

Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6^e en difficulté de lecture

M. ZORMAN*, C. LEQUETTE**, G. POUGET**, M.-F. DEVAUX***, H. SAVIN***

*Médecin de santé publique, Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès-France, 1251, avenue Centrale, BP 47 Grenoble, France. E-mail : Michel.Zorman@ujf-grenoble.fr. Fax : +33.(0)4.76.82.40.71. Téléphone : +33 (0)4 76 82 40 73.

**Médecin de l'Éducation nationale, Inspection académique de l'Isère.

***Professeurs de lettres en collège, Isère.

RÉSUMÉ: *Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6e en difficulté de lecture*

L'objectif de cette étude est d'explorer les effets d'un entraînement à la fluence de lecture par la méthode de la lecture de texte répétée. Sur une population de 80 élèves de 11 ans, lecteurs précoces (plus de 3 ans de retard en âge lexique), 29 élèves ont été tirés au sort pour bénéficier d'un entraînement de 24 séances sur 8 semaines. Les résultats, 3 mois après la fin de la stimulation, montrent que les élèves du groupe entraîné progressent significativement plus en fluence de lecture. Une grande part de ceux qui ont progressé (40,7 %) a gagné, en 6 mois, 1 an et plus d'âge lexique. D'autres études sont nécessaires pour confirmer ces observations et pour mieux comprendre les raisons qui expliquent les différences des progrès au sein du groupe expérimental.

Mots clés: Fluence de lecture – Entraînement – Dyslexie - Lecteur en difficulté - Compréhension en lecture.

SUMMARY:

The purpose of this study is to explore the effects of training in reading fluency by oral repeated reading method. The study was based on a sample of 80, eleven years old students with reading difficulties (3 or more years behind the normal reading level for their age). Twenty-nine students were chosen randomly and were trained over 8 weeks in 24 sessions. The results, measured 3 months later, showed significant progress in fluency reading skill. A large percentage (40,7%) gained the equivalent of 1 year in reading fluency skill. Other studies are required to confirm these observations and to better understand the reasons which explain the different levels of improvement within the experimental group.

Key words: Reading fluency -Repeated reading -Training -Dyslexia -Poor reader -Reading comprehension

RESUMEN:

Palabras clave:

LA FLUENCE, DE QUOI S'AGIT-IL ?

Nous appelons « fluents », les lecteurs qui lisent avec aisance, rapidement, sans erreur d'identification de mots en mettant une intonation personnelle. Cette compétence de lecture, que nous appelons « fluence de lecture » est cruciale. Elle permet de lire sans effort et elle favorise l'accès à la compréhension.

Des travaux de recherches [23] ont donné une base théorique à cet aspect de la lecture et des études empiriques ont évalué la possibilité d'enseigner directement avec succès la fluence en lecture. Elles ont aussi montré que la compréhension en lecture dépendait fortement des acquisitions permettant un décodage précis (identification précise des mots), de la vitesse avec laquelle celle-ci est réalisée ainsi que de la fluidité avec laquelle le lecteur se déplace dans un texte. La fluence de lecture s'acquiert principalement dans la pratique de la lecture à voix haute. Il s'agit d'une habileté négligée dans l'apprentissage de la lecture.

L'évolution des concepts de fluence et d'automatisme en lecture

Il y a une trentaine d'années, la définition de la fluence de lecture se limitait à l'automatisation de la reconnaissance des mots [14]. Une conception plus récente de la fluence comprend l'automatisation de la reconnaissance des mots, l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, l'utilisation rapide de la ponctuation, le choix des moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte [23] ; [25] ; [30]. Toutes ces activités cognitives impliquées dans la fluence de lecture doivent pouvoir être mises en œuvre de façon implicite sans nécessiter d'attention consciente. Si la fluence de lecture facilite la compréhension en libérant des ressources d'attention pour l'interprétation du texte, elle participe aussi à la compréhension dans la mesure où grouper les mots en sens, faire des pauses, mettre l'intonation nécessite un premier niveau d'interprétation du sens du texte. La continuité des recherches sur le processus d'identification des mots en lecture s'explique par la découverte de ses relations fortes au processus de compréhension [3] ; [12] [19] ; [28]. Pour mieux appréhender comment l'identification des mots est impliquée dans la compréhension, il faut fractionner cette compétence en deux composantes, la précision de reconnaissance des mots (femme, ferme) et l'automatisation de ce processus.

