

# « C'est ma meilleure lectrice – Seulement elle ne comprend pas bien ce qu'elle lit... »

■ Mary DeKonty Applegate  
Université St Joseph, Philadelphie

■ Anthony J. Applegate  
Université Sainte Famille, Philadelphie

■ Virginia B. Modla  
Université La Salle, Philadelphie

«She's My Best Reader; She Just Can't Comprehend» : Studying the Relationship Between Fluency and Comprehension. *The Reading Teacher*, 62(6), pp. 512-521.  
© 2009 International Reading Association. Tous droits réservés.

*Si la fluidité en lecture contribue à la compréhension, alors les élèves qui ont la lecture la plus fluide devraient être les meilleurs en compréhension. Les auteurs de cette étude trouvent pourtant que c'est loin d'être toujours le cas.*

Nos futurs enseignants d'école primaire font pour la plupart une spécialisation en lecture et dans le cours consacré à l'évaluation, nous leur demandons d'administrer un test informel de lecture à plusieurs élèves. Pour leur permettre d'accroître l'étendue de leur expérience, nous leur demandons de ne pas se limiter aux lecteurs en difficulté, mais de tester au moins un élève qui a été identifié par ses professeurs ou ses parents comme un excellent lecteur. L'année dernière, une de nos étudiantes est venue nous voir après le cours pour nous faire part de son désarroi à propos des faibles performances globales de son «excellent lecteur». Le scénario qu'elle nous décrivait là n'avait malheureusement rien de neuf pour nous. Nous l'avons encouragée à parler avec l'enseignante de l'enfant afin d'obtenir plus d'informations sur ses résultats en lecture dans sa vie scolaire courante. La semaine d'après, elle nous est revenue, tout aussi troublée. L'enseignante lui avait dit : «Oh, c'est ma meilleure lectrice, c'est sûr, seulement elle ne comprend pas bien ce qu'elle lit.» Aussi déconcertante que puisse être cette anecdote, elle n'a pas surpris la plupart des gens de terrain à qui nous l'avons racontée. D'après eux, la réflexion de l'enseignante est le reflet de l'importance exagérée qu'on donne dans nos classes au développement des composantes de la lecture orale telles que la vitesse et la correction par rapport au moindre intérêt qu'on accorde à la compréhension.

## **FLUIDITÉ ET COMPRÉHENSION**

Allington (1983) a pu, un jour, définir la *fluidité* comme « l'objectif négligé » de l'apprentissage de la lecture en Amérique, mais ce n'est manifestement plus le cas. Les origines de ce regain d'intérêt concernant la fluidité en lecture remontent au-delà du *Rapport du National Reading Panel* (NRP; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000), mais il n'est pas douteux que c'est ce dernier qui, après en avoir fait un de ses « cinq piliers de la lecture », a servi de déclencheur à l'intérêt actuel pour la fluidité et ses corollaires didactiques.

S'il subsiste dans la littérature de nombreuses variantes dans la définition de la fluidité en lecture (Keehn, 2003), il semble qu'il existe un consensus sur deux de ses composantes-clés : (1) la reconnaissance exacte et automatique des mots et (2) une lecture menée à un rythme approprié. La capacité à lire avec une intonation ou une expression adéquates est souvent ajoutée à la définition de la fluidité par de nombreux théoriciens, mais il faut noter qu'il existe des contradictions dans les découvertes des chercheurs qui ont étudié les liens entre l'intonation et la compréhension. Certains chercheurs ont trouvé des liens entre les deux (Meyer & Felton, 1999; Miller & Schwanenflugel, 2006), tandis que d'autres n'ont trouvé aucune relation (Schatschneider et al., 2004).

D'autres théoriciens ajoutent à ces composantes les éléments essentiels de la compréhension et la construction du sens (Eldredge, 2005; LaBerge & Samuels, 1974; Pikulski & Chard, 2005; Rasinski, 2003; Samuels, 2007). Toutefois, dans la plupart des études que nous avons passées en revue, la définition la plus courante de la fluidité ne comprend pas le concept de compréhension; les chercheurs semblent plutôt essayer de déterminer si des liens peuvent être établis entre la fluidité et la compréhension. Par conséquent, dans cet article, nous utiliserons le concept de fluidité dans son sens le plus courant, comme la résultante de la vitesse, de la correction et de l'intonation en lecture orale.

