



HAL
open science

Décodage et compréhension : le cas de la fluence dans l'apprentissage de la lecture pour les élèves des cycles 2 et 3

Marie Tokic

► **To cite this version:**

Marie Tokic. Décodage et compréhension : le cas de la fluence dans l'apprentissage de la lecture pour les élèves des cycles 2 et 3. Education. 2023. dumas-04156003

HAL Id: dumas-04156003

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04156003>

Submitted on 7 Jul 2023

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

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

Année universitaire 2022-2023

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**DECODAGE ET COMPREHENSION :
LE CAS DE LA FLUENCE DANS
L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE
POUR LES ELEVES DES CYCLES 2 ET 3**

Mots Clefs : fluence-fluidité-prosodie-lecture-compréhension

Présenté par : Marie TOKIC

Encadré par : Éric HOPPENOT

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à M. HOPPENOT qui a encadré ce travail. Merci pour sa disponibilité et la qualité de son suivi tout au long des étapes de ce mémoire.

J'adresse également mes remerciements à l'école Blanche (75009) pour m'avoir accueillie chaleureusement durant trois mois. La directrice, Mme GYTHIEL, a toujours été à mon écoute et disponible pour répondre à mes questions. Je remercie tout particulièrement Mme TORT-BOURGEOIS, PEMF en classe de CM1, pour son investissement, sa bienveillance et pour m'avoir fait confiance tout au long de ce stage SOPA.

J'ai également une pensée sympathique pour mon binôme, Marie DUPUY, avec laquelle j'ai partagé ce stage et construit la séquence de fluence.

Enfin, merci à ma famille pour son soutien tout au long de cette année, en particulier à ma mère et à ma sœur, Jehanne, pour leur relecture de ce travail.

Table des matières

Introduction	3
1. Apports théoriques dans l'apprentissage de la lecture et la fluence	5
1.1. Savoir lire : qu'est-ce que cela signifie ?	5
1.2. Les principes de base de la lecture	6
1.3. Entre acquisition et consolidation de ce savoir à l'école élémentaire	8
1.4. De multiples méthodes de lecture	9
1.5. Les recommandations institutionnelles	12
1.6. La lecture : une grande cause nationale	14
1.7. Des difficultés persistantes	15
1.8. La fluence : un paramètre fondamental de la lecture	17
1.9. Les scientifiques et leurs apports sur la fluence	19
2. Apports pratiques dans l'apprentissage de la lecture par la fluence	22
2.1. Du test individuel aux groupes de remédiation	22
2.2. Un groupe hétérogène	23
2.3. Les documents et supports de travail	25
2.4. Une synthèse des six séances	26
2.5. Les résultats de la remédiation	28
2.6. Les limites et possibles améliorations à ce travail	30
Conclusion	31
Références bibliographiques	33

Introduction

“*Si lire c’est comprendre, apprendre à lire c’est apprendre à comprendre*” est une phrase prononcée par le docteur en éducation et en sociologie Jean-Pierre Lepri. La lecture et la compréhension sont deux éléments souvent associés car lire sans comprendre est-ce vraiment lire ?

La lecture est un apprentissage dispensé à l’école élémentaire. Il s’agit d’un des savoirs fondamentaux du cycle 2 (CP-CE1-CE2). Comme cela est énoncé dans les programmes du ministère de l’Education nationale et de la Jeunesse, lire est un objectif d’apprentissage prioritaire qui est à consolider tout au long de la scolarité de l’élève. Cette maîtrise du français, passant notamment par la lecture, est également un enjeu majeur car constitutif de la réussite scolaire des élèves¹. Les études scientifiques menées ces dernières années et reprises dans les documents institutionnels nous amènent ainsi à penser que lire ne signifie pas seulement être en capacité de procéder à des correspondances grapho-phonologiques. Dans la lecture, la dimension de la compréhension est essentielle. En effet, les travaux en neurosciences ont démontré que pour qu’un élève soit en capacité de comprendre le sens d’un texte, il faut que le décodage des mots devienne un automatisme afin de libérer les ressources cognitives nécessaires à la construction du sens. Permettre à un élève d’améliorer sa capacité à comprendre un texte, c’est donc travailler avec lui sur l’automatisation de l’identification des mots écrits. Pour cela il est essentiel de travailler sa fluence de lecture. Il s’agit d’un des attendus explicitement indiqués dans les programmes du cycle 3. Les élèves doivent “*mémoriser la lecture de mots fréquents et irréguliers, automatiser le décodage et prendre en compte les groupes syntaxiques, les marques de ponctuation, dans la lecture*”².

Puisque lire c’est essentiellement comprendre, la fluence est un élément essentiel à travailler en classe avec les élèves car elle permet de développer la compréhension.

Nous pouvons ainsi nous demander dans quelle mesure travailler la fluence de la lecture avec les élèves d’école élémentaire permet de favoriser une lecture rapide et une bonne compréhension d’un texte ?

Pour cela nous allons d’abord étudier les apports théoriques issus de la recherche sur la lecture et la fluence. La partie pratique concernera la mise en place d’un atelier de fluence en cycle 3.

¹ Ministère de l’Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l’écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

² Ministère de l’Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme d’enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Consulté le 26 février 2023. <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

1. Apports théoriques dans l'apprentissage de la lecture et la fluence

1.1. Savoir lire : qu'est-ce que cela signifie ?

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont des thèmes récurrents, souvent soumis à débat au sein de l'École mais également en dehors. Qu'il s'agisse des enseignants, des journalistes ou des parents d'élèves, chacun, professionnel ou non dans ce domaine, a sa propre conception de ce que signifie savoir lire et de l'accompagnement des élèves dans cet apprentissage. Celui-ci est à la fois long et exigeant. Il est souvent soumis aux idées reçues des familles, des médias mais parfois aussi de la communauté éducative elle-même. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre que l'apprentissage de la lecture se fera de manière aussi naturelle que celui du langage oral ou encore, qu'avec le temps, tous les élèves, même ceux en difficultés, réussiront leur entrée dans cet apprentissage³.

Ces considérations, parfois largement répandues, sont en réalité erronées. En effet, lire n'est pas un savoir que l'on peut qualifier d'inné chez l'enfant, tout comme le langage oral.

Concernant le langage oral, il existe déjà des prédispositions chez les bébés, capables de reconnaître *in utero* la voix de leur mère parmi d'autres⁴. Mais pour maîtriser pleinement ce langage, des apprentissages restent nécessaires. En effet, les compétences du langage oral se travaillent et s'acquièrent tout au long de la vie de l'élève avec un fort accent mis dès l'école maternelle. Dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale, un domaine s'intitule « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Il y est inscrit que le langage oral « contribue à l'apprentissage de la lecture à partir du cycle 2, par l'acquisition progressive d'une expression orale riche et fluide »⁵. La maîtrise de la langue orale est donc un long processus qui repose sur une reproduction, un mimétisme de ce qu'entend l'enfant et un apprentissage en milieu scolaire. Cela est aussi vrai pour la lecture. Cet apprentissage est un vaste sujet : de nombreux scientifiques ont déjà travaillé pour tenter de comprendre les mécanismes qui permettent le développement des compétences des lecteurs. D'après le *Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* (« Guide orange »), de nombreux scientifiques, français et internationaux, arrivent au consensus que lire repose sur deux processus

³ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

⁴ Sciences Humaines, (2022). *Le langage est-il inné ?*. Consulté le 02 mars 2023. <https://www.youtube.com/shorts/hjdrupcwDg>

⁵ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Consulté le 28 février 2023. <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

fondamentaux : l'identification des mots écrits, élément spécifique à la lecture, et la compréhension, processus d'ordre général, non spécifique à la lecture⁶. L'idée reçue qui veut que savoir lire résulte de la capacité à savoir déchiffrer un mot est donc fautive puisque la dimension de la compréhension est centrale dans l'acte de lire. Ainsi, déchiffrer un texte sans le comprendre n'est pas savoir lire.

On peut distinguer trois grandes phases dans l'apprentissage de la lecture. La première est celle qui relève de la capacité des élèves à reconnaître des signes écrits pour les associer à des mots et à leur sens. La deuxième est la capacité à décoder des mots de façon suffisamment automatisée pour les comprendre. La dernière étape est la capacité pour un élève à comprendre le texte lu ou entendu. La compréhension d'un texte se définit alors comme la capacité à se créer une représentation mentale cohérente intégrant tous les éléments du texte.

On peut alors remettre en cause l'idée reçue que les adultes lisent de manière « globale » en reconnaissant les mots. En réalité, ce sont des lecteurs très entraînés qui décodent toujours les mots mais ils le font de manière rapide et automatisée car le cerveau ne peut mettre du sens sur un mot en observant seulement son image. Comme l'écrit le scientifique Stanislas Dehaene « *l'immédiateté de la lecture n'est qu'une illusion, suscitée par l'extrême automatisation de ses étapes, qui se déroule en dehors de notre conscience* »⁷.

1.2. Les principes de base de la lecture

En tant qu'enseignant, il faut connaître les principes de base de la lecture. Cet apprentissage étant difficile, il nécessite un réel accompagnement des élèves par les enseignants : « *[L'apprentissage de la lecture et de l'écriture...] est volontaire, méthodiquement construit, et fait appel aux professionnels que sont les professeurs, à l'institution qu'est l'école* »⁸.

Des scientifiques, comme Stanislas Dehaene, ont montré que dans le cerveau d'un enfant non lecteur, il existe des zones destinées au langage parlé. Lorsque l'enfant apprend à lire, il va, grâce à la vision et par le travail de reconnaissance des lettres, développer une nouvelle entrée dans ces aires du langage. Cet apprentissage est long et progressif car l'identification des lettres est une nouveauté. Une partie du cerveau se spécialise dans la reconnaissance des lettres (graphèmes) pour les associer à des sons (phonèmes) et former des syllabes rapidement

⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

⁷ Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob

⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

remplacées par des mots⁹. Comme ce travail est difficile, il faut l'envisager sous la forme d'une progression pour rendre les signes de l'écriture le plus explicite possible. En classe de CP, il est central que les élèves comprennent que l'écriture est un code et que pour réussir à lire il faut décoder et non "deviner". De plus, l'apprentissage de la lecture doit être une activité quotidienne afin que les élèves s'exercent le plus possible pour rendre leur lecture aussi fluide que leur langage parlé.

