



« Lire à voix haute un texte » (Séquence 6 français exercice 25)

Cette fiche a pour objectifs :

- dans un 1^{er} temps de **cibler les types de difficultés rencontrées au regard des attendus de CE1** ;
- dans un 2nd temps de **mettre en œuvre une action pédagogique adaptée et efficace dans la perspective des attendus de CE2**.

Les attendus de fin de CE1 évalués dans la séquence d'évaluation :

- L'élève connaît l'ensemble des correspondances graphèmes-phonèmes et décode avec exactitude l'ensemble des mots nouveaux dont le décodage n'a pas encore été automatisé.
- Il reconnaît directement les mots les plus fréquents et les mots irréguliers. Il sait les orthographier.
- Il lit des phrases contenant des morphèmes grammaticaux et lexicaux muets de manière fluide sans vocaliser les lettres muettes.
- Il lit un texte dans lequel le nombre de mots correctement lus par minute atteint au moins 70 mots.

Séquence 6 – Français : description de l'exercice 25

Objectif

Identifier les élèves qui lisent à haute voix moins de 30 mots/minute (élèves en dessous du seuil 1) et entre 30 et 69 mots par minute (élèves en-dessous du seuil 2).

Enjeu

Automatiser le décodage afin de permettre d'accéder à la compréhension.

La fluence de lecture en contexte nécessite, entre autres, que l'identification des mots par le décodage soit suffisamment automatisée afin de permettre de soulager la mémoire de travail pour accéder plus facilement à la compréhension de textes lus par l'élève.

Pour l'évaluer, on la mesure par un score de fluence, indiquant le nombre de mots lus correctement dans le temps imparti, en général, 1 minute.

Quand on parle de lecture oralisée en contexte, d'autres paramètres entrent également en jeu.

Il s'agit de la reconnaissance orthographique des mots (voix directe) mais également des connaissances que l'élève a de la langue (grammaire, vocabulaire), et enfin de la dimension prosodique c'est-à-dire le phrasé et l'expressivité. On parle alors de **fluidité** de lecture.

Il est à noter que ce dernier paramètre n'est pas évalué dans cet item puisqu'on se centre davantage sur la vitesse et la justesse de lecture.

Exercice 25

Il y a des maisons qui ont toujours l'air de vouloir s'envoler.	12
On les a posées là, un peu de travers, au coin de la route, avec leurs	28
fenêtres et leurs portes, et leur petite cheminée qui souffle de toutes ses	41
forces une fumée de toutes les couleurs, grise, bleue, blanche.	51
On les a posées là, mais un coup de vent pourrait les emporter, un coup	66
de vent pourrait venir, un coquin de vent qui sifflote, les mains dans ses	80
poches et – houp ! – il n'y aurait plus de maison au coin de la route. Il y	96
aurait seulement, par-dessus les nuages, une petite maison voltigeante,	105
avec ses portes et ses fenêtres ouvertes sur le soleil, la lune et les	120
étoiles, une petite maison légère qui se promènerait, et la fumée de ses	132
cheminées se mélangerait aux nuages.	137

Consigne

« Tu vas lire un texte à voix haute. Tu n'as rien à écrire.

Tu dois lire aussi vite que tu le peux. Tu as une minute pour lire le texte. Au bout d'une minute, je t'arrêterai. Tu as bien compris ?

[S'assurer que l'élève a bien compris. Si ce n'est pas le cas, réexpliquer.]

Peut-être que tu ne réussiras pas à lire tous les mots, fais du mieux que tu peux.

Si tu n'arrives pas à lire un mot, dis-moi : je ne sais pas.

Maintenant que tu as compris, nous allons commencer. Vas-y.»

Cibler les types de difficultés rencontrées

Les difficultés peuvent provenir d'une maîtrise fragile de différentes compétences.

Fluence de décodage (procédure phonologique ou voie indirecte de la lecture)

Maîtriser le décodage est un prérequis nécessaire pour lire sans erreurs les mots. Maîtriser le décodage, c'est maîtriser la conscience phonémique (la capacité à identifier et manipuler les phonèmes), maîtriser le principe alphabétique en utilisant les correspondances graphèmes ↔ phonèmes, et avoir acquis la prononciation contextuelle (valeur positionnelle des lettres : exemple : la lettre s peut se lire /s/ ou /z/, la lettre t peut se lire /t/ ou /s/ (récréation).

