

## FLUENCE : ramage, plumage et pilotage

Introduits par les évaluations nationales imposées en CP et CE1 depuis 2018, les entraînements à la « fluence » se sont généralisés à tous les niveaux de classes de l'élémentaire. Cette pratique, qui a fait du chronomètre un outil indispensable en classe pour mesurer le nombre de mots oralisés à la minute, s'installe également au collège, sur prescription ministérielle, notamment depuis l'ajout de tests de fluence dans les évaluations 6<sup>ème</sup> en 2020.

### La fluence au centre des prescriptions

On peut mesurer l'importance que l'institution a décidé d'accorder à cette « fluence », dont le terme était inconnu dans les écoles jusqu'à l'arrivée de Jean-Michel Blanquer comme ministre de l'Education nationale, à des préconisations comme celles de la rectrice de l'académie de Strasbourg, qui prend soin de s'adresser elle-même par courrier aux directrices et directeurs d'école et aux professeur-es des écoles le 28 septembre 2021 au sujet de tests de fluence. Sont ainsi proposés 1 test annuel pour les CP (qui ont déjà 2 périodes d'évaluations nationales), 2 pour les CE1 (qui ont 1 période d'évaluations nationales) et 3 tests dans l'année pour toutes les autres classes. Un tableau de bord est recommandé aux écoles, qui indique les seuils de réussite, en CP à partir de 50 mots lus à la minute, en CE1 à partir de 70 mots/minute, en CE2 : 90 mots/minute, en CM1 : 110 mots/minute et en CM2 : 120 mots/minute.

		EVALUATIONS DE FLUENCE																													
		Tableau de bord école - Outil pour le pilotage pédagogique																													
Ecole :		de 0 à 9 mots		de 10 à 19 mots		de 20 à 29 mots		de 30 à 39 mots		de 40 à 49 mots		de 50 à 59 mots		de 60 à 69 mots		de 70 à 79 mots		de 80 à 89 mots		de 90 à 99 mots		de 100 à 109 mots		de 110 à 119 mots		Plus de 120 mots		Nombre d'élèves ayant passé l'épreuve	Pourcentages de réussite		
		Nbre d'élèves	%	Nbre d'élèves	%	Nbre d'élèves	%	Nbre d'élèves	%	Nbre d'élèves	%	Nbre d'élèves	%	Nbre d'élèves	%	Nbre d'élèves	%	Nbre d'élèves	%	Nbre d'élèves	%	Nbre d'élèves	%	Nbre d'élèves	%	NA	PA		A		
CP		NON ACQUISE				PARTIELLEMENT ACQUISE				ACQUISE																					
	juin-22																											0	-	-	
		NON ACQUISE				PARTIELLEMENT ACQUISE				ACQUISE																					
CE1		NON ACQUISE				PARTIELLEMENT ACQUISE				ACQUISE																					
	févr-22																											0	-	-	
	juin-22																											0	-	-	
CE2		NON ACQUISE				PARTIELLEMENT ACQUISE				ACQUISE																					
	sept-21																											0	-	-	
	févr-22																											0	-	-	
juin-22																											0	-	-		
CM1		NON ACQUISE				PARTIELLEMENT ACQUISE				ACQUISE																					
	sept-21																											0	-	-	
	févr-22																											0	-	-	
juin-22																											0	-	-		
CM2		NON ACQUISE				PARTIELLEMENT ACQUISE				ACQUISE																					
	sept-21																											0	-	-	
	févr-22																											0	-	-	
juin-22																											0	-	-		

Le courrier de la rectrice de Strasbourg précise que « suite aux résultats, [les équipes] pourront organiser des temps de remédiation et réajuster leurs programmations qui permettront d'aider les élèves à lire mieux et plus vite afin de favoriser la compréhension de tout type de textes ».

Ce courrier, ces tests, ce tableau de bord, peuvent susciter plusieurs réactions.

