

DÉVELOPPER LA FLUIDITÉ DE LECTURE

Les études et expériences de référence

- Étude de Kirby, 2006
- Méta-analyse de Terrien, 2004
- Méta-analyse du NRP (National Reading Panel), 2010
- Étude de Spencer et Manis, 2010
- Étude de Tressoldi, Vio et Iozzino, 2007
- Expérimentation du groupe Cognisciences, 2006-2007
- Étude de Rasinski, 2010-2011

Marie-Ève ne semble pas suivre le rythme de la classe. Lorsqu'on la prend à part pour procéder à de courtes évaluations en lecture, elle se concentre sur l'identification des mots (p. ex. prononcer les sons correspondant aux lettres, oraliser les mots correctement) plutôt que sur la compréhension du sens du texte. L'enseignante de Marie-Ève a essayé de la mettre dans des groupes où les élèves lisent oralement à tour de rôle afin de lui permettre de côtoyer des lecteurs qui lisent avec fluidité. Cette façon de faire n'a pas permis à Marie-Ève d'améliorer sa fluidité, ce qui fait qu'elle et son enseignante en éprouvent de l'insatisfaction.

Qu'est-ce qui peut être fait pour augmenter la confiance en elle de Marie-Ève lorsqu'elle lit et pour favoriser sa fluidité en lecture?



Fluence ?

Fluidité ?

Lecture à voix haute ?

Les étapes de la lecture selon Frith

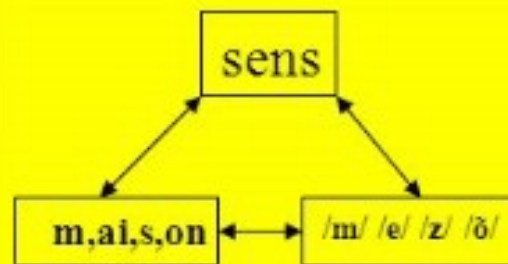
Etape LOGOGRAPHIQUE



L'enfant devine le mot par la reconnaissance d'indices extérieurs (couleur, forme d'un emballage, logo de marque).

PEPSI = REPSI

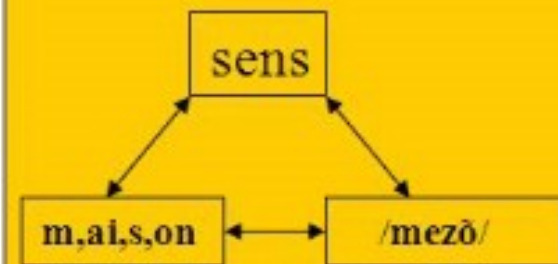
Etape ALPHABETIQUE



PROCEDURE ANALYTIQUE

L'apprentissage des relations entre l'écrit et l'oral s'établit (correspondance entre les graphèmes et les phonèmes). L'enfant réalise que les mots qu'il entend et qu'il voit sont formés d'unités de plus petite taille.

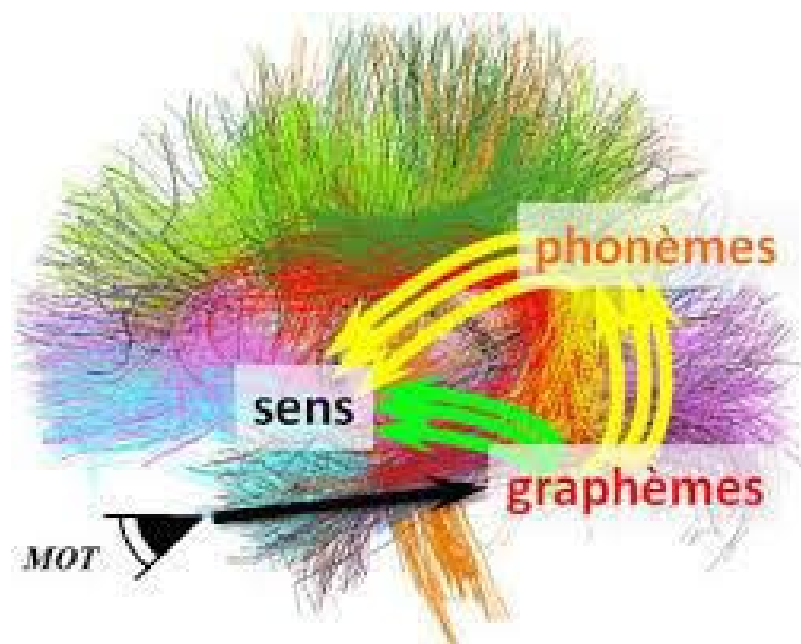
Etape ORTHOGRAPHIQUE



PROCEDURE GLOBALE

Les mots sont analysés à partir de leur orthographe de façon globale sans recours à l'analyse phonologique. Le mot en tant que tel est immédiatement reconnu. L'évocation du sens est quasi immédiate.

Si l'enfant ne passe pas par le décodage et reconnaît uniquement les mots dans leur globalité, il ne va pas utiliser tous les canaux possibles de son cerveau et sa mémoire visuelle ne sera pas suffisamment performante pour lui permettre d'accéder à la lecture autonome. (Berninger et coll. 2000; Hale et coll. 2008).



Les 4 domaines de la lecture

Les 4 domaines de la lecture

Identification des mots

Conscience phonologique

Principe alphabétique

Voie indirecte

Voie directe

Fluidité de lecture

Compréhension

À l'oral

À l'écrit

Acculturation au monde de l'écrit

Enrichissement lexical

Connaissance des supports de l'écrit

Production d'écrit

Encodage

Dictée à l'adulte

Copie

Ce que disent les programmes

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.** L'entraînement à la lecture à haute voix et à la lecture silencieuse doit se poursuivre. Cet **entraînement est quotidien à l'école élémentaire** et au collège.

Les situations de lecture sont nombreuses et régulières, les **supports variés et riches** tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus.

Le cycle 3 développe plus particulièrement un **enseignement explicite de la compréhension** afin de donner aux élèves des capacités de lecteurs autonomes pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires.

Lecture et compréhension de l'écrit

Lire avec fluidité

- mémoriser la lecture de mots fréquents et irréguliers
- automatiser le décodage
- prendre en compte les groupes syntaxiques, les marques de ponctuation, dans la lecture.

