149).

³² L'acquisition précoce de la lecture est une des clefs qui conditionne le comportement du lecteur durant la vie entière.

cette compétence. Tel est l'objectif visé par la situation professionnelle mise en place durant mon année de PES.

FAVORISER L'AUTOMATISATION DE LA LECTURE EN CE2 – Une expérience de PES -

Comment procéder à une évaluation du niveau d'automatisation de lecture des élèves ? Quelles activités pédagogiques mettre en place pour favoriser l'automatisation de la lecture en CE2 ? Pour quels élèves et selon quelles modalités ? Comment le profil de la classe influe-t-il sur la problématique ?

J'ai tenté de répondre à ces questions, en faisant, à la lumière des éléments théoriques recueillis, des choix que je motiverai.

1 : Evaluation diagnostique

Afin de pouvoir déterminer les choix pédagogiques à privilégier pour favoriser l'automatisation de la lecture des élèves de la classe, il convenait d'abord de procéder à une évaluation diagnostique de la rapidité de lecture dont nous avons vu qu'elle était un indicateur pertinent du niveau d'automatisation de la lecture.

1.1 : Evaluations nationales

Les évaluations diagnostiques de début de CE2 telles que fournies par la circonscription, et basées sur les documents d'Eduscol, comprenaient deux items visant à évaluer le niveau d'identification des mots et la fluence. Le premier cherchait à évaluer la compétence ainsi libellée : « Lire et comprendre l'écrit; déchiffrer les mots connus et inconnus ; déchiffrer des mots rapidement (fluence) », sur la liste de mots « observation, accompagnement, documentaire, araignée, correspondance, ressembler ». Dans le cadre d'une passation individuelle, chaque élève disposait de trois minutes pour lire en silence les mots avant de venir les lire à haute voix. La réussite est reconnue si « l'élève déchiffre correctement les six mots ». L'autre item était un texte narratif de 74 mots, que l'élève devait lire silencieusement puis à haute voix. Pour évaluer la compétence « Lire à haute voix avec fluidité, après préparation, un texte », deux items étaient en fait évalués sur ce texte : « les

mots du texte sont identifiés et oralisés sans difficulté » et « l'élève essaie de rendre sa lecture expressive ».

De ces items il est ressorti que les correspondances grapho-phonémiques étaient bien maîtrisées, y compris pour les graphèmes et les syllabes complexes et ce, par l'ensemble de la classe. Ainsi, les compétences de déchiffrage étaient, au vu de ces évaluations, acquises.

En revanche, le dispositif n'apparaissait pas assez précis pour pouvoir poser un diagnostic sur la vitesse de lecture qui comme on l'a vu est l'indicateur recevable pour mesurer l'automatisation de l'identification des mots. En particulier, l'identification des mots isolés se faisait après préparation, permettant ainsi plus d'évaluer la qualité de la voie indirecte, que celle de la voie directe ; de plus, la vitesse n'était prise en compte dans aucun des deux exercices et le codage était du tout ou rien, même sur les critères qualitatifs. Le codage réalisé sur l'expressivité apparaît aussi de pertinence discutable puisque ce qui est évalué ne figure pas dans la consigne.

A posteriori, on constate que les élèves détectés ultérieurement par le protocole E.L.FE³³, s'ils avaient démontré une bonne maîtrise du code grapho-phonémique, avaient été en difficulté en terme de rapidité sur ces exercices mais ils avaient été noyés au milieu d'autres élèves ayant aussi échoué (à cause d'un manque d'expressivité, ou d'hésitation sur un mot).

Ainsi, bien qu'utile dans bien d'autres domaines, cet outil ne permettait néanmoins pas d'identifier les déficits d'automatisation, et rendait nécessaire de compléter le processus d'évaluation à l'aide d'un outil plus spécifique.

1.2 : Test de fluence

Nous avons décidé de faire passer le test E.L.FE à l'ensemble de la classe. Le passage du test s'est déroulé au mois d'octobre 2016. Une période de « tuilage » avec ma collègue PES, prévue par le dispositif d'alternance en classe, a permis de mettre en œuvre une passation individuelle.

Les élèves sont passés un à un dans la bibliothèque. Le test a été réalisé sur un texte qui ne pose pas de problèmes de compréhension « Monsieur Petit », texte de 352 mots (en annexe³⁴). Nous avons adopté la modalité rapide de passation : la lecture pendant une minute,

³³ E.L.FE : Evaluation de la Lecture en Fluence- Outil créé par le laboratoire CogniSciences.

³⁴ Annexe 1 page 45.

les recherches ayant démontré que les étalonnages ne donnaient pas une meilleure sensibilité si le temps de passation était doublé. Pour rester fidèle aux étalonnages du test, nous avons présenté le texte sous la mise en page préconisée, c'est à dire en caractère Times New Roman 12, interligne 15, afin de maintenir inchangées les données d'empan.

Avant de remettre le texte à l'élève, il lui est annoncé qu'il devra lire le texte le mieux possible, jusqu'à ce qu'on lui dise stop (au bout d'une minute). L'élève lit le texte à haute voix, sans préparation. L'enseignant suit la lecture sur la feuille de recueil sur laquelle figure le nombre de mots. Le chronomètre est déclenché au premier mot lu. La lecture est arrêtée au bout d'une minute. Sur la feuille de recueil, les mots mal lus ou sautés sont barrés et comptabilisés en mots mal lus. En revanche, il ne faut pas comptabiliser en mot mal lu un mot sur lequel l'élève hésite ou se reprend dans la mesure où la pénalisation ressortira sur la longueur du texte lu. Si une ligne est oubliée, il convient de barrer la ligne pour en compter ultérieurement les mots.

Après la lecture, le score correspondant à la longueur du texte parcouru est établi, grâce aux repères de nombre de mots. Le nombre d'erreurs est ensuite comptabilisé et déduit du score pour obtenir le nombre de Mots Correctement Lus par Minute, le MCLM.

1.3 : Profil de la classe

Ces données permettent à la fois de mettre à jour le profil de la classe en terme de niveau général et de dispersion, et aussi d'identifier les élèves en grande difficulté. Les étalonnages réalisés avec les données de référence permettent en effet d'interpréter les performances observées.

Pour pouvoir les comparer valablement avec les données de référence, il convient d'ajuster les données pour gommer les écarts de timing de passation. Ainsi, le protocole E.L.FE avait été mis en œuvre en janvier, alors que j'ai testé ma classe trois mois plus tôt. Compte tenu d'une évolution naturelle de l'âge lexique, qui selon les modèles est de l'ordre de 20 mots lus par minute par an, quelles que soient les difficultés, un ajustement de deux mots lus par mois, tel que préconisé par le protocole, permet d'avoir des référentiels comparables.

Ainsi, nous avons ajusté selon ce principe les données E.L.FE en les diminuant de 6 mots (tableau en annexe³⁵).

³⁵ Résultats du Test ELFE, en annexe 2, page 46.

Plusieurs remarques sur les résultats peuvent être faites : le niveau moyen de la classe ressort supérieur à l'échantillon de référence, 97 mots par minute contre 89 ; l'écart type apparaît lui aussi supérieur à celui de la « norme », 39 contre 26 ; le 50^{ème} percentile est équivalent.

De ces observations on peut déduire : une très grande hétérogénéité de la classe, avec la présence d'élèves très fluents, au delà de leur classe lexicale, aux cotés d'élèves très faibles, le 5^{ème} percentile se trouvant à un niveau très en deçà du niveau de référence. L'apparent bon niveau moyen de la classe est dû à la présence d'une élève à un niveau de 195, proche d'un niveau adulte expert, qui compte tenu de la faiblesse d'échantillon tire la moyenne vers le haut. Hors cet élève, les données de la classe ressortent très cohérentes avec celles de l'échantillon. Notons que la grande hétérogénéité de lecture est aussi constatée durant d'autres expérimentations réalisées en CE2, comme celle réalisée par R. Goigoux en février 2013 sur 20 classes de CE.

Ainsi le test révèle la présence dans la classe d'élèves en très grande difficulté de lecture. Il a été établi dans le cadre du protocole E.L.FE que dans la population de référence, les 15 % d'élèves les plus faibles en vitesse de lecture sont en difficulté importante. A l'inverse, une performance de MCLM égale ou supérieure au 30^{ème} percentile en fluence n'handicape plus l'élève pour la compréhension.

De fait, 4 élèves sont ressortis en deçà du 15^{ème} percentile des données de référence de 63, avec des niveaux de MCLM de respectivement 59 (Lou³⁶), 57 (Noé), 38 (Théo) et 35 (Sandra). A noter que parmi ces élèves en difficulté, deux se situent en deçà du 5^{ème} percentile, témoignant ainsi de l'ampleur de leurs difficultés.

Notons que deux de ces quatre élèves étaient ressortis en difficulté lors des évaluations diagnostiques de début d'année. Pour Lou et Sandra, les difficultés de lecture étaient apparues lors des exercices d'oralisation de mots, et du petit texte : lenteur, hésitation et reprises avaient pénalisé la lecture. Ces élèves avaient aussi montré des difficultés de compréhension, et ce, dans tous les exercices, qu'ils soient des questionnaires de compréhension sur un texte écrit ou des consignes en mathématiques. Le niveau global des évaluations était ressorti très faible dans l'ensemble des items, en mathématiques comme en français. Pour les deux autres élèves, les résultats de ces évaluations diagnostiques avaient été plus contrastés ; si pour Théo la lecture avait aussi été lente et heurtée, ceci n'était pas apparu aussi clairement pour Noé.

³⁶ Les prénoms des élèves ont été modifiés.

En terme de compréhension générale là aussi, Théo avait eu des performances moyennes dans les activités de compréhension de français, en particulier sur les inférences, mais il avait en revanche très bien réussi les activités de Mathématiques. A l'inverse, il était très en difficulté en encodage et en graphisme.

Ainsi, dans une classe de niveau de vitesse de lecture moyen cohérent avec celui d'une telle classe d'âge, plusieurs élèves se sont révélés être très en difficulté en matière d'identification des mots. Aux cotés de compétences de déchiffrage satisfaisantes, leur faible vitesse de lecture témoignait d'une automatisation de lecture non encore acquise.

A la lumière des conclusions de la première partie, il apparaissait dès lors urgent qu'ils puissent acquérir cette compétence d'automatisation.

2. Actions pédagogiques

Quelles activités mettre en place en classe pour favoriser l'automatisation de la lecture ?

Dans *Lectorino & Lectorinette*, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe indiquent qu'il faut compter sur « l'intensité et la quantité des activités de lecture proposées pour consolider l'automatisme de la reconnaissance des mots »³⁷. Le National Reading Panel établit aussi que l'augmentation de la quantité lue favorise la fluence et inversement, soulignant que l'apprentissage de la lecture de n'importe quelle langue alphabétique au-delà du stade initial d'apprentissage dépend d'une pratique suffisante pour permettre d'atteindre une lecture fluente.

Mais quelle stratégie choisir pour augmenter cette quantité lue ? Des séances spécifiques ou un enseignement incident ? L'augmentation de la quantité est-elle suffisante pour améliorer la fluence ?

