HAL
open science

Comment l'entraînement différencié agit sur le score de fluence de lecture à voix haute?

Maria-Lourdes Vegas-Morais

To cite this version:

Maria-Lourdes Vegas-Morais. Comment l'entraînement différencié agit sur le score de fluence de lecture à voix haute?. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03549818

HAL Id: dumas-03549818

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03549818

Submitted on 31 Jan 2022

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.

Université de Bordeaux - INSPE de l'Académie de Bordeaux

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

Mention Premier degré

UE 4-4: Initiation à la recherche:

« Lecture et écriture Cycles 2 et 3 »

Comment l'entraînement différencié agit sur le score de fluence de lecture à voix haute

Mémoire présenté par **Maria Lourdes Vegas Morais**

Sous la direction de Monsieur **Maurice Niwese**

Année universitaire : 2020 – 2021

« C'est presque tout que de savoir lire »

Émile-Auguste Chartier, dit Alain

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier M. Maurice Niwese, mon directeur de mémoire, pour sa patience, sa compréhension et ses conseils.

Je tiens également à remercier l'ensemble des enseignants de l'INSPÉ de Bordeaux, pour leur aide et leur bienveillance pendant les deux années du Master MEEF.

Je remercie l'équipe éducative de l'école Gustave Eiffel, à Cubzac-les-Ponts, et tout particulièrement Mme. Sophie Cailley et Mme. Marion Berducou, pour leur aide lors de la mise en place des actions qui ont mené l'élaboration de ce mémoire. Aussi, une mention spéciale pour Mme. Stéphanie Courbin, mon maitre d'accueil temporaire pour cette année si particulière.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à Mme. Laure Esteban, mon acolyte pendant ce master, qui a été d'un soutien sans faille.

Je remercie mes soeurs Lara et Yolanda, et ma mère, Lourdes, pour leurs encouragements et leur confiance, toujours là quand la mienne me fait défaut.

Enfin, je remercie mon mari Sébastien et ma fille Léonore, mes cobayes et mes complices, source inépuisable d'énergie et de soutien.

Table des matières

Remerciements....2
1. Introduction....4
1.1 Présentation....4
1.2 Choix du sujet....4
2. Cadre Théorique....6
2.1. Lire....6
2.2 Graphèmes et phonèmes....6
2.3. Le mécanisme de la lecture....7
2.3.1 Le déchiffrage....7
2.3.2 Les deux voies d'accès à l'identification des mots....8
2.3.3 Le tempo....10
2.3.4 La fluence....11
2.3.5 La compréhension....12
2.3.5.1 Compétences spécifiques au traitement du langage....13
2.3.5.2 Compétences spécifiques au traitement du texte (lu ou entendu)....13
2.3.5.3 Compétences cognitives....13
2.3.5.4 Compétences stratégiques....14
2.4 L'enseignement de la lecture....14
2.4.1. La méthode synthétique....15
2.4.2 La méthode globale....15
2.5 La lecture dans les programmes....17
2.6 Les évaluations nationales....18
2.6.1 Les évaluations de CP....18
3. Cadre méthodologique....20
3.1. Contexte....20
3.2. Présentation du protocole....20
3.2.1 Évaluation diagnostique....21
3.2.3 L'évaluation *sommative*....28
4. Analyse des résultats....29
4.1 L'évaluation diagnostique....29
4.2 L'évaluation sommative....32
4.3 Comparaison des résultats....35
5 . Discussion des résultats....41
5.1 Analyse à postériori et choix méthodologiques....41
5.2 Discussion de l'analyse des données recueillies....43
5.3 Discussion des données individuelles....43
6. Conclusion....45
7. Reférences....47
7.1 Bibliographie....47
7.2 Sitographie....47
Annexes....50

1. Introduction

1.1 Présentation

En 2019, j'ai entamé une reconversion professionnelle en devenant élève de l'INSPÉ de Bordeaux. Mes études universitaires en Philologie Française dans l'université de Salamanca (Espagne), datant de 1999-2004, m'avaient permis d'acquérir des connaissances dans des domaines tels que la linguistique et la littérature. Néanmoins, les notions de pédagogie de la lecture ou de l'écriture ont été une découverte lors de ce master. La lecture étant pour moi une passion depuis toujours, c'est avec un intérêt tout particulier que j'ai abordé cette partie de ma formation. Les lectures d'enfance que je garde toujours en mémoire (Mark Twain, Michael Ende, Roald Dahl, Tomi Ungerer, René Gosciny… ou encore des BD, des poèmes, des nouvelles, des légendes) sont pour moi source de plaisir même à l'âge adulte. Il était difficile pour moi de comprendre le refus ou le désintérêt que d'autres personnes, et tout particulièrement les enfants, peuvent montrer face à la lecture. Cela m'a conduit à une réflexion sur les facteurs qui peuvent influencer ce rapport à la lecture, qu'ils soient sociologiques ou qu'ils concernent la maîtrise de la compétence en soi. Ainsi, mes différentes lectures et les échanges avec les enseignants au sein de l'INSPÉ m'ont emmené à me interroger sur l'efficacité des élèves dans le déchiffrage et de ce fait, sur la notion de fluence de lecture à voix haute, notion que je ne maîtrisais auparavant.

1.2 Choix du sujet

La fluence est une compétence qui s'intéresse à la vitesse de la lecture, mais aussi à sa clarté, en termes de découpe correcte des phrases en composants plus petits ou respect de la ponctuation, et à son intonation, avec la prise en compte des signes de ponctuation dans la déclamation du texte ou encore l'émotion transmise lors de la lecture).

Avant d'entrer dans des considérations de rythme et d'intonation, le déchiffrage s'impose comme une étape clé dans l'accès à la lecture. Les méthodes d'acquisition de cette compétence sont variées ; on y trouve la méthode syllabique, la phonologique, la grapho-phonologique,

l'idéo-visuelle, parmi d'autres. L'Éducation nationale laisse libre choix aux enseignants dans la méthode à appliquer, avec une exigence sur le contenu : un enseignement explicite et intensif du code alphabétique et des correspondances phono-graphémiques (Eduscol, 2020 ; Goigoux et Cèbe, 2006). Cela nous a amené à réfléchir sur l'acquisition des graphèmes déchiffrables et aux différentes façons de travailler leur stockage dans la mémoire lexicale des élèves.

La littérature scientifique insiste sur le fait que l'apprentissage des relations phono-graphologiques en classe de CP doit être rapide (Dehaene et al. 2011 ; Goigoux et al. 2016), mais quid des outils et moyens qui faciliteraient cette acquisition ? Existe-t-il un rythme dans l'évolution des outils attendu pour chaque classe de la primaire, c'est-à dire, est-ce que l' entraînement avec les syllabes et mot isolés doit se poursuivre pendant tout le CP ? Est-ce que l'entraînement sur des phrases ou un texte est possible ou recommandable pour tous les élèves, indépendamment de leur niveau de compétence ?

Puisque la fluence concerne la vitesse, mais aussi la prosodie, nous nous sommes intéressés à la lecture au niveau phrastique, voire textuel, autant qu'au niveau des mots isolés. En partant de l'unité la plus petite, la correspondance phonème-graphème, vers la plus grande, le texte, nous avons voulu proposer vérifier si un **entraînement précoce à la lecture de phrases construites pouvait agir sur la fluence des élèves de façon significative**, afin de nous permettre de penser une évolution dans le corpus d'entraînement à utiliser dans la classe de CP.

2. Cadre Théorique

2.1. Lire

L'action de lire comporte plusieurs sens, littéral ou figuré. Pour l'étude qui nous intéresse, nous allons retenir certains de ceux proposées par le dictionnaire *Larousse (Larousse, s.d.)* :

- « Reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens ».
- « S'adonner à la lecture des livres ».
- « Énoncer à voix haute un texte écrit, pour le porter à la connaissance d'autrui ».

Ces trois définitions renvoient à la reconnaissance de signes graphiques, écrits, que le lecteur reconnaît et auxquels il associe un sens, une signification. Elles rappellent l'existence d'un lien très étroit entre la lecture et l'écriture.

Ainsi, nous définirons pour ce mémoire la capacité de lire comme le fait de pouvoir déchiffrer et comprendre ce qui est écrit, et d'être capable de le lire à voix haute.

L'enfant qui apprend à lire sait déjà parler, même s'il n'a pas une connaissance consciente de la langue. Et c'est en faisant le lien entre la langue qu'il parle et celle qu'il apprend à lire que son apprentissage se mettra en place de façon efficace (Dehaene *et al.*, 2011 : 25-26).

2.2 Graphèmes et phonèmes

La lecture consiste à reconnaître des signes graphiques, dans le cas de la langue française, des signes alphabétiques. Morais (2016a) rappelle que ces signes sont les représentations graphiques des phonèmes qui composent la langue, et non pas une langue en eux-mêmes. Pour pouvoir accéder à la lecture, les apprenants doivent tout d'abord développer leur conscience grapho-phonologique.

Afin de permettre la conceptualisation des phonèmes et graphèmes, la linguistique cherche à fournir une définition précise de ces notions. Les phonèmes sont « la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée, c'est-à-dire la plus petite unité de son capable de produire un changement de sens par commutation » (Gromer et Weiss, 1990 : 13). Ainsi, par exemple, les phonèmes /p/ et /b/ permettront de différencier « pain » et « bain » et leur donner tout leur sens.

Toujours d'après Gromer et Weiss (1990 : 13), « le graphème est la plus petite unité du système graphique destiné à transcrire les phonèmes ». Ainsi, un même phonème, par exemple /z/, peut être transcrit de différentes façons : « gazon », « maison ». Un graphème peut être composé d'une seule lettre ou de plusieurs, comme par exemple, dans le cas des graphèmes « é », « er », « er », qui servent tous les trois à représenter le phonème /e/.

Ces deux notions correspondent donc à deux niveaux différents : le graphème correspond à l'écriture et le phonème à l'oralité, et elles seront indispensables dans l'apprentissage de la lecture. C'est dans leur articulation et dans leur mise en relation que le lecteur débutera l'activité de déchiffrage, l'une des composantes de la lecture.

2.3. Le mécanisme de la lecture

La lecture est un processus actif et complexe qui fait intervenir plusieurs mécanismes simultanés. Aujourd'hui, la recherche scientifique est arrivée à un consensus concernant les composantes de la lecture. Écalle et Magnan (2015 : 65) rappellent qu'elle présente deux composantes et que celles-ci sont interdépendantes : le déchiffrage de mots et la compréhension. Il ne s'agit donc pas seulement de déchiffrer les graphèmes qui composent les mots, mais aussi de comprendre le sens de ce qui est lu. Lorsque l'une de ces deux composantes n'est pas maîtrisée, l'acte de lecture est incomplet.

2.3.1 Le déchiffrage

Comme nous l'avons déjà vu, la langue écrite basée sur un alphabet met en relation les phonèmes de la langue parlée avec des représentations graphiques de ces phonèmes. D'après

Morais (2016b: 60) « nous apprenons à lire et à écrire dans un système d'écriture particulier, l'alphabet, qui se distingue d'autres écritures phonographiques par le fait que les lettres ne représentent pas des sons, mais des phonèmes ».

Afin de lire, l'apprenant va se familiariser avec les signes graphiques qui composent l'alphabet et les mémoriser. Il associera ces signes à des phonèmes de la langue parlée. Il identifiera le graphème « a » au phonème /a/, le graphème « d » au phonème /d/, etc. Il apprendra également qu'un même signe, associé à d'autres, peut représenter des sons différents : ainsi, le graphème « s » sera prononcé /z/ dans la combinaison « désert » et /s/ dans la combinaison « dessert ». C'est ce que les théoriciens de la lecture ont appelé la *conscience phonémique*. D'après Morais (2016a : 6): « la conscience phonémique est la conscience que la langue parlée peut être représentée comme une séquence d'unités élémentaires (que nous appelons phonèmes), distinctes les unes des autres. »

Par exemple, un lecteur débutant déchiffre le mot « livre » en lisant chaque lettre: l-i-v-r-e, en y associant les phonèmes correspondants : /l/ /i/ /v/ /ʁ/, puis en formant le mot /livʁ/.

Au fur et à mesure de l'acquisition des graphèmes et leur association avec les phonèmes, les capacités de déchiffrage des lecteurs vont s'étoffer, l'éventail de graphèmes lus sera de plus en plus riche et la lecture sera de plus en plus rapide.

2.3.2 Les deux voies d'accès à l'identification des mots

Le déroulement du déchiffrage est différent chez les lecteurs débutants et les lecteurs experts. Des chercheurs tels que Stanislas Dehaene ou Roland Goigoux ont écrit très longuement sur l'articulation des deux voies du déchiffrage, qui sont la voie indirecte et la voie directe.