Comprendre un texte littéraire et se l'approprier

- s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens
- mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles
- mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales

Comprendre des textes, des documents et des images et les **interpréter**
Contrôler sa compréhension et devenir un **lecteur autonome**

- s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens
- être capable de mettre en relation différentes informations
- identifier les différents genres représentés et repérer leurs caractéristiques majeures.

Jusqu'à quel point êtes-vous conscients de vos connaissances relatives à la langue et vos habiletés en lecture ?

Essayez de lire à haute voix les mots suivants, qui sont écrits en ancien français :

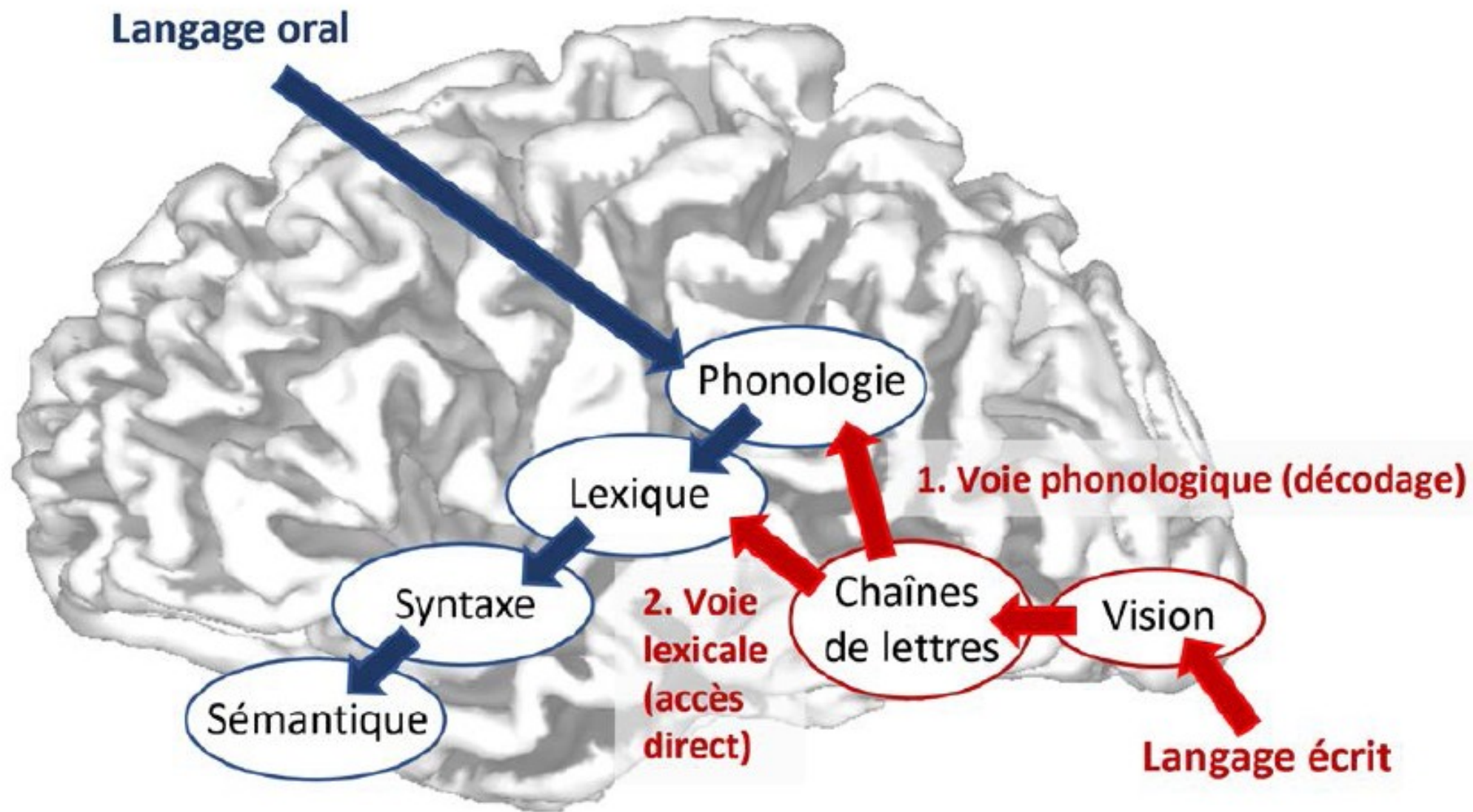
E a Tristran repoise fort que Yseut a por lui desco.

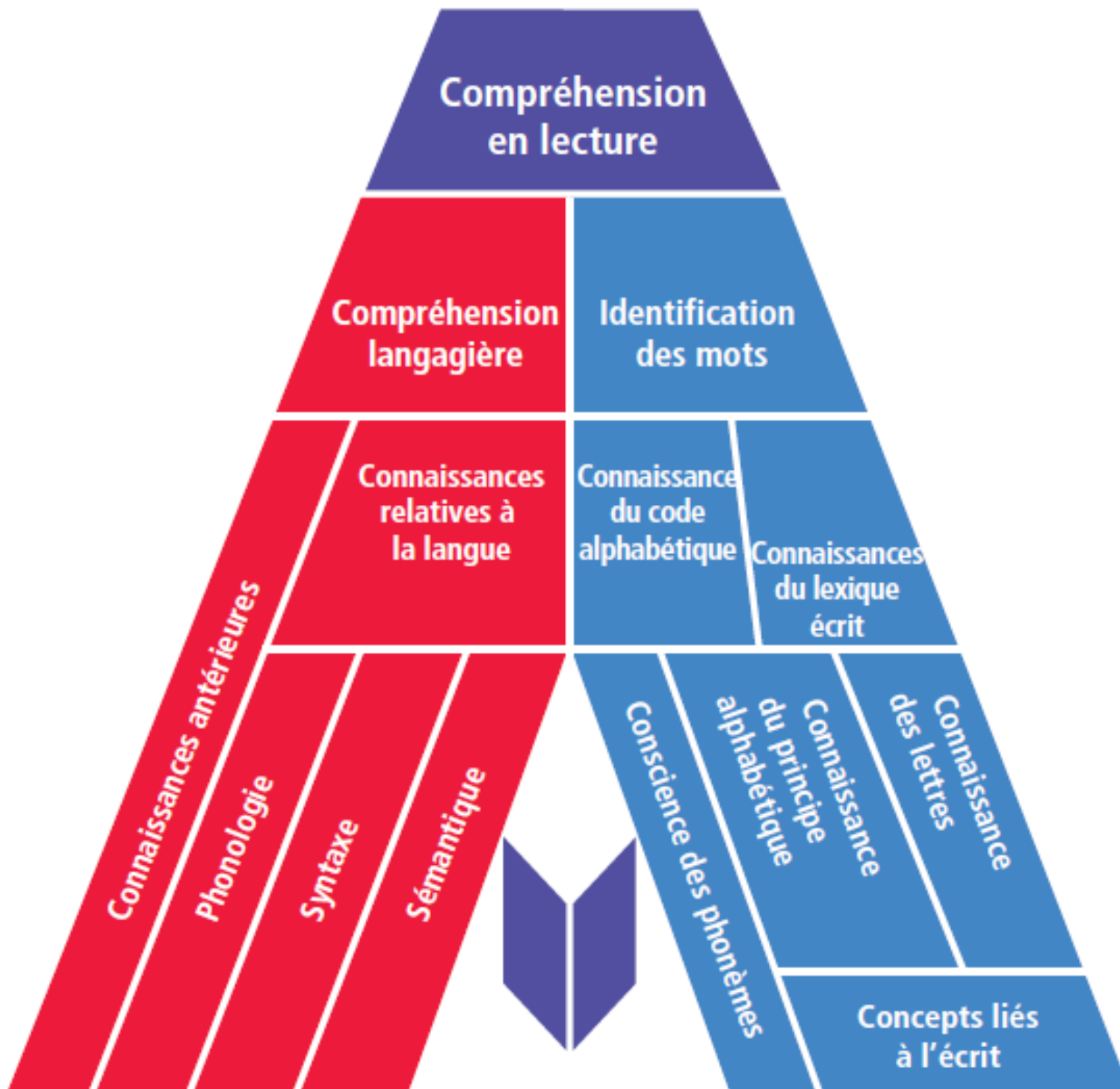
Croyez-vous avoir bien réussi ? Savez-vous quelles sont les habiletés que vous avez utilisées?

