



HAL
open science

La fluence en CE1 : analyse en regard de la fluidité de lecture et de l'enseignement explicite

Pauline Ricaud

► **To cite this version:**

Pauline Ricaud. La fluence en CE1 : analyse en regard de la fluidité de lecture et de l'enseignement explicite. Education. 2018. dumas-01925372

HAL Id: dumas-01925372

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01925372>

Submitted on 16 Nov 2018

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.

Année universitaire 2017- 2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

La fluence en CE1
Analyse en regard de la fluidité de lecture et
de l'enseignement explicite

Mots Clefs : fluence – lecture – explicitation – CE1

Présenté par : Pauline Ricaud

Encadré par : Virginie Actis

Sommaire

Introduction	2
I- La fluence et ses fondements théoriques.....	5
1- Présentation du dispositif de fluence.....	5
A- Les principes fondateurs.....	5
a- Les séances (modalité, fréquence et durée).....	6
b- Le déroulé avec les élèves.....	6
c- Un enseignement explicite.....	6
d- Des parcours individualisés.....	7
B- Une séance type.....	7
a- Introduction du texte.....	7
b- Lecture individuelle du texte.....	8
c- Retours sur la lecture et explicitation des progrès.....	9
2- Fondements théoriques	9
A- Fluence et fluidité de lecture chez le lecteur de CE1.....	9
a- Le décodage et la compréhension.....	10
b- La fréquence de lecture et la résistance des textes.....	11
c- La lecture à voix haute et la lecture silencieuse.....	12
d- Les méprises.....	12
B- Fluence et milieux sociaux défavorisés.....	13
a- Le rapport au savoir.....	13
b- L'enseignement explicite	15
c- Le rapport au savoir et la mobilisation.....	16
II- Analyse du dispositif de fluence dans une classe de CE1.....	17
1- La mise en place de séances de fluence en CE1.....	17
A- Mise en place et analyse du dispositif dans la classe.....	17
a- La mise en place du dispositif et son évolution dans la classe.....	17
b- Bilan du point de vue des pratiques d'enseignement.....	18
c- Bilan du point de vue de la fluidité de lecture.....	19
B- Analyse du dispositif pour les faibles lecteurs.....	21
a- Analyse pour les faibles lecteurs.....	21
b- Analyse pour Hawa.....	22
c- Analyse pour Tahera.....	24
2- Les limites du dispositif et les prolongements.....	27
A- Les limites du dispositif liées à la compréhension.....	27
a- Les limites liées à la compréhension de texte.....	27
b- Les limites liées à la compréhension fine.....	29
B- Interroger le sens de la lecture.....	30
a- Favoriser la mobilisation intrinsèque.....	31
b- Travailler la motivation extrinsèque.....	32
Conclusion.....	34
Bibliographie	35
Sitographie.....	35
Annexes.....	36
Résumé / Abstract.....	56

Introduction

L'illétrie touche 7% de la population française âgée de 18 à 65 ans selon l'ANCLI (Agence Nationale de Lutte contre l'Illétrie), soit 2 500 000 personnes. Face à ce constat, le rôle de l'école dans l'enseignement de la lecture a été mis en question depuis une trentaine d'années et le débat s'est cristallisé autour des méthodes de lecture, avec une actualité brûlante en ce printemps 2018.

L'enseignement de la lecture est devenu une priorité éducative depuis les années 1980. Cette priorité est réaffirmée dans les nouveaux programmes de 2015. Le cycle 2 est à ce titre une période déterminante et les élèves doivent parvenir à une première autonomie dans la lecture de textes variés et adaptés à leur âge¹. Plusieurs aspects sont essentiels dans cet apprentissage : le lien avec l'écriture, l'automatisation, la compréhension et la culture littéraire. Les liens entre décodage et compréhension sont confirmés : « L'augmentation de la quantité de lecture, les lectures réitérées ou la lecture de textes apparentés conduisent à une automatisation progressive. L'aisance dans l'identification des mots rend plus disponible pour accéder à la compréhension. »². À travers cette approche, décodage et compréhension forme un tout et l'un et l'autre se renforcent dans le cheminement de lecteur de l'élève. Enseignante stagiaire dans une école du XII^e arrondissement de Paris en classe de CE1, j'ai dès mon entrée en fonction pris conscience de la nécessité de travailler ces deux aspects de la lecture.

L'école dans laquelle j'effectue mon stage souffre d'une mauvaise image, et bien qu'elle soit située dans un quartier mixte socialement, il est désolant de constater que le public qui fréquente l'école est très majoritairement un public défavorisé. L'école relève du dispositif CAPPE (Convention Académique Pluriannuelle de Priorité Educative), ce qui signifie qu'elle bénéficie d'accompagnements spécifiques académiques, notamment de l'allègement des effectifs. Ainsi notre classe compte vingt-trois élèves. Les problèmes de violences verbales et physiques y sont récurrents et les solutions pour y remédier sont pensées à l'échelle de l'école, ce qui a été d'une grande aide pour débiter. Un des axes majeurs du projet d'école est lié à l'amélioration du climat scolaire. Au niveau de l'école, la pratique des messages clairs pour régler les conflits entre élèves a été mise en place de manière généralisée. De plus, toutes les classes ont instauré les conseils d'élèves, et chaque classe a élu deux délégués qui participent au conseil des délégués de l'école. Parallèlement au

1 Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015

2 *Ibid.*

conseil des délégués dédiés aux violences dans les parties communes (qui a abouti à des propositions liées aux jeux dans la cour), le conseil des maître s'est réuni exceptionnellement au mois de mars afin de mettre en place une échelle de sanctions en cas de comportements violents dans les parties communes.

Le manque de mixité de l'école est visible également au niveau des origines des élèves, issus dans leur grande majorité de l'immigration (première ou deuxième génération). Après une enquête menée auprès des élèves et de certains parents, j'ai pu dresser des portraits d'élèves en lien avec leur francophonie. La majorité des élèves de la classe ne parlent pas français à leur domicile et parmi les langues étrangères les plus pratiquées on retrouve le bambara et l'arabe. Peu d'élèves lisent ou se font lire et raconter des histoires en famille ou disposent de livres à la maison. Très peu d'élèves de la classe fréquentent assidument la bibliothèque de quartier. La lecture est donc aussi inscrite comme une priorité dans le projet d'école, et notamment l'amélioration de la compréhension en lecture, notamment à travers la participation au Prix Korczak, à l'Action Paris Lecture et les partenariats noués avec la librairie de quartier. De plus, nous avons mis en place cette année les évaluations Roll (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) afin de mesurer l'impact des actions menées dans le cadre du projet d'école en compréhension de lecture sur le long terme dans l'école.

En arrivant dans la classe, mon binôme et moi avons dès la première période évalué la fluidité de lecture des élèves grâce à un test de fluence sur le texte « Dino » (OURA-LEC)³. Les résultats de cette évaluation diagnostique montrent que la classe se divisait en deux pôles : les grands lecteurs et les petits lecteurs, voire non-lecteurs. Plus globalement, une petite moitié de classe présentait des difficultés de lecture auxquelles tenter de remédier au cours de l'année. Voici un tableau récapitulatif de cette évaluation :

Nombres de mots lus par minute	Nombre d'élèves
Moins de 20 mots (élèves en difficulté)	8 (dont 3 moins de 5 mots)
Entre 20 et 30 mots (élèves fragiles)	2
Entre 30 et 60 mots	4
Au-delà de 60 mots	9

Face à ce constat, nous avons tout de suite pris le parti de travailler la compréhension de l'écrit à partir de la lecture magistrale. Nous avons donc dans un second temps évalué, notamment par des

3 http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf/OURA_Enseignants.pdf

activités de racontage, le niveau de la classe en compréhension. Celui-ci s'est révélé relativement homogène et nous avons noté que trois élèves pouvaient être classés chez les faibles-comprenneurs, sans pouvoir établir de lien systématique avec leur niveau en fluidité de lecture.

Conscientes des enjeux en lecture en CE1 et au regard de ces portraits de lecteurs, nous avons très rapidement décidé de mettre en place la fluence dans notre classe. Deux grandes problématiques en lien avec cette méthode se sont dessinées, l'une liée à la compréhension en lecture et l'autre à l'explicitation du sens de la lecture. Ce mémoire s'attache donc à analyser le travail mené avec les élèves en fluence sur trois plans (avec l'ensemble des élèves, avec les élèves faibles lecteurs et avec deux élèves non lectrices), révélant ainsi les limites de la méthode expérimentées dans la classe. Il apporte également des réponses et des pistes que nous avons explorées pour pallier ces limites.

Dans un premier temps, je m'attacherai à décrire le dispositif de la fluence et les fondements théoriques qui le sous-tendent, puis je présenterai la mise en place du dispositif dans ma classe, ses limites et les réponses apportées.

I- La fluence et ses fondements théoriques

La fluence est un dispositif qui permet de travailler la fluidité de lecture entendue comme rythme de lecture permettant de comprendre un texte. Cette partie se propose dans un premier temps de présenter précisément le dispositif (les principes fondateurs et le déroulé d'une séance type) puis de caractériser ses fondements théoriques, ayant trait à la fois aux théories sur la lecture et à celles sur l'enseignement explicite.

1- Présentation du dispositif de fluence

« Le programme PARLER (Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir) a été initié il y a quelques années par Michel Zorman afin d'appliquer à l'école française les principes de l'enseignement explicite dans le but de parvenir à réduire les difficultés scolaires des enfants des écoles recevant des publics en difficultés. »⁴ Il comprend deux versants importants, pensés en lien avec l'état de la recherche actuelle sur l'apprentissage de la lecture : l'un lié à l'enseignement précoce, explicite et systématique du décodage et l'autre lié au développement de la compréhension du langage. C'est dans le cadre du premier versant de ce programme que la fluence comme méthode de lecture a été mise en place dans des classes de CP et CE1.

A- Les principes fondateurs

La fluence consiste en la lecture chronométrée sur une minute d'un texte, afin de calculer le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM). Les textes étudiés proposent des mots courants et présentent une difficulté grandissante. Lors d'une séance, les élèves lisent à tour de rôle le texte au moins deux fois. Pendant la lecture individuelle, les autres élèves suivent la lecture et notent les erreurs commises par leur camarade. J'expose ici les principes fondateurs de la méthode de fluence. Tout est pensé dans cette méthode pour mettre l'élève dans une position de réussite, notamment à travers la ritualisation et l'explicitation de l'activité.

4 Pourchet Martine, Zorman Michel, *Fluence volume 1, CP-CE*, Les Éditions de la Cigale, 2013, p.23

a- Les séances (modalité, fréquence et durée)

Le travail de fluence s'effectue en général en petit groupe de niveau de lecture homogène comptant trois ou quatre élèves. L'effectif des groupes peut varier selon les besoins des élèves. L'enseignant veille à réduire le nombre de participants des groupes de faibles lecteurs et peut augmenter l'effectif jusqu'à six pour les bons lecteurs. De tels effectifs permettent de multiplier les lectures lors d'une séance et favorisent la concentration des élèves. L'homogénéité du groupe permet d'instaurer un rapport de bienveillance entre les élèves et de limiter le phénomène de comparaison.

Les séances durent entre vingt minutes et une demi-heure. Les élèves ont ainsi le temps de procéder à au moins deux lectures durant la séance et d'améliorer au cours d'une même séance leur nombre de MLCM (Mots Correctement Lus par Minute). Ces séances demandent un effort d'attention important pour les élèves, c'est pourquoi leur durée doit être limitée. Elles interviennent régulièrement afin de favoriser l'automatisation des procédures. De plus, la régularité permet de ritualiser l'activité et de mettre en confiance les élèves.

b- Le déroulé avec les élèves

Au cours d'une séance, tous les élèves du groupe sont systématiquement sollicités de manière égale. Ils lisent le texte à tour de rôle et le même nombre de fois. Ils ont donc l'assurance qu'ils liront au moins deux fois le texte lors d'une séance ce qui tend à les rassurer. Lors de la lecture individuelle, les autres élèves suivent en notant les mots mal lus ou oubliés, ce qui engendre une plus grande concentration. La lecture à tour de rôle permet par ailleurs de mettre en place une première différenciation en interrogeant les élèves les plus en difficulté en troisième ou quatrième position. Ils ont ainsi la possibilité de suivre les premières lectures individuelles de leurs camarades et d'entrer dans l'activité plus sereinement.

Les élèves sont encouragés et leurs essais sont valorisés. Ainsi après chaque lecture, on reporte sur un graphique le nombre de MCLM pour constituer une courbe de progrès des élèves. Cette courbe est remplie et complétée à la fin de chaque séance et commentée avec les élèves. Elle met l'élève dans une position de réussite et lui donne confiance en lui : « La réussite développe l'estime de soi et la motivation intrinsèque, indispensables aux apprentissages. L'élève doit travailler en confiance, oser lire, savoir qu'il progresse et qu'il n'est pas en compétition avec ses camarades. »⁵.

c- Un enseignement explicite

L'explicitation est au cœur des séances de fluence. Les élèves doivent savoir exactement

5 *Ibid.*, p.58

quel est l'objet de l'apprentissage, quel est son sens, et quelles en sont les procédures. L'enseignant énonce donc clairement en début de séance que le travail porte sur la fluidité de lecture et quelles sont les compétences qui vont être mobilisées. Si besoin, il redonne la consigne et les modalités d'évaluation.

Avant les premières lectures individuelles, l'enseignant explicite le sens du lexique inconnu que comporte le texte et le déchiffrement des mots difficiles. Il n'omet pas d'interroger les élèves s'ils souhaitent ajouter des mots qui leur semblent difficiles sur le plan sémantique ou phonologiques. Quant aux erreurs commises, l'enseignant revient systématiquement dessus avec l'élève et lui propose une remédiation. L'aide est individualisée, elle découle de l'analyse de l'erreur qu'en fait l'enseignant. La remédiation peut relever du champs sémantique, orthographique, phonologique...

d- Des parcours individualisés

Les textes proposés suivent une progression divisée en trois niveaux. Il faut laisser aux élèves le temps d'apprendre. Ils doivent d'abord se familiariser avec l'activité de fluence sur des textes faciles (niveau 1) afin d'automatiser la reconnaissance de mots réguliers et d'augmenter leur vitesse de lecture, avant de se confronter à des textes plus résistants (orthographe des mots et phrases plus complexes).

Les élèves progressent à des rythmes différents et il convient d'adapter les séances à leur progression. Ainsi on peut augmenter ou diminuer le nombre de séances selon les besoins, voire les arrêter complètement. On peut aussi changer le niveau des textes proposés. Dès que les élèves lisent à la première lecture au moins soixante mots d'un texte de niveau 1, il est temps de passer aux textes de niveau 2.

B- Une séance type

Afin de mieux comprendre le dispositif, je m'attache à décrire le déroulement d'une séance type de fluence durant environ vingt minutes. Une séance type suit un protocole défini qui enchaîne plusieurs étapes.

a- Introduction du texte

Dans un premier temps, l'enseignant introduit la séance. Il rappelle ou fait rappeler par les

élèves les objectifs et le déroulé de la séance. Puis il procède à une première lecture articulée, au débit lent, où il fait entendre la prononciation de chaque mot. Il lit par la suite une seconde fois le texte, en respectant bien les groupes de souffle afin de faire travailler la compréhension. Pendant ces deux lectures de l'enseignant, les élèves disposent d'une version du texte sur laquelle ils sont incités à suivre avec leur doigt la lecture.

Après la première lecture, l'enseignant s'attarde sur la reconnaissance des mots plus complexes. Il demande aux élèves quels sont les mots qui sont durs à lire et procède à leur décomposition phonologique en rappelant si besoin les règles orthographiques. Ici c'est principalement le décodage grapho-phonologique qui est travaillé. Après la seconde lecture, l'enseignant demande aux élèves de raconter ce qui se passe dans le texte. Puis il les questionne sur les mots qu'ils n'ont pas compris et en explicite le sens. L'enseignant dispose d'une feuille sur laquelle sont répertoriés les mots qui peuvent poser des problèmes de décodage ainsi que ceux qui présentent une difficulté sémantique. Cette liste de mots est fournie avec la méthode, mais il est à la charge de l'enseignant de la compléter en fonction des besoins des élèves.