D'abord l'étonnement de voir une rectrice intervenir dans la manière dont les programmes nationaux sont mis en œuvre dans les écoles, dont les interlocuteurs habituels sont les IEN (et plus rarement les DASEN). Il est difficile pour de nombreux-euses collègues d'interroger l'utilité de ces tests et des entraînements à la fluence quand ils sont « conseillés » par la plus haute autorité de l'académie. L'effet « argument d'autorité » est encore renforcé par l'évocation d'une « collaboration avec Mme Maryse Bianco », spécialiste de psychologie

cognitive. Ce pilotage vertical qui favorise le quantifiable et le mesurable est la marque de fabrique du ministère Blanquer, qui aura aggravé les inégalités scolaires pendant le quinquennat<sup>1</sup>.

Le nombre de tests à réaliser à l'échelle de l'école, le tableau de bord pour un « pilotage » général de l'école ce qui déborde largement le niveau usuel de la classe ou du « conseil de cycle », l'invitation à organiser des remédiations et à réajuster les programmations en fonction des résultats à ces tests font prendre une place considérable à la fluence. Pourtant, les programmes nationaux, qui seuls s'imposent aux enseignant·es, prévoient certes la lecture à haute voix, mais ne mentionnent pas la « fluence », et surtout aucun « seuil de réussite » que ce soit.

Enfin, la rectrice énonce qu'il y a un lien entre cette fluence soudain placée au centre du travail pédagogique du 1<sup>er</sup> degré, et « la compréhension de tout type de textes ». Les enseignant·es qui ont les ressources ou le temps de creuser cette question trouvent cependant que ce lien est pour le moins à interroger : l'exvice-présidente du conseil supérieur des programmes et professeur émérite de sciences du langage, Sylvie Plane alertait par exemple, lors d'une université d'automne du SNUipp-FSU, sur l'erreur qui consisterait à confondre corrélation et causalité entre fluidité et compréhension en lecture.

### **Fluence et compréhension**

Un·e lecteur·trice qui lit/comprend vite, peut en général oraliser vite également. La question qu'un·e enseignant·e doit pouvoir se poser est : à l'inverse, s'entraîner à oraliser rapidement favorisera-t-il une amélioration de la compréhension en lecture ? L'impertinence favorisant la réflexion, on peut se demander si la fluence et le chronomètre permettent ou non de mieux comprendre « Les poules étaient sorties dès qu'on leur avait ouvert la porte. » et « Les poules étaient sorties, des cons leur avaient ouvert la porte. »

Penchons-nous à nouveau sur les documents adressés par la rectrice de Strasbourg aux Professeur·es des Ecoles.

- Des listes de pseudo-mots sont adressées aux enseignant·es du CP au CM2 :

---

<sup>1</sup> Voir le #BilanBlanquer sur le site du SNUipp-FSU

### 3. Les outils pour l'enseignant

→ La feuille de suivi

Prénom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nombre de pseudo-mots lus par l'élève : \_\_\_\_\_

Temps exact mis si les pseudo-mots sont lus en moins d'une minute : \_\_\_\_\_

(essai : « ti » et « buk »)					Total
<b>Niveau CP</b>					
o	i	bi	ul	titi	/5
ja	ol	ata	dik	nar	/5
vaf	zou	dul	lévo	tur	/5
veur	co	neul	opa	timo	/5
neau	lupe	cal	tibe	chir	/5
pirda	gu	ablir	sar	vaïpe	/5
<b>Niveau CE1</b>					
cifale	champir	yro	rigne	rosan	/5
aubre	louré	cur	talne	ranife	/5
...					
taubage	mic	mardiron	fudin	robisse	/5
<b>Niveau CM2</b>					
anchovée	agante	courlone	stipe	torac	/5
trane	splindon	tagin	modan	tandir	/5
casine	bate	coginte	abranise	glon	/5
taparelle	abindeur	gental	ontage	clautaille	/5
guébe	diste	dargonné	esan	mejasse	/5
ochirpe	sule	rapsir	lucelis	gavin	/5
Nombre total de mots correctement lus en une minute					<b>/150</b>

Au-delà du simple bon sens, rappelons tout de même que des chercheurs contestent la pertinence d'un apprentissage de la lecture à partir de « pseudo-mots ». Ainsi, Patrice Gourdet<sup>2</sup> écrit-il au sujet du manuel Blanquer, dont 56% des leçons comportent des pseudos-mots : « Faire lire, et même écrire, ce qui est une ineptie, des mots qui n'existent pas questionne. Lire c'est avant tout un accès au sens d'un mot, d'un discours... ».