La fluence de lecture est corrélée au temps de pratique de la lecture

La fluence de lecture est rarement évaluée à l'école. Un indicateur simple pour l'évaluer est le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM) [11] ; [18] ; [21]. Elle se développe par la pratique régulière de la lecture. Ceci est une tautologie, mais de très nombreux travaux ont mis en évidence que l'automatisme de la reconnaissance des mots et la vitesse de déplacement en lecture dans un texte sont directement liées au temps passé à lire et à la variété des textes

que l'élève est amené à lire. L'expérience et le bon sens permettent d'observer que les bons lecteurs lisent plus que les lecteurs en difficulté, mais ils ne permettent pas d'évaluer l'importance quantitative et qualitative des différences. Dès la fin du CP, les élèves qui décodent bien lisent en une semaine 1933 mots ; pendant ce même temps, ceux qui décodent avec difficulté en lisent 16 [1] ; [7] ; [27]. En 4e année de primaire (CM1), les 10 % meilleurs lecteurs lisent en 2 jours le nombre de mots que seront amenés à lire en un an les 10 % moins bons lecteurs [2]. Suivant les études et les critères choisis pour constituer les groupes (bons lecteurs/lecteurs faibles), le différentiel du nombre de mots lus pendant une période donnée varie d'un facteur 10 à un facteur 50.

État des lieux sur le déficit de fluence en lecture

L'Institut d'évaluation des progrès en éducation des États-Unis a réalisé une étude sur un échantillon d'élèves de CM1. Cette étude a montré que 44 % des élèves n'étaient pas fluents, même pour des textes qu'ils avaient déjà lus, et qu'il y avait une relation entre la fluence et la compréhension en lecture.

Qu'en est-il en France ? Une évaluation nationale en lecture est réalisée chaque année aux Journées d'appel de préparation à la défense (JAPD) et les résultats des évaluations en lecture réalisées au cours des JAPD 2006 [8] permettent de répondre à cette question.

Les épreuves de cette évaluation administrée aux jeunes de nationalité française de 18 ans ou plus distinguent des difficultés dans trois domaines de compétences :

- une mauvaise automatisation des mécanismes responsables de l'identification des mots. Cette définition s'apparente à ce que nous avons appelé problème de fluence ;
- une compétence langagière insuffisante,
- une pratique défaillante des traitements complexes requis par la compréhension d'un document écrit.

Pour l'année 2006, les résultats concluent que, quel que soit leur niveau de compréhension de l'écrit, 22,7 % (27,3 % des garçons et 17,1 % des filles) des jeunes ont un déficit des processus automatisés impliqués dans l'identification des mots après 14 ans de scolarité. Si ce déficit de fluence concerne la moitié des « compreneurs » médiocres et en grande difficulté, il touche aussi un cinquième des « compreneurs » efficaces. Au total, ce déficit de fluence de lecture concerne plus d'un jeune sur cinq.

Peut-on faire progresser la fluence ?

Le premier à utiliser et évaluer la méthode de la lecture répétée est Samuel S.J. en 1979. Depuis, elle a été souvent reprise et montre ses effets sur l'amélioration de la fluence de lecture et de la compréhension pour les lecteurs en difficulté ou dyslexiques [4] ; [9] ; [17] ; [20] ; [31].

L'objet de notre étude est de présenter une méthodologie qui permet d'entraîner la fluence de lecture au collège chez des lecteurs en difficulté, scolarisés en 6e. Cette étude a été réalisée avec les moyens disponibles sur le terrain et se veut reproductible.

METHODOLOGIE

Population : choix des collèges

Une première étude de faisabilité a été réalisée en classe de CM2 avec 4 élèves d'une école de réseau d'éducation prioritaire de la zone périurbaine de Grenoble. Ils ont été entraînés pendant 6 semaines au printemps 2006. À la suite de ces premiers résultats encourageants, un entraînement à la fluence a été mené dans les classes de 6^e de 7 collèges de l'académie de Grenoble, entre novembre 2006 et juin 2007. 6 de ces collèges ont été désignés par l'IPR-IA (inspecteur pédagogique régional-inspecteur d'académie) de lettres, responsable du groupe maîtrise de la langue de l'académie de Grenoble. Les critères de choix des collèges ont été le niveau scolaire global des élèves de 6^e aux évaluations nationales de français de 6^e de l'année précédente (2004-2005) et leur localisation urbaine, périurbaine ou rurale. Un collège en ZUS (zone urbaine sensible) n'a servi que de contrôle, car de nombreux projets pédagogiques y étaient déjà engagés. La population ainsi retenue est représentative des élèves des classes de 6^e du département de l'Isère

Repérage des élèves en difficulté de lecture

Les élèves en difficulté de lecture ont été repérés entre le 23 octobre et le 12 novembre 2006 par l'administration du « ROC » (repérage orthographique collectif) [5] par les enseignants certifiés ou agrégés de lettres de leur classe de 6^e. Le ROC est constitué d'une passation collective d'une épreuve de jugement orthographique¹ et d'une épreuve de dictée de phrases². Les enseignants ont ensuite fait lire individuellement aux élèves faibles en orthographe³, à voix haute, pendant une minute, le texte étalonné du ROC. Les enseignants ont pu alors calculer pour chacun d'entre eux, le nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM)⁴ et établir la liste des élèves en difficulté de lecture, se situant au-dessous de moins un écart-type en MCLM. Selon les collèges, en particulier en fonction de leur appartenance à un réseau d'éducation prioritaire, le nombre de ces élèves était très variable (*tableau 1*).