Enfin l'enseignant passe la consigne : lire le texte à voix haute à tour de rôle pendant une minute. Il précise le rôle de chacun : lorsqu'un élève lit à voix haute, les autres élèves doivent suivre la lecture sur leur texte et annoter les erreurs de lecture commises. Cela permet à tous les élèves d'être investis dans une tâche et de rester concentrés.

b- Lecture individuelle du texte

Ensuite l'élève se lance dans la lecture individuelle chronométrée du texte sur une minute. Pendant que l'élève lit à voix haute, les autres élèves suivent la lecture en annotant les erreurs. Du point de vue pratique, les textes individuels sont glissés dans des pochettes plastiques et les élèves sont munis d'un feutre d'ardoise pour annoter les erreurs. Ces annotations peuvent être dans un premier temps simples (barrer le mot mal lu ou non lu par exemple) puis se complexifier lorsque la technique est bien maîtrisée. L'enseignant quant à lui dispose d'une autre version du texte sur laquelle sont comptabilisés le nombre de mots par ligne. Il suit la lecture de l'élève muni d'un crayon pour prendre des annotations spécifiques sur les erreurs de lecture commises.

À la suite de la lecture, l'enseignant interroge les élèves qui n'ont pas lu afin qu'ils mettent en avant les erreurs de lecture qu'ils ont repérées. Les élèves vont dans un premier temps focaliser leur attention sur les erreurs de décodage. L'enseignant intervient afin de rétablir le bon décodage et apporte l'étayage (très souvent phonologique) nécessaire à la relecture correcte du mot. Puis il regroupe les mots dans la phrase pour faire entendre le sens de la phrase et apporter un étayage

supplémentaire : l'utilisation du contexte pour la reconnaissance du mot. Dans une séance les élèves lisent au moins deux fois à tour de rôle le texte. Ainsi l'enseignant peut vérifier que les élèves sont en mesure de s'autocorriger lors de la deuxième lecture ce qui est le cas la plupart du temps.

c- Retours sur la lecture et explicitation des progrès

À la fin de chaque lecture, l'enseignant fait le décompte des erreurs et des mots correctement lus. Il veille à souligner les progressions : le nombre de mots peut n'avoir que très légèrement augmenté mais l'élève s'est autocorrigé et a commis moins d'erreurs ou bien la vitesse de lecture peut avoir augmenté et proportionnellement le nombre d'erreurs. Très souvent, les élèves sont en progression, mais parfois il arrive que les élèves stagnent ou régressent. Le rôle de l'enseignant est alors d'analyser cette baisse de régime de l'élève et de l'expliciter. Il convient dans ce moment précis d'inviter les élèves à la bienveillance entre eux et d'éviter tout esprit de compétition. Les progrès des élèves se mesurent par rapport à eux-mêmes et à leurs performances précédentes.

L'enseignant a en sa possession une grille d'évaluation qui permet de mesurer les progrès des élèves sur un même texte. En reportant le nombre de MCLM sur un graphique, il trace ainsi la courbe de progrès des élèves. À la fin de chaque séance, l'enseignant revient sur les réussites des élèves, quelles soient quantitatives ou qualitatives, et commente avec eux leur courbe de progrès. Rendre explicite de manière graphique les progrès des élèves les place dans une position de réussite qui suscite la confiance en soi. De plus l'enseignant possède un tableau de suivi par texte sur lequel il reporte le nombre de MCLM à chaque lecture pour tous les élèves du groupe. Il a ainsi une vision d'ensemble des progrès des élèves sur un même texte.

2- Fondements théoriques

Pour mieux comprendre la fluence, il convient de s'intéresser à deux aspects. C'est une méthode de lecture qui est axée sur le travail de fluidité de lecture et c'est une méthode qui accorde une grande importance à l'explicitation objective et procédurale.

A- Fluence et fluidité de lecture chez le lecteur de CE1

La fluidité de lecture est le fait non seulement de pouvoir lire un texte mais aussi d'en saisir

le sens. Jocelyne Giasson distingue deux composantes essentielles de la fluidité de lecture⁶. La première a trait à la reconnaissance instantanée des mots par voie directe. Si le lecteur doit avoir recours à la voie indirecte pour décoder les mots du texte, alors la lecture est bien moins rapide, ce qui a une incidence sur la compréhension. L'auteure souligne que la vitesse de lecture est un indicateur à prendre en compte mais que les variations entre les élèves à l'âge de huit ans sont telles, qu'il n'est pas possible d'établir de norme en vitesse de lecture au regard de la compréhension de l'écrit. La seconde composante de la fluidité, la lecture par groupes de mots, doit également entrer en jeu dans le diagnostic des difficultés de lecture. L'enfant doit utiliser les indices syntaxiques de la phrase (notamment la ponctuation pour les lecteurs en transition) pour former des unités de sens. Cela demande des ressources cognitives et rend la tâche de compréhension plus difficile. Je me suis principalement basée sur ses recherches⁷ pour montrer en quoi la fluence permet de travailler la fluidité de lecture chez l'enfant de CE1.

a- Le décodage et la compréhension

Une controverse mettant en jeu deux approches de la lecture a agité le monde de l'enseignement depuis un demi-siècle. Deux méthodes de lecture se sont affrontées durant de nombreuses années. La première, l'approche synthétique de la lecture, était la plus répandue jusque dans les années 1960. Elle consiste à enseigner aux élèves les associations existantes entre graphèmes et phonèmes puis entre syllabes et phonèmes. On parle donc de voie indirecte. On part ainsi des unités les plus petites de la langue pour aller vers les plus grandes : de la lettre à la syllabe, de la syllabe au mot. Au départ, le nombre réduit d'associations étudiées ne permet pas d'étudier des phrases riches de sens. C'est pourquoi, on reproche souvent à cette méthode de proposer aux élèves des textes artificiels. Cette approche, centrée sur le code, a été remise en question à partir des années 1970 et n'existe désormais plus comme unique méthode d'apprentissage de la lecture.

Elle a été progressivement abandonnée au profit de la méthode globale (ou analytique). Celle-ci propose une démarche inverse : les mots sont mémorisés globalement, la syllabe est découverte dans le mot et la lettre dans la syllabe. On parle ici de voie directe. C'est donc le sens qui prime, ce qui permet de stimuler l'intérêt de l'enfant. L'élève doit faire le rapprochement entre les mots et, grâce aux analogies, construire le décodage. On reproche à cette méthode de favoriser l'apprentissage de mots par cœur. Cette reconnaissance automatisée des mots entraînant un stockage logographique peu propice à la poursuite de l'apprentissage de la lecture.

Les positions décrites ci-dessus sont difficilement tenables : « [...] enseigner à lire en

⁶ *Ibid.*, p. 201-203

⁷ *Ibid.*

procédant d'une façon mécanique qui ne tient aucun compte de la compréhension, ou encore laisser totalement à l'enfant la tâche de découvrir lui-même le fonctionnement du système alphabétique, sont des façons de faire que l'on ne rencontre presque plus dans les classes. »⁸. C'est donc une approche équilibrée qui prime désormais dans l'apprentissage de la lecture et tend à résoudre le conflit. Les enseignants exploitent et combinent ces deux approches, profitant ainsi des avantages de chacune. On parle d'approche équilibrée. Et si la voie directe est la plus efficace pour déchiffrer (les lecteurs utilisent à termes l'amorçage sémantique pour lire), il s'est dessiné un consensus autour de l'utilisation des deux méthodes en fonction des besoins des élèves. Ainsi ces deux approches complémentaires occupent une place importante dans l'apprentissage de la lecture et le travail de fluence permet de travailler ces deux aspects.

b- La fréquence de lecture et la résistance des textes

Le développement de la fluidité de lecture chez l'enfant s'effectue grâce notamment aux temps de lecture autonomes. L'enfant qui lit devient de plus en plus habile dans la reconnaissance des mots la compréhension de texte. Il est ainsi de plus en plus enclin à lire. Mais l'inverse est également vrai. Les enfants qui éprouvent des difficultés de lecture dépenseront plus d'énergie dans le déchiffrage du texte et seront moins disponibles pour la compréhension. Dans ce second cas, c'est le cercle de l'échec qui débute : lire n'étant pas gratifiant, l'enfant s'engage de moins en moins dans cette activité. Jocelyne Giasson évoque les tensions qui animent les lecteurs en transition (après l'année de CP) : « Les recherches indiquent que c'est vers l'âge de huit ans que les enfants se divisent en deux groupes : ceux qui deviennent meilleurs en lecture chaque fois qu'ils lisent, et ceux qui ont commencé à prendre du retard et qui se démarqueront de plus en plus des bons lecteurs. »⁹. Le constat dressé en introduction de ce mémoire sur le niveau de lecture des élèves rejoint cette théorie.

Pour développer la fluidité, il faut donc travailler sur deux aspects, la fréquence de la lecture et la résistance des textes proposés : « Deux conditions sont essentielles au développement de la fluidité : le jeune lecteur doit lire souvent et il doit lire des textes faciles, c'est à dire des textes qui ne posent pas de problème d'identification des mots ou de compréhension. La lecture facile est considérée comme un moyen primordial par lequel les enfants peuvent orchestrer les différentes stratégies de lecture. »¹⁰. La fluence, par la fréquence des séances recommandée et par la difficulté croissante des textes, permet donc bien de travailler la fluidité.

8 *Ibid.*, p.27

9 Giasson Jocelyne, *La lecture, de la théorie à la pratique*, De Boeck, 2011, p.200

10 *Ibid.*, p.204

c- La lecture à voix haute et la lecture silencieuse

Afin de comprendre l'utilité du travail de lecture à voix haute en fluence, il convient tout d'abord de s'intéresser à l'évolution des habiletés des élèves en lecture orale et silencieuse au cours de leur scolarité. Chez le lecteur débutant, la rétroaction de l'oralisation du mot permet la lecture et la compréhension. Chez le lecteur en transition, l'oralisation cesse peu à peu, mais la vitesse de lecture demeure la même en lecture orale et en lecture silencieuse. On note cependant régulièrement des manifestations de subvocalisation. Dans les premières années, ces subvocalisations ne sont pas inquiétantes mais il faut tout de même y prêter attention car elles peuvent être gênantes pour la lecture si elles perdurent. En cycle 3, la lecture silencieuse commence à devenir plus rapide que la lecture oralisée. Les élèves de cet âge éprouvent alors des difficultés à ajuster le rythme d'énonciation des mots et les mouvements des yeux. La lecture à voix haute relève alors d'une finalité de communication à un auditoire¹¹.

Les deux modes de lecture sont utilisés à l'école mais, à long terme, c'est le développement de la lecture silencieuse (dont la vitesse à l'âge adulte est deux à trois fois supérieure à la vitesse de lecture orale) qui est visé. On remarque néanmoins que la lecture à voix haute demeure importante pour les élèves de CE1, notamment chez les lecteurs fragiles. Elle sert de soutien à l'apprentissage de la lecture. Les séances de fluence sont à ce titre bénéfiques puisqu'elles permettent de travailler la lecture à voix haute et la rétroaction.

d- Les méprises

De plus, la lecture à voix haute permet de percevoir les méprises de lecture des élèves, de les analyser et d'y remédier. On entend par méprise le fait de lire autre chose que ce qui est écrit. Si tous les lecteurs commettent des méprises, certaines sont acceptables et d'autres présentent un vrai handicap pour la lecture fluide. Les méprises syntaxiques et sémantiques sont acceptables lorsqu'elles ne changent pas le sens de la phrase. Les bons lecteurs commettent moins de méprises et parviennent à s'autocorriger si celles-ci transforment le sens de la phrase¹². Ainsi le concept de méprise incite les enseignants à se questionner sur les stratégies de lecture que mettent en œuvre les élèves et à trouver la bonne remédiation. L'oralité de la lecture en fluence est donc un moyen approprié d'analyse des erreurs des élèves et de favoriser la fluidité de lecture.

Giasson recommande des principes qui doivent guider les interventions de l'enseignant pour

11 *Ibid.*, p.211

12 *Ibid.*, p.215

réduire le nombre de méprises et améliorer la fluidité :

-Laisser l'élève s'auto-corriger et éviter ainsi qu'il ne compte sur une supervision extérieure.

-Ne pas intervenir si le sens est respecté et éviter ainsi le phénomène de surcorrection.

-Être intransigeant sur la compréhension du texte sans tenir compte du nombre de méprises.

-Intervenir si les méprises syntaxiques, sémantiques, orthographiques et phonétiques troublent la compréhension.

C'est dans cet esprit d'imbrication du sens et du décodage que nous avons choisi de travailler les méprises avec les élèves en fluence.

B- Fluence et milieux sociaux défavorisés

Le second principe sous-jacent de la fluence est celui de l'explicitation objective et procédurale. La fluence a pour but de placer l'élève dans une situation de réussite scolaire et à ce titre, elle fait une grande part à l'explicitation comme voie méthodologique. C'est ici que s'opère une connexion avec la sociologie de l'éducation et les hypothèses explicatives de l'échec scolaire. Je me place ici dans la veine des recherches menées par le groupe de recherches ESCOL sur le rapport au savoir pour fonder le recours à l'utilisation de la fluence comme méthode de lecture.

a- Le rapport au savoir

La sociologie de l'éducation a été marquée en France par les recherches sur la reproduction sociale. Bourdieu et Passeron sont les grands théoriciens de la reproduction sociale à l'école¹³. L'école est vue comme une instance de socialisation reproductrice des inégalités sociales et de la hiérarchie des positions sociales. En effet, les critères de réussite à l'école reflètent les habitus culturels de la classe dominante de sorte que les élèves issus de milieux défavorisés et disposant d'un bagage culturel éloigné de la culture scolaire réussissent moins bien. Les deux sociologues ajoutent de plus que l'école masque cette fonction sociale derrière sa fonction culturelle et qu'elle légitime par là-même les inégalités sociales. Celles-ci apparaissent donc comme une conséquence des inégalités culturelles légitimées par l'école, lieu socialement neutre. Ces théories ont entraîné l'idée de handicap socio-culturel (pensé comme déficience de l'enfant, de conflit culturel ou de déficience institutionnelle). Elles ont eu un impact important pour penser les inégalités puisqu'elles ont permis de sortir d'un déterminisme biologique et psychologique de l'enfant. Soit l'enfant est

13 Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, 1970

posé comme « handicapé culturellement », soit l'école est posée comme « handicapante ». C'est dans cette dernière perspective que les pratiques enseignantes ont été remises en cause pour donner lieu à une réflexion autour du rôle de l'école et des enseignants dans l'échec scolaire.

Si ces théories apportent des explications pour analyser l'échec scolaire des classes défavorisées, elles ne permettent pas de rendre compte de la présence de cas atypiques. Cet écueil va influencer les chercheurs et leur permettre d'explorer de nouvelles voies d'analyse dont trois semblent fondamentales. Tout d'abord, c'est la notion de la singularité qui va guider les recherches : « Cette singularité se construit dans une logique spécifique, celle de l'identité personnelle, celle de la subjectivité, logique irréductible à un " reflet ", ou même à " l'intériorisation ", des conditions sociales »¹⁴. Ensuite, la question du sens est omise par la sociologie de la reproduction. Tout se passe comme si les individus étaient mus par des déterminismes sociaux et sans aucun mobile. Or le travail d'un enfant pour réussir à l'école dépend de sa mobilisation. Enfin, c'est la notion de savoir qui va guider la recherche récente en sociologie. La reproduction suppose l'inégale appropriation du savoir. Mais à aucun moment cette idée de savoir n'est interrogée. Elle est pourtant complexe, recouvrant à la fois une fin, une activité (des processus) et un contenu. Dans le langage courant on distingue ces trois formes en employant le verbe « savoir », et les noms communs « savoir » et « savoir-faire ». Ainsi Bernard Charlot dans son ouvrage *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*¹⁵, fonde la notion de rapport au savoir, qui est une relation de sens entre un individu et les processus ou produits du savoir. Singularité, sens et savoir se retrouvent réunis dans cette définition et permettent d'apporter de nouveaux éléments dans l'analyse de l'échec scolaire. On note d'ailleurs que Bernard Charlot préfère à cette expression celle d'« histoire qui tourne mal » pour se démarquer du déterminisme social qui sous-tend la reproduction.

« Savoir » s'entend ici comme nom commun : les savoirs et les savoir-faire, ce sont les connaissances et les compétences que les élèves acquièrent à l'école. Les questions qui sont en jeu et qui doivent être travaillées par l'enseignant sont : « Qu'est-ce que j'apprends ? Et comment je l'apprends ? ». Bien souvent, lorsqu'on analyse les échecs scolaires des élèves, on se rend compte qu'il règne un malentendu entre élèves et enseignants : les élèves ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux et ne répondent pas aux exigences de l'enseignant. Afin de lever ce malentendu, les enseignants sont incités à fournir aux élèves un enseignement explicite qui met en oeuvre une explicitation objective et une explicitation procédurale. La fluence, en tant qu'elle fournit ces deux types d'explicitation permet donc de lutter contre l'échec ainsi analysé.