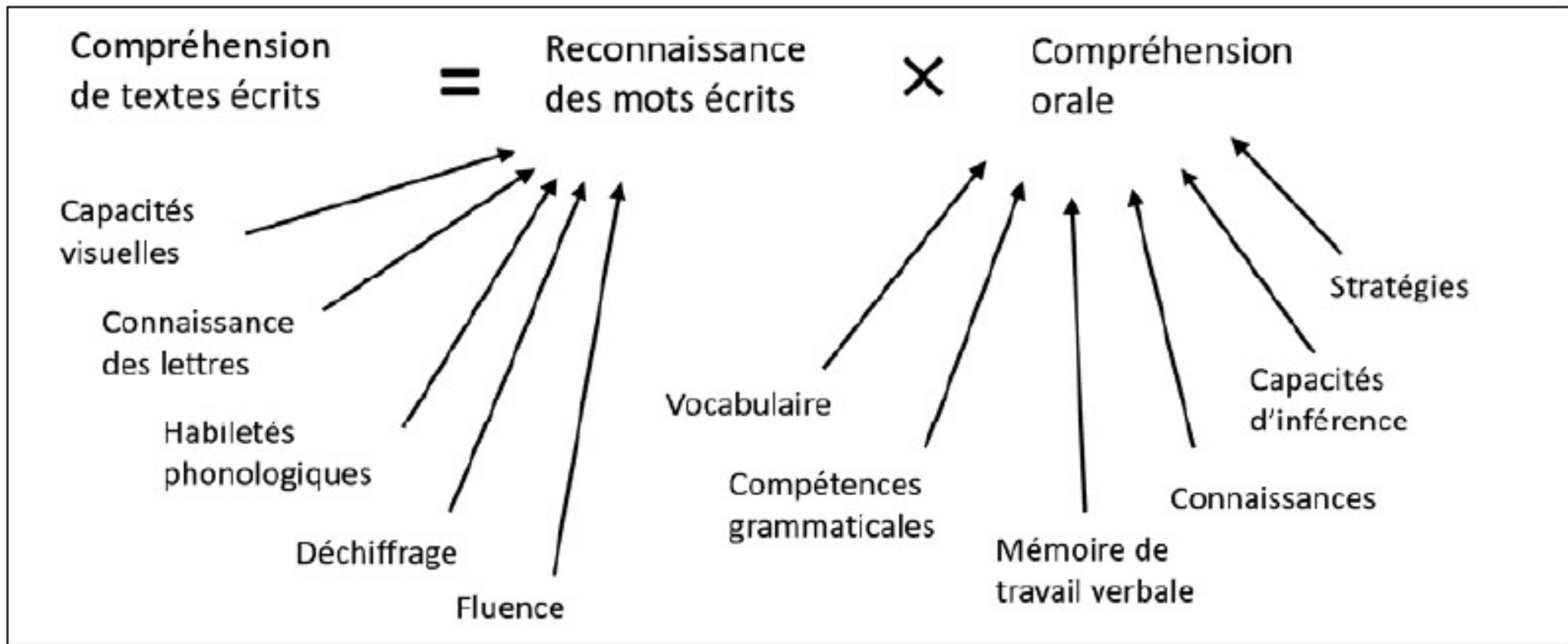
Maintenant, lisez à haute voix cet extrait du poème Mains soirs d'Emile Nelligan :

Mains soirs nous errons dans le val
Que vont drapant les heures grises.
Des pleurs perlent ses yeux d'alises
Quand elle ouït les Cydalises
De ce dieu que fut de Nerval.

Selon vous, avez-vous bien réussi et, si tel est le cas, quelles sont les habiletés que vous avez utilisées pour réussir à lire les mots ? Avez-vous deviné quels étaient ces mots ? Avez-vous essayé de les lire à haute voix ? Quels mots pouviez-vous comprendre dans cet extrait ?







Ainsi, pour simplifier, l'échec en compréhension peut résulter de deux sources :

- Un mauvais décodage des mots écrits ;
- Une mauvaise compréhension du langage oral.

Les types de difficultés des élèves en compréhension

- Déficits généraux des capacités de compréhension (non spécifiques à la lecture) avec une faible étendue des connaissances encyclopédiques.
- Déficits des traitements de « bas niveau » liés à l'identification des mots. Les traitements linguistiques ne sont pas assez fiables. L'automatisation du décodage n'est pas acquise.
- Déficits spécifiques au traitement du texte écrit (mauvaise régulation de la lecture par l'élève) corrélés à une absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.