Détermination des élèves qui ont bénéficié de l'entraînement à la fluence

Le protocole prévoyait l'entraînement de 6 élèves par collège tirés au sort, les autres élèves constituant le groupe

contrôle ; mais les faibles effectifs de certains collèges n'ont pas toujours permis d'avoir un groupe témoin. Dans un collège, tous les élèves en difficulté de lecture ont été entraînés, dans 3 autres collèges, un des élèves tirés au sort n'a pas poursuivi l'entraînement jusqu'à la fin, dans un cas pour déménagement, dans deux autres cas par abandon de l'élève. Ces derniers ont été exclus de l'expérimentation et n'ont pas été gardés dans le groupe contrôle. Le groupe entraîné était composé de 17 garçons et 10 filles, le groupe contrôle de 27 garçons et 26 filles.

établissement	effectif 6 ^e	ROC ≤ -1 ¹ écart -type	MCLM ≤ -1 ² écart -type	groupe entraîné ³
collège 1	96	14	8	3
collège 2	132	8	4	4
collège 3	46	6	5	4
collège 4	136	55	20	6
collège 5	137	62	26	5
collège 6	74	20	11	5
collège 7	61	17	9	0
TOTAL	682	182	83	27

¹ Nombre d'élèves en dessous d'1 écart type aux épreuves collectives d'orthographe

² Nombre d'élèves à -1 E.T. en orthographe et à -1 E.T. en lecture

³ Nombre d'élèves tirés au sort parmi les MCLM <-1 E.T. pour faire partie du groupe entraîné

Tableau 1 : Repérage et sélection des élèves en grande difficulté de lecture

Évaluation initiale des élèves en difficulté de lecture

Tous les élèves en difficultés de lecture, groupe contrôle et groupe entraîné, ont passé alors des tests individuels avec un médecin de Cogni-Sciences. Les tests utilisés sont l'Alouette [16], l'ODEDYS [6], les matrices progressives PM 38 [22] et un test de compréhension orale de phrases comportant 20 items issus de L'É.CO.S.SE [15].

L'entraînement à la fluence

Les entraînements à la fluence ont été réalisés par les enseignants certifiés ou agrégés de lettres volontaires des établissements concernés. L'inspecteur d'Académie avait mis à la disposition des enseignants, pour ce travail, un volume de 50 heures supplémentaires-enseignant par établissement pour 6 élèves entraînés. Les enseignants ont bénéficié de 3 heures de formation pour l'entraînement par l'équipe de Cogni-Sciences.

L'entraînement à la fluence a été réalisé selon le même protocole fixé à l'avance dans tous les établissements entre la fin du mois de novembre et le 15 mars pendant 8 semaines consécutives ou seulement interrompues par les périodes de vacances scolaires. Il a été fait à un rythme régulier de 3 séances par semaine avec l'enseignant. Les élèves ont été entraînés en binôme, chaque fois que cela a été possible.

La séance ne devait pas excéder une demi-heure (pour 2 élèves). Chaque semaine, dans tous les établissements, un même texte de 200 à 250 mots a été proposé pour cet entraînement. Le déroulement des séances d'entraîne-

¹ Le jugement orthographique consiste à repérer et corriger des erreurs d'orthographe insérées dans un texte.

² À l'issue de la dictée de phrases, on obtient un score d'usage et un score d'accord calculés sur dix mots et dix accords sélectionnés.

³ Les élèves se situant pour l'orthographe à moins un écart-type dans l'étalonnage du ROC des élèves de 6^e.

⁴ MCLM = nombre de mots lus en une minute duquel on soustrait le nombre d'erreurs.

ment a été identique toutes les semaines.