Les scientifiques et les enseignants emploient un lexique technique pour faire référence à la lecture. Il s'agit des termes phonèmes, graphèmes, syllabes ou du principe alphabétique. Connaître ce lexique permet de mieux comprendre les attendus institutionnels pour l'enseignement de la lecture. En français, on distingue trente-six phonèmes dans le langage oral, séparés entre voyelles et consonnes. Les phonèmes sont les plus petits sons produits lorsqu'on articule pour parler. C'est une unité impossible à décomposer car un phonème seul ne veut rien dire. Ils sont néanmoins essentiels dans la langue française car ils permettent de différencier le sens de deux mots. C'est par le phonème /t/ et le phonème /p/ que l'on peut distinguer "tour" et "pour" par exemple.

Les graphèmes sont la transcription écrite des phonèmes. Celle-ci se fait à partir des vingt-six lettres de l'alphabet français. Un graphème étant la transcription d'un son, il se compose d'une ou plusieurs lettres. Par exemple, le phonème /a/ dans "lapin" s'écrit avec le graphème d'une seule lettre. Le phonème /ou/ dans "boulangier" s'écrit avec un graphème de deux lettres. Des phonèmes comme /a/ ou /t/ ne s'écrivent que d'une seule façon. A l'inverse, certains phonèmes ont différentes écritures. Le phonème /in/ possède ainsi vingt-quatre écritures différentes : /in/, /im/, /un/, /ym/... Cette multitude de graphèmes pour un même phonème peut contribuer à expliquer des difficultés orthographiques ou de lecture¹⁰. Notre langue repose sur le principe alphabétique : comprendre qu'une lettre, ou un groupe de lettres (les graphèmes), correspondent à un son (un phonème). Apprendre à lire c'est réussir à décoder des graphèmes pour les faire correspondre à des phonèmes. Il s'agit de la correspondance grapho-phonologique, élément essentiel dans l'apprentissage de la lecture.

Apprendre à lire c'est aussi savoir identifier des syllabes. Une syllabe correspond à ce que l'on prononce d'une seule émission de voix. Un mot se compose le plus souvent de différentes

⁹ Éducation France (2019). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture selon Stanislas Dehaene*. Consulté le 05 mars 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=TM5QWKc8SIY>

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

syllabes, c'est pourquoi on considère la syllabe comme "l'articulation du mot"¹¹. Pour comprendre un mot, les notions de signifiant et de signifié sont également importantes. Le signifiant correspond au mot écrit, au geste ou à l'image qui évoque ce dont on parle. Le signifié est la représentation mentale, l'idée que l'on se fait de la chose dont il est question. Lorsqu'un élève identifie un mot écrit comme "maison", c'est qu'il a réussi à le décoder et qu'il a retrouvé le mot connu à l'oral. Dans ce cas, il maîtrise la correspondance grapho-phonologique et il retrouve l'union entre le signifié et le signifiant.

Le déchiffrement est donc essentiel dans l'apprentissage de la lecture mais il est important de ne pas éclipser la dimension du sens derrière ce qui est décodé. En effet, pour décoder correctement un texte, il faut le comprendre et non pas seulement chercher un déchiffrement de graphèmes. Dans le "Guide orange", il est indiqué que *lire c'est à la fois être capable de transformer les signes en sons mais que c'est aussi activer les neurones qui permettent la compréhension*¹². C'est par la correspondance grapho-phonologique et la connaissance du principe alphabétique que les élèves peuvent décoder un texte. L'automatisation progressive de ces procédés permettra par la suite une meilleure concentration sur le sens.

1.3. Entre acquisition et consolidation de ce savoir à l'école élémentaire

Les programmes scolaires fournis par le ministère de l'Éducation nationale ont pour vocation d'aider les enseignants à travailler dans un cadre légal et organisé, ciblant les apprentissages qui doivent se faire progressivement, tout au long de la vie de l'élève.

Au cycle 2, du CP au CE2, dans les programmes scolaires, la priorité est donnée aux savoirs fondamentaux dont la lecture fait partie : « *Au cycle 2, l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) est la priorité.* »¹³. Au cours de l'année de CP, les élèves sont censés apprendre à lire ; cependant, dès le cycle 1, l'entrée dans l'écrit par la lecture est un véritable enjeu pour les enseignants. C'est grâce à ce travail en amont de la classe de CP que l'apprentissage de la lecture peut se faire de manière effective. En maternelle, les professeurs des écoles ont pour mission de transmettre à tous les élèves une culture commune de l'écrit¹⁴.

¹¹ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

¹² Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

¹³ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Consulté le 28 février 2023. <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

¹⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Consulté le 28 février 2023. <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

C'est également au cycle 1 que les élèves découvrent la conscience phonologique et le principe alphabétique. Cette entrée progressive dans les apprentissages permet de préparer les élèves aux savoirs fondamentaux du cycle 2. A l'issue du CP, les élèves sont censés avoir acquis la lecture fluide, condition essentielle à la bonne compréhension des textes¹⁵. La lecture et l'écriture étant deux activités intimement liées, celles-ci doivent être pratiquées en interaction pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Les objectifs en lecture de fin de cycle sont multiples. Les élèves doivent acquérir une forte autonomie afin de développer leur capacité à identifier des mots rapidement (décodage pour les mots inconnus - reconnaissance pour ceux mémorisés car irréguliers). Seuls, ils doivent être capables de lire et de comprendre des textes variés (romans, recettes de cuisine, poésies...) et, après préparation, lire avec fluidité un texte d'une demi-page. Le cycle 3, qui relie le CM1 et le CM2 à la 6ème, première année du collège, revêt deux objectifs principaux : faciliter la transition entre l'école et le collège mais surtout consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux dont la lecture fait partie¹⁶. Il est attendu des élèves en fin de cycle qu'ils renforcent leurs compétences pour lire, comprendre et interpréter des textes littéraires adaptés à leur âge ; ils doivent également lire et comprendre seuls des textes et des documents de natures différentes afin d'apprendre par eux-mêmes.

Au vu de l'importance prise par la lecture dans les programmes scolaires, il est clair que cet apprentissage fondamental est central durant toute la scolarité des élèves. On peut affirmer que la maîtrise du français, notamment la lecture, est un enjeu majeur constitutif de la réussite scolaire. Dans les différentes disciplines scolaires, des supports à lire sont utilisés et il est nécessaire que les élèves les comprennent pour entrer dans les apprentissages. Savoir lire en comprenant permet aussi aux élèves d'analyser une consigne écrite et être en mesure de réaliser l'exercice demandé.

L'apprentissage de la lecture continue au collège et au lycée avec l'étude d'œuvres de la littérature classique par exemple.

1.4. De multiples méthodes de lecture

La lecture, outre sa difficulté d'apprentissage, cristallise de nombreux enjeux et débats. A l'entrée au CP, cet apprentissage est une des grandes préoccupations des parents, en témoigne

¹⁵ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Consulté le 28 février 2023. <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

¹⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Consulté le 26 février 2023. <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

le site internet du ministère : mallettedesparents.education.gouv.fr au sein duquel un article est consacré à l'apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture¹⁷. De par sa grande complexité, la lecture tout comme les autres apprentissages de l'école élémentaire n'est pas soumise à une unique méthode d'apprentissage "clé en main" pour les enseignants et infaillible pour chaque élève. L'apprentissage de la lecture requiert des entrées différentes selon les élèves car ils ne sont pas tous égaux face aux apprentissages.

Les deux entrées majeures dans l'apprentissage de la lecture sont l'entrée graphémique (par les lettres) et l'entrée phonémique (par les sons). Dans les classes, il existe une multiplicité de pédagogies pour l'apprentissage de la lecture car les enseignants jouissent d'une liberté pédagogique. Ils ont donc en théorie la possibilité de choisir la façon dont ils veulent dispenser cet enseignement en classe de CP et au-delà. Pour les aider, en 2018-2019, ils avaient la possibilité de s'appuyer sur pas moins de 35 manuels et méthodes de lecture¹⁸. Dans la réalité, les enseignants ne choisissent pas systématiquement leurs manuels car les écoles en possèdent déjà. De plus, les municipalités qui ont la charge de les renouveler n'ont pas d'obligation légale de le faire chaque fois que les enseignants en ressentent le besoin. Cela peut donc entraîner un décalage entre le contenu de ces manuels et les attentes institutionnelles qui sont plus récentes. Entre 2018 et 2019, l'analyse menée par le Conseil scientifique de l'Education nationale, en collaboration avec l'académie de Paris, reprenait des éléments du rapport de Roland Goigoux "Lire et Écrire au CP" (2016) mettant en avant le fait que les manuels ne sont souvent pas utilisés comme ils devraient l'être. Il arrive que les enseignants ne consultent pas le guide de l'enseignant, ce qui nuit à la bonne utilisation du manuel. Ces recherches mettent aussi en lumière que ce n'est pas le manuel choisi qui est à l'origine d'écarts fondamentaux dans la capacité des élèves à savoir lire mais que ce sont plutôt la qualité des enseignements dispensés qui entraînent une différence¹⁹.

On constate que dans bon nombre de manuels, l'entrée dans la lecture se fait à partir des phonèmes. Par exemple, les élèves partent du son /m/ et doivent déchiffrer des mots qui le contiennent comme "maison". Cette entrée présente un écueil majeur : dans les premières semaines, les élèves ne déchiffreront pas. En partant uniquement de l'étude des sons, ils ne sont

¹⁷ Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (06 janvier 2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP*. Consulté le 01 mars 2023.

<https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID147/l-apprentissage-de-la-lecture-et-de-l-ecriture-au-cp>

¹⁸ Dehaene, S, Bianco, M, Fayol, M, Deauvieu, J, Dehaene-Lambertz, G, Huron, C, Lemoine, P, Ramus, F, Sprenger-Charolles, L, Ziegler, J. (2019). *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?*.

¹⁹ Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*.

pas en mesure de lire. Ainsi, ils devinent plutôt le mot écrit grâce à un dessin représentant le mot. Cela peut aboutir à une forme de reconnaissance globale du mot qui pourrait entretenir l'idée que lire c'est deviner les mots. Au contraire, lire c'est déchiffrer. Une autre limite à l'entrée dans la lecture par les phonèmes est que de nombreux phonèmes possèdent plusieurs écritures. Le phonème /o/ peut s'écrire 'o', "au", "eau". Des confusions peuvent avoir lieu, entre le /ch/ de "cheval" et le /ch/ de "chronomètre". Ces éléments entraînent un effort de mémorisation supplémentaire, en plus de celui de l'entrée dans la lecture, étape difficile dans la vie d'un élève.

