

## La fluidité : un moyen pour évaluer la compréhension de l'écrit

### Fluency: A way to assess reading comprehension

Imane MISSOUM BENZIANE<sup>1</sup> 

Université de Hassiba Benbouali de Chlef / ALGÉRIE  
sabuza-10@hotmail.com

Fatima AIT DJIDA<sup>2</sup> 

Université de Hassiba Benbouali de Chlef / ALGÉRIE  
aitdjidafatima@yahoo.fr

Reçu: 19/03/2025,

Accepté: 26/05/2025,

Publié: 04/06/2025

#### Résumé :

Il nous a été donné de constater que des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyen rencontraient des difficultés à accéder au sens des textes alors que les directives officielles affirmaient qu'ils étaient en mesure de comprendre tous les types d'écrits. Ce décalage entre les attentes institutionnelles et la réalité en classe nous a conduites à mener une recherche pour en identifier les causes. Notre présent article s'intéresse à la fluidité et son impact sur la construction du sens d'un texte. Aussi avons-nous supposé qu'un manque de fluidité en lecture constitue un frein à la compréhension. En effet, leurs ressources attentionnelles étant accaparées par le décodage, elles ne peuvent être pleinement mobilisées pour la construction du sens.

**Mots clés :** lecture – compréhension – fluidité – texte – ressources – construction du sens

#### Abstract

We found that average 4th grade students had difficulty accessing the meaning of texts, even though official guidelines stated that they were able to understand all types of writing. This gap between institutional expectations and classroom reality led us to conduct research to identify the causes. Our current article focuses on fluency and its impact on the construction of the meaning of a text. We therefore assumed that a lack of fluency in reading is a barrier to comprehension. Indeed, since their attentional resources are taken up by decoding, they cannot be fully mobilized for the construction of meaning.

**Key words:** reading – comprehension – fluency – text – resources – construction of meaning

\* Auteur correspondant : **Fatima AIT DJIDA**

Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

## Introduction

Il n'est point étonnant que les recherches s'accordent sur l'importance de la compréhension dans tout apprentissage. En effet, un apprentissage pérenne n'est possible que s'il repose sur une compréhension solide. L'intégration de nouvelles connaissances aux anciennes est proportionnelle à la qualité de cette compréhension : plus elle est approfondie, plus les connaissances, démarches et stratégies s'ancrent durablement dans la mémoire. À l'inverse, une compréhension défaillante compromet cet enracinement. Aussi peut-on affirmer, au risque du truisme, que sans compréhension, il n'y a point d'apprentissage. Des savoirs dépourvus de signification demeurent fragiles, prompts à s'effacer et à disparaître.

La compréhension de l'écrit, objet de notre présent article, passe par la lecture, bien que les partisans de l'approche idéovisuelle contestent cette conception. L'approche globale, dont les fondements théoriques minimisent la lecture comme simple correspondance graphème/phonème, conçoit la compréhension comme un « processus d'anticipation sémantique suivi de vérifications » (Chartier, 2015, p.152). Foucambert, dans son rejet du décodage en lecture, n'hésite pas à comparer cette activité au travail à la chaîne des ouvriers, allant jusqu'à qualifier l'une et l'autre d'aliénantes.

L'approche globale, censée favoriser la compréhension, vise à outiller les élèves par le développement de stratégies diverses (repérage des éléments périphériques, émission d'hypothèses, inférences, etc.) afin de leur permettre d'accéder au sens des textes. Ainsi, observer un texte et en déduire un sens par l'exploitation du paratexte dispense, dans cette approche, d'une lecture linéaire ou d'un déchiffrement systématique des mots. Toutefois, loin de résoudre les difficultés rencontrées par les élèves en lecture-compréhension, cette approche a souvent montré ses limites : non seulement les problèmes initiaux persistent, mais ils tendent même à s'aggraver. L'Observatoire National de la Lecture (ONL, 2000) a relevé, dans une étude sur la compréhension en lecture, que plusieurs causes sous-tendent ces difficultés. De son côté, Francis Grossmann (2003) souligne le caractère multifactoriel des obstacles à la compréhension et regrette que le décodage, ainsi que la maîtrise du système alphabétique, aient été négligés. La compréhension étant le but ultime de toute lecture – un point de consensus dans la recherche sur le sujet – Liliane Sprenger-Charolles, Danielle Béchenne et Philippe Lacert insistent sur la nécessité de traiter les processus sous-jacents à la lecture sur un pied d'égalité. Le modèle de LaBerge et Samuels (1974) distingue en effet deux niveaux de processus intervenant dans la lecture-compréhension : d'une part, les processus de bas niveau, affectés au décodage, et d'autre part, les processus de haut niveau, propres à la compréhension.