Cette fluence de décodage doit être renforcée auprès des élèves dont le résultat est en-dessous de 70 mots/minute. (Cf. élèves en-dessous du seuil 2). Une vigilance de l'ensemble de l'équipe enseignante de l'école doit être consacrée aux élèves en dessous du seuil 1 (MCLM¹ < 30)

1. MCLM = Mots correctement lus en 1 minute

Signes indicateurs de maîtrise de la compétence :

- L'élève établit correctement les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes simples et complexes. Par exemple, il prononce correctement le /ou/ du nom « route » sans le décomposer en /o/ puis /u/ ;
- L'élève sait oraliser des pseudo-mots (exemple : houp !)
- Il segmente correctement le mot en syllabes : Exemple /che/ /mi/ /né/ et non pas /chem/ /in/ /é/
- Il fusionne rapidement les syllabes entre elles
- Il maîtrise la valeur positionnelle des lettres qui changent de prononciation en fonction de leur entourage graphémique. Par exemple, il prononce /z/ dans le mot grise et non /s/.

Identification des mots (procédure orthographique ou voie directe de la lecture) et les connaissances sur la langue (grammaire et vocabulaire).

Lorsque le décodage est assuré chez les élèves, il est nécessaire qu'ils puissent traiter de plus en plus vite la lecture des mots afin de les lire sans erreur et sans hésitation. Pour parvenir à cette identification automatisée des mots réguliers comme irréguliers, il est nécessaire de disposer d'un répertoire orthographique et lexical étendu.

Signes indicateurs de maîtrise de la compétence :

- L'élève ne peine pas à oraliser les mots : il n'est plus contraint à déchiffrer toutes leurs syllabes et lit aisément car il connaît leur sens.
- L'élève lit correctement l'orthographe des mots irréguliers : *messieurs, oignon, femme...* (non évalué dans cet exercice)
- Il identifie les lettres muettes, les marqueurs morphologiques qui ne s'entendent pas à l'oral mais participent de la construction de sens. (exemples : marques du pluriel, du féminin, terminaisons des verbes...)

Des pistes d'interventions sont proposées dans la partie suivante pour permettre au professeur de choisir les modalités les plus efficaces (groupes de besoins au sein de la classe, APC réunissant des élèves de différentes classes, étayage individuel, enseignement ciblé pour l'ensemble de la classe...).

Mettre en œuvre une action pédagogique adaptée et efficace

Pour la lecture avec fluidité, [les attendus de fin de CE2](#) sont les suivants :

- L'élève repère dans un mot la présence de lettres muettes en appui sur ses connaissances en grammaire.
- Il utilise la voie graphophonologique pour lire des mots inconnus en conservant une fluidité dans la lecture.
- En lien avec le vocabulaire et l'orthographe, il réinvestit ses connaissances pour analyser la formation des mots.
- Il reconnaît directement les mots fréquents et les mots irréguliers. Il les orthographie.
- Il sollicite majoritairement la voie directe pour identifier les mots dans la lecture d'un texte.
- Il lit correctement 90 mots par minute.

Tous les élèves qui n'arrivent pas à lire un texte avec fluidité et expressivité, à une vitesse d'environ 30 mots par minute doivent bénéficier d'une pratique quotidienne intensive (plusieurs fois par jour) spécifique (séances courtes d'une trentaine de minutes car denses) pendant au moins 10 semaines, éventuellement renouvelée si les progrès réalisés ne conduisent toujours pas les élèves au niveau attendu. L'ensemble de l'équipe enseignante de l'école doit se mobiliser pour ces élèves, dès le début de l'année.

Les élèves qui lisent de 30 à 70 mots par minute, doivent bénéficier d'une pratique quotidienne spécifique pendant au moins 4 semaines, éventuellement renouvelée quelques semaines plus tard si les progrès réalisés ne conduisent toujours pas les élèves au niveau attendu.

Le professeur alterne les modalités : entraînements guidés et autonomes, individuels et en binômes, **non chronométrés** et chronométrés.

L'élève ne maîtrise pas les correspondances grapho phonémiques (lecture en voie indirecte)

Il s'agit essentiellement des élèves en-dessous du seuil 1 (<30 MCLM)

Des séances d'entraînement courtes et régulières (quotidiennes) sont indispensables ; si possible durant les heures d'enseignement. Le professeur veillera à mobiliser une démarche explicite d'enseignement du décodage et de l'encodage des mots.