Le lecteur débutant fera appel au déchiffrage des graphèmes et syllabes pour constituer le mot qu'il est en train de lire, s'aidant de stratégies diverses de devinement par le contexte de lecture (Écalle et Magnan, 2015 : 65), ou par sa connaissance d'autres mots ou syllabes déjà rencontrés lors de ses lectures précédentes (Fijalkow & Fijalkow, 2003 : 71-75). Ce déchiffrage sera coûteux

en ressources cognitives pour le lecteur débutant. Les recherches en neuroscience et en psycholinguistique ont permis de confirmer cette surcharge cognitive. Dans l'ouvrage collectif dirigé par Stanislas Dehaene (Dehaene *et al*., 2011 : 48), les différentes étapes dans la lecture d'un mot pour un lecteur débutant sont rappelées : celui-ci doit reconnaître chaque lettre du mot et la mettre en relation avec son correspondant phonémique, les garder tous en mémoire pour former le mot complet. Dehaene *et al*. (2011 : 48) utilisent une métaphore très parlante pour cette étape de la lecture, dans laquelle « chaque mot est une énigme, un puzzle que l'enfant ne reconstitue qu'au prix de grands efforts ». Cette lecture si coûteuse permet d'accéder aux mots par ce que l'on appelle la voie indirecte. Le lecteur débutant déchiffre le mot, le rapproche de son équivalent « oral » et enregistre dans sa mémoire sa représentation graphique, phonologique et sémantique (l'écriture, la prononciation et la signification du mot).

Pour illustrer les différentes étapes dans cet accès aux mots, nous disposons du schéma suivant, tiré de Goigoux et Cèbe (2006) :

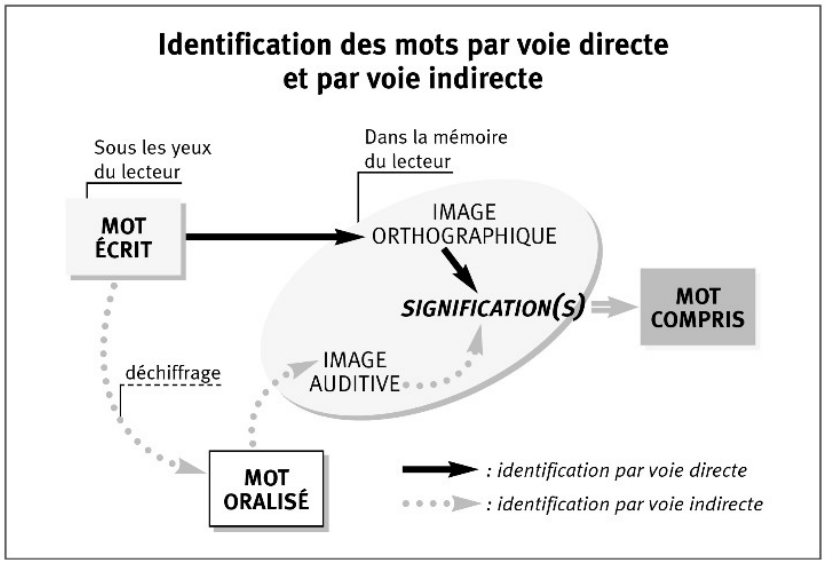


Fig. 1: Schéma de l'identification des mots par les voies directe et indirecte (Goigoux & Cèbe, 2006 : 23).

Ce n'est qu'avec l'automatisation de la lecture que le processus deviendra moins coûteux, en développant la voie directe d'accès aux mots. L'automatisation permettra au lecteur de

reconnaître de façon automatique des mots très courants ou déjà rencontrés à plusieurs reprises et enregistrés dans sa mémoire lexicale (identification du mot écrit ou IME), et de s'attarder dans le déchiffrage uniquement à des mots qui sont nouveaux pour lui ou, tout au moins qu'il ait rencontrés que très peu de fois dans ses lectures. Le déchiffrage de base, lettre par lettre, graphème par graphème, n'est pas utile lors de cet accès par la voie directe, puisque la reconnaissance des trois représentations du mot se fait de façon immédiate, et cela libère des capacités cognitives que le lecteur peut alors utiliser dans la tâche de compréhension du texte lu (Dehaene *et al*., 2011 : 12; Goigoux et Cèbe, 2006 : 22-24).

Pour que l'automatisation soit possible et efficace, le lecteur débutant doit s'exercer régulièrement, quotidiennement, afin de renforcer la mémoire.

2.3.3 Le tempo

Même si cet apprentissage continue dans les cycles postérieurs, le cycle 2 et, tout particulièrement, le début d'année de CP, font l'objet d'un travail exhaustif et intense sur la conscience phonémique et la relation grapho-phonologique. Dehaene *et al.* (2011 : 90) explicite les deux étapes distinctes de l'étude de la lecture : une première étape d'enseignement explicite du déchiffrage, pendant la première année d'enseignement (CP), puis une deuxième étape, plus longue, qui permettrait d'automatiser ces enseignements explicites.

Le programme du Cycle 2 de l'Éducation nationale (Eduscol, 2020 : 12) rappelle que l'apprentissage des relations grapho-phonologiques se fait de façon intensive et concentrée dans le temps. Dans le document « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », l'Éducation nationale cite l'Étude Lire Écrire (ELE), dans lequel Goigoux et son équipe de chercheurs (Goigoux *et al.*, 2016 : 253) ont établi le tempo moyen d'étude des correspondances grapho-phonologiques dans les neuf premières semaines d'apprentissage du code, qui serait de 11.4 correspondances, même si ce tempo est variable selon les classes. Il s'agit donc d'un apprentissage de 1 à 2 correspondances par semaine.

Cette cadence permet aux lecteurs débutants d'acquérir un éventail de correspondances assez important pour déchiffrer des textes de plus en plus riches avec une fluence croissante.

2.3.4 La fluence

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons nous intéresser tout particulièrement à une compétence des lecteurs : la fluence.

La fluence en lecture est la capacité à lire un texte de manière précise, avec aisance et clarté. Tønnessen et Uppstad (2015 : 90) citent LaBerge et Samuels (1974), qui définissent la fluence comme « *a mere bridge between decoding and comprehension by specially emphasising that automatisation of the technical elements of reading lead to more attention and energy being devoted to reading comprehension* »[1]. Toujours dans l'oeuvre de Tønnessen et Uppstad (2015 : 93), les auteurs précisent leur hypothèse en indiquant « *we will maintain our hypothesis of reading fluency as thinking one's way through a text without being obstructed by the written medium precisely because it allows for the adjustment of pace to circumstances* »[2].

Ainsi, lire de façon fluide implique que le lecteur a dépassé le stade du déchiffrage et a enregistré la forme orthographique des mots lus. Ce recours à la voie directe permet au lecteur de se concentrer sur d'autres éléments du texte : ponctuation, liaisons, rythme, structure des phrases. La fluence se révèle de ce fait être une compétence de premier ordre dans la transition du lecteur novice vers le lecteur confirmé.

La fluence peut être analysée d'un point de vue global (intonation, aisance) mais aussi du point de vue de la vitesse uniquement. Cette dernière mesure prend en compte le nombre de mots que le lecteur peut lire correctement en une minute, et peut être comparée avec des seuils définis par tranche d'âge, par exemple, dans le cadre d'un suivi scolaire. Elle se développe tout

1 « Un simple pont entre déchiffrage et compréhension en insistant spécialement sur le fait que l'automatisation des éléments techniques de la lecture conduit à consacrer plus d'attention et d'énergie à la compréhension de la lecture» (traduction de l'auteur).

2 « Nous maintiendrons notre hypothèse de la fluidité de la lecture comme un moyen d'un individu pour parcourir un texte sans être gêné par le support écrit précisément parce qu'elle permet d'ajuster le rythme aux circonstances » (traduction de l'auteur).

d'abord avec la lecture répétée, à voix haute, de syllabes et mots, dans les premiers temps de l'apprentissage de la lecture, puis par la lecture de textes courts, choisis et préparés, lorsque le lecteur a acquis assez de correspondances grapho-phonologiques. C'est ce besoin de « matière » de travail qui fait que le tempo est si important dans l'apprentissage de la lecture.

Le manuel du ministère pour l'apprentissage de la lecture au CP (Eduscol, 2018 : 8) nous rappelle que « la fluidité de lecture orale, ou fluence, est un prédicteur direct de la bonne compréhension en lecture (les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension). »

Plus un élève lira de façon fluide, plus sa lecture sera efficace tant du point de vue du déchiffrage que de celui de la compréhension.

2.3.5 La compréhension

La compréhension est l'autre composante clé de la lecture. Le déchiffrage seul permet d'accéder aux mots mais la lecture n'est pas complète si le sens de ce que l'on lit reste obscur.

Pour Giasson (2003 : 12), la lecture est « un processus de construction de sens », qui sera d'une part aidé par la qualité de l'écrit lui-même, mais aussi par les connaissances et expériences du lecteur ainsi que le contexte de la lecture.

Outre les mots et les idées exprimés de façon directe dans le texte, le lecteur doit constamment faire appel à ses connaissances et expériences personnelles afin d'effectuer, pendant sa lecture, des hypothèses sur le sens du texte, qu'il va confirmer ou rejeter tout au long de sa lecture (Giasson, 2003 : 6). Bianco (2016) confirme cette position en parlant d'une « habileté complexe et multidimensionnelle » (Bianco, 2016 : 22), dans laquelle interviennent l'identification des mots, les connaissances préalables du lecteur (sur le fonctionnement du langage, mais aussi plus générales, sur le monde), les habiletés propres à la compréhension du texte et leur nature et ses capacités cognitives. Ces mêmes catégories sont reprises par l'Étude Lire Écrire (ELE) publiée en 2016 par une équipe de chercheurs sous la direction de Roland Goigoux. Cette étude s'appuie

sur les pratiques d'enseignants recueillies entre 2013 et 2015, pour en proposer une analyse en vue de déterminer leur qualité et leur efficacité. C'est le classement de l'ELE que nous allons détailler par la suite (Goigoux *et al.*, 2016 : 31).

Toutefois, le temps consacré à la compréhension demeure très limité au CP. D'après les résultats de l'ELE, il s'agit en moyenne de 15.5% du temps alloué à l'acquisition de la lecture et l'écriture. Même si ce temps est croissant avec l'acquisition des outils de déchiffrage et l'accès à des textes plus sophistiqués, il reste néanmoins largement inférieur à celui dédié au reste des activités langagières (Goigoux *et al.*, 2016 : 227-228).

2.3.5.1 Compétences spécifiques au traitement du langage

L'ELE inclus dans ces compétences « syntaxe, lexique, morphologie, traitement des anaphores, … » (Goigoux *et al.*, 2016 : 31). Il s'agit de ce que l'on appelle l'étude de la langue. Lors de l'apprentissage de la lecture, le lecteur débutant va pouvoir effectuer des liens entre les mots en tenant compte de leurs similitudes dans leur forme et leurs sens, mais va également acquérir des connaissances sur l'organisation des mots dans la phrase écrite, qui seront différentes de celles du discours oral.

2.3.5.2 Compétences spécifiques au traitement du texte (lu ou entendu)

Il s'agit de connaissances telles que : « caractéristiques et structures des textes : narratifs, explicatifs, injonctifs (etc.), connaissances culturelles… » (Goigoux *et al.*, 2016 : 31). Ce sont des connaissances culturelles du lecteur par rapport aux différents textes auxquels il est confronté. Son approche sera forcément différente face à un texte narratif, à une recette de cuisine ou à un dialogue entre les personnages d'une histoire.

2.3.5.3 Compétences cognitives

L'ELE parle ici de « intégration des informations successives, construction d'un modèle mental, raisonnement, mémoire.. » (Goigoux *et al.*, 2016 : 31). Lors de la lecture, les informations tirées du texte sont mises en mémoire et analysées, donnant lieu à des hypothèses quant à sa signification. Le lecteur intègre des informations successives issues de ces hypothèses, qui

seront confirmées ou infirmées pendant la lecture (Giasson, 2003: 13-15). Il pourra ainsi construire une image mentale de ces informations, une sorte de « film » de sa lecture.

2.3.5.4 Compétences stratégiques

Ce dernier type de concerne les stratégies telles que « production d'inférences, contrôle de la compréhension… » (Goigoux *et al*., 2016 : 32). Il s'agit de compétences que le lecteur met en place en se servant de son vécu et ses connaissances personnelles. Elles lui permettent, par exemple, de créer des inférences par rapport à ce que le texte ne dit pas de façon explicite, d'utiliser ses centres d'intérêt ou même son attitude face au texte qu'il lit, ainsi que de contrôler la compréhension de sa lecture au fur et à mesure de la lecture.

Ces quatre compétences interviennent dans la compréhension de façon simultanée. Elles sont indispensables pour la construction du sens global du texte lu, et prennent une place de plus en plus importante dans le processus de lecture, lorsque le déchiffrage est fluide.

2.4 L'enseignement de la lecture

L'enseignement de la lecture a été, et est toujours, sujet à débat. Plusieurs méthodes d'apprentissage ont vu le jour et ont été mises en œuvre dans les classes, avec des résultats plus ou moins probants. Goigoux (s.d. : 8) en propose un classement dans la fig. 2 ci-dessous dans laquelle il fait un classement des méthodes selon plusieurs critères, la prise en compte de l'enseignement du déchiffrage n'en étant qu'un parmi d'autres. Ainsi, en partant du côté gauche de la figure, nous voyons différents types de méthodes d'enseignement de la lecture. Goigoux les classifie en deux grandes catégories : celles qui se basent sur l'enseignement des correspondances grapho-phonologiques (méthodes synthétiques) et celles qui visent sur la mémorisation orthographique des mots (méthodes analytiques). Nous pouvons constater qu'il n'y a pas une unique méthode syllabique ou une unique méthode dite globale, mais que ces approches ont des variantes dans leur postulat de départ de l'enseignement. Ainsi, par exemple, certaines méthodes synthétiques partiront du phonème, pour décliner l'enseignement des graphèmes qui le représentent, alors que d'autres partiront du graphème pour arriver jusqu'au son, mais dans tous les cas, ces méthodes synthétiques proposeront une étude du code.

