

La fluence en lecture

Demandes officielles en 2020

Cycle 2

La lecture à voix haute est une activité centrale pour développer la fluidité et l'aisance de la lecture. Cet exercice sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'articulation entre l'identification des mots écrits et la compréhension, et permet aux élèves d'aborder de manière explicite la syntaxe de l'écrit.

→ la fluidité est associée à la lecture à voix haute ; pourtant la fluidité de la lecture silencieuse est encore plus importante, mais elle est plus difficile à travailler, puisqu'il n'est possible que de vérifier la vitesse de lecture selon les déclarations des élèves qui signalent le moment où ils ont fini de lire le passage imposé. La vérification de la compréhension peut permettre, indirectement, de connaître la maîtrise de la fluidité des élèves, mais des erreurs de compréhension ne sont pas nécessairement liées à la lenteur de la lecture silencieuse.

Au cycle 2, la langue française constitue l'objet d'apprentissage central.

(...) La lecture fluide, qui doit être acquise au CP, est la condition indispensable à la bonne compréhension des textes.

→ la lecture fluide peut difficilement être acquise en elle-même en fin de CP ; elle peut l'être pour des types de textes simples et beaucoup travaillés, pour les correspondances graphèmes-phonèmes régulières et/ou fréquentes et/ou simples, pour les mots-outils fréquents et/ou courts et/ou transparents.

Attendus de fin de cycle

- Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.
- Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
- Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation.
- Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an.

→ l'exigence en fin de cycle 2 porte sur la lecture d'un texte préparé ; il est bien plus difficile de lire avec fluidité à voix haute un texte inconnu et cette capacité n'est pas attendue en fin de cycle 2. Là encore, l'attendu porte sur la lecture à voix haute, mais il sera nécessaire de travailler explicitement la vitesse de lecture silencieuse. Travailler sur le même support alternativement la lecture silencieuse et la lecture à voix haute est un bon procédé.

→ les guides « Pour enseigner la lecture et l'écriture » (CP et CE1) donnent comme objectif de lire au moins 50 mots par minute en fin de CP et au moins 70 mots par minute en fin de CE1.

Lire à voix haute	
<p>Connaissances et compétences associées (lien avec le langage oral)</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir décoder et comprendre un texte ; - identifier les marques de ponctuation et les prendre en compte ; - montrer sa compréhension par une lecture expressive. 	<p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - séances de travail visant à développer la vitesse et la fluidité de la lecture, à distinguer de celles qui portent sur l'expressivité de la lecture ; - situations de lecture à voix haute n'intervenant qu'après une première découverte des textes, collective ou personnelle (selon le moment du cycle et la nature du texte) ; - entraînement régulier à la lecture à voix haute ; - entraînement à deux ou en petit groupe homogène (lire, écouter, aider à améliorer, etc.) ; - enregistrements (écoute, amélioration de sa lecture) ; - pratiques nombreuses et fréquentes sur une variété de genres de textes à lire et selon une diversité de modalités de lecture à voix haute (individuellement ou à plusieurs) à partager avec d'autres (récitation et interprétation d'un texte littéraire).

→ le document ministériel suggère ici de différencier le travail de la vitesse de lecture et celui de l'expressivité. Au final, les deux sont liés, mais il peut être judicieux de travailler des stratégies spécifiques pour ces deux objectifs ; cela dit, plusieurs sont communes : l'appui sur la ponctuation de fin de phrase ; l'appui sur les types de ponctuation forte (! ... ?) ; le repérage des groupes syntaxiques et groupes de souffle notamment.

Cycle 3

Lecture et compréhension de l'écrit

L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. À l'issue de ce cycle, tous les élèves doivent maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation.

→ la fluidité est bien une compétence, une capacité, une habileté (même si ces mots ne sont pas synonymes), nécessaires à l'efficacité de la lecture.

→ comme la maîtrise lexicale, la fluidité progresse sans cesse et doit se travailler sur plusieurs cycles (2,3 et 4). Elle est aussi liée aux sortes de textes lus : la fluidité de lecture dépend de la familiarité avec le texte lu ; plusieurs caractéristiques des textes demandent une habileté spécifique : la compréhension des termes techniques dans les textes scientifiques ou explicatifs, le repérage de la tonalité dans les textes narratifs (notamment dans les dialogues), la topologie de la page dans les textes composites, le repérage des intertitres nominalisés dans les textes documentaires, la maîtrise des retours à la ligne et des changements d'interlocuteurs dans certains textes poétiques et théâtraux...