Plusieurs pistes d'interventions sont mentionnées ci-dessous, selon le profil des élèves

Renforcer les compétences en conscience phonologique (conscience syllabique et/ou phonémique) :

La conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle est un prédicteur important pour lire avec aisance un texte et le comprendre. Début CE2, elle peut encore être déficitaire chez les élèves en difficulté, notamment pour ceux en-dessous du seuil 1. Il sera nécessaire de s'assurer de cette maîtrise ainsi que celle du principe alphabétique.

- Manipuler oralement les syllabes et les phonèmes : *identifier - dénombrer - localiser - inverser - ajouter - enlever - combiner (fusionner)* ;

Identifier : « Est-ce que tu entends la syllabe /ma/ dans /lama/ ? Est-ce que tu entends le phonème /m/ dans lama ? »

Dénombrer : Combien de syllabes y-a-t-il dans le mot /lama / ? Combien de phonèmes ?

Localiser : Dans quelle syllabe entends-tu le /ma/ de /lama/ ? Le phonème /m/ se situe-t-il au début ou à la fin de la syllabe /ma/ ?

Inverser : Que devient le mot /lama/ si on inverse l'ordre des syllabes ?

Ajouter : Que devient le mot /lama/ si on ajoute la syllabe /ra/ au début ? à la fin ? Que devient le mot /lama/ si on ajoute le phonème /l/ à la fin ?

Enlever : Que devient le mot /lama/ si on enlève la syllabe /la/ ? Que devient le mot /lama/ si on enlève le phonème /l/ ?

Fusionner : Quel mot obtient-on quand on réunit les syllabes /la/ et /ma/ ? les phonèmes /l/ et /a/ ?

- Proposer quotidiennement des activités d'encodage de mots à structure phonologique plus ou moins complexe (CV (la), CVC (mar), CCV (cra), VCC (arc), CCCV (stra)) – Faire mémoriser le nom des lettres, le cas échéant.
- Travailler sur l'appareil phonatoire pour attirer l'attention sur les positions distinctes entre les phonèmes proches, susceptibles d'être confondus et leur prononciation. Le PE veillera à verbaliser explicitement l'ouverture ou non de la bouche, la position de la langue, l'écartement des lèvres, la vibration des cordes vocales... Un miroir pourra utilement être utilisé à cet effet.

Enseigner explicitement les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes

Pour aider au décodage et à l'identification des correspondances grapho-phonémiques, il faut s'assurer que l'élève ait compris le principe alphabétique ; la maîtrise du principe alphabétique suppose de comprendre qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres (graphème) correspond un segment du mot oral (phonème) afin d'être capable d'associer rapidement et sans erreurs des graphèmes à des phonèmes et de les combiner entre eux. Lorsque l'élève lit un texte en autonomie, pour pouvoir se concentrer sur le sens, il est nécessaire que l'élève ait automatisé le déchiffrage.

Le professeur devra enseigner explicitement les correspondances grapho-phonémiques non maîtrisées lors de séances types ritualisées :

- observation du graphème
- prononciation du phonème associé
- combinaison du graphème avec des graphèmes précédemment étudiés
- encodage de syllabes, de pseudo-mots puis progressivement de mots et de phrases.
- décodage de syllabes, de pseudo-mots puis progressivement de mots et de phrases.
- mémorisation orthographique de mots décodables
- Entraîner régulièrement les correspondances grapho-phonémiques étudiées afin de permettre une automatisation du décodage :
- Proposer des observations de corpus et la lecture des gammes contenant des digrammes et trigrammes problématiques. (ex : ca|ba|ne, ba|na|ne, **banc**, **rang** ou **reine**, **peine**, **plein**, **vient**)

- S'entraîner à lire et relire, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'hésitation, des listes analogiques de mots puis de phrases comprenant les correspondances graphèmes ↔ phonèmes à consolider, pour automatiser le déchiffrement. Exemple, lire de plus en plus vite des mots de la même famille (voyager, voyageur, voyageuse) des mots qui riment (praline, tartine, sardine) ou des mots de plus en plus longs (cou, cour, courage, courageux).

Cette automatisation ne sera possible que si un **entraînement intensif** pendant des **temps courts** est proposé aux élèves.²

L'organisation de ces temps relève d'une organisation d'équipe, au sein de l'école.