Lors de la première séance de chaque semaine, un exemplaire du texte a été donné à chaque élève. Le texte fourni a d'abord été lu à haute voix avec l'intonation par l'enseignant. Puis, les mots de vocabulaire non connus des élèves ont été expliqués et les enseignants se sont assurés de la bonne compréhension du texte. Les élèves ont ensuite lu, chacun leur tour, le texte à haute voix pendant que l'autre suivait des yeux la lecture sur son texte. Chaque lecture a été chronométrée. L'enseignant a relevé au cours de celles-ci les éventuelles erreurs de lecture afin de déterminer pour chaque lecture le MCLM. Ces erreurs ont été ensuite reprises et explicitées. Une nouvelle lecture chronométrée a été réalisée par chaque élève. Les deuxième et troisième séances ont comporté chacune trois nouvelles lectures par élève, pour lesquelles le MCLM a été noté. Au fur et à mesure des relectures oralisées et en fonction du niveau de fluence atteint, il a été demandé aux élèves de s'appliquer à mettre l'intonation et de respecter la ponctuation.

À la fin de chaque séance, la vitesse de lecture et le nombre d'erreurs de chaque lecture ont été enregistrés dans un fichier Excel prévu à cet effet. La courbe MCLM s'est inscrite sur un graphique permettant à chaque élève de suivre sa progression sur une courbe personnalisée. L'objectif fixé est le niveau correspondant au 30e percentile. Pendant toute cette période, les élèves du groupe contrôle ont bénéficié, en petit groupe, des heures de soutien scolaire prévues dans le cadre des programmes des enseignements de 6^e de l'année 2006-2007.

Évaluation finale

L'évaluation finale s'est déroulée en juin, 3 mois après la fin de l'entraînement pour vérifier le maintien dans le temps des éventuels bénéfices obtenus. Les élèves ont

été réévalués collectivement par les enseignants avec une dictée de phrases à partir de laquelle ont été obtenus un score d'usage et un score d'accord. Ils ont été à nouveau testés individuellement par les médecins de Cogni-Sciences avec l'Alouette, les lectures de 2 textes littéraires en 1 minute pour lesquelles a été calculé le MCLM, la lecture des listes de mots et de non-mots et l'épreuve de dénomination rapide de 25 images de l'ODEDYS, une épreuve de dénomination rapide de 25 nombres.

RESULTATS

La question qui se pose est : est-ce que les élèves entraînés sont meilleurs en fluence de lecture 3 mois après la fin de l'entraînement ? Avant de répondre à cette première question, il faut comparer les performances des deux groupes entraîné et contrôle au pré-test.

Les deux groupes sont-ils comparables ?

On constate (*tableau 2*) qu'il n'y a aucune différence significative pour les variables indépendantes : le sexe, l'âge chronologique, le QI, la classe de collège, la compréhension syntaxique, la dénomination rapide, la métaphonologie. Il en est de même pour les variables dépendantes. Il n'y a aucune différence significative, au pré-test, d'âge lexique à l'Alouette ou de MCLM. Il faut noter que les élèves des deux groupes sont des élèves en grande difficulté de lecture, ils ont en moyenne 3,5 ans de retard de lecture par rapport à leur âge chronologique. On note que les élèves qui ont été sélectionnés dans cette étude pour leur niveau de lecture précaire (inférieur au 15e centile) possèdent aussi des compétences de raisonnement non verbal assez faibles, la moyenne se situe entre les 10^e et 25^e centiles, seulement 12 % d'entre eux ont des compétences supérieures au 50^e centile.

	Age	QI ¹	Age lexique ²	MLCM ³	Compréhen ⁴	Dénom rap ⁵	Métaphono ⁵
Groupe expérimental (n=27)							
M	11 ans 6 mois	36,1	8 ans 1 mois	70,2	16,5	19,9	12,3
E.T.	6 mois	7,7	2,2 mois	10,1	1,8	3,8	4
Groupe contrôle (n=53)							
M	11 ans 6 mois	33,5	8ans 0 mois	69,9	16,3	21,4	12,1
E.T.	6 mois	8,9	3,1 mois	10,8	2,3	3,8	4,8
Les capacités de raisonnement non verbal ont été évaluées par le PM				38 (Matrices de Raven)			
Évalué avec l'Alouette ³ , Nombre de mots lus correctement par minute							
⁴ La compréhension orale a été mesurée avec 20 items de l'Ecosse							
⁵ La dénomination rapide, la métaphonologie ont été mesurées avec les sub-tests de la batterie ODEDYS							

Tableau 2 : Pré-test, les caractéristiques des élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle

Les élèves entraînés ont-ils plus progressé ?

La mesure de la fluence s'est faite sur la lecture à haute voix. Pour ne pas limiter la fluence aux aléas de la lecture d'un seul texte sur 1 minute, nous avons calculé un indice MCLM moyen à partir de 3 minutes de lecture. Pour le pré-test, nous avons calculé le MCLM du texte de l'Alouette, nous avons multiplié par 2 le MCLM du texte ROC et divisé par 3 la somme de ces MCLM. Pour le post-test, nous avons additionné le MCLM de l'Alouette et celui des 2 textes lus et divisé cette somme par 3.