Résultats aux évaluations repères CP-CE1

BILAN en 2018-2019 Évaluations REPERES FRANÇAIS

Taux d'élèves identifiés à besoins en français

		CP sept 2018 B3	CP janv 2019 B3	CE1 sept 2018 B3
De l'oral à l'écrit	Ecrire des syllabes dictées		10,98 %	10,88 %
	écrire des mots dictées		14,41 %	11,91 %
Reconnaissance de lettres	Comparer des suites de lettres	#NOM ?		3,31 %
	Reconnaître des lettres parmi des signes	10,28		
	Reconnaître les différentes écritures d'une lettre	15,88		
	Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent	9,66	3,89 %	
Phonologie	Manipuler des phonèmes	6,37	4,59 %	
	Manipuler des syllabes	6,21		
Compréhension orale	Comprendre des mots lus	3,75		3,94 %
	comprendre des phrases lues	2,45	1,01 %	2,66 %
	comprendre des textes lus	1,78		
Lecture et compréhension de l'écrit	Lire à voix haute des mots		9,05 %	14,60 %
	lire à voix haute des mots inventés		15,49 %	
	Lire à voix haute un texte		11,75 %	16,06 %
	Répondre à des questions lues par l'enseignant			5,86 %
	Répondre à des questions lues par l'élève			9,10 %

Sur la partie lecture et compréhension de l'écrit :

Taux d'élèves identifiés à besoins en français

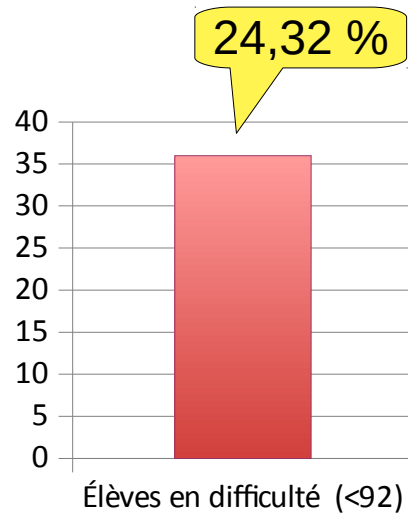
	CP sept 2018 B3	CP janv 2019 B3	CE1 sept 2018 B3
Lire à voix haute des mots		9,05 %	14,60 %
lire à voix haute des mots inventés		15,49 %	
Lire à voix haute un texte		11,75 %	16,06 %
Répondre à des questions lues par l'enseignant			5,86 %
Répondre à des questions lues par l'élève			9,10 %

Résultats aux évaluations ROC CM2 en 2018-2019

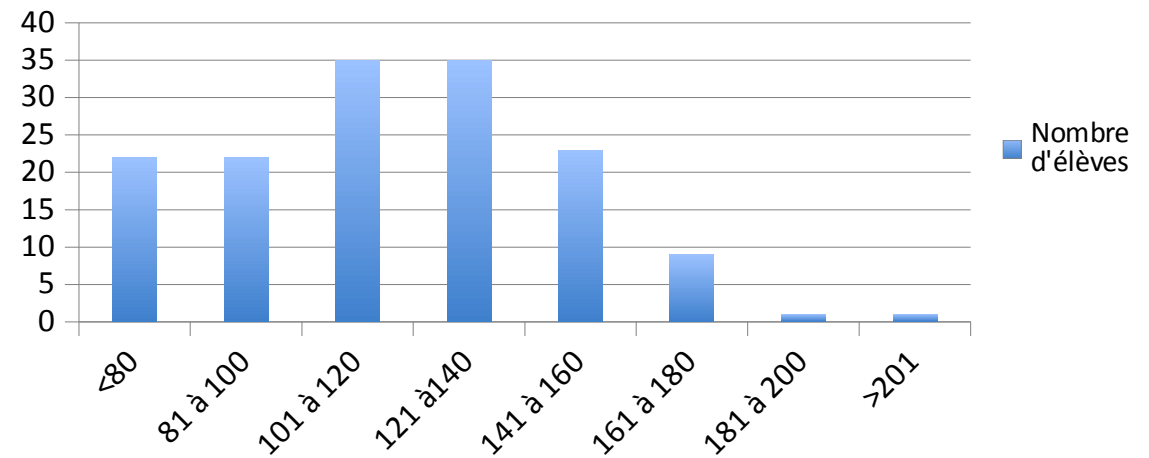
score lecture

Score lecture	Élèves en difficulté (<92)		<80	81 à 100	101 à 120	121 à 140	141 à 160	161 à 180	181 à 200	>201	total élèves
2018	36	Nombre d'élèves	22	22	35	35	23	9	1	1	148