## **LA FLUIDITÉ COMME PRÉALABLE À LA COMPRÉHENSION**

LaBerge et Samuels (1974) ont émis l'idée que la lecture repose sur deux tâches centrales qui doivent se partager des ressources cognitives nécessairement limitées : la reconnaissance des mots et la compréhension. Si les lecteurs n'ont pas développé une reconnaissance automatique des mots, alors les efforts qu'ils doivent consentir pour décoder va nécessairement réduire leurs capacités à comprendre. Inversement, plus le décodage serait automatique, plus les ressources attentionnelles pourraient être consacrées à la compréhension.

Sur la base des idées de La Berge et Samuels, certains chercheurs

---

ont suggéré qu'une fois libérées, les ressources attentionnelles occupées par la reconnaissance des mots peuvent être redirigées vers la compréhension (Hudson & al., 2005; NICHD, 2000). Ils en ont conclu que l'accroissement de la fluidité en lecture des élèves devait conduire à un accroissement de leurs compétences en lecture, et plus particulièrement en compréhension.

### **LA FLUIDITÉ ET LA COMPRÉHENSION ENTRELACÉES**

D'autres chercheurs et théoriciens considèrent que la relation entre la fluidité et la compréhension est beaucoup plus complexe qu'il ne semble (Dowhower, 1991; Rasinski, 1984; Strecker & al., 1998). Certains, par exemple, ont attiré l'attention sur le fait que les stratégies de compréhension et de fluidité des lecteurs sont affectées par l'intérêt qu'ils trouvent dans le matériel de lecture (Walczyk & Griffith-Ross, 2007). D'autres ont suggéré que le développement de la fluidité exige des occasions d'engagement dans des discussions critiques et significatives sur des textes (Griffith & Rasinski, 2004). De telles conceptions interactives insistent sur le fait que des compétences telles que la fluidité et la compréhension se développent de manière simultanée (Schwanenflugel & al., 2006), de telle sorte que la relation réciproque entre elles devient évidente et consciente chez les lecteurs, qui peuvent alors l'incorporer dans leur système de contrôle interne.

### **PROBLÉMATIQUE**

Nous savons le nombre appréciable d'études dans lesquelles des enfants entraînés à améliorer leur fluidité en lecture ont montré qu'ils avaient progressé en compréhension (Breznitz, 1987; Flood & al., 2005; Greenwood & al., 2003; Griffith & Rasinski, 2004; Keehn, 2003; O'Connor et al., 2002; O'Connor, & al., 2007; Reutzel & al., 1994; Schwanenflugel & al., 2006; Young & al., 1996). Dans notre propre étude, cependant, les enfants ont déjà acquis un haut niveau de fluidité, comme en témoignent leur vitesse, correction et intonation en lecture orale. En plus, ils ont été identifiés par leurs enseignants ou leurs parents comme de bons lecteurs et font partie du groupe des meilleurs lecteurs dans leur classe. Notre raisonnement est le suivant : si la fluidité favorise la compréhension en lecture, alors ces élèves devraient manifester des niveaux de compréhension relativement hauts par rapport aux critères correspondant à leurs années d'études. Nous savons également que la plupart des études qui ont rapporté des gains en compréhension suite à l'amélioration de la fluidité ont évalué la compréhension au moyen soit de tests à choix multiples standardisés (Breznitz, 1987; Jenkins & al., 2003; Keehn, 2003; O'Connor & al., 2007; Schwanenflugel & al., 2006), soit sur la base de rappels de récit littéraires (Keehn, 2003; Young & al., 1996). Certains de ces mêmes chercheurs ont souhaité qu'on réplique leurs résultats avec un

éventail plus large de mesures en compréhension (Schwanenflugel & al., 2006). Notre intention était d'évaluer la compréhension en lecture comme une transaction complexe, une interprétation de haut niveau.