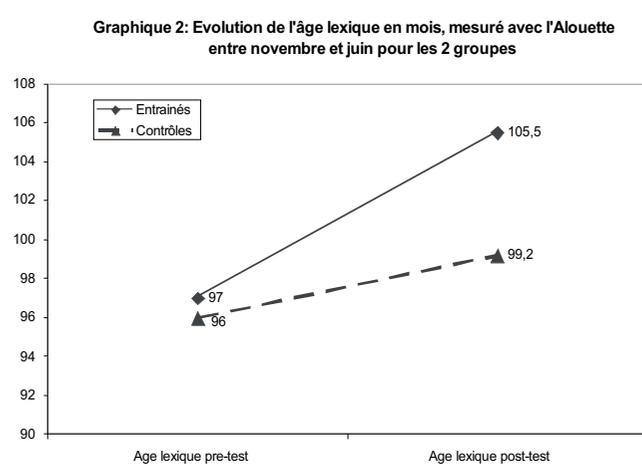
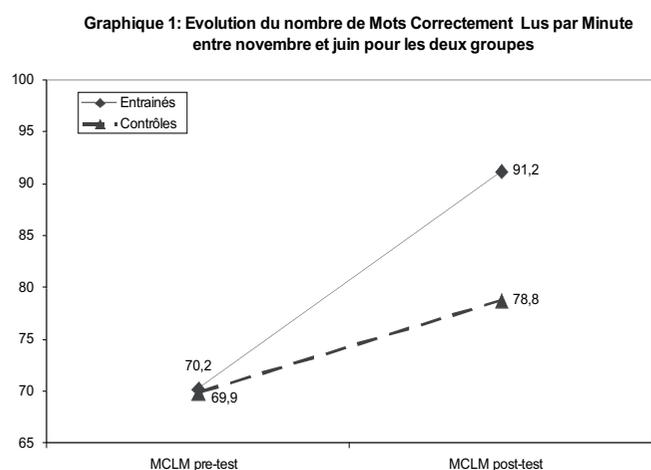
Nous avons réalisé une série de 3 ANOVA à un facteur (tableau 3) pour comparer l'évolution de la fluence de

lecture des deux groupes. La comparaison des fluences de lecture a été évaluée sur les progrès de fluence en MCLM et en nombre de mois gagnés à l'âge lexique de l'Alouette entre novembre et juin. On constate qu'en juin, le groupe entraîné a une meilleure fluence en lecture que le groupe contrôle, $F(1,78) = 6,15$; $p < ,012$. Les progrès en MCLM entre novembre et juin ont aussi été plus importants pour le groupe entraîné, $F(1,78) = 4,76$; $p < ,031$. Il en est de même pour les progrès entre novembre et juin en âge lexique, $F(1,78) = 4,21$; $p < ,041$. Les graphiques 1 et 2 rendent compte des progrès significatifs réalisés par le groupe qui a bénéficié d'un entraînement à la fluence de 24 séances.

Variables		Pré-test	Post test
MCLM ¹	E	70,2 (10,1)	91,2 (17,1)
	C	69,9 (10,8)	78,8 (19,9)
Age lexique ²	E	97 (2)	105,5 (3,3)
	C	96 (3)	99,1 (4,1)

E= groupe entraîné , C = groupe contrôle
¹ En juin le MCLM a été évalué par la somme des MCLM de l'Alouette , Petit monsieur et Géant Egoïste divisée par 3
² L'âge lexique a été mesuré par l'Alouette en mois

Tableau 3 : Moyenne et écart-type de la fluence de lecture évalués



Les élèves entraînés ont-ils plus progressé ?

La mesure de la fluence s'est faite sur la lecture à haute voix. Pour ne pas limiter la fluence aux aléas de la lecture d'un seul texte sur 1 minute, nous avons calculé un indice MCLM moyen à partir de 3 minutes de lecture. Pour le pré-test, nous avons calculé le MCLM du texte de l'Alouette, nous avons multiplié par 2 le MCLM du texte ROC et divisé par 3 la somme de ces MCLM. Pour le post-test, nous avons additionné le MCLM de l'Alouette et celui des 2 textes lus et divisé cette somme par 3.