Lire avec fluidité	
<p>Compétences et connaissances associées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser la lecture de mots fréquents et irréguliers. - Automatiser le décodage. - Prendre en compte les groupes syntaxiques (groupes de mots avec unité de sens), les marques de ponctuation, dans la lecture. 	<p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activités spécifiques sur les graphèmes et phonèmes identifiés comme posant problème. - Utilisation d'enregistrements pour s'entraîner et s'écouter. - Entraînement quotidien à la lecture silencieuse et à haute voix, dans toutes les disciplines.

→ ici, n'apparaît pas la compréhension (en cycle 2 « montrer sa compréhension par une lecture expressive ») ; la fluidité en lecture est cependant bien au service de la compréhension. La vitesse de lecture ne relève pas d'une performance technique seule.

La compétence « prendre en compte les groupes syntaxiques » demandera un travail spécifique, de façon générale pour tous les élèves, mais plus particulièrement pour ceux dont la lecture est très hésitante. Ce travail se fera nécessairement en lien avec la grammaire (notamment le travail sur la phrase et sur les groupes nominaux, le repérage du verbe, les circonstanciels, en appui sur la compréhension de la ponctuation et la maîtrise de l'ordre récurrent des groupes dans la phrase). Le travail d'enrichissement de l'écrit, s'il ne concourt pas à l'augmentation de la fluence, développe la maîtrise de ces groupes syntaxiques. Prévoir des activités liées à la fluidité à partir de textes écrits et révisés est cependant très utile.

→ la fluidité est plus présente dans le programme du cycle 2 que dans celui du cycle 3 ; elle fait partie intégrante de l'enseignement de la lecture écrite au cycle 2¹, alors qu'elle continue d'être développée au cycle 3. Cependant, pour les élèves faibles ou moyens lecteurs au cycle 3, un travail systématique, régulier et explicite est encore fondamental. Sans enseignement de stratégies à ce sujet, les progrès de la fluence seront limités.

Aspects théoriques

NB : des études sur la fluence ont été conduites dans les années 70-80, sans qu'elles portent spécifiquement sur la capacité à lire des textes rapidement. Menées dans les champs de la psycholinguistique, de la psychologie cognitive puis de la neuropsychologie cognitive, elles consistaient à demander à des sujets de dire le plus vite possible des mots d'une classe grammaticale, d'un thème ou auxquels ils pensaient à partir d'un mot signal, ou encore de dire le plus vite possible des mots commençant ou finissant par telle lettre ou tel son... Dans ces études, les compétences étudiées n'étaient pas les mêmes que celles traitées dans la fluidité de lecture, mais les sous-domaines de la phonologie et du lexique sont bien présents dans les deux cas : lire vite et efficacement c'est aussi d'une part reconnaître des groupes de graphèmes (infra-syllabiques, syllabiques ou suprasyllabiques) et s'appuyer sur leur correspondance phonémique en appui sur les mots connus à l'oral, et d'autre part s'appuyer sur les associations sémantiques de mots, notamment les collocations (par exemple, lire « la princesse... » encourage à anticiper « la princesse charmante », lire « au fur... » incite à anticiper « au fur et à mesure »...

Bien sûr, plusieurs aspects gênent la transposition de ces études à la classe :

- traiter des mots, ce n'est pas traiter des textes, notamment à cause de l'absence de contexte même si la convocation d'un thème / champ lexical peut s'apparenter à un regroupement thématique ;

- les liens thématiques dépendent de la culture personnelle (la richesse des connaissances sur le monde notamment) ; ils dépendent aussi d'une sorte de culture collective (en France, un pingouin ou une autruche est « moins oiseau » qu'un corbeau ; au Canada ou en Somalie, c'est l'inverse). Cependant ce type d'études peut être intéressant car elles permettent de connaître le niveau de maîtrise lexicale d'une personne ; or, la vitesse de lecture est liée à la richesse des lexiques actif et passif puisque lire vite c'est aussi reconnaître les mots lexicaux rapidement et que cette reconnaissance est plus forte lorsqu'elle ne s'appuie pas uniquement sur la connaissance des lettres du mot mais aussi sur la capacité à l'insérer dans un réseau.