14 Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves, *Écoles et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992, p.19

15 Charlot Bernard, *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Economica, 1997

b- L'enseignement explicite

Maryse Bianco¹⁶ liste les principes d'un enseignement explicite dans l'apprentissage de la lecture. Le premier principe est celui de la progressivité pour aborder une tâche complexe. L'enseignant a la charge de réduire cette complexité en segmentant l'activité en sous-tâches. Chaque sous-tâche permet de développer et d'entraîner une compétence spécifique. L'enseignant doit expliciter en début de séance la compétence travaillée et les objectifs visés. L'élève doit donc d'abord maîtriser chacune des compétences avant de les mettre en œuvre de manière intégrée dans l'activité finale visée. La fluence, en séparant l'activité de lecture entre l'entraînement à la reconnaissance de mots et la compréhension de texte respecte bien ce premier principe.

Le deuxième principe est de fournir un étayage conséquent aux élèves pour les placer dans la position de réussir la tâche le plus aisément possible. L'enseignant doit montrer les stratégies qu'il met en place pour réaliser un exercice. Pour les activités langagières, l'oralisation est très importante puisqu'elle permet de rendre audible des phénomènes invisibles. On établit le lien avec les étayages phonologiques et sémantiques que procure l'enseignant au groupe d'élèves en fluence. De plus, l'enseignant doit interroger les élèves pour s'assurer de la bonne compréhension et suscite la participation de chacun des élèves. Le travail en petits groupes en fluence est à ce titre significatif.

L'enseignant doit également fournir des feed-back riches et systématiques aux élèves pour leur permettre de progresser. Les corrections apportées peuvent être prises en charge aussi bien par l'enseignant que par les autres élèves. La confrontation des stratégies permet ainsi d'enrichir encore le type de feed-back apporté et de construire collectivement la stratégie optimale. Les annotations effectuées par les élèves durant la lecture individuelle entrent parfaitement dans cette logique d'explicitation. L'enseignant conduit par ailleurs les élèves à prendre en charge l'activité. Cette dimension peut être exploitée en fluence en créant des ateliers où les élèves bons lecteurs prennent en charge le rôle de l'enseignant.

Enfin, le quatrième principe qui guide un enseignement explicite est celui de la répétition de la tâche pour son intégration. La pratique de la fluence, régulière et intensive, illustre ce principe : « Enfin, la maîtrise d'une habileté complexe implique une intégration des mécanismes à l'activité cognitive, intégration qui ne va pas sans une activité répétée. Les dispositifs d'enseignement explicite reposent donc sur une pratique régulière et intensive des habiletés enseignées. »¹⁷.

16 Bianco Maryse, « Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des textes écrits ? », Argos, 48, 2011, pp. 26-30

17 *Ibid.*, p.26

c- Le rapport au savoir et la mobilisation

Reste que « savoir » peut également s'entendre en tant que verbe. Les enfants peuvent entretenir un rapport à l'école et au savoir très positif et l'école peut revêtir pour eux une grande importance pour différentes raisons. C'est le cas généralement lorsqu'elle est instrumentalisée en vue d'une autre fin comme celle de l'obtention d'un métier, ou celle de se conformer aux attentes familiales. L'enfant est alors très mobilisé sur l'école mais pour autant il peut être en échec scolaire s'il n'arrive pas à transformer sa mobilisation en activité cognitive effective. De plus, cette situation peut avoir des répercussions sur la mobilisation scolaire de l'enfant : « En un tel cas, la mobilisation scolaire peut perdurer lorsque le mobile est puissant, mais elle reste fragile : la prise de conscience que jamais on n'atteindra le but provoque non seulement une démobilisation mais aussi une rancœur à l'égard de l'école, d'autant plus forte que le mobile était puissant. »¹⁸.

Bernard Charlot distingue ainsi deux types de rapport au savoir : le rapport épistémique au savoir qu'il oppose au rapport identitaire au savoir. Le premier travaille des questions d'ordre philosophique comme : « qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce que savoir ? ». Le second répond à la question : « pour quoi j'apprends ? ». Si les mobiles des élèves sur le savoir et l'école sont extérieurs aux activités qui y sont menées, il est fort à parier qu'ils ne seront pas suffisants pour assurer la réussite scolaire. C'est pour cela qu'il est de la responsabilité des enseignants de travailler le sens du savoir et de l'école avec les élèves afin d'assurer leur mobilisation. Transposons à l'activité de lecture : Qu'est-ce que lire ? Pour quoi je lis ? Dans le cadre familial, le sens de l'activité de lecture peut être totalement absent ou bien instrumentalisé en vue d'une fin définie. C'est donc à l'école et aux enseignants de proposer d'autres fins et de travailler sur les valeurs qui animent les individus pour se démarquer d'un utilitarisme ambiant.

On perçoit ici une limite intrinsèque à la fluence. Ce dispositif ne prétend pas effectuer ce type de travail. Est-ce une limite problématique à l'efficacité du dispositif ? C'est ce que nous allons voir à travers l'analyse de cas précis menés dans la classe.

Après avoir présenté le dispositif et ses fondements théoriques, passons à l'analyse de la mise en place du dispositif dans ma classe.

18 Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves, *Écoles et savoir dans les banlieues et ailleurs*, op. cit., p.26

II- Analyse du dispositif de fluence dans une classe de CE1

Je présente et analyse dans cette partie la mise en place du dispositif de fluence dans ma classe de CE1. J'en souligne également certaines limites et les prolongements en lecture qui ont été mis en place en classe pour y pallier.

1- La mise en place de séances de fluence en CE1

J'élabore tout d'abord l'analyse du dispositif du point de vue de la classe dans deux dimensions, celle de la gestion de classe et celle de la fluidité de lecture. Dans une deuxième partie, je m'attache à étudier les réussites et les échecs du point de vue des faibles lecteurs et tout particulièrement de deux non lectrices au début de l'année. Ces deux observations permettent de soulever certaines limites du dispositif.

A- Mise en place et analyse du dispositif dans la classe

Cette partie est consacrée à la mise en place du dispositif de fluence dans ma classe de CE1, elle rend compte des ajustements qui ont été faits et analyse les difficultés liées aux pratiques d'enseignement et à la fluidité de lecture.

a- La mise en place du dispositif et son évolution dans la classe

À partir de l'évaluation faite en début d'année scolaire, nous avons pu établir des groupes de niveau de lecture homogènes. L'idée était de permettre à tous les élèves de la classe de participer à des séances de fluence au moins une fois dans la semaine. Cependant, nous avons rapidement constaté que le travail en autonomie impliqué par une telle organisation était incompatible avec la gestion de classe compliquée. Nous avons donc abandonné ce projet et nous nous sommes concentrées, à partir de la troisième période, sur deux groupes de niveau homogène. Un groupe, celui des plus faibles lecteurs, participait aux séances de fluence trois fois par semaine (deux fois pendant le temps de la classe et une fois sur le temps d'APC dédiées). Il était composé de quatre lecteurs classés dans les faibles lecteurs à l'issue du test. L'autre groupe deux fois par semaine (sur le temps de la classe) était composé des lecteurs fragiles à l'issue du test. L'école ayant été sélectionnée pour participer à l'Action Paris Lecture, il a été impossible de maintenir ce rythme sur la quatrième période et les séances se sont concentrées sur le groupe des plus faibles lecteurs au

rythme d'au moins deux séances par semaine.

De manière générale, la fluence dans la classe a été difficile à mettre en place. Cela nécessite, comme cela est recommandé d'ailleurs dans la méthode, que l'enseignant prenne en charge un petit groupe d'élèves pendant que le reste de la classe effectue un travail en autonomie. Cela engendre un questionnement autour des différents types d'activités qui peuvent être travaillées en autonomie et autour de l'organisation d'ateliers. Nous avons réussi sur la période 3 à mettre en place ce type d'organisation avec un atelier de calculs sur fichier et un atelier de copie. Ces activités ont été diversifiées par moment par la proposition d'un temps de lecture individuelle silencieuse.

Pour l'ensemble des élèves, nous avons suivi la démarche structurée et progressive recommandée dans la méthode en proposant les textes dans l'ordre suggéré (les textes présentent un niveau de difficulté de plus en plus élevé) et en passant au texte suivant uniquement après six lectures consécutives. Nous avons également mis en place pour chacun des textes le suivi de lecture par élève qui permet de mesurer les progrès d'une lecture à l'autre. Ainsi nous pouvons apprécier les progrès des élèves sur l'année selon plusieurs critères : nombre de mots correctement lus par minute à la première lecture, nombre d'erreurs commises à l'élève au fil des lectures, type d'erreurs commises. etc. Par ailleurs, nous avons suivi le protocole recommandé à la lettre.

b- Bilan du point de vue des pratiques d'enseignement

L'implantation du travail en autonomie dans la classe demande à mon sens un premier type d'approfondissements : un travail pédagogique sur le type d'activités proposées et la différenciation à mettre en place (le travail sur fichier par exemple ne propose pas de différenciation). Plusieurs pistes sont à explorer, notamment celle des plans de travail. Mais il apparaît que pour une première année d'enseignement, mettre en place des plans de travail cohérents avec les progressions et proposant de la différenciation est une tâche difficile. De plus, ces plages d'entraînement méritent d'être motivées pour que les élèves y trouvent un sens. Et corrélativement, il convient de penser quel type de corrections et de feed-back vont être apportés pour nourrir l'élève et à quel moment. La question de la motivation et des feed-back s'est ressentie de manière aiguë dans la classe. Selon les ateliers, les élèves entraient volontiers dans l'activité si celle-ci leur plaisait. En revanche, dans le cas contraire, les élèves ne se conformaient pas à ce qui était attendu d'eux et étaient plus enclins à se disperser.

Le second type d'approfondissement à mettre en place est le travail sur la ritualisation. En effet j'ai pu constater que c'est une habitude de travail qui relève de deux dimensions fondamentales : la codification des tâches et leur explicitation procédurale d'une part, leur répétition

sur le long terme d'autre part. L'autonomisation de l'élève dans la tâche ne peut fonctionner que si la tâche qu'il a à effectuer est explicite. Il convient donc de prendre le temps de bien installer les activités en autonomie. L'explicitation procédurale est ici très importante : il faut définir précisément quelles sont les règles à suivre pour avancer de manière autonome dans le travail et afin que l'élève sache toujours où il en est et où il va. Avec les ateliers de copie et de calculs, nous avons très vite réussi à établir les codes pour permettre aux élèves d'être plus autonomes. Néanmoins, le fait d'introduire deux types d'activités en même temps a été difficile à gérer et la progressivité dans l'introduction des activités semble recommandable. Au départ, cela ne permet pas à l'enseignant de s'engager dans un atelier avec un groupe d'élèves. Les heures d'APC sont donc un créneau idéal pour mettre en place des séances de fluence. De plus, et c'est lié, ces activités doivent s'installer dans la durée avant d'être intégrées parfaitement par les élèves. L'autonomisation ne peut fonctionner que s'il y a répétition des tâches. Les élèves se sentent alors à l'aise et de plus en plus performants dans l'activité. C'est donc à regrets que nous n'avons pu poursuivre ces ateliers sur la période 4.

Enfin, une troisième difficulté s'est fait jour dans la mise en place d'ateliers. Pour que cela fonctionne, il faut que tous les élèves participent également aux activités (ou bien, si différences de traitement il y a, elles doivent être expliquées aux élèves). C'est dans l'optique de la participation de tous les élèves aux groupes de fluence, que nous avons essayé en période 2 et en début de période 3 de former les élèves à la gestion d'une séance de fluence. Ainsi les élèves de la classe, par groupes de lecture de niveau, menaient à bien une séance de fluence d'une vingtaine de minutes pendant que l'enseignant animait une séance de fluence pour les groupes les plus en difficulté. Cependant, j'ai très rapidement préféré à cette solution celle de la lecture individuelle silencieuse en expliquant aux élèves que s'ils ne participaient pas aux groupes de fluence, ils bénéficiaient en revanche d'une plage d'une vingtaine de minutes pour s'entraîner à la lecture d'une façon différente. J'ai rapidement jugé que la gestion d'une séance de fluence entraîne pour les élèves une surcharge cognitive peu propice à un apprentissage de la lecture. En effet, les élèves doivent gérer le chronomètre, le nombre de mots lus et les erreurs de lecture. Cette organisation m'a donc semblé contre-productive. De plus, certains élèves de la classe n'acceptaient pas que les autres soulèvent leurs erreurs de lecture. Et il est donc apparu très vite que l'acceptation de ses erreurs et la bienveillance envers ses camarades sont des compétences qui doivent être travaillées parallèlement.

c- Bilan du point de vue de la fluidité de lecture

Le bilan global quant aux compétences à mobiliser pour la lecture est très positif. Intéressons-nous dans un premier temps à la voie directe de reconnaissance de mots. L'observation

de la lecture des élèves m'a conduite à constater que les mots courants posaient de moins en moins de problème d'identification. Ainsi les articles, les pronoms et les mots récurrents d'un texte sont, dès la première lecture, parfaitement lus par les élèves. Les erreurs liées à un mauvais amorçage sémantique sont très rares et elles font l'objet d'une autocorrection dès la seconde lecture. La fluence se révèle donc un outil précieux pour travailler la fluidité de lecture au regard de la voie directe de reconnaissance des mots. Cette constatation s'explique à plus forte raison sachant qu'elle est basée sur l'observation des groupes de lecteurs faibles et fragiles. En effet, ces élèves font montre d'une forte capacité de mémorisation qui pourrait s'expliquer comme une stratégie de compensation face à leurs difficultés de décodage. Il serait donc intéressant de pouvoir comparer leur progression en reconnaissance de mots avec le groupe des lecteurs hésitants pour évaluer le rôle de la mémorisation de mots dans la fluidité de lecture. Cela n'a malheureusement pas pu être le cas en raison de l'organisation tâtonnante des séances de fluence lors des premières périodes et la comparaison pour ma classe ne serait pas concluante au vu du manque de suivi par l'enseignant des autres groupes de lecture.

Le second point mesurable en fluidité de lecture est celui de l'aisance grandissante des élèves en décodage de mots. Bien évidemment, il est difficile de séparer l'action des séances de phonologie menées en parallèle tout au long de l'année de l'entraînement au décodage que constitue la séance de fluence. Cependant, il est certain que d'inscrire le décodage directement dans l'activité de lecture tend à donner du sens à cette activité et procure une satisfaction aux élèves qui leur donne une image positive de l'activité. De plus, si erreurs il y a, les étayages apportés directement par l'enseignant dans la décomposition en phonèmes du mot sont précieux. On remarque que ce travail porte ses fruits dans l'observation des relectures des élèves. Les efforts de décodage des mots inconnus sont sensibles. De surcroît, on constate que l'amélioration de la fluidité de lecture permet de rendre disponible l'élève pour les tâches de décodage des mots plus complexes ou moins courant.

Enfin, un troisième volet est celui de la confiance en soi. Le dispositif de fluence permet de placer l'élève dans une position de réussite en lecture ce qui a une grande importance pour la confiance en soi. Sur les six lectures d'un texte les progrès des élèves sont sensibles. À partir d'une première lecture autour d'une trentaine ou une quarantaine de mots les élèves parviennent en général à une soixantaine de mots en dernière lecture. Certains parviennent même à lire le texte en entier sans erreur. S'engage alors un travail sur le respect de la ponctuation et l'intonation de la lecture à voix haute. Les progrès étant valorisés à la fin de chaque séance, et même à la fin de chaque lecture, les élèves sont constamment placés dans une position de réussite. Les retours relèvent de deux types : quantitatif et qualitatif. Je m'attache à revenir en fin de séance sur les MCLM (Mots Correctement Lus par Minute) depuis le commencement d'un texte afin de leur faire

mesurer leur progrès en fluidité. Et je reviens sur les erreurs commises en les analysant pour favoriser l'autocorrection. Un élément important des séances est de favoriser le regard bienveillant des élèves sur les performances de leurs camarades, ce qui contribue à mettre les élèves en confiance. Le rôle modélisant de l'enseignant est à ce titre important. Enfin, la ritualisation de l'activité engendre une entrée dans la tâche aisée et un grand plaisir des élèves. Je peux évaluer l'enthousiasme des élèves pour les séances de fluence d'après les retours qu'ils formulent sur l'activité et leur attitude à l'égard de leurs camarades. D'une part, ils sont demandeurs pour participer aux séances de fluence, et d'autre part depuis le début de l'année, leur posture a évolué par rapport à l'erreur. Les erreurs ne font plus l'objet de railleries puisque tous les élèves les relèvent entre eux et semblent être vécues comme un moyen d'améliorer la lecture.