Les conclusions du rapport du NRP stipulent qu'au-delà de la multiplication de la quantité lue, la fluence doit être enseignée en tant que telle. R. Goigoux suggère aussi cette nécessité d'un enseignement spécifique lorsqu'il souligne que « toute intervention didactique orientée vers l'amélioration de la compréhension doit inclure un volet visant l'automatisation des procédures d'identification des mots ».

³⁷ Goigoux Roland et Cèbe Sylvie, *Lectorino & Lectorinette*, Paris, Retz, juillet 2013, (208 p.).

Le National Reading Panel souligne que pourtant, si la fluence est une compétence cruciale de la lecture experte, elle est peu enseignée dans les classes.

Un autre argument en faveur de séances dédiées, est que le lecteur en difficulté comme on l'a vu, développe une posture d'éviction de la lecture, tant à la maison qu'en classe, indépendamment des stratégies d'incitation à lire³⁸ ; dans ce cadre, pour bien poursuivre l'objectif d'apprentissage fixé, il semble primordial d'en faire un objectif central et explicite.

Etant convaincue de la nécessité de faire de la fluence un objet d'enseignement, dans des séances dédiées, je me suis questionnée sur la forme que devaient prendre ces séances : en classe entière ou en groupe restreint, en groupes de besoin dans la classe ou en ateliers isolés ?

J'ai choisi de mettre en place des ateliers de lectures répétées, ou ateliers de fluence, durant les créneaux d'APC³⁹.

2.1 – Ateliers de lectures répétées

2.1.1 : Justifications

De nombreux arguments en leur faveur m'ont conduite à fixer comme objectif prioritaire la mise en place d'ateliers de fluence. Certains de ces arguments ont trait aux mécanismes de l'automatisation, d'autres aux études prouvant leur validité et enfin certains liés au profil de la classe.

Tout d'abord, les ateliers de lectures répétées ont des spécificités cohérentes avec les mécanismes de l'automatisation de l'identification des mots. Ainsi, l'automatisation de la lecture dépend en premier lieu de la fréquence et de l'intensité des lectures⁴⁰. D'après S. Dehaene, il n'y a pas d'automatisation sans répétition. Seule la lecture répétée des mêmes mots (insérés dans des contextes qui peuvent évoluer) assure l'automatisation progressive de leur traitement. Selon les études, il faut avoir déchiffré entre 4 et 10 fois le mot pour en avoir la reconnaissance orthographique. De fait, les lectures répétées, augmentent la quantité lue mais aussi favorisent le nombre de rencontres avec les mots les plus fréquents, la lecture à haute voix permettant de travailler toutes les composantes de la fluence.

³⁸ National Reading Panel Report, *Teaching Children To Read*, Reports of the Subgroups, NICHD publications

³⁹ Activités Pédagogiques Complémentaires.

⁴⁰ Cunningham, Anne E. and Stanovich, Keith E, « What Reading Does for the Mind », *Journal of Direct Instruction*, Vol.1, No.2, été 2001, (p. 137-149).

Par ailleurs, les ateliers sont basés sur la répétition de la lecture de textes et non de mots. Le National Reading Panel et R. Goigoux se rejoignent pour dire que l'apprentissage doit être réalisé en contexte et non sur des mots isolés : certains bons décodeurs de mots isolés ne l'étant plus en contexte. En outre, les textes, de difficulté et de longueur variables sont propices à une progressivité de l'apprentissage alors que les textes rencontrés en classe sont souvent d'un niveau de compréhension trop élevé pour des élèves en difficulté.

Les ateliers ont prouvé leur efficacité. Le National Reading Panel, se base sur une multitudes d'études pour conclure que les ateliers de lectures orales répétées et guidées permettent d'améliorer la fluence et les performances générales de lecture, identification des mots, fluence et compréhension. Ils montrent un effet positif tant sur la vitesse de lecture que sur la fluidité (étude de Wolf et Katzir-Cohen, 2001). La mise en place d'ateliers de lectures répétées en 6^{ème} dans un collège ZEP de Rennes durant 4 ans, par Fanny de la Haye et Marina Tual⁴¹, a permis une réduction des écarts de vitesse de lecture entre les plus faibles et les plus forts.

Par ailleurs, le profil de la classe me paraissait justifier la mise en place de ces ateliers. Tout d'abord, la présence de quatre élèves en grande difficulté prônait en faveur de la mise en place prioritaire et urgente d'un outil efficace pour remédier à leurs difficultés. D'après l'ONL, « il est donc fondamental de concevoir des activités spécifiques pour les élèves faibles ou mauvais lecteurs au cycle 3 afin notamment d'éviter que cette population ne perde définitivement pied et ne se trouve de fait exclue de la poursuite des études ». Inversement, le cercle vertueux dans lequel entrent les lecteurs sans difficulté suggère que l'ensemble des élèves n'a pas besoin d'aide pour l'automatisation et qu'au-delà d'un certain niveau de fluidité, on ne constate pas d'amélioration du niveau de compréhension⁴². Les lectures diversifiées en classe présentent l'intérêt de développer les compétences de compréhension, de vocabulaire, l'acculturation ...; si l'activité de lectures répétées est faite en classe entière, moins de temps est dédié aux lectures diversifiées. En outre, la mise en place de ces ateliers ciblés en différenciation par groupe de besoin au sein de la classe était rendue impossible par l'exiguïté de l'espace de classe.

⁴¹ De la Haye, Fanny et Tual, Marie, « Maintenant, je comprends », *Cahier Pédagogiques* n°516, Novembre 2014 (p26-27).

⁴² Cunningham, Anne E. and Stanovich, Keith E, « What Reading Does for the Mind », *Journal of Direct Instruction, Vol.1, No.2*, été 2001, (p. 137-149).

Enfin, le manque de confiance en eux des élèves en difficulté, en particulier de Sandra et de Lou, rendait impérieux la mise en place d'un cadre sécurisant, homogène, et permettant un étayage personnalisé de ma part, autant de spécificités des ateliers de fluence.

2.1.2 : Mise en place

Pour mettre en place ces ateliers, je me suis appuyée sur le protocole de Fluence mis au point par Martine Pourchet, inspectrice de l'Education Nationale, et Michel Zorman, médecin⁴³.

A partir de la période 2, soit début novembre, j'ai mis en place 2 séances de lectures répétées par semaine, ce qui est le minimum requis par le protocole. Ces séances de 30 minutes chacune ont lieu pendant l'APC, le mardi et le vendredi de 11h30 à 12h, après les cours, dans la classe, dans le calme. Je prévoyais environ 12 semaines d'intervention, soit un total de 24 séances, respectant là aussi les objectifs du protocole. Les séances étaient menées durant mon temps d'alternance en classe.

Le protocole conseille des groupes homogènes de 3 à 4 élèves, ce qui correspond à l'atelier mis en place, même si l'homogénéité du groupe ne pouvait pas être considérée comme optimale, compte tenu d'un écart de 20 dans le test E.L.FE.

La première séance sur un texte se déroule comme suit : j'explique qu'il s'agit d'une séance de fluence pour apprendre à mieux lire et à mieux comprendre. J'indique le thème du texte, et leur annonce que je vais le lire deux fois : une première fois pour pouvoir entendre comment on lit chaque mot et une deuxième fois en mettant le ton pour que vous puissiez bien le comprendre. Après une première lecture avec une articulation très marquée et suivie sur la feuille par les élèves, je demande si des mots sont difficiles à lire et explicite la manière de les déchiffrer. Les mots sont décomposés en phonèmes avec le groupe, en rappelant si nécessaire les relations graphèmes-phonèmes, puis ils sont relus plusieurs fois. Après la deuxième lecture, je m'assure de la compréhension générale du texte, en demandant aux élèves de résumer le texte. Les mots qui pourraient faire obstacle à la compréhension fine sont expliqués dans leur contexte.

J'annonce ensuite que chacun va lire à tour de rôle à haute voix, du mieux possible pour comprendre. J'explique que l'intérêt du chronomètre est de calculer le nombre de mots

⁴³ Pourchet, Martine et Zorman, Michel, *Fluence volume 2*, Grenoble, Editions la Cigale, novembre 2013, (194 p.).

correctement lus à la minute et voir leur progrès, mais qu'il ne s'agit pas d'une course de vitesse. Chaque essai est valorisé.

Chaque élève lit le texte deux fois par séance. En général, je prends soin de faire lire Sandra en quatrième, pour multiplier ses temps d'écoute avant qu'elle ne lise elle-même. Les autres suivent attentivement la lecture et repèrent les mots mal lus ou manquants. Je demande ensuite aux élèves écoutant s'ils ont des remarques sur des mots oubliés ou mal prononcés.

J'explique alors les problèmes de décodage, demande de relire le mot, montre comment regrouper les mots en groupe de sens pour mieux comprendre. Le nombre de mots correctement lus à la minute est mesuré à chaque séance et reporté sur un graphique sous formes de courbe⁴⁴. L'élève est amené à visualiser ses progrès à la fin de chaque séance : je reviens sur les progrès réalisés, félicite, dis que nous relirons le texte la prochaine fois et que tout le monde peut s'améliorer.

Il faut donc prévoir trois à quatre séances sur un même texte. Lorsque la lecture devient plus fluide sur un texte, je demande aux élèves de se prononcer sur l'articulation, les arrêts au point, les liaisons, l'intonation ... Si tous les élèves lisent le texte en moins d'une minute on change de texte. J'ai utilisé les textes proposés qui sont de genre variés : récits, recettes, documentaires, articles de presse et sont de longueur progressives : de 84 à 170 mots. Ils sont à la fois adaptés aux centres d'intérêt des élèves et à leur niveau de compréhension en terme de vocabulaire et de syntaxe⁴⁵.

J'ai pris soin de m'astreindre à une stricte ritualisation des séances, qui permet un sentiment de confiance des élèves et une mise en activité rapide.

2.2 Nécessité d'adapter le protocole.

D'abord, certaines des contraintes de l'emploi du temps ont mis à mal le plan de marche prévu. De nombreuses séances d'APC n'ont pas pu être effectuées pour cause de réunions de maîtres, visites de tutorat, rendez-vous avec la psychologue ou médecin scolaire pour un autre élève. Par ailleurs, des lacunes sévères dans la structuration de la numération décimale étant apparues chez certains élèves, il a fallu y remédier partiellement lors des séances d'APC. Dès lors, la régularité et l'intensité des séances, si importantes pour l'automatisation, n'étaient plus respectées. De fait, sur la première période de mise en place,

⁴⁴ Annexe 5, page 47.

⁴⁵ Exemple de texte *La dispute* en annexe 3, page 46.

je n'ai réussi à mener que 3 séances, sur un seul texte, *La dispute*, soit deux fois moins qu'initialement prévu.