Nous allons évoquer par la suite les deux approches générales, afin de les distinguer de façon précise par rapport à leur fonctionnement.

2.4.1. La méthode synthétique

Il s'agit de la méthode d'enseignement la plus répandue (Goigoux et Cèbe 2006 : 8) . Elle « part des unités les plus petites de la lange pour aller vers les plus grandes » (Giasson, 2003 : 25), des phonèmes (méthode phonémique), des graphèmes (méthode graphémique) ou des syllabes (méthode syllabique) (Giasson, 2003 : 25) pour évoluer vers des unités plus grandes : mots, phrases, textes, à partir des unités déjà étudiées. Si les recherches n'ont pas permis de prouver l'efficacité supérieure de l'une de ces approches sur les deux autres, les chercheurs et par le ministère de l'Éducation nationale recommandent d'appliquer une méthode synthétique lors de l'enseignement de la lecture, dans la mesure où elle s'applique à un enseignement systématique du déchiffrage (Goigoux et Cèbe, 2006 : 7).

Goigoux (2017) fait néanmoins une distinction entre la méthode syllabique qu'il appelle « stricte » et une méthode « de type syllabique ». Dans la méthode stricte, les mots et textes lus comporteront exclusivement les relations grapho-phonologiques apprises par les élèves, alors que la méthode « de type syllabique » utilisera des mots fréquents dans la langue, qui seront déchiffrés avec les élèves même s'ils n'ont pas encore travaillé le phonème ou graphème correspondant. Il s'agit de ce qu'on appelle des « mots-outils », mais aussi de mots tels que les jours de la semaine, les prénoms des élèves, les noms des personnages des histoires qu'ils lisent, etc., qui vont permettre d'enrichir les textes proposés aux élèves pour leur déchiffrage.

2.4.2 La méthode globale

Comme nous avons vu dans la fig. 2, les méthodes analytiques partent du sens vers les unités plus petites qui sont les phrases, les mots, etc. D'après Goigoux et Cèbe (2006 : 8), « on parie sur l'intérêt porté par des élèves au contenu des textes qui leur sont lus dans un premier temps par l'enseignant. » Les auteurs rappellent qu'il existe plusieurs méthodes analytiques : la

méthode naturelle développée par Freinet et qui prend le texte comme unité de départ pour l'étude de la langue et qui prévoit l'apprentissage du code, et la méthode idéo-visuelle de J. Foucambert, qui travaille exclusivement le développement de la voie directe, donc de la reconnaissance automatique des mots, de leur « silhouette », sans analyser les lettres qui les composent : les élèves mémorisent une photographie du mot, qui n'est pas lu ni perçu comme un ensemble de lettres placées dans un ordre précis (Goigoux et Cèbe, 2006 : 8).

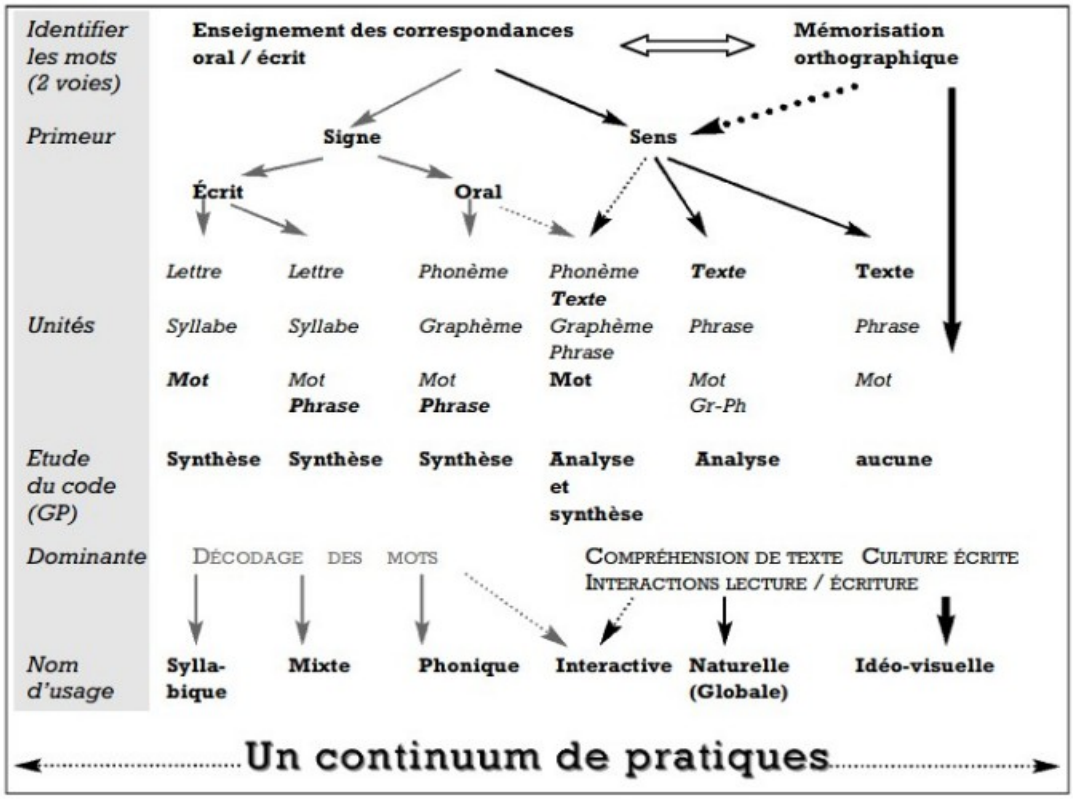


Fig 2: apprentissage initial de la lecture: les principales méthodologies d'enseignement (Goigoux, [s.d.] : 8)

Cette méthode, utilisée tout particulièrement dans les années 1980, est aujourd'hui proscrite par l'Éducation nationale, dans la mesure où elle n'accorde pas de temps à l'apprentissage du code (Goigoux et Cèbe, 2006 : 8). Elle se doit toutefois d'être connue, ne serait-ce que par la méfiance qu'elle provoque chez les parents à la mention d'apprentissage de mots entiers.

2.5 La lecture dans les programmes

Les programmes de l'Éducation nationale de 2016 ont été conçus par le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) et le Conseil Supérieur de l'Éducation), avec des contributions d'experts du domaine de l'éducation (Ministère de l'Éducation nationale française, 2019) . Ils proposent des progressions qui suivent les derniers résultats de la recherche, notamment en ce qui concerne la lecture (Eduscol, 2018 : 2). Outre le travail de familiarisation avec le code écrit effectué en maternelle, ces programmes font du 2e cycle de l'école primaire le moment privilégié pour l'apprentissage de la lecture.

Dans les programmes actualisés (Eduscol, 2020), nous trouvons des compétences travaillées spécifiques à la lecture :

- identifier des mots de manière de plus en plus aisée ;
- comprendre un texte et contrôler sa compréhension ;
- pratiquer différentes formes de lecture ;
- lire à voix haute.

mais aussi d'autres relatives à la connaissance de la langue et à l'écriture, comme le passage de l'oral à l'écrit, la construction d'un lexique, etc. qui sont essentielles dans la lecture.

Les programmes mettent en avant le lien existant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce lien, qui est indéniable, n'a pas été évoqué jusqu'ici car il n'est pas l'objet de notre recherche, mais mérite d'être signalé : l'identification des mots sera aidée par la pratique de l'écrit et inversement, le déchiffrage aidera la mémorisation orthographique des mots dans leur forme exacte, qui sera disponible pour l'élève aussi lors des activités d'écriture. Finalement, les programmes font aussi mention de la compréhension en tant que « finalité de toutes les lectures », travaillée par le biais d'activités diverses et explicites.

Dans les compétences citées, nous retrouvons celle de la lecture à voix haute, qui permettra de travailler, entre autres, la fluence de la lecture chez les lecteurs débutants, et qui fait l'objet

d’une attention toute particulière. Les programmes indiquent de façon explicite que la lecture à voix haute peut être travaillée dans des « séances de travail visant à développer la vitesse et la fluidité de la lecture, à distinguer de celles qui portent sur l'expressivité de la lecture ».

Plus précisément, dans les attendus de fin de CP, nous pouvons lire qu’il est attendu de l’élève :

- En relation à la compréhension : qu’il lise « des phrases et de courts textes fortement déchiffrables avec une fluence d’au moins 50 mots par minute. »
- En relation à la lecture à voix haute : qu’après préparation, il puisse lire « un texte adapté à son niveau de lecture avec fluidité. »

Ces attendus sont construits tout au long de l’année. Leur acquisition est contrôlée par le passage de deux évaluations nationales en CP dont nous allons parler dans le prochain point.

2.6 Les évaluations nationales

L’Éducation nationale met en place tous les ans des évaluations, afin de se s’assurer que les élèves maîtrisent les savoirs fondamentaux qui sont la langue française et les mathématiques. Dans l’enseignement primaire, il s’agit d’évaluations en début d’année de CP et CE1, et une évaluation intermédiaire au cours du CP.

Ces évaluations ont pour but de fournir aux enseignants une vision claire et précise des forces et faiblesses de chaque élève à un moment donné de leur parcours, pour pouvoir envisager des actions de remédiation (Eduscol, 2021). Elles permettent aussi d’établir une référence nationale pour chaque enseignant et d’avoir un même niveau d’exigence indépendamment du type d’établissement scolaire, sa situation ou sa population.

2.6.1 Les évaluations de CP

Pendant l’année de CP, les élèves sont évalués à deux moments: l’évaluation de début du CP, pendant la 1e période (septembre), et l’évaluation point d’étape du CP, pendant la 3e période (fin janvier).

Les items évalués évoluent rapidement entre ces deux évaluations. La figure 3 ci-dessous permet d'apprécier les différents items évalués en français dans les évaluations de CP et CE1 et leur temporalité. Nous retrouvons dans cette liste l'évaluation de la lecture et de la compréhension de l'écrit, qui arrive dans l'évaluation de milieu de CP, une fois que l'acquisition des correspondances grapho-phonémiques et le travail de décodage quotidien a été développé de façon suffisante par les enseignants. Ce même item sera également évalué en CE1, dès le début de l'année, et permettra par la suite de mesurer l'évolution de l'élève.

Français				
Dimensions évaluées	**Compétences**	**Début de CP**	**MI-CP**	**Début de CE1**
De l'oral à l'écrit	Écrire des syllabes dictées		●	●
	Écrire des mots dictés		●	●
Reconnaissance de lettres	Comparer des suites de lettres	●		
	Reconnaitre les différentes écritures d'une lettre	●		
	Connaitre le nom des lettres et le son qu'elles produisent	●	●	
Phonologie	Manipuler des phonèmes	●	●	
	Manipuler des syllabes	●		
Compréhension orale	Comprendre des mots lus	●		●
	Comprendre des phrases lues	●	●	●
	Comprendre des textes lus	●		
Lecture et compréhension de l'écrit	Lire à voix haute des mots		●	●
	Lire à voix haute un texte		●	●
	Lire des phrases seul(e)		●	●
	Répondre à des questions lues par l'enseignant			●

Compétence évaluée à la MI-CP et en début d'année de CP et/ou CE1
Compétence évaluée uniquement en début d'année

Fig. 3: Nature des exercices in *Repères CP 2020, Guide du professeur*

Dans le cas de la fluence, à laquelle nous nous intéressons, elle est mesurée en deux exercices différents, qui feront l'objet d'une étude plus approfondie par la suite, puisqu'il s'agit de notre évaluation diagnostique dans le cadre du protocole de recherche : l'exercice 17, avec des mots isolés, et le 18, avec des phrases construites. Ce sont ces deux typologies d'exercices que l'on retrouvera dans notre protocole.

3. Cadre méthodologique

Après avoir pris connaissance de l'état de la recherche concernant la fluence en lecture, nous avons élaboré le protocole de travail que nous vous présentons ci-dessous.

3.1. Contexte

Le protocole de recherche qui a permis la rédaction de ce mémoire a été mis en place dans deux classes de CP de l'école primaire Gustave Eiffel, à Cubzac-Les-Ponts. Celle-ci fait partie de la circonscription de Saint-André de Cubzac, située dans le nord de la Gironde. Dans un soucis de lisibilité, nous désignerons chaque classe par une lettre : A et B.

Lors de nos observations en début d'année scolaire, nous avons constaté un écart très important entre les élèves au sein d'une même classe, ainsi que des différences notables entre les deux classes de CP, en ce qui concerne la vitesse de déchiffrage. Nous avons souhaité analyser la dynamique créée par les deux enseignantes de ces classes, concernant l'acquisition de ce déchiffrage, et savoir si le travail spécifique de la fluence, avec des méthodes différentes, pouvait avoir une influence sur l'évolution de cette compétence.

L'étude a été menée auprès d'un total de 38 élèves, 20 filles et 18 garçons. La classe A est composée de 24 élèves : 12 filles et douze garçons. En ce qui concerne la classe B, son effectif est de 15 élèves, dont un absent au moment des tests : six filles et huit garçons présents aux tests. Parmi ces élèves, nous en avons comptabilisé six en grande difficulté : quatre dans la classe A et deux dans la classe B

L'écart tellement important dans les effectifs est dû au fait que la classe B est une classe dédoublée, composé d'élèves de niveau CP mais aussi CE2. Il s'agit d'une configuration très différente pour ces deux classes, que nous analyserons lors de la discussion des résultats.