Imprégnées de ces apports théoriques, nous avons porté notre attention sur les difficultés rencontrées par les élèves de 4<sup>e</sup> année en compréhension de l'écrit. Selon les directives officielles, tout élève admis en 4<sup>e</sup> année est censé être capable de comprendre tous les types de textes. Or, cette prérogative théorique est en décalage flagrant avec la réalité de la salle de classe : hormis quelques exceptions, les élèves peinent à accéder au sens des textes. Face à cet écart entre les attentes institutionnelles et le vécu pédagogique, nous avons entrepris une recherche

visant à en comprendre les raisons. Cela nous a conduites à formuler la question suivante : pourquoi les élèves de 4<sup>e</sup> année éprouvent-ils des difficultés à construire le sens d'un texte ? Cette interrogation nous a amenées à poser l'hypothèse suivante : La lecture des élèves de 4<sup>e</sup> année moyenne manque de fluidité ; leurs ressources attentionnelles sont accaparées par le décodage, ce qui nuit, par contrecoup, à la compréhension.

### 1. Cadre théorique

#### 1.1. Compréhension et fluidité en lecture

La compréhension a longtemps été réduite à sa plus simple expression par le courant comportementaliste. L'introspection n'y avait pas sa place ; seule comptait l'association observable entre stimulus et réponse. Dans cette optique, les pédagogies par objectifs et de la maîtrise, fondées sur le paradigme behavioriste, promettaient de garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves. Toutefois, les résultats escomptés n'étant pas au rendez-vous, ces approches ont été remises en question. En réaction, les cognitivistes ont postulé qu'un apprentissage durable repose sur la compréhension : autrement dit, sans compréhension, il ne saurait y avoir d'apprentissage.

La notion de compréhension de l'écrit, qui constitue l'objet de notre article, a connu une évolution significative au fil du temps. Ainsi, les définitions de la lecture ont varié en fonction des changements de paradigmes liés à la compréhension. Avant les années 1970, la lecture était essentiellement perçue comme une simple opération de décodage. Au début des années 1980, cette définition s'est enrichie de la notion de construction du sens. Dans les années 1990, la lecture a été conçue comme une condition nécessaire à l'acquisition et au développement des connaissances. Puis, à partir des années 2000, elle a été définie comme un processus englobant à la fois le décodage et la compréhension du message écrit. Les recherches actuelles sur la compréhension de l'écrit s'accordent à reconnaître l'interdépendance entre la capacité à identifier les mots et la compréhension des textes. Ces deux processus opèrent conjointement pour permettre l'accès au sens du texte. Les processus de bas niveau, notamment le décodage, permettent l'identification et la reconnaissance des mots. La construction du sens d'un texte repose ainsi sur la capacité à lire, c'est-à-dire à déchiffrer les mots. Cependant, il est crucial de préciser que savoir lire ne garantit pas automatiquement la compréhension du texte.

La recherche en lecture souligne que la reconnaissance des mots doit être instantanée. En effet, si le lecteur mobilise une part trop importante de ses ressources cognitives pour déchiffrer les mots, la compréhension en est affectée, faute de ressources suffisantes pour traiter le sens du texte. L'automatisation de la lecture, soit la reconnaissance immédiate des mots, est ainsi considérée par de nombreux chercheurs (Laberge et Samuels, 1974 ; Stanovich, 1986 ; Pikulski et Chard, 2005) comme une condition nécessaire à la compréhension, bien que non suffisante en soi. C'est dans ce cadre que s'inscrit la notion de fluidité en lecture. Mais que recouvre exactement ce concept ?