Au delà de ces perturbations d'emploi du temps, un événement est venu complexifier largement la problématique. Il s'agit de l'arrivée dans la classe fin novembre d'un élève non lecteur. Aimad⁴⁶ est un enfant de 8 ans, parlant français, scolarisé en CE1 dans une école francophone dans son pays d'origine, et ayant semble-t-il connu une déscolarisation d'une durée indéterminée, avant sa première scolarisation en France dans notre classe de CE2. Lors de son arrivée en classe, j'ai pu constater un niveau de langage oral très satisfaisant, mais dès les premières tâches en lien avec l'écrit, de sérieuses lacunes en lecture et écriture sont apparues. J'ai demandé au maître E du RASED⁴⁷ de bien vouloir lui faire passer des tests diagnostiques pour évaluer ses compétences. Les compétences d'Aimad ont été évaluées à un niveau de début de CP dans l'ensemble des domaines. En particulier, concernant la lecture, Aimad ne maîtrisait pas le déchiffrage, de nombreuses correspondances grapho-phonémiques n'étaient pas maîtrisées. Impossible de dire si le code avait été appris et oublié ou, si il n'avait jamais été complètement acquis.

Devant ce constat et les difficultés à se représenter comment nous pourrions mettre en place le nécessaire apprentissage du code, notre première réaction a été de demander l'aide à l'ensemble de la communauté éducative. De la rencontre avec la mère, il est ressorti qu'Aimad n'était pas encore complètement déchiffreur lorsqu'il a été déscolarisé. Nous avons ensuite envisagé plusieurs schémas susceptibles d'apporter une aide adaptée à Aimad : sa participation à des activités décrochées dans une des deux classes de CP et une prise en charge par le RASED. Ces solutions ne se sont pas concrétisées. La surcharge en terme d'effectifs des classes de CP et la présence dans la classe d'AVS⁴⁸, le tout dans un espace limité n'a pas permis qu'Aimad puisse aller participer à l'apprentissage du code dans une des deux classes. Pour ce qui est du RASED, le décalage d'âge a été jugé peu compatible avec l'insertion d'Aimad dans une séance de soutien mené avec des CP ou des CE1.

Sans autre solution complémentaire, il fallait donc que ma collègue et moi-même nous trouvions un dispositif adapté pour qu'Aimad puisse acquérir le code, une urgence compte tenu de son âge, et un prérequis à la poursuite de son parcours scolaire. Nous nous sommes appuyées sur quelques principes de base de l'acquisition du déchiffrage : l'apprentissage

⁴⁶ Le prénom a été modifié.

⁴⁷ Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

⁴⁸ Assistante de Vie Scolaire

systématique des règles de conversion graphèmes phonèmes est indispensable pour apprendre à lire⁴⁹; d'après S.Dehaene⁵⁰, il ne peut être fait économie du stade syllabique, la lecture par voie orthographique ne peut se faire directement ; les différentes composantes de la lecture doivent être travaillées de manière équilibrée⁵¹ : identification des mots, compréhension de phrase, compréhension de texte, écriture de mots, production de texte, culture écrite .

Partant de ces principes et de nos contraintes de temps, et malgré les critiques émises par E. Chameaux⁵² concernant les méthodes, nous nous sommes procuré dans l'urgence une méthode de Lecture, en suivant les conseils de nos collègues de CP. Il s'agissait d'*En Route vers la lecture*⁵³, constituée d'un livre de lecture et d'un fichier d'exercices.

Nous avons alloué une séance d'APC pour pouvoir, dans un cadre approprié, amorcer le travail d'AIMAD avec cette méthode. Nous avons entrepris, sur les conseils de nos collègues, de suivre la progression de la méthode, sans en sauter d'étapes, même si certaines correspondances graphophonémiques étaient connues : nous voulions en effet construire ou reconstruire une connaissance solide du code qui ne soit pas fragilisée par des lacunes que nous n'aurions pas identifiées et, donc, adressées. Nous avons donc travaillé chacune des correspondances, en commençant le [a], puis le [i], le [o]; mais pour ces premières correspondances, nous avons accéléré le rythme par rapport à celui qui aurait été adopté au CP. La structure de l'apprentissage d'une correspondance a été respectée, basée sur l'entrée phonémique : lire à voix haute une comptine dans laquelle le phonème est prépondérant, demander à AIMAD de l'identifier, puis de repérer et de localiser le phonème dans d'autres mots représentés par des dessins ; il s'agit ensuite de repérer le graphème, en script et en cursive et de l'encoder. La correspondance est explicitée. Nous alternons les séances sur le manuel, forcément guidées et les exercices du fichier réalisables en autonomie grâce à des pictogrammes très clairs.

La question qui s'est posée était de savoir s'il convenait de revoir l'ensemble des priorités : fallait-il abandonner les séances de Fluence, qui déjà étaient moins fréquentes qu'espérées, et réallouer tous ces créneaux à l'apprentissage du code avec AIMAD ? Selon notre point de vue nous étions confrontées à deux urgences, particulièrement adaptées au

⁴⁹ Goigoux Roland et Cèbe Sylvie, *Apprendre à lire à l'école*, Paris, Retz, août 2006, (79 p.).

⁵⁰ Dehaene, Stanislas, *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Editions Odile Jacob, 2011, (155 p.)

⁵¹ Goigoux Roland et Cèbe Sylvie, *Lectorino & Lectorinette*, Paris, Retz, juillet 2013, (208 p.).

⁵² Charmeux, Eveline, *Lire ou déchiffrer ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, octobre 2013, (300 p.).

⁵³ Salanville, Marie-Christine et Solinc, Hélène, *En Route vers La Lecture*, Paris, Grego, 2010

format des APC. Dans les deux cas l'absence de remédiation était prédictive d'échec scolaire. Nous avons donc imaginé la possibilité d'ajouter des séances d'APC sur d'autres jours. Cette solution s'est avérée impossible pour des raisons institutionnelles : on ne peut pas mettre en place des séances d'APC sur les jours « longs », c'est-à-dire le lundi et le jeudi.

Après avoir pris conseil auprès de plusieurs collègues, dont les réponses divergeaient, nous avons pris la décision de maintenir l'essentiel des séances d'APC sur la fluence et de n'en dédier que quelques-unes à Aimad. Des considérations pratiques ont aussi participé à ce choix. L'espace de la classe permettait difficilement de mettre régulièrement en place une organisation remplissant les prérequis des ateliers de lecture en groupe : calme, écoute des élèves pendant la lecture, étayage de l'enseignant. En revanche une organisation de lecture individuelle avec Aimad, sur des temps pendant lesquels la classe était en autonomie, était possible. Par ailleurs, la disponibilité sur quelques créneaux de la semaine d'une AVS dédiée initialement à un élève d'une autre classe, permettait d'avoir une aide précieuse pour mener l'apprentissage d'Aimad en classe.

Dès lors, l'essentiel de l'apprentissage du code a été mené sur le temps de classe. Ainsi, lorsqu'elle n'était pas réalisée lors d'une séance d'APC, l'apprentissage d'un nouveau phonème, était mené par ma collègue ou moi, poursuivi par l'AVS, lorsque le reste de la classe était en autonomie, principalement dans des phases d'entraînement ou de réinvestissement en français ou en mathématiques. Inversement, Aimad pouvait réaliser en autonomie, mais avec étayage si nécessaire, les exercices du fichier lorsqu'il ne pouvait pas participer à la séance menée en classe entière sur une notion trop complexe pour lui. Enfin, Aimad était intégré à certaines séances en classe entière dont il nous semblait pouvoir bénéficier ; il s'agit par exemple des séances d'orthographe menées sur le modèle de *Je Mémorise* de Picot, de séances de poésie, de lecture offertes et suivies, avec l'aide d'un tuteur élève, de séquences de Questionner le Monde, et de certaines séances de calcul mental.

Quoiqu'il en soit, les modifications à la marge du nombre de créneaux d'APC disponibles, laissaient un nombre de séances de fluence largement insuffisant au regard de la sévérité des difficultés des élèves. Cette situation rendait nécessaire une réévaluation du dispositif d'ensemble en multipliant les occasions de travailler la fluence dans le cadre de la classe et non uniquement lors des APC.

2.3. Activités en classe entière

L'essentiel de ces activités préexistaient, mais je les ai réexaminées à l'aune de leur pertinence en terme d'automatisation, et ai renforcé celles qui paraissaient entrer dans ce cadre.

De fait, il existe nombre d'arguments en faveur d'entraînements au décodage en classe entière. D'abord, par principe, les situations d'apprentissage et la gestion de l'hétérogénéité doivent en première intention être menées au quotidien dans la classe. Ensuite, les occasions de multiplier les situations de lecture sont extrêmement riches sur le temps de classe. Et, comme nous l'avons vu, la multiplication des occasions de lecture est un facteur déterminant pour l'automatisation. Dans ce cadre, et condition essentielle de l'implication des élèves, les lectures doivent répondre aux différentes fonctions de la lecture⁵⁴ : lire pour agir, lire pour apprendre, lire pour se distraire, relire ses propres productions. En particulier, pour les lecteurs en difficulté de déchiffrage, chez qui le plaisir de lire n'est pas accessible, la mise en œuvre explicite des autres fonctions de la lecture est primordiale.

Je me suis donc employée à multiplier les situations de lecture dans la classe, en accordant une place significative à la lecture à voix haute, et en prenant soin de varier le type d'écrits et les dispositifs. Naturellement, la pluralité des disciplines enseignées génère une diversité des situations de lecture, tant en terme de finalité que de type de texte. C'est donc durant des séances de lecture/compréhension en français, de poésie, mais aussi des séances de Questionner le Monde, d'étude de la langue, ou encore dans le cadre d'une activité autour du *Petit Quotidien* que j'ai pu favoriser le travail sur la fluence grâce à la lecture à voix haute.

Tout d'abord, durant les séances de français, j'ai proposé des textes permettant des lectures à plusieurs voix : en donnant du sens à la mise en voix, ceux-ci me paraissaient favoriser l'implication des élèves et donc constituer des supports adaptés pour pratiquer des lectures répétées avec intention d'améliorer la fluence de lecture entre deux mises en voix.

Ainsi, les séances de poésie ainsi que les séances d'études de textes narratifs incluant des passages dialogués ou de scènes de théâtre, ont ainsi été mises à profit pour participer à l'automatisation de la lecture. Les élèves ont ainsi procédé à des mises en voix multiples de *Dans Paris* de Paul Eluard : tout d'abord je leur ai demandé de lire le texte de manière synchronisée en binôme, puis ils ont lu le texte à l'unisson en classe entière ; enfin, la

⁵⁴ Charmeux, Eveline, *Lire ou déchiffrer ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, octobre 2013, (300 p.).

structure répétitive et symétrique du poème s’y prêtant, ils ont réalisé une lecture alternée, par groupe de 5, en lisant deux vers chacun, dans un sens puis dans l’autre. Ces modalités diverses ont permis de fait des lectures répétées et ont conduit les élèves à largement mémoriser le texte ; par la suite, les mêmes modalités de mise en voix ont été maintenues pour la récitation du poème mémorisé. Ces modalités ont permis aux plus faibles de s’impliquer volontiers dans l’activité et de se caler sur la prosodie des lecteurs plus experts, participant ainsi à l’amélioration de la fluidité de lecture.