Cet appui sur des pseudo-mots renseigne sur le parti-pris institutionnel concernant la lecture : actuellement pour le ministère, « lire » c'est oraliser, autrement dit faire des sons (à partir de signes graphiques), que l'on écoute POUR comprendre ce qui est « lu » / oralisé. C'est donc un entraînement intensif à la « voie indirecte » qui est choisi : on produit un matériel sonore qui permet de comprendre l'écrit en le transformant en énoncé oral. La priorité est donc de s'entraîner à produire des sons à partir de n'importe quels signes graphiques.

Des listes de vrais mots sont également fournies, dans lesquelles on trouve des mots complètement « déchiffrables » comme vélo, ami, cheval ou baril. **Le principe des entraînements à la « fluence » est qu'en traduisant en sons l'écrit le plus rapidement**

<sup>2</sup> Patrice Gourdet, maître de conférences en sciences du langage et didacticien du français au Laboratoire EMA, Cergy Paris Université – dans le 4-pages du SNUipp-FSU « Lecture, vers un manuel ministériel ? » juin 2021

**possible, on « automatise » le décodage et l'on parvient ainsi à une « lecture » (oralisation) assurée, qui doit faciliter la compréhension de ce qui est « lu ».**

- Le problème, c'est que la langue française écrite est à la fois une langue alphabétique (avec des correspondances lettres-sons), mais qu'elle est également une langue « idéographique », avec le sens donné par la morphologie des mots en plus de l'organisation spatiale propre à l'écrit. C'est pour cela qu'un lecteur/une lectrice expert-e, qui a construit une « conscience orthographique », ne confond pas raisonner (en faisant usage de sa raison) et résonner (comme une cloche), ou perçoit l'information repérable visuellement dans « l'inconnu » ou « l'inconnue », « je vais à la réunion » ou « je vais à la Réunion ».

Dans la liste des mots donnée par la rectrice de Strasbourg aux enseignant-es, on trouve ainsi des mots qu'il est impossible de « décoder », déchiffrer, de manière « automatique » : leur orthographe l'interdit, mais fait sens, rappelle leur histoire, ils ont des « lettres muettes » qui ont pour fonction de les rattacher à leur famille lexicale : chat, lourd, respect, compteur, parfum, loup... Il faut les connaître, les avoir compris/lu, pour pouvoir les oraliser : examen et dolmen, écho et chorale, femme, aquarelle, foot... Les mots courants de ville et fille, présents également dans le tableau de la rectrice montrent **qu'une « automatisation du décodage » est impossible en français...** Ce qui est possible, c'est la reconnaissance des mots, la mise en place d'une logique orthographique qui organise les mots grâce à leurs unités de sens, en paradigmes lexicaux (les familles de mots : saut comme sauter, sot comme sottise), et en paradigmes grammaticaux (le e du féminin, le s du pluriel, le ent du verbe...).

C'est bien visuellement que le mot « comptines » nous rappelle que ces petits poèmes permettaient d'apprendre à compter aux enfants. C'est bien parce que lire c'est comprendre qu'on peut oraliser « Cet homme est fier, peut-on s'y fier ? » ou « Je suis content qu'elles content cette histoire. »

Mais alors, si les mots que l'on ne peut pas décoder/oraliser POUR les comprendre sont nombreux en français écrit, il y a contradiction manifeste entre l'objectif affiché et ce qu'il faut réellement réussir à faire pour devenir lectrice et lecteur... **Que fait l'école quand elle affirme aux enfants que c'est « l'automatisation du décodage » qui rend lecteur, alors qu'au-delà de la capacité à oraliser, c'est la reconnaissance visuelle des mots qui rend vraiment lecteur expert ?** Elle met certains enfants devant le constat de leur échec, en les trompant sur les causes de cet échec.