L'entrée graphémique est ce que l'on oppose à l'entrée par les phonèmes. Les graphèmes permettent aux élèves de débiter la lecture par un travail sur des syllabes puis des mots. L'avantage de cette entrée est de pouvoir conforter et encourager l'élève dans ce processus d'apprentissage. Cette entrée l'engage également dans des activités qui ritualisent l'acte de lire en habituant l'élève à raisonner sur une représentation spatiale permanente²⁰.

Toutefois, selon Claude Huguenin, à l'origine de la méthode "Les Alphas pour apprendre à lire", il faut impérativement développer la conscience phonémique des élèves avant de les faire entrer dans le principe alphabétique par les graphèmes car l'apprentissage de la lecture ne peut être dissocié de la maîtrise du langage oral. On constate qu'il y a donc des points positifs comme négatifs à chacune de ces deux entrées. Quoi qu'il en soit, l'opposition entre les méthodes de lecture globale et syllabique n'a plus lieu d'être aujourd'hui. En effet, dans la méthode syllabique (ou phonique) on travaille d'abord sur les syllabes car ce sont elles qui vont permettre d'évoluer vers les mots. Dans l'approche globale, il faut partir de la visualisation des mots familiers afin d'arriver aux lettres. Peu importe la façon de procéder, chaque enseignant travaille sur le décodage de mots. C'est en cela que l'opposition entre méthodes globale et syllabique n'est plus pertinente. Aujourd'hui ce sont des méthodes "mixtes" ou non phoniques qui sont utilisées majoritairement. Lorsque les mots peuvent être déchiffrés par les élèves comme le mot "table", on utilise la méthode syllabique. S'ils ne peuvent être déchiffrés ou très difficilement comme "c'est" alors, dans de nombreux manuels, on a recours aux "mots outils" qu'il faut apprendre, ce qui entraîne une forme de reconnaissance "globale" du mot.

²⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022.
<https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

1.5. Les recommandations institutionnelles

Pour aider les enseignants à concevoir leur enseignement, le ministère de l'Éducation nationale a publié un grand nombre de documents institutionnels relatifs à la lecture sur le site [éduscol](https://eduscol.education.fr). On y retrouve des recommandations à l'intention des professeurs des écoles sur l'apprentissage de la lecture. Il est important de connaître ces conseils au regard de la liberté pédagogique qui permet ensuite de décider de les appliquer ou non.

Une autre idée reçue sur la lecture est que le choix de la méthode n'est pas important et que peu importe le manuel, tous les élèves apprendront à lire²¹. Cependant, d'après le "Guide orange", *"Le choix du manuel de lecture au CP est un acte pédagogique majeur, tant il joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture"*²². A l'inverse, dans l'analyse menée par le groupe de travail "Pédagogie et manuel scolaire" du Conseil scientifique de l'éducation nationale, en collaboration avec l'académie de Paris, il est difficile d'affirmer que le choix du manuel entraîne une meilleure réussite dans les apprentissages car les études à ce sujet sont peu nombreuses pour accéder à une vraie réponse scientifique. Une des seules études relatives à cette question est le rapport "Lire et écrire au CP" mentionnant que : *"la dimension la plus importante n'est donc pas le manuel mais l'enseignement dispensé, et l'expertise de celui qui le dispense"*²³. Au vu de ces éléments, on peut alors penser qu'à force de travail, les élèves apprendront à lire et que le manuel de lecture n'est peut-être pas l'élément le plus déterminant dans cet apprentissage. Ce sont plutôt les compétences de l'enseignant et son expertise en matière d'apprentissage de la lecture qui sont essentielles.

Étudier les recommandations ministérielles reste néanmoins important. D'après ces documents, l'enseignement de la lecture doit se faire de manière progressive et explicite²⁴. Les enseignants doivent en priorité travailler l'automatisation du code alphabétique en classe de CP pour que les élèves puissent rapidement se consacrer à des travaux de compréhension des textes. Le but est qu'ils comprennent que la lecture repose sur des régularités afin qu'ils deviennent de plus en plus autonomes en lecture. Pour cela, les professeurs des écoles doivent privilégier un enseignement explicite des correspondances grapho-phonologiques au travers de la

²¹ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

²² Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

²³ Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*.

²⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Travailler la fluence*. Consulté le 15 janvier 2023. <https://eduscol.education.fr/document/31165/download>

combinatoire, un mécanisme permettant aux élèves de prendre le temps de déchiffrer un mot nouveau ou sur lequel ils butent. Il faut travailler la conscience phonologique en partant du son que produisent les lettres et non des lettres elles-mêmes. Le travail sur la lecture doit permettre de faciliter le décodage des mots tout en veillant à améliorer la capacité des élèves à déchiffrer sans hésitation pour arriver à une meilleure compréhension des textes. Il est préconisé d'utiliser une méthode de type syllabique plutôt qu'une méthode mixte puisque d'après le "Guide orange" celle-ci ne répond pas *aux exigences de la maîtrise du code, condition d'accès à la compréhension notamment par le volume horaire insuffisant qu'elle y consacre et par la profusion de mots donnés à lire que les élèves ne peuvent déchiffrer*²⁵ La "déchiffrabilité" des textes est aussi un enjeu important de ces recommandations. Il est vivement conseillé de n'utiliser que des textes que les élèves soient capables de déchiffrer à 100%, et si possible seuls afin d'être en réussite. Ainsi, la progression en matière d'étude des graphèmes et des phonèmes doit se faire avec un rythme soutenu pour permettre à l'élève de progresser rapidement : "*Lorsque les élèves n'ont pas suffisamment d'éléments à leur disposition pour réussir à décoder les écrits proposés en classe, ils progressent moins*"²⁶. Choisir des textes que les élèves seront en mesure de déchiffrer, surtout au début de l'année de CP, n'est pas aisé. Pour aider les enseignants, la plateforme Anagraph a été créée par Jérôme Riou et Philippe Daubias. L'objectif est d'aider les enseignants à choisir les textes qu'ils vont proposer en classe. Pour cela, ils doivent sélectionner les correspondances graphèmes-phonèmes étudiées explicitement et les mots que les élèves ont dû mémoriser par reconnaissance orthographique. Ils soumettent ensuite à la plateforme le texte qu'ils prévoient de donner aux élèves et le pourcentage de graphèmes déchiffrables apparaît alors. L'enseignant peut faire des choix éclairés tout en sachant que pour favoriser la réussite des élèves, surtout ceux en difficulté, il est conseillé de travailler sur des textes qu'ils peuvent intégralement déchiffrer²⁷. Les textes 100% déchiffrables peuvent parfois trouver leurs limites. En début de CP, lorsque les élèves ne connaissent pas beaucoup de correspondances grapho-phonologiques, les textes proposés peuvent vite se transformer en virelangues (voir définition p.22), la dimension du sens étant alors mise de côté.

²⁵ Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

²⁶ Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

²⁷ Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

1.6. La lecture : une grande cause nationale

L'apprentissage et la maîtrise de la lecture sont des éléments essentiels pour la réussite scolaire et l'épanouissement des élèves mais savoir lire est plus largement un facteur d'inclusion sociale²⁸. C'est pour cela que maîtriser la lecture, en développer le goût au quotidien, même en dehors de l'école, a été l'un des enjeux de l'année 2021-2022 pour le Président de la République. En attribuant le label officiel de Grande cause nationale, au collectif de l'Alliance pour la lecture, l'ambition était de mettre la lecture au cœur de la vie de tous les Français en portant une attention plus particulière aux plus jeunes et à ceux en grande difficulté d'accès à la lecture²⁹. Ce projet reflète la volonté de rendre cette activité accessible à tous. Contrairement à ce que pensent certains élèves, la lecture n'est pas qu'une "compétence utilitaire" de l'école. Une de ses missions est de développer la curiosité intellectuelle des élèves en leur offrant une culture commune, peu importe leur milieu social. Les livres permettent cela et c'est pourquoi il faut développer la lecture dans les écoles pour inciter les élèves à lire en milieu scolaire et en dehors.

Dans les écoles élémentaires, un temps d'enseignement banalisé se développe pour prendre le temps de lire : "le quart d'heure lecture". En favorisant ce temps de lecture personnelle, cela permet à chacun des élèves de développer le goût de lire. Chacun choisit son livre pour se l'approprier. Ce temps collectif est également le moment pour les élèves de sentir que l'on peut lire par plaisir et par extension de désacraliser l'objet livre.

Favoriser un accès aux livres est essentiel. Pour cela, des initiatives dans les écoles voient le jour comme l'action "Un livre pour les vacances" qui permet à chaque élève de CM2 de recevoir un ouvrage de littérature patrimoniale pour les vacances d'été. Les écoles élémentaires peuvent bénéficier du plan Bibliothèque d'école pour leur permettre de renouveler leur fond de livres et améliorer la bibliothèque afin de rendre plus accueillant ce lieu de lecture.

Pour donner le goût de lire à leurs élèves, les enseignants peuvent inscrire leur classe afin qu'elle participe à l'attribution d'un prix littéraire. Le Prix Goncourt des lycéens est sûrement le plus connu mais dès le cycle 1 les élèves peuvent participer au Prix des Incorruptibles en lisant une série de livre adaptée à leur niveau.

²⁸ Alliance pour la lecture. (2021-2022). *La lecture comme facteur d'inclusion sociale*. Consulté le 18 février 2023. https://slpjplus.fr/salon/wp-content/uploads/sites/11/2022/01/APLL-Manifeste_membres.pdf

²⁹ Alliance pour la lecture. (2021-2022). *La lecture comme facteur d'inclusion sociale*. Consulté le 18 février 2023. https://slpjplus.fr/salon/wp-content/uploads/sites/11/2022/01/APLL-Manifeste_membres.pdf

Il s'agit d'inciter les élèves à s'emparer de la lecture pour qu'ils puissent améliorer leurs compétences en devenant des lecteurs qui comprennent ce qu'ils lisent, sûrs d'eux et autonomes. Il faut aussi qu'ils prennent du plaisir à lire et que cette curiosité les amène à s'ouvrir sur le monde qui les entoure.

1.7. Des difficultés persistantes

Malgré l'importance accordée à l'apprentissage de la lecture et aux différents projets incitant les élèves à lire, on constate des difficultés persistantes en lecture.