De même, des lectures alternées de passages dialogués, comme ceux des *Contes du Chat Perché* de Marcel Aymé, de scènes de théâtre classique comme *l’Ecole des femmes* de Molière et des mises en voix multiples de *Succès fou*⁵⁵, ont permis de donner sens à la fluidité de lecture, apparaissant comme condition indispensable au réalisme des situations. Chacune de ces lectures était lue silencieusement avant d’être oralisée. De plus, le choix des passages à lire par les élèves en difficulté devait être fait dans le souci de leur éviter une situation de mise en échec : ainsi durant les lectures théâtralisées, pour consolider les acquis en terme de confiance face à l’écrit, j’ai affecté aux élèves de l’atelier fluence des rôles incluant un nombre de répliques assez limité.

Par ailleurs, les lectures offertes et suivies ont été multipliées. Pour marquer le centenaire de la naissance de Roald Dahl, nous avons lu de nombreux ouvrages de cet auteur selon des modalités différentes. Des ouvrages ont été lus en lecture offerte : *Les Deux Gredins* et la *Potion Magique de Georges Bouillon* ; *Le doigt magique* et *Fantastique maître Renard* ont été lus en lecture suivie ; *L’Enorme Crocodile* a servi de support à une séance de vocabulaire sur les verbes déclaratifs. Ces lectures visent bien sûr à développer chez les élèves leur envie de lire et participent à l’enrichissement de leur culture littéraire. Elles ont aussi permis des lectures magistrales modélisantes visant à mettre en relief l’articulation et la segmentation prosodique des textes. Le suivi du texte lors des lectures orales permet là aussi aux élèves de se figurer le regroupement des mots par groupe porteur de sens et le rôle de la ponctuation dans la construction sémantique. J’ai pris soin, lors de la lecture magistrale, d’en exagérer les marques ; lors des lectures effectuées par les élèves, je reprenais les passages dans lesquels la ponctuation n’avait pas été respectée, avec une attention particulière pour les pauses marquées aux points.

⁵⁵ *Succès Fou*, pièce de Michel Coulaureau, tirée de *Pièces drôles pour les enfants* (tome 2) , Retz.

D'autre part, le domaine Questionner le Monde est un terrain particulièrement favorable à la diversification des textes étudiés. Favorisant l'étude des sources en Histoire, comme le préconisent la didactique de la discipline et les programmes, la plupart des séquences que j'ai construites incluaient une ou deux séances de lecture compréhension sur des documents sources: par exemple, lecture de lettres de poilus, de témoignages, de journaux d'époque, pour la séquence sur le 11 novembre. De nombreux extraits de la *Guerre des Gaules* de Jules César et des textes de Pline ont été lus durant la séquence sur l'Antiquité. La lecture d'une chantefable, *Aucassin et Nicolette*, et un extrait des *Paysans de Verson* ont servi de matériau source pour l'étude de la vie des Paysans au Moyen Age⁵⁶. Ces séances de lecture compréhension de l'histoire ancrèrent chez les élèves l'importance du mode de questionnement rigoureux des sources historiques, et leur figuraient concrètement une fonction de la lecture : trouver les réponses aux questions que l'on se pose. Durant ces séances, j'ai pris soin de varier les modalités de lecture, en favorisant et en alternant lectures magistrales modélisantes et lecture à voix haute des élèves.

Par ailleurs, la mise en œuvre de séances d'étude de la langue avec des supports textuels spécifiques a été aussi propice au travail de l'amélioration de la fluence de lecture.

Ainsi, à partir de la période 3, l'insuffisance des performances orthographiques de ma classe m'a conduit à revoir les séances dédiées à cette compétence et à mettre en œuvre des séances d'orthographe du manuel *Je mémorise... et je sais écrire des mots*⁵⁷. Outre les objectifs orthographiques, les bienfaits en terme d'apprentissage de la lecture, sont rapidement apparus. Cette méthode poursuit l'étude phonologique de CP et CE1 en privilégiant l'étude de phonèmes pour lesquels la pluralité des graphèmes associés pose des problèmes d'orthographe. J'ai ainsi entrepris de travailler les phonèmes [ɛ], [ɛ̃], [ɑ̃]. Pour chacun d'entre eux, un travail phonologique est d'abord mené : les élèves écoutent un texte que je lis et identifient le phonème prépondérant ; puis ils repèrent ce phonème et sa place dans des mots oralisés ; ensuite, ils écrivent les mots du texte contenant ce phonème et les classent selon le graphème ; la correspondance graphophonémique est alors explicitée et le tableau des différents graphèmes correspondants au phonème est étudié. Puis, dans le cadre de séances quotidiennes, on étudie de manière détaillée plusieurs mots contenant ce phonème. Pour chaque mot étudié, les élèves sont amenés à se questionner sur l'orthographe de ce mot,

⁵⁶ Fiche de préparation de la séquence en Annexe 6 page 49.

⁵⁷ *Je mémorise...et je sais écrire des mots*. CE2. Sous la direction de Françoise Picot. CDDP de la Marne, 2003, 196.p.

à identifier les spécificités et les difficultés (lettres muettes, doubles), la morphologie (préfixes, suffixes) ; je leur demande de trouver des mots de la même famille, des antonymes... Ce questionnement permet aux élèves d'identifier les régularités orthographiques de la langue, d'établir des liens entre les mots et de structurer ainsi leur répertoire lexical. Les élèves proposent des phrases qui mettent en contexte ces mots. Tous ces mots, phrases, sont écrits au tableau et recopiés par les élèves sur leur cahier du jour. Cette procédure permet une écriture répétée des ces mots, ou des régularités orthographiques de mots de la même famille, dans des contextes différents. Ce sont autant d'activités qui participent à mémoriser le patron orthographique de ces mots, qui viennent enrichir le lexique orthographique de l'élève. Cette activité d'orthographe permet ainsi de développer les capacités d'identification par voie directe et donc de favoriser l'automatisation de la lecture.

Toujours pour l'étude de la langue, la mise en œuvre de séances de grammaire a aussi permis de réaliser des lectures répétées d'un même texte, propices à l'automatisation de la lecture. En effet, dans le cadre de séances de *Faire de la grammaire au CE2*⁵⁸, l'utilisation d'un même texte pour des transpositions multiples permet, outre la construction de notions de grammaire et de conjugaison, la rencontre répétée avec un même texte. J'ai parfois décidé de garder le même texte pour de plus nombreuses transpositions que celles prévues par la grammaire afin d'entrer dans le cadre des lectures itérées. Les élèves étaient amenés à relire plusieurs fois le texte avant d'en opérer oralement les transpositions. La copie des phrases transposées contribuait là aussi au processus d'enrichissement du répertoire orthographique. Selon la même logique, les séances de vocabulaire, organisées sur le principe de classification et d'élaboration de corolles lexicales, comme celles menées sur les verbes de parole, permettent aussi d'enrichir le lexique mental et donc de favoriser l'automatisme de la lecture.

Enfin, la mise en place d'une activité rituelle autour du *Petit Quotidien* est venue renforcer le dispositif d'activités permettant de favoriser l'automatisation de la lecture. Grâce à la coopérative, j'ai pu abonner la classe au *Petit Quotidien*. Ma motivation première était d'offrir des supports de lecture dans une classe qui en manquait largement. Ensuite, il s'agissait de varier les types de textes à disposition dans la classe puisque la bibliothèque était constituée pour l'essentiel de livres ou albums de fiction, et très peu d'écrits documentaires. Cet abonnement a permis de mettre en place une activité rituelle de compréhension et de lecture individuelle répétée. L'organisation de cette activité était comme suit : l'élève devait choisir un article du journal, en préparer une lecture à voix haute par des lectures répétées à la

⁵⁸ *Faire de la grammaire au CE2*, Françoise Picot et Marie-Louise Pignon, 2016, Editions Canopée

maison pendant une semaine. Puis, le jour prévu de son intervention dans le cadre de la « conférence de rédaction », il devait en faire une lecture à voix haute, de manière à être compris de tous ; il lui était demandé de soigner son articulation, de parler assez fort, de respecter la ponctuation . L'élève devait en outre remplir une fiche à son nom, sur laquelle il écrivait le titre de l'article choisi et surtout rédigeait 3 questions de « compréhension » qu'il devrait poser à la classe le jour de son intervention. Le jour de l'intervention, la conférence de rédaction était généralement organisée en fin de journée après que la classe a fait table rase. Mon rôle était de déclarer la conférence ouverte, de présenter le « journaliste » du jour qui se positionnait debout devant le tableau, puis je me mettais au fond de la classe. L'élève-journaliste lisait alors l'article qu'il avait choisi et préparé. Il s'en suivait la séance de questions. Le "journaliste" lisait la question, puis choisissait un élève qui avait levé le doigt et validait ou invalidait la réponse. La capacité des élèves à répondre aux questions posées validait de facto la qualité de la lecture à voix haute, puisque l'objectif assigné à la lecture, celui de permettre la compréhension de l'auditoire, était alors atteint.

BILAN ET ENSEIGNEMENTS

Deux types de variables me sont apparues pertinentes à observer pour pouvoir mener une analyse critique des choix pédagogiques faits.

Il convenait en premier lieu d'observer et de mesurer l'évolution des variables composant la fluence, en cela qu'ils évaluent le degré d'automatisme de la lecture : il s'agit en premier lieu de la vitesse de lecture et sa précision, dont on a dit l'importance intrinsèque et la dimension prédictive des autres variables.

Dans un deuxième temps, il m'est apparu indispensable d'identifier les signes d'un infléchissement éventuel de la dynamique générale de l'élève. Comme décrit par l'effet Matthew, était-il toujours entraîné dans le cercle vicieux ou avait-il commencé à manifester des comportements annonciateurs de l'amorçage d'un cercle vertueux ? Il fallait pour cela analyser tous les facteurs constitutifs de leur rapport à la lecture : la confiance face à l'écrit, l'appétence ou le plaisir de lire, l'implication dans les activités, le volume de lecture.

Après avoir analysé ces deux champs d'observation, nous identifierons les bénéfices et les limites des choix pédagogiques mis en place. Nous tenterons d'en tirer des

enseignements pour prolonger, améliorer ou étendre le dispositif ou des orientations pédagogiques à appliquer à d'autres domaines que la lecture.

1. Résultats et bénéfices

1.1 Fluence

Au préalable, il convenait de déterminer l'implication des élèves dans les dispositifs mis en place. Une réelle implication a été constatée dans les ateliers de lecture. Les élèves concernés ont montré une grande motivation pour les ateliers, hormis Noé qui vivait plutôt mal le fait de ne pas partir en récréation en même temps que les autres. Cette motivation des élèves confirme les conséquences bénéfiques du cadre ritualisé sécurisant mis en place, la valorisation des essais, la mise en situation de réussite en rupture avec les situations d'échec rencontrées en classe entière. L'adaptation du niveau des textes au niveau de décodage et de compréhension y participe grandement. A noter que Lou et Sandra se sont impliquées de manière plus affirmée que les deux autres élèves : elles préparaient activement leur texte à la maison. En revanche, l'implication des élèves dans les activités de lecture suivies en classe entière est plus difficilement mesurable et n'est pas aussi claire : Sandra et Lou ont été à plusieurs reprises incapables de poursuivre la lecture. Le niveau des textes lus en classe entière et le cadre moins sécurisant peuvent en être des explications.