Pour étudier la nature de la relation entre fluidité et compréhension, nous avons identifié un nombre conséquent d'enfants considérés comme des lecteurs fluides. Si ces élèves ont de bons résultats en compréhension à un test adapté à leur niveau scolaire, alors cela devrait plaider en faveur de l'idée selon laquelle la fluidité contribue à la compréhension. Toutefois, si une proportion significative de lecteurs fluides connaît des difficultés en compréhension, il faudra s'interroger davantage sur la relation qui existe entre la fluidité et la compréhension.

En bref, notre étude a examiné deux questions :

1. Y a-t-il des données dans notre recherche qui viennent soutenir l'idée qu'un haut niveau de fluidité implique un haut niveau de compréhension ?
2. Un haut niveau de fluidité implique-t-il un haut niveau de compréhension lorsque celle-ci est évaluée dans ses aspects interprétatifs ?

## ÉVALUER LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Nous avons choisi le test Critical Reading Inventory-2 (CRI-2; Applegate & al., 2008) pour nos mesures de compréhension en lecture, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, nous avions besoin d'un instrument susceptible d'évaluer de manière spécifique un large éventail de niveaux scolaires, puisque notre étude concerne des élèves allant de la 2<sup>e</sup> année primaire à la 4<sup>e</sup> année du secondaire. Le CRI-2 comporte des évaluations allant du préscolaire à la fin du secondaire. Nous cherchions aussi une évaluation de la compétence en lecture qui ne repose pas seulement sur le rappel de texte, mais aussi sur l'interprétation. Le CRI-2 est fondé sur des définitions de la lecture largement acceptées dans la littérature professionnelle, définitions qui font consensus sur la nature significative, interactive de la compréhension (Flippo, 2001). On en trouve le reflet dans cette définition de la lecture donnée par le NRP : « un processus actif qui exige une interaction intentionnelle et significative entre le lecteur et le texte » (NICHHD, 2000).

Le CRI-2 comprend des textes narratifs et informatifs dont les niveaux de difficulté ont été établis sur la base de l'échelle de Flesh-Kincaid et validés grâce à une analyse complète des données recueillies. Le CRI-2 inclut une épreuve de rappel évaluée selon les cadres de la grammaire de récit et permet également d'évaluer les compétences interprétatives des lecteurs. Enfin, l'épreuve de fluidité est conçue pour évaluer la vitesse, la correction et l'intonation en lecture orale (voir Figure 1).

Le CRI-2 a été développé pour évaluer les trois dimensions suivantes de la lecture :

Figure 1

**L'épreuve de fluidité en lecture orale du *Critical Reading Inventory***

**ÉVALUEZ LA FLUIDITÉ DU LECTEUR DANS CHACUNE DES QUATRE CATÉGORIES SUIVANTES.**

*Tiré de Applegate & al. 2008, p. 76.*

**LECTURE ORALE**

- ..... (5 pts.) Lecture fluide, assurée et correcte.
- ..... (4 pts.) Lecture fluide et correcte, la plupart du temps, avec quelques hésitations.
- ..... (3 pts.) Lecture sans assurance, caractérisée par des interruptions fréquentes, des erreurs et des hésitations.
- ..... (2 pts.) Lecture sans assurance, avec retour occasionnel au mot-à-mot et des incohérences de sens.
- ..... (1 pt.) Lecture au mot-à-mot pour l'essentiel, avec peu d'intonation et nombreux contresens, voire des non-mots.

**INTONATION**

- ..... (5 pts.) Intonation correspondant à la signification du texte.
- ..... (4 pts.) Intonation globalement significative, avec des exagérations ou des inflexions inadaptées au texte.
- ..... (3 pts.) Intonation manifestant un sens de la phrase, mais avec des ruptures dès que des difficultés se présentent.
- ..... (2 pts.) Manque d'intonation par défaut d'enthousiasme.
- ..... (1 pt.) Absence quasi complète d'intonation.