Nous avons réalisé une série de 3 ANOVA à un facteur (tableau 3) pour comparer l'évolution de la fluence de lecture des deux groupes. La comparaison des fluences de lecture a été évaluée sur les progrès de fluence en MCLM et en nombre de mois gagnés à l'âge lexique de l'Alouette entre novembre et juin. On constate qu'en juin, le groupe entraîné a une meilleure fluence en lecture que le groupe contrôle, $F(1,78) = 6,15$; $p < ,012$. Les progrès en MCLM entre novembre et juin ont aussi été plus importants pour le groupe entraîné, $F(1,78) = 4,76$; $p < ,031$. Il en est de même pour les progrès entre novembre et juin en âge lexique, $F(1,78) = 4,21$; $p < ,041$. Les graphiques 1 et 2 rendent compte des progrès significatifs réalisés par le groupe qui a bénéficié d'un entraînement à la fluence de 24 séances.

Une moyenne qui masque de fortes différences

En moyenne, les élèves entraînés ont significativement plus progressé en fluence de lecture quel que soit l'indicateur auquel on se réfère, MCLM ou Alouette. Cette différence de moyenne cache en réalité une forte disparité et des différences notables entre les progrès des élèves. Entre novembre et juin, la progression moyenne à l'Alouette devrait être d'environ 6 mois. En prenant un indicateur de fort progrès, à savoir le double de la moyenne, on constate que :

– 11 élèves sur 27 du groupe entraîné (40.7 %) ont fortement progressé (12 mois et plus de progression en lecture en 6 mois de temps réel) ;

– 10 élèves sur 53 du groupe contrôle (18.9 %) ont fortement progressé.

Cette différence est significative $\chi^2(1,1) = 4,42$; $p < ,037$.

DISCUSSION

Notre étude montre que les élèves ayant bénéficié de 24 séances d'entraînement sur une période de 8 semaines ont plus progressé que le groupe contrôle en fluence de lecture mesurée par le MCLM. La question qui se pose est de savoir si l'effet obtenu est dû à la spécificité de l'activité d'entraînement à la fluence de lecture ou plus généralement à la prise en charge en petit groupe par un enseignant. Les élèves du groupe contrôle ont eux aussi bénéficié dans leur collège, durant l'année scolaire, d'une prise en charge par un enseignant, une à deux heures par semaine pour du soutien dans des groupes à effectif réduit. Ceci nous permet d'affirmer que les progrès sont spécifiques à l'entraînement à la fluence.

– Il est notable que dans le groupe expérimental plus de 40 % des élèves entraînés aient fait des progrès importants en gagnant 12 mois d'âge lexique et plus alors que ce même résultat ne concerne que moins de 20 % des élèves du groupe contrôle.

– Pourquoi certains élèves ont-ils fait des progrès plus importants que leurs pairs qui ont eux aussi bénéficié de l'entraînement ? Comme le montre le tableau 4, nous n'avons pu identifier de variables explicatives.

Il est à noter que parmi les élèves entraînés ($n=27$), 5 jeunes au moins parmi les 16 ayant fait peu de progrès étaient identifiés et pris en charge pour dyslexie.

Parmi les 11 qui ont progressé de plus de 12 mois, il y en avait au moins 2 dans ce cas.

Tableau 4 : Pré-test, comparaison des caractéristiques du groupe des élèves qui ont progressé de 12 mois et plus en âge lexique avec celles du groupe composé des autres

	Age	QI ¹	Age lexique ²	MCLM ³	Compréhension ⁴	Dénom rap ⁵	Métaphono ⁵
Groupe P- (n=59)							
M	11 ans 6 mois	34,5	8 ans 0 mois	69,8	16,2	20,88	11,9
E.T.	6 mois	7,5	3,2 mois	11,3	2,27	3,83	4,78
Groupe P+ (n=21)							
M	11 ans 6 mois	34	8 ans 1 mois	70,5	16,9	20,95	12,8
E.T.	6 mois	11,3	2,9 mois	10,1	1,77	3,87	3,91
Groupe P - = les élèves qui ont progressé de moins de 12 mois à l'Alouette entre novembre et juin							
Groupe P + = les élèves qui ont progressé 12 mois et plus à l'Alouette entre novembre et juin							
¹ Les capacités de raisonnement non verbal ont été évaluées par le PM38 (Matrices de Raven)							
² Évalué avec l'Alouette, ³ Nombre de mots correctement lus par minute							
⁴ La compréhension orale a été mesurée avec 20 items de l'Ecosse							
⁵ La dénomination rapide, la métaphonologie ont été mesurées avec les sub-tests de la batterie ODEDYS							

Il faut traiter cette information avec prudence, dans la mesure où le pré-test réalisé ne permettait pas de faire le diagnostic de troubles d'apprentissage (langage oral, attention, dyslexie...). Cette information (dyslexie) n'était pas recherchée dans les données, nous en avons été parfois informés par les médecins scolaires. Serait-ce les dyslexies sévères ou d'un certain type qui auraient été plus résistantes à l'entraînement ?