L'enquête PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) a pour objectif d'évaluer l'apprentissage de la lecture chez les élèves scolarisés dans le niveau cible CM1. Ils sont évalués selon quatre compétences : leur capacité à prélever des informations explicites dans un texte, inférer directement, interpréter des idées et des informations et apprécier le contenu, la langue et les éléments textuels. En 2016, parmi 50 pays, la France se plaçait 34ème au classement avec un score de 511 points. Elle était au-delà de la moyenne internationale qui était de 500 points mais bien en dessous des 540 points de la moyenne européenne. Depuis la création de ce test en 2001, la France n'a fait que régresser dans le classement. En 2011 elle n'avait obtenu qu'un score de 520 points, déjà en dessous de la moyenne européenne de l'époque³⁰.

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), est la plus grande étude internationale auprès d'élèves dans le domaine de l'éducation. Mise en place par l'OCDE, l'objectif de ce programme est de mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs en comparant les performances des élèves issus de différents environnements d'apprentissage. Cette enquête est réalisée tous les trois ans auprès d'élèves de quinze ans. Le but de PISA est d'évaluer les capacités des élèves à mobiliser leurs connaissances scolaires et à les utiliser dans des situations proches de la vie quotidienne³¹. A la différence de PIRLS, PISA se déroule dans 335 établissements tirés au sort dans chacun desquels 30 élèves sont retenus aléatoirement pour passer différents tests. En 2022 une enquête PISA a été réalisée mais les résultats ne seront

³⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2016). *PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans*. Consulté le 12 mars 2023.

<https://www.education.gouv.fr/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429>

³¹ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves)*. Consulté le 12 mars 2023.

<https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

disponibles qu'en décembre 2023. La dernière en date dont nous avons les résultats est celle de 2018. En lecture, la France se classait 24ème sur 78 pays alors qu'en 2015 elle était 19ème. Ces résultats montrent qu'il y a certainement des dysfonctionnements en lecture, les résultats de la France dans les enquêtes internationales ne s'améliorant pas.

Depuis 2018, les élèves de CP et de CE1 doivent passer des évaluations nationales en français et en mathématiques. D'après le ministère, elles ont pour objectif de permettre d'identifier les acquis et les besoins des élèves, afin de leur proposer dès le début de l'année scolaire un accompagnement personnalisé adapté et ainsi remédier à leurs difficultés éventuelles³². En français, les exercices ciblent spécifiquement des compétences essentielles pour entrer dans les apprentissages fondamentaux comme la lecture. Ces évaluations n'existant que depuis 2018 et les enseignements ayant été perturbé entre 2020 et 2022 à cause de la pandémie de Covid-19, il peut encore être difficile d'évaluer le niveau des élèves à travers ces évaluations. Certains exercices sont modifiés d'année en année ce qui rend difficile une comparaison des performances des élèves. Malgré tout, on peut tout de même constater que deux exercices ont été moins bien réussis que les autres : celui sur la reconnaissance de lettres parmi d'autres lettres et celui sur la compréhension de mots lus par l'enseignant (69,3% et 71.8%). Ainsi, en septembre 2022, 69,3 % des élèves évalués en début de CP sont au-dessus du seuil 2 (groupe satisfaisant) dans le domaine « Reconnaître les différentes écritures d'une lettre ». Pour l'année de CE1 les exercices de lecture à voix haute de texte et de mots et ceux de compréhension orale de mots et d'écriture des mots n'ont pas été bien réussis. En septembre 2022, 72% des élèves évalués en début de CE1 sont au-dessus du seuil 2 (groupe satisfaisant) dans le domaine « Lire à voix haute des mots ». 18.2 % des élèves de CE1 se trouvent dans le groupe fragile et 9,9% dans le groupe à besoins pour cette compétence. En septembre 2021, 75,1% des élèves évalués en début de CE1 étaient au-dessus du seuil 2 (groupe satisfaisant) dans le domaine « Lire à voix haute des mots ». 16,3% des élèves de CE1 se trouvaient dans le groupe fragile et 8,5% dans le groupe à besoin. On peut donc affirmer qu'entre 2021 et 2022, pour la compétence « Lire à voix haute des mots », les performances des élèves ont baissé de 3.1 points de pourcentage. Malgré tout, ces évaluations sont encore récentes, il peut donc être risqué d'affirmer seulement à travers elles que les résultats en Français en CP et CE1 sont globalement moins bons.

Au vu de ces différentes évaluations, malgré les efforts déployés par le ministère, les résultats des élèves en lecture semblent être moins bons. Cela amène également à une réflexion sur la

³² Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2022). *L'évaluation des acquis des élèves du CP au lycée*. Consulté le 12 mars 2023. <https://www.education.gouv.fr/1-evaluation-des-acquis-des-eleves-du-cp-au-lycee-12089>

façon d’enseigner la lecture. La baisse de niveau est relative mais les écarts entre les élèves se creusent. A l’entrée en 6ème ces difficultés se ressentent et elles entretiennent des inégalités entre élèves, de plus en plus difficile à effacer : “ *Je ne constate pas une baisse de niveau*”, mais “ *une augmentation des écarts entre les élèves, entre les très bons élèves qui maîtrisent les fondamentaux à l’entrée en sixième et ceux qui ne les maîtrisent pas*”, a indiqué sur Franceinfo Audrey Chanonat, principale adjointe de collège à Cognac³³. Il faut envisager des solutions pour stopper les écarts qui se creusent entre élèves.

1.8. La fluence : un paramètre fondamental de la lecture

Dans l’apprentissage de la lecture, la fluence est un élément à interroger. Nous avons vu que savoir lire ne signifie pas uniquement savoir décoder des mots dans une phrase. Afin d’améliorer les performances des élèves en lecture, le ministère met de plus en plus en avant le travail sur la fluence qu’il définit comme la capacité à lire correctement un texte continu, au rythme de la conversation, et avec une prosodie appropriée³⁴. Dans le document éducol *Travailler la fluence*, il est écrit qu’il est avéré qu’un décodage insuffisamment automatisé nuit à la précision et à la vitesse de lecture et, par la suite, à la compréhension des supports écrits. La fluence suppose à la fois d’identifier les mots à un rythme rapide, en les groupant en unités syntaxiques de sens, et de faire un usage rapide de la ponctuation, tant pour repérer les groupes et relations syntaxiques que pour choisir l’intonation qui convient³⁵. Pour pallier les problèmes de lecture, il est conseillé aux professeurs des écoles de travailler en fluence afin de garantir une automatisation de l’identification des mots permettant d’entrer dans la compréhension des textes. D’après le “Guide orange”, pour évaluer la fluence, il faut déterminer un score de fluence correspondant au nombre de mots que l’élève lit correctement en soixante secondes. Le document d’accompagnement *Travailler la fluence* permet d’expliquer pourquoi il est important de travailler cet aspect de la lecture et comment l’évaluer³⁶. Il y est indiqué le nombre moyen de mots que les élèves doivent être capables de lire en une minute en fonction de leur

³³ Franceinfo. (2022). *Mauvais résultats des évaluations en primaire : "C'est une réalité qu'il va falloir avoir le courage de prendre en compte", réagit un syndicat*. Consulté le 03 mars 2023.

https://www.francetvinfo.fr/societe/education/mauvais-resultats-des-evaluations-en-primaire-c-est-une-realite-qu-il-va-falloir-avoir-le-courage-de-prendre-en-compte-reagit-un-syndicat_5500869.html

³⁴ Ministère de l’Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Travailler la fluence*. Consulté le 15 janvier 2023. <https://eduscol.education.fr/document/31165/download>

³⁵ Ministère de l’Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Travailler la fluence*. Consulté le 15 janvier 2023. <https://eduscol.education.fr/document/31165/download>

³⁶ Ministère de l’Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Travailler la fluence*. Consulté le 15 janvier 2023. <https://eduscol.education.fr/document/31165/download>

classe. En CP un élève doit être en mesure de lire oralement sans erreur 50 mots en moyenne par minute. Au cours des années suivantes, on augmente de 20 le nombre de mots que les élèves doivent être capables de lire sans erreur en une minute. Il n'y a qu'entre le CM1 et le CM2 que le nombre de mots à lire sans erreur passe de 110 à 120.

Bien que la compréhension, dimension essentielle à la lecture, soit permise par une libération des ressources cognitives après automatisation du décodage, apprendre à comprendre reste essentiel. En effet, il n'est pas toujours aisé pour les élèves de comprendre ce qu'on leur lit ou ce qu'ils lisent. Pour les aider, il faut enseigner des stratégies de compréhension rendant explicites les mécanismes de la compréhension. Par stratégie de compréhension, on entend un ensemble de procédures que le lecteur mobilise délibérément pour comprendre, et notamment pour surmonter, un obstacle à la compréhension³⁷. Dès le cycle 2, il est recommandé d'enseigner ces stratégies mais c'est surtout au cycle 3 que les élèves, amenés à être de plus en plus autonomes dans leur lecture, lisent tout type de textes et contrôlent seul leur compréhension. Savoir faire des inférences, mobiliser ses connaissances de lectures antérieures ou encore mobiliser les champs lexicaux du texte que l'on lit sont des compétences que les élèves doivent acquérir progressivement au cours de leur scolarité. Les scientifiques Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre ont distingué plusieurs stratégies de compréhension qu'ils ont classées³⁸. Il y a tout d'abord la stratégie d'enrichissement des contenus qui concerne l'analyse du vocabulaire et des contenus thématiques. Le but de cette procédure est que l'élève soit capable de trouver le sens d'un mot dans un texte alors qu'il ne le connaît pas pour ne pas rester bloqué. La stratégie d'organisation des connaissances concerne le fait de savoir repérer la structure d'une histoire et apprendre à se servir d'un organisateur graphique pour favoriser la compréhension d'une histoire ou d'un texte. Dans cette optique, le travail sur le résumé est central. Il est nécessaire que les élèves apprennent à le faire car il s'agit aussi d'une stratégie de lecture. Le traitement détaillé de l'information permet de travailler sur de l'auto-questionnement ou sur la capacité de l'élève à répondre à toutes sortes de questions en lien avec le texte. Les stratégies de contrôle visent à faire entrer le lecteur dans une attitude active afin qu'il puisse faire face aux difficultés d'interprétation que peuvent parfois soulever les textes.

³⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2016). *Les stratégies de compréhension*. Consulté le 24 février 2023. <https://eduscol.education.fr/document/16315/download>

³⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2016). *Les stratégies de compréhension*. Consulté le 24 février 2023. <https://eduscol.education.fr/document/16315/download>

1.9. Les scientifiques et leurs apports sur la fluence

Lors de l'élaboration des documents d'accompagnement à destination des enseignants, le ministère s'entoure de spécialistes pour que leur contenu soit en accord avec la recherche scientifique. L'objectif de ces documents est que les professeurs des écoles puissent s'emparer des méthodes les plus efficaces, censées conjuguer l'acquisition fondamentale d'un déchiffrage fluide, précis et rapide avec un travail suivi et fécond de la compréhension, en lien avec l'écriture³⁹. Malgré tout, comme c'est le cas dans de nombreux domaines, les scientifiques ne se mettent pas toujours d'accord. Sur une même question, il y a des points de vue divergents. D'après le "Guide orange", depuis les années 1990, de plus en plus de chercheurs se sont intéressés à la compréhension en lecture et aux mécanismes qui l'engendrent. Les travaux de recherches ont permis de mesurer les progrès des élèves en lecture au travers d'un enseignement explicite de la compréhension⁴⁰. C'est pourquoi dans les documents d'accompagnement on préconise de commencer l'apprentissage de la compréhension dès la maternelle, alors même que les élèves ne savent pas lire. La compréhension est un apprentissage spécifique qui doit être enseigné en parallèle de l'apprentissage de la lecture et ce tout au long de la scolarité des élèves, jusqu'au collège⁴¹. Il est indiqué dans ce guide que selon les chercheurs la fluence est un indicateur de la compréhension des textes. En effet, les élèves qui ont un résultat faible au test de fluence sont aussi ceux qui ont les résultats les plus faibles en compréhension. Dans ce guide, on préconise, pour le travail fluence et le développement des capacités de compréhension des élèves, de travailler sous le format des tests de fluence. Pour cela, il est recommandé de travailler sur des mots isolés puis sur des textes préparés⁴². Le rapport de recherches intitulé *Lecture au CP : un effet manuel considérable* sous la direction de Jérôme Deauviau avec l'aide de Anne-Marie Bruno et Odile Espinoza (novembre 2013) va dans le sens des préconisations institutionnelles puisqu'il est dit que "La corrélation entre les résultats en matière de vitesse de déchiffrage et de compréhension d'un texte écrit retient particulièrement l'attention. Si lire c'est comprendre, il semble bien ainsi que ce soit la précision et la fluidité du déchiffrage qui sont le mieux à même d'assurer la compréhension". En Europe et à l'international, de

³⁹ Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

⁴⁰ Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

⁴¹ Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

⁴² Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

nombreuses enquêtes sur la lecture et son acquisition ont été menées. D'après le ministère, les résultats de ces différents travaux semblent converger pour définir les méthodes à utiliser afin d'entrer dans la lecture et la compréhension⁴³. Pour illustrer ces convergences, il est entre autres fait référence à l'étude menée aux Etats-Unis par le National Reading Panel en 2000, à l'enquête sur l'efficacité des manuels en milieux populaires dirigée par Jérôme Deauvieux en 2013 et à l'enquête Lire et Écrire dirigée par Roland Goigoux en 2016 sur un échantillon de 131 classes de CP dans 14 académies différentes. Même s'il est vrai que l'on retrouve des similitudes dans ces enquêtes, ce qui peut donner un sentiment de convergence globale, pour ce qui est de la lecture et la compréhension, ce n'est pas totalement le cas. En effet, des scientifiques travaillent toujours sur ces questions, notamment sur la fluence, et la recherche est encore vive sur ces questions. Ainsi tous les spécialistes de la lecture, de la compréhension et de la fluence ne sont pas toujours en accord. Roland Goigoux par exemple, dans une série d'articles rédigés pour la revue Cahiers pédagogiques, énonce selon lui les écueils du ministère de l'Éducation nationale en rapport avec la fluence. Le premier concerne la définition et l'utilisation du mot fluence. Dans les documents institutionnels, le terme de fluence est utilisé afin de décrire la vitesse et la précision du décodage de mots isolés et inventés⁴⁴. L'ensemble de la communauté scientifique s'est accordée sur les travaux de Wolf, M. et Katzir-Cohen, T, pour définir la fluence. C'est une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée. D'après Goigoux, travailler sur des mots isolés ne peut être considéré comme un travail de fluence puisqu'on ne peut pas travailler la prosodie. Selon lui, il peut y avoir un malentendu entre le ministère et les enseignants qui pourraient être amenés à croire que la fluence ne concerne que le test. Il remet aussi en cause les tests de fluence tels qu'ils sont préconisés par le ministère car ceux-ci ne permettent pas d'évaluer toutes ses dimensions telles que les scientifiques l'entendent. Le fait d'évaluer les élèves sur leur capacité à lire des mots sans erreurs en l'espace d'une minute permet effectivement d'évaluer la précision de la lecture et la vitesse, ce qui informe sur le degré d'automatisation de décodage de l'élève. Mais la prosodie ne peut être évaluée sur des listes de mots isolés. La prosodie se définit comme le mode d'expression approprié à la transmission du sens et ne peut s'évaluer que lorsque les élèves lisent un texte. Alors même qu'elle est un indicateur de la compréhension d'un texte par son lecteur, celle-ci n'est pas évaluée par les tests recommandés par le ministère. Avec eux la performance de l'élève ne se

⁴³ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Travailler la fluence*. Consulté le 15 janvier 2023. <https://eduscol.education.fr/document/31165/download>

mesure qu'au moyen du nombre de mots lus en une minute et les progrès ne peuvent s'évaluer qu'avec une amélioration du nombre de mots lus en une minute. Les informations que l'on peut extraire de ces tests peuvent manquer de pertinence puisque l'expressivité de la lecture n'est pas prise en compte. D'après Goigoux, cela est d'autant plus regrettable que la prosodie est essentielle et ce d'autant plus en lecture silencieuse⁴⁵. Les écarts de compréhension se creusent au fil du temps et c'est justement l'expressivité dans la lecture qui en est un des facteurs. Il remet aussi en question la convention du Nombre de Mots Correctement Lus par Minute (NMCLM) qui selon ses propos reposait sur une hypothèse insoutenable et réfutée⁴⁶ au profit d'autres outils d'évaluation de la fluence permettant d'évaluer ses trois dimensions : la précision, la vitesse et la prosodie. Pour ce faire, il revient sur l'Échelle Multi-Dimensionnelle de Fluence (EMDF) des chercheurs Erika Godde, Marie-Line Bosse et Gérard Bailly. Il s'agit d'un outil d'évaluation qui est en accord avec la définition de la fluence pour permettre une évaluation de ces trois dimensions. Elle permet de mesurer un bon décodage et une vitesse de lecture suffisante tout en évaluant les variations d'intonation et les pauses dans la lecture. D'après ces chercheurs, pour une lecture fluente, le lecteur doit également avoir un phrasé et une expressivité adaptés à la syntaxe et au sens du texte⁴⁷. L'EMDF n'est pas recommandée par le ministère ; pourtant la façon d'évaluer les élèves avec cette méthode n'est pas beaucoup plus difficile que ce qui est aujourd'hui recommandé. Pour cela, il suffit de remplir une grille évaluant les quatre compétences de la fluence : le décodage, la vitesse, le phrasé et l'expressivité. Chaque dimension permet d'obtenir un score compris entre un et quatre ce qui donne à la fin une note comprise entre quatre et seize. L'évaluation se déroule sur un temps court : une minute et pour plus de commodité, il est conseillé d'enregistrer l'élève afin de pouvoir parfaire son évaluation.

On constate que l'état de la recherche n'est pas figé sur la question de la fluence. Même s'il existe des recommandations institutionnelles, elles ne sont pas satisfaisantes pour tous les scientifiques. Il est essentiel de se renseigner sur les avancées scientifiques car même si certains

⁴⁵ Goigoux, R. (2022). Qu'est-ce que l'Éducation nationale appelle fluence ?. *Cahiers pédagogiques*. Consulté le 22 janvier 2023.

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/quest-ce-que-leducation-nationale-appelle-fluence-episode-2/>

⁴⁶ Goigoux, R. (2022). Qu'est-ce que l'Éducation nationale appelle fluence ?. *Cahiers pédagogiques*. Consulté le 22 janvier 2023.

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/quest-ce-que-leducation-nationale-appelle-fluence-episode-2/>

⁴⁷ Godde, E, Bosse, M-L, Bailly, G, (2021). Échelle Multi-Dimensionnelle de Fluence : nouvel outil d'évaluation de la fluence en lecture prenant en compte la prosodie, étalonné du CE1 à la 5ème. *L'Année psychologique*, (121), p.19-43.

éléments font consensus, d'autres ne le font pas. Les enseignants ayant leur liberté pédagogique, malgré les recommandations institutionnelles, ils peuvent organiser leurs enseignements comme ils le souhaitent. Dans le cadre de la fluence ils ont la possibilité de choisir de suivre les recommandations de Roland Goigoux si ces préconisations leur semblent plus en accord avec la définition qu'ils se font de la fluence.

Au terme de cette étude sur les mécanismes d'apprentissage de la lecture et sur le rôle de la fluence dans la compréhension, nous pouvons dire que malgré de possibles divergences d'opinions scientifiques, la lecture doit être pensée comme indissociable de la compréhension. Le développement de stratégies de compréhension est primordial afin de permettre aux jeunes lecteurs de gagner en assurance et en autonomie tout en favorisant l'intégration scolaire. Pour développer cela, les compétences en fluence sont essentielles. En effet, nous avons vu que c'est au travers de la fluence que l'on travaille sur un décodage automatisé des mots et des phrases afin de libérer les ressources cognitives nécessaires à la formation du sens. Pour travailler de manière efficace en fluence, il ne faut pas omettre la prosodie qui est également un indicateur de la compréhension des élèves.

2. Apports pratiques dans l'apprentissage de la lecture par la fluence

2.1. Du test individuel aux groupes de remédiation

Dans le cadre de cette deuxième année de Master MEEF mention 1er degré, j'ai réalisé deux Stages SOPA de plusieurs mois en école élémentaire. Le premier s'est déroulé du 26 septembre au 16 décembre 2022. J'étais en binôme avec une étudiante en classe de CM1.