Score lecture

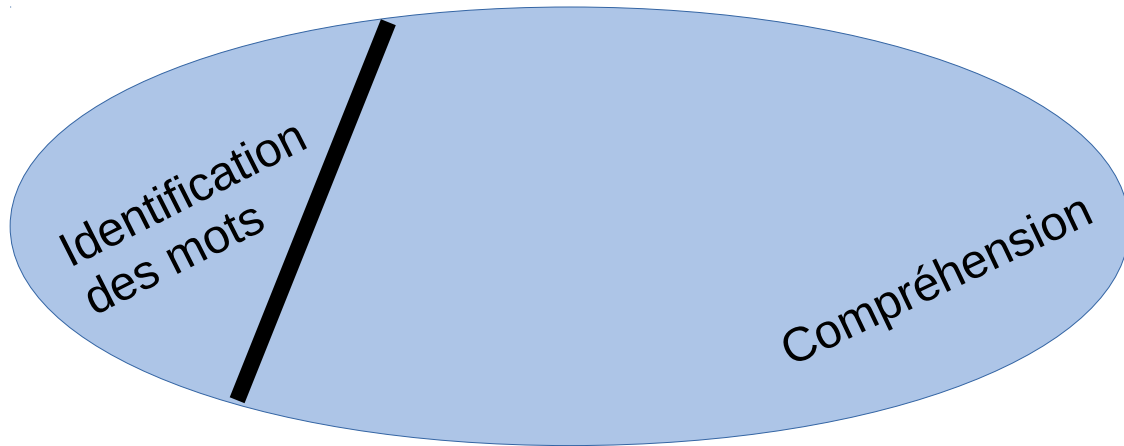


ROC CM2 - score lecture

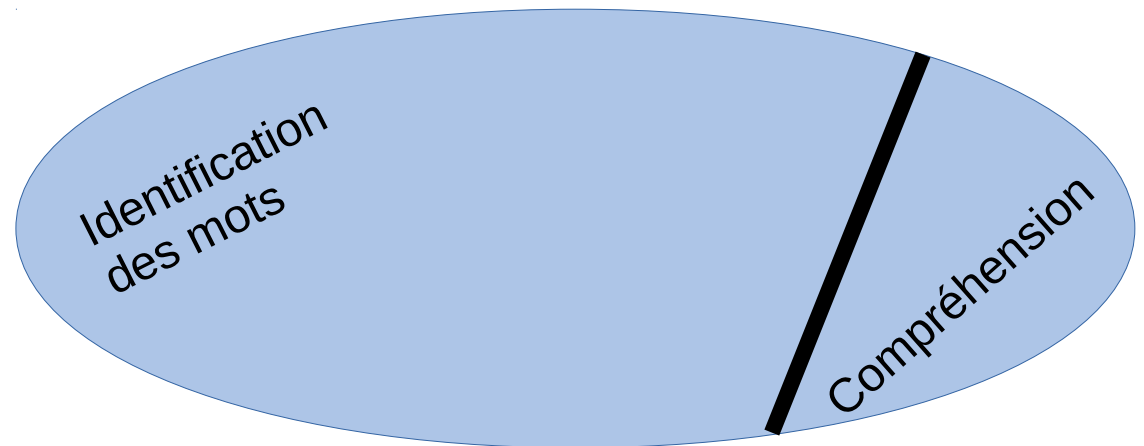


Répartition des ressources attentionnelles

Lecteur expert



Lecteur débutant



Les 10% meilleurs lecteurs (90e centile) lisent en **2 jours** le même nombre de mots que liront les 10% plus faibles (10e centile) en **1 an**. [Cunningham (1999) en CM1]

Un petit test de lecture pour comprendre...

L'_nspecteur v_ent un jo_r, il n'a pas _rop de c_eveux, des	11
lu_ettes un peu méc_antes et des gran_s _ieds a_ec des	21
ch_ussures jau_es sur l'estr_de.	25
Monsi_ur Barou dit que Marcel_ne et moi, on _ait b_en les	36
de_oirs et qu'on éco_te, mais que le voca_ulaire est pauvr_	46
et qu'on ne _eut r_pondre aux qu_stions.	53
L'ins_ecteur dit : _ous a_lons vo_r s'ils son_ à leur plac_ ici.	64
Il comme_ce à _arler des c_oses à Ma_celine. On voi_	74
qu'elle conn_ît les répon_es, mais le _émon de P_ris	83
l'em_êche de rép_ndre. Marc_line comme_ce à pleure_ _rès	91
f_rt et l'in_pecteur ne peu_ plus lui _arler. Il dit : V_yons	102
l'au_re. On a env_e de pleur_r _ussi m_is le mo_ int_rdit	113
_rie qu'on ne p_ut pas car..., ca_casse!... Car on est un	124
gar_on. On comp_end la premi_re questi_n de l'inspect_ur	132
et _onsieur Barou s_it bi_n qu'on con_aît, mais on ne	142
parv_nait pas à répon_re... Monsie_r Barou ne _eut r_en	151
di_e par_e que l'insp_cteur est au-des_us de sa tête.	160

On comprend la première question de l'inspecteur et Monsieur	9
Barou sait bien qu'on connaît, mais on ne parvenait pas à	21
répondre. Monsieur Barou ne peut rien dire parce que l'inspecteur	32
est au-dessus de sa tête. L'inspecteur demande quelque chose mais	41
c'est comme si on n'entendait plus. On voit seulement ses grands	51
souliers jaunes et ses longues jambes qui commencent à écraser.	61
L'inspecteur se tourne vers Monsieur Barou et dit : une question	71
encore , celle de la dernière chance. Les yeux de Monsieur Barou	82
disent : N'aie pas peur ! Il sait bien qu'on ne peut plus répondre,	94
comme Marceline qui pleure toujours... L'inspecteur avec ses	102
grosses lunettes, c'était son métier de savoir ça. Le démon	112
bouillonnait ma tête, les mains tremblaient, l'inspecteur dit	120
quelque chose et il ne voit pas qu'on ne peut plus l'entendre. Avec	133
sa grosse voix et ses souliers jaunes qui bougeaient, il me	144
révolvérissait si tellement qu'on ne pouvait plus le supporter. On	154
était trop petit pour soulever le banc et le jeter sur lui, pan, pan	168
dans la gueule ! On est sorti du banc, on est allé vers son estrade et	183
on a donné des coups de pied sur ses grandes jambes grises et ses	197
souliers jaunes qui étaient comme des mallets sur ma tête.	207

Un adulte **lecteur expert** sur un texte documentaire ou littéraire ne posant pas de problème de compréhension, lit à voix haute

MCLM = 200 Mots Correctement Lus / Minute

(deuxième texte)

(CP = 50 MLCM

CM1 = 110 MLCM

CE1 = 70 MLCM

CM2 = 120 MLCM

CE2 = 90 MLCM)