**PONCTUATION**

- ..... (5 pts.) Le lecteur respecte parfaitement la ponctuation, dans toutes ses nuances.
- ..... (4 pts.) Le lecteur manifeste une bonne utilisation de la ponctuation comme aide à l'intonation.
- ..... (3 pts.) Le recours à la ponctuation se limite à la pratique de pauses trop longues ou trop courtes.
- ..... (2 pts.) La ponctuation est parfois ignorée, et la signification peut en être perturbée.
- ..... (1 pts.) Le lecteur manifeste une ignorance patente de la ponctuation.

**RYTHME**

- ..... (5 pts.) Le rythme est rapide, mais naturel.
- ..... (4 pts.) La lecture est en général bien rythmée, avec quelques faiblesses occasionnelles devant certaines difficultés.
- ..... (3 pts.) Le rythme est relativement lent, avec des ralentissements ou accélérations devant certaines difficultés.
- ..... (2 pts.) Le rythme est vraiment très lent ou trop rapide.
- ..... (1 pt.) Le rythme est trop lent et énonçant.

..... **Score total**

## 1. Compétences textuelles

---

Ces items comprennent à la fois des questions littérales dont les réponses se trouvent mot pour mot dans le texte et celles qui supposent des inférences simples, proches du contenu littéral du texte. Exemple donné par Leslie & Caldwell (2006, p. 314) : le texte dit « Pelé avait un rêve. Il voulait devenir footballeur professionnel ». La question était « Quel était le but principal de Pelé ? » En dépit du fait que cet item soit censé évaluer la compréhension implicite, nous l'avons classé comme une question de lecture littérale dans la mesure où le lecteur a simplement à traduire une forme linguistique dans une autre (but = rêve).

## 2. Compétences inférentielles

---

Ces items demandent au lecteur de faire un lien entre le texte et son expérience vécue et à en tirer une conclusion logique. Répondre à de telles questions demande une réflexion significativement plus complexe que les inférences simples. Par exemple, une histoire raconte les efforts d'un père pour apprendre à pêcher à ses enfants. Sa fille réussit très bien, mais pas son fils. La question inférentielle est : « Pourquoi la sœur de Pat est-elle meilleure pêcheuse que Pat ? » Pour répondre à cette question, le lecteur doit observer que la fille, au contraire du fils, écoute les conseils de son père (Applegate & al., 2008, p 111).

## 3. Compétences critiques, interprétatives

---

Ces items demandent au lecteur de faire le lien entre le texte et son expérience vécue, d'exprimer et de défendre une idée concernant les actes des personnages ou l'issue des événements. Pour le passage évoqué ci-dessus, un item portant sur les compétences interprétatives demande : « Crois-tu que le père a bien appris à pêcher à ses enfants ? Pourquoi ? » Le lecteur peut répondre positivement ou non, mais il doit justifier sa réponse avec des informations tirées du texte et faire montre d'une solide compréhension de l'histoire (Applegate & al. 2008, p. 111). Nous avons conçu ce type d'évaluation afin de pouvoir distinguer entre les lecteurs qui sont capables de se rappeler des informations contenues dans le texte et ceux qui peuvent réfléchir à leur propos. Pas moins de 60% des questions de compréhension dans le CRI-2 sont du second type.

## ÉCHANTILLON ET MÉTHODOLOGIE

L'échantillon de cette étude est constitué de 171 enfants, allant de la 2<sup>e</sup> année primaire à la 4<sup>e</sup> secondaire. Il comprend 60 garçons et 111 filles. Le tableau 2 montre la répartition de l'échantillon en fonction des niveaux d'études.