Ensuite, il fallait étudier la variable majeure dans l'évaluation de la fluence, la vitesse de lecture, calculée par le nombre de Mots Correctement Lus par Minute. Il apparaît qu'au fil des séances d'entraînement sur un même texte, les performances de tous les élèves concernés se sont améliorées. L'ampleur de l'amélioration est assez spectaculaire, jusqu'à 35 mots entre la première lecture et la dernière et ce, de façon homogène pour tous les lecteurs. Pour Sandra, la vitesse de lecture est passée d'un niveau de départ de l'ordre de 50, à plus de 85 à la sixième lecture. L'amélioration de la fluence de lecture d'un texte au fil des répétitions est apparente (tableau en annexe⁵⁹).

En revanche, au changement de texte, texte nouveau et plus long, le niveau de fluence ressort à la première lecture sans évolution d'un texte à l'autre. Encore une fois, le niveau de fluence sur chaque texte ne peut avoir de valeur évaluative. Seule une mise en rapport à la norme sur un texte bénéficiant de valeurs d'étalonnage pourra évaluer le niveau de fluence.

⁵⁹ Annexe 4 Page 47.

1.2 – Dynamique générale

Les élèves ont tous bénéficié d'une inflexion positive de leur posture générale face à la lecture et plus généralement, de leur confiance en eux.

Pour Sandra, l'effet induit a été une plus grande participation en classe, en particulier des demandes plus fréquentes de prendre en charge une lecture à voix haute. Une meilleure confiance en elle lui permet de lire à voix plus haute, avec une prosodie adaptée, alors que dans ses réponses aux questions, son manque de confiance l'amène à parler si doucement et de manière si peu articulée que ses propos sont difficilement compréhensibles. Parallèlement, alors que Lou ne voulait pas à l'origine endosser le rôle du "journaliste" présentant un article du Petit Quotidien à la conférence de rédaction, elle a proposé au mois de février de le faire. La lecture de son article était tout à fait fluide, malgré quelques fautes de ponctuation. Elle a même demandé de pouvoir réaliser une autre lecture plus tard dans l'année.

Toutefois, il s'est avéré que le niveau de confiance des élèves face à un texte dépendait largement de la complexité du texte en jeu. Clairement, les textes proposés durant les ateliers de lecture mettent l'élève en situation de réussite alors que dans la classe de nombreux textes restent, soit de manière objective, soit au moins dans la perception de l'élève, d'un niveau trop élevé, et provoquent ainsi une situation d'échec. En l'occurrence, les textes proposés en Histoire se sont en général révélés trop complexes pour les élèves en difficulté de décodage : les difficultés cumulées de lexique et de syntaxe étant pour eux autant d'écueils les mettant en situation de défiance par rapport à l'écrit, incluant même le décodage difficile de mots pourtant lus automatiquement dans d'autres contextes.

Autre signe de l'entrée dans un cercle plus vertueux, les élèves des ateliers ont manifestement augmenté le volume de leurs lectures individuelles. Ainsi Théo a manifesté un grand intérêt pour les Romains à l'occasion de notre séance sur l'Antiquité et a lu l'album de la *Grande Imagerie* qui leur est consacré ; il a lu aussi de manière récurrente les livres de la collection *100 infos à connaître* de chez Piccolia. Les choix de lecture de Sandra et Lou se sont plutôt portés sur des collections autour d'héroïnes féminines, parfois sorties de l'univers des dessins animés, comme *Winx*, *Lucy*. Sandra les lit même pendant les récréations. Noé, pour sa part, aime les *J'aime Lire*. Pour tous, le plaisir de lire semble s'être affirmé, ce qui constitue un moteur puissant pour la construction d'un cercle vertueux d'automatisation.

2. Limites

De nombreux facteurs limitent évidemment la portée « scientifique » de l'expérience.

Les modalités du protocole n'ont pas été respectées. « L'intensité et la durée de l'entraînement ont une influence déterminante sur l'efficacité des apprentissages. Et la concentration des séances favorise l'acquisition des compétences et l'automatisation des procédures »⁶⁰. Force est de constater que les conditions n'ont pas été réunies pour permettre le respect de ces prérequis. Le manque de temps a fait que l'intensité des séances n'a pas été au rendez-vous. L'organisation de l'année en alternance dans la classe n'a bien sûr pas aidé. De plus, entre les réunions des maîtres placées sur les créneaux d'APC, la nécessité de dédier quelques séances à Aimad et à des élèves en difficulté en mathématiques, il est beaucoup trop tôt pour dresser le bilan des ateliers. Au lieu des 15 séances théoriques qui auraient dû se tenir de novembre à mars (9 semaines), seules 9 séances ont effectivement eu lieu. Il faudra une période de prise de classe supplémentaire, pour continuer l'entraînement et surtout faire une évaluation finale avec le test de E.L.FE. Il s'agira alors de déterminer si l'écart entre les élèves ayant bénéficié des ateliers de lecture et les autres a plutôt eu tendance à se réduire et à quel niveau en terme de rapport à la norme se situent désormais les élèves identifiés en grande difficulté.

La portée de l'interprétation des résultats est forcément limitée. Tout d'abord, le nombre d'élèves observés est bien sûr trop limité pour pouvoir tirer des règles générales des observations faites. Par ailleurs, il est difficile de faire la part des choses entre les différents dispositifs, de séparer les apports des ateliers de ceux des activités en classe entière. Est-ce que les activités en classe entière permettent d'adresser efficacement les difficultés d'identification des plus faibles ? Impossible de répondre à cette question. De plus, le degré de corrélation entre les améliorations qualitatives constatées ci-avant et les dispositifs ne peut évidemment pas être mesuré. Ainsi, dans la confiance retrouvée de Sandra il ne faut pas sous-estimer les impacts favorables de l'intervention du RASED, deux fois par semaine, le mardi et le jeudi pour travailler essentiellement sur des problèmes mathématiques par le dessin et la construction d'images mentales. Par ailleurs, la mise en place en classe de séances de problèmes suivant la méthode de Singapour, qui inclut la modélisation des quantités en jeu

⁶⁰ Pourchet Martine et Zorman Michel, *Fluence volume 2*, Grenoble, Editions la Cigale, novembre 2013, (194p.).

par des bandes, a clairement aussi amélioré sa compréhension en ce domaine et renforcé sa confiance en elle d'un point de vue général.

En particulier, dans la mesure où l'expérience n'a pas donné lieu à la mise en place de groupe témoins, les améliorations en terme de compréhension ne peuvent évidemment pas être attribuées aux seuls travaux faits sur la fluence. Cette variable aurait évidemment pu constituer un troisième volet d'observation intéressant, puisque objectif ultime et unique du travail de fluence. Ainsi, les progrès de compréhension de Sandra, très visibles dans de multiples disciplines, ne peuvent être attribués au travail sur la fluence. R. Goigoux rappelle que pour accéder au sens, « si l'automatisation de la lecture de mots est une condition nécessaire, elle n'est pas forcément suffisante ». De fait, aux cotés de l'automatisation de l'identification des mots, toutes les autres compétences nécessaires à la compréhension, telles que listées dans *Lector & Lectrix* ont été travaillées depuis le début de l'année : les compétences linguistiques (syntaxe et lexique), les compétences textuelles (genre, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs..) ; les compétences référentielles (connaissance sur le monde , sur les univers des textes) ; et enfin les compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par l'élève de son activité de lecture). En particulier, R. Goigoux souligne l'importance relative des compétences lexicales dans l'accès à la compréhension, qui ne fait que croître au fil de la scolarité.

En outre, de possibles biais pourraient aussi être venus limiter la portée des observations. Il était nécessaire d'éliminer de l'équation toutes les causes médicales pouvant être de nature à expliquer les difficultés rencontrées en lecture : problèmes visuels, auditifs, dyslexie...Ceci n'a pas été possible concernant Sandra et ses problèmes visuels. Tôt dans l'année, elle s'est en effet plainte de ses difficultés à lire ce qui était écrit au tableau. Après signalement au médecin scolaire, confirmation de son besoin de lunettes, information faite à l'assistante sociale de l'absence de concrétisation, la situation de Sandra n'a été résolue que fin mars, à l'heure de la rédaction de ce mémoire. Impossible de savoir si cet élément n'a pas constitué un biais dans l'apprentissage de la lecture, même si c'est sa vision de loin qui était semble-t-il en cause.

De plus, l'analyse ignore les critiques faites à l'encontre des lectures à voix haute, qui ont été mises au cœur du dispositif, et les effets pervers qui pourraient en découler. Ces critiques sont émises entre autre par Eveline Charmeux⁶¹. D'après elle, cette activité, loin

⁶¹ Charmeux, Eveline, *Lire ou déchiffrer ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, octobre 2013, (300 p.).

d'aider à la compréhension, peut même l'empêcher, car elle consomme trop de ressources et empêche toute anticipation : elle donne en effet l'habitude d'avancer mot à mot, voire syllabe après syllabe, procédure qu'elle décrit comme contraire à une lecture silencieuse efficace.

3. Enseignements et prolongements

A la lumière des bénéfices observés et en tenant compte des limites du protocole mis en place, je tire quelques enseignements et émets quelques pistes pour l'avenir.

Les ateliers méritent d'être prolongés et, si possible, mis en œuvre par groupes de besoin en classe entière.

Les résultats encourageants des ateliers suggèrent de les prolonger. Ce sera le cas durant la cinquième période d'enseignement. Pour les élèves toujours en difficulté les ateliers de fluence peuvent être prolongés au CM, tel que préconisé par le dispositif de la Cigale. Compte tenu de l'insuffisance des séances d'APC, il faudrait les intégrer à la classe. Une salle de classe plus vaste ou des effectifs plus réduits permettraient la mise en place d'ateliers par groupes de besoin. Une telle option nécessite d'optimiser l'organisation de la classe pour favoriser la mise en autonomie et permettre ainsi une différenciation efficace.

Ce dispositif n'est adapté qu'aux élèves dont il faut favoriser l'automatisation de la lecture, et ne permet donc pas d'accueillir les élèves qui ne maîtrisent pas le déchiffrage comme Aimad ou Nina⁶², une nouvelle élève arrivée dans la classe début mars. Comme dans le cas d'Aimad, c'est la première scolarisation de Nina en France, après qu'elle a été semble-t-il déscolarisée durant un temps inconnu. Nina est non lectrice ; elle connaît un plus grand nombre de correspondances graphophonémiques qu'Aimad, mais les lacunes restent majeures : à titre d'exemple les correspondances de *oi*, *ch* et *eu* ne sont pas connues. Je lui ai fait lire le texte de *Monsieur Petit* ; elle en a lu 26 mots en 1 minute, avec 8 erreurs, donc un MCLM de 18. Il s'agit d'un niveau inférieur à celui du 5^{ème} percentile de CE1. Nina a donc besoin d'un travail urgent sur le code, comme Aimad à son arrivée, et ne peut donc pas non plus être éligible à ces ateliers de fluence.