Enseigner explicitement la valeur positionnelle des lettres

Certains graphèmes n'ont qu'une seule prononciation mais d'autres changent de prononciation en fonction de leur entourage graphémique. Revenir sur des graphèmes qui peuvent rester complexes ou mal maîtrisés en début de CE2 permet à tous les élèves de renforcer leurs compétences de lecteurs.

Travailler les correspondances graphèmes ↔ phonèmes contextuels en distinguant la nature des mots, la valeur positionnelle des lettres s, c, g, t... :

Le professeur pourra :

- Proposer des séances de **lecture**/décodage dédiées :
 - Proposer des corpus à lire contenant tous la même lettre (par exemple, S : asu – onsa – oiseau – seul – rose – poste – cousin – sport – maison ...). Faire observer les pseudo-mots et les mots et émettre des hypothèses sur la/les règles de lecture, valider. Exemple : faire observer le corpus de mots où la lettre « s » se lit /z/ : maison, oiseau, rose, cousin... Faire remarquer que quand la lettre « s » se lit /z/, elle est placée entre 2 voyelles.
 - Formaliser les apprentissages réalisés et en laisser une trace (collective, sous forme d'affiche et individuelle (dans un cahier, lutin...)
Exemple : Le plus souvent, la lettre « s » se lit /S/ : poste, seul, sport...
La lettre « s » entre 2 voyelles se lit /z/ : un oiseau, une case, nous osons, un résultat...
 - Automatiser l'utilisation de ces règles par des exercices quotidiens pouvant être réalisés en autonomie (individuellement ou en binôme) ou en atelier guidé par le professeur (groupes de besoins)
Exemple : Entraîner l'automatisation de l'identification de ces mots en proposant aux élèves des jeux les engageant à lire le plus rapidement possible des mots, des phrases : jeux de la tapette à mots, du Dobble des mots, sur les allitérations.
- Proposer des séances d'**orthographe** dédiées autour de la valeur positionnelle de ces lettres (cf. fiche intervention « Ecrire des mots » séquence 1 exercice 2)

2. Voir fiche Eduscol L'heure hebdomadaire en 6^{ème} soutien : améliorer la fluence de lecture chez les très faibles lecteurs : <https://eduscol.education.fr/document/51320/download>

L'élève rencontre des difficultés liées à une invention ou une omission de la fin des mots voire des mots entiers.

L'élève surdevineur, va proposer une lecture en s'appuyant sur quelques indices connus dans la phrase/le texte (graphème et/ou mots) sans tenir compte du sens de ces derniers.

« [Les élèves] peuvent reconnaître d'emblée des mots en recourant à leurs connaissances lexicales qui forment leur vocabulaire visuel et prédisent le mot qui suit à partir de leurs connaissances syntaxiques et sémantiques. Mais ils ne se préoccupent pas de vérifier l'exactitude de leur prédiction à partir des lettres du mot. »³

Pistes d'intervention

- Entraîner l'élève sur des activités de précision de décodage
- Exemple : proposer des exercices de fluence à partir de corpus de mots de la même famille : terre, terrestre, terrien, atterrir, territoire, terrier, terrain... C'est la précision de lecture qui garantira une amélioration du score de mots correctement lus, plus que la rapidité.
- Travailler le lien oral/écrit (encodage, dictée à l'adulte)
- Proposer un enseignement **explicite** de la compréhension (Cf fiche ressources compréhension à l'oral et à l'écrit)

L'élève rencontre des difficultés d'identification des mots (lecture en voie directe)

Il s'agit essentiellement des élèves en-dessous du seuil 2 ($30 < \text{MCLM} < 70$)

Ces élèves ont en général acquis les correspondances grapho-phonologiques mais ils n'ont pas automatisé l'identification des mots.

Le professeur gagnera à proposer des pistes d'intervention autour :

1. D'activités d'identification rapide de mots
2. D'activités de lecture à voix haute de phrases et de textes

Activités pour permettre une identification rapide de mots

L'observation, l'analyse et la mémorisation d'éléments récurrents dans les formes orthographiques lexicales et grammaticales des mots sont essentielles pour construire l'autonomie en lecture.

Pistes d'interventions

Développer le répertoire orthographique des élèves.

Une bonne maîtrise de l'orthographe des mots permet de faciliter l'identification des mots.