3.2. Présentation du protocole

Le but de notre étude est de déterminer s'il existe une différence dans l'acquisition de la fluence de lecture chez les élèves, selon le type d'outil utilisé lors des exercices de lecture à voix haute.

Comme évoqué dans notre parcours de la littérature scientifique sur la lecture, l'apprentissage du déchiffrage se fait de façon intensive en CP, pour être renforcé tout au long du cycle 2, voire du cycle 3. Afin d'aider à l'acquisition de la fluence nécessaire pour une lecture optimale, les élèves vont s'entraîner, entre autre, avec des exercices rapides de lecture de syllabes et des mots, souvent isolés sous forme de liste. Mais est-ce qu'une fois le travail d'apprentissage du code effectué, l'entraînement sur des textes courts peut améliorer l'efficacité de ces entraînements ? Pour essayer de répondre à cette question, nous avons proposé aux deux classes de CP de travailler avec des outils différents, créés spécifiquement pour ce protocole. La classe A a travaillé sur des supports syllabiques et classe B sur un support texte (cf. fig. 4 et 5, plus bas).

Un état des lieux a été fait avant les exercices d'entraînement et renouvelé à la fin des entraînements, afin de comparer les résultats des élèves.

Le protocole de recherche se déroule sur trois étapes : l'évaluation diagnostique des élèves, afin de déterminer leur niveau de lecture, l'entraînement différencié et l'évaluation finale. Elles sont détaillées plus en profondeur ci-dessous.

3.2.1 Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique qui a servi de point de départ à cette étude est extraite de celle menée par l'Éducation nationale de milieu d'année de CP, qui s'est déroulée entre le 18 et le 29 janvier 2021. Elle a fourni un repère commun à l'ensemble des élèves, autant en termes de temporalité que de contenu.

Comme observé plus haut dans la figure 3, les exercices d'évaluation du français reprend l'ensemble des items figurant dans le programme scolaire du cycle 2. Nous y trouvons des exercices de compréhension orale, de phonologie, écriture, lecture et compréhension de l'écrit. Par exemple, les élèves vont devoir entourer des images correspondant à une phrase lue par l'enseignant, ou encore écrire des mots courants dictés par celui-ci. Parmi les exercices présentés dans cette évaluation, nous trouvons les exercices 17 et 18, qui évaluent la fluence

des élèves. Ces deux exercices permettent d'évaluer la compétence des élèves en lecture à voix haute, alors qu'un travail intensif d'apprentissage du décodage a déjà été effectué pendant les périodes 1 et 2.

Dans le livret de l'enseignant, les exercices sont présentés de façon très explicite; les enseignants sont guidés pendant tout leur déroulement, autant pour les consignes à communiquer que pour la façon de renseigner les résultats (cf. annexes 1 et 2). Par exemple, pour l'exercice 17, nous y lisons :

> « Nous allons faire un exemple ensemble. Tu vas lire les deux mots de la première ligne.
>
> [Faire lire « ta » et « bol ».]
>
> Maintenant que tu as compris, nous allons commencer. »

La procédure de renseignement des résultats y est aussi détaillée :

- cocher uniquement les mots correctement lus par l'élève ;
- noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute, lorsque l'élève a lu correctement l'ensemble des mots ;
- arrêter la lecture lorsque l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 10 premiers (2 lignes) ;
- écrire le nombre de mots lus correctement en une minute

Lors du renseignement des résultats sur le portail prévu à cet effet, l'enseignant obtient un score de fluence pour l'élève.

Concernant le cahier des élèves, nous retrouvons à nouveau des consignes de déroulement de l'exercice et d'annotation de la performance, mais aussi le détail du calcul du score de fluence (cf. annexes 3 et 4). Voici un extrait des consignes qui y figurent :

> « [Démarrer le chronomètre.]

[Dans le tableau :

- cocher la case si le mot est correctement lu ;

Dans les cases qui se trouvent au bas de cette page :

- Reporter le temps si l'élève termine en moins de 60 secondes ;

- Écrire le nombre de mots lus par l'élève en une minute ;

- Calculer le score de fluence.

Remarque : si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 11 premiers (1 ère ligne) ne pas poursuivre la lecture.] »

Les consignes des exercices sont très détaillées et veillent à rassurer l'élève sur le déroulement de l'exercice. Nous sommes ici en contexte d'évaluation formalisée par un document spécifique ; il s'agit d'une une situation nouvelle pour les élèves, qui sont dans leur première année de cycle 2. De plus, dans le cas des exercices de fluence, les élèves en connaissent cette typologie, qui a été pratiquée en classe, mais le fait d'être évalués peut générer du stress. Ces consignes sont donc pensées que l'élève fasse « de son mieux » sans focaliser sur le paramètre du temps.

C'est sur ce cahier que l'enseignant note le score de l'élève pour chacun des tests. Il aura aussi la possibilité d'y renseigner le score de fluidité obtenu, qui peut servir de point de repère aux parents pour la progression des élèves en termes de fluence.

L'exercice 17 d'évaluation de la fluence est composé de deux mots test (non chronométrés) et de trente mots inscrits sur six lignes (cf. fig. 4). Il s'agit de mots courts, courants.

Pour une bonne partie, ce sont des « mots-outils » que les élèves rencontrent quotidiennement dans leurs activités de lecture: « à », « la », « il », « sur », « qui », « mon », par exemple. Le reste sont des mots communs, avec des graphèmes diversifiés : « peau », « moto », « avril », etc. Ils permettent de faire un parcours des différentes graphèmes étudiés tout au long des périodes 1 et 2. Tous les graphèmes sont donc connus par les élèves lors du passage de ce test.

Lecture à haute voix de mots – 1 minute

ta	bol			
à	où	la	au	tu
un	il	été	on	mur
ni	sur	qui	vélo	par
feu	ce	peur	ami	moto
peau	lune	gare	lire	bon
mardi	col	avril	roi	faire

Fig. 4 : liste de mots de l'exercice 17, évaluation étape CP 2021

En ce qui concerne l'exercice 18, le corpus du test est composé d'un groupe de phrases, avec un total de vingt-neuf mots (cf. fig 5).

Lecture à haute voix de texte – 1 minute

Le renard court dans la forêt. Il arrive à la ferme.
Va-t-il voler une poule ? Lola l'a vu. Elle crie et le chasse.
« Bravo Lola ! », dit la poule.

Fig. 5 : liste de mots de l'exercice 18, évaluation étape CP 2021

Le vocabulaire employé dans ces phrases renvoi à l'univers littéraire des élèves, avec des noms de personnages et animaux à déchiffrage simple, mais contient néanmoins des signes orthographiques (virgules, points, sauts à la ligne, points d'exclamation et d'interrogation) et de prise de parole (guillemets) propres du texte, qui ne figurent pas dans l'exercice 17.

Le test commence par l'exercice 17, où l'enseignant guide l'élève dans un exemple composé de deux syllabes/mots. Une fois que l'enseignant s'est assuré de la compréhension de la consigne, l'élève débute la lecture des six lignes concernées par le test en chronométrant la performance. Au fur et à mesure que l'élève lit les mots, l'enseignant les coche sur le cahier de l'élève, dans le tableau prévu à cet effet. Ensuite, l'enseignant propose la même activité de lecture chronométrée, pour l'exercice 18.

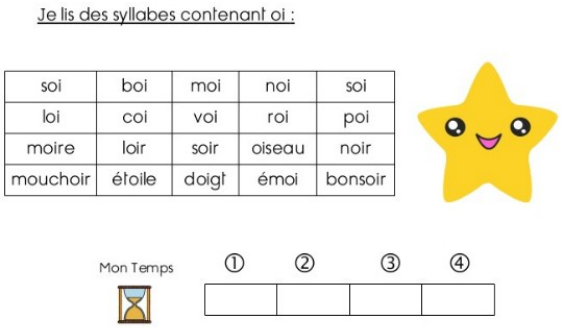
Une fois l'évaluation finie, l'enseignant renseigne sur le portail de saisie les données de chaque élève : nombre de mots lus, temps effectué si celui-ci est inférieur à 1 minute ; le score de fluence est calculé automatiquement et peut être noté sur le cahier de l'élève. Lorsque le score de fluence n'a pas été renseigné par l'enseignant, il est possible de le calculer grâce à la formule proposée dans l'évaluation :

$$\frac{Nombre\ de\ mots\ correctement\ lus\ x\ 60\ s.}{Temps\ total\ de\ lecture}$$

Le protocole a été conçu pour se dérouler tout au long de la période 4 : du 22 février au 9 avril 2021, soit sept semaines. Chaque classe de CP a disposé d'un total de sept activités de lecture, créées spécifiquement pour ces entraînements.

Les fiches de lecture distribuées auprès de la classe A étaient composées d'un tableau de vingt éléments (cf. fig. 6) : des syllabes et des mots contenant un graphème précis, accompagné d'un tableau permettant de renseigner le temps de lecture de l'élève ; dans le tableau on trouvait quatre entrées pour y noter autant d'entraînements différents. Cependant, nous avons dû tenir compte des impératifs de la classe et de la programmation de l'enseignant. Ainsi, même si dans des circonstances idéales, l'entraînement des élèves à des activités de lecture mesurées devrait

être quotidien, la programmation de l'enseignant et les imprévus du quotidien de la classe ont parfois rendu difficile de respecter cet objectif.


Je lis des syllabes contenant oi :

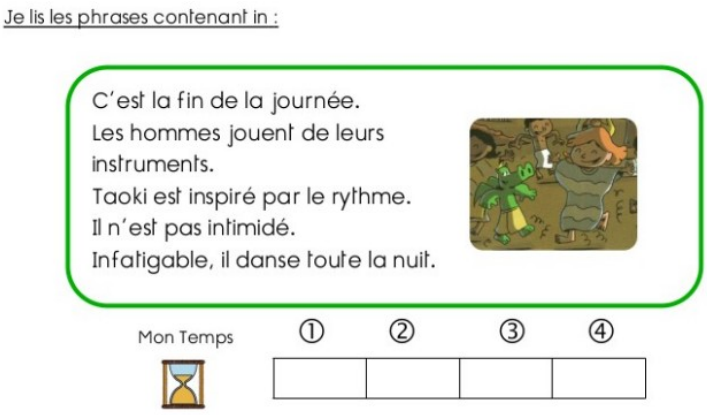
soi	boi	moi	noi	soi
loi	coi	voi	roi	poi
moire	loir	soir	oiseau	noir
mouchoir	étoile	doigt	émoi	bonsoir

Mon Temps ① ② ③ ④

Fig. 6 : Exemple d'activité de lecture de la classe A

Ainsi, le but n'était pas d'effectuer absolument ces quatre entraînements mais d'en faire toutes les semaines selon les disponibilités dans l'emploi du temps des élèves, pour un travail régulier. En moyenne, les élèves ont réalisé deux lectures chronométrées par semaine.

La classe B a reçu des activités de lecture composées d'un petit texte (cf. fig. 7) en relation avec le manuel d'apprentissage de la lecture utilisé en classe[3].


Je lis les phrases contenant in :

C'est la fin de la journée.
Les hommes jouent de leurs instruments.
Taoki est inspiré par le rythme.
Il n'est pas intimidé.
Infatigable, il danse toute la nuit.

Mon Temps ① ② ③ ④

Fig. 7 : Exemple d'activité de lecture de la classe B

3 Carlier, Isabelle & Le Van Gong, Angélique, *Méthode de lecture syllabique CP Taoki et compagnie. France :* Ed. Istra, 2017.

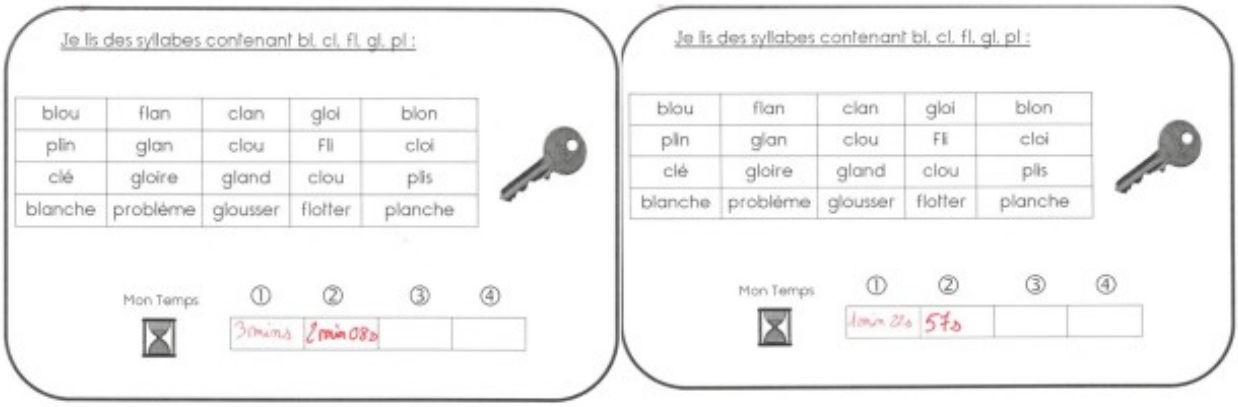
Ce manuel présente des textes qui permettent de travailler un ou plusieurs graphèmes en même temps, suivi d'autres exercices de lecture. Ce sont ces textes qui ont servi de base pour la construction des exercices d'entraînement proposés aux élèves. Chaque fiche disposait également d'un tableau pour inscrire les temps de lecture effectués par les élèves: en moyenne deux lectures chronométrées par semaine.