B- Analyse du dispositif pour les faibles lecteurs

Je m'attache ici à fournir une analyse précise des séances de fluence menées avec les élèves faibles lecteurs et tout particulièrement deux élèves non lectrices au début de l'année. Nous leur avons proposé de participer aux Activités Pédagogiques Complémentaires de fluence dès le début de sa mise en place dans la classe. Ils ont donc tous bénéficié de deux à trois séances par semaine. L'analyse se fonde sur les périodes 2, 3 et 4 à raison de deux textes par période.

a- Analyse pour les faibles lecteurs

Giasson propose une grille d'observation quant à la fluidité de lecture :

Lecture sous syllabique	L'élève reconnaît quelques lettres sans arriver à lire les syllabes-
Lecture syllabique	L'élève déchiffre syllabe par syllabe.
Lecture hésitante	L'élève lit mot après mot.
Lecture hésitante courante	L'élève lit par groupe de mots, mais éprouve encore certaines difficultés.
Lecture courante	L'élève lit sans hésitation.
Lecture expressive	L'élève lit couramment en mettant le ton.

D'après les observations menées lors de la séance test de fluence, cette grille m'a permis d'établir une typologie de la classe au début du CE1 : trois élèves peuvent être classés chez les lecteurs sous-syllabique, un chez les lecteurs syllabiques, quatre élèves chez les lecteurs hésitants, et le reste de la

classe se répartit entre lecture hésitante courante (quatre élèves) et lecture courante voire expressive (onze élèves). Ainsi, nous avons formé notre groupe de lecteurs faibles avec les élèves étant en difficulté avec la lecture syllabique. Le second groupe ayant suivi des séances de fluence régulières était composé de trois lecteurs hésitants. En comparant les performances initiales avec les performances finales (mesurées sur le texte « La balade en vélo » proposé à l'ensemble de la classe), on peut établir plusieurs constats.

Presque tous les lecteurs courants et expressifs ont amélioré leur vitesse de lecture au cours de l'année sans avoir suivi de séances de fluence régulières. De surcroît, ils se lancent sans difficulté dans une lecture expressive du texte et respectent bien les groupes de souffle et la ponctuation. Pour mettre en place un travail de fluence il faudrait passer aux textes de niveau 2. Sur un même texte, accessible à tous, on peut dire que l'écart avec les lecteurs faibles et hésitants s'est réduit puisque ces derniers ont progressé en fluidité de lecture, les premiers lisant d'une trentaine à une cinquantaine de mots par minutes, les seconds d'une cinquantaine à une soixantaine de mots par minute, contre la totalité du texte (quatre-vingt mots) pour les lecteurs courants et expressifs. Cependant on ne peut pas réellement parler de réductions des inégalités puisque la plupart des lecteurs courants et expressifs lisent le texte en moins d'une minute, ce qui signifie que leur vitesse de lecture est bien plus importante. De plus, on remarque que les faibles lecteurs commettent plus d'erreurs lors de la première lecture que les lecteurs courants (trois ou quatre contre zéro ou une en moyenne). Et lorsqu'on analyse la nature des erreurs, elle ont une incidence sur le sens du texte dans le premier cas tandis qu'elles n'en ont aucune dans le deuxième.

À partir de ces constats, il est donc difficile de mesurer quel est l'impact de la fluence sur la fluidité de lecture. On peut néanmoins supposer que même si les inégalités ne se sont pas résorbées, elles ne se sont pas autant creusées que dans l'hypothèse où les élèves n'auraient pas participé à des séances de fluence. L'analyse de deux cas d'élèves va nous permettre d'apporter des éléments de confirmation de cette hypothèse.

b- Analyse pour Hawa

Hawa est une élève qui a une situation familiale complexe marquée par la violence, son père fait actuellement l'objet d'une mesure d'éloignement. Elle a habité en foyer avec sa mère et son frère une partie de l'année à la suite d'un incendie à son domicile. Chez elle, la langue parlée est le bambara et sa mère montre des difficultés à comprendre et à parler le français. À la fin du CP, Hawa présentait de grosses difficultés en lecture et en étude de la langue où les objectifs n'étaient pas atteints. Parallèlement ses compétences en langage oral et écriture n'étaient que partiellement

atteintes. Son enseignant notait que le décodage des sons simples était acquis mais que Hawa devait poursuivre ses efforts pour apprendre à décoder les sons plus complexes. La mémorisation de l'orthographe des mots et les apprentissages liés à la lecture sont qualifiés de « fragiles ». Plus globalement, aucun des objectifs d'apprentissage du CP n'était atteint. Elle était suivie par le RASED et cette mesure a été reconduite cette année. Hawa est une élève qui présente des difficultés d'apprentissage mais qui fait beaucoup d'efforts et s'investit dans la vie de classe, notamment dans toutes les activités orales. Elle manifeste beaucoup d'enthousiasme, en particulier lors des séances d'anglais où elle n'hésite pas à prendre la parole. De plus, elle montre d'excellentes capacités de mémorisation du vocabulaire.

Voici le tableau de suivi des performances d'Hawa répertoriant ses performances sur les six textes étudiés depuis le début de l'année :

	MCLM Lecture 1	MCLM Lecture 2	MCLM Lecture 3	MCLM Lecture 4	MCLM Lecture 5	MCLM Lecture 6
La carte d'anniversaire	13	18	18	27	27	39
La tartine de thon	9	12	26	29	39	43
Carte postale de la mer	14	23	33	30	47	51
La fourmi	19	15	26	36		
Les abricots sur le plat	6	18	23	37	44	54
La tortue	41	45	49	58	61	66
La balade en vélo	31	44				

Cette manière de présenter les résultats induit une première analyse des MCLM de la première lecture. Le nombre de mots lus par minute (MLM) étant globalement faible, on peut émettre l'hypothèse que la reconnaissance directe des mots n'est pas du tout acquise et qu'elle doit en passer systématiquement par le décodage pour lire un texte, ce qui ralentit considérablement sa vitesse et sa fluidité de lecture. On remarque de plus que ses résultats à la première lecture sont très irréguliers. Étant la plus faible lectrice de la classe, nous avons pris le parti de toujours l'interroger dans les dernières. La position n'est donc pas une explication satisfaisante pour expliquer ces scores. Plusieurs facteurs liés aux conditions extérieures et notamment à nos tâtonnements dans la mise en place de l'activité peuvent apporter des éléments de réponse, mais sans aucune certitude. Certes ses résultats tendent à se stabiliser autour d'une trentaine de mots sur les deux derniers textes, mais une telle irrégularité ne permet pas de tirer de conclusions quant à la progression de Hawa en fluidité de lecture sur un texte inconnu. Si ses scores tendent à s'améliorer, il faudrait confirmer cette tendance par les résultats qu'elle obtiendra d'ici la fin de l'année scolaire.

L'étude de la progression de Hawa sur un même texte¹⁹ apporte des éléments de vérification de l'hypothèse émise dans le paragraphe précédent. Les courbes montrent une progression régulière en fluidité de lecture et un nombre d'erreurs stable. Au fur et à mesure des lectures, Haya semble bien mémoriser les mots et donc avoir de plus en plus recours à la reconnaissance directe ce qui permet d'améliorer régulièrement sa vitesse de lecture. De plus, elle ne commet que peu d'erreurs à chaque lecture de texte (trois maximum) ce qui pourrait être le signe d'une mémorisation réussie. De plus, les rares erreurs commises par Hawa lors des lectures secondaires révèlent un problème de décodage des mots desquels elle n'est pas familière. D'après mes observations de sa lecture à voix haute, je tendrais à confirmer cette hypothèse : elle bute de moins en moins sur les mots et accélère son rythme de lecture sur des passages où des mots du texte sont repris. En s'intéressant aux types d'erreurs qu'elle commet²⁰, une autre piste se dessine qui confirmerait que Haya exploite la mémorisation comme stratégie principale de lecture. L'une de ses erreurs typique est d'ajouter des mots dans le texte ou bien de remplacer un mot par un autre (sans que cela ne change radicalement le sens du texte). Et c'est d'après l'observation de ce type d'erreurs que l'on peut se demander si cette élève n'est pas parfois dans l'apprentissage du texte par cœur plutôt que dans la lecture. Si d'un côté cette hypothèse pourrait expliquer pourquoi ces scores lors des premières lectures restent faibles, de l'autre, la manière dont elle se reprend en lisant montre qu'elle demeure tout de même dans l'acte de lecture et non dans la récitation.

Enfin, on pourrait compléter cette analyse en insistant sur les scores des dernières lectures pour l'ensemble des textes. Ces scores sont en progression constante passant de trente-six MCLM à cinquante-quatre puis soixante-six. Cela tend à montrer que la pratique régulière de la lecture permet d'augmenter la fluidité de lecture de Hawa. Les lectures répétées d'un même texte ont une influence favorable sur la vitesse de lecture de cette élève. Plus généralement on peut déduire que les difficultés d'Hawa en fluidité de lecture ont été surmontées grâce à la fluence en reconnaissance de mots par voie directe, mais qu'elles subsistent en ce qui concerne le décodage. Le travail de remédiation sur lequel insister avec elle est donc très lié au travail phonologique. On peut enfin conclure pour cette élève que le travail en fluence a été bénéfique pour améliorer sa fluidité de lecture.

c- Analyse pour Tahera

Tahera est issue d'une famille monoparentale et ne fréquente pas son père. La famille maternelle est cependant très proche et ses tantes fréquentent le collège dont dépend l'école. Chez

19 Voir annexes 1-a, 1-b, 1-d, 1-e, 1-g et 1-i

20 Voir annexes 1-c, 1-f, 1-h et 1-j

elle, elle parle le français et le bambara. Sa mère s'exprime dans un français correct. Elle a été maintenue en CP un an, notamment au regard de ses difficultés de lecture. À l'issue de son second CP les objectifs des compétences du français étaient tous partiellement atteints et son enseignante notait ses progrès en lecture malgré un manque de fluidité. Cependant, elle soulignait l'absence de cohérence dans l'écrit et à l'oral et un manque de concentration qui nuisait à ses apprentissages. Tahera est une élève qui d'emblée, à son entrée en CE1, a présenté des troubles du comportement. Elle est désormais suivie par le RASED à la suite de notre demande. Et nous avons mis en place un PPRE avec deux objectifs : l'un pédagogique pour l'amélioration de la fluidité de lecture et l'autre comportemental. Ce PPRE a été reconduit d'une période à l'autre afin de poursuivre le travail en fluence même après avoir constaté des améliorations dans son comportement. Tahera est une élève qui a envie de « bien faire » mais elle semble perdue dans le groupe classe et a constamment besoin d'attirer l'attention. Elle a du mal à s'investir dans les activités individuelles et en groupe et refuse régulièrement d'entrer dans une tâche. Les séances de fluence en APC sont donc très adaptées pour elle puisqu'elles lui procurent une attention toute particulière tout en la plaçant dans une situation de réussite.

Voici le tableau présentant les résultats de Tahera :

	MCLM Lecture 1	MCLM Lecture 2	MCLM Lecture 3	MCLM Lecture 4	MCLM Lecture 5	MCLM Lecture 6
La carte d'anniversaire	16	15	21	30	32	37
La tartine de thon	28	31	32	37	36	45
Carte postale de la mer	38	41	49	56	63	65
La fourmi	21	29	36	40	40	56
Les abricots sur le plat	23	27	26	34	26	40
La tortue	38	41	46	55	55	
La balade à vélo	29					

Les scores de Tahera à la première lecture sont honorables. Ils révèlent une progression en lecture depuis le début de l'année. Cependant elle demeure une lectrice fragile avec une vingtaine à une trentaine de mots correctement lus par minute. En comparant les MLM et les MCLM de Tahera lors de la première lecture d'un texte²¹, on se rend compte que sa vitesse de lecture est importante mais qu'elle commet de nombreuses erreurs, tout particulièrement de décodage. Dans « Carte d'anniversaire » par exemple, voici les principales erreurs de décodage à la première lecture²² : « man » au lieu de « mai », « avant » au lieu de « avoir », « jourte » au lieu de « goûter »,

21 Voir annexes 2-a, 2-c, 2-d, 2-e, 2-g et 2-i

22 Voir annexe 2-a

« verrons » au lieu de « ferons ». Ses difficultés de lecture semblent donc à première vue principalement liées au décodage. Étant l'une des lectrices les plus faibles du groupe, elle n'est jamais interrogée dans les premières positions. Mais les lectures qui précèdent son passage ne semble pas lui apporter d'aide dans le décodage des mots. De plus, au vu des erreurs commises, on peut émettre l'hypothèse que Tahera n'exploite pas du tout le contexte comme stratégie de lecture. Tout se passe comme si elle exécutait cet exercice de lecture était de manière mécanique, sans se soucier du sens du texte. Elle semble mobilisée sur la tâche uniquement pour répondre à une injonction.

Lorsqu'on regarde l'évolution de Tahera sur un même texte, on peut dégager un schéma de progression. Cette élève parvient à améliorer sa vitesse de lecture de manière continue mais son nombre d'erreurs est relativement stable et élevé (en moyenne quatre). Cela vient confirmer l'hypothèse formulée précédemment. On pourrait même en déduire que le mobile principal qui guide sa réalisation de la tâche est la rapidité de lecture et non la justesse. L'analyse du type d'erreurs qu'elle commet vient confirmer cette hypothèse. Prenons comme exemple le texte « Les abricots sur le plat »²³. À la troisième lecture, elle lit « grande » au lieu de « garde », « ajoute » au lieu de « égoutter », « gâteaux » au lieu de « sirop ». Parallèlement, l'entraînement à la lecture du texte semble lui être bénéfique pour améliorer ses capacités de décodages, le nombre d'erreurs reste stable alors qu'elle lit de plus en plus loin dans le texte. Elle continue de commettre des erreurs de décodage sur la partie du texte qui lui est inconnue. On constate d'ailleurs une fois de plus que sa position de lecture ne semble pas influencer de manière positive sa lecture. Enfin, l'analyse des erreurs révèlent une grande difficulté en reconnaissance directe de mots. Je me base sur l'avant-dernier texte « Les abricots sur le plat » où Tahera lors de ses deux derniers essais lit « de » au lieu de « des », « de » au lieu de « dans », « les » au lieu de « le » et « le » au lieu de « les ». On ne peut donc pas conclure pour cette élève que la fluence lui a permis d'améliorer la reconnaissance directe de mots courants comme les articles et les prépositions et donc la fluidité de lecture.

Enfin, en étudiant le nombre de MCLM sur la dernière lecture au fil de l'année, on voit que les résultats sont très irréguliers et globalement en progression. J'analyse ces résultats en particulier sous le jour de la motivation. Malgré nos étayages, il me semble que Tahera ne s'est mobilisée sur la tâche que de manière superficielle et irrégulière. Elle a bien progressé en vitesse de lecture mais peu en fluidité de lecture et en compréhension. Les séances de fluence lui ont été bénéfiques puisqu'elles lui ont procuré un entraînement essentiel à la lecture et au décodage, mais il faut trouver des remédiations pour cette élève qui lui permettent de progresser du point de vue du sens de la lecture en général et de la compréhension de texte. Ces finalités étant éloignées d'elle, sa

23 Voir annexe 2-h

progression en fluidité de lecture demeure fragile et très irrégulière. Cette analyse des séances de fluence de Tahera révèle deux limites importantes de la fluence, l'une liée à la compréhension de texte et l'autre à la mobilisation de l'élève sur la tâche. Ce sont ces deux limites que je vais approfondir dans la partie suivante.

2- Les limites du dispositif et les prolongements

Cette partie permet de porter un regard critique sur la fluence d'une part en regard de la compréhension et à la compréhension fine en lecture et d'autre part en regard du rapport au savoir et notamment du sens donné à la lecture par les élèves. Elle expose également les pistes de travail développées dans la classe cette année pour compléter les apports de la fluence en lecture.