## 1.2 Définition de la fluidité

La fluidité de la lecture n'avait pas droit de cité ; elle n'était pas ainsi considérée comme une composante importante de l'enseignement de la lecture (Rasinski et al., 2005). Toutefois les éclairages théoriques successifs relatifs à la lecture ont participé à la reconnaissance de son rôle ; ils ont en effet révélé le lien inextricable entre le développement de la compétence en compréhension de l'écrit et celui de la fluidité (Laberge et Samuels, 1974; Stanovich, 1980). La définition de la fluidité de la lecture a beaucoup évolué au fil des années. Ainsi, M. Zorman et ses collègues (2008) ont relevé qu'elle était auparavant uniquement associée à l'automatisation de la reconnaissance des mots. Comparée aux définitions récentes, cette conception apparaît minimaliste. Les définitions actuelles de la fluidité, qualifiées de maximalistes, vont en effet au-delà de l'automatisation de la reconnaissance des mots. Elles incluent également la capacité à regrouper les mots en unités syntaxiques de sens, à utiliser rapidement et de manière appropriée la ponctuation, à respecter les pauses ainsi qu'à maîtriser l'intonation, dans le but de donner toute sa signification au texte lu. Hudson et al. (2009) assimilent la fluidité à une construction complexe et multifactorielle regroupant à la fois la précision, l'automatisation, la prosodie, la vitesse de lecture (Wolf et Katzir-Cohen, 2001) et la compréhension (Kuhn et al., 2010). L'évaluation de la fluidité doit, selon plusieurs chercheurs, mesurer trois principales composantes : la rapidité, l'exactitude de l'identification des mots et l'utilisation correcte de la prosodie. Dans cet article, nous nous intéresserons aux deux premières composantes, à savoir l'exactitude et la rapidité, notre évaluation ne portant que sur ces aspects. Toutefois, la prosodie sera sommairement définie, car elle constitue une composante tout aussi importante que les deux autres.

### 1.2.1. La rapidité

La rapidité renvoie à la reconnaissance immédiate d'un mot, sans recours à la subvocalisation, qui est énergivore et mobilise des ressources attentionnelles dans le déchiffrage. Un lecteur compétent lit rapidement la majorité des mots qu'il rencontre dans un texte. Cette rapidité englobe à la fois l'automaticité et la vitesse de lecture. L'automaticité se traduit par une reconnaissance instantanée des mots, ce qui permet à l'élève de dégager des ressources attentionnelles pour se focaliser sur la compréhension du texte. En d'autres termes, si le lecteur consacre toute son énergie à déchiffrer les mots, il lui reste peu de ressources pour saisir le sens du texte (Laberge et Samuels, 1974 ; Kuhn et Stahl, 2003). La rapidité de lecture des élèves est évaluée en fonction du nombre de mots lus par minute. De manière générale, une lecture est considérée comme automatisée lorsqu'elle atteint environ 100 mots par minute ; une vitesse moindre constitue un handicap susceptible d'affecter négativement la compréhension (Giasson, 2003). Dans le but d'évaluer le développement de la fluidité d'un élève, Giasson a proposé une échelle fondée sur la lecture par groupe de mots. Cette échelle distingue différents niveaux de lecture, allant de la lecture sous-syllabique à la lecture interprétative.

### 1.2.2 L'exactitude de l'identification des mots

Si les mots sont correctement identifiés le lecteur sera capable d'investir ses ressources attentionnelles dans la construction du sens du message lu. Sans reconnaissance automatique des mots, notent certains chercheurs (Ehri, 2005 ; Wolf, Miller et Donnelly, 2000), le lecteur sera confronté à une situation de surcharge cognitive laquelle l'empêche d'accéder au sens. En effet, il se trouve dans l'impossibilité de gérer simultanément le décodage des mots et la construction du sens. Le lecteur malhabile investit l'ensemble de ses ressources dans l'opération de décodage négligeant par conséquent la compréhension. Ainsi, l'exactitude renvoie à cette capacité de décodage dont use un lecteur en vue de l'identification la plus correcte possible des mots. Le National Reading Panel insiste sur le rôle déterminant que joue l'exactitude dans le développement de la fluidité. De même Kuhn explique, en 2008, que l'exactitude participe non seulement dans l'amélioration de la fluidité mais elle constitue également une passerelle vers la construction du sens. L'exactitude correspond, en définitive, au nombre de mots correctement lus par minute (MCLM). Le pourcentage d'exactitude s'effectue au moyen d'un décompte des mots lus correctement au regard du nombre total de mots dans le texte. La compréhension se trouve ainsi étroitement liée à l'identification instantanée des mots. Cette reconnaissance doit être dépourvue de toute méprise. Car il est, désormais, communément admis (Baker et ses collaborateurs (2008), LaBerge et Samuels (1974) et Wang, Porfeli et Aigozzine (2008) cités par Lessard (2012)) que la compréhension en lecture est fortement liée à un rendement positif en lecture orale. En effet, un lecteur en mesure de lire avec exactitude la plupart des mots qu'il a à lire a plus de chance à accéder à la compréhension du texte. Néanmoins, il faut savoir que le rendement positif est diversement apprécié par les chercheurs. Ellery (2009) estime qu'une lecture aisée d'un texte suppose un taux d'exactitude à hauteur d'au moins 95%. Allington (2009) trouve, pour sa part, que 95% reste un taux insuffisant pour une lecture autonome. Selon lui, un pourcentage de 98% ou 99% serait plus approprié. Pour évaluer l'exactitude, nous nous sommes servies de la grille de Rasinski et Padak (2005). L'exactitude est mesurée en calculant le taux d'erreurs commises par l'élève par rapport au nombre total de mots lus. Les trois niveaux d'exactitude<sup>1</sup> sont : le niveau de frustration (moins de 92 % de réussite), le niveau fonctionnel (92 % à 98 % de réussite), et le niveau indépendant (99 % à 100 % de réussite).