Les entraînements ont été menés de façon différente par les deux enseignantes, selon leur organisation pédagogique:

- Dans la classe A, l'enseignante a effectué les entraînements avec les élèves, en les chronométrant elle-même. Nous avons pu recueillir 5 fiches d'entraînement renseignées par élève. Dans chaque fiche, le nombre d'entraînements était variable: de 1 pour certaines fiches à 3 pour les autres.

- Dans la classe B, l'enseignante effectue un grand nombre de tâches avec les élèves de façon autonome. Les entraînements en fluence ont donc été faits par les élèves eux-mêmes, à l'aide de chronomètres disponibles en classe. Ils ont travaillé en binôme, en se chronométrant respectivement.

À titre illustratif, les fig. 8 et 9 nous montrent des fiches telles qu'elles ont été travaillées en classe. Les prénoms des élèves ont été effacés, afin de respecter leur anonymat:


Je lis des syllabes contenant bl, cl, fl, gl, pl :

blou	flan	clan	gloi	blon
plin	glan	clou	Fli	cloi
clé	gloire	gland	clou	plis
blanche	problème	glousser	flotter	planche

Mon Temps ① ② ③ ④

Je lis des syllabes contenant bl, cl, fl, gl, pl :

blou	flan	clan	gloi	blon
plin	glan	clou	Fli	cloi
clé	gloire	gland	clou	plis
blanche	problème	glousser	flotter	planche

Mon Temps ① ② ③ ④

Fig. 8 : Exemple d'activités de lecture de la classe A

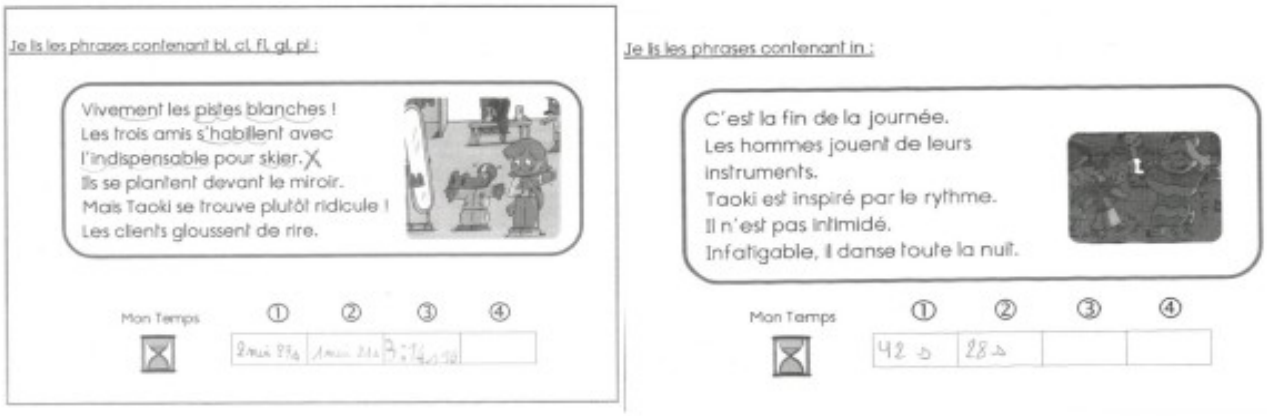


Fig. 9 : Exemple d'activité de lecture de la classe B

Outre les scores, nous pouvons observer dans la fig. 9 les stratégies utilisées par l'élève n. Dans son cas, l'enseignante a adapté l'activité en réduisant la taille du texte à lire (la fin est marquée par une croix). De plus, elle a pris soin de marquer les syllabes des mots, à la façon du manuel utilisé.

L'accueil réservé par les élèves a été très positif car ils ont trouvé l'activité ludique et stimulante.

3.2.3 L'évaluation sommative

Les élèves ayant participé à l'entraînement ont été évalués ensuite, en reprenant les mêmes exercices tirés des évaluations nationales.

L'évaluation sommative a été effectuée par l'étudiante-chercheuse. Pour la classe A, elle a eu lieu dans une salle contiguë à la salle de classe ; celle de la classe B s'est déroulée dans leur salle de classe, sur une table dédiée au travail de groupe. Dans les deux cas, les élèves ont pu profiter d'une ambiance relativement calme et propice à la concentration. Le nouveau résultat obtenu a permis de comparer l'évolution individuelle de chaque élève par rapport au mois de janvier et, également, l'évolution de chacun des groupes, afin de déterminer si celle-ci présente des différences remarquables.

4. Analyse des résultats

Nous avons choisi, pour l'étude des résultats de notre expérience, de les évoquer de façon séparée, selon les deux évaluations réalisées, pour ensuite pouvoir comparer les écarts entre elles et le chemin parcouru par les élèves.

4.1 L'évaluation diagnostique

Comme mentionné précédemment, chaque classe de CP a effectué en février 2021 l'évaluation intermédiaire prévue par l'Éducation nationale. Les résultats des exercices 17 et 18 de cette évaluation, qui ont permis de mesurer leur score de fluence en lecture à voix haute pour la première fois, ont été relevés, afin de servir de point de référence et de départ pour notre protocole.

Le tableau ci-dessous (tableau 1) rend compte des résultats de cette évaluation par classe. Les scores moyens indiqués sont calculés par rapport au nombre de mots que l'élève a lu correctement sur une durée maximale d'une minute. Afin de préserver l'anonymat des élèves ayant participé à notre étude, nous avons codé leur prénoms. Nous avons utilisé les lettres de l'alphabet latin pour ce codage: les élèves de la classe A ont été codés avec les lettres majuscules allant de A à X; les élèves de la classe B ont été codés avec les lettres minuscules, allant de a à n.

Lors de cette évaluation diagnostique, nous avons observé un écart important dans les résultats des deux classes: la classe B présente un score de fluidité moyen de 43,76 pour l'exercice 17 et 46,04 pour le 18, alors que la classe A obtient une moyenne de 26,70 et 28,01 pour les mêmes exercices. Cet écart, s'il n'a pas une influence sur le calcul des évolutions des scores des élèves et des moyennes des classes, révèle dès l'étape de l'évaluation diagnostique des écarts notables sur le niveaux des élèves de ces deux classes, ainsi que sur leur marge d'évolution possible.

Aussi, nous pouvons observer sur ce premier tableau des moyennes individuelles très variées. Pour commencer, nous avons comparé l'étendue des deux séries statistiques, à partir de leur

moyenne individuelle. L'étendue est de 100 mots pour la classe A et 108,64 pour la classe B. Ces écarts s'expliquent par le score des élèves X et n respectivement: il s'agit de deux élèves en très grande difficulté qui ne sont pas encore entrés dans le déchiffrage au moment du passage de ce test.

Élèves	Résultats de l'évaluation diagnostique			Élèves	Résultats de l'évaluation diagnostique		
	Score de fluence Exercice 17	Score de fluence Exercice 18	Score moyen		Score de fluence Exercice 17	Score de fluence Exercice 18	Score moyen
Classe A				***Classe B***			
A	42,86	31,64	37,25	a	100	124,29	112,14
B	90	116	103	b	100	102,35	101,18
C	27	24	25,5	c	120	58	89
D	25	34,8	29,9	d	24	21	22,5
E	28	28	28	e	56,25	75,65	65,95
F	33,33	34,8	34,07	f	66,67	124,29	95,48
G	11	7	9	g	21	25	23
H	25	28	26,5	h	21	21	21
I	52,94	58	55,47	i	38,67	40	39,33
J	30	24	27	j	15	9	12
K	30	28	29	k	13	11	12
L	10	13	11,5	l	17	17	17
M	29	29	29	m	14	15	14,5
N	25	22	23,5	n	6	1	3,5
O	36	43,5	39,75				
P	12	22	17				
Q	31,58	43,5	37,54				
R	28	24	26				
S	15	19	17				
T	21	9	15				
U	11	10	10,5				
V	10	8	9				
W	13	13	13				
X	4	2	3				
Moyennes classe :	**26,7**	**28,01**	**27,35**		**43,76**	**46,04**	**44,09**

Tableau 1 : Tableau de scores de fluence et moyennes lors de l'évaluation diagnostique

Les résultats des deux classes lors de cette première évaluation sont donc très différents. L'écart dans la moyenne entre ces deux classes est de +63,9% de B par rapport à A pour l'exercice 17 et de +64,4% pour l'exercice 18. Néanmoins, ces écarts diminuent lorsque l'on tient compte de la médiane des résultats, et chutent à +25% et +12.2% respectivement. Cette diminution permet de penser que la population des deux classes est partagée de façon plus homogène que les moyennes ne le laissent penser, puisque malgré des résultats nettement meilleures pour la classe B, les écarts relatifs aux médianes sont moins importants, surtout en tenant compte des résultats dans l'exercice 18, où les élèves sont amenés à lire un petit texte.

	Test 17	Test 18		Test 17	Test 18
Classe A			***Classe B***		
Moyenne	26,7	28,01	Moyenne	43,76	46,04
Médiane	18	20,5	Médiane	22,5	23
		Test 17		Test 18	
Écart de la moyenne des classe		**17,06 points,** soit **+ 63,9 %**		**17,06 points,** soit **+ 64,37%**	
Écart de la médiane des classes		**4,5 points,** soit **+25 %**		**2,5 points,** soit **+12,2 %**	

Tableau 2 : Détail des moyennes et médianes d'après l'évaluation diagnostique

Nous remarquons ainsi un écart de 4,5 mots par minute dans le cas de l'exercice 17 et de 2,5 pour l'exercice 18, soit 25 et 12,2% d'écart entre les deux groupes.

En conclusion, lors de l'évaluation diagnostique, les résultats des élèves sont très différents, avec des moyennes qui montrent plus de 60 % d'écart entre les deux classes. Toutefois, lorsqu'on observe la médiane des classes, on constate qu'elles sont nettement plus proches, ce qui signifie qu'au moment du passage de cette évaluation, la répartition du niveau des élèves au sein de classes était semblable.

4.2 L'évaluation sommative

Le deuxième moment de recueil de données a été lors de l'évaluation sommative effectuée le jeudi 29 avril 2021.

Lors de la création du protocole, nous avons établi la date de passage de l'évaluation sommative au 8 avril 2021, à la fin de la période d'entraînement qui s'est déroulée entre le 22 février et le 6 avril 2021. Or, face à la crise sanitaire et à l'évolution de la pandémie de COVID-19 sur le territoire français, le gouvernement a décrété la fermeture des écoles pour la semaine du 5 au 11 avril 2021. De ce fait, nous avons été contraints de décaler notre évaluation sommative. Les élèves ont vécu une période de trois semaines d'absence des salles de classe: une première semaine où les enfants ont suivi une scolarisation à domicile, puis deux semaines de vacances scolaires. L'évaluation s'est déroulée le troisième jour de la semaine de reprise, donc le rythme de travail n'avait pas alors été optimisé et ils avaient des difficultés pour se mettre en position d'élèves.

Le tableau 3 que vous trouverez ci-dessous rend compte des résultats de cette évaluation, réalisée par l'étudiante-chercheuse auprès des deux classes. Ils seront évoqués dans cette partie de l'analyse dans leur temporalité seulement.

Les résultats de l'évaluation sommative montrent une évolution des moyennes dans les deux classes, mais les écarts restent importants. Nous constatons toujours des résultats supérieurs dans la classe B, qui s'est entraînée avec la lecture de petits textes. Ainsi, leur moyenne dans l'exercice 17 est de 56,55 mots par minute, face aux 39,21 de la classe A, et dans l'exercice 18, de 64,28 points pour la classe A alors que la B obtient une moyenne de 42,88 mots par minute.

Les moyennes individuelles sont encore très variables. L'étendue dans les résultats moyens est de 88,28 points pour la classe A et 120,38 pour la classe B. La variation ne se fait pas dans le même sens pour les deux classes: elle diminue pour la classe A (-11,72 points) et augmente pour la classe B (+11,74 points). Nous y trouvons les élèves en grande difficulté que nous avions déjà repéré dans l'évaluation diagnostique, mais il y a aussi certains élèves, comme B, N, R ou encore c, qui effectuent de moins bons scores pour cette deuxième évaluation.

Nous n'avons pas trouvé d'explication pour ces scores inférieurs lors de cette évaluation, mais pouvons supposer que ces élèves ont eu plus de difficultés pour la reprise du travail après une si

longue absence ou encore qu'ils n'ont pas été stimulé à la lecture lors des vacances scolaires, ce qui se ressentirai au moment de l'évaluation.