En début d'année, l'équipe pédagogique nous a expliqué son projet de faire passer des tests de fluence aux élèves, en particulier ceux de cycle 3. Il nous a été également demandé de participer à ces évaluations en les faisant passer auprès de quelques élèves de CM1 et CM2. Les tests se sont déroulés sur la semaine du 3 au 7 octobre 2022 en respectant les mêmes modalités que celles des évaluations nationales de 6ème. Des grilles de fluence nous ont été fournies. Elles sont utilisables du CP au CM2 et proviennent de la mission lecture (2021-2022) de l'académie de Paris. Elles sont toutes composées de façon similaire c'est-à-dire de 120 mots au total : 5 mots par ligne et 24 par colonne. En fonction de ce que l'on souhaite travailler avec les élèves, on peut choisir la grille correspondante car elles ont des thèmes différents. Certaines font référence à un champ lexical particulier, d'autres à des syllabes, des pseudo-mots ou des mots

ayant des suffixes proches comme “elle”, “ette”, “esse”, “erre”, “enne”. Il y a des grilles avec des noms uniquement masculins, féminins, aux pluriels ou encore sur des mots aux lettres muettes. On peut travailler ou évaluer des sons spécifiques comme /gn/ ou /in/. On peut également travailler ou évaluer la capacité des élèves à lire sans erreur des mots portant sur les valeurs d’une lettre comme la lettre c. La valeur d’une lettre se définit comme le son que la lettre va faire en fonction de sa position dans un mot. Par exemple dans “bouc” le c fait le son [k] alors que dans “France” il fait le son [s]. Enfin, il existe aussi des grilles “moins spécialisées” dans lesquelles différents graphèmes sont mélangés ce qui permet de travailler et d’évaluer de multiples éléments.

Lors de la semaine de test, absente pour raison médicale, mon binôme m’a expliqué qu’elle a choisi une grille et laissé soixante secondes à chaque élève afin qu’il puisse lire le maximum de mots. Lorsqu’un élève hésitait ou commettait une erreur, il fallait faire une croix en dessous du mot pour indiquer qu’il avait été mal lu. A la fin du temps imparti, il fallait compter le nombre de mots que l’élève avait lu correctement pour lui constituer son score de fluence. Cela a ensuite permis aux enseignants de cibler les élèves ayant besoin de la remédiation. Avant de passer ces tests, les enseignants de la classe de CM1 et de CM2 ont expliqué aux élèves l’objectif de ce travail. Au cours d’une réunion de liaison école-collège, les enseignants de français du collège de secteur ont fait part aux professeurs des écoles des difficultés en français de certains élèves entrant en 6ème, en particulier leur manque de capacité à lire un texte sans erreur et à le comprendre. C’est pour cela que les enseignants ont voulu mettre en place ces évaluations afin de détecter d’éventuels problèmes en fluence et ainsi favoriser une meilleure transition école-collège. Ce sont les résultats de ces évaluations qui ont permis d’aboutir à la constitution de groupes de besoin. Après les vacances de la Toussaint, le travail de remédiation pour mon binôme et moi-même a débuté, à raison de 30 minutes par semaine, le mardi de 14h30 à 15h (au cours de la période 2, deux autres binômes ont également été chargés de la remédiation en fluence et en fluidité).

2.2. Un groupe hétérogène

Pour prendre en charge cette remédiation, nous avons dû concevoir les six séances de notre séquence. Avant les vacances de la Toussaint, nous avons rencontré la directrice afin qu’elle nous présente plusieurs ressources pour nous aider. Nous avons également échangé sur les objectifs de cette remédiation dans le cadre du stage SOPA : gérer en autonomie un groupe d’élèves, organiser et planifier une séquence, faire progresser les élèves en fluence.

Afin de répondre à ces attentes, nous avons construit la première séance ensemble en partant de l'idée que nous devions commencer par connaître le niveau de chacun des élèves du groupe. Pour cela nous avons proposé aux élèves un nouveau test de fluence mais sur un texte et non sur une liste de mots hors contexte comme lors de la semaine du 3 au 7 octobre 2022. Comme nous n'avions pas encore pu nous approprier nos propres documents, nous avons fait le choix d'utiliser un texte provenant d'une des ressources présentées par la directrice. L'objectif en donnant un texte aux élèves était de nous permettre de cibler les difficultés de chacun et surtout d'avoir la possibilité d'évaluer la dimension de la compréhension au travers de questions posées sur ce texte. Ces deux tâches ont été réalisées de manière individuelle. J'ai fait passer les tests de fluence en m'isolant avec un élève à la fois, au fond de la classe. Avant de commencer, j'ai toujours rappelé le déroulement du test : les élèves avaient soixante secondes pour lire le plus de mots possibles sans erreur. Si un mot était mal lu, je mettais une croix en dessous. Pendant que je faisais passer ces tests, mon binôme observait le travail des élèves en compréhension. A l'issue de cette première séance, en corrigeant les travaux des élèves en compréhension et en comparant leur résultat en fluence, nous avons constaté une forte hétérogénéité au sein du groupe. Pour que la remédiation soit efficace pour tous, et parce que nous avons identifié des besoins différents, il nous a semblé judicieux de constituer deux groupes. Le groupe de remédiation était composé de sept élèves : quatre CM1 et trois CM2. Avant la remédiation, nous ne connaissions pas les CM2. Nous avons fait notre stage dans la classe de CM1 et nous avons déjà remarqué que certains d'entre eux éprouvaient des difficultés dans la lecture et la compréhension des consignes. Un des CM1 avait un niveau de fluence très bas puisque lors du test, en soixante secondes, il n'avait lu que 64 mots du texte. D'après le document éducol sur le travail de la fluence, les élèves de CM1 doivent être capables de lire correctement en moyenne 110 mots à la minute⁴⁸. Cet élève était donc celui qui nous semblait le plus en difficulté. A l'inverse, deux élèves ont été capables de lire l'ensemble du texte en moins d'une minute et ce presque sans faire d'erreurs. Ainsi, nous avons constitué un groupe de quatre élèves avec le plus de difficultés pour retravailler des bases de la lecture et un groupe de trois élèves de niveau plus élevé.

⁴⁸ Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Travailler la fluence*. Consulté le 15 janvier 2023.

<https://eduscol.education.fr/document/31165/download>

2.3. Les documents et supports de travail

Pour nous organiser et exploiter les multiples ressources mises à notre disposition, nous nous sommes concertées. Avant de débiter nos séances, la directrice nous a donc présenté plusieurs documents mis à notre disposition. Pour commencer, les cahiers de fluence *Vite ! Je lis...* de chez Nathan. La collection se compose de cahiers du CE1 jusqu'au CM2. Comme nous avions des élèves de cycle 3, nous nous sommes seulement intéressées aux cahiers dédiés à ce cycle, composés d'une partie générale portant sur un entraînement à la lecture et une partie de dix séances dédiée à la fluence. Ce que nous avons aimé dans cette seconde partie c'est que les élèves devaient travailler sur des textes et ainsi ne pas lire uniquement des mots hors contexte ou des pseudo-mots. En travaillant leurs compétences de décodage, ils travaillaient également leur compréhension, essentiel en fluence. Les textes proposés dans ces fascicules étaient adaptés à l'âge des élèves. On pouvait aussi travailler la fluence dans des contextes différents grâce aux multiples types de texte. Pour ces raisons, lors de la première séance, nous avons proposé aux élèves le premier texte issu du livret de CM1. Outre ces cahiers, nous avons eu également accès aux *Guides Fluence* des Editions De La Cigale, en particulier le volume 3 qui concerne les élèves de cours moyen. Tout comme pour les premiers ouvrages présentés, dans ceux des Editions De La Cigale, les élèves peuvent être assez facilement laissés en autonomie. Les fascicules se composent de textes avec lesquels les élèves peuvent s'entraîner en fluence sans l'aide d'un adulte. Pour cela, ils peuvent indiquer à un endroit dédié le nombre de mots lus en une minute et par la suite construire leur courbe de progrès. On retrouve souvent la courbe de progrès en fluence car il s'agit d'un élément visuel permettant rapidement aux élèves de suivre leur évolution. Une autre ressource à disposition était le *Livret d'entraînement à la lecture fluide* de chez Hatier permettant un travail sur trois axes principaux : lire sans erreurs, lire avec aisance et lire avec une intonation adaptée. En plus de ces outils, nous pouvions utiliser des ouvrages de virelangues pour entraîner la rapidité de décodage et le sens. Les virelangues sont des groupes de mots difficiles à articuler, assemblés dans un but ludique ou pour servir d'exercice d'élocution. Dans le bureau de la directrice, en libre accès, nous avions à disposition l'ouvrage *Kiki la cocotte* de Laurent Gaultier permettant de s'entraîner sur plus de 150 virelangues. Le dernier ouvrage à disposition était *Virelangues et trompe-oreilles* de Henri Galeron. Un trompe-oreilles est une phrase difficile à comprendre, souvent formée de monosyllabes, qui donne l'impression d'être en langue étrangère ou d'avoir une autre signification. L'idée était de

permettre aux élèves de découvrir des virelangues afin qu'ils se rendent compte qu'il est possible de s'amuser avec la langue lorsqu'on la maîtrise.

En plus de ces documents, l'enseignante PEMF de CM1 nous a également prêté un livre, *a.r.t.h.u.r Un atelier pour maîtriser la lecture* de la collection Déclic lecture chez les éditions Nathan/Retz. Cet ouvrage de niveau 2 est une banque d'exercices qui permettent de cibler des compétences en lecture que l'on veut faire acquérir aux élèves. Dans le cadre de la séquence de remédiation, nous avons privilégié ceux engageant la vitesse et la compréhension. Nous avons pu proposer du travail en autonomie aux élèves pendant que nous travaillions spécifiquement avec un élève.

Comme nous étions trois binômes de stagiaires, nous avons dû partager les ressources et ce faisant, mon binôme et moi n'avons donc pas pu toutes les exploiter. Nous avons fait des choix et avons principalement utilisé : *Vite ! Je lis...* et *a.r.t.h.u.r Un atelier pour maîtriser la lecture*.

2.4. Une synthèse des six séances

L'atelier de fluence que nous avons mené s'est étendu sur la période 2. Nous avons eu six séances pour faire progresser les élèves. C'est avec cet objectif que nous avons imaginé les séances en commençant par l'évaluation diagnostique du niveau des élèves. Lors du premier entretien, la directrice nous a expliqué que nous étions libres dans nos choix mais qu'il lui fallait un compte rendu du travail effectué. Pour cela nous devons noter les progrès et les fragilités persistantes des élèves. Afin de mesurer les progrès des élèves au vu de ce que nous avons eu le temps de leur proposer, il semble essentiel de faire une synthèse des séances.