---

<sup>1</sup> Ces trois niveaux sont ainsi décrits par Rasinski et Padak (2005)

- Niveau indépendant : l'élève dispose d'une connaissance suffisante du sujet et peut accéder au texte très rapidement et avec très peu d'erreurs. Il est en mesure de lire de façon indépendante et sans aucune aide.
- Niveau fonctionnel correspond au niveau d'apprentissage : L'élève possède des connaissances de base adéquates sur un sujet et peut accéder au texte sans erreurs ou avec peu d'erreurs. Il est capable de lire avec de l'aide.
- Niveau de frustration : L'élève éprouve beaucoup de difficultés à lire le texte même avec de l'aide.

### 1.2.3. La prosodie

La lecture fluide ne se limite pas à la reconnaissance correcte et instantanée des mots ; elle implique également le respect de la prosodie, c'est-à-dire du rythme et de l'intonation du texte (National Reading Panel, 2000). La prosodie renvoie à l'aspect rythmique et mélodique de la lecture. Elle se manifeste par une lecture expressive, marquée par une modulation de l'intonation, de la hauteur de la voix, du ton, du volume et par l'accentuation de certains mots. Un lecteur fluide regroupe les mots en unités syntaxiques et sémantiques appropriées, en utilisant sa voix pour transmettre et enrichir le sens du texte, tout en respectant les pauses et la ponctuation. En 2008, Kuhn définit la prosodie, ou l'expression, comme l'ensemble des éléments de la lecture, tels que les variations de tonalité et le phrasé adéquat, qui assurent un rendu expressif du texte. Pour plusieurs chercheurs, une lecture expressive repose sur l'intonation, le tempo et le phrasé approprié (Erekson, 2003 ; Kuhn, 2011). Selon Richards (2000), la prosodie correspond à la capacité de lire à haute voix en appliquant correctement les accents et les liaisons, de manière à rendre la lecture aussi naturelle que la langue parlée. D'après Truss (2004), cité par Bessette et al. (2018), les éléments prosodiques d'un texte sont souvent représentés par des marques de ponctuation. Elle ajoute que celles-ci guident la lecture, à l'instar d'une partition musicale qui indique au musicien comment interpréter une œuvre. Ainsi, Torgensen et Hudson (2006) précisent que lire avec prosodie témoigne d'une construction active du sens du texte par le lecteur.

## 1. Cadre méthodologique

### 1.1. *Les participants*

Notre échantillon était composé d'une classe de 30 élèves volontaires dont le niveau des habilités en lecture était selon leur enseignant disparate allant de fort à non lecteur. Pour garantir l'anonymat des participants à notre étude, nous avons décidé de les désigner par E plus un chiffre. Exemple : E1, E2.

### 1.2. *Approche retenue et collecte des données*

Pour analyser le rendement en lecture nous avons opté pour une approche mixte une recherche quantitative visant à mesurer le nombre d'apprenants capables de lire d'une manière fluide suivie d'une approche qualitative visant l'analyse du profil de lecture de quelques apprenants.

Ainsi, nous nous sommes préoccupées de données en relation avec deux composantes de la fluidité uniquement à savoir l'exactitude et la rapidité. Par manque de moyens nous n'avons pas pu analyser la prosodie.

La rapidité a été calculée par la sollicitation de chaque apprenant à lire un texte de son niveau scolaire 4<sup>ème</sup> année moyenne. Chaque élève volontaire a été, de ce fait, invité à lire un texte à haute voix et sans préparation pendant une minute.

Après avoir enregistré leur lecture à l'aide d'un magnétophone, nous avons procédé au décompte du nombre de mots lu en une minute ; désigné désormais sous l'acronyme MLM.