Premier texte = 70-80 MCLM

La lecture par groupes de mots

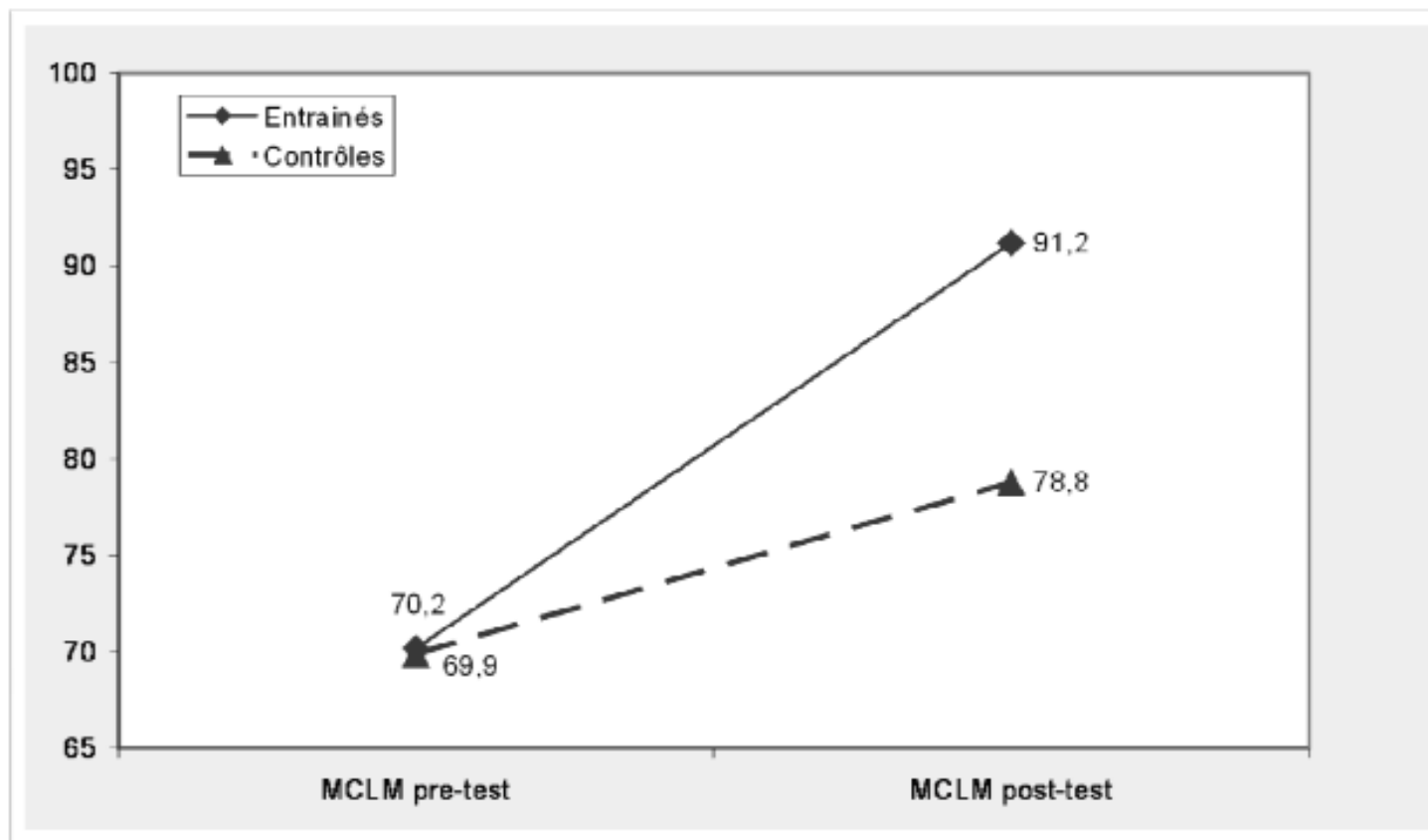
- ▶ Lisez le texte en portant attention à l'effet, sur votre compréhension, de l'impossibilité de lire par groupes de mots.

Les mots sont écrits à l'envers. Chaque mot doit être lu de droite à gauche.

tnafne'L treiuqca sel secnassiannoc seriassecén à al
erutcel rap ses secneirépxe selpitlum à elocé'l te sruellia.
aL étilauq te al étitnauq ed sec secnassiannoc tnos seéil
à elbmesne'l esd serèitam serialocs te ua ueilim lailimaf-
oicos ùo li eulové. selleE en tnos sap nu fitcejbo euq
ificéps ed egassitnerppa'l ed al erutcel, siam neib nu
fitcejbo larénéq ed elocé'l.

Comparaison des résultats d'élèves de sixième ayant réalisé des ateliers de fluence durant toute l'année (Académie de Grenoble)

Évolution de la fluence MCLM de novembre à juin



Sur quoi l'intervention devrait-elle porter?



- ✓ le décodage et la vitesse de lecture
- ✓ la compréhension lexicale
- ✓ la prosodie
- ✓ la compréhension de la phrase et des groupes de mots

Pour qu'un élève devienne compétent en lecture, il doit développer des habiletés pour identifier les mots de façon

Précise

ET

Fluide


L'amélioration de la fluidité en lecture serait liée à l'amélioration de la compréhension.

APPROCHE 1

tirée du programme Great Leaps Reading (Spencer et Manis)

Activités de lecture répétée

Intervention individuelle de 10 minutes par jour. L'élève lit 3 pages par séance.



Phonèmes et
mots isolés



Courtes
phrases



Texte

Lis le plus rapidement et le plus précisément possible la page. Tu as 1 minute.

Si tu fais moins de deux erreurs dans une page, tu liras une nouvelle page la prochaine fois.

APPROCHE 2

Intervention sous-syllabique (Tressoldi, Vio et Iozzino)

Exercices de lecture : méthode sous-syllabique

« [Cette approche] permettrait aux élèves ayant des troubles de lecture de développer des représentations orthographiques de syllabes fréquentes, lesquelles faciliteraient l'identification rapide et automatique des mots. »



Lecture de textes variés par l'entremise de programmes informatiques.



Intervention axée sur la reconnaissance des syllabes, à raison d'une fois par semaine pendant un mois, et de deux fois par semaine par la suite.



À la maison :

- Exercices de lecture de 10 à 15 minutes cinq fois par semaine
- Journal de bord dans lequel on inscrit le temps et type d'exercice réalisé (ex.: syllabes, mots isolés, texte)

Quelques principes pédagogiques prouvés par la recherche

- La lecture orale à tour de rôle n'augmente pas la fluidité; peut-être parce que les élèves ne lisent chaque petite partie qu'une seule fois.
- Les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension.
- La lecture orale faite de façon répétée, accompagnée d'un encadrement de la part d'enseignants, de pairs ou de parents, a un effet positif significatif non seulement sur la fluidité mais également sur l'identification et la compréhension des mots.
- Les élèves qui n'ont pas développé des capacités de base sur le plan des correspondances graphème-phonème et de l'identification de mots ne peuvent pas améliorer la fluidité par des pratiques de lecture silencieuse indépendante; des approches visant l'enseignement de la fluidité sont plus efficaces.

Attention aux mythes !

MYTHE 1 - Si l'enfant arrive à l'école moins bien préparé que ses pairs au regard de la lecture, il ne pourra jamais les rattraper.

Il est évident que les enfants qui débutent la maternelle n'ont pas tous bénéficié du même degré d'exposition aux caractères imprimés, aux livres, et aux histoires. Certains sont portés à croire que l'école ne peut rien faire pour ces enfants.

