

Unité proposée basée sur les activités de la lecture orale répétée pour développer la fluidité en lecture chez les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah

Dr. Rifqi Ibrahim Mohammed SOLEIMAN
Professeur-adjoint de la Didactique du FLE
Faculté de Pédagogie – Université de Mansourah

Résumé

De nombreuses études sur la lecture en langue maternelle, seconde et/ou étrangère ont bien constaté le rôle essentiel de la fluidité en indiquant qu'une bonne compétence de lecture est pratiquement impossible en l'absence des compétences de la reconnaissance rapide et précise des mots, ainsi que de l'expressivité pendant la lecture.

Par conséquent, des interventions pédagogiques efficaces sous différentes formes doivent être développées dans le but d'améliorer la fluidité des apprenants en lecture. En réponse à ce besoin, une grille regroupant les compétences de la fluidité et permettant de les analyser est élaborée, un test de lecture en FLE est également administré, et enfin une unité proposée basée sur les activités de la lecture orale répétée est mise en œuvre en tant que l'une de ces interventions.

L'objectif principal de la présente recherche est de se concentrer sur comment améliorer la lecture fluente des apprenants par l'utilisation de la lecture orale répétée.

Les analyses des performances en lecture des participants confirment les deux hypothèses de départ de la recherche et indiquent que les activités pédagogiques proposées sous forme d'une unité proposée basée sur la lecture orale répétée peuvent potentiellement améliorer la fluidité de l'échantillon cible, futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie de Mansourah, et les aider à devenir de bons lecteurs.

Mots-clés : fluidité en lecture, lecture fluide, lecture orale répétée, activités pédagogiques, unité proposée.

ملخص البحث:

أشارت العديد من الدراسات حول القراءة في مجال اللغة الأولى، واللغة الثانية، وكذا اللغة الأجنبية إلى الدور الهام للطلاقة من خلال الإشارة إلى أن مهارات القراءة الجيدة مستحيلة عملياً في غياب مهارات التعرف السريع والدقيق على الكلمات، وكذا التعبير أثناء القراءة.

من هنا كانت ضرورة وأهمية تطوير المعالجات التربوية المناسبة والفعالة، وبأشكال مختلفة، بهدف تحسين طلاقة القراءة للمتعلمين. واستجابة لهذه الضرورة، قام الباحث بإعداد قائمة تضم مهارات الطلاقة القرائية للغة الفرنسية كلغة أجنبية وتستخدم في الوقت نفسه لتحليها، وكذا اختبار في القراءة. كما أعد أخيراً وحدة مقترحة تعتمد على أنشطة القراءة الجهرية المتكررة كأحد أشكال المعالجات التربوية في هذا الإطار.

هذا وقد هدف البحث الحالي إلى التركيز على كيفية تحسين الطلاقة القرائية، للطلاب المعلمين بالفرقة الثانية بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية - جامعة المنصورة، باستخدام وحدة مقترحة قائمة على أنشطة القراءة الجهرية المتكررة.

وأشارت نتائج تحليل الأداءات القرائية للطلاب المشاركين إلى تحقق فرضي البحث، وكذا فعالية الأنشطة التعليمية للوحدة المقترحة القائمة على القراءة الجهرية المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية ومساعدة هؤلاء الطلاب على القراءة بشكل أفضل.

الكلمات المفتاحية: الطلاقة القرائية، طلاقة القراءة، القراءة الجهرية المتكررة، الأنشطة التعليمية، وحدة مقترحة.

1. Introduction

La lecture et sa contribution à la réussite scolaire et universitaire sont largement reconnues en science de l'éducation. Déchiffrer, décoder, apprendre à lire et ensuite lire pour apprendre, dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues surtout étrangères, constituent à chaque étape de la vie de nouveaux défis.

La lecture est, en effet, plus qu'une simple reconnaissance des mots, elle est un processus complexe où le lecteur mobilise ses connaissances antérieures pour donner sens à ce qui est écrit, réalise d'inférences sur les sens possibles et prévus, réfléchit d'une façon critique sur les informations, les idées présentées, ... etc., mais il est avéré qu'une vitesse (décodage insuffisamment automatisé) et une précision de la lecture insuffisante font barrière et nuisent à la compréhension des

supports écrits. (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2013)

Ainsi, lire avec aisance et comprendre des textes de plus en plus longs et complexe nécessitent une lecture fluide. Chez tout apprenant, la fluidité, aussi appelée fluence, se manifeste comme le signalent Kuhn et Stahl (2003) par la capacité à lire un texte avec **rapidité**, **exactitude** et **expression**.

La lecture est, en effet, un processus cognitif basé sur le repérage des éléments constituant le texte. Si le repérage de ces éléments s'opère lentement, ils deviennent éphémères et risquent de se perdre sans laisser de traces dans la mémoire de travail. Cela pose problème à l'égard de la création de liens entre les mots constituant le texte, et gêne ainsi sa compréhension. (Kirby, 2007)

Dans le cas du décodage lent du texte, représentant une perte d'énergie,

l'apprenant peine pour comprendre le contenu du texte, nécessitant davantage de fluidité. Celle-ci est d'autant plus importante que les apprenants doivent y entraîner, du fait que quasiment tous les enseignements disciplinaires sont basés sur des supports écrits. (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2013).