A- Les limites du dispositif liées à la compréhension

Je vais exposer dans cette partie les limites de la fluence soulevée par l'analyse des séances menées avec Tahera, notamment par rapport à la compréhension de texte. De plus, la fluence ne permettant pas de travailler la compréhension fine en lecture, j'analyse ensuite les remédiations mises en place dans la classe pour compléter le dispositif.

a- Les limites liées à la compréhension de texte

Si la méthode de fluence implique de bien travailler la compréhension du texte lu et de fournir des corrections de lecture grâce à la contextualisation, il me semble qu'elle présente un risque d'évacuer la compréhension de texte. Le premier aspect qui m'incite à apporter cette limite est celui la lecture chronométrée. En effet, il est notable que les élèves, dans un souci de performance, accélèrent leur rythme de lecture et ne se préoccupent pas du sens de ce qu'ils sont en train de lire. On assiste alors à une lecture machinale qui vise uniquement à améliorer le score en nombre de mots lus par minute. Les méprises de lecture, qui ont un impact sur le sens de la phrase et du texte, sont à ce titre évocatrices. Un exemple que l'on peut citer en guise d'illustration est la lecture du mot « fourmillière » au lieu du mot « fourmi » dans le texte « La fourmi ». À plusieurs

reprises, certains élèves ont lu le mauvais mot et ont omis de se reprendre pour se corriger. Cet effet est contre-balancé par le protocole, qui considère le score final au regard du nombre de mots correctement lus, mais il demeure sensible. Par ailleurs, on note ce phénomène surtout au cours des trois premières lectures, lorsque la reconnaissance directe de mots n'est pas encore acquise. Les élèves peuvent avoir tendance à faire l'économie d'une stratégie d'utilisation du contexte ou de décodage pour améliorer leur performance. De plus, la répétition des lectures peut également entraîner cet effet. Les élèves ne découvrent plus le sens du texte au bout de quelques lectures ce qui pourrait provoquer une lecture plus machinale. Cette hypothèse reste à vérifier en observant les élèves de manière plus fine lors des troisièmes et quatrièmes lectures par exemple. Il convient donc de bien rappeler aux élèves avant chaque séance de lecture que le sens de ce qu'ils lisent revêt une importance capitale et que le sens est le but ultime de l'activité de lecture. De plus, il appartient à l'enseignant de valoriser les lectures moins performantes mais qui comportent moins d'erreurs.

Un deuxième aspect qui pose problème au regard de la compréhension de texte est celui des groupes de mots. La lecture chronométrée du texte n'incite pas les élèves à respecter la ponctuation d'une part et à mettre l'intonation d'autre part. Les élèves ont tendance à lire de manière mécanique, mot après mot, sans respecter les pauses qui donnent du sens aux phrases. Cette attitude est remarquable chez la majorité des élèves de la classe qui ont participé avec moi à des séances de fluence. On se rend alors très rapidement compte que la compréhension est complètement déconnectée de la lecture. Afin de remédier à ce problème, nous avons pu mettre en place avec les bons lecteurs, ceux qui parvenaient à lire l'intégralité du texte en moins de quatre lectures, un travail sur l'intonation et les groupes de souffle. Ainsi ils disposaient de deux lectures pour s'entraîner à oraliser le sens du texte. Mais le problème est resté entier pour les faibles lecteurs.

Plusieurs pistes me semblent importantes pour tenter d'atténuer cet effet. Tout d'abord, dans l'idée de conserver le lien avec le texte de fluence, nous avons travaillé en augmentant le nombre de lectures effectuées sur un même texte. Et au moment où une certaine fluidité nous semblait atteinte, nous incitions les élèves à ralentir le rythme de lecture et à se concentrer sur la lecture des groupes de mots. Cette manière de fonctionner présente cependant un gros désavantage : la perte de motivation des élèves, celle-ci étant liée à la lassitude par rapport à la tâche. En effet, le sens du texte étant compris, le seul mobile pour lequel les élèves s'engageaient dans la tâche était de recevoir des feed-back positifs quant à leur lecture orale ou, en d'autres termes, « faire plaisir à la maîtresse ». Cela ne m'a donc pas semblé une solution satisfaisante. Ainsi il me semble qu'il faut d'emblée travailler la lecture par groupes de mots en connexion avec la fluence. Restent des solutions à imaginer pour ce faire. Mais il est également possible de penser le travail de compréhension de texte en déconnexion de la fluence. Ici les lectures théâtrales dialoguées entre

élèves, les lectures poétiques jouent un rôle important dans la vie de la classe. De surcroît, il me semble qu'on pourrait également mettre en place une activité de lecture orale de texte pour faire travailler la compréhension, l'idée étant de faire lire et coder le texte par les élèves afin de signifier les bonnes intonations et les bons groupes de souffles et s'entraîner à une lecture fluide à voix haute. Un nouveau protocole de lecture serait ainsi mis en place.

b- Les limites liées à la compréhension fine

Il est évident que la fluence, par les textes qu'elle propose aux élèves, n'a pas pour but de faire travailler aux élèves la compréhension fine. En effet, ces textes, bien qu'ils soient variés et imposent aux élèves de se familiariser avec des écrits aussi bien fictionnels que fonctionnels, présentent peu de difficultés du point de vue de la compréhension fine. Les élèves ont très rarement des inférences à faire (une seule jusqu'à présent dans le texte « Les abricots sur le plat » qui renvoie aux « œufs sur le plat »). Tout est pensé dans cette méthode pour évacuer ce type d'activité cognitive et laisser l'élève se concentrer sur la fluidité de lecture. La compréhension fine est donc une activité à mettre en œuvre dans la classe sur un autre temps de lecture.

C'est ce que nous avons fait au sein de notre classe en organisant des séances dédiées à la compréhension fine une à deux fois par semaine. Nous avons décidé de suivre la progression de *Lectorino & Lectorinette* CE1-CE2²⁴. Plusieurs élèves étant non-lecteurs au début de l'année, il a fallu adapter les séances en proposant une simplification par la lecture magistrale des textes proposés. Même si cette approche, pleine de bon sens, a donné des résultats très intéressants avec la classe entière, elle déconnecte la lecture individuelle de la compréhension. Plus nous avons avancé dans l'année et plus les élèves ont été autonomes face à un texte. J'ai donc pu marier la lecture magistrale à la lecture individuelle ou par binôme, ce qui a permis de résoudre en partie ce problème. L'intérêt de cette méthode a résidé dans l'explicitation des procédures pour comprendre l'implicite d'un texte. Ainsi, la mise en place progressive de la recherche des états mentaux des personnages, à travers les questionnements autour de ce que ressent le personnage, ce qu'il pense ou ce qu'il croit et ce qu'il veut, m'a semblé tout à fait adapté aux élèves de la classe. Les activités de racontage m'ont toutefois paru moins pertinentes. Certes elles permettent de contrôler la compréhension des élèves, mais ceux-ci peinent à y trouver du sens. C'est par une motivation extrinsèque (raconter à l'enseignant binôme ce que nous avons fait en classe) que j'ai réussi à mobiliser les élèves. Ayant pu transférer ces compétences de manière efficace pour la compréhension d'autres textes lus de manière magistrale (deux romans jeunesse lus en épisodes

24 Cèbe Sylvie, Goigoux Roland, *Lectorino & Lectorinette, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Apprendre à comprendre, Retz, 2017

dans le cadre de notre participation au Prix Korczak : *L'Indien qui ne savait pas courir*²⁵ et *Krol, le fou qui ne savait plus voler*²⁶), j'ai pu noter les progrès des élèves en compréhension fine.

Cependant, le travail sur la compréhension de textes mené avec cette méthode m'a semblé bien trop détaché du travail de lecture individuelle. J'ai donc préparé des séances de lecture occasionnelles en suivant la méthode « Je lis, je comprends »²⁷. Cette méthode se propose de travailler la compréhension de texte sous quatre aspects majeurs. Les deux premiers, les connecteurs et les substituts ont trait à la cohérence du texte. Les seconds, les inférences et les idées essentielles du texte relèvent de l'interprétation. Ce sont ces derniers aspects qui étaient travaillés principalement avec *Lectorino & Lectorinette*. Il apparaît donc que cette méthode apporte des éléments supplémentaires importants dans la compréhension de texte. Chacun des aspects est développé à travers une série d'exercices de plus en plus complexes, permettant une prise de conscience et un réinvestissement des stratégies de lecture. Les séances sont fondées sur l'explicitation des stratégies mises en œuvre par l'enseignant puis sur leur appropriation par les élèves pour faire l'exercice. Leur autonomie face au texte est ainsi sollicitée et ils doivent travailler à même le texte pour relever les indices qui justifient leur réponse. Après une mise en commun permettant de débattre des réponses, les séances se terminent par une lecture orale permettant de travailler la fluence. L'alliance, dans cette méthode, de la lecture individualisée du texte et du travail sur la compréhension fine m'a convaincue qu'il s'agit d'une excellente solution pour travailler la compréhension en lecture en complément de la fluence qui permet de se centrer sur la fluidité de lecture. Je pense donc mettre en place cette méthode de manière régulière et ritualisée sur la dernière période de l'année scolaire.

B- Interroger le sens de la lecture

Plus largement, la fluence est un dispositif qui ne travaille que l'explicitation objective et procédurale. Pour que les élèves soient mobilisés sur cette activité, il convient donc de mettre en place, de manière impérative à mon sens, des activités qui permettent de travailler l'explicitation du sens de l'activité de lecture.

25 Sauerwein Leigh, Landis Urs, *L'Indien qui ne savait pas courir*, J'aime lire, Bayard, 2017

26 Baffert Sigrid, Callias Aurore, *Krol, le fou qui ne savait plus voler*, Mouche L'école des loisirs, 2017

27 Méthode de lecture développée par le Groupe Départemental de Prévention de l'Illettrisme de l'Indre (Inspection académique de l'Indre, Académie d'Orléans Tours) disponible sur http://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/ecole_college/ressources_chateauroux/je_lis_je_comprends/

a- Favoriser la mobilisation intrinsèque

Pour donner du sens à la lecture, il faut que les élèves soient mobilisés de manière intrinsèque. En cela, ils doivent pouvoir trouver dans cette activité du plaisir. Selon le type de texte lu, chacun peut, en théorie, y trouver son compte. Les textes fictionnels offrent toute une gamme d'émotions qui peuvent procurer du plaisir : le rire, la peur, la tendresse, etc. Et les textes fonctionnels peuvent répondre à un désir d'apprendre des choses sur un sujet qui passionne l'élève. Dans un premier temps, il est donc indispensable que les élèves disposent d'un temps de lecture personnel, leur permettant un libre choix de leurs lectures. C'est en ce sens que j'ai instauré dans ma classe une période quotidienne de lecture silencieuse individuelle à partir de la troisième période. L'implantation de la lecture silencieuse individuelle est pour le moment un succès. Les élèves respectent les règles et majoritairement entrent dans l'activité de lecture. Il est à remarquer toutefois que certains élèves ont envie de partager avec les autres ce qu'ils lisent, ou même parfois, de lire à deux un livre. Il est donc peut-être judicieux d'assouplir ce dispositif au bout d'un certain temps de pratique. Je ne compte pas mettre en place ces assouplissements car ma binôme ne poursuit pas ce travail et il faut à chaque période un temps de réadaptation.

De plus, il est important que les élèves disposent d'une grande variété de livres aussi bien du point de vue du type de textes que du niveau de lecture sollicité. En amont de la mise en place d'une période de lecture silencieuse, nous avons travaillé sur le classement des livres afin de ranger la bibliothèque. Nous avons fini par définir plusieurs types : la fiction (les livres qui racontent une histoire), le documentaire (les livres où l'on apprend des choses), les revues, les petits livres (comportant généralement très peu d'illustrations et que nous n'avions pas le temps de lire pour savoir dans quelle catégorie les ranger). J'ajoute que, désormais, il existe dans les responsabilités de la classe le rangement de la bibliothèque. Concernant la variété des livres disponibles, la participation de l'école à l'Action Paris Lecture a également joué un rôle pour susciter le plaisir de la lecture, notamment la première semaine de l'action qui était consacrée à la découverte de malles de livres. Les élèves ont ainsi disposé de trois séances d'une heure pour explorer les livres et les lire ou les parcourir.

Par ailleurs, pour susciter le plaisir de la lecture, l'enseignant a un rôle de modèle et de vecteur. Il ne faut pas sous-estimer le rôle modélisant de l'enseignant. La pratique de la lecture individuelle silencieuse, lorsque l'enseignant s'y conforme également, permet de mettre en œuvre ce rôle modélisant. Voir son maître ou sa maîtresse se plonger dans la lecture, ressentir des émotions en lisant permet à l'élève de constater qu'il y a du plaisir dans la lecture. De plus, par le processus identificatoire, l'élève est incité à tenir lui-même le rôle de lecteur. La lecture offerte est aussi un moyen pour l'enseignant de se glisser dans le rôle de modèle. Il montre aux élèves une lecture fluide

avec différentes intonations qui peuvent mobiliser les élèves sur l'activité de lire. Elle permet par ailleurs de surmonter les difficultés liées à la lecture individuelle qui peuvent entraver la mobilisation de l'élève sur l'activité de lecture. L'enseignant devient alors un vecteur. Nous avons dès le début de l'année mis en place des lectures offertes dans la classe. Au début, seule la qualité des livres que nous lisons à nos élèves nous importait, puis au fur et à mesure, nous avons choisi des livres qui permettait de créer des réseaux de lecture organisés autour de projets dans la classe. Ainsi, la lecture offerte se révèle aussi un outil pour enrichir l'horizon culturel des élèves.

D'autres pistes peuvent être explorées pour favoriser la mobilisation intrinsèque des élèves sur la lecture, dans l'idée que la lecture est une activité pour soi, pour se procurer du plaisir. L'environnement de la lecture peut ainsi être travaillé, et l'aménagement d'un coin lecture privilégiant le confort et le calme pourrait être mis en place par exemple, si le cadre spatial de la classe s'y prête. Instaurer une rotation des livres avec d'autres classes peut également s'avérer une bonne idée pour renouveler la variété des livres disponibles²⁸, ainsi que d'organiser des actions en partenariats avec la BCD. On pourrait même ajouter que si c'est le plaisir du partage qui anime l'élève, alors les présentations de livres (orale ou écrite), un temps d'échange de livres entre les élèves, la lecture aux plus jeunes peuvent entrer dans la catégorie de la mobilisation intrinsèque.

b- Travailler la motivation extrinsèque

Ce travail sur la mobilisation intrinsèque des élèves peut être étayé par des actions de motivation extrinsèque. Les élèves peuvent être amenés à lire, motivés par des objectifs extérieurs. Les prix, entendus comme élections du livre préféré des élèves, sont à ce titre importants. D'une part, puisqu'ils permettent de donner un but à la lecture, et d'autre part dans la mesure où l'élève se sent appartenir à une communauté de lecteurs. Nous avons fait le choix de participer au Prix Korczak, dont le thème cette année est le handicap. La sélection de livres proposés sur ce thème a retenu deux courts romans et deux albums. Nous avons reçu les livres en janvier et nous devons rendre le résultat de notre vote pour sélectionner le livre préféré de chacun des élèves en mai. Deux modes de lecture sont privilégiés : d'une part la lecture offerte pour les deux romans et d'autre part la lecture individuelle silencieuse pour les albums qui sont librement consultables dans la bibliothèque de la classe. La participation de la classe à ce prix a permis à la fois de travailler la mobilisation intrinsèque et extrinsèque. Les livres en circulation dans la classe ont eu beaucoup de succès et les débats menés après chaque lecture sur les critères de choix du livre préféré de la classe ont été prolifiques. De plus, un comédien est intervenu dans la classe afin de présenter aux élèves le

28 Giasson Jocelyne, *op. cit.*, p.45-46

personnage de Janusz Korczak ce qui a alimenté en mars la mobilisation des élèves. Enfin, les élèves font l'expérience d'appartenir à une communauté de lecteurs puisque non seulement la majorité des classes de l'école participe au Prix Korczak mais aussi des élèves partout dans le monde. Ainsi les élèves prennent conscience qu'ils participent à un vote où leur choix personnel va être mis en relation avec tous les autres choix des élèves. L'intérêt qu'ont manifesté les élèves et la vivacité des débats menés en classe me permettent de juger positivement cette action à l'aulne de la motivation pour la lecture.

Une deuxième initiative est mise en place dans la classe qui va permettre de travailler la motivation pour la lecture. Il s'agit d'une rencontre en librairie avec l'auteur et l'illustratrice de l'album *Des fourmis dans les jambes*²⁹. Il est évident que la perspective de cette rencontre dans la librairie de quartier entraîne un motif externe puissant pour la lecture de l'album. Mais au-delà de la lecture, cela va engendrer une familiarisation avec le monde du livre dans son ensemble et les métiers qui y sont reliés : l'écrivain, l'illustrateur, le libraire. Le travail à effectuer avec les élèves en amont va donc à la fois porter sur la fiction et sa mise en scène et sur l'objet livre.