Plus généralement, de nombreuses études ont été conduites sur la fluidité de la lecture et sur les performances des élèves, cependant les études menées en lecture en anglais ne sont pas totalement transférables pour ce qui concerne le nombre de mots lus, l'anglais étant plus difficile que le français dans le sens du déchiffrage.

¹ On pourrait l'ajouter aux 5 composantes identifiées dans les méthodes interactives : code, sens, écriture, acculturation au monde de l'écrit, étude de la langue.

La difficulté de l'orthographe du français, au contraire de celle de l'allemand par exemple où quelques dizaines de correspondances graphèmes/phonèmes suffisent pour tout lire et tout écrire, a une influence directe sur la capacité à lire vite et correctement. Puisqu'en français il est impossible de lire et écrire avec les correspondances de base, pour le faire efficacement il est nécessaire de traiter des parties plus larges que celles fournies par la simple combinatoire, donc des rimes, des syllabes, et mêmes parfois des mots entiers. S'il est pas toujours facile d'identifier et de décoder une simple paire consonne/voyelle (par exemple « an » dans « ange », dans « anniversaire » ou dans « ananas »), les doutes sont de moins en moins nombreux quand on augmente la granularité, la taille de l'unité considérée : par exemple /e/ est encodé de beaucoup de façons différentes, /lé/ en fin de mots est encodé de moins de façons (pas d'écriture « lest » ou « lei », peu de « lai », beaucoup de « lait », « lais » et « laient »). Ou, plus probant, si /ã/ s'encode de 5 façons différentes, /mã/ est encodé dans l'immense majorité des cas « ment ».

Ainsi, au moment de la lecture, les récupérations ne peuvent-elles se faire au niveau du son puisqu'à un même graphème peuvent correspondre plusieurs phonèmes ; elles se font

- au niveau de la syllabe (*dé-* ; *-ment* ; *-tion*)
- au-delà de la syllabe (*-ation* ; *-ement* ; *-age²...*)
- au niveau du mot : *font*, *allée...*

D'autre part, le code écrit est le moyen de transcrire la langue orale mais tout l'oral n'est pas retranscrit dans l'écrit et la correspondance entre les deux n'est pas totale : on le voit par exemple dans les formulations orales ilésédəssouvniɾdəskilafə ou sspɛktaklksəsətəbo (Daniel Luzzati, *Le français et son orthographe*).

De plus, l'écrit ne transcrit pas les relations de sens entre les mots, l'implicite, les liens intertextuels, la polysémie, des éléments que la lecture fluide doit repérer.

Pour résumer :

- Lire lentement empêche une bonne compréhension.
- Cela gêne particulièrement les élèves faibles déchiffreurs : leurs difficultés pour identifier les mots ralentit beaucoup la vitesse de lecture et la compréhension.
- La fluence s'acquiert surtout par la lecture à voix haute (c'est de toute façon la meilleure façon de vérifier de façon fiable la vitesse de lecture).
- La fluence a été beaucoup délaissée dans l'enseignement de la lecture ; la compréhension et le déchiffrage sont davantage travaillés.
- La fluence concerne :
 - ° le déchiffrage rapide des mots inconnus (voie indirecte)
 - ° la reconnaissance rapide des mots ou parties de mots connus (voie directe)
 - ° la capacité à grouper les mots en groupes de sens / de souffle / d'accord (les trois groupements sont le plus souvent identiques)
 - ° l'appui sur la ponctuation
 - ° en lecture à voix haute, la capacité à « mettre le ton ».
 - ° le lexique : connaître beaucoup de mots permet de les identifier plus rapidement, que ce soit par la voie directe ou la voie indirecte, et ne nécessite pas d'utiliser des stratégies qui ralentissent la lecture (appui contextuel, acceptation de la non connaissance du sens d'un mot...).
- La fluence a trois aspects : la rapidité, l'exactitude et l'expression ; ils sont tous au service de la compréhension ; en effet, il ne s'agit pas de viser une performance de rapidité ; en quoi serait-ce utile de lire rapidement la liste « polychlorure, coruscant, hiémal, hyalin, myrmidon, immarcescible, smaragdin, nitescence, céruléen, dystopie, résipiscence, ergastule, infundibuliforme, haptique, squalide »³ ? Elle ne forme pas un texte et est constituée de mots rares et inconnus de la plupart des lecteurs.

² Ici, cependant, il n'y a qu'une syllabe orale.