Dans l'intervalle, Aimad a réalisé des progrès spectaculaires en lecture. Il maîtrise dorénavant l'essentiel des correspondances et déchiffre de manière satisfaisante un texte simple. Il commence la deuxième série de *Dinimir*⁶³. Bientôt, la question des bienfaits des

⁶² Le prénom a été changé.

⁶³ Blance, Ellen, *Dinimir le Géant*, adaptation A. Lenquette Anciaux, MDI, 2002

lectures répétées, pourrait se poser pour lui. Mais la nécessité de maintenir une bonne homogénéité dans les ateliers, nécessitera une approche individuelle, ou la constitution de groupes de besoin différenciés dans la classe.

D'un point de vue général, pour que les effets bénéfiques des ateliers soient confortés, en particulier en terme d'amélioration de la confiance en soi, il convient d'éviter de renouveler les mises en échec par la confrontation à des textes trop compliqués. Il faut proposer et encourager la lecture de livres de niveau approprié. Le déchiffrage des textes plus complexes doit préférablement se faire dans le cadre des ateliers.

La question d'une détection systématique des élèves par un test de vitesse de lecture se pose.

Les difficultés à mesurer précisément le degré d'automatisme de la lecture et à déterminer si celui-ci est suffisant pour permettre l'accès au sens, semblent prôner en faveur d'une évaluation systématique des élèves, au-delà des évaluations diagnostiques, par un dispositif adapté, du style de E.L.FE. Le cercle vicieux qui caractérise une fluence insuffisante prêche pour une prise en compte des difficultés sitôt diagnostiquées.

D'autres dispositifs favorisant l'automatisation de la lecture peuvent être mis en place.

Le temps a manqué pour développer d'autres pistes. Je pense en particulier à la mise en œuvre d'autres variations de modalité de lecture à voix haute qui sont proposées par Roland Goigoux dans *Lectorino & Lectorinette* : lecture assistée (effectuée simultanément à l'écoute avec écouteurs d'une lecture enregistrée par le professeur), lecture orchestrée (un chef d'orchestre désigne au signal sonore ceux qui devront poursuivre la lecture en pointant un soliste, un petit groupe ou la classe entière), lecture par association de décodeurs (chaque élève prépare un extrait de texte, personne n'ayant la totalité)...

La question de mettre en place des activités destinées à développer l'empan visuel, telles celles de *140 jeux pour lire vite* de Yak Rivais chez Retz, pourrait aussi se poser, même si leurs bénéfices en terme d'automatisation de la lecture sont loin de faire consensus.

Une expérience riche d'enseignements en terme de pratiques pédagogiques.

Les réussites observées du dispositif d'ateliers encouragent à l'application en dehors de ces ateliers des principes qui les régissent : la mise en place d'un cadre bienveillant permettant un enseignement direct et explicite, dans lequel les progrès sont verbalisés et

valorisés, favorise les apprentissages et le bien être des élèves, et sont donc autant d'éléments à intégrer au quotidien dans la classe.

CONCLUSION

L'intégration du CE2 au cycle 2 impose naturellement que l'apprentissage de l'identification des mots soit logiquement poursuivi dans cette classe, dans la continuité du CP et du CE1. Les difficultés rencontrées par certains élèves nécessitent l'adoption de mesures urgentes, spécifiques, visant l'acquisition rapide de l'automatisation de lecture. Celle-ci apparaît d'autant plus urgente qu'elle permettra que le cycle 3 puisse se focaliser sur les apprentissages des compétences de compréhension si déterminantes pour l'autonomie du lecteur au collège et dans sa vie d'adulte.

S'il semble donc acquis que l'identification des mots et la compréhension sont toutes les deux au cœur de l'apprentissage de la lecture en CE2, la question principale qui se pose est celle du dosage respectif de ces deux composantes. Le dosage optimal dépend évidemment du profil de la classe, mais il apparaît difficile à déterminer et surtout à mettre en œuvre en classe dans le cas de classes très hétérogènes. Dans ce dosage, il convient de ne pas négliger les opérations de haut niveau, en voulant favoriser le déchiffrage sur des textes accessibles.

Dès lors, les APC et le concours de l'ensemble de l'équipe éducative sont déterminants pour compléter le dispositif mis en place en classe. En particulier, les APC constituent un cadre particulièrement adapté à la mise en place d'ateliers de lectures répétées, et donc à la remédiation des déficits sévères en automatisation de lecture. Mais, le temps dédié d'une heure hebdomadaire m'a semblé bien trop limité au regard des besoins en interventions spécifiques qui sont apparus dans la classe, et dont on peut penser qu'ils sont la norme. Certaines situations comme celles que j'ai vécues amènent malheureusement à devoir hiérarchiser des actions qui toutes semblent cruciales et prioritaires et, de fait, exclure certains élèves en difficulté du dispositif d'aide.

RÉFÉRENCES

Articles

Allington, Richard.L : « Fluency : Still Waiting after All these Years », *What research has to say about fluency instruction*, International Reading Association Report, 2006, (p. 94-105).

Bouin Nicole et Zakhartchouk Jean-Michel, Dossier « Neurosciences et Pédagogie », *Cahiers Pédagogiques*, n 527, Février 2016,(p12-56)

Cunningham, Anne E. and Stanovich, Keith E, « What Reading Does for the Mind », *Journal of Direct Instruction*, Vol.1, No.2, été 2001, (p. 137-149).

De la Haye, Fanny et Tual, Marie, « Maintenant, je comprends », *Cahier Pédagogiques* n°516, Novembre 2014 (p26-27).

DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), n°14, mai 2006 et n°19, mai 2014.

Hasbrouck, Jan, « Drop everything and Read but how ? » *American Educator*, été 2006, p 22-3, 46-47.

Pikulski, John J, and Chard, David J., « Fluency : the Bridge from Decoding to Reading comprehension », 2005, *The Reading Teacher*, 58, (P 510-519).

Livres

Cèbe Sylvie et Goigoux Roland, *Lector & Lectrix*, Paris, Retz, 2009, (167 p.).

Charmeux, Eveline, *Lire ou déchiffrer ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, octobre 2013, (300 p.).

Dehaene, Stanislas, *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Editions Odile Jacob, 2011, (155 p.)

Dehaene, Stanislas, *Les Neurones de la lecture*, Paris, Editions Odile Jacob, août 2007, (478p.).

Goigoux Roland et Cèbe Sylvie, *Lectorino & Lectorinette*, Paris, Retz, juillet 2013, (208 p.).

Goigoux Roland et Cèbe Sylvie, *Apprendre à lire à l'école*, Paris, Retz, août 2006, (79 p.).

National Reading Panel Report, *Teaching Children To Read*, Reports of the Subgroups, NICHD publications, National Institute of Health, Washington, feb. 2000 (449 p.), p3.1-3.35. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>.

Observatoire National de la Lecture (ONL), *Maîtriser la lecture*, ouvrage collectif dirigé par Michel Fayol, éditions Odile Jacob, novembre 2000 (355 p.)

Pourchet Martine et Zorman Michel, *Fluence volume 2*, Grenoble, Editions la Cigale, novembre 2013, (194 p.).

Sites et pages internet

Laboratoire CogniSciences, <http://www.cognisciences.com>

B.O.E.N n°11 du 26 novembre 2015, Programmes d'enseignement des Cycles 2, 3 et 4.
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184

B.O.E.N n°3 du 19 juin 2008. <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Document audiovisuel

Goigoux, Roland, *Les difficultés en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, Bordeaux, Scérén – CRDP Aquitaine. Conférence du 19 décembre 2001, organisée par le CASNAV-Académie de Bordeaux. DVD, 110 min.

ANNEXES

Annexe 1- Texte *Monsieur Petit*- E.L.FE

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 Puces ne s'échappe pas. Chien à Puces aime se coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits délicieux. Chien à Puces 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 Puces dans une niche. Chien à Puces 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 : 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 :



Annexe 2- Test E.L.FE- Données de référence et résultats de la classe .

Résultats du test E.L.FE sur le texte « Monsieur Petit »
 - Nombre de Mots Lus Correctement par Minute.

MLCM	Elfe CE2 Janvier	Elfe CE2 octobre	Classe Octobre
Percentiles			
90	129	123	141
80	116	110	131
70	108	102	112
60	101	95	110
50	95	89	88
40	88	82	75
30	80	74	74
25	78	72	68
20	73	67	64
15	69	63	59
10	62	56	57
5	54	48	38
Moyenne	95	89	97
Ecart type	26	26	39

Annexe 3- Exemple de texte utilisé pour les ateliers de fluence

Les sucettes de sucre

Voici une idée très originale pour agrémenter le thé ou le café : les sucettes de sucre.

Pour cela, tu auras besoin d'eau, d'une casserole, de sucre, d'une cuillère et de deux piques à brochette.

Remplis le verre d'eau aux trois quarts, puis verse-la dans la casserole.

Fais chauffer l'eau. Quand elle bout, ajoute quinze cuillères de sucre.

Mélange bien et verse l'eau sucrée dans le verre.

Trempe le bout des piques à brochette dans le verre.

Tu pourras alors observer des cristaux de sucre se former le long des piques.

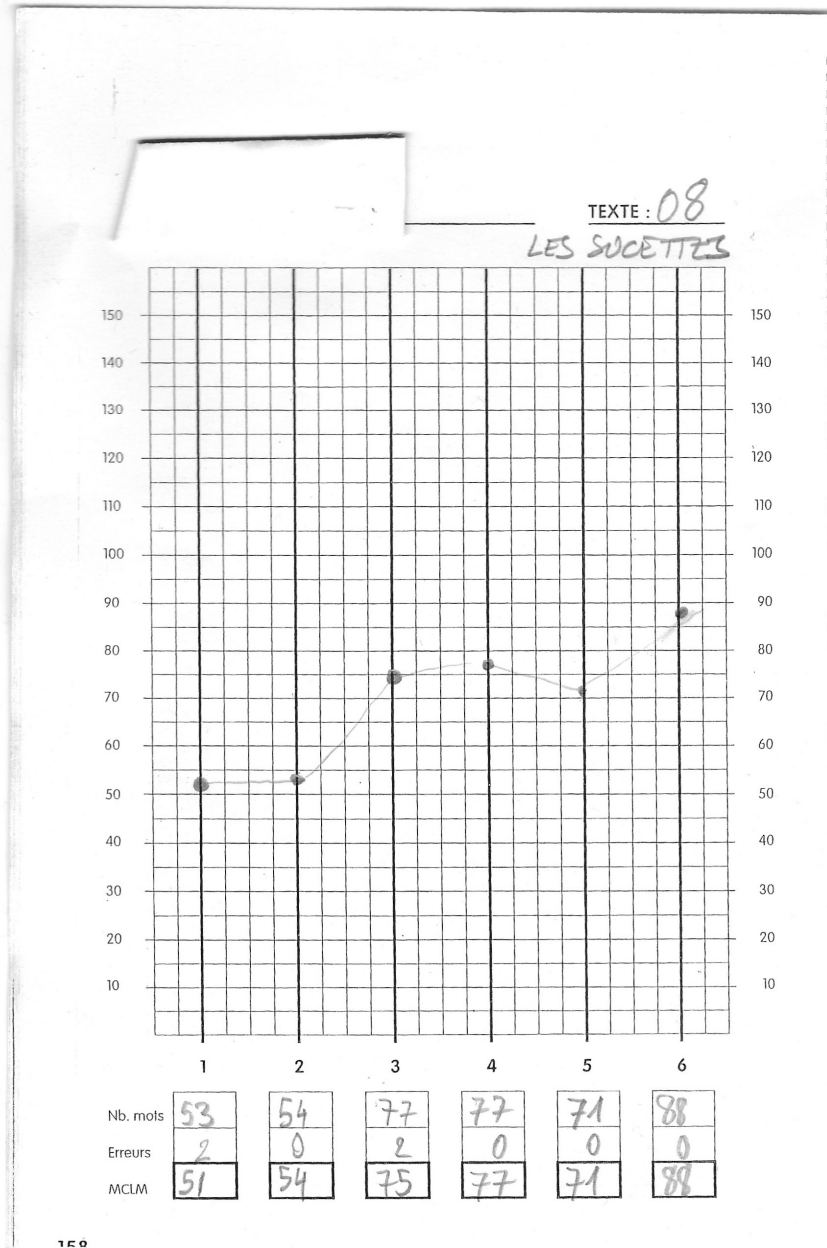
Laisse bien sécher.