De nombreuses autres pistes peuvent être suivies pour fournir un motif externe aux élèves. Citons, parmi celles proposées par Jocelyne Giasson³⁰, les incitations venant de l'enseignant. Il peut par exemple, en lecture offerte, proposer un extrait d'un livre et le laisser ensuite disponible à la bibliothèque. Un autre exemple d'intervention de l'enseignant est de proposer des livres à lire en fonction des succès dans la classe : « si vous avez aimé..., vous aimerez... ». La lecture peut également être motivée par la création d'un objet promotionnel ou artistique (brochure, affiche, création plastique). Il existe par ailleurs des campagnes, sur le modèle de défi, qui servent de prétexte pour promouvoir la lecture. Jocelyne Giasson en cite deux exemples. Tout d'abord les chaînes de livres : chaque livre lu est symbolisé par un maillon de papier et les élèves doivent atteindre un objectif (faire le tour de la classe, le tour de l'école, atteindre une distance...). Ensuite le millionnaire : chaque minute individuelle de lecture est comptabilisée, le but étant d'atteindre le million.

29 Thobois Ingrid, Alibeu Géraldine, *Des fourmis dans les jambes, Petite biographie de Nicolas Bouvier*, La joie de lire, 2015

30 Giasson Jocelyne, *op. cit.*, p.64-68

Conclusion

Le questionnement autour des limites de la fluence au regard de l'activité de lecture s'est articulé autour de deux grands axes. Le premier a permis d'introduire cette méthode et d'exposer les fondements théoriques qui la sous-tendent. La présentation de la fluence a montré que ces grands principes reposaient sur le travail de reconnaissance directe de mots et sur le décodage pour favoriser la fluidité de lecture et sur la mise en œuvre de l'explicitation objective et procédurale et de la ritualisation pour créer des conditions de réussite optimales. Ainsi, deux types de théorie justifient la fluence, l'une liée à la lecture et l'autre à l'enseignement explicite. Le deuxième axe constitue le versant pratique de la fluence. Dans un premier temps il rend compte de la mise en place de la fluence dans ma classe de CE1 et dresse un bilan global de cette méthode et de ces effets bénéfiques sur la fluidité de lecture dans notre classe. L'étude de deux cas particuliers permettent de dresser deux portraits de lecteurs, l'un pour lequel la fluence est efficace, l'autre pour lequel ses limites se font ressentir. Dans un deuxième temps, il montre les insuffisances de cette méthode (liées à la compréhension et au sens de l'activité) et les activités qui peuvent être mises en place pour la compléter et favoriser la lecture.

La réponse à apporter aux deux problématiques posées au début de cette recherche est claire, la fluence est un outil très efficace pour travailler la fluidité de lecture, mais la compréhension et le sens de la lecture doivent être travaillés par ailleurs, au risque pour certains élèves – comme Tahera – que le travail ne soit pas aussi bénéfique qu'espéré.

Si plusieurs dispositifs ont été mis en place dans la classe pour pallier les manques de la méthode de fluence par rapport à la lecture, ils demeurent incomplets et on peut souligner notamment que le rôle des parents d'élèves n'a pas du tout été exploité. C'est l'un des aspects que je souhaite développer à l'avenir dans ma pratique professionnelle, notamment au regard de la lecture.

Bibliographie

Documents officiels :

Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015

Théories de la lecture :

Bianco Maryse, « Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des textes écrits ? », Argos, 48, 2011

Giasson Jocelyne, La lecture, de la théorie à la pratique, De Boeck, 2011

Pourchet Martine, Zorman Michel, *Fluence volume 1, CP-CE*, Les éditions de la cigale, 2013

Outils pédagogiques pour la lecture :

Cèbe Sylvie, Goigoux Roland, *Lectorino & Lectorinette, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Apprendre à comprendre, Retz, 2017

Sociologie de l'éducation :

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, 1970

Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves, *Écoles et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992

Charlot Bernard, *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Economica, 1997

Littérature jeunesse :

Baffert Sigrid, Callias Aurore, *Krol, le fou qui ne savait plus voler*, Mouche L'école des loisirs, 2017

Sauerwein Leigh, Landis Urs, *L'Indien qui ne savait pas courir*, J'aime lire, Bayard, 2017

Thobois Ingrid, Alibeu Géraldine, *Des fourmis dans les jambes, Petite biographie de Nicolas Bouvier*, La joie de lire, 2015

Sitographie

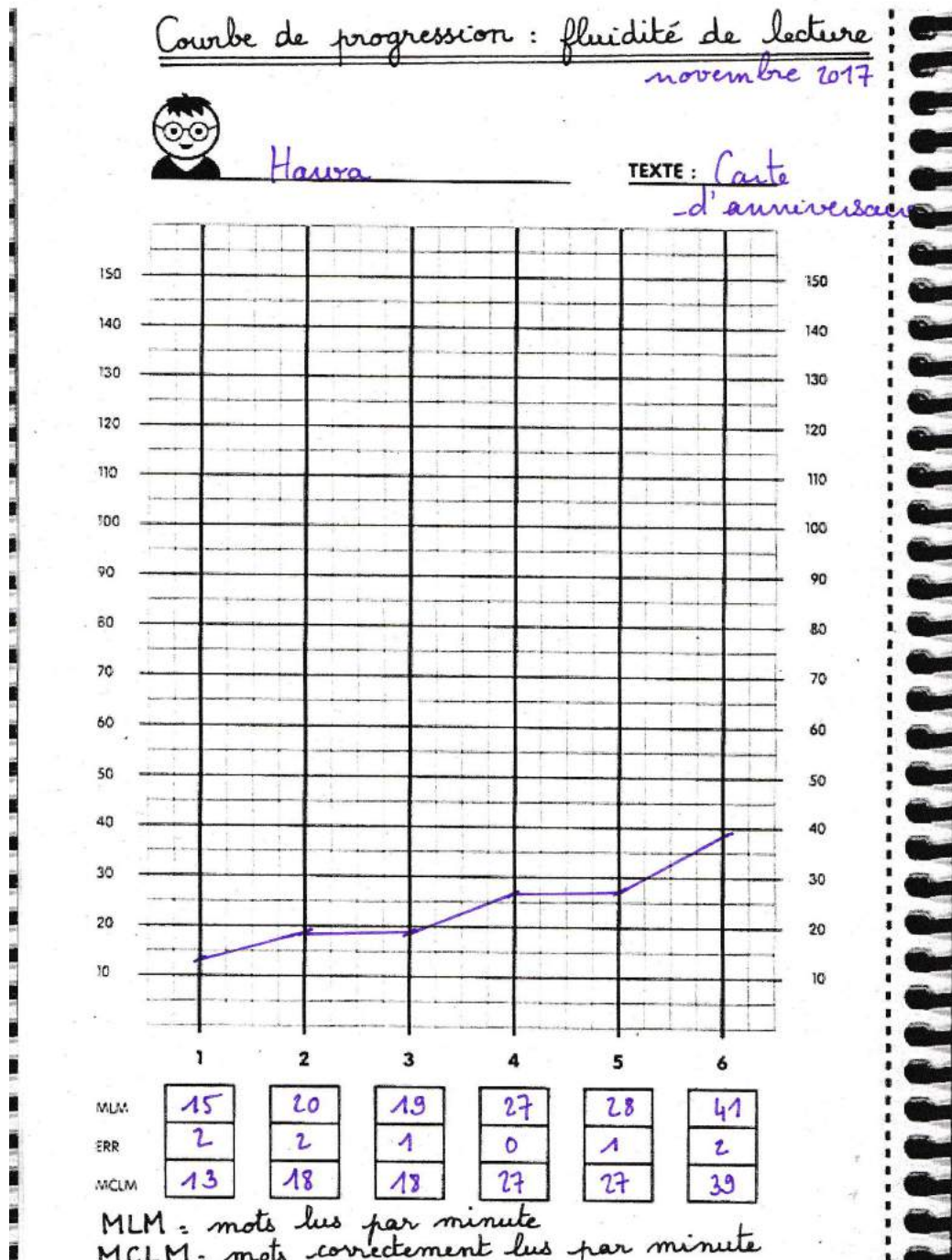
Outils pédagogiques pour la lecture :

https://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/ecole_college/ressources_chateauroux/je_lis_je_comprends/

Annexes

Annexes 1 : Documents relatifs à Hawa

1-a : Carte d'anniversaire (courbe de progression)



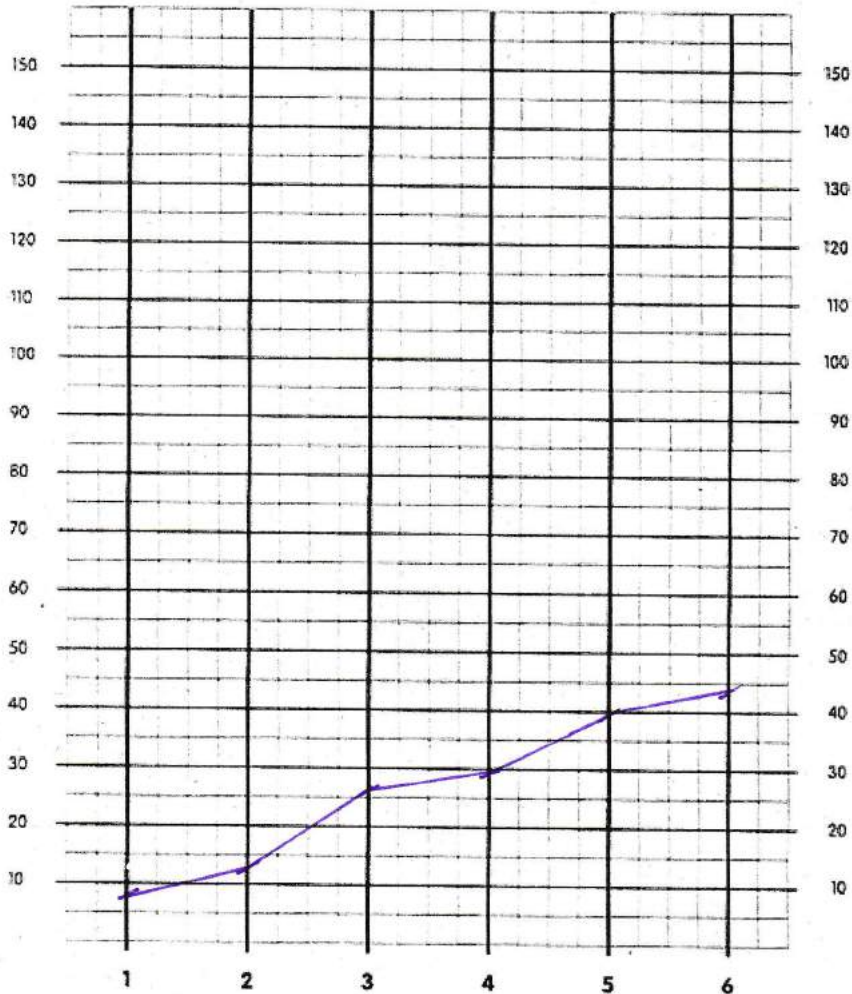
1-b La tartine de thon (courbe de progression)

Courbe de progression : fluidité de lecture
décembre 2017



Hawa


TEXTE : La tartine de thon





	1	2	3	4	5	6
MLM	12	14	28	31	40	44
ERR	3	2	2	2	1	1
MCLM	9	12	26	29	39	43

MLM = mots lus par minute
MCLM = mots correctement lus par minute

1-c La tartine de thon (texte)

 Hawa

 **05**
64 

La tartine de thon

Pour préparer ce plat, il faut : une boîte 8
de thon, six petits suisses nature, un jus 16
de citron, du sel et du poivre. 23

Écrase le thon avec les petits suisses. 30

Ajoute le jus de citron, le sel et le poivre. 40

Mélange bien le tout. 44

Mets ce mélange dans un bol au frais 52
pendant une heure. 55

Sers avec des biscottes ou des tartines 62
de pain. 64

1-9 3 erreurs.
2-12 2 erreurs
3-26 2 erreurs
4-29 2 erreurs
5-39 1 erreur
6-33 2 erreurs
7-43 1 erreur

1-d Carte postale de la mer (courbe de progression)

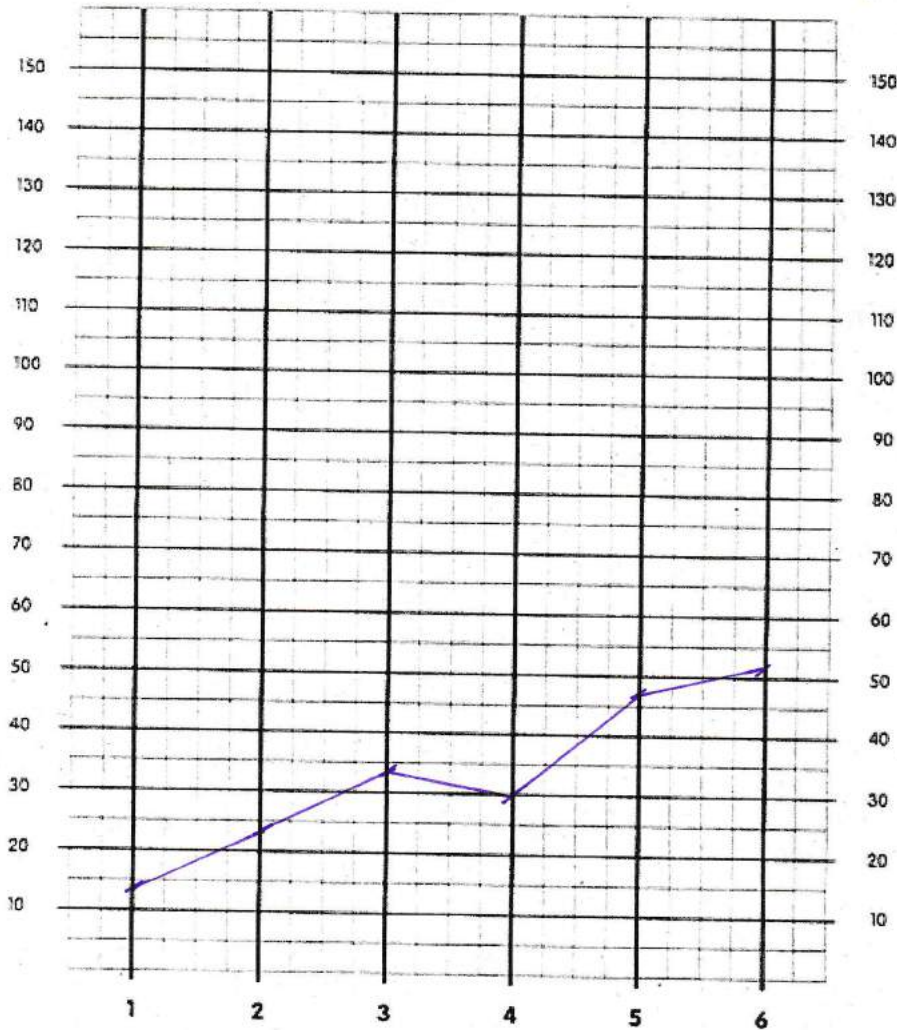
Courbe de progression : fluidité de lecture

Janvier 2018



Haura

TEXTE : Carte postale



	1	2	3	4	5	6
MLM	17	25	34	31	49	52
ERR	3	2	1	1	2	1
MCLM	14	23	33	30	47	51

MLM = mots lus par minute

MCLM = mots correctement lus par minute

1-e La fourmi (courbe de progression)

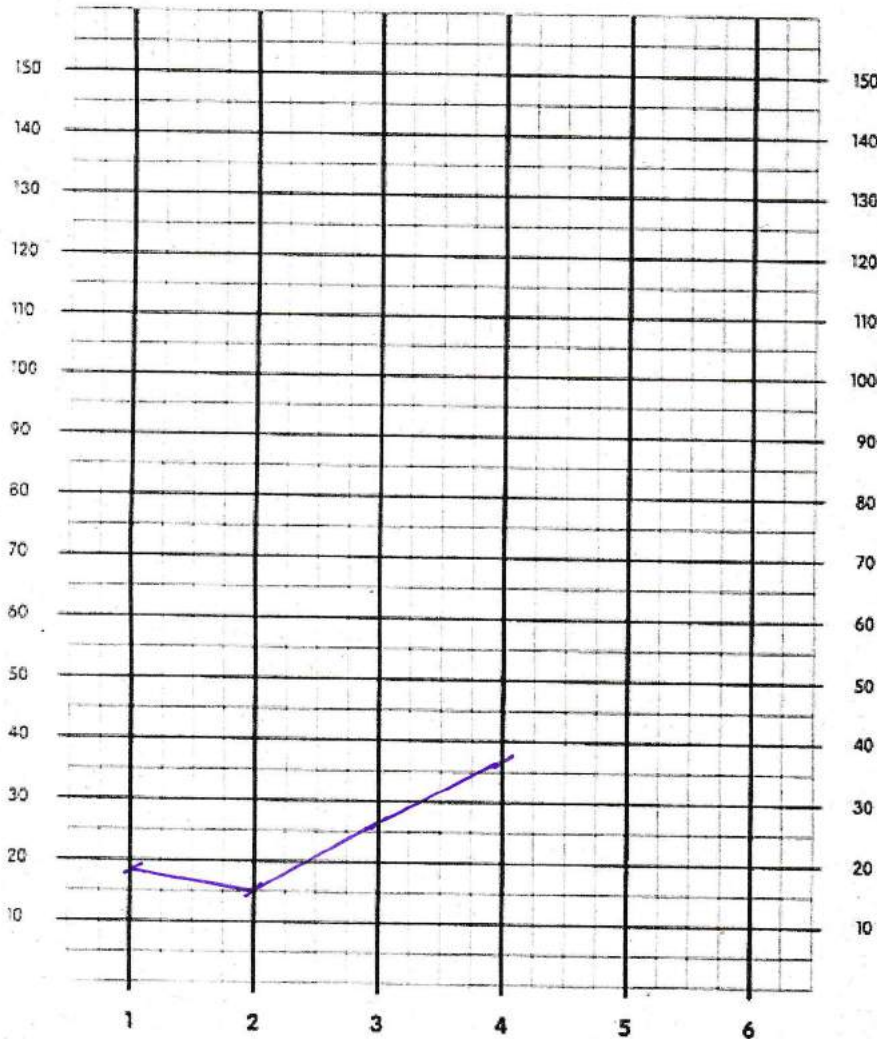
Courbe de progression : fluidité de lecture

février/mars 2018



Harwa


TEXTE : la fourmi





MLM	20	16	27	38		
ERR	1	1	1	2		
MCLM	19	15	26	36		

MLM = mots lus par minute

MCLM = mots correctement lus par minute.