– Les résultats obtenus par les élèves entraînés ont été mesurés après un délai de latence assez court, de 3 mois après la fin de l'intervention. Que deviendra l'effet de l'amélioration de la fluence sur le moyen et le long terme ? Le maintien de ce bénéfice est en partie conditionné par une pratique plus régulière et plus fréquente de la lecture, ce que nous n'avons pas été en mesure de contrôler. Mais des indices permettent de penser qu'une telle évolution est possible. Les enseignants et nous-mêmes avons noté lors du test de faisabilité de cet entraînement à la fluence que, chez les élèves de 6e, il y a un changement des jeunes face à la pratique de la lecture, dès les premières séances. Ils se réconcilient avec l'acte de lire ; ils lisent volontiers, plus spontanément et demandent à lire à haute voix en classe. Le maintien des bénéfices en fluence est conditionné par ce changement.

– L'amélioration de la fluence de lecture facilite la compréhension en libérant des ressources d'attention pour l'interprétation du texte. Il y a une forte corrélation entre la fluence de lecture et la compréhension en lecture. Nous n'avons pas évalué la compréhension en lecture considérant que cet aspect était suffisamment argumenté [13] ; [24] ; [26] ; [29].

L'INTERET DE L'AMELIORATION DE LA FLUENCE

Au-delà des gains en fluence de lecture consécutifs à l'entraînement, il y a un intérêt à sa mise en œuvre dans la mesure où il motive fortement l'élève à pratiquer la lecture qui devient l'objet d'un jeu, d'une performance. Cette activité de lecture répétée avec un score de MCLM est un auto-apprentissage, elle lui permet de suivre ses progrès en tenant compte des objectifs contractuels à atteindre. De plus, il lit les mêmes mots à plusieurs reprises sur un court terme, ceci devrait faciliter la construction des représentations orthographiques et la lecture par la procédure directe, ainsi que l'habileté à se déplacer dans un texte en servant de la syntaxe. La lecture répétée pour le lecteur précaire n'est pas à elle seule suffisante si elle n'est pas accompagnée d'une guidance ou d'un feed-back fait par une personne qualifiée. Il est probable que ce type d'entraînement pour certains jeunes devrait être répété régulièrement tous les 6 mois ou tous les ans. Il concerne les élèves qui ont une identification des mots suffisamment précise (environ moins de 5 erreurs pour

100 mots), mais une lecture lente et peu automatisée. C'est la situation de la grande majorité des jeunes dyslexiques et lecteurs précaires en fin de cycle 3 ou au début du collège.

PERSPECTIVES

Ce travail demande à être poursuivi et développé sur des échantillons plus importants. L'organisation de ces entraînements dans les collèges n'a pas été simple à mettre en place, notamment pour réussir à faire coïncider les emplois du temps des élèves et des enseignants, en dehors des heures de cours. Il serait nécessaire de prévoir des créneaux horaires pour ces entraînements, dès le début de l'année, et de former les personnes chargées du soutien à ce type d'entraînement. L'adhésion des élèves et les premiers résultats très encourageants nous amènent à proposer aux établissements des entraînements à la fluence de lecture de façon plus systématique et notamment après un repérage plus automatique des élèves lecteurs précaires⁵.

Par ailleurs, cette habileté de fluence peut être travaillée par tous les élèves dès les premières années d'apprentissage de la lecture (CP, CE1, CE2)⁶. La lecture répétée et guidée va permettre aux élèves débutants de prendre conscience qu'il faut regrouper les mots d'une certaine façon, et qu'il y a des pauses à faire à l'intérieur d'une phrase. Il pourra l'appliquer au fur et à mesure que sa vitesse s'améliorera avec les relectures, favorisant ainsi la compréhension.

⁵ Des outils d'entraînement de la fluence de lecture pour le cycle 2 du primaire et un autre pour le cycle 3 du primaire et le collège seront disponibles à partir de septembre 2008 aux éditions de la Cigale à Grenoble : <http://www.editions-cigale.com/>.

⁶ Ceci a déjà été expérimenté avec succès dans le programme de prévention PARLER qui vise à développer des compétences de langage oral et écrit dans des classes à forte concentration d'élèves issus de milieux très défavorisés du département de l'Isère.