³ <http://doublecasquette3 eklablog.com/elementaire-nombre-de-mots-minute-a149181648>

- La fluence étant dépendante de l'identification des mots, une mauvaise maîtrise des relations graphèmes / phonèmes complexes sera un handicap ; ces relations doivent être travaillées bien au-delà du CP (voir par exemple les pages 12 à 16 du guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture*, CE1, 2019)⁴.

Attention, un bon décodage n'est pas toujours synonyme de lecture très fluide : c'est la différence entre décoder et identifier.

- La fluence a un triple intérêt :

- ° elle permet d'accélérer la vitesse de lecture
- ° de ce fait, elle augmente la compréhension (si on lit vite, on se souvient davantage du début de la phrase lue)
- ° elle augmente aussi la compréhension par l'appui sur le découpage syntaxique et la ponctuation.

- La fluence doit être entraînée de façon fréquente et régulière.

- Comme pour le passage de la voie indirecte à la voie directe, les activités autour de la fluence augmentent la capacité à lire vite correctement.

- Puisque le passage de la voie indirecte à la voie directe est essentiel, la relecture des mêmes textes (et donc des mêmes mots) est précieuse. Il est alors préférable d'utiliser des textes courts.

- La fluence étant directement liée à la compréhension, les entraînements portant spécifiquement sur cette compétence gagneront à être faits sur des textes lus par l'enseignant au préalable et globalement compris par les élèves. Elle s'accommode donc mal d'une découverte du texte (lire de façon fluide un texte inconnu est un objectif, une marque de réussite, pas un moyen d'entraînement) ; le dispositif ELFE (Évaluation de la Lecture en Fluence des Élèves) propose d'évaluer la fluence sur un texte inconnu, c'est insuffisant..

- Il est aussi utile de varier les sortes de textes lus et de ne pas choisir de textes très littéraires, surtout pour les élèves jeunes. Ainsi, cette phrase « elle eut beau la laver et même la frotter avec du sablon et avec du grais, il y demeura toujours du sang, car la clef était fée, et il n'y avait pas moyen de la nettoyer tout à fait » (*Barbe bleue*, Charles Perrault) sera plus difficile à lire rapidement que celle-ci : « Petit Ours brun veut devenir grand » (Claude Lebrun).

- Même si elle est plus difficile à vérifier et à entraîner, la lecture silencieuse doit aussi faire l'objet d'un travail de rapidité ; cette lecture est plus fréquemment utile que la lecture à voix haute et le fait d'oraliser ralentit la lecture. Le lien entre oralisation et identification des mots est complexe aussi : pour les mots faciles et/ou connus, l'oralisation ralentit l'identification ; pour les mots plus difficiles, moins connus, voire inconnus, l'oralisation peut faciliter la reconnaissance.

- Si la fluidité de lecture à voix haute est une preuve de bonne maîtrise des capacités de lecture, elle ne doit pas être le seul indice vérifié ni le seul objectif de l'activité de lecture.

- Attention qu'il n'y ait pas, vis-à-vis des élèves, des demandes contradictoires : lire vite et bien, est-ce compatible si on estime que l'oralisation, voire la théâtralisation, demandent une certaine lenteur, un certain calme ? Bien sûr, il est essentiel de lire de façon fluide à voix haute ; ce n'est simplement pas le seul signe d'une bonne lecture.

- Il semble impossible d'exiger de certains élèves une capacité à oraliser immédiatement un texte, sans l'avoir travaillé ni même lu ne serait-ce qu'une fois ; sans doute la lecture orale de qualité doit-elle s'appuyer sur une bonne compréhension du texte.

- Un travail peut donc être fait sur le texte : repérage des groupes (en sachant qu'en français groupes de souffle, groupes de sens et groupe d'accord se superposent) ; compréhension de la valeur des connecteurs (un « et » par exemple peut soit relier les éléments d'une liste et n'être donc surtout pas un lieu de césure ou bien avoir une valeur logique, de conséquence, et en ce cas permettre une pause plus marquée).

- En tout cas, améliorer la lecture à voix haute, ça prend du temps, ça demande un entraînement régulier, et il faut que les enseignants accompagnent les élèves dans cet apprentissage.

⁴ Ce guide centre beaucoup, et de façon trop limitée, la fluence sur l'automatisation de la reconnaissance de ces graphèmes, mais le français comportant beaucoup de mots irréguliers (on dit ainsi que sa transparence n'est pas du tout optimale, comme peut l'être celle de l'espagnol ou du finnois par exemple), ce travail est cependant essentiel.