Exemple : l'élève qui connaît l'orthographe du mot « maison » ne sera plus obligé de déchiffrer graphème par graphème : une prise d'indices graphémiques rapide lui permettra d'identifier le mot.

3. Van Grunderbeeck, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. Éducation et francophonie, 25(2), 89-102, p.94 et 95.

<https://doi.org/10.7202/1080662ar>

Le professeur veillera donc à développer le répertoire orthographique des élèves en apprenant à :

- mémoriser l'orthographe des mots fréquents et irréguliers (exercices de copie différée pour travailler les stratégies de mémorisation).entretenir durablement la mémorisation des mots appris en exerçant régulièrement les élèves à les lire, les écrire, les épeler et expliciter les difficultés orthographiques. Par exemple, écrire sous la dictée les mots marché, marchant, marchander, copier les mots irréguliers : monsieur, femme...mener un travail explicite autour de la lecture des lettres muettes finales, en lien avec l'étude de la langue.

Développer le répertoire lexical des élèves

Les élèves ayant un capital lexical restreint ne peuvent pas lire en voie directe car ils ne possèdent pas la forme sonore du mot en mémoire, ce dernier étant inconnu.

L'accroissement et la structuration du bagage lexical est donc un axe prioritaire (cf.fiche intervention « enrichir le lexique » CM2).

Activités pour permettre d'améliorer la fluence de lecture de phrases et de textes (précision et rapidité)

Une pratique quotidienne de lecture à voix haute de phrases et de textes doit être menée pour permettre aux élèves d'automatiser leur lecture.

Les séances pourront s'organiser selon le modèle :

1. Découverte du texte

- Présentation du texte par le professeur : type de texte, univers de référence...
- Lecture modélisante du professeur
- Lecture silencieuse par les élèves
- Vérification de la compréhension

2. Lecture à voix haute d'un élève : on note combien il lit de mots par minute, ce sera SA référence

3. Explication des erreurs relevées par les pairs + recherche des solutions

4. Les élèves relisent le texte

5. Visualisation des progrès

Le même texte pourra être proposé pendant plusieurs jours, pour permettre à l'élève de visualiser ses progrès.

Un entraînement autonome par trinôme (un élève lit, l'autre repère les erreurs et le troisième chronomètre le temps d'une minute) est à encourager, pendant que le professeur mène un atelier guidé avec un groupe d'élèves ciblé.)

Exemple d'erreurs repérées nécessitant une explicitation du professeur et des exercices d'entraînement corrélés (définir un seul objectif à la fois) :

• Omission de liaisons

Faire indiquer les liaisons, au crayon à papier, dans un premier temps puis proposer des entraînements sans étayage visuel

• Prononciations erronées : exemple : « contine » au lieu de « cantine »

Faire répéter le mot en exigeant une précision phonologique

- **Articulation imprécise**

Faire commenter la lecture orale par les pairs : Est-ce que l'on comprend ce qui est lu sans avoir le support sous les yeux ?

- **Oralisation inappropriée de lettres muettes**

Certains élèves ont tendance à oraliser :

Les lettres muettes lexicales à la fin des mots (exemples : couP , venT...) (cf. fiche intervention « Ecrire des mots » séquence 1 exercice 2)

Les lettres muettes grammaticales (marques du pluriel, du féminin, terminaisons des verbes) (exemples : les mainS, bleuE, jou/en/ au lieu de /jou/ pour « ils jouent ») (non évalué dans le texte)

Le professeur veillera à mobiliser une démarche d'enseignement réflexive et explicite des morphèmes grammaticaux dans le cadre des séquences d'étude de la langue :

1. Séances d'enseignement des marques du genre et du nombre

2. Séances visant à automatiser l'utilisation de ces morphèmes

3. Séances visant à réinvestir ces apprentissages, dans d'autres contextes (rédactions, dictées...)

- Analyser les principaux constituants de la phrase en attirant l'attention sur les lettres donnant des informations grammaticales, en genre et en nombre, ou marques de personne pour les verbes ;
- Entraîner la lecture et l'écriture de phrases comportant les mêmes constituants mais qui varient en genre et en nombre, afin d'automatiser l'identification des marqueurs morphologiques.

(voir les fiches d'intervention « Utiliser des marques d'accord pour les noms et les adjectifs », « Identifier la relation sujet – verbe »).