En tant qu'enseignant dans le domaine de la didactique du FLE en Égypte, depuis plus de trente ans, le chercheur a bien observé l'existence d'un problème touchant la capacité des futurs-enseignants du FLE, surtout dans la faculté de Pédagogie de Mansourah, en ce qui concerne la fluidité en lecture ce qui entrave conséquemment leur compétence à lire et surtout à comprendre ce qu'ils lisent.

Egalement, de maintes recherches comme celles de : Giasson, 1997 ; Kuhn et Stahl (2003) ; Boily (2011) ; Chadron (2011) ; Ricaud (2018) ont indiqué que de différentes stratégies et activités pédagogiques peuvent influencer efficacement les différents aspects de la lecture que la fluidité. La lecture orale répétée qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche constitue l'une de ces manières efficaces pour développer la lecture et surtout la lecture fluente.

La lecture orale répétée est plutôt une approche pédagogique dans le domaine de l'enseignement de la lecture en L1, L2 et/ou LE. Selon cette approche, les apprenants lisent à plusieurs reprises des passages spécifiés afin d'augmenter la reconnaissance visuelle des mots et des phrases, ce qui se traduit par une fluidité et une compréhension (Taguchi, 1997 ; Dlugosz, 2000 ; Taguchi et Gorsuch, 2002).

Ainsi, cette recherche s'intéresse aux activités pédagogiques, et surtout celles basées sur la lecture orale répétée, qui contribueraient à développer la fluidité en lecture. Elle vise, ainsi, à élaborer une unité proposée basée sur la lecture orale répétée et à en évaluer l'effet sur la fluidité chez les futurs-enseignants du FLE, étudiants en 2^e année à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah.

2. Problématique de la recherche

En fait, plusieurs études comme celles de : Chall, Jacobs et Baldwin (1990) ; Kuhn et Stahl (2003) ; Schwanenflugel *et al.* (2004) ; Zorman *et al.* (2008) ; Taberski (2014) ; Kim et Wagner (2015) ont confirmé l'importance de la fluidité comme une des composantes de la lecture et l'une de ses conditions essentielles, et cela serait depuis le plus jeune âge.

À la connaissance du chercheur, en Égypte, aucune étude n'a exploité la fluidité en lecture chez les futurs-enseignants du FLE. En outre, toutes les études effectuées s'intéressaient à la compréhension au détriment de la fluidité bien qu'elle soit une composante préliminaire et essentielle comme le relèvent Rasinski et Hoffman (2003) ; Kuhn et Stahl (2003) ; Pikulski et Chard (2005). Autrement dit, le thème de la fluidité, comme composante de base à la lecture et ensuite à la compréhension de textes, n'a pas pris l'attention qu'il mérite bien qu'il soit traité, partiellement, par certaines études comme celles de Hafez (2007) ; Osman (2015) ; et Zekri, 2017).

En tant qu'enseignant de la didactique du FLE en Égypte, comme nous l'avons déjà signalé, il était très choquant - voire frustrant - d'apercevoir que la majorité des étudiants, futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah, qui seront des spécialistes après avoir terminé leurs études universitaires, *apprennent encore à lire au lieu de lire pour apprendre.*

En fait, nous avons bien remarqué que beaucoup d'étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie de Mansourah sont *des lecteurs faibles* et ne parviennent pas à une lecture suffisamment

fluide en contexte malgré des capacités plus au moins correctes d'identification des mots. Autrement dit, ces étudiants présentent des difficultés par rapport à la lecture fluente, souffrent d'une mauvaise automatisation de mécanismes d'identification des mots, et également dans la construction de ces automatismes. Ces difficultés vont sûrement entraver l'accès au sens et nuire à la compréhension en lecture de tous genres de textes.

Ainsi, nous nous retrouvons devant un échantillon d'étudiants qui, malgré une connaissance des règles du déchiffrage/décodage, représente toujours des difficultés dans la reconnaissance et l'identification des mots écrits. Conséquemment, une étude portée sur le développement de la fluidité en lecture via des activités pédagogiques de lecture orale répétée de textes apparaît nécessaire et indispensable pour faire face à ce problème.

Il est donc nécessaire, voire vital, pour remédier à ce problème de recherche, de répondre à l'ensemble de questions suivantes :

- Quelles sont les compétences de la fluidité en lecture nécessaires aux futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah ?

- À quel degré les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah possèdent-ils les compétences de la fluidité en lecture ?
- Quelle est l'efficacité d'une unité proposée basée sur les activités de lecture orale répétée afin de développer les compétences de la fluidité en lecture chez les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah ?

3. Hypothèses de la