Emballe chaque sucette de sucre dans un joli papier transparent.

Annexe 4 - Résultats des séances de Fluence – MCLM

MCLM	Sandra	Lou	Théo	Noé
La Dispute (92 m)				
Séance 1				
L1	55	59	70	75
L2	66	69	71	79
Séance 2				
L1	75	65	71	80
L2	80	69	75	87
Séance 3				
L1	82	74	75	90
L2	85	82	86	89
Naissance d'un panda géant (98 m)				
Séance 1				
L1	53	47	48	56
L2	57	56	54	67
Séance 2				
L1	62	57	69	68
L2	67	63	75	85
Séance 3				
L1	76	61	86	92
L2	86	76	81	90
Les sucettes de sucre (104 m)				
Séance 1				
L1	51	44	58	68
L2	54	46	61	82
Séance 2				
L1	75	55	70	83
L2	77	56	72	88
Séance 3				
L1	71	67	89	ABS
L2	88	77	93	ABS

Annexe 5 - Exemple de courbe de suivi de la vitesse de lecture lors des ateliers.



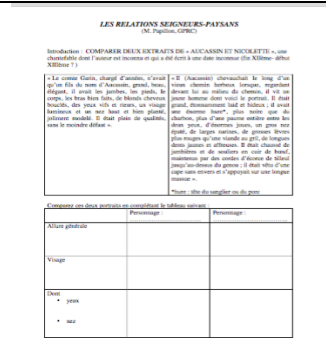
Annexe 6 - Exemple de séquence en classe entière incluant des lectures à haute voix - Fiche de préparation.

CE2A Belzunce- Février 2017-D.Leroy

Séquence	Quelle était la vie des paysans au Moyen-Age ?
Domaines	- QLM- Se situer dans le temps/explore les organisations du monde - Français : Lecture /compréhension, EDL
Compétences	- Repérer et situer quelques événements dans un temps long- Prendre conscience de l'évolution des sociétés à travers des modes de vie – - Savoir caractériser les grandes périodes de l'histoire de France au travers des modes de vie : découvrir les caractéristiques de la vie d'un paysan au Moyen Age. - lecture/compréhension : lecture à voix haute; inférer -EDL : enrichissement du groupe nominal- adjectifs- vocabulaire portrait + accord dans le groupe nominal.
Sources	- Le Moyen- Age Cycle 3- Collection explorer l'Histoire- Noé - Histoire cycle 3- Magnard
Connaissances	- Au Moyen Ag , la majeure partie de la population sont des paysans qui pour la plupart travaillent pour un Seigneur et vivent sur le domaine seigneurial. - Les paysans ont une vie difficile. Ils ont de lourdes taches et payent des redevances élevées au Seigneur. - A partir du XIIème siècle les conditions de vie s'améliorent en particulier grâce à l'utilisation de nouveaux outils agricoles, comme la charrue ou la herse.
Séances	Séance 1 : - Lecture/compréhension- Introduction QLM : découvrir la structure de la société au Moyen Age au travers de portraits. Séance 2 – La vie sur le domaine seigneurial. Séance 3 - Les redevances dues au seigneur Séance 4- Alimentation – Progrès outils agricoles fin Moyen Age.
Documents	- Chantefable <i>Aucassin et Nicolette</i> - XIIème - <i>Les très riches heures du duc de Berry</i> Mois de Mars- Manuscrit médiéval enluminé- Frères de Limbourg 1410-1411 - Texte de l'accord entre seigneur de l'Abbaye de Saint Germain des prés et ses paysans (1249) - <i>Conte des Vilains de Verson</i> , Estout de Gos, XIIIème - Enluminure - Manuscrit du XVème siècle- Paysanne au Moulin + Cuisson pain - Charrue- Psautier de Lutrell XiVe - Collier d'épaule et herse – Très riches Heures du duc de Berry – octobre
Evaluation	Passation à distance, dans la séquence « les outils agricoles au travers des grandes périodes de l'histoire » (outils néolithique - moissonneuse Trevisse- Calendrier Berry mois de mars, moissonneuses batteuses..).
Lexique	Seigneur : Homme qui détient les pouvoirs sur une seigneurie. Tenures : Terres que le seigneur loue à des paysans en échange de redevance . Redevances: des taxes en argent ou en nature et des corvées.


	<p>Corvée : Travail gratuit et obligatoire effectué par les paysans pour leur seigneur.</p> <p>Réserve : Terres que le seigneur se réserve et qu'il fait cultiver par des paysans auxquels il verse un salaire ou par des paysans soumis à la corvée.</p>
--	---



CE2A Belzunce- Février 2017

Séance 1/4	Aucassin et Nicolette- 45'	
Séquence	Quelle était la vie des paysans au Moyen Age ?	
Domaines	- Français - QLM	
Objectifs	<p>- Lecture compréhension : type d'écrit- importance situation d'énonciation pour compréhension/ vocabulaire champ lexical portrait / Syntaxe : énumération.</p> <p>- EDL : vocabulaire- adjectif description corps/visage</p> <p>- QLM : Introduire séquence les paysans au Moyen Age-</p>	
Matériel	<p>- 26 textes. Extraits de Aucassin et Nicolette (enlever référence au Moyen Age dans le titre)</p> <p>- 13 tableaux de classement des adjectifs.</p>	 <p>The document contains a table for classifying adjectives. The table has three columns: 'Personnage', 'Personnage', and 'Personnage'. The rows are labeled 'Autre génitive', 'Visage', and 'Doux'. There are also some handwritten notes and a small text block above the table.</p>
Déroulé	<p>Phase 1 : compréhension (1). <i>Voici deux textes, lisez les silencieusement.</i> - Puis Lecture oralisée (alternance moi/élèves)- Modélisant/ Articulation marques ponctuation/ groupe de sens - Oral/collectif- Quel type de texte est-ce (descriptif, souligner énumérations) ? De quand datent-ils ? Quelle époque de l'histoire est ce (Moyen Age)? Combien de phrases premier texte ? langue soutenue, énumération...</p> <p>Phase 2 : collecte (écrit/ individuel, puis binôme) <i>Surligner les parties du corps dans une couleur et souligner les adjectifs</i> - En binôme remplir le tableau- Combien de colonnes, lignes?, que mettre dans une case ? donner un exemple dans le tableau. Reproduire le tableau au tableau- Les élèves viennent noter adjectifs dans colonnes- Connotation positive/négative.</p> <p>Phase 3: (coll/oral) Au vu de la collecte, quel est le portrait le plus flatteur ? Qui a écrit ce texte, pour qui, dans quel but ? A votre avis était -l destiné à quelqu'un ressemblant plutôt auquel des deux personnages ? Fable chantée et récitée, en prose et ver,) fin 12^{ème} début 13^{ème} « chantefable » pour divertir public – parodie chansons de geste. Exagéré= caricature. Se moquer</p>	

	<p>d'un style=parodie. Objectif (fidèle, conforme à la réalité)- subjectif ? Fait ressortir deux grandes catégories de personnes dont le mode de vie était très différent. Qu'est ce que cela nous apprend sur ce que pensaient les seigneurs de paysans ?</p> <p>Pour comprendre un texte, il faut se demander qui l'a écrit/pour qui et pourquoi- Les historiens évaluent objectivité sources (souvenez vous de la <i>Guerre des Gaules</i> vs Oralité culture Gauloise).</p>
Bilan	<p>- Cahier Questionner le monde : titre « les Paysans au Moyen Age » - coller les textes.</p> <p>- Au Moyen Âge, en France, il y avait deux grandes catégories de personnes dont les modes de vie était très différents : Les Seigneurs et les Paysans, dont nous découvrirons la prochaine fois quelques caractéristiques du mode de vie.</p>
Prolongement	<p>- Autre séance EDL- vocabulaire : adjectifs se rapportant aux yeux / au nez (par 4) – mise en commun - Construire en forme de soleil, élèves font bandes de papier à coller comme rayons de soleil. S'en servir ensuite comme banque de mots pour écrire portrait .</p>

CE2A Belzunce- Février 2017

Séance 2/4	La vie sur le domaine seigneurial - 45'	
Séquence	Quelle était la vie des paysans au Moyen Age ?	
Domaine	QLM	
Objectifs- Connaissances visées	- Au Moyen Age, la majeure partie de la population est constituée de paysans qui pour la plupart travaillent pour un Seigneur et vivent sur le domaine seigneurial. Ils en utilisent les installations (moulin, four).	
Phase 1 : Introduction	- Rappel séance précédente. Quelles sont les deux catégories de personnes représentées dans le texte que nous avons lu? Nous allons découvrir comment vivaient les paysans au Moyen Âge.	
Phase 2 Etude de documents. Mode collectif oral.	<p>Doc. 1- Les très riches heures du duc de Berry Mois de Mars- Manuscrit médiéval enluminé- Frères de Limbourg 1410-1411. Faire observer château/vigne/charrue/ Calendrier illustré d'enluminures. Mois de Mars : scène travaux des champs, taille ceps de vigne, labour des champs et semi. Champs dominés par le duc de Berry. Figure le pouvoir économique du seigneur- son château, ses terres, et les paysans qui travaillent sur ses terres (réserve/tenures).</p>	
	<p>Doc 2- Texte de l'accord entre seigneur de l'Abbaye de Saint Germain des prés et ses paysans (1249). Lecture voix haute alternée. Qu'est ce que c'est ? De quels équipements parle ton ? a qui appartiennent ils ? a quoi servent-ils ? Les paysans ont ils le choix ?</p>	<p>« Nos paysans de Villeneuve-Saint-George et de Valenton * doivent moudre à notre moulin et nous donner le dixième des grains moulus ; tous les hommes de Villeneuve doivent cuire à nos fours et payer le fournage ; quiconque tient des terres plantées en vigne doit conduire sa vendange à notre cour pour le mettre à notre pressoir, et livrer le tiers de tout ce qui a été pressuré ».</p> <p><i>D'après un accord conclu entre le seigneur de l'Abbaye de Saint-Germain-des-Prés et ses paysans (1249)</i></p> <p>* Au sud-ouest de Paris.</p>