 Haura

 **07**
68 

La fourmi

La fourmi vit en colonie dans une fourmilière. 8

Cette fourmilière peut être en forme de dôme | 16

ou cachée sous la terre. Elle possède des 24

galeries et de grandes salles. 29

La reine est la plus grosse des fourmis. 37

Elle ne | sort jamais de la fourmilière. 44


Les autres fourmis ont des rôles précis : 51

il y a des ouvrières, des nourrices 58

et des soldats qui protègent la fourmilière 65

et la reine. 68

19 mots 1 erreur
15 mots 1 erreur
26 mots 1 erreur
36 mots 2 erreurs



129

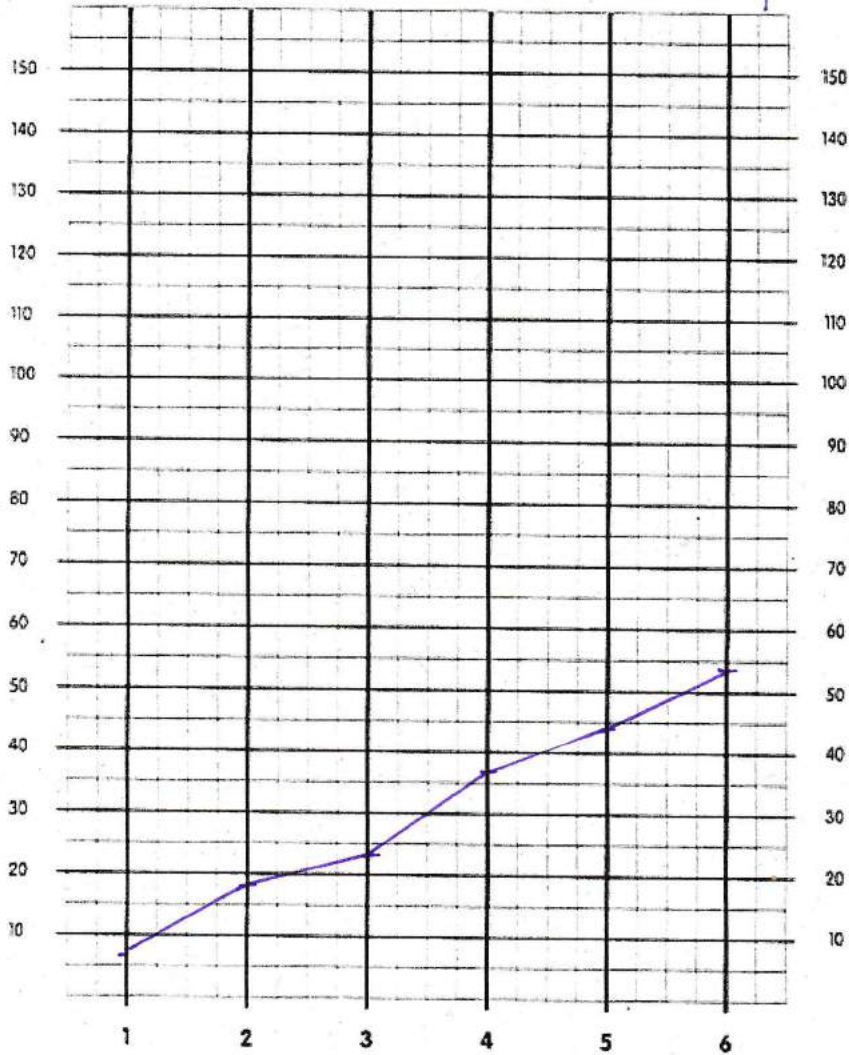
1-g Les abricots sur le plat (courbe de progression)

Courbe de progression : fluidité de lecture
mars / avril 2018



Hawa


TEXTE : Les abricots sur le plat




MLM	11	21	23	37	47	57
ERR	5	3	0	0	3	3
MCLM	6	18	23	37	44	54

MLM : mots lus par minute
MCLM : mots correctement lus par minute

A

 Hawa

 **08**
70

Les abricots sur le plat

Pour préparer ce dessert il faut : un grand plat, des gâteaux secs, du fromage blanc, du sucre et une boîte d'abricots au sirop.

Égoutter les abricots et garder le sirop.

Tremper chaque gâteau dans le sirop d'abricot puis les poser sur le plat.

Mélanger le sucre et le fromage blanc.


Étaler le fromage sur les gâteaux.

Couper les abricots en deux et les poser sur le fromage.

Servir très frais.

8
15
23
30
36
43
50
56
64
67
70

6 18 23 37 44 54
5 3 0 0 3 3



131

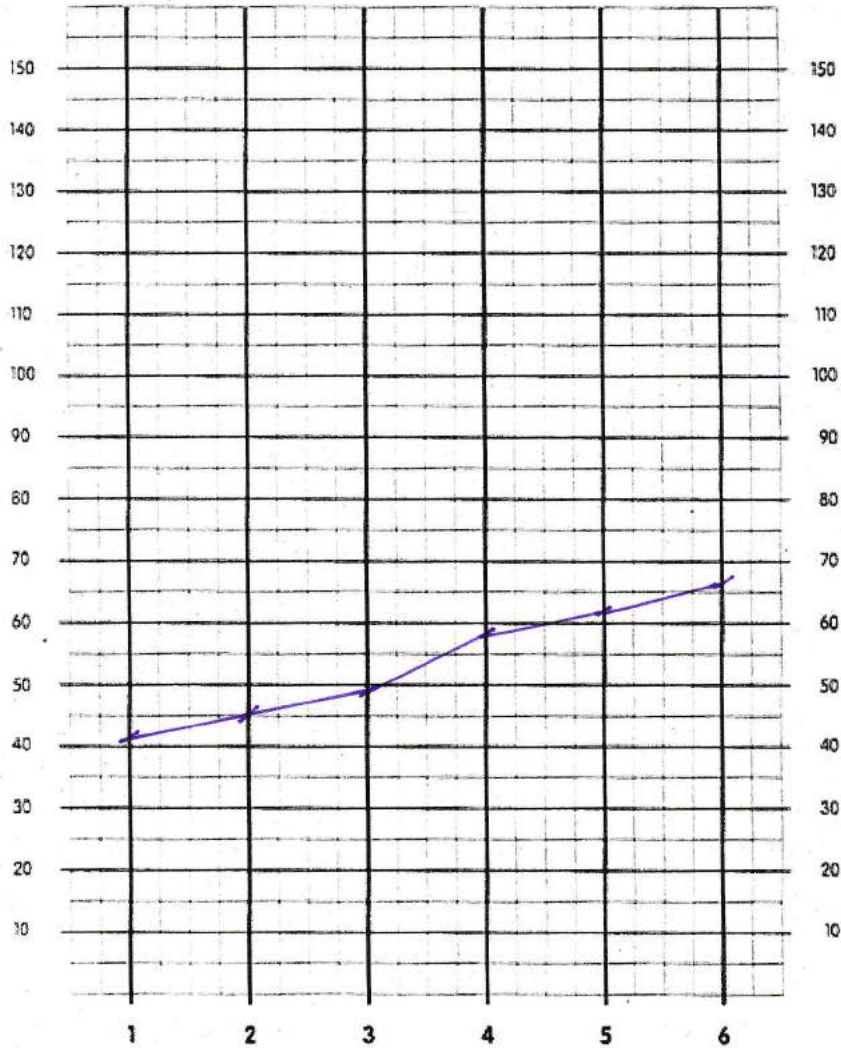
1-i La tortue (courbe de progression)

Courbe de progression : fluidité de lecture
 avril 2018



Haswa


TEXTE : La tortue




MLM	42	47	51	58	63	66
ERR	1	2	2	0	2	0
MCLM	41	45	49	58	61	66

MLM = mots lus par minute
 MCLM = mots correctement lus par minute

A

 **09**
75


 Hawa

La tortue

La tortue a une carapace très dure et 8
très lourde. Quand elle a peur, elle rentre 16
sa tête et ses pattes dans sa carapace. 24

Cet animal n'a pas de dent mais un bout 33
de corne à l'avant de la bouche pour déchirer | 42
la nourriture. Dans la nature elle se nourrit 50
de plantes et d'herbes. Dans un potager, 57
elle adore manger les salades, les tomates 64
et les prunes. Elle peut vivre plus de 72
deux cents ans ! 75

41 mots 1 erreur
45 mots 2 erreurs -
49 mots 2 erreurs
58 mots 0 erreurs
61 mots 2 erreurs,
66 mots 0 erreurs



133

Annexes 2 : Documents relatifs à Tahera

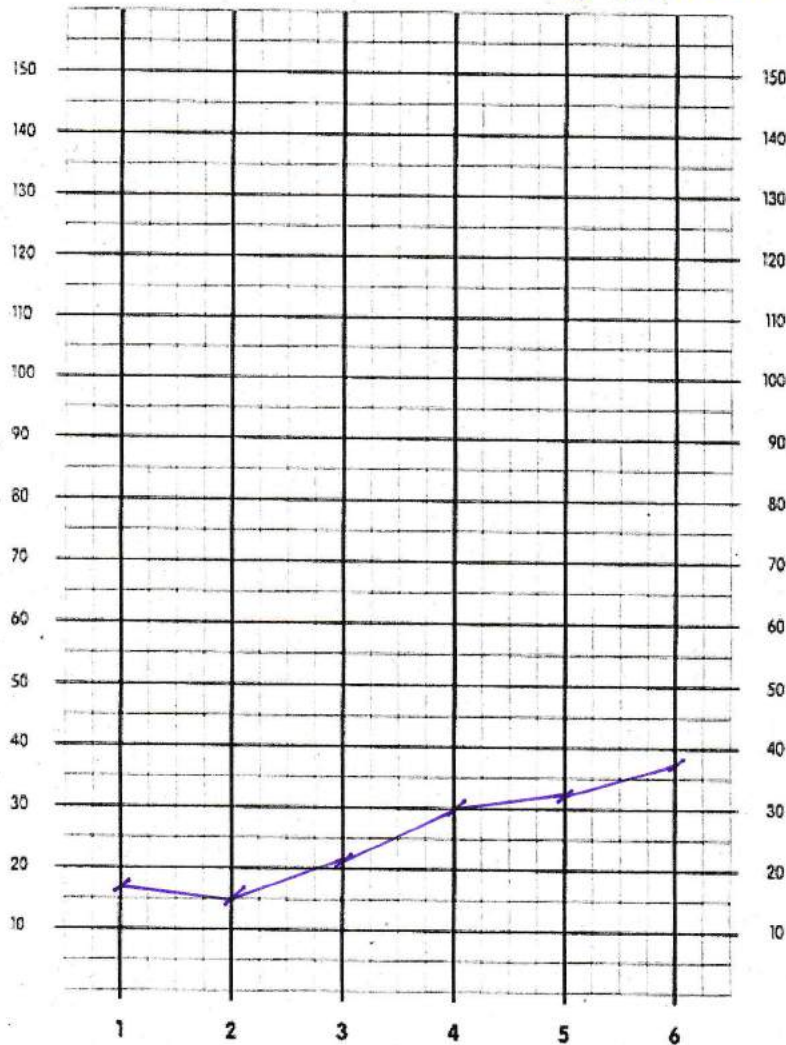
2-a Carte d'anniversaire (courbe de progression)

Courbe de progression : fluidité de lecture
 novembre 2017



Tahera


TEXTE : Carte d'anniversaire




MLM	26	23	23	34	35	40
ERR	10	8	2	4	1	3
MCLM	16	15	21	30	32	37

MLM : mots lus par minute
 MCLM : mots correctement lus par minute

Tahera





04

62 A

Carte d'anniversaire

Samedi 4 mai, je vais avoir sept ans. 8

Je t'invite à la maison pour faire la fête 17

et goûter avec tous mes amis. Nous ferons 25

une course en sac et une chasse au trésor. 34

Nous mettrons de la musique pour danser. 41

Pour le goûter, il y aura du jus de pommes 51

et un gros gâteau au chocolat décoré 58

avec des bonbons. 61

Lilou 62

16 15 21 30 32 37 37

g+a/o/u

f

123

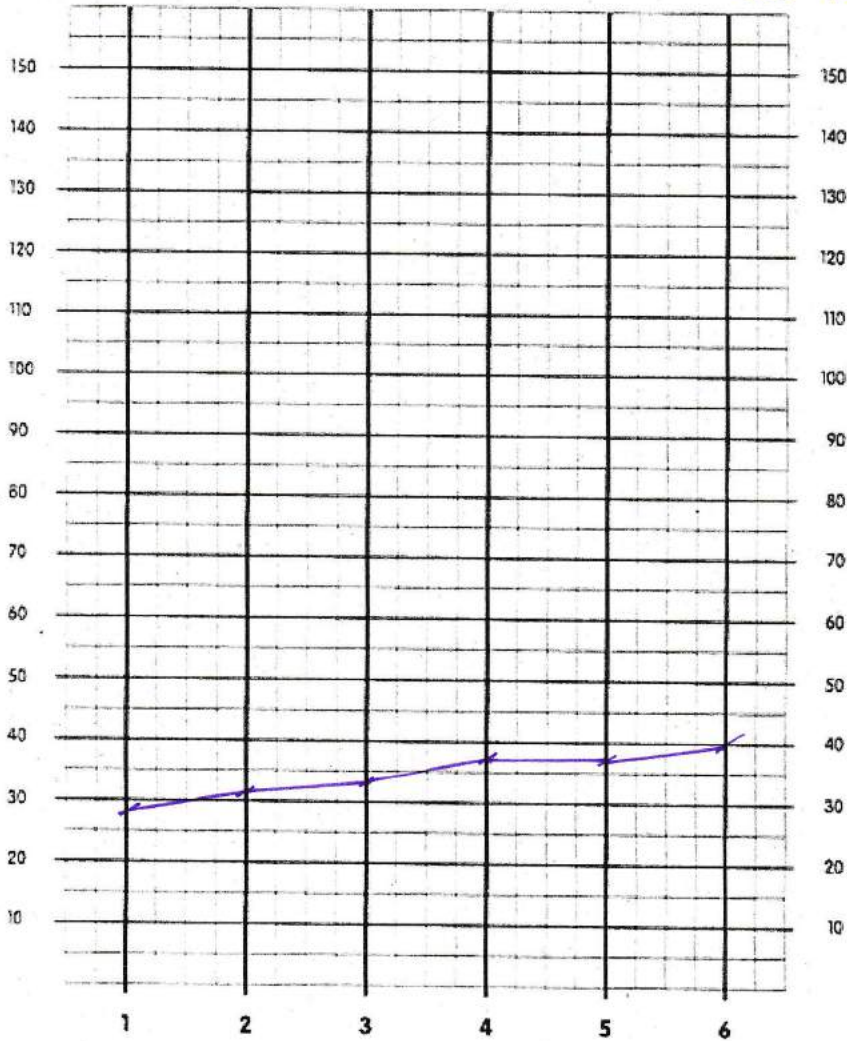
2-c La tartine de thon (courbe de progression)