Élèves	Résultats de l'évaluation sommative			Élèves	Résultats de l'évaluation sommative		
	Score de fluence Exercice 17	Score de fluence Exercice 18	Score moyen		Score de fluence Exercice 17	Score de fluence Exercice 18	Score moyen
Classe A				***Classe B***			
A	66,92	64,44	65,68	a	112,5	133,85	123,17
B	81,82	108,75	95,28	b	112,5	116	114,25
C	36,52	52,5	44,51	c	94,74	102,35	98,54
D	40	47,03	43,51	d	35,74	44,21	39,98
E	35,74	58	46,87	e	72	67,2	69,6
F	60	56,13	58,06	f	91,58	158,18	124,88
G	15	11	13	g	37,33	46,67	42
H	72	66,92	69,46	h	43,5	41,43	42,46
I	72	72,5	72,25	i	82,86	87	84,93
J	33,96	33,6	33,78	j	14	16	15
K	43,78	60	51,89	k	17	17	17
L	20,38	22,5	21,44	l	42,44	40	41,22
M	54,55	64,62	59,58	m	30,51	26	28,25
N	23	21	22	n	5	4	4,5
O	81,82	72,5	77,16				
P	23	19	21				
Q	36,52	48,33	42,43				
R	26	22	24				
S	40,98	57,78	49,38				
T	22	14	18				
U	23	29,45	26,23				
V	11	10	10,5				
W	14	10	12				
X	7	7	7				
Moyennes classe :	**39,21**	**42,88**	**41,04**		**56,55**	**64,28**	**60,41**

Tableau 3 : Tableau de scores de fluence et moyennes lors de l'évaluation sommative

Concernant, les écarts des moyennes et médianes, le tableau 4 regroupe les informations comme suit:

	Test 17	Test 18		Test 17	Test 18
Classe A			***Classe B***		
Moyenne	**39,21**	**42,88**	Moyenne	**56,55**	**64,28**
Médiane	**23**	**22,25**	Médiane	**42,97**	**45,44**
		Test 17		Test 18	
Écart de la moyenne des classe		**17,34 points,** soit **+ 44,22 %**		**21,4 points,** soit **+ 49,91 %**	
Écart de la médiane des classes		**19,97 points, soit + 86,83 %**		**23,19 points, soit + 104,22 %**	

Tableau 4 : Détail des moyennes et médianes d'après l'évaluation sommative

L'écart dans la moyenne entre les deux classes lors du deuxième test de +44,22% de B par rapport à A pour l'exercice 17 et de +49,91% pour l'exercice 18. De leur côté, les écarts entre les médianes sont en forte augmentation avec un écart de 88,83% pour les résultats de l'exercice 17 et 104,22% pour le 18.

En conclusion, lors de l'évaluation sommative, les résultats des élèves restent très différents. Les moyennes des résultats des classes sont moins en écart mais, lorsqu'on observe la médiane, nous constatons une grande différence dans leur évolution. Cela nous fait penser qu'au moment du passage de cette évaluation, le niveau des élèves au sein de classes devenait moins homogène, avec des importants écarts dans la maîtrise de la lecture parmi les élèves du groupe.

4.3 Comparaison des résultats

Lors de notre première évaluation, le premier constat a été le grand écart entre les deux classes. Si l'on analyse uniquement les moyennes obtenues lors des deux évaluations, cet écart est toujours présent mais il a diminué de façon notable. Le tableau 5 nous montre l'état final des moyennes par classe et par exercice, ainsi que leurs écarts.

Ainsi, nous constatons que la classe B continue d'obtenir des meilleurs résultats, comme l'on avait vu dans le point 4.2, mais l'écart entre les deux classes diminue de presque 34% entre ces deux évaluations pour l'exercice évaluant la lecture de mots isolés. On peut effectivement

constater la progression de la classe A, qui est de 46,85%, alors que celle de la classe B est de 29,23%. L'entraînement de la classe A s'est effectué sur un support de lecture de syllabes et mots isolés, donc ils ont pu tirer avantage dans cette partie de l'évaluation. L'écart final entre les deux classes dans les résultats de l'exercice 18 est aussi parlant.

	Exercice 17			Exercice 18		
	Classe A	Classe B	Écart	Classe A	Classe B	Écart
Évaluation diagnostique	**26,7**	**43,76**	**+ 63,9 %**	**28,01**	**46,04**	**+ 64,37 %**
Évaluation sommative	**39,21**	**56,55**	**+ 42,22 %**	**42,88**	**64,28**	**+ 49,91 %**
Écarts finaux	**+ 46,85 %**	**+ 29,23 %**	**-33,93 %**	**+ 53,09 %**	**+ 39,62 %**	**- 22,46 %**

Tableau 5. Évolution des écarts dans les scores moyens sur les deux évaluations

Cet exercice consistait à lire un texte court et c'est ici que les deux classes ont fait les progressions les plus fortes entre les deux évaluations: + 53,09% de mots lus par minute en moyenne pour la classe A et + 39,62% pour la classe B, soit une diminution de leur écart de 22.46% entre les deux évaluations. Ici, la diminution est moins marquée que dans l'exercice 17. On peut penser que les élèves de la classe A ayant travaillé moins souvent sur des textes construits, ils ont eu plus de mal à maintenir leur progression face à la classe B, qui s'est entraînée sur des supports ressemblant à ceux de l'exercice 18.

Nous voyons donc une forte amélioration de la classe A en termes de moyenne de fluence de lecture, avec une diminution des écarts allant de plus de 22% à presque 40% selon les exercices. Mais d'autres données extraites de cette évaluation viennent nuancer notre propos. Effectivement, la moyenne va prendre en compte l'ensemble des scores des élèves, qui peuvent être fortement modifiés par des données dites "aberrantes", qui seraient ici des élèves en fort décalage par rapport au reste de la classe, que cela soit en positif ou en négatif. Nous avons déjà cité les élèves X et n, du fait de leur score particulièrement bas: 7 et 4,5 mots lus par minute respectivement, alors que l'attendu de fin d'année est de 30 mots. Il y a aussi des cas dans notre échantillon d'élèves ayant des scores très au-dessus de la moyenne; à titre d'exemple, nous

pouvons citer B et H dans la classe A, ou encore, a et f dans la classe B. Ces élèves présentent des scores qui triplent, voire quadruplent les attendus de fin d'année pour le CP en termes de fluence de lecture à voix haute. Les médianes des scores de chaque classe vont nous permettre d'avoir une approche plus fine de ces données, en séparant les élèves dans la classe en deux parties égales autour des résultats de leur test (cf. tableau 6).

Ici, nous pouvons constater que, même si l'écart diminue entre les deux groupes en pourcentages absolus, la maîtrise de la lecture avance plus rapidement chez le groupe B. Effectivement, la médiane du nombre de mots lus par la classe A évolue de 27,78% pour le premier exercice et de seulement 10,97% pour le deuxième, alors qu'elle évolue de 93.12 % et 97,57% respectivement pour le groupe B.

	Exercice 17			**Exercice 18**		
	Classe A	Classe B	Écart	Classe A	Classe B	Écart
Évaluation diagnostique	18	22,5	**+ 25 %**	20,5	23	**+ 12,2 %**
Évaluation sommative	23	42,97	**+ 86,83%**	22,25	45,44	**+ 104, 22 %**
Progression	**+ 27,78%**	**+ 93,12 %**		**+ 10,97 %**	**+ 97,57 %**	

Tableau 6. Évolution des médianes sur les les deux évaluations

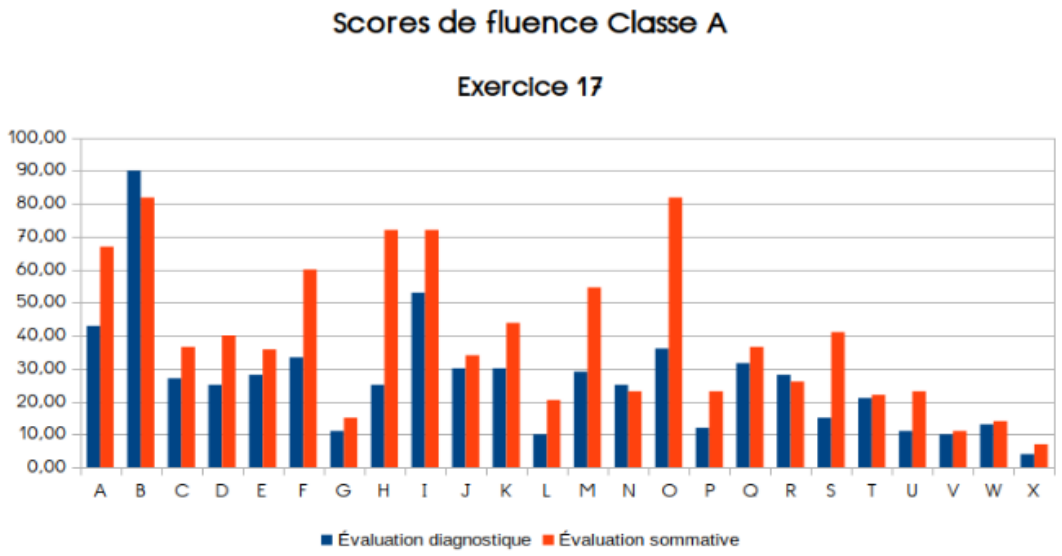
À la fin de cette expérience, la moyenne du score de fluence de la classe A atteignait celui de la classe B lors de l'évaluation sommative, ce qui montre que le décalage existant entre les deux classes n'a pas été réduit pendant cette période.

Finalement, nous allons étudier les évolutions individuelles des élèves sur ces deux évaluations, qui vont nous apporter des informations supplémentaires concernant leur évolution.

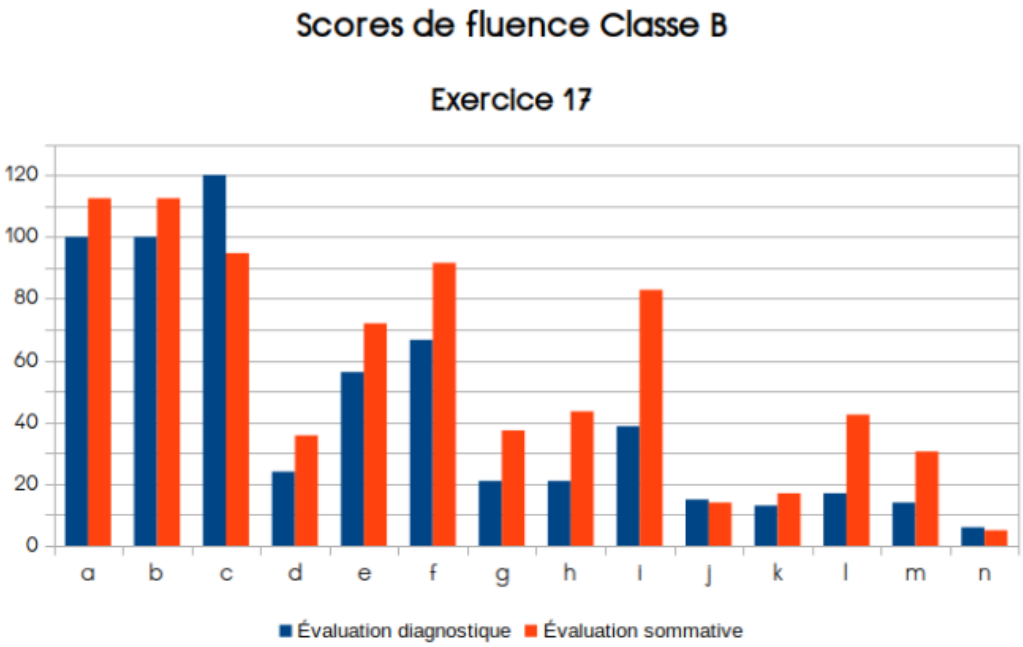
Les graphiques 1 et 2 ci-dessous ont été créés à partir des résultats des élèves pour l'exercice 17: évaluation diagnostique et sommative.

On peut voir qu'il y a une évolution positive pour l'ensemble des élèves, à l'exception des élèves B, c et n, qui font un score moins bon lors de l'évaluation sommative. Nous constatons

également l'évolution de leurs moyennes par rapport aux attendus de fin d'année: dans la classe A, 14 élèves sur 24 ont atteint et/ou dépassé le score attendu pour la fin du CP au moment de l'évaluation sommative, soit 58% de l'effectif de la classe, alors que dans la classe B, 11 sur 14 élèves sont dans le même cas, soit 78% des effectifs.

