

Lecteurs fluides dès la 3e année. Défis et solutions pour un objectif mondial

Une ressource de Science of Teaching, adaptée de l'atelier « Accélération vers la fluidité 2025 ».

Malgré des décennies d'investissement et de réformes dans la littératie fondamentale, trop d'enfants dans les pays à revenu faible ou intermédiaire ne maîtrisent toujours pas la lecture en 3e année (Crawford et al., 2024). Cette lecture préliminaire résume les défis à l'origine de ce problème persistant et propose des solutions pratiques pour y remédier.

Que signifie être un lecteur fluide ?

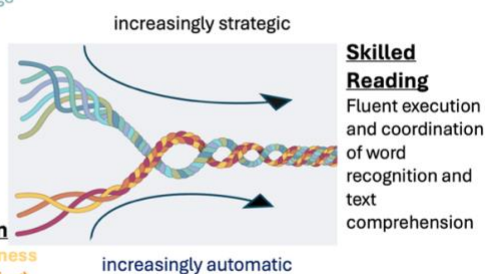
La fluidité comporte trois composantes : la précision, le débit et l'expression (Hudson et al., 2005). Lorsqu'ils apprennent à lire, les enfants commencent par décoder les mots lentement. Avec la pratique, ils commencent à lire des phrases ayant du sens et à adapter leur expression au texte. La fluidité n'est pas une question de rapidité ; il s'agit d'une reconnaissance automatique des mots qui permet au lecteur de se concentrer sur la compréhension du texte.

Language Comprehension

Background Knowledge
Vocabulary Knowledge
Language Structures
Verbal Reasoning
Literacy Knowledge

Word Recognition

Phonological Awareness
Decoding (and spelling)
Sight Recognition



(Scarborough, 2001)

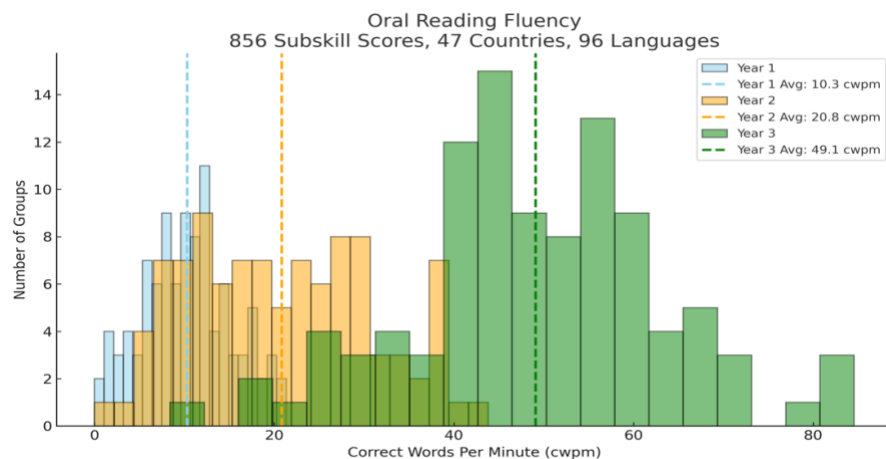
Le *Reading Rope* de Scarborough (2001) ou *Corde de la lecture* constitue un cadre utile pour illustrer comment la fluidité relie la reconnaissance des mots à la compréhension du langage. La lecture fluide joue un rôle essentiel pour devenir un *lecteur compétent*. – une personne qui lit avec précision, automatiquement, à un rythme proche de celui de la parole normale, et qui comprend une variété de textes adaptés à son âge et lus à des fins différentes (GEEAP, sous presse).

Ce document a été initialement élaboré comme une pré-lecture pour l'atelier « Accélération vers la fluidité » (2025), organisé à Accra en juillet 2025. Il a depuis été publié comme ressource par Science of Teaching pour soutenir le dialogue mondial et l'action concrète. Rédigé par Margaret « Peggy » Dubeck, chercheuse indépendante en alphabétisation

Défi 1 : Les enfants ne lisent pas couramment

Même après plusieurs années d'enseignement formel, trop d'enfants ne savent pas lire. De nombreuses études montrent que l'amélioration de la fluidité pour la lecture orale (ORF) peut être statistiquement significative, mais les changements dans les capacités de lecture des enfants ne sont pas significatifs (Piper et Dubeck, 2024). Les résultats montrent des progrès minimes, même après de nombreuses heures d'enseignement.