2 <sup>e</sup> ET 3 <sup>e</sup> ANNÉES	4 <sup>e</sup> ET 5 <sup>e</sup> ANNÉES	6 <sup>e</sup> ET SECONDAIRE	TOTAL
N = 60	N = 57	N = 54	N = 171

*Tableau 1 - Nombre de sujets par niveaux d'études*

Tous les sujets ont été testés par des étudiants de maîtrise, formés à la passation du CRI-2 dans le cadre de leur cours sur le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture. Comme nous l'avons déjà dit, nous avons demandé à nos étudiants de tester un lecteur identifié comme un bon lecteur par un enseignant ou un parent. De plus, seuls les enfants situés par leurs enseignants dans le groupe des meilleurs ont été inclus dans l'étude. Parmi les élèves identifiés comme bons lecteurs, nous n'avons retenu que ceux qui avaient obtenu un score égal ou supérieur à 16 au volet du CRI-2 concernant la fluidité en lecture.

Tous les scores pour le rappel de récit et la compréhension ont été recoupés de manière indépendante par deux évaluateurs expérimentés du CRI-2 et toute divergence levée après discussion. Pour ce qui concerne les scores de fluidité, les experts ont recoupé un échantillon aléatoire de 30 enregistrements pour s'assurer de l'exactitude des évaluations. Dans 97% des cas, les experts ont été d'avis que les sujets avaient le niveau requis en matière de vitesse, correction et intonation.

## RÉSULTATS

Chaque sujet a été testé à son niveau d'études sur deux textes narratifs, l'un lu oralement et l'autre silencieusement. Chaque lecture a été suivie d'un rappel de récit et d'une série de 10 questions ouvertes de compréhension. Au total, la compréhension littérale a été évaluée grâce à 8 items, et la compréhension de haut niveau, grâce à 12 items. Nous avons combiné ici questions d'inférence et d'interprétation critique parce que les deux types de questions évaluent la capacité à faire des liens entre le texte et l'expérience vécue et parce qu'une telle combinaison permet d'évaluer la compréhension de haut niveau avec un plus haut degré de fiabilité. Les scores moyens en compréhension de tous les sujets sont présentés dans le tableau 2.

# ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

COMPRÉHENSION LITTÉRALE	COMPRÉHENSION DE HAUT NIVEAU	SCORE MOYEN DE TOUS LES ITEMS
80.70	66.12	70.07

**Tableau 2 - Scores moyens en compréhension littérale et en compréhension de haut niveau**

Plus intéressante que les scores moyens bruts, la proportion de l'échantillon qui a été considérée comme faisant preuve d'une compréhension avancée, satisfaisante ou en difficulté par rapport au niveau d'études. Pour cette recherche, nous avons défini la compréhension avancée par un score total de 85% ou plus. La compréhension satisfaisante se situe entre 63% et 85%. Les lecteurs en difficulté se situent sous les 63%. Le tableau 3 indique le nombre de lecteurs de l'échantillon classés à chacun de ces niveaux et leurs scores moyens en compréhension, rappel de récit et fluidité.

NIVEAU DE COMPRÉHENSION	TOTAL COMPRÉHENSION	COMPRÉHENSION LITTÉRALE	COMPRÉHENSION DE HAUT NIVEAU	SCORE MOYEN DE RAPPEL DE RÉCIT	FLUIDITÉ MOYENNE
AVANCÉ N = 52	91.64	96.74	88.23	2.45	17.87
SATISFAISANT N = 62	71.28	82.42	63.85	1.73	18.03
EN DIFFICULTÉ N = 57	49.46	70.75	35.31	1.00	17.40

**Tableau 3 - Scores de compréhension, rappel de récit et fluidité pour les lecteurs avancés, satisfaisants et en difficulté**

Comme on pouvait l'espérer, un nombre significatif (30%) de « bons » lecteurs ont un niveau avancé de compréhension en lecture, qu'elle soit littérale ou de haut niveau. Il y a un nombre un peu plus important (36%) de « bons » lecteurs qui manifestent une compréhension satisfaisante – ils ont encore besoin de progresser. Le fait le plus intéressant, cependant, c'est qu'il y a un tiers de nos « bons » lecteurs dont la compréhension laisse à désirer. Il est difficile d'échapper à la conclusion que ces « bons » lecteurs ont été jugés tels sur la seule base de la vitesse, de la correction et de l'intonation de leur lecture orale.