À la suite du calcul de la rapidité de la lecture MLM, nous avons mesuré la précision de l'identification des mots : nous avons analysé attentivement la lecture des élèves dans le but de relever tout manquement à une lecture correcte. Toutes les méprises ont été notées (erreurs de

prononciation, omission, substitution, saut de ligne,... etc.) et ont été retranchées des mots lus correctement.

Tableau 3 : Rendement en fluidité des élèves de l'échantillon.

| Elèves | Vitesse<br>(mots/minute) | Nombre<br>d'erreurs | exactitude<br>(MCLM) | Pourcentage<br>d'exactitude |
|--------|--------------------------|---------------------|----------------------|-----------------------------|
| E1     | 63                       | 10                  | 53                   | 84.1%                       |
| E2     | 51                       | 9                   | 42                   | 82.3%                       |
| E3     | 65                       | 12                  | 53                   | 81.5%                       |
| E4     | 97                       | 6                   | 91                   | 93%                         |
| E5     | 65                       | 18                  | 47                   | 72%                         |
| E6     | 34                       | 10                  | 24                   | 70%                         |
| E7     | 71                       | 30                  | 41                   | 57.7%                       |
| E8     | 48                       | 8                   | 40                   | 83.33%                      |
| E9     | 59                       | 19                  | 40                   | 67.7%                       |
| E10    | 92                       | 0                   | 92                   | 100%                        |
| E11    | 53                       | 19                  | 34                   | 64.1%                       |
| E12    | 99                       | 1                   | 98                   | 98.9%                       |
| E13    | 50                       | 12                  | 38                   | 76%                         |
| E14    | 148                      | 1                   | 147                  | 99.3%                       |
| E15    | 96                       | 3                   | 93                   | 96.8%                       |
| E16    | 85                       | 4                   | 81                   | 95.2%                       |
| E17    | 65                       | 7                   | 58                   | 89.2%                       |
| E18    | 23                       | 5                   | 18                   | 78.2%                       |
| E19    | 52                       | 25                  | 28                   | 53.8%                       |
| E20    | 78                       | 11                  | 67                   | 85.8%                       |
| E21    | 32                       | 5                   | 27                   | 84.3%                       |
| E22    | 53                       | 7                   | 46                   | 86.7%                       |
| E23    | 47                       | 11                  | 36                   | 76.5%                       |
| E24    | 54                       | 24                  | 30                   | 55.5%                       |
| E25    | 82                       | 11                  | 71                   | 86.5%                       |
| E26    | 67                       | 10                  | 57                   | 85%                         |
| E27    | 54                       | 7                   | 47                   | 87%                         |
| E28    | 101                      | 1                   | 100                  | 99%                         |
| E29    | 75                       | 8                   | 67                   | 89.3%                       |
| E30    | 39                       | 39                  | 0                    | 00%                         |

## 2. Analyse et discussion

Comme nous l'avons expliqué, supra, une lecture peut être considérée comme étant fluide dans le cas où celle-ci serait déroulée à plus de 90 MLM.

Après analyse des enregistrements, il se dégage au vu des scores enregistrés trois groupes : faibles lecteurs, moyens lecteurs et bons lecteurs.

Tableau 4 : Groupes des lecteurs

| Catégorie        | MLM                | Lecteurs                                                                                                             |
|------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Faibles lecteurs | $\geq 90$          | E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E29, E30. |
| Moyens lecteurs  | $90 \geq \geq 100$ | E4, E10, E12, E15.                                                                                                   |
| Bon lecteurs     | $\leq 100$         | E14, E28.                                                                                                            |

## 2.1. Groupe faibles lecteurs

### 2.1.1. La rapidité.

Les élèves de ce groupe totalisent un faible score en automaticité. En effet, ces derniers sont en grande difficulté de lecture : ils lisent de manière lente, laborieuse et saccadé.