Un article paru dans Scolairele mercredi 02 juin 2021 est éclairant. Il cite Stanislas Dehaene qui signe avec Cassandra Potier Watkins (INSERM) une pré-publication qui indique que le logiciel Kalulu (élaboré par S. Dehaene) pour préparer les enfants à la lecture, a peut-être des effets négatifs. Une expérimentation a en effet été conduite pour "comparer les performances d'enfants de grande section de maternelle qui jouaient, soit à la version Lettres, soit à la version Chiffres, de Kalulu, 20 minutes par jour trois fois par semaine" et d'enfants qui avaient, à l'école maternelle, les pratiques habituelles. Il s'avère que l'avantage qu'ont en début d'année de CP les enfants qui ont utilisé ce logiciel, aussi bien en connaissance des lettres et des sons que des nombres disparaît en milieu d'année. "Malgré des résultats encourageants au début du CP, au milieu de l'année, il n'y avait plus de bénéfice repérable pour les enfants qui avaient été exposés au Kalulu à la maternelle. En

fait, les enfants du groupe contrôle avaient de meilleurs résultats en orthographe et, potentiellement, en compréhension et en vocabulaire." Les auteurs émettent l'hypothèse que ce type de logiciel a des effets négatifs à long terme, les méthodes purement phonétiques provoquant une sur-dépendance aux compétences de décodage aux dépens du but recherché, la reconnaissance des mots et une lecture courante...

Les entraînements à la fluence relevant de cette logique du « décodage » poussée à son paroxysme, ne serait-il pas temps de renoncer aux prescriptions actuelles qui en font l'alpha et l'oméga de l'apprentissage de la lecture ?

### **Fluence : quelques éléments, encore, pour conclure**

La « fluence » peut être un outil pour les enseignant·es qui s'en servent comme levier pour travailler la compréhension que les élèves ont des textes lus, c'est ce que rappelle Roland Goigoux dans son article « L'engouement pour la fluence » du 08 février 2022. Il insiste sur la prosodie : « L'absence de la prosodie dans les évaluations et la survalorisation de la vitesse dans les injonctions ministérielles ont de multiples conséquences néfastes. Elles occultent le nécessaire travail sur la prosodie dans toutes ses dimensions, notamment le phrasé et l'expressivité. Elles réduisent la lecture à haute voix à une course contre la montre et n'incitent pas les enseignants à s'attacher à la syntaxe et à la segmentation du texte, aux pauses, aux marques de ponctuation, à l'intonation, par exemple à travers une étude des états mentaux des personnages. Elles n'incitent ni à théâtraliser, ni à viser le plaisir de captiver un auditoire ou d'entendre sonner la langue française. »

Mais à condition de ne pas inverser le processus, comme le rappelle Eveline Charmeux : « Lire à haute voix n'est pas une lecture mais une communication ou une exploitation de la lecture. »<sup>3</sup> L'infatigable militante de la lecture explique qu'« Enseigner oralement une activité mentale qui s'effectue à partir d'une perception visuelle, c'est installer un handicap. L'oralisation consomme une énergie qui n'est plus disponible pour la pensée. » Pour illustrer cette notion de handicap que l'on crée en assimilant lecture et oralisation systématique, la chercheuse parle de « cécité orthographique » : quand l'orthographe n'est pas un point d'appui pour lire/comprendre dès le départ, on fait passer les enfants à côté de l'écrit, ce qui explique notamment l'orthographe phonétique dans lequel tant d'élèves sont englués en cycle 3 et au collège, et pour lesquels la lecture reste un exercice laborieux.

On peut ajouter que le temps disponible en classe n'est pas extensible : le temps consacré à la fluence risque fort de manquer pour se plonger dans tous les supports de lecture utile, pour travailler la « voie directe » utilisée par les lecteurs experts...

L'école peut jouer un rôle important contre les inégalités scolaires corrélées aux inégalités sociales. A condition que les enseignant·es se positionnent en concepteurs·trices. A condition qu'on brise le cercle infernal du pilotage par des évaluations nationales standardisées qui conduisent dans des impasses.

*Rachel Schneider (PE, militante secteur éducatif SNUipp-FSU)*

---

<sup>3</sup> « Lire c'est comprendre. Donc apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ce qui est écrit », Eveline Charmeux (Éditions universitaires européennes), juillet 2018