Notre expérience en matière de questionnaire de compréhension nous a conduit à examiner une autre explication possible de ces résultats. Les données du tableau 3 suggèrent que la compréhension littérale moyenne des lecteurs en difficulté a atteint un niveau satisfaisant, ce qui voudrait dire que le problème essentiel résiderait dans la compréhension de haut niveau, dans l'interprétation. Parmi les 57 élèves dont la compréhension n'est pas suffisante, nous avons identifié ceux dont le score en compréhension littérale dépassait celui en compréhension de haut niveau de 30% au moins. Ils sont au nombre de 29 sur 57. De quoi penser qu'on a affaire là à un problème bien plus



répandu qu'on ne le pense habituellement. Allington (2001) a identifié de nombreuses études de classes où les chercheurs ont relevé un nombre excessif de tâches qui mettent l'accent sur la mémorisation et le rappel de texte au détriment des tâches, peu nombreuses, où les enfants sont conviés à réfléchir à ce qu'ils lisent. Si nos sujets en difficulté étaient placés dans de telles classes, leurs compétences en lecture orale et leur capacité à répondre à des questions factuelles en feraient les stars en lecture de ces classes. Et si l'évaluation de la compréhension en lecture en restait au niveau littéral, il faudrait peut-être des années pour que leurs lacunes en compréhension soient découvertes.

Un examen de la configuration des résultats repris dans le tableau 3 suggère que les différences de performance en compréhension littérale et celles en compréhension de haut niveau ne peut pas être expliquée simplement parce qu'un type d'item est plus facile que l'autre (Jennings & al., 2006). Il est clair que presque un tiers des lecteurs de notre échantillon ont obtenu d'excellents résultats aux questions ouvertes.

L'analyse de nos résultats selon les niveaux d'études montre une certaine inconsistance dans les scores concernant la compréhension littérale, mais fort peu pour la compréhension de haut niveau ou la compréhension totale (voir tableau 4). Il apparaît donc que le niveau d'études des sujets ne joue pas de rôle dans la relation entre la fluidité et la compréhension.

ANNÉES D'ÉTUDES	PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION	COMPRÉH. LITTÉRALE	COMPRÉH. HAUT NIVEAU	COMPRÉH. TOTALE	RAPPEL DE RÉCIT	FLUIDITÉ
2-3	AVANCÉ (N = 15)	98.80	86.97	91.70	2.42	17.20
4-5	AVANCÉ (N = 19)	97.36	88.37	91.97	2.43	18.21
6-54	AVANCÉ (N = 18)	93.93	89.14	91.07	2.50	18.06
2-3	SATISFAISANT (N = 18)	74.14	66.63	69.63	1.81	18.16
4-5	SATISFAISANT (N = 21)	87.00	62.83	72.50	1.54	17.81
6-54	SATISFAISANT (N = 23)	85.25	62.41	71.55	1.91	18.14
2-3	EN DIFFICULTÉ (N = 27)	62.00	35.22	45.93	0.99	17.33
4-5	EN DIFFICULTÉ (N = 17)	67.33	36.56	48.87	1.12	17.47
6-54	EN DIFFICULTÉ (N = 13)	75.92	33.85	50.68	0.83	17.46

**Tableau 4 - Scores de compréhension, rappel de récit et fluidité pour les lecteurs avancés, satisfaisants et en difficulté par année scolaire**

## DISCUSSION

La découverte la plus évidente et troublante de cette étude, c'est qu'un nombre considérable d'enseignants jugent la compétence en lecture de leurs élèves sur la seule base de la vitesse, de la correction et de l'intonation de leur lecture orale, sans tenir compte de leur compréhension. Mais ceci doit-il nous surprendre dès lors que la littérature récente insiste sur la corrélation qui existe entre fluidité et compétence en lecture ? La plupart de ces articles encouragent les enseignants à travailler sur la vitesse, l'articulation ou l'intonation dans la lecture orale de leurs élèves sans rien dire de la compréhension (Devault & Joseph, 2004; Hudson et al., 2005; Richards, 2000; Speece & Ritchey, 2005). Et même quand la compréhension est intégrée dans l'enseignement de la fluidité, ce qui est évalué généralement, c'est la compréhension littérale.