En dépit des similitudes caractérisant cette catégorie d'élèves, des variations individuelles sont remarquables. En effet, au sein dudit groupe, nous avons constaté la présence de deux sous-groupes :

Le premier sous-groupe a totalisé un score se situant entre 30 MLM et 60 MLM. La lecture de ce sous-groupe se distingue par sa lenteur : les élèves lisent d'une manière hésitante avec la présence de beaucoup de méprises. Cette lecture est parsemée de pauses longues et fréquentes qui entravent la compréhension. Miller et Schwanenflugel (2006) évoquent une corrélation négative entre la fréquence des pauses inappropriées et la compréhension. Par ailleurs, l'identification des mots repose sur la voie d'assemblage ou la voie phonologique : les élèves déchiffrent en faisant correspondre chaque lettre ou groupe de lettres à un son. Cette lecture est considérée, globalement, vu ses caractéristiques, comme allant d'une lecture sous syllabique (Giasson, 2012) qui implique l'identification de chaque graphème en vue de lire la syllabe à une lecture hésitante se traduisant à la lecture mot à mot en passant par une lecture syllabique renvoyant au déchiffrement par syllabe.

Ce déficit en lecture peut s'expliquer, d'une part, par une faiblesse de la conscience phonologique (Cunningham, 2007 ; NRP, 2000) ; la méconnaissance de certains phonèmes se répercute négativement sur l'identification correcte et rapide des mots et d'autres part, par l'indigence du vocabulaire globale de ces élèves. Indigence qui ne leur permet pas d'identifier les mots instantanément.

La lecture du second sous-groupe se caractérise par l'alternance entre la voie d'assemblage et la voie d'adressage. Elle est effectuée, ainsi, tantôt mot à mot, tantôt par groupe de mots ; c'est une lecture hésitante. Ce type de lecture a nettement participé à l'amélioration de la fluidité. Nous notons, de ce fait, l'accroissement du nombre de mots lus en une minute : celui-ci va de 61 mots à 85 mots par minute. Cette augmentation est le résultat de l'automatisation de la reconnaissance des mots. Cependant, il est à noter que l'accès direct aux mots concerne, dans ce sous-groupe, les mots fréquents et les mots réguliers, c'est-à-dire ceux dont l'orthographe est transparente. Pour ce qui est des mots irréguliers et nouveaux, ces élèves ont recours à la voie d'assemblage.

### 2.1.2. L'exactitude

Les élèves du groupe faibles lecteurs semblent avoir beaucoup de difficultés à déchiffrer le texte. Ces derniers ont, en effet, obtenu un faible pourcentage de réussite en exactitude variant

de 0% à 89% de mots lus correctement. Ce qui situe leur lecture, selon Rasinski et Padak (2005), au niveau de frustration. Les élèves de ce groupe sont, par conséquent, incapables de lire un texte et ce même en se faisant aider.

En sus de la lenteur observée et de l'identification non automatisée des mots, diverses méprises se manifestent. Nous avons relevé, en effet, après analyse de la lecture de chaque élève, que les erreurs commises dans ce groupe étaient, à quelques différences près, les mêmes (Omission, mauvaise prononciation, saut de mots polysyllabiques,...).

Eu égard à la non maîtrise des compétences primaires de la lecture (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots), il est impossible que les élèves du groupe faibles lecteurs accèdent au sens de ce qu'ils lisent. En effet, comme l'expliquent LaBerge et Samuels (1974), ces derniers sont accaparés par le déchiffrement lequel surcharge leur système attentionnel et interfère avec la compréhension.

### **2.2. Groupe moyens lecteurs**

#### **2.2.1. La rapidité.**

Les élèves de ce groupe totalisent un score acceptable en rapidité. En effet, nous enregistrons une légère progression en matière de rapide qui les situe entre 90 et 100 MLM. Cette amélioration en automaticité s'explique, d'une part, par la lecture par groupe de mots et d'autre part, par l'accès direct à certains mots. Cet accès direct aux mots s'effectue principalement par le biais des mots-outils lesquels font partie, selon Jocelyne Giasson, des mots fréquents. Comme *ces mots composent à peu près 50% des textes en langue française, que ce soient des textes qui s'adressent aux enfants ou des textes qui s'adressent aux adultes* (Jocelyne Giasson, 2012 : 171). C'est pour cette raison qu'elle précise qu'il est nécessaire de les enseigner dès le début de l'apprentissage de la lecture. L'accès direct aux mots s'est répercuté positivement sur la vitesse de lecture. Nous constatons, subséquemment, que ce groupe d'élèves fait principalement usage à la voie d'adressage. Ainsi, à l'inverse de groupe précédent, ce groupe recourt, occasionnellement à la voie d'assemblage. Nous remarquons, d'ailleurs, une raréfaction des hésitations et des pauses. De plus, la lecture dans ce groupe oscille entre lecture courante et lecture expressive : les élèves lisent sans hésitation par groupes de mots et respectent les signes de ponctuation. La lecture est parfois monocorde et passe parfois à expressive.