	<p>Doc 3 – Enluminure - Manuscrit du XVème siècle</p> <p>Qui est le personnage représenté ? que fait-il ? Quel est l'objet rond au premier plan ? Que voit-on à l'arrière plan ? Principe du Moulin inventé pendant l'Antiquité mais moulins construits en grand nombre au Moyen Age. D'abord à eau puis à vent. . Grains écrasés entre deux grosses pierres qui forment la meule. Seuls les très riches seigneurs en ont.</p>		
	<p>Doc 4 et 5 : Lecture Voix haute. Que vont faire les paysans ? Sont-ils obligés ? Quelles sont les conséquences sur leur alimentation ?</p>	<p>Les paysans vont au four seigneurial. Cette obligation est encore le pire ; quand la femme du vilain (paysan) s'y rend et bien qu'elle paie la cuisson, la tourte et l'eau, la fournière grogne et le fournier jure et affirme qu'il ne reçoit pas son argent. Jamais le vilain ne mangera de bon pain, il sera mal préparé et peu cuit.</p> <p><small>D'après La complainte des vilains de Verson, 13^e siècle</small></p>	
<p>Phase 3 : Bilan</p>	<p>- Copier : Les paysans vivent sur les terres du Seigneur. Ils doivent utiliser les installations du seigneur (moulin, four, pressoir..) et payent en plus pour cela. Ils ne sont pas toujours bien nourris.</p> <p>- Nous découvrirons combien ces paysans ont une vie de travail pénible et qu'ils sont accablés de redevances.</p> <p>- coller doc</p>		



CE2A Belzunce- Février 2017

<p>Séance 3/4</p>	<p>Les redevances dues au Seigneur - 45 '</p>
<p>Séquence</p>	<p>Quelle était la vie des paysans au Moyen Age ?</p>
<p>Domaine</p>	<p>- Français- lecture compréhension-+Vocabulaire verbes travaux champs. -QLM</p>
<p>Objectifs- Connaissances visées.</p>	<p>- Le paysan doit au Seigneur de nombreuses tâches. Sa vie est rythmée par les travaux des champs qui dépendent des saisons.</p>

<p>Matériel</p>	<p>- Extrait du Conte des vilains de Verson, X 26.</p>	<p>3 Les redevances dues par des paysans à leur seigneur.</p> <p>Les terres de Verson (Calvados) appartenant à l'abbaye du Mont-Saint-Michel. L'abbé était donc seigneur de Verson et recevait de la part des vilains, c'est-à-dire des paysans, des redevances dont ce conte nous donne la liste précise.</p> <p>À la Saint-Jean, ils doivent faucher les prés du seigneur, entasser le foin au milieu des prés et le porter au château.</p> <p>Puis ils doivent nettoyer le ruisseau. Chacun y va, la bêche à l'épaule. Et voici le mois d'août et ils doivent la corvée, qui ne doit pas être oubliée. C'est qu'ils doivent couper les blés, les mettre en tas et les porter à la grange.</p> <p>Leur terre paie le champart¹. Le vilain charge les gerbes dans sa charrette et les mène à la grange du champart, tandis que son blé a lui reste au vent et à la pluie.</p> <p>Après vient la Notre-Dame en septembre (8 septembre), où il convient de fixer le porçage. Si le paysan a huit porceaux, il prendra les deux plus beaux et l'autre après sera au seigneur...</p> <p>Et vient la Saint-Denis (9 octobre), où les paysans doivent payer le cens². Après quoi, ils doivent la corvée. Quand ils auront labouré la terre, ils iront chercher le blé au grenier et ils devront le semer et herser.</p> <p>À Noël, ils doivent les poules.</p> <p>À Pâques, ils doivent la corvée.</p> <p>Quand le seigneur veut bâtir un four et un moulin, ils doivent amener au maçon la terre et le mortier pendant tout le temps de la construction et ils sont en obligation d'utiliser le four. Et cette obligation, la banalité³, est la pire de toutes.</p> <p>1. part prélevée sur les récoltes et qui revenait au seigneur. 2. impôt seigneurial en argent. 3. obligation d'utiliser du matériel qui appartenait au seigneur (four, moulin, pressoir...).</p> <p>D'après Estout de Gos, Conte des vilains de Verson, XII^e siècle.</p>													
<p>Déroulé</p>	<p>Phase 1 - Lecture individuelle et silencieuse du texte.</p> <p>- Lecture à voix haute, alternée- Moi/élèves.</p> <p>- Questions compréhension générale : Qu'est ce que ce document ? De quand date-t-il ? Voc- redevances = ce que le paysan doit au Seigneur annuellement, en nature, en travail, en argent. Champart = part de la récolte ou du bétail.</p> <p>Phase 2- Remplir individuellement le tableau. Etayage. Différenciation : tableau construit, Mise en commun, on complète le tableau sur l'affiche.</p> <table border="1" data-bbox="427 1003 1401 1518"> <thead> <tr> <th>Nom des fêtes , des mois de l'année</th> <th>Travaux à effectuer</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Saint- Jean</td> <td>Faucher les prés, entasser le foin, et le porter au château</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Nettoyer le ruisseau</td> </tr> <tr> <td>Mois d'Août</td> <td>Couper les blés, les mettre en tas et les porter à la grange</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Labourer la terre, semer le blé, et herser</td> </tr> <tr> <td>A pâques</td> <td>Corvée (ensemble des travaux effectués par les paysans pour cultiver la réserve du seigneur et entretenir le château).</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Amener la terre et le mortier pour bâtir un four ou un moulin</td> </tr> </tbody> </table> <p>Phase 3- Questions (collectif oral) Quel est le nom donné aux travaux effectués pour le seigneur lui-même (corvée)? Quels sont les noms des impôts que le paysan doit payer au seigneur (le champart, le porçage, le cens, la corvée, les poules, la banalité). Que nous apprend cette liste sur les relations entre les paysans et le seigneur ? (le paysan est au service du seigneur, les redevances dues peuvent être en argent (le cens), en nature (le champart), en travail (les corvées). La vie du paysan dépend des saisons.</p>	Nom des fêtes , des mois de l'année	Travaux à effectuer	Saint- Jean	Faucher les prés, entasser le foin, et le porter au château		Nettoyer le ruisseau	Mois d'Août	Couper les blés, les mettre en tas et les porter à la grange		Labourer la terre, semer le blé, et herser	A pâques	Corvée (ensemble des travaux effectués par les paysans pour cultiver la réserve du seigneur et entretenir le château).		Amener la terre et le mortier pour bâtir un four ou un moulin
Nom des fêtes , des mois de l'année	Travaux à effectuer														
Saint- Jean	Faucher les prés, entasser le foin, et le porter au château														
	Nettoyer le ruisseau														
Mois d'Août	Couper les blés, les mettre en tas et les porter à la grange														
	Labourer la terre, semer le blé, et herser														
A pâques	Corvée (ensemble des travaux effectués par les paysans pour cultiver la réserve du seigneur et entretenir le château).														
	Amener la terre et le mortier pour bâtir un four ou un moulin														
<p>Bilan</p>	<p>- Copier- Le paysan doit au Seigneur de nombreuses redevances, en argent, en nature ou en travail. Sa vie difficile est rythmée par les travaux des champs et au château qui dépendent des saisons.</p>														

	<ul style="list-style-type: none"> - Nous verrons comment la qualité de vie s'est un peu améliorée à la fin du moyen âge grâce aux progrès techniques - Coller documents
--	--

CE2A Belzunce- Février 2017

Séance 4/4	Les progrès des techniques agricoles- 30'
Séquence	Quelle était la vie des paysans au Moyen Age ?
Objectif	Comprendre que les progrès des outils et techniques agricoles ont influé positivement sur les conditions de vie des paysans à partir du XIIIème
Documents	<ul style="list-style-type: none"> - Charrue- Psautier de Lutrell XIVe - Collier d'épaule et herse – Très riches Heures du duc de Berry – octobre - doc X 26
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p><i>Psautier de Lutrell, 14^e siècle British Library, Londres</i></p> </div> <div style="text-align: center;">  <p><i>Très riches heures du duc de Berry, Octobre, 15^e siècle Musée Condé, Chantilly</i></p> </div> </div>
Déroulé	<p>1- rappel séance précédente- Quelles sont les conditions de vie des Paysans ?</p> <p>2- Etude doc : collectif/oral –</p> <p>doc 1- Qu'est ce que ce doc ? de quand date t il ? En quel matériau est le soc de la charrue ? Que permet il vs araire ? Quels animaux tirent la charrue ? La charrue remplace progressivement l'araire et permet de labourer le sol en profondeur grâce à un soc en fer</p> <p>doc 2 –Qu'est-ce que ce doc ? De quand date t il ? Qu'a le cheval sur les Epaules ? a ton avis qu'est ce que cela permet ? Mets dans l'ordre les actions des deux personnages ? Qu'auraient-ils du faire si la herse n'existait pas ?</p>
Bilan	Copier : A partir du XIIIème siècle les conditions de vie s'améliorent en particulier grâce à l'utilisation de nouveaux outils agricoles, comme la charrue ou la herse.

RÉSUMÉ

Plus de 4 % des jeunes peuvent être considérés comme illettrés au sortir de la scolarité obligatoire, alors que la quasi totalité des élèves de CE1 maîtrisent les correspondances grapho-phonémiques. Quelles pièces du puzzle ont manqué à ces élèves déchiffreurs pour devenir des adultes lecteurs ? En tant que nouvelle enseignante, je me suis naturellement posé la question de savoir comment contribuer à ancrer chez les élèves toutes les compétences nécessaires à la formation d'un futur adulte lecteur. Précisément, dans quelle mesure l'identification des mots doit elle faire l'objet d'un enseignement continué en CE2 ? Pour répondre à cette question, j'ai étudié les enjeux de l'automatisation de la lecture et mené une analyse critique des ateliers de lectures répétées et des activités pédagogiques en classe entière que j'ai mis en place pour favoriser l'automatisation de la lecture de mes élèves.

By the end of their mandatory schooling, more than 4 % of young people are considered illiterate, whereas the majority of second grade students can master grapho-phonemic correspondences. What are the missing pieces of the puzzle which have prevented these decipherer students to become adult readers? As a new teacher, I have naturally asked myself how to contribute in rooting all of the necessary skills in the education of a future adult reader. More precisely, to what extent should the teaching of the identification of words be continued in third grade? In order to respond to that question, I have explored the implications of the automation of reading and conducted a critical analysis of the repeated reading workshops and educational activities with the entire class which I have set up in order to encourage the automation of reading for my students.