La première séance, qui a été largement décrite, a été construite autour de quatre temps principaux. Nous avons commencé par accueillir les élèves dans la classe qu'ils connaissaient déjà bien puisqu'il s'agissait de la salle d'arts visuels. Nous nous sommes présentées et nous avons expliqué aux élèves l'objectif des six séances de remédiation. Les deuxièmes et troisièmes phases ont respectivement consisté en un exercice de compréhension écrite sur le texte choisi et sur lequel ils ont ensuite réalisé leur test de fluence. La dernière phase a duré environ cinq minutes au cours desquelles nous avons souhaité discuter avec eux des difficultés que pouvait leur poser la lecture. Il est ainsi ressorti que ce qui leur posait le plus de problèmes était de lire des mots inconnus et des noms propres car ils avaient du mal à les décoder.

A partir de la deuxième séance, nous avons travaillé par groupe : mon binôme avec les élèves moins en difficulté et moi avec les plus faibles lecteurs. Pour cette séance, j'ai fait le choix de commencer par travailler sur la lecture de paronymes pour inciter les élèves à exercer leur

vigilance lorsqu'ils lisent et qu'ils prennent conscience de l'importance du décodage dans la lecture. A tour de rôle, ils devaient lire une colonne de paronymes le plus rapidement possible. Je demandais aux autres élèves de suivre sur leur polycopié la lecture pour qu'ils puissent intervenir lorsque leur camarade se trompait sur la lecture d'un mot. Cela a permis de rendre chacun des élèves attentifs et de revenir sur des erreurs de lecture récurrentes. Nous avons ensuite fait un point sur la lecture de sons complexes. Nous avons revu les sons "ain", "ian", "ein", "ien". Pour cela, j'ai utilisé le fascicule *Vite ! Je lis...*. Nous avons commencé par revoir quelle était la différence entre ces sons afin que les élèves perçoivent que, même si à l'écrit les lettres se ressemblent, la prononciation orale est différente car une mauvaise lecture de ces sons peut entraver la compréhension. Pour finir, ils se sont entraînés à lire une liste de mots dans laquelle on retrouvait les sons travaillés.

A l'issue de cette deuxième séance, la directrice a souhaité faire une seconde réunion avec l'ensemble des binômes prenant part à ces ateliers de remédiation. Nous avons expliqué le travail effectué au cours des deux premières séances et la façon dont nous envisageons les séances à venir. Mon binôme et moi-même avons expliqué notre réflexion concernant le travail par groupe. J'ai ensuite évoqué les exercices effectués sur les sons complexes. La directrice m'a suggéré de continuer sur cette lancée et m'a proposé de rebrasser au début de chaque séance ce que nous avons vu lors de la précédente. Le second binôme travaillant en fluence avec des CE1 / CE2 a expliqué qu'il avait mis en place un jeu de memory de syllabes consistant pour les élèves à retourner deux cartes pour en lire les syllabes associées. Le but était de retrouver les deux cartes indiquant la même syllabe. Cette activité nous a semblé intéressante et nous avons décidé de l'expérimenter dans de futures séances.

Nous avons commencé la troisième séance par une reprise de la liste des paronymes pour retravailler les stratégies de lecture que nous avons vues la semaine précédente. Cette reprise m'a permis de constater certains progrès, notamment pour un élève qui butait fréquemment sur les paronymes. Lorsque je l'ai interrogé pour cette troisième séance, il a fait moins d'erreurs car il a pris le temps de décoder, sans se précipiter et sans tenter de deviner la fin du mot, chose qu'il avait tendance à faire auparavant. Nous avons ensuite suivi la même trame que lors de la séance précédente. Les élèves se sont entraînés sur de nouveaux sons : "sc", "st", "ts", "sp", "ps". J'ai ensuite donné une grille à chaque élève pour qu'ils s'entraînent à lire des mots mêlant les sons travaillés la semaine précédente avec ceux de cette séance. Comme souvent, j'interrogeais un élève en lui laissant soixante secondes pendant que les autres s'entraînaient de leur côté. Cela me permettait de travailler sur le même principe que les évaluations nationales et de m'assurer d'entendre chaque élève plusieurs fois dans la séance.

Les séances quatre et cinq se sont toutes les deux déroulées sur le même format. Pour tester de nouvelles modalités de travail, j'ai décidé de changer d'organisation. Pour moi, l'ensemble de ces séances a été l'occasion de mettre en place différents dispositifs pour expérimenter et constater ce qui fonctionnait ou non. J'avais noté, lors des séances 2 et 3, que les élèves avec lesquels je n'étais pas spécifiquement en train de travailler avaient tendance à se laisser rapidement distraire lorsqu'ils avaient terminé de s'entraîner à lire les listes de mots. J'ai donc décidé de proposer des phases de travail en autonomie par le biais d'exercices écrits. J'ai choisi des exercices de l'ouvrage *a.r.t.h.u.r Un atelier pour maîtriser la lecture* pour qu'ils s'entraînent sur la vitesse de décodage et la compréhension. Mon objectif était de rendre les séances plus calmes pour engager chacun des élèves dans les apprentissages. J'ai photocopié au préalable un maximum d'exercices et les élèves choisissaient ceux qu'ils voulaient traiter sauf lorsque je leur indiquais un exercice à faire en priorité. Cela me permettait en parallèle de prendre le temps de travailler avec chaque élève sur des listes de mots ou des textes qu'ils s'entraînaient à lire. Pour terminer la quatrième séance, je leur ai proposé de travailler sur le jeu des syllabes ce qui leur a beaucoup plu.

Pour la cinquième séance j'ai procédé de la même façon que pour la quatrième mais au lieu de travailler sur une liste de mots, j'ai choisi un texte issu de *a.r.t.h.u.r Un atelier pour maîtriser la lecture* pour que tous les élèves en prennent connaissance avant de devoir le lire.

Pour la dernière séance, avec mon binôme, nous voulions proposer à tous les élèves de repasser un test de fluence afin de vérifier s'ils avaient progressé ou non. Nous avons choisi un autre texte provenant du fascicule *Vite je lis...* plus difficile que le premier. Nous ne les avons pas évalués sur le même texte car nous nous sommes rendu compte que le premier était trop simple pour beaucoup d'entre eux. Ainsi, nous les avons évalués sur un texte plus complexe et sans qu'ils aient pu le préparer en amont, ce qui était plus difficile.

2.5. Les résultats de la remédiation

Au terme de cette séquence, nous avons pu observer des progrès en fonction des élèves. On entend par progrès ce qui marque une étape dans le sens d'une amélioration. En fonction des élèves et de leur niveau de départ, nous n'avons pas observé les mêmes améliorations mais nous avons constaté qu'*a minima* chacun d'eux avait une attitude plus positive vis-à-vis de ce travail de remédiation. Lors de la première séance, lorsque nous avons demandé aux élèves s'ils savaient pourquoi ils étaient là, plusieurs nous ont dit que c'était parce qu'ils ne savaient pas lire. Nous avons tout de suite veillé à ne pas leur laisser croire cela en leur expliquant que les

tests de fluence avaient montré qu'ils avaient des difficultés. Cependant, nous avons insisté sur le fait qu'il n'était pas question de leur réapprendre à lire (au sens de faire uniquement les correspondances grapho-phonologiques) mais de les aider à avoir une lecture plus fluide. Sans avoir la prétention en six séances de résoudre l'ensemble de leurs difficultés, nous avons voulu qu'ils aient une dynamique positive par rapport à la lecture. Nous avons encouragé chacun d'eux, quel que soit son niveau. Au fil des séances, ils ont commencé à prendre goût au travail mené. Lorsque les élèves arrivaient en début de séance, ils étaient contents de se retrouver et après quelques séances, certains ont apporté un livre personnel pour nous montrer ce qu'ils lisaient. Nous avons également veillé à faire ressortir les difficultés de chaque élève pour qu'ils les identifient afin de ne plus les reproduire. Nous avons tenté de leur apporter des solutions. Lors de la première séance, nous avons remarqué que des élèves avaient tendance à remplacer des mots par d'autres. Par exemple, deux élèves sur sept ont lu " sac en étoile" au lieu d'un "sac en toile" parce qu'ils allaient trop vite dans leur décodage. L'objectif des premières séances a donc été de retravailler avec eux des stratégies de lecture pour qu'ils comprennent que lire vite est une compétence nécessaire à développer mais que lire trop vite n'est pas la solution, surtout lorsqu'on n'est pas en capacité de décoder correctement. Cela nous a permis de leur faire prendre conscience de l'importance du sens de ce qu'on lit. Il vaut mieux ralentir pour ne pas buter sur les mots car il est essentiel de ne pas remplacer un mot par un autre pour comprendre un texte correctement. Lorsque pour la dernière séance nous avons effectué un nouveau test de fluence, nous avons constaté une amélioration des performances des élèves. Même s'ils n'ont pas forcément lu beaucoup plus de mots que lors du premier test, ils ont fait moins de fautes et ont moins buté sur les mots ce qui est un progrès. Au cours du premier test par exemple, une des élèves avait lu sans erreur 97 mots mais 6 mots avaient été mal lus (elle avait fait l'erreur avec sac "en étoile"). Lors du second test, elle a amélioré de 3 mots son score de mots lus sans erreur en passant de 97 à 100 mots (faisant 2 erreurs). Les progrès que nous avons constatés nous ont également été confirmés par l'enseignant de la classe de CM2. Il nous a fait un retour positif car il a observé dans sa classe les progrès en lecture d'un élève en particulier. Il nous a dit que, selon lui, ces séances de remédiation avaient été bénéfiques pour cet élève qui avait tendance à buter sur la plupart des mots lorsqu'il lisait à voix haute. Pendant la période où nous avons mené cette séquence de remédiation, cette tendance à hésiter ou se tromper sur les mots a fortement diminué. Concernant l'élève identifié comme le plus en difficulté, il y a eu un net progrès. Suite au premier test de fluence, un CM1 nous avait semblé en grande difficulté car en une minute il n'avait lu correctement que 64 mots en faisant en plus des erreurs sur 9 mots. On considère qu'un élève de CM1 doit être en mesure de lire en moyenne 110 mots en une minute

ce qui était loin d'être le cas pour lui. A force d'entraînement, à la fois sur des grilles de mots hors contexte mais également sur des textes, il a beaucoup progressé. A l'issue du second test il est arrivé à lire 92 mots sans erreur en une minute et n'a fait qu'une erreur sur un mot. Il s'est rapidement amélioré et a progressé que ce soit en termes de nombre de mots lus en une minute ou de stratégies de lecture développées. Il a compris qu'en prenant son temps lors de sa lecture, cela lui permettait, s'il n'avait pas lu correctement un mot, d'essayer de le décoder. En prenant son temps, il lisait plus lentement que certains élèves du groupe mais il est devenu un des élèves faisant le moins de fautes.