RÉFÉRENCES

1. Allington (R. L.) : « If they don't read much, how they ever gonna get good? », *Journal of Reading Behavior*, 21, 1977, pp. 57-61.
2. Allington (L. R.) : *What really matters for struggling readers designing research-based programs*, Boston, Longman, 2000.
3. Calfee (R. C.), Piaoatowski (D. C.) : « The reading diary: Acquisition of decoding », *Reading Research Quarterly*, 16, 1981, pp. 346-373.
4. Chard (D. J.), Vaughn (S.), Tyler (B. J.) : « A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, 5, 2002, pp. 386-406.
5. Cogni-Sciences : ROC : *Repérage Orthographique Collectif*, 2005, <http://www.cognisciences.com>.
6. Cogni-Sciences : ODÉDYS Version 2 : *Outil de DÉpistage des DYSlexies*, 2005, <http://www.cognisciences.com>.
7. Cunningham (A. E.), Stanovich (K. E.) : « What reading does for the mind », *American Educator*, 22(1-2), 1998, pp. 8-15.
8. D.E.P.P. : « Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense Année 2006 », *Note d'Inform 07.25*, Ministère l'Éducation nationale, mai 2007.
9. Faulkner (H. J.), Levy (B. A.) : « Fluent and nonfluent forms of transfer in reading : Words and their message », *Psychonomic Bulletin and Review*, 6, 1999, pp. 111-116.
10. Fayol (M.), Zorman (M.), Lété (B.) : « Associations and dissociations in reading and spelling French Unexpectedly poor and good spellers », *British Journal of Educational Psychology* (sous presse).
11. Fuchs (L.S), et al : « Relations between reading fluency and reading comprehension as a function of silent versus oral reading mode », Unpublished raw data, 2000.
12. Herman (P. A.) : « The effect of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy », *Reading Research Quarterly*, 20, 1985, pp. 553-565.
13. Johns (J.L.) : *Informal reading inventories*. DeKalb, IL : Communitex, 1993.
14. Laberge (D.), Samuels (S. J.) : « Toward a theory of automatic information processing in reading », *Cognitive Psychology*, 6, 1974, pp. 293-323.
15. Lecocq (P.) : *L'É.co.s.se, une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1996.
16. Lefavrais (P.), *L'Alouette, test d'analyse de la vitesse en lecture à partir d'un texte*, Paris, ECPA, 1967.
17. Levy (B. A.) : « Moving the bottom: Improving reading fluency » in *Dyslexia, fluency and the brain*. M. Wolf (Ed.), Timonium, MD : York Press, 2001.
18. Pinnel (G.S.), Pikulski (J.J.), Wixson (K.K.), Campbell (J.R.), Gough (P.B.), Beatty (A.S.) : *Listening to children read aloud*. Washington, DC : U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics, 1995.
19. Rasinski (T.V.) : « Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom », *The ReadingTeacher*, 42, 1989, pp. 690-693.
20. Rasinski (T.V.) : « Investigating measures of reading fluency », *Educational Research Quarterly*, 14(3), 1990, pp. 37-44.
21. Rasinski (T.V.) : *The fluent reader : Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*, New York, Scholastic, 2003.
22. Raven (J.) : *PM, Progressive matrices*, Paris, ECPA, 1938.
23. Samuels (S. J.) : « Automaticity and repeated reading » in Reading education : *Foundations for a literate America*, Lexington, MA: Lexington Books, J. Osborn, P. T. Wilson et R. C. Anderson (Eds.), 1985.
24. Samuels (S.J.) : « Decoding and automaticity : Helping poor readers become automatic at word recognition », *The Reading Teacher*, 41, 1988, pp.756-760.
25. Schreiber (P. A.) : « Prosody and structure in children's syntactic processing », in *Comprehending oral and writte language*, New York : Academic Press, R. Horowitz et S. J. Samuels (Eds.), 1987.
26. Schreiber (P. A.) : « On the acquisition of reading fluency », *Journal of Reading Behavior*, 7, 1980, pp.177-186.
27. Snow (C.), Burns (S.), Griffin (P.) : *Preventing reading difficulties in young children* Washington, DC: National Academy Press, 1998.
28. Stanovich (K.) : « Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy », *Reading Research Quarterly*, 22, 1986, pp. 360-406.
29. Stoddard (K.), Valcante (G.), Sindelar (P.), O'Shea (L.), Algozzine (B.) : « Increasing reading rate and comprehension : The effects of repeated readings, sentence segmentation, and intonation training », *Reading Research and Instruction*, 32, 1993, pp. 53-65.
30. Thurlow (R.), Van den Broek (P.) : « Automaticity and inference generation », *Reading and Writing Quarterly*, 13, 1997, pp. 165-184.
31. Torgesen (J.), Rashotte (C.), Alexander (A. W.) : « Principles of fluency instruction in reading : Relationships with established empirical outcomes », in *Dyslexia, fluency, ana the brain*, Timonium, MD : York Press, M. Wolf (Ed.), 2001.