Figure 1. Distributions et moyennes de la fluidité en lecture orale de la première à la troisième année



Crawford et ses collègues (2024) ont compilé les résultats de la fluidité de lecture orale (ORF) de 47 pays à revenu faible ou intermédiaire, pour 96 langues. **La figure 1** montre la répartition des scores de la première à la troisième année, avec ¹des

moyennes brutes respectives de 10, 21 et 49 mots corrects par minute. Pourtant, ces résultats ne révèlent qu'une partie de la réalité. Ils n'incluent pas les enfants qui n'ont jamais été scolarisés ni ceux qui ont quitté l'école, et ils occultent le fait que, dans de nombreux pays, les résultats sont inférieurs aux moyennes mondiales. Pour atteindre le niveau de la 3e année, l'objectif est d'atteindre un niveau de lecture proche du niveau normal dans cette langue.

Défi 2 : Difficulté à décrire la progression en lecture

Décrire la progression en lecture est un problème persistant. La fluidité de la lecture orale, qui mesure à la fois la précision et la vitesse, offre un moyen sensible, fiable et pratique de suivre l'évolution au fil du temps à partir d'un même texte. Si la compréhension est largement valorisée pour son attrait intuitif, elle est mesurée de manière incohérente. Et bien que la fluidité soit fortement corrélée à la compréhension – rapport Crawford et al. (2024) ($r = 0,769$) pour 96 langues – elle n'est pas largement acceptée comme indicateur.

En nous concentrant sur le lien fluidité-compréhension, nous avons souvent négligé le développement des compétences fondamentales nécessaires à une lecture fluide.

L'évolution des compétences préalables, telles que la maîtrise du langage oral et de l'écrit, est rarement suivie. L'écriture a également été largement négligée, alors même que l'orthographe – une tâche productive et pédagogiquement transparente – est étroitement liée à la lecture et offre des indications précieuses sur le développement de l'alphabétisation.

¹ Les scores bruts peuvent gonfler les moyennes. Les estimations basées sur le modèle de Crawford et al. étaient inférieures en raison des ajustements liés à l'incertitude.

Les critères de croissance sont également limités, souvent tirés de cohortes peu performantes sur seulement deux premières années d'études, plutôt que de correspondre aux besoins de réussite en lecture dans une langue donnée. Il serait préférable de définir des critères de fluidité qui reflètent cette trajectoire, ce qui contribuera également à prendre en compte les caractéristiques orthographiques et linguistiques qui façonnent le développement de la lecture selon la langue.

Défi 3 : Insuffisance de l'enseignement de la phonétique.

Les relations son-symbole n'ont pas été systématiquement mises en avant, et de nombreux programmes manquent d'un enseignement structuré et systématique de la phonétique, faute de guides pédagogiques et de manuels pédagogiques adéquats. Sans suffisamment de textes déchiffrables ni d'occasions de s'exercer à l'orthographe et à l'écriture, les enfants peinent à acquérir la précision de lecture nécessaire à l'automatisme ; la qualité et la quantité de cet enseignement fondamental restent limitées.

Défi 4 : Pratique de lecture insuffisante ; Écriture minimale.

Le temps d'enseignement en littérature est souvent trop bref et ne permet pas une exposition significative au texte. Les minutes d'enseignement limitées sont principalement consacrées à l'apprentissage de la lecture, laissant peu de place à la pratique de la lecture ou à l'écriture. Cela s'explique en partie par l'absence de ressources de lecture autres que, tout au plus, un manuel. Les textes décodables et les livres d'histoires ne doivent pas être considérés comme des « lectures complémentaires » ; ce sont des supports pédagogiques essentiels pour développer la fluidité et la compréhension, qui ne se développent qu'avec un engagement fréquent avec de nouveaux textes.

Défi 5 : L'enseignement répond rarement aux besoins des apprenants.

Même dans les premières années, les enfants présentent une grande diversité de compétences en lecture, de ceux qui apprennent les lettres à ceux qui sont prêts à lire des textes plus avancés. L'enseignement s'adapte rarement à cette diversité, laissant de nombreux enfants à la traîne ou sans espoir.

Défi 6 : Préparation et soutien limités des enseignants.

De nombreux enseignants manquent des compétences et du soutien nécessaires pour enseigner efficacement la lecture et l'écriture. Plus grave encore, trop d'entre eux ne sont pas préparés à impliquer les enfants dans l'apprentissage du texte, à dispenser un enseignement phonétique ou à adapter les cours aux besoins des enfants. Le soutien et l'amélioration des approches de l'apprentissage des adultes restent une priorité.

Défi 7 : Les facteurs externes influencent l'apprentissage de la lecture.

Les habitudes de lecture familiales, le statut socio-économique, l'alimentation, la taille des classes, l'accès à l'école et les contraintes de temps des enfants influencent tous les résultats en lecture. Ces influences externes doivent être prises en compte lorsqu'on examine comment et pourquoi les enfants apprennent à lire.