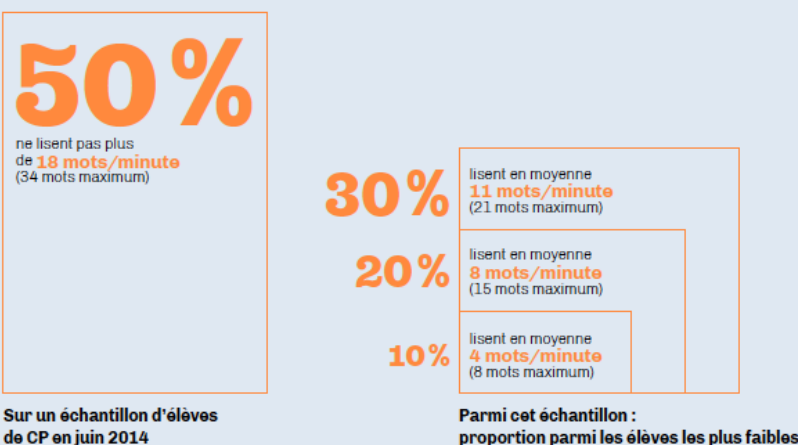
Les guides « Pour enseigner la lecture et l'écriture » (CP et CE1) donnent comme objectif de lire 50 mots par minute (« À la fin du CP, le nombre de mots correctement lus par minute doit atteindre au moins 50 »).

Le guide du CE1 indique comme critère dans un exemple de grille d'analyse de la lecture « la fluence atteint au moins 70 mots par minute ».

Les résultats en fluence

La mesure de la fluence repose sur un test qui indique le nombre de mots lus correctement en une minute à partir d'un texte, donc en contexte, ou isolés. À la fin du CP, le nombre de mots correctement lus par minute doit atteindre au moins 50.

L'enquête *Lire et écrire* a réalisé cette mesure de la fluence dans 131 classes, auprès de plus de 2 500 élèves. Elle montre des résultats très contrastés dont certains peuvent être dits très inquiétants, d'autant que les 131 maîtres de ces classes ont été choisis pour leur expérience déjà importante en CP et leur assurance professionnelle (17 années dans le métier et 8 au CP en moyenne). L'inexpérience de ceux-ci ne pouvant être invoquée, reste la conduite des apprentissages dont le choix des modalités n'incombe pas, loin s'en faut, à la seule responsabilité des professeurs dans leur ensemble, comme nous le verrons.



L'importance du nombre de classes observées (131) offre une fourchette qui autorise à projeter une estimation raisonnable sur l'ensemble des élèves fréquentant le CP en 2013-2014 (année de l'enquête). En cette année scolaire, ils étaient 845 000, ce qui pourrait signifier que 84 500, 169 000 et 253 000 élèves environ, ne lisaient pas plus de 4, 8 et 11 mots en moyenne en une minute à l'issue de l'année de CP.

Apparaît clairement ici la forte corrélation entre les capacités de déchiffrage des élèves et la façon dont est conduit l'enseignement des correspondances grapho-phonémiques. Proposer des textes trop peu déchiffrables va de pair avec un enseignement insuffisamment systématique de ces correspondances, ce qui ne peut qu'avoir des conséquences négatives immédiates sur la compréhension.

Modalités de travail

Plusieurs modalités de travail peuvent être utilisées : la lecture en duo, la lecture orale répétée plusieurs fois, la lecture chronométrée, la lecture à l'unisson, la lecture théâtralisée...

Les recherches ont montré que les gains de fluence sont plus importants chez les lecteurs jeunes (cycle 2) que chez les plus âgés (cycle 3).