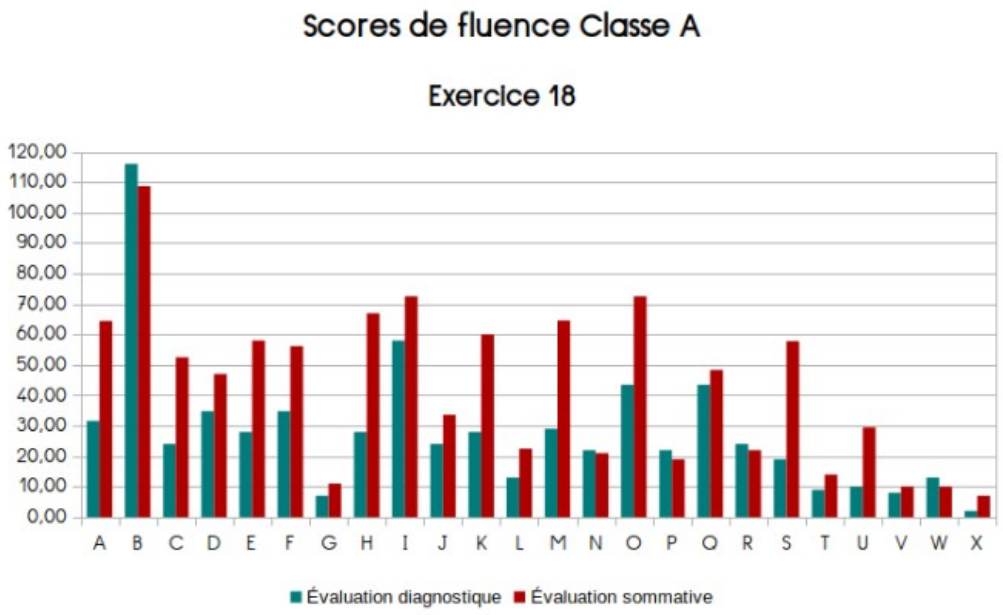


Graphique 1 : Classe A, détail des scores par élève de l'exercice 17

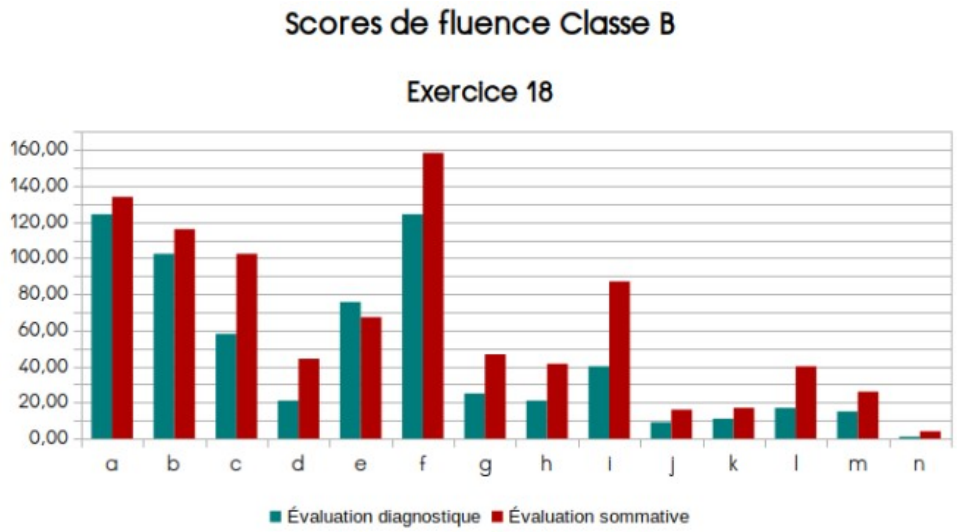


Graphique 2 : Classe B, détail des scores par élève de l'exercice 17

Les mêmes observations peuvent être faites sur les scores concernant l'exercice 18, à partir des graphiques 3 et 4 ci-dessous. Dans cet exercice, la tendance d'amélioration est plus marquée. À nouveau, plusieurs élèves ont eu des scores inférieurs à l'évaluation sommative qu'à la diagnostique: l'élève B, N, P, R et W pour la classe A et e pour la classe B.



Graphique 3 : Classe A, détail des scores par élève de l'exercice 18



Graphique 4 : Classe B, détail des scores par élève de l'exercice 18

Lorsqu'on observe les élèves dans leur individualité, on peut constater des progrès remarquables chez certains entre les deux évaluations. Les élèves H, L, O ou encore S ont progressé de façon très importante dans deux test de l'évaluation sommative, et même si L n'a pas encore atteint le score de 30 mots par minute, il a doublé son score entre les deux évaluations, comme les autres élèves cités. Les marches de progression des élèves de la classe B sont moins marquées, ce qui s'explique par leur point de départ dans l'étude, qui était beaucoup plus haut dans l'ensemble que celui de la classe A. On peut cependant remarquer la progression de h, i et l, qui doublent aussi leur score par rapport au début de l'expérience.

Nous avons pu observer dans ces graphiques et tableaux des données qui montrent des évolutions dans la capacité de déchiffrage des élèves des deux classes ayant participé à ce protocole. Néanmoins, sans une réflexion plus approfondie, ces chiffres restent des simples indicateurs, variables selon le point de vue que l'on adopte. Nous allons donc proposer par la suite un regard desdits chiffres à la lumière de notre connaissance des élèves et de la littérature scientifique présentée dans la partie 2 de ce mémoire.

5 . Discussion des résultats

5.1 Analyse à postériori et choix méthodologiques

Notre expérience a été mise en place pendant toute la période 4, une fois que les élèves avaient acquis un nombre important de correspondances grapho-phonologiques et qu'ils s'étaient exercés en lecture à voix haute , pour leur permettre de mener à bien les entraînements et les tests. Il s'agit de deux classes de CP, donc l'âge des élèves et leur développement émotionnel et intellectuel est présupposé semblable.

Nous avons appris lors de nos lectures que l'une des clés de la réussite pour le travail de la fluence en lecture à voix haute est que l'élève s'entraîne de façon régulière et intensive (Dehaene et al., 2011). Les élèves ont effectué des entraînements en classe pendant la période du protocole, mais ceux-ci ont été menés de façon différente dans chaque classe, du fait de la différence d'organisation pédagogique de chaque enseignante. Effectivement, nous avons pu constater que les élèves de la classe A sont moins autonomes, et chaque entraînement se faisait en compagnie de l'enseignante, qui chronométrait et renseignait sur chaque fiche le temps effectué, mais qui était de ce fait moins disponible pour multiplier les occasions de lecture. À contrario, les élèves de la classe B travaillent souvent en autonomie et en ateliers, de par le dédoublement existant au sein de la classe de double niveau ; de ce fait, ils avaient accès aux fiches de lecture de façon plus libre, et pouvaient s'entraîner plus souvent, s'ils en ressentaient l'envie, en dehors des créneaux prévus par leur enseignante à cet effet.

De plus, le fait de partager l'espace classe avec des élèves d'un niveau supérieur signifie qu'ils peuvent profiter, d'une manière passive, du travail effectué avec leurs collègues de CE2 lors des séances de travail sur la langue et la compréhension des textes et, également, d'une maturité plus importante due à un travail quotidien entouré de pairs plus âgés.

Un autre facteur qui n'a pas été anticipé est celui de «l'effet maître ». Giasson (2003 : 35) souligne que « le rôle de l'enseignant est crucial dans la réussite en lecture de ses élèves ». Les deux enseignants rencontrées développent au sein de leur classe deux pédagogies très différentes en termes de travail en groupe ou en autonomie quotidien, la variété des activités

proposées, etc. En ce qui concerne les entraînements à la fluence, même s'ils existaient dans les deux classes avant notre expérience, ils étaient menés inégale. Ceci a une influence importante dans les capacités de déchiffrage des élèves, au delà de notre expérience sur une période de temps limitée. Cette inégalité dans la méthode appliquée par les enseignantes ne permet pas de comparer de façon équitable l'évolution du score, car elle est plus significative dans le quotidien des élèves que les entraînements en soi.

Notre étude avait pour but de observer l'effet d'entraînements sur des supports différents sur le score de fluence des élèves. Le protocole ayant été développé sur une période de 6 semaines seulement, nous ne sommes pas en mesure de déterminer si influence de ces deux activités a été décisive dans les deux classes. Nous avons bien constaté une évolution significative dans les résultats de ces élèves, mais cette évolution est à attribuer autant aux entraînements ciblés qu'au travail en parallèle effectué par les deux enseignantes dans le quotidien de la classe : travail sur le déchiffrage en général, sur la compréhension de textes, ou encore sur la connaissance de la langue.

Ces remarques nous permettent d'ors et déjà de proposer des améliorations au protocole initial, afin d'optimiser la pertinence des données à étudier:

Même si le protocole peut s'appliquer sur différentes classes, il conviendrait de mener des études au sein d'une même classe, afin de s'assurer que l'effet maître soit le plus homogène possible. Si l'étude est menée au sein d'une classe où tous les élèves profitent du même enseignement, la même fréquence d'activités de déchiffrage, l'influence des entraînements sera plus facilement mesurable.

Le protocole gagnerait à être développé sur une durée plus longue. On peut envisager un démarrage après les vacances de Noël, une fois que le nombre de graphèmes déchiffrables est assez conséquent (Goigoux et al., 2016; Dehaene et al., 2011) et de l'éteindre jusqu'à la fin de l'année scolaire.

La prise de repères (score de fluence) doit être plus fréquente, avec des évaluations intermédiaires permettant de mesurer de façon plus précise la progression des élèves. Le fait de

se limiter à deux mesures du score rend l'impact des résultats aberrants, comme ceux des élèves ayant des moins bons scores en fin d'expérience, trop important. De plus, il permettrait de mettre en place des activités de remédiation auprès des élèves les plus en difficulté, avec des entraînements à la lecture pendant les activités pédagogiques complémentaires.

5.2 Discussion de l'analyse des données recueillies

Nous avons présenté les deux classes participant à cette expérience, en remarquant une différence importante dans le nombre d'individus présent dans chaque classe : dix élèves de plus dans la classe A par rapport à la B. Aussi, nous avons constaté l'écart important dans le point de départ de notre protocole.

Parmi les élèves de la classe B, nous en trouvons certains avec des scores de fluence très hauts, qui correspondent aux attends d'élèves de CE1, voire CE2. Ainsi, leurs résultats sont fortement influencés par 5 élèves aux performances très avancées, alors que nous comptons dans la même classe 4 élèves qui sont encore en dessous des attendus. Les scores des élèves de la classe A sont repartis d'une façon plus homogène, mais nous pouvons compter encore 10 élèves en dessous de la moyenne.

Même s'il est impossible de constituer une population homogène pour mener à bien ce type d'expériences, les écarts si importants dans le niveau des élèves, ainsi que le nombre d'élèves dans chaque classe rend l'analyse des données statistiques collectives peu représentative dans notre cas. Elle a besoin d'être nuancée par des approches en dehors des moyennes globales, ce qui nous conduit à analyser l'évolution des élèves d'un point de vue individuel.

5.3 Discussion des données individuelles

Lors de notre expérience, nous avons recueilli les scores de fluence de lecture à voix haute des élèves à deux reprises; cela a permis d'établir l'évolution des élèves de façon individuelle. Mais la lecture étant composé de plusieurs compétences qui interagissent entre elles (Giasson, 2003;

Goigoux et Cèbe, 2006), il est impossible de quantifier de façon exacte quelle est la part de progression due au déchiffrage et quelle est la part de la compréhension.

Un autre paramètre à prendre en compte dans cette évolution est le rapport des élèves avec la lecture, en dehors de la sphère scolaire. Puisqu'il a été prouvé par la recherche que la situation socio-économique des élèves, ainsi que des facteurs sociologiques divers influent sur l'accès à l'écrit (Morais, 2016b; Goigoux et al., 2016), nous pouvons constater à la lumière des résultats des deux évaluations effectuées que les difficultés présentes chez les élèves ne semblent pas se résoudre pour certains d'eux, malgré le travail de déchiffrage effectuée pendant cette période. Ces élèves, qui étaient au début de l'expérience des élèves en grande difficulté, le demeurent après les entraînements. Nous pouvons imaginer qu'ils devront faire l'objet d'un accompagnement différencié et intensif en termes d'activités de déchiffrage, afin de leur permettre de diminuer cet écart.

À contrario, certains élèves comme L ou k, ont eu ce que leur enseignante qualifie de « déclic » pour la lecture et leur progression a été remarquable pendant la période d'entraînement. Présentant des difficultés en début d'année, ils semblent avoir intégré le fonctionnement des relations grapho-phonémiques et leur score de fluence a fait un bond en avant en quelques semaines. Il s'agit d'une progression différente : elle est quantitative pour l'élève L, dont le score de fluidité a fortement augmenté, mais elle est qualitative pour l'élève k, qui en début d'année avait un rapport très conflictuel avec le déchiffrage mais qui semble avoir intégré pleinement son fonctionnement et commence de ce fait à « aimer » lire.

Même s'il nous est impossible de déterminer quel est l'élément déclencheur, nous pouvons imaginer que des activités régulières d'entraînement à la lecture chronométrée aient pu agir comme élément de motivation pour une application rapide des progrès constatés.

6. Conclusion

Les données recueillies lors de cet étude, leur analyse et la réflexion à postériori ne nous permettent pas en l'état de répondre de manière certaine à la problématique posée, à savoir, l'impact de deux types d'entraînements différents sur le score de fluence des élèves. Les écarts entre les deux groupes du protocole, le nombre de leurs individus et les pratiques enseignantes au sein de leur classe sont des facteurs qui ont un poids trop important dans notre expérience.

Toutefois, et malgré le manque de représentativité des données collectives, une étude plus individualisée nous a permis de constater une tendance de progression plus forte chez les élèves de la classe B, entraînés avec des textes construits, face à ceux de la classe A, ayant utilisé des supports composés de mots et syllabes. Une amélioration du protocole permettra d'affiner ces paramètres dans d'éventuelles futures mises en place de l'expérience, et de dégager une tendance plus pertinente dans l'étude des données.

La littérature scientifique concernant la lecture s'accorde sur plusieurs points aujourd'hui :

- un besoin d'entraînement régulier et intensif pour l'acquisition des phonèmes déchiffrables ;
- l'intérêt de proposer des supports de travail et des activités variés, afin de maintenir l'intérêt des élèves et de les impliquer dans leur apprentissage ;
- l'influence de facteurs extérieurs à l'apprentissage scolaire, qui peuvent fragiliser les apprentissages;
- l'importance de travailler l'ensemble des composantes de la lecture en même temps, sans négliger la compréhension du texte, l'acculturation à la lecture, la métaconnaissance des pratiques, etc.