LaBerge et Samuels (1974), dans leur description souvent reprise des ressources attentionnelles, suggère que la reconnaissance automatisée des mots libère l'attention du lecteur, qui peut dès lors l'utiliser pour la compréhension. Nos données suggèrent que pour beaucoup d'élèves, cette libération de l'attention ne conduit pas automatiquement, ni nécessairement à son investissement dans la compréhension. Le fait qu'on ignore tout du type d'enseignement qu'ont reçu ces élèves constitue une des limites de cette étude et un défi pour les recherches à venir.

Traiter la reconnaissance de mots et la fluidité comme des habiletés indépendantes et distinctes de la compréhension est la porte ouverte à toute une série de confusions chez les élèves comme chez les enseignants. Si, comme il semble, les processus d'automatisation et de compréhension sont interactifs et intriqués, il n'y a aucune raison pour les aborder de manière séparée dans notre enseignement. Agir ainsi, c'est courir le risque que certains élèves et certains enseignants considèrent l'automatisation et la fluidité comme des objectifs en eux-mêmes, et non des moyens au service d'un but ultime : l'interprétation du texte.

De fait, les dangers de confusion entre moyens et fins sont patents dans des systèmes d'évaluations tels que le DIBELS. Pearson (2006), Samuels (2007) et Allington (2009) l'ont bien mis en évidence.

De nombreux théoriciens, nous l'avons dit, croient que la fluidité en lecture favorise la compréhension et précède son développement. À l'opposé, certains pensent que la fluidité est une « conséquence » de la compréhension. Ces deux positions sont remises en question par nos données. Dans le premier cas, la fluidité n'a pas produit chez tous

ceux qui en font montre un haut niveau de compréhension. Certains pourraient dire alors que, puisque la fluidité est acquise chez ces élèves, il est temps, désormais, de s'occuper de la compréhension. Le problème, c'est que près d'un quart de nos lecteurs éprouvant des difficultés en compréhension fréquentent l'enseignement secondaire supérieur. Pour ceux qui voient la fluidité comme une conséquence de la compréhension, il apparaît qu'une compréhension de haut niveau n'est pas nécessaire à l'acquisition de la fluidité en lecture orale. Il reste donc encore à comprendre comment fluidité et compréhension interagissent réellement.

Dans une ancienne comptine, Humpty Dumpty tombe du mur et se brise en plusieurs morceaux. Une bonne partie des élèves que nous avons testés lui ressemblent, et dans de nombreux cas, il ne sera pas toujours facile de recoller tous ces morceaux afin qu'ils deviennent les lecteurs réfléchis et intelligents dont nous avons tant besoin.

*Traduction : Serge Terwagne*

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Allington, R.L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556–561.
- Allington, R.L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. New York: Longman.
- Allington, R.L. (2009). *What really matters in fluency: Research-based practices across the curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Applegate, A.J., Applegate, M.D., McGeehan, C.M., Pinto, C.M., & Kong, A. (2009). The assessment of thoughtful literacy in NAEP: Why the states aren't measuring up. *The Reading Teacher*, 62(5), 372–381.
- Applegate, M.D., Quinn, K.B., & Applegate, A.J. (2008). *The critical reading inventory: Assessing students' reading and thinking* (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Breznitz, Z. (1987). Increasing first graders' reading accuracy and comprehension by accelerating their reading rates. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 236–242.
- Devault, R., & Joseph, L.M. (2004). Repeated readings combined with word boxes phonics technique increases fluency levels of high school students with severe reading delays. *Preventing School Failure*, 49(1), 22–27.
- Dowhower, S.L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165–175.
- Eldredge, J.L. (2005). Foundations of fluency: An exploration. *Reading Psychology*, 26(2), 161–181.
- Flippo, R.F. (2001). *Reading researchers in search of common ground*. Newark, DE: International Reading Association.
- Flood, J., Lapp, D., & Fisher, D. (2005). *Neurological Impress Method*

# ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Plus. *Reading Psychology*, 26(2), 147–160.

Gaskins, I.W. (1999). A multidimensional reading program. *The Reading Teacher*, 53(2), 162–164.