Solutions pour la classe : que peut-on faire dès maintenant ?

Nous souhaitons que chaque enfant arrive à l'école prêt à apprendre – en bonne santé, bien nourri et soutenu par sa famille. Une fois en classe, il doit bénéficier d'un enseignement de qualité, accordant une attention particulière à la phonétique, aborder des textes variés, recevoir des commentaires ciblés de son enseignant et avoir régulièrement l'occasion de lire, d'écrire et de discuter de textes à des fins diverses. Si certaines de ces situations nécessitent un soutien familial et communautaire, les solutions suivantes se concentrent sur des mesures concrètes pouvant être mises en œuvre directement en classe. Elles sont organisées en trois domaines : gestion de la classe, adaptation du programme et choix pédagogiques.

Gestion de classe	Solution 1 : Routines en classe pour maximiser le temps d'enseignement. Davantage de minutes d'enseignement pour la lecture et l'écriture seraient utiles, mais même dans le temps imparti, de simples routines peuvent améliorer son utilisation. Parmi les interventions possibles, on peut citer la mise en place de systèmes de distribution des livres sans intervention de l'enseignant, l'apprentissage de la numérotation des pages et la rotation des enfants assis devant afin que l'enseignant interagisse régulièrement avec différents enfants. Ces petits changements permettent d'optimiser le temps disponible, de minimiser les perturbations et de maintenir l'attention sur l'apprentissage. Solution 2 : Les ressources humaines, un atout. Le ratio enseignant/apprenants est souvent perçu comme une contrainte, mais le nombre d'apprenants dans la classe peut aussi être perçu comme une ressource. Au lieu de s'appuyer uniquement sur les pratiques dirigées par l'enseignant, des routines peuvent être conçues pour que tous les enfants restent impliqués de manière significative dans les activités pendant que l'enseignant circule pour donner son avis. Grâce à des routines ciblées, même un ratio élevé peut favoriser l'apprentissage plutôt que le freiner. Solution 3 : Regroupement homogène pendant une partie de la journée scolaire. Les enfants devraient recevoir un enseignement adapté à leur niveau de développement en lecture pendant une partie de la journée scolaire, chaque jour. Même des moments courts et ciblés en groupes axés sur les compétences peuvent créer les conditions d'une progression plus rapide et d'un enseignement plus réactif.
Ajustements du programme	Solution 4 : Intégration des compétences d'éveil à la lecture et à l'écriture au programme de première année. L'enseignement de première année devrait privilégier l'apprentissage de la relation entre les sons et les lettres qui les représentent. Mais les enfants ont également besoin d'expériences fondamentales plus précoces, comme la compréhension du fonctionnement de l'écrit et son importance. La première année de scolarité devrait inclure davantage de lectures à voix haute, de conversations sur l'écrit, de jeux avec les sons et les mots, d'écriture des noms et d'accompagnement à l'acquisition de la notion de mot dans un texte. Solution 5 : L'écriture est attendue quotidiennement. La lecture et l'écriture se renforcent mutuellement, et l'orthographe peut faire partie