Courbe de progression : fluidité de lecture
décembre 2017



Tabera

TEXTE : La tartine de thon



MLM	29	37	36	42	49	45
ERR	1	6	4	5	12	5
MCLM	28	31	32	37	36	40

MLM = mots lus par minute
MCLM = mots correctement lus par minute

2-d Carte postale de la mer (courbe de progression)

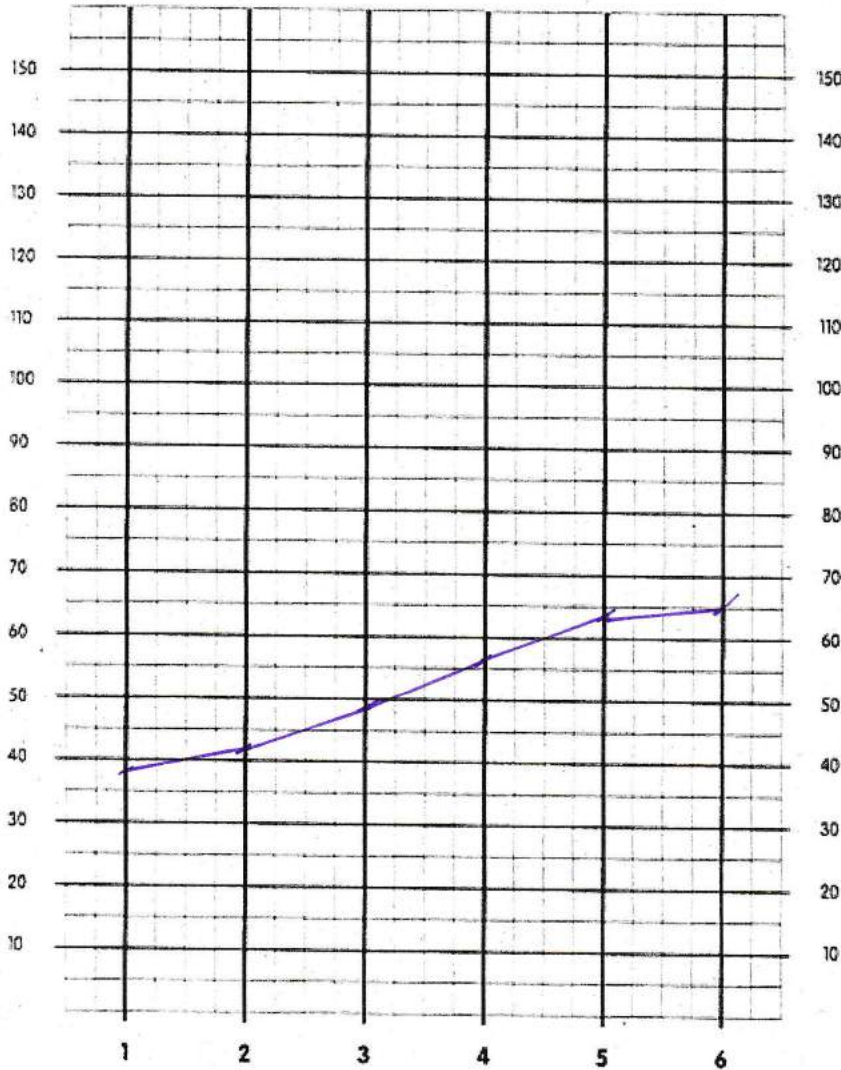
Courbe de progression : fluidité de lecture

janvier 2018



Tahera

TEXTE : Carte postale



	1	2	3	4	5	6
MLM	42	45	52	57	67	67
ERR	4	4	3	1	4	2
MCLM	38	41	49	56	63	65

MLM = mots lus par minute
 MCLM = mots correctement lus par minute

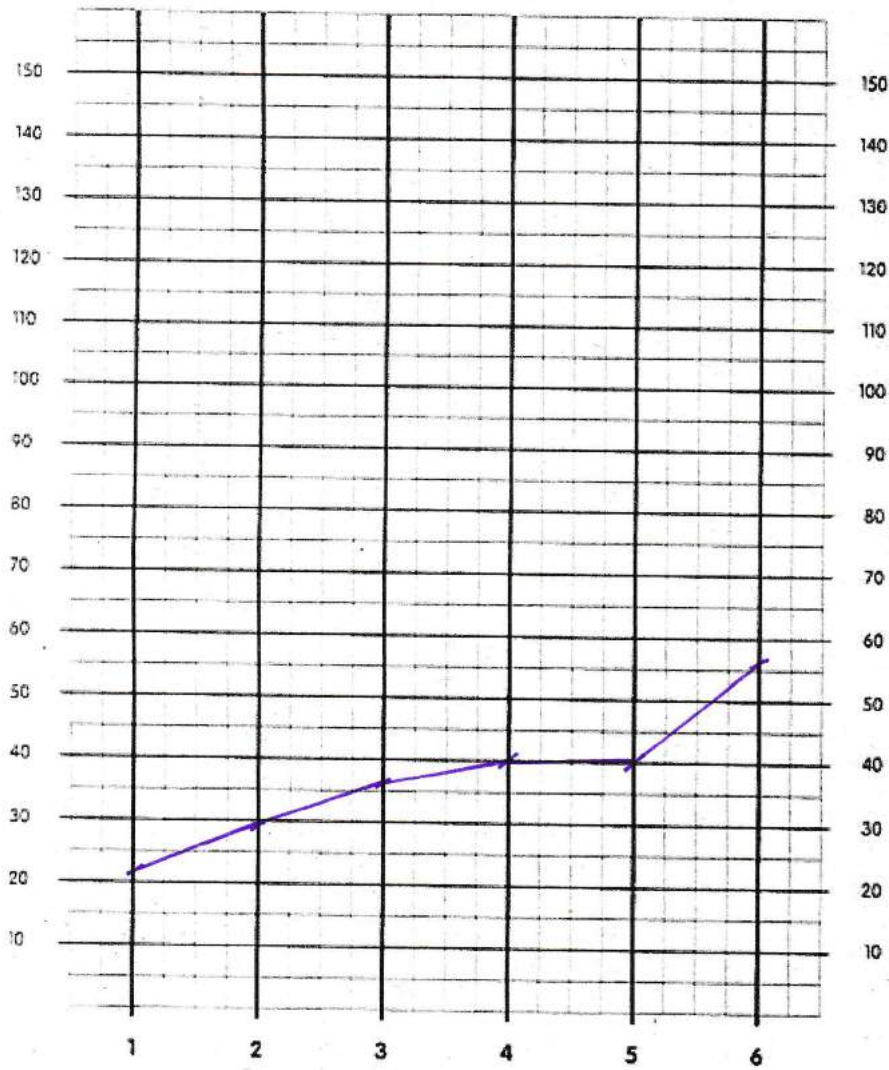
2-e La fourmi (courbe de progression)

Courbe de progression : fluidité de lecture
 février/mars 2018



Tahera

TEXTE : La fourmi



MLM	29	31	40	44	44	60
ERR	8	2	4	4	4	4
MCLM	21	29	36	40	40	56

MLM = mots lus par minute
 MCLM = mots correctement lus par minute.



Tabera

68

07

La fourmi

La fourmi vit en colonie dans une fourmilière. 8

Cette fourmilière peut être en forme de dôme 16

ou cachée sous la terre. Elle possède des 24

galeries et de grandes salles. 29

La reine est la plus grosse des fourmis. 37

Elle ne sort jamais de la fourmilière. 44

Les autres fourmis ont des rôles précis : 51

il y a des ouvrières, des nourrices 58

et des soldats qui protègent la fourmilière 65

et la reine. 68

24 mots 8 erreurs
 29 mots 2 erreurs
 36 mots 4 erreurs
 40 mots 11 erreurs
 40 mots 4 erreurs
 56 mots 4 erreurs



2-g Les abricots sur le plat (courbe de progression)

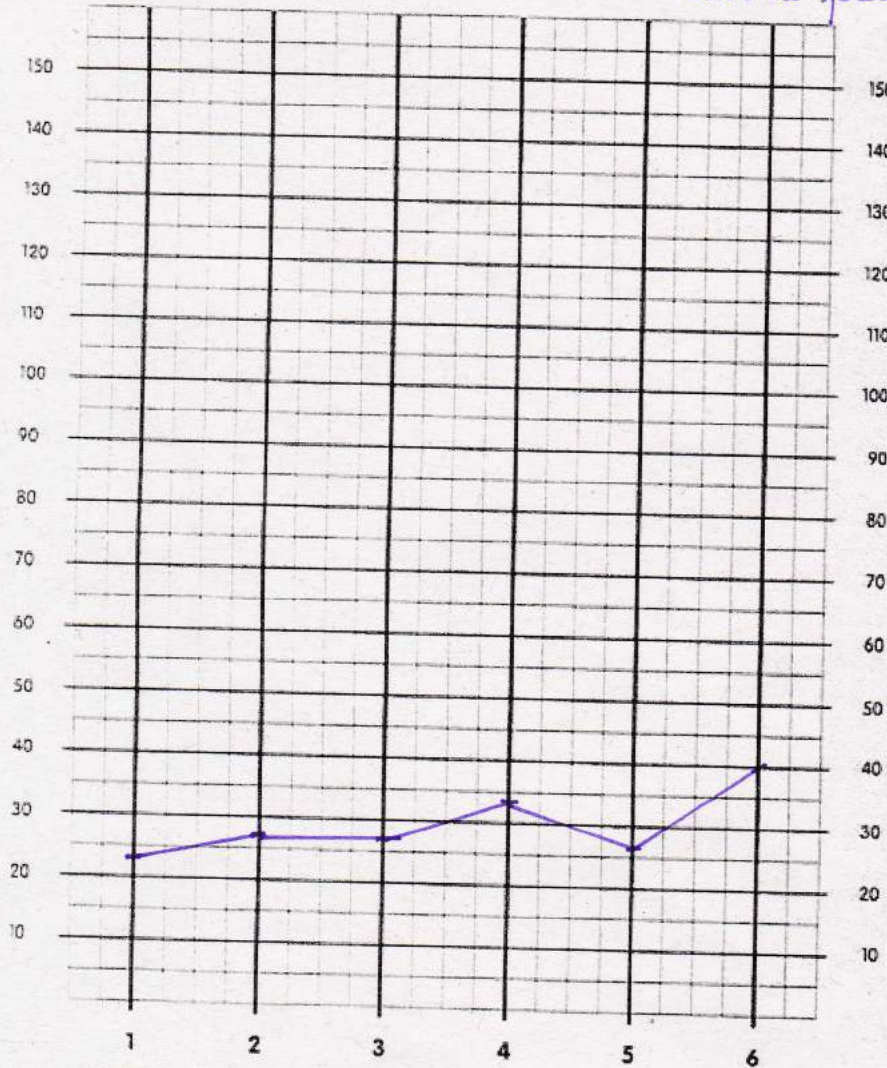
Courbe de progression: fluidité de lecture

mars / avril 2018



Tahera


TEXTE: les abricots sur le plat.




	1	2	3	4	5	6
MLM	29	28	32	38	29	42
ERR	6	1	6	4	3	2
MCLM	23	27	26	34	26	40

MLM = mots lus par minute
 MCLM = mots correctement lus par minute.

A

 Tahera


70 **08**

Les abricots sur le plat

Pour préparer ce dessert il faut : un grand 8
plat, des gâteaux secs, du fromage blanc, 15
du sucre et une boîte d'abricots au sirop. 23
Égoutter les abricots et garder le sirop. 30
Tremper chaque gâteau dans le sirop 36
d'abricot puis les poser sur le plat. 43
Mélanger le sucre et le fromage blanc. 50
Étaler le fromage sur les gâteaux. 56
Couper les abricots en deux et les poser 64
sur le fromage. 67
Servir très frais. 70

⁶ 23 ¹ 27 ⁶ 26 ⁴ 34 ³ 26 ² 40
40 50 52
0 fruits 18 4 erreurs

131

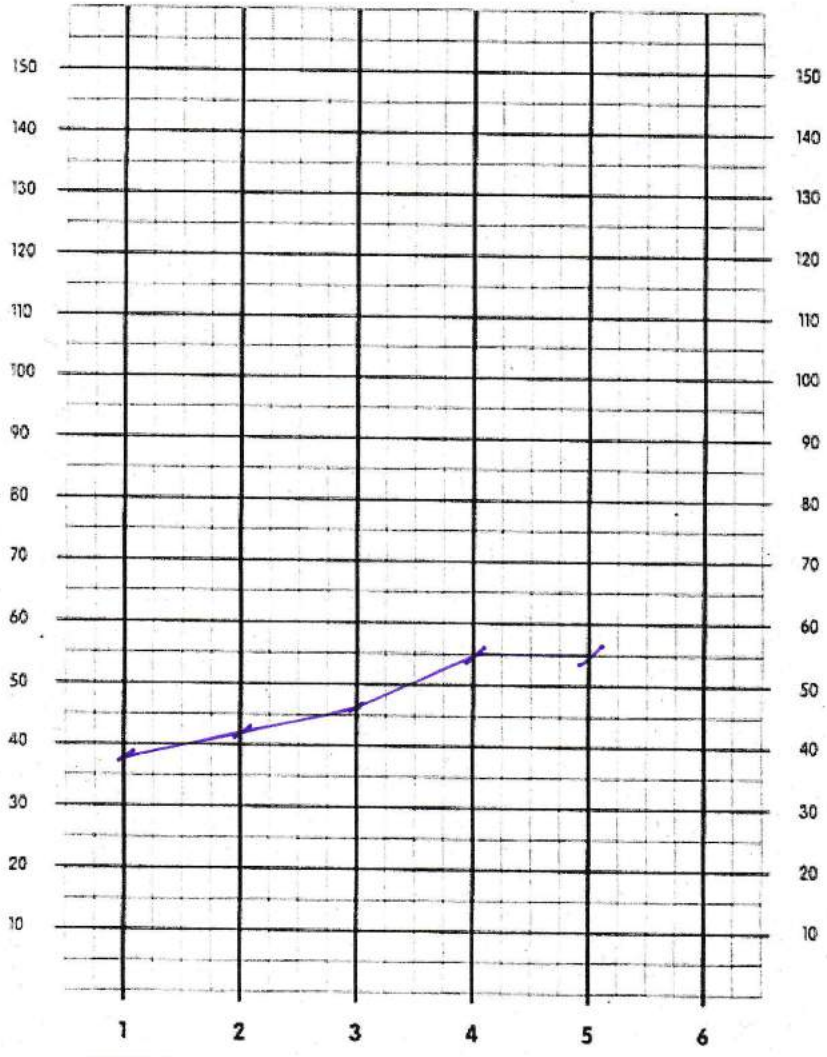
2-i La tortue (courbe de progression)

Courbe de progression : fluidité de lecture
 avril 2018



Tahera

TEXTE : La tortue



MLM	41	42	49	56	57	
ERR	3	1	3	1	2	
MCLM	38	41	46	55	55	

MLM = mots lus par minute
 MCLM = mots correctement lus par minute



Tahira

75

09



La tortue

La tortue a une carapace très dure et 8

très lourde. Quand elle a peur, elle rentre 16

sa tête et ses pattes dans sa carapace. 24

Cet animal n'a pas de dent mais un bout 33

de corne à l'avant de la bouche pour déchirer 42

la nourriture. Dans la nature elle se nourrit 50

de plantes et d'herbes. Dans un potager, 57

elle adore manger les salades, les tomates 64

et les prunes. Elle peut vivre plus de 72

deux cents ans ! 75

38 3 erreurs

41 1 erreur

46 3 erreurs

55 1 erreur

55 2 erreurs



Résumé / Abstract

Ce mémoire est le fruit d'un travail de recherches personnelles mené autour du dispositif de fluence mis en place dans une classe de CE1 de vingt-trois élèves. Il a pour but d'analyser ce dispositif pour en soulever les réussites par rapport à la fluidité de lecture, mais aussi les limites par rapport à l'activité de lire, considérée comme activité de savoir. Il envisage de plus des pistes pédagogiques pour pallier ces limites, soit mises en œuvres effectivement dans la classe, soit envisagées dans une pratique future.

This thesis is a research that I lead around the concept of "fluence"*, this technique has been set up in a classroom of 23 pupils (aged 8). The goal is to analyse this "fluence" technique in order to highlight its successes compared to the reading level of the subjects, but also to find out its limits in the reading learning process. This thesis will bring up several educational threads in order to overcome these limits : either already currently tested in the classroom, or potentially worth considering in the future.

*"Fluence" is a french term to define an educational reading technique : the subject reads a text during one minute, and the amount of words read correctly during these 60 seconds is calculated.