Pour aller plus loin et faire progresser la fluidité de lecture

Lors de pratiques de lectures à voix haute de textes, le professeur veillera à aborder un 2^{ème} aspect non évalué dans l'exercice 25 : l'aspect prosodique de la lecture c'est-à-dire le phrasé et l'expressivité (**Le phrasé** : fait de placer des pauses et des intonations en fonction de la syntaxe du texte : lecture par groupes de sens, au rythme de la parole orale. **L'expressivité** : il s'agit du rythme, de la mélodie et de l'intensité, ce qui donne vie au texte.), y compris pour les élèves ayant un score de fluence au-delà de 70 mots correctement lus par minute.

Au-delà du nombre de mots correctement lus par minute, c'est un enjeu important de l'enseignement de la lecture au CE2, car cette capacité lie la compréhension des textes aux strictes habiletés de décodage.

Lire avec fluidité suppose à la fois d'identifier les mots à un rythme rapide, en les groupant en unités syntaxiques de sens, par groupe de souffle et de faire un usage rapide de la ponctuation, tant pour repérer les groupes et relations syntaxiques que pour choisir l'intonation qui convient. Elle signe la bonne maîtrise de tous les aspects de la lecture.

Pistes d'interventions

Enseigner à prendre en compte des groupes syntaxiques

Après avoir élucidé avec les élèves le sens des mots qui posent problème et après leur avoir proposé une lecture à voix haute du texte, le professeur entraîne progressivement les élèves à lire le texte, en différenciant la nature des entraînements à partir des besoins qu'il a identifiés. Les entraînements font l'objet de séances rapprochées. Ils alternent les temps d'entraînement dirigé et les temps d'entraînement en autonomie qu'ils soient individuels ou en groupe.

- Repérer les groupes syntaxiques, les surligner avant d'entraîner la lecture progressive : deux groupes syntaxiques, puis trois puis quatre jusqu'à la lecture complète de la phrase, puis progressivement du texte avec aisance.

Différentes formes d'entraînement à la lecture à voix haute peuvent être proposées à partir de courts textes :

- **une lecture à l'unisson** où les élèves lisent en chœur, après préparation. La lecture à l'unisson convient particulièrement aux élèves timides ou en difficulté qui ont besoin de développer la confiance en soi. Ils se sentent plus à l'aise en étant portés par le groupe ;
- **une lecture en écho** où les élèves répètent chaque phrase lue à tour de rôle à mesure qu'un élève ou que le professeur les lit. Ces phrases peuvent être lues à une vitesse légèrement supérieure à celle des élèves afin de les entraîner dans son sillage ;
- **une lecture orchestrée** en partageant les phrases d'un texte à lire entre plusieurs groupes d'élèves. Ces phrases sont lues, après préparation, les unes après les autres, de manière à reconstituer le texte. Sous une forme plus autonome, le professeur peut organiser une lecture en cascade : un élève lit la première ligne, puis quelques élèves se joignent à lui pour lire la deuxième, et d'autres encore s'ajoutent pour lire la suivante jusqu'à ce que la classe lise en chœur.

- Développer l'empan visuel en s'entraînant à lire l'expansion d'une même phrase.
Exemple : La grand-mère sort de la maison. / La grand-mère sort de la maison et ouvre le courrier. / La grand-mère sort de la maison et ouvre le courrier qu'elle vient de recevoir.
- Proposer une disposition du texte « en drapeau » en mettant à la ligne chaque groupe de souffle.
Exemple :

Son inspection habituelle terminée,
Monsieur le Directeur de l'institution Saint-Marc
quitte le dortoir.
Chaque élève s'est glissé dans les draps
comme dans un étui,
en se faisant tout petit,
afin de ne pas se déborder.
Le maître d'étude,
Violone,
d'un tour de tête,
s'assure que tout le monde est couché et,
se haussant sur la pointe du pied,
doucement baisse le gaz.

Extrait de *Poil de carotte*, Jules Renard

Enseigner à respecter la ponctuation

Ce travail succède nécessairement à celui de la compréhension.