A l'issue de ces six séances, même s'il reste encore beaucoup de points à améliorer, nous avons au moins réussi à ce que ces élèves aient une attitude plus positive face à la lecture et qu'ils prennent confiance en leurs capacités. Nous avons choisi de mesurer les progrès en termes de nombre de mots lus par les élèves. Les performances se sont globalement améliorées. Si nous avions pu continuer ce travail, nous aurions sûrement choisi d'autres critères pour ajouter de la pertinence à ces progrès constatés.

2.6. Les limites et possibles améliorations à ce travail

Avec la conception et la mise en œuvre de cette séquence de remédiation, j'ai le sentiment d'avoir pu travailler des compétences essentielles au métier de professeur des écoles. Comme je l'ai évoqué précédemment, mon binôme et moi étions assez libres dans la conception des séances et le choix des activités proposées aux élèves. Cela nous a permis de faire nos propres expériences quant à ce qui fonctionnait ou non avec les élèves. Le fait de concevoir le contenu des séances seules, en ayant accès aux supports présentés par la directrice, nous a également permis d'apprendre à faire des choix dans l'utilisation des ressources à notre disposition. J'ai trouvé ces éléments très enrichissants car ils ont été un véritable moyen de projection dans ce métier.

Cet atelier de remédiation en fluence m'ayant beaucoup apporté, il me semble essentiel d'en soulever les limites. Il y a eu une indéniable contrainte de temps car nous n'avons pu mener qu'une séance de trente minutes par semaine. Au vu des préconisations institutionnelles cela me semble peu. On conseille plutôt de faire plusieurs fois par semaine des séances courtes et intensives⁴⁹. Si cela avait été possible, mener au moins deux séances de trente minutes par semaine aurait sûrement permis de constater plus de résultats et de progrès significatifs. J'ai

⁴⁹ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Travailler la fluence*. Consulté le 15 janvier 2023. <https://eduscol.education.fr/document/31165/download>

toutefois conscience de la difficulté à mettre en place sur le temps scolaire deux séances de remédiation par semaine. Le fait de travailler avec un groupe comprenant des élèves de deux classes différentes ajoute aussi une difficulté d'organisation. Lorsque je serai de nouveau amené à organiser des ateliers de remédiation, j'essaierai de les mener sur le temps de la pause méridienne.

Sans expérience préalable pour mener des séances de remédiation en fluence, mon binôme et moi-même avons "tâtonné" pour mettre en place ces séances. Nous avons fait des propositions pas toujours concluantes. Le temps a également été un problème car ce créneau de trente minutes passait vite et nous avons parfois du mal à finir ce que nous avons prévu. Lors des premières séances, je souhaitais rebrasser ce que nous avons vu précédemment mais je me suis rapidement rendu compte que pour favoriser au maximum la pratique des élèves, je devais passer plus vite sur ces questions.

Lorsque je retravaillerai en fluence, je procéderai différemment sur certains points. Je choisirai un texte qui accompagnera les élèves tout au long de la séquence : je ferai l'évaluation diagnostique et l'évaluation de clôture avec ce texte afin que la visualisation des progrès soit plus significative que sur deux textes différents. Il est également central de mieux réfléchir aux choix des textes pour conserver une cohérence tout au long de la séquence. Il ne faut pas négliger l'aspect et le contenu des textes qu'il faut cibler en fonction de ce que l'on souhaite travailler en priorité. La prosodie étant centrale en fluence, il faut veiller à plus l'inclure dans les séances et peut-être utiliser un autre outil d'évaluation comme celui de l'Échelle Multi-Dimensionnelle de Fluence.

Cet atelier de remédiation m'a donc permis de prendre la mesure de la difficulté et de l'exigence de l'enseignement de la lecture.

Conclusion

A l'issue de ce travail de recherche, nous pouvons dire que la fluence est une dimension de la lecture à valoriser quel que soit le niveau de classe dans lequel on enseigne. La lecture constituant un univers de recherche extrêmement large, il est impossible d'être exhaustif dans un travail de mémoire mais celui-ci permet de souligner des points d'attention à avoir en tête en tant que futur enseignant. La lecture étant un savoir fondamental de l'école élémentaire, il faut s'informer sur l'apprentissage de celle-ci et sur l'impact de la fluence dans cet apprentissage. Nous pouvons ainsi affirmer que le travail sur la fluence est fondamental car il permet d'allier et de développer les compétences de vitesse, de justesse de décodage et de

prosodie adaptée. A mon sens, il est certain que pour savoir lire il faut être capable de comprendre ce que l'on déchiffre. Sans cette dimension de la compréhension, on se place dans une sorte de décodage inabouti. Permettre aux élèves de lire en comprenant c'est également leur ouvrir des perspectives d'émancipation et d'ouvertures culturelles sur le monde et les autres.

Dans le cadre de ma pratique professionnelle, il me semble indispensable de veiller à travailler sur les différentes compétences en fluence que nous avons évoquées afin d'amener les élèves à être autonomes en lecture. Jouir de sa liberté pédagogique est aussi nécessaire car, comme nous avons pu le constater, les recommandations institutionnelles, bien qu'étant des ressources précieuses, peuvent parfois trouver leurs limites. En se plaçant uniquement du point de vue de la fluence et ses critères, l'EMDF me semble par exemple plus pertinente à utiliser que le test recommandé par le ministère.

En tout état de cause, il faut veiller à rester alerte et se renseigner sur les avancées de la recherche afin de se tenir informé des éléments susceptibles de faire évoluer sa pratique professionnelle.

Références bibliographiques

Articles en ligne

Goigoux, R. (2022). Qu'est-ce que l'Éducation nationale appelle fluence ?. *Cahiers pédagogiques*. Consulté le 22 janvier 2023.

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/quest-ce-que-leducation-nationale-appelle-fluence-episode-2/>

Documents institutionnels

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15 octobre 2022.

<https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2022). *La compréhension au cours moyen*. Consulté le 15 octobre 2022.

<https://eduscol.education.fr/document/33593/download>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Consulté le 28 février 2023.

<https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Consulté le 28 février 2023.

<https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Consulté le 26 février 2023.

<https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Travailler la fluence*. Consulté le 15 janvier 2023.

<https://eduscol.education.fr/document/31165/download>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2016). *PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CMI en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans*. Consulté le 12 mars 2023.

<https://www.education.gouv.fr/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cmi-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves)*. Consulté le 12 mars 2023.

<https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2022). *L'évaluation des acquis des élèves du CP au lycée*. Consulté le 12 mars 2023.

<https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-du-cp-au-lycee-12089>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP*. Consulté le 01 mars 2023.

<https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID147/l-apprentissage-de-la-lecture-et-de-l-ecriture-au-cp>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2016). *Les stratégies de compréhension*. Consulté le 24 février 2023.

<https://eduscol.education.fr/document/16315/download>

Documents scientifiques

Dehaene, S, Bianco, M, Fayol, M, Deauvieau, J, Dehaene-Lambertz, G, Huron, C, Lemoine, P, Ramus, F, Sprenger-Charolles, L, Ziegler, J. (2019). *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?*

Godde, E, Bosse, M-L, Bailly, G, (2021). Échelle Multi-Dimensionnelle de Fluence : nouvel outil d'évaluation de la fluence en lecture prenant en compte la prosodie, étalonné du CE1 à la 5ème. *L'Année psychologique*, (121), p.19-43.

Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages.*

Ouvrages

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob

Page Web

Alliance pour la lecture. (2021-2022). *La lecture comme facteur d'inclusion sociale*. Consulté le 18 février 2023.

https://slpjplus.fr/salon/wp-content/uploads/sites/11/2022/01/APLL-Manifeste_membres.pdf

Franceinfo. (2022). *Mauvais résultats des évaluations en primaire : "C'est une réalité qu'il va falloir avoir le courage de prendre en compte", réagit un syndicat*. Consulté le 03 mars 2023.

https://www.francetvinfo.fr/societe/education/mauvais-resultats-des-evaluations-en-primaire-c-est-une-realite-qu-il-va-falloir-avoir-le-courage-de-prendre-en-compte-reagit-un-syndicat_5500869.html

Vidéos

Sciences Humaines, (2022). *Le langage est-il inné ?*. Consulté le 02 mars 2023.

<https://www.youtube.com/shorts/hjdrupcwDg>

Éducation France (2019). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture selon Stanislas Dehaene*. Consulté le 05 mars 2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=TM5QWKc8SIY>

Résumés du mémoire

L'apprentissage de la lecture est un des savoirs fondamentaux de l'école élémentaire. Étant essentiel pour la réussite scolaire des élèves et leur future insertion sociale, il cristallise de nombreuses crispations et idées reçues. C'est un enseignement long et exigeant qui nécessite donc un accompagnement de la part des professionnels, que sont les enseignants, tout au long de la scolarité des élèves. Afin de les aider, le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports a édité de nombreuses ressources pour permettre aux professeurs des écoles d'adopter les bonnes démarches face à cet enseignement. Malgré cela, les études internationales comme PISA et PIRLS tendent à mettre en lumière les difficultés en lecture qu'éprouvent les élèves français. Pour tenter d'y remédier, la fluence en lecture est mise en avant. Elle permet de travailler l'automatisation du décodage des mots mais elle est surtout censée permettre aux élèves de travailler la dimension de la compréhension car lire sans comprendre est-ce vraiment lire ?

Learning to read is a fundamental skill of elementary school. As it's essential for the academic success of students and their future social integration, it crystallizes many tensions and preconceived ideas. It's a long and demanding course of study that requires the support of teachers throughout the students' studies. In order to help them, the Ministry of National Education, Youth and Sports has published numerous resources. These resources are meant to provide school teachers with the right steps to teach their students how to read. Despite this, international studies such as PISA and PIRLS tend to highlight reading difficulties experienced by French students. To try to remedy this, reading fluency is put forward. It focuses on automation of word decoding, but most importantly, fluency allows students to work on their reading comprehension skills, which is essential because is reading without understanding really reading?