Plusieurs aspects relevant de la fluence peuvent être entraînés :

- ° lecture régulière du même texte (ou du même passage pour les plus faibles) ;
- ° repérage et matérialisation (collectivement au tableau et/ou individuellement sur le texte photocopié) de marques de délimitation faibles et fortes : *Depuis une heure, // le loup / attend la sortie du cochon // près de la maison. ///*
- ° repérage et matérialisation (collectivement au tableau et/ou individuellement sur le texte photocopié) des mots à accentuer, en relation avec le sens : *Ce renard, vraiment rusé, guettait la poule.*
- ° repérage et matérialisation (collectivement au tableau et/ou individuellement sur le texte photocopié) des marques de ponctuation qui se traduiront à l'oral (marques d'intonation, pauses, marques de changements d'interlocuteurs...).
- ° repérage et matérialisation des graphèmes complexes (*euille ; oin...*) notamment en raison de la présence de lettres muettes finales (*ang ; amp...*)
- ° repérage et matérialisation des mots complexes en fonction de leur transparence (*portions / portions ; couvent / ouvrent*), de leur longueur, de la rareté de leur graphème (*faon ; chorale*), de la rareté de la relation graphème-phonème (*femme, monsieur, faisait...*)

Analyse des fichiers « Livret d'entraînement à la lecture fluide » (Hatier, 2019, 2020)

Les livrets sont, selon les auteurs, « indépendants de tout manuel », même si sur le site éditions-hatier.fr ils sont situés dans la rubrique « Site Collection Ribambelle lecture » ; ils ne s'appuient donc sur aucun texte donné par ailleurs aux élèves et ne sont donc pas dépendants d'une autre programmation.

Les deux auteurs sont Jean-Pierre Demeulemeester (enseignant de cycles 2 et 3, maître formateur, CPC puis IEN), Nadine Demeulemeester (enseignante de cycle 2, maître formatrice, DEA, CPC) et Gisèle Bertillot (enseignante de cycle 2, maître formatrice, DEA, CPC et par ailleurs une des auteures de *Ribambelle CE1* et *Ribambelle CE2*).

Un guide pédagogique téléchargeable de 14 pages indique quelques consignes de travail, présente les trois types d'activités et suggère quelques pistes de différenciation, qui sont plutôt des indications pour faire des groupes d'élèves par exemple. Dans les livrets, on note que dans chaque rubrique, deux exercices de niveaux différents sont systématiquement proposés, en CE1 (2019) et en CM1 (2020).

Les livrets sont organisés par doubles pages, chacune d'elles correspondant à une séance.

Les activités sont donc régulières, systématiques et spécifiques, comme le demandent les programmes pour l'étude de la langue.

Cette structure toujours identique aide sans doute les élèves à se repérer et à comprendre qu'il s'agit d'un entraînement, de gammes.

Chaque double page fait lire successivement des mots, puis des mots en contexte dans des énoncés courts puis un texte. L'activité sur les mots seuls consiste à « lire sans erreurs », l'activité sur les énoncés consiste à « lire avec aisance », l'activité sur les textes à « lire avec une intonation adaptée ».

Ces activités répondent aux demandes des programmes, qui, notamment en cycle 3 indique ces compétences : mémoriser la lecture de mots fréquents et irréguliers ; automatiser le décodage ; prendre en compte les groupes syntaxiques (groupes de mots avec unité de sens), les marques de ponctuation, dans la lecture.

Les activités sont très diverses, par exemple pour la rubrique 1 intitulée « lire sans erreurs » : « je lis des mots qui se ressemblent », « je lis deux par deux des mots de la même famille », « je lis des mots contenant les lettres ex, acc... », « je lis des mots qui finissent par les lettres ent qui se prononcent comme dans ils aiment », « je lis des mots qui riment », « je lis des mots de plus en plus longs », « je lis en pointant du doigt le mot proposé dès que je le repère », « je lis le mot en gras inclus dans un autre mot, je lis le mot entier », « je lis des mots qui n'existent pas »..

D'une période à l'autre, on ne retrouve pas nécessairement toujours les mêmes types d'exercices et le travail spiralaire qui reviendrait plusieurs fois sur une même sous-compétence sera difficile à appliquer, sauf si l'enseignant invente lui-même d'autres exercices de tel ou tel type.

En CE1, les exercices, bien qu'évidemment plus simples, sont du même type que dans le livret du CM1. Il est dommage qu'ils ne soient pas davantage directement reliés à l'apprentissage systématique du code ; il y a par exemple très peu d'exercices de lecture de syllabes et ceux-ci sont situés au tout début du livret. La granularité de notre langue nécessite pourtant un appui marqué sur la syllabe et au-delà pour l'identification rapide des mots et ce point nécessiterait un travail beaucoup plus dense. Il ne semble pas non plus y avoir de travail spécifique sur les « mots outils », lexicaux ou grammaticaux. Des exercices dans ce domaine auraient pu être construits à partir d'une liste de fréquence des mots, éventuellement croisée avec une table de fréquence des relations graphèmes-phonèmes, comme celles de Riou ou de Sprenger-Charolles.