	intégrante de l'enseignement de la phonétique. Écrire avec un objectif précis, comme noter la météo, contribue à renforcer l'importance de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture. Et avec du matériel d'écriture peu coûteux, écrire pour donner du sens peut devenir une routine. Solution 6 : Les seuils fondamentaux de lecture et de calcul doivent être atteints en priorité . Les enfants doivent atteindre un seuil prédéterminé en lecture et en mathématiques avant de consacrer une part significative à d'autres matières. Les compétences fondamentales de lecture et de calcul doivent dominer le temps d'enseignement jusqu'à ce qu'une proportion déterminée d'apprenants atteigne ce seuil. Solution 7 : Logiciels adaptatifs pour faciliter la pratique ciblée. Certes, les tablettes sont coûteuses et présentent des défis. Certes, les grands modèles linguistiques ne prennent pas encore en charge toutes les langues. Et non, nous ne souhaitons pas remplacer les enseignants par des robots. Mais dans les contextes appropriés – lorsque les logiciels adaptatifs sont viables et que la langue d'enseignement est prise en charge – les enfants peuvent bénéficier d'une utilisation de seulement 20 minutes par jour dans le cadre de leur routine pédagogique.
Choix pédagogiques	Solution 8 : Affiner les pratiques existantes. Les enseignants ont tendance à s'appuyer sur des pédagogies qu'ils connaissent, et introduire de nouveaux comportements peut s'avérer difficile. Les programmes peuvent plutôt identifier les pratiques existantes qui peuvent être adaptées pour améliorer l'alphabétisation des enfants. Par exemple, si les enseignants utilisent régulièrement des chansons, on peut les féliciter pour leur contribution au développement du langage oral et les encourager à afficher des versions imprimées des paroles pour que les enfants puissent les suivre. Cet ajout favorise la sensibilisation à l'écrit. Solution 9 : Parler et écouter ont du sens. L'enseignement repose trop souvent sur une écoute passive, avec soit un seul enfant répondant, soit toute la classe répondant à l'unisson. La pédagogie peut évoluer pour donner à tous les enfants la possibilité de s'exprimer et d'être entendus. Par exemple, l'enseignant peut poser une question et demander aux enfants de se tourner vers un voisin pour discuter de leur réponse, tandis que l'enseignant circule pour écouter et apporter son soutien. Ces moments rendent la parole et l'écoute enrichissantes pour chaque enfant. Solution 10 : La lecture à voix haute, une opportunité unique pour développer toutes les compétences en littératie. Tout enseignant en littératie devrait pouvoir interagir avec les enfants autour d'histoires, de poèmes et de textes informatifs. Le texte peut être oral, écrit au tableau ou imprimé sur papier grand format (sans images). La lecture à voix haute peut développer de multiples compétences en littératie, telles que : Compétences fondamentales : La lecture à voix haute permet aux enseignants de modéliser la lecture fluide en démontrant le rythme, l'intonation et l'expression. Ils peuvent pointer les mots pour favoriser la compréhension de l'écrit et mettre l'accent sur les syllabes et les sons pour développer la conscience phonologique, comme les rimes ou les allitérations. Les enseignants peuvent attirer l'attention sur des lettres et des

	mots spécifiques, par exemple : « Ceci commence par un « B ». Quel son produit « B » ? » Compétences linguistiques orales : La lecture à voix haute permet aux enfants de discuter de l'histoire et de répéter ou de mettre en scène des phrases clés. Les enseignants peuvent également jouer avec les mots pour enrichir leur vocabulaire et leur expression orale. Par exemple, en demandant : « Peux-tu dire "chuchoter" ? Maintenant, dis-le doucement. » Concepts d'écriture : Lors des lectures à voix haute, les enseignants peuvent montrer comment tenir un livre et suivre l'écriture sur la page. Ils peuvent mettre en évidence des éléments tels que le titre, l'auteur et le sens de lecture. La ponctuation peut être abordée avec des questions telles que : « Que nous dit ce point d'exclamation ? » On peut comparer la longueur des mots ou attirer l'attention sur l'utilisation des majuscules. Compréhension : La lecture à voix haute favorise la compréhension en permettant aux enseignants de poser des questions de prédiction, comme « Que pensez-vous qu'il va se passer ensuite ? », et de marquer des pauses pour comprendre avec des questions comme « Pourquoi le personnage a-t-il fait ça ? ». Le vocabulaire peut être abordé en contexte. Par exemple, « J'ai trébuché. Qu'est-ce que ça veut dire ? » Après l'histoire, les enfants peuvent raconter ou résumer ce qu'ils ont entendu. Les enseignants peuvent également relier le texte à des expériences vécues en demandant : « Est-ce que cela vous est arrivé ? » et approfondir la réflexion en posant des questions de type « pourquoi » et « comment », et non pas seulement « quoi ».
--	---

Conclusion

Pour que les enfants deviennent des lecteurs fluides dès la 3e année, il faut repenser notre façon de définir, d'évaluer et d'enseigner la lecture. Les défis sont connus, il est temps de faire preuve de réalisme et de trouver des solutions.

Références

- Crawford, M., Raheel, N., Korochkina, M., et al. (2024). L'insuffisance des compétences fondamentales en décodage limite les objectifs d'alphabétisation mondiale des élèves des pays à revenu faible et intermédiaire. *Nature Human Behavior*, 9 (1), 74–83. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02028-x>
- Hudson, RF, Lane, HB et Pullen, PC (2005). Évaluation et enseignement de la fluidité en lecture : quoi, pourquoi et comment ? *The Reading Teacher*, 58 (8), 702–714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Piper, BL, et Dubeck, MM (2024). Répondre à la crise de l'apprentissage : la pédagogie structurée en - Afrique subsaharienne. *Revue internationale de développement de l'éducation*, 109 , article 103095. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103095>
- Scarborough, HS (2001). Relier le langage et l'alphabétisation précoces aux (difficultés) ultérieures en lecture : données probantes, théorie et pratique. Dans S. Neuman et D. Dickinson (dir.), *Manuel de recherche sur l'alphabétisation précoce* (pp. 97-110). New York, NY : Guilford Press