Etat des connaissances issues de la recherche :

De nombreux élèves qui débutent la maternelle présentent déjà un risque d'échec en raison d'un manque d'exposition aux caractères imprimés, aux livres et aux histoires ou d'un nombre limité d'expériences relatives à ces éléments. La recherche démontre que l'école peut jouer un rôle important dans la réussite des premiers apprentissages en lecture, si elle permet aux enfants de bénéficier d'un enseignement approprié.

Les études indiquent notamment que **les élèves à risque qui ont pendant deux années scolaires successives un enseignant dont les pratiques pédagogiques sont éprouvées, ont de fortes chances de devenir de bons lecteurs** (Snow, Burns et Griffin, 1998).

MYTHE 2 - Après le CE2, les enfants ont complété leur apprentissage de la lecture.

Certaines personnes croient que l'enseignement spécifique de la lecture n'est plus requis après le CE2 car les enfants ont alors développé toutes les habiletés faisant d'eux des lecteurs efficaces.

Etat des connaissances issues de la recherche :

Les différents aspects de la lecture ne peuvent pas tous être enseignés ou appris avant que l'enfant n'achève sa troisième année scolaire. **La plupart des élèves qui terminent leur CE2 ne maîtrisent pas encore les capacités d'identification des mots écrits.** Outre cet apprentissage à consolider, les élèves profiteront d'un enseignement visant **l'enrichissement du vocabulaire, le développement de la compréhension et de la fluidité** (Pressley, 2006).

MYTHE 3 - Les enfants peuvent apprendre à lire en s'appuyant principalement sur les indices fournis par le contexte.

Une croyance prévaut selon laquelle raconter une histoire à partir d'une illustration conduit au développement de la lecture. Cette croyance entretient une confusion quant au fait que « lire une histoire » équivaut à « raconter une histoire ».

Etat des connaissances issues de la recherche :

La recherche démontre que **le contexte** peut faciliter la compréhension une fois que les mots ont été lus (Phillips, Norris et Vavra, 2007). Toutefois, il ne s'agit **pas d'une stratégie efficace pour identifier les mots**. Lorsque les enfants rencontrent un mot qu'ils n'ont jamais vu, ils doivent recourir à leurs connaissances des correspondances graphème-phonème pour le prononcer et ainsi accéder à son sens.

Caractéristiques d'une lecture fluide

Niveau 1 - L'élève lit principalement mot à mot. À l'occasion, il peut lire des groupes de deux ou trois mots, mais ces regroupements sont rares ou ne respectent pas la syntaxe de la phrase. L'élève lit sans aucune expression.

Niveau 2 - L'élève lit principalement par groupes de deux mots, avec parfois des regroupements de trois ou quatre mots. On note, à l'occasion, une lecture mot à mot. Le découpage en groupe de mots peut sembler maladroit et inapproprié dans le contexte plus large de la phrase ou du texte. Une petite partie du texte seulement est lue avec expression.

Niveau 3 - L'élève lit surtout par groupes de trois ou quatre mots. On peut noter, à l'occasion, quelques regroupements plus petits. Dans l'ensemble, le découpage en groupes de mots semble approprié et respecte la syntaxe du texte. L'élève essaie de lire avec expression, mais ne réussit que dans une certaine proportion.

Niveau 4 - L'élève lit essentiellement par groupes de mots signifiants. Bien qu'on puisse observer certaines répétitions ou déviations par rapport au texte, elles n'ont pas d'incidence sur l'ensemble de la lecture. La syntaxe du texte est toujours respectée. La plus grande partie du texte est lue avec expression.

Jocel
La Le
De la
à la p
De Bo

En ce qui concerne la fluence

- Tous les graphèmes-phonèmes sont connus
- Les mécanismes du décodage sont maîtrisés
- L'identification des mots est fluide
- Le doigt n'est pas utilisé pour suivre le texte
- Les mots sont correctement prononcés
- La lecture ne s'arrête pas avant la fin de la phrase
- La lecture est régulière : elle n'est ni trop lente, ni trop rapide
- Les liaisons sont marquées et sont appropriées
- La ponctuation est respectée
- Les pauses syntaxiques (prosodie) sont bien marquées.

En ce qui concerne l'expressivité

- Les mots sont compris
- La voix est audible
- Le débit est mesuré
- L'intonation est appropriée :
 - elle marque le point
 - elle marque la virgule
 - elle restitue l'exclamation
 - elle restitue l'interrogation
- La voix change en fonction des personnages
- Des réactions sont suscitées sur l'auditoire.

Qu'évalue-t-on en fluidité de lecture ?

Analyse de la rapidité

Niveau fin CP : 50 mots

Niveau fin CE1 : 70 mots

Niveau fin CE2 : 90 mots

Niveau fin CM1 : 110 mots

Niveau fin CM2 : 120 mots

Analyse de l'exactitude (taux de précision : nombre de mots correctement lus)

- Niveau indépendant : 99-100 % réussite

L'élève est capable de lire de façon indépendante, sans aide.

- Niveau fonctionnel : 92-98 % réussite

L'élève est capable de lire avec de l'aide.

- Niveau de frustration : sous 92 % réussite

L'élève éprouve beaucoup de difficultés à lire le texte, même avec de l'aide.

Analyse de l'expression

- Niveau 1 :

Lecture mot par mot, occasionnellement 2 ou 3 mots. Lecture sans expression, ni intonation, lecture laborieuse et difficile.

- Niveau 2 :

Lecture de deux mots à la fois, occasionnellement 3 ou 4 mots. La lecture par groupes de mots est déficiente. Peu ou pas d'intonation et d'expression.

- Niveau 3 :

Lecture de 3 ou 4 mots et parfois plus. La syntaxe est adéquate, des bouts de texte sont lus avec expression et intonation.

- Niveau 4 :

Lecture fonctionnelle par groupe de mots, structure préservée. La majorité du texte est lu avec expression et intonation.