Enfin, les deux livrets ne semblent pas suffisamment travailler la lecture par groupes de souffle / groupes de sens / groupes syntaxiques. On aurait pu imaginer des exercices où les élèves auraient dû séparer par des barres obliques les groupes, puis lire à plusieurs reprises en marquant plus ou moins les séparations, puis modifier l'ordre de certains groupes avant de lire à nouveau. Il est vrai que les livrets ne sont pas des fichiers et que toute écriture est exclue.

NB : à noter, les livrets indiquent sur la page 1 « Cet ouvrage applique l'orthographe recommandée par le ministère de l'Éducation nationale », donc les rectifications de 1990, qui ne sont plus demandées par les programmes en vigueur.

Le cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle

La lecture fluide est une preuve de maîtrise des compétences de lecture, donc une compétence de haut niveau. En cas d'échec dans cette lecture, il est essentiel de chercher précisément d'où peut venir le problème, qui est sans doute complexe.

Pour cela, revenir à certaines composantes⁵ de la lecture, qui sont notamment :

- la capacité à décoder un mot ;
- la capacité à identifier un mot : soit par ce qu'on appelle la lecture directe (on le connaît, donc on en reconnaît très rapidement l'écriture, la suite de lettres) soit par le décodage ;
- la capacité à comprendre les groupes de la phrase et la phrase elle-même ;
- la capacité à mettre en lien les phrases qu'on lit, pour qu'elles s'insèrent dans la compréhension générale du texte qu'on lit.

Le fait de ne pas être parfaitement francophone peut poser des problèmes à chacune de ces étapes, il faut donc le vérifier :

- dans le décodage, si on est face à un graphème complexe (*euil* ; *ph...*) ou à une relation graphème-phonème complexe (*ent* se lit-il comme *e* (dans *ils mangent*) ou comme *an* (dans *un moment*) ?
- dans l'identification : si le vocabulaire maîtrisé par l'élève est pauvre (et/ou si le texte contient trop de mots de sens inconnu), le décodage ne sert à rien parce que le mot n'est pas mis en relation avec des mots déjà présents dans le lexique mental de l'élève ;
- dans le repérage des groupes : l'élève peut ne pas comprendre la fin d'un groupe parce qu'il pense (par surgénéralisation de ses premiers apprentissages en français) qu'un déterminant indique le début d'un nouveau groupe ; ainsi dans *Les enfants de la classe ont lu le texte de la dictée*, il peut couper après *enfants* et après *de*.
- dans la mise en lien des phrases, le sens de certains connecteurs peut ne pas être connu, car ce sont des mots peu lexicalisés, qui ne portent pas de sens en eux-mêmes (« *chien* » est facile à se représenter, mais « *donc* » ou « *parce que* », beaucoup moins). Du coup, la lecture peut ralentir au moment de ces connecteurs.

Tout ceci se complique avec des compétences de haut niveau qui elles aussi sont nécessaires, par exemple la capacité à identifier un mot qui pourtant n'est pas connu :

- soit par la morphologie (je ne connais pas *désorganisé* mais comme je connais *organisé* et que je sais que *dé* est un préfixe de contraire, le mot ne me gêne pas quand je lis).
- soit grâce au contexte (ce que j'ai lu juste avant me permet de comprendre un mot que je ne connais pas) : ceci relève
 - * de connaissances grammaticales (comme un « *et* » relie deux mots de même nature, je sais que dans « *un tissu rouge et parme* » *parme* est un adjectif et sans doute de couleur) ;
 - * de connaissances contextuelles : ainsi dans « *j'habite dans une bicoque misérable* », si je connais le sens de *misérable*, je me doute, grâce au mot *habite*, qu'une bicoque est une petite maison ;
 - * ou bien de connaissances lexicales (ce qu'on appelle la collocation, le fait que certains mots sont souvent associés à tels ou tels autres).

⁵ Beaucoup de chercheurs ont écrit là-dessus ; citons les bases : le texte de G Chauveau « *Les processus interactifs dans le savoir-lire de base* » ; c'est un article fondateur pour les théories de la lecture interactive. Et le livre de Giasson *La compréhension en lecture*, où elle détaille les différents processus (de bas niveau, de haut niveau...).