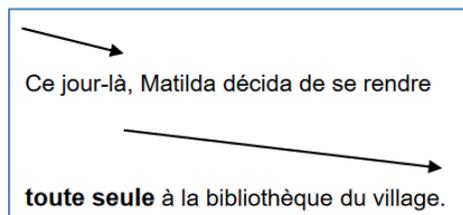
- Aider l'élève à comprendre l'importance du respect de la ponctuation pour la compréhension en lisant des paires de phrases dont la ponctuation change le sens. Exemple : « Et si on mangeait, les enfants ? / Et si on mangeait les enfants ? » et l'entraîner à lire avec une intonation adaptée en aidant les élèves à respecter la ponctuation.
- Repérer les liaisons en utilisant un codage, avec des flèches par exemple, pour les rendre audibles.
- Utiliser l'indigage visuel (codage spécifique construit avec les élèves).

Il va s'agir d'annoter, de coder les textes avec les élèves pour faire apparaître les pauses, les groupes de souffle et donc les respirations mais également les variations mélodiques, l'intensité, les nuances de la voix au regard de la ponctuation présente et en tenant compte du sens du texte.

Ce jour-là, # Matilda décida de se rendre toute seule # à la bibliothèque du village.#

Ce jour-là,
Matilda décida de se rendre toute seule
à la bibliothèque du village.

Ce jour-là, Matilda décida de se rendre
toute seule à la bibliothèque du village.



(Hudson, 2005; Levasseur et al, 2008)

Pour aider à élaborer une progressivité des apprentissages et des activités

Échelle Multidimensionnelle de Fluence EMDF⁴

Dimension	1	2	3	4
Expressivité	Pas d'expression et peu d'enthousiasme dans la voix. Lit les mots comme ils arrivent. N'essaye pas de faire sonner comme du langage parlé. Monotone	Un peu d'expression. Commence à utiliser sa voix pour sonner naturel dans certaines parties du texte mais pas partout.	Passage lu en partie avec expression. Sonne comme du langage parlé pour la plupart du texte. Volume de la voix approprié.	Lit avec une bonne expression et de l'enthousiasme durant tout le texte. Sonne comme du langage parlé.
Phrasé	Mot à mot fréquent. Intonation monotone.	Fréquents phrasés de 2 à 3 mots, une lecture hachée. Intonation inappropriée qui ne marque pas la fin des phrases et des propositions.	Mélange de longs phrasés sans pause et d'arrêts inappropriés pour respirer. Nombreuses pauses ne respectant pas la syntaxe. Intonation en partie adaptée.	Phrasé généralement correct, respectant la syntaxe du texte. Intonation adaptée.
Décodage	Longues pauses fréquentes, hésitations, faux départs, chuchotements, répétitions, essais multiples, mots modifiés	Plusieurs points difficiles dans le texte avec hésitations, longues pauses, erreurs de lecture	Rupture occasionnelle de la fluidité sur des mots et/ou des structures particulières. Quelques erreurs de lecture	Lecture généralement fluide avec quelques ruptures mais résolues rapidement, en général en s'auto-corrigeant
Vitesse	Laborieux	Lent	Mélange irrégulier de lecture lente et rapide	Constant et conversationnel

*1 correspond aux élèves les plus en difficulté

Les guides fondamentaux pour l'enseignement

- [Le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » \(cycle 2\)](#)
- [Le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 » \(cycle 2\)](#)
- [Le guide « La grammaire du français du CP à la 6^e »](#)

4. L'EMDF a été publiée dans la revue l'Année Psychologique. Godde E., Bosse ML. & Bailly G. (2021, in press). Echelle Multi-Dimensionnelle de Fluence : nouvel outil d'évaluation de la fluence en lecture prenant en compte la prosodie, étalonné du CE1 à la 5^{ème}. *L'Année Psychologique*.

Pour aller plus loin

- [Webinaire : La fluence, quelles activités, pour quel élève ?](#)
MARYSE BIANCO, Enseignante-chercheuse à l'université Grenoble-Alpes, Membre du laboratoire Larac et du pôle pilote [Pégase](#) : [La fluence : quelles activités, pour quel élève ?](#)
- [Webinaire : Fluence de décodage et outils numériques](#)
CYNTHIA BOGGIO, Doctorante à l'université Grenoble-Alpes - Membre du laboratoire [LPNC](#) et du pôle pilote [Pégase](#)
- [Webinaire : Quelle place accorder à la prosodie de lecture ?](#)
ÉRIKA GODDE, Maitresse de conférence en psychologie du développement et des apprentissages à l'université de Bourgogne, Membre du laboratoire [Gipsa](#) et du pôle pilote [Pégase](#)