#### **2.2.2. L'exactitude**

Comme les recherches l'attestent, l'amélioration de la rapidité inclut une amélioration de l'exactitude. En effet, le nombre de mots correctement lus par minute a progressé parallèlement à l'augmentation du nombre total de mots lus par minute. Ainsi, cette répercussion positive place ce groupe au niveau fonctionnel selon Rasinski et Padak : les élèves comptabilisent un pourcentage de réussite en exactitude variant entre 93% à 98% de mots lus correctement. Cela signifie que ces élèves commettent moins de méprises et sont dans la mesure de lire et de comprendre un texte avec de l'aide. Les quatre élèves composant ce groupe des lecteurs moyen sont capables à des degrés divers d'accéder au sens du texte.

Notons que E10 a obtenu 100 % de réussite en exactitude, non pas par ce qu'il n'a fait aucune erreur mais parce qu'il a recouru à l'autocorrection. Il procède, après chaque méprise, au redressement de son erreur. Il ne peut, toutefois, être placé au niveau de l'indépendance puisque sa lecture reste plus au moins lente. La rapidité de la lecture reste à améliorer.

### **2.3. Groupe bons lecteurs**

#### **2.3.1. La rapidité**

La lecture des deux élèves formant ce groupe est comparable à celle d'un lecteur expert. La lecture s'est faite, ainsi, de manière fluide et expressive (Giasson). Le déchiffrage s'est fait de manière rapide et sans retour en arrière. Les pauses et les intonations ont été respectées. La lecture est correctement segmentée et agréable à écouter. Ces élèves lisent couramment en mettant le ton si bien que leurs lectures ressemblent au langage oral.

La reconnaissance des mots est, exclusivement, effectuée par l'entremise de la voie d'adressage : cela se traduit, d'une part, par une automatisation des processus primaires de la lecture et par une richesse du lexique mental, d'autre part. Ce lexique mental, stocké dans la mémoire au cours des lectures précédentes, facilite la reconnaissance instantanée des mots. Au moyen de ladite reconnaissance, les deux élèves se sont dispensés du déchiffrage, lequel nécessite l'analyse de toutes les parties des mots, entraînant, de cette manière, une nette amélioration du rendement de la rapidité de la lecture et de l'exactitude.

La combinaison de différentes stratégies impliquées dans la lecture a considérablement amélioré la fluidité. Ce groupe ne se limite pas à la reconnaissance globale des mots, mais mobilise également la stratégie d'analogie (stratégie morphologique), ainsi que diverses stratégies contextuelles, telles que la stratégie syntaxique, la stratégie sémantique et l'exploitation du contexte extralinguistique. L'efficacité de la lecture des deux élèves est assurée, est-il loisible d'avancer, de la coordination de ces différentes stratégies.

#### **2.3.2. L'exactitude**

Les élèves du groupe forts lecteurs lisent de façon indépendante et sans aide. Ils se situent, de ce fait, au niveau indépendant (Rasinski et Padak (2005)) puisqu'ils ont obtenu un pourcentage de réussite de 99% de mots lus correctement par minute. La lecture s'est faite avec une certaine aisance et sans beaucoup d'erreurs ou d'hésitations. Les quelques méprises commises ont été immédiatement corrigées.

### **Conclusion**

Nous avons tenté à travers cet article de lever le voile sur les difficultés que rencontrent les élèves en matière de compréhension de l'écrit. Nous avons ainsi montré que ces derniers se trouvaient dans l'incapacité d'accéder, en dépit des efforts fournis, au sens texte. Ces difficultés résultent, comme a tendu à le montrer cet article, d'une fragilité affectant les processus de bas niveau, en l'occurrence une déficience dans la correspondance graphème-phonème ainsi qu'un manque de fluidité de la lecture. Les élèves en difficulté jettent toute leur énergie et leur attention dans le décodage des mots et délaissent par voie de conséquence la compréhension. Non récompensés pour les efforts investis, ces élèves finissent, à court terme, par se désintéresser de l'étude de la langue française et à développer, à long terme, une aversion envers cette langue.

Les difficultés en lecture, auxquelles sont en butte ces élèves, augmentent, peu à peu, en crescendo car à chaque nouveau palier de leur scolarité, les textes se complexifient et par contrecoup leurs difficultés en lecture se trouvent de plus en plus accentuées. Assaillis par ces difficultés, ces élèves ont tendance à développer une mauvaise image d'eux-mêmes ; fréquentant de moins en moins la lecture, leur peu de connaissances jusque-là mémorisées s'affaiblissent et subséquemment s'installent durablement dans le cercle de l'échec en lecture.