La lecture étant une activité composée de sous-compétences, le déséquilibre dans la maîtrise de celles-ci nuit au développement du savoir dans sont entièreté. De ce fait, le travail de déchiffrage, qui peut sembler aux élèves (et aux enseignants, parfois) mécanique et fastidieux,

pose la base de l'apprentissage de la lecture, mais devra être très vite complété par un travail sur les élément paratextuels, sur la vitesse de la lecture et sur sa précision, pour permettre à la compréhension de se développer et se renforcer. Il sera du ressort de l'enseignant d'équilibrer sa progression afin de permettre aux élèves d'acquérir une fluence suffisante.

À titre personnel, le travail sur ce mémoire m'a permis. dans un premier temps, d'étoffer mes connaissances sur l'articulation des sous-compétences entrant en jeu dans la lecture. En tant que lectrice expérimentée, ma perception personnelle de cette activité m'empêchait de détecter les mécanismes que j'ai automatisé et qui posent des difficultés chez les lecteurs débutants. Aussi, des idées reçues concernant le tempo d'apprentissage des graphèmes, les différentes méthodes de lecture et leur intérêt, se traduisaient par une mauvaise compréhension des enjeux de la lecture et des différents paramètres à prendre en compte. La conception du protocole et sa mise en place, même si elles comportent de nombreuses imperfections, m'ont permis d'envisager l'enseignement de la lecture de façon plus globale et, en même temps, de focaliser sur ses différentes composantes de façon précise et individuelle. Les échanges avec les élèves et enseignants de l'école Gustave Eiffel, ainsi qu'avec ceux de l'INSPÉ, ont été riches, autant sur le plan intellectuel que sur le plan humain, qui m'ont permis de grandir et d'évoluer dans ma conception du métier d'enseignant.

Lors de ma prise en charge d'une classe en tant qu'enseignante de l'école primaire, je m'emploierai à poursuivre les recherches débutées cette année, enrichies de la réflexion et des pistes d'amélioration explorées dans ce mémoire, afin de m'assurer que les élèves sous ma responsabilité puissent profiter des meilleures conditions d'apprentissage possibles, intellectuellement et humainement, comme cela a été mon cas pendant ces deux années de master.

7. Reférences

7.1 Bibliographie

a: Morais, J. (2016). 1. L'apprentissage de la lecture : De la conscience des phonèmes à l'identification automatique des mots. In M. Fayol, M. Hickmann, & M. Kail (Éds.), *Apprentissage des langues* (p. 345-364). CNRS Éditions. http://books.openedition.org/editionscnrs/5975

Gromer, B. & Weiss, M. (1990). *Lire. 1. Apprendre à lire*. Paris (France): AColin.

Giasson-Lachance, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique* (2e édition.). Boucherville (Québec) : Gmorin.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. France: Retz.

Fijalkow, J. & Fijalkow, É. (2003). *La lecture*. France : Le Cavalier bleu éd.

Écalle, J., & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. France : Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.ecall.2015.01

Dehaene, S., Dehaene-Lambertz, G., Gentaz, É., Huron, C. & Sprenger-Charolles. L. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

7.2 Sitographie

Larousse. (s. d.). Lire. Dans *Dictionnaire en ligne.* Repéré à https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lire/47373.

b : Morais, J. (2016). Quels sont les principales exigences de l'apprentissage de la lecture?, in CNESCO (Éd.) *Lire, comprendre, apprendre, Notes des experts (p. 60-66).* Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/05/180417_CCLecture_-notes_experts.pdf

Goigoux R. (2017). Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : Questions vives. . Centre Alain Savary - Education prioritaire – ifé, *(27/09/2017)*. Repéré à http://centre-alain-

savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/roland-goigux-enseigner-lire-ecrire-au-cp

Goigoux, *R.* (dir.) (2016). *Lire et écrire*. Site de l'Institut Français de l'Éducation - ifé », (mars 2016). Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire

Goigoux, *R. [s.d.]*. Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/presentation_des_methodes_de_lecture_2004-1-goigoux.pdf

CNESCO (2016). Compréhension en lecture. *In Lire*, *comprendre*, *apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? (mars 2016)*. Repéré à www.cnesco.fr/fr/lecture/

Bianco, M. (2016) : Apprendre et enseigner la compréhension en lecture : que sait-on des pratiques efficaces ? In *Lire*, *comprendre*, *apprendre*. *Notes des experts* (p. 18-27). Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/05/180417_CCLecture_-notes_experts.pdf

Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2015). *Can we read letters? : Reflections on fundamental issues in reading and dyslexia research*. http://site.ebrary.com/id/11029144

a: Eduscol, [s.d.]. CP Français. Attendus de fin d'année. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/73/1/01-Francais-CP-attendus-eduscol_1114731.pdf

b: Eduscol, *[s.d.]*. Évaluations de CP, CE1, 6e, tests de positionnement en seconde et CAP. Repéré à https://eduscol.education.fr/887/evaluations-de-cp-ce1-6e-tests-de-positionnement-en-seconde-et-cap

Eduscol, (2018). Guide pour enseigner la lecture au CP. Repéré à https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1

Eduscol, (2020). Programme du cycle 2. En vigueur à la rentrée 2020. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

Eduscol, (2021). Évaluer en milieu d'année au CP : un point d'étape vers la réussite. Repéré sur https://eduscol.education.fr/1491/evaluer-en-milieu-d-annee-au-cp-un-point-d-etape-vers-la-reussite

Annexes

Annexe 1: Exercice 17 de l’évaluation nationale intermédiaire CP 2021 - Cahier de l’enseignant

Exercice 17 ***PASSATION INDIVIDUELLE***

Compétence :	Lire à voix haute des mots.

Activité :	Lire correctement le plus grand nombre de mots en une minute.

Consignes de passation :

page 43 **1 minute**

ta	bol			
à	où	la	au	tu
un	il	été	on	mur
ni	sur	qui	vélo	par
feu	ce	peur	ami	moto
peau	lune	gare	lire	bon
mardi	col	avril	roi	faire

[La liste de mots à lire se trouve à la page 39 de ce guide.
Pendant que l’élève lit les mots sur le guide à la page 39, coder ses réponses sur son cahier à la page 43.]

« Tu vas lire des mots. Tu n’as rien à écrire. Tu dois lire le plus de mots possible en une minute. Peut-être que tu ne réussiras pas à chaque fois, fais du mieux que tu peux. Si tu n’arrives pas à lire un mot, dis-moi : je ne sais pas.
Nous allons faire un exemple ensemble. Tu vas lire les deux mots de la première ligne.
[Faire lire « ta » et « bol ».]

Maintenant que tu as compris, nous allons commencer.

Vas-y.
[Lancer le chronomètre.]
Stop. »
[Arrêter le chronomètre au bout d’une minute. Noter le temps de lecture s’il est inférieur à une minute.]

Sur le cahier de l’élève à la page 43 :

- Cocher uniquement les mots correctement lus ;
- Pour l’élève qui réussirait à lire tous les mots, noter le temps de lecture s’il est inférieur à une minute ;
- Si l’élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 10 premiers (2 lignes) ne pas poursuivre la lecture ;
- Ecrire le nombre de mots correctement lus en 1 minute ;
- Calculer le score de fluence et le communiquer à l’élève.

Sur le portail pour saisir les réponses de l’élève :

- Cocher les mots correctement lus ;
- Indiquer le temps réalisé par l’élève uniquement s’il est inférieur à 60 secondes. Il n’est pas nécessaire de compléter cette case lorsque l’exercice est réalisé en 60 secondes car cette donnée est prise en compte par défaut sur le portail.
  Le score de fluence (nombre de mots lus par minute) sera calculé automatiquement lorsque vous demanderez le calcul des scores.

« Bravo, tu as terminé.»

Annexe 2: Exercice 18 de l'évaluation nationale intermédiaire CP 2021 - Cahier de l'enseignant

Exercice 18 ***PASSATION INDIVIDUELLE***

Compétence :	Lire à voix haute un texte.

Activité :	Lire correctement le plus grand nombre de mots d'un texte en une minute.

Consignes de passation :	**page 44** **1 minute**

Le renard court dans la forêt. Il arrive à la ferme.
Va-t-il voler une poule ? Lola l'a vu. Elle crie et le chasse.
« Bravo Lola ! », dit la poule.

[Le texte à lire se trouve à la page 41 de ce guide.
Pendant que l'élève lit sur le guide à la page 41, coder ses réponses sur son cahier à la page 44.]

« Tu vas lire un texte à voix haute. Tu n'as rien à écrire.
Tu dois lire aussi vite que tu le peux. Tu as une minute pour lire le texte. Au bout d'une minute, je t'arrêterai. Tu as bien compris ?

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

Peut-être que tu ne réussiras pas à lire tous les mots, fais du mieux que tu peux.
Si tu n'arrives pas à lire un mot, dis-moi : je ne sais pas.

Maintenant que tu as compris, nous allons commencer.

Vas-y.
[Lancer le chronomètre.]
Stop. »
[Arrêter le chronomètre au bout d'une minute. Noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute.]

Sur le cahier de l'élève à la page 44 :

- Cocher uniquement les mots correctement lus ;
- Pour l'élève qui réussirait à lire tous les mots, noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute ;
- Si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 11 premiers (1ère ligne) ne pas poursuivre la lecture ;
- Ecrire le nombre de mots correctement lus en 1 minute ;
- Calculer le score de fluence et le communiquer à l'élève.

Sur le portail pour saisir les réponses de l'élève :

- Cocher les mots correctement lus ;
- Indiquer le temps réalisé par l'élève uniquement s'il est inférieur à 60 secondes. Il n'est pas nécessaire de compléter cette case lorsque l'exercice est réalisé en 60 secondes car cette donnée est prise en compte par défaut sur le portail.
  Le score de fluence (nombre de mots lus par minute) sera calculé automatiquement lorsque vous demanderez le calcul des scores.

« Bravo, tu as terminé.»

Annexe 3: Exercice 17 de l'évaluation nationale intermédiaire CP 2021 - Cahier de l'élève

Exercice 17

[Démarrer le chronomètre.]

[Dans le tableau :
- cocher la case si le mot est correctement lu ;

Dans les cases qui se trouvent au bas de cette page :

- Reporter le temps si l'élève termine en moins de 60 secondes ;
- Ecrire le nombre de mots lus par l'élève en une minute ;
- Calculer le score de fluence.

Remarque : si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 10 premiers (2 lignes) ne pas poursuivre la lecture.]

Ligne 1	à ☐ 1	où ☐ 2	la ☐ 3	au ☐ 4	tu ☐ 5
Ligne 2	un ☐ 1	il ☐ 2	été ☐ 3	on ☐ 4	mur ☐ 5
Ligne 3	ni ☐ 1	sur ☐ 2	qui ☐ 3	vélo ☐ 4	par ☐ 5
Ligne 4	feu ☐ 1	ce ☐ 2	peur ☐ 3	ami ☐ 4	moto ☐ 5
Ligne 5	peau ☐ 1	lune ☐ 2	gare ☐ 3	lire ☐ 4	bon ☐ 5
Ligne 6	mardi ☐ 1	col ☐ 2	avril ☐ 3	roi ☐ 4	faire ☐ 5

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

|__|__| secondes

Nombre de mots correctement lus en 1 minute : ☐

Score de fluence* : ☐

*nombre de mots correctement lus en 1 minute ; pour les élèves qui auraient lu tous les mots correctement en moins d'une minute, appliquer la règle de trois suivante : (30 mots x 60 secondes) / temps mis pour lire tous les mots. Le calcul de ce score n'est pas nécessaire pour la saisie sur le portail mais permet d'indiquer cette information à l'élève.

Annexe 4: Exercice 18 de l'évaluation nationale intermédiaire CP 2021 - Cahier de l'élève

Exercice 18

[Démarrer le chronomètre.]

[Dans le tableau :
- cocher la case si le mot est correctement lu ;

Dans les cases qui se trouvent au bas de cette page :

- Reporter le temps si l'élève termine en moins de 60 secondes ;
- Ecrire le nombre de mots lus par l'élève en une minute ;
- Calculer le score de fluence.

Remarque : si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 11 premiers (1ère ligne) ne pas poursuivre la lecture.]

Ligne 1	Le ☐ 1	renard ☐ 2	court ☐ 3	dans ☐ 4	la ☐ 5	forêt ☐ 6	Il ☐ 7	arrive ☐ 8	à ☐ 9	la ☐ 10	ferme ☐ 11
Ligne 2	Va ☐ 1	t-il ☐ 2	voler ☐ 3	une ☐ 4	poule ☐ 5	Lola ☐ 6	l'a ☐ 7	vu ☐ 8	Elle ☐ 9	crie ☐ 10	et ☐ 11
Ligne 3	le ☐ 1	chasse ☐ 2									
Ligne 4	Bravo ☐ 1	Lola ☐ 2	dit ☐ 3	la ☐ 4	poule ☐ 5						

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

|__|__| secondes

Nombre de mots correctement lus en 1 minute : ☐

Score de fluence* : ☐

*nombre de mots correctement lus en 1 minute ; pour les élèves qui auraient lu tous les mots correctement en moins d'une minute, appliquer la règle de trois suivante : (29 mots x 60 secondes) / temps mis pour lire tous les mots. Le calcul de ce score n'est pas nécessaire pour la saisie sur le portail mais permet d'indiquer cette information à l'élève.