Un exemple : vélociraptor

Le texte

Rangement	1
Pour mon anniversaire, mes parents m'ont offert un robot.	11
J'ai joué toute la journée dans ma chambre avec mon nouveau jouet.	24
- Quel bazar, a dit mon père en passant la tête par la porte, on ne peut même plus rentrer. Pour demain matin, je veux que ta chambre soit entièrement rangée, sinon je ramène ton robot au magasin.	40
Mais j'ai horreur de ranger.	52
- Pas de problème, mon robot va le faire ! ai-je répondu en rigolant.	61
Heureusement, mon père n'a pas entendu car il semblait en colère.	67
Alors, j'ai mis mon réveil à sonner pour me lever tôt le lendemain matin.	80
Soudain, je suis réveillé par mon père qui rentre dans ma chambre. Le réveil n'a pas sonné et je n'ai rien rangé!	92
- Alors là, bravo ! Je vois que tout est impeccable. Tu es formidable et je suis fier de toi ! s'exclame mon père.	107
Je sais que mon père a beaucoup d'humour, mais je me dis que la punition va être terrible et que je peux dire adieu à mon robot. J'ouvre les yeux et oh! stupeur, tout est en ordre !	120
Alors, je regarde partout et je vois le robot qui cligne d'un œil. Soudain, je comprends tout, c'est génial mais ça fait aussi un peu peur...	131
	145
	153
	168
	183
	192
	207
	220

L'évaluation de l'élève

Mes progrès :

	1	2	3	4	5
Mots lus					
Erreurs / Oublis					
Score					

Comment améliorer cette proposition ?

Pause des pauses

Evaluation de la fluidité de lecture

http://monecolesengage.etab.ac-lille.fr/files/2019/01/pauseprocedure_lectureorale.pdf

Que faire si le déficit est dû à des traitements de « bas niveau » liés à l'identification des mots, que les traitements linguistiques ne sont pas assez fiables et/ou que l'automatisation du décodage n'est pas acquise ?

La Lecture répétée

La lecture orale répétée encadrée par un enseignant ou un tuteur aurait un effet significatif non seulement sur la fluidité, mais également sur l'identification ainsi que sur la compréhension de mots. Cette activité aurait un effet bénéfique sur la fluidité; entre la première et la troisième lecture, la vitesse augmenterait de manière significative.

La lecture orale répétée peut s'effectuer de diverses façons :

- **le cornet de lecture** : Dans cette activité, on ajoute le sens de l'audition. L'élève lit le texte en plaçant un cornet de lecture, un petit cylindre incurvé, comme s'il plaçait un téléphone contre sa bouche et son oreille.

Lorsqu'il lit à voix haute, il entend sa voix amplifiée, ce qui contribue à isoler sa lecture des autres bruits de la classe. Des recherches ont été effectuées en utilisant ces cornets de lecture appelés en anglais « whisper phone »; les résultats montrent des effets bénéfiques quant à l'amélioration de la fluidité, du décodage de mots ainsi que de la compréhension (Rasinski, 2002; Rasinski, Flexer, et Boomgarden- Szypulski, 2006).

- La lecture répétée : **avec enregistrement**

Activité 1 : **La relecture** - L'élève relit quelques fois la même histoire et on calcule son temps de lecture.

Activité 2 : **Partenaires de lecture** - Un élève plus habile et un moins habile en lecture rapide sont jumelés pour lire un même texte séquentiellement puis simultanément.

Activité 3 : **Les histoires enregistrées** - L'enseignant essaie de trouver des histoires enregistrées accompagnées d'un texte que l'élève lira en même temps qu'il écouterait l'histoire.

Activité 4 : **Lecture en écho** - L'enseignant lit un texte avec intonation et expression et les élèves reprennent le même extrait.

Que faire si le déficit est spécifique au traitement du texte écrit (mauvaise régulation de la lecture par l'élève) et corrélé à une absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte ?

Une souris se promenait dans un bois profond.

« Ah, **se dit** un renard, une souris, c'est très bon. Eh bien, petite souris, où vas-tu dans ce bois? J'ai un joli terrier, viens manger avec moi.

– **C'est terriblement gentil, mon bon renardeau, mais je dois déjeuner avec un gruffalo.**

– Un gruffalo? Mais qu'est-ce que c'est?

– Un gruffalo? Tout le monde le sait. »

- Quels sont les personnages de l'histoire ?
- Où se passe le début de l'histoire ?
- Pourquoi le renard invite-t-il la souris à manger ?
- La souris accepte-t-elle l'invitation du renard ?

4 processus de compréhension :

- Prélever des informations explicites (PRELEVER)
- Faire des inférences directes (INFERER)
- Interpréter et assimiler idées et informations (INTERPRETER)
- Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (APPRECIER)



Attention aux questionnaires !

Lexique et lecture

- Le lexique joue un rôle important
« Il ne suffit pas que l'enfant sache faire sonner un mot écrit dans sa tête, encore faut-il que le mot qu'il a ainsi décodé figure dans son lexique oral (et mental). »

Lexique et lecture

- des gains statistiquement significatifs dans la compréhension en lecture ont été observés à la suite d'un enseignement systématique du vocabulaire, mais seulement lorsqu'une durée supérieure à vingt minutes était consacrée à chaque mot (McKeown et al., 1983). La généralisation d'un tel enseignement dans le quotidien des classes semble **donc peu réaliste** et il est difficile de se fonder uniquement sur ce type de stratégie didactique pour faire progresser les connaissances lexicales des élèves et les compétences en lecture qui les accompagnent.

Lexique et lecture : Comment améliorer le vocabulaire ?

La lecture : une voie royale ?

Une série de recherches a mis en évidence que les enfants **« apprennent la signification des mots lorsqu'ils lisent, même lorsqu'ils ne lisent pas dans le but d'apprendre ces mots »** (Nagy, 2010). Dans une méta-analyse des recherches disponibles sur le sujet, Swanborn et de Glopper (1999) concluent que les enfants retiennent une proportion notable, bien que modeste (environ 15 %) des mots inconnus qu'ils rencontrent en lisant. **Nagy (2010) insiste sur l'effet cumulatif d'un tel effet**, puisqu'un rapide calcul montre que, si un élève lit régulièrement pendant 25 minutes par jour, il acquiert environ 1500 mots par an, chiffre que nous pouvons mettre en rapport avec les résultats de l'enquête française d'Ehrlich et son équipe

Lexique et lecture : Comment améliorer le vocabulaire ?

La lecture : une voie royale ?

un apprentissage en spirale, observé d'ailleurs aussi dans bien d'autres apprentissages : la lecture est d'autant plus efficace et facile que le vocabulaire du lecteur est étendu et la fréquence des lectures renforce la mémorisation des mots rencontrés et donne aussi accès à des mots nouveaux, rendus ensuite disponibles pour la lecture d'autres textes, ce qui renforce encore les compétences de lecture antérieures.

Pour aller plus loin :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/6/Jacques_Crinon_111202_avec_couv_201146.pdf



Merci pour votre écoute !