Greenwood, C.R., Tapia, Y., Abbott, M., & Walton, C. (2003). A building-based case study of evidence-based literacy practices: Implementation, reading behavior, and growth in reading fluency, K–4. *The Journal of Special Education*, 37(2), 95–110.

Griffith, L.W., & Rasinski, T.V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126–137.

Hudson, R.F., Lane, H.B., & Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714.

Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S.L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719–729.

Jennings, J.H., Caldwell, J.S., Lerner, J.W., & Richek, M.A. (2006). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through Readers Theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42(4), 40–61.

LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.

Leslie, L., & Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4*. Boston: Allyn & Bacon.

Meyer, M.S., & Felton, R.H. (1999). Repeated readings to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283–306.

Miller, J., & Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.

National Assessment Governing Board. (2006). *Reading framework for the 2007 National Assessment of Educational Progress*. Retrieved December 18, 2007, from [www.nagb.org/frameworks/reading\\_07.pdf](http://www.nagb.org/frameworks/reading_07.pdf)

National Institute of Child Health and Human Development. (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* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nilsson, N.L. (2008). A critical analysis of eight informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 61(7), 526–536.

O'Connor, R.E., Bell, K.M., Harty, K.R., Larkin, L.K., Sackor, S.M., & Zigmond, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 474–485.

O'Connor, R.E., White, A., & Swanson, H.L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and

- comprehension. *Exceptional Children*, 74(1), 31–46.
- Paris, S. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184–202.
- Pearson, P.D. (2006). Foreword. In K.S. Goodman (Ed.), *The truth about DIBELS: What it is—What it does* (pp. v–xix). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pikulski, J.J., & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519.
- Pressley, M., Gaskins, I.W., & Fingeret, L. (2006). Instruction and development of reading fluency in struggling readers. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 47–69). Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T.V. (1984). *Developing models of reading fluency*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T.V. (2003). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46–51.
- Reutzel, D.R., Hollingworth, P.M., & Eldredge, J.L. (1994). Oral reading instruction: The impact on student reading development. *Reading Research Quarterly*, 29(1), 40–62.
- Richards, M. (2000). Be a good detective: Solve the case of oral reading fluency. *The Reading Teacher*, 53(7), 534–539.
- Samuels, S.J. (2007). Commentary: The DIBELS test is speed of barking at print: What we mean by reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 563–566.
- Schatschneider, C., Buck, J., Torgeson, J., Wagner, R., Hassler, L., Hecht, S., et al. (2004). *A multivariate study of individual differences in performance on the reading portion of the Florida comprehensive assessment test: A brief report*. Tallahassee, Florida: Center for Reading Research. Retrieved December 4, 2008, from [www.fcrr.org/technicalreports/multi\\_variate\\_study\\_december2004.pdf](http://www.fcrr.org/technicalreports/multi_variate_study_december2004.pdf)
- Schwanenflugel, P.J., Meisinger, E.B., Wisenbaker, J.M., Kuhn, M.R., Strauss, G.P., & Morris, R.D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496–522.
- Speece, D.L., & Ritchey, K.D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 387–399.
- Strecker, S.K., Roser, N.L., & Martinez, M.G. (1998). Toward understanding oral reading fluency. In T. Shanahan & F. Rodriguez-Brown (Eds.), *47<sup>th</sup> yearbook of the National Reading Conference* (pp. 295–310). Chicago: National Reading Conference.
- Walczyk, J.J., & Griffith-Ross, D.A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60(6), 560–569. doi:10.1598/RT.60.6.6
- Young, A.R., Bowers, P.G., & MacKinnon, G.E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 17(1), 59–84.