La dualité entre méthode centrée sur le code et méthode centrée sur le sens, qui a caractérisé la recherche en lecture, s'est négativement répercutée sur l'élève ; en se portant, à l'exclusif, à la découverte du code et à sa maîtrise progressive, cet élève se trouve démuné devant les textes, état se manifestant par une incapacité à accéder au sens en raison d'une préparation déficitaire voire absente. Et inversement. En portant l'attention sur le sens, les stratégies de compréhension sont développées mais aux dépens du code qui se trouve, lui, négligé. Aussi est-il impératif de se départir de cette dichotomie entre « code » et « sens » et privilégier, ce faisant, toute méthode tendant à supposer que l'habileté à déchiffrer et la capacité à faire du sens ne sont ni successives, ni indépendantes l'une de l'autre. (Gérard Cheveau, 1990 : 35)

Praticiens et chercheurs sont ainsi appelés à travailler de conserve pour renouer avec les élèves avec la lecture. C'est le pari que l'école est appelée d'ores non seulement à relever mais plus que tout à réussir.

### Références bibliographiques

- Alt, J.S. et Samuels, J.S. (2011). *Reading fluency: What is it and how should it be measured?* In A. McGill-Franzen et R. Allington (éd.), *Handbook of reading disability research*. New York: Taylor et Francis, p. 173-182.
- Bessette, L., Dubé, F., Ouellet, C.(2018). *La fluidité en lecture au service de la compréhension chez des lecteurs de 4e année du primaire (CM1)*. Carrefours de l'Education 46(2):89-109.
- Chartier, A.-M. (2015). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Éditions Retz.
- Chauveau Gérard. Acte de lecture et décodage. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°3, 1990. Lecture. pp.31-50.
- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading [Electronic Resource]: A Handbook* (pp. 135-154). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ellery, V. (2009). *Creating Strategie Readers*. Newark: International Reading Association.
- Erikson, J. (2003). *Prosody: The problem of expression in fluency*. International Reading Association. Orlando, FL.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Gaétan Morin.
- Giasson, J. (2012). *La lecture apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaétan Morin.
- Grossmann F. (2003). Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Synthèse rédigée pour la Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris : Programme incitatif de recherche sur l'éducation et la formation (PIREF) : Paris, 4-5 décembre.
- Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B. et Torgensen, J.K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and writing quarterly*. 25(1), p. 4-32.
- Kuhn, M.R. et Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, 95, p. 3-21.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., & Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (Eds.). (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251
- Laberge, D., Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*. 6, p. 293-323.
- Lessard, Émilie (2012). [Analyse descriptive du rendement en lecture de faibles lecteurs de 10-13 ans : recherche-action sur l'approche équilibrée](#). Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Unités départementales des sciences de l'éducation, 321p.

- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98, 839-853
- National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- ONL (Observatoire National de la Lecture) (2000), Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans, Paris, CNDP –Odile Jacob.
- Pikulski, J.J. et Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*. 58, p. 510-519.
- Rasinski, T.V., & Padak, N. (2005). Three-minute reading assessments: Word recognition, fluency, and comprehension (Gr. 1-4). New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V., (2010). *The Fluent Reader: oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York: Scholastic.
- Samuels, S.J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 166-184). Newark, DE: International Reading Association.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–239.
- Zorman M., Lequette C., Pouget G., Devaux, M.-F., & Savin, H. (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6e en difficulté de lecture. *A.N.A.E*, 20 (96-97), 33-40.

**Biographies des auteures :**

**Imane MISSOUM BENZIANE** est docteur en didactique des langues étrangères. Sa thèse de doctorat, soutenue à l'université de Chlef, portait sur la compréhension en lecture et ses difficultés. Elle exerce actuellement en tant qu'enseignante au niveau moyen. Ses recherches concernent plusieurs domaines entre autres la compréhension de l'écrit, la lecture et l'évaluation.

**Ait Djida Fatima** est docteur en didactique des langues étrangères. Sa thèse de doctorat, soutenue à l'université de Chlef, portait sur l'impact de la consigne sur le réinvestissement des acquis en production écrite. Actuellement, elle est enseignante au niveau du cycle moyen. Dans ses travaux de recherche, elle s'intéresse à plusieurs domaines dont l'évaluation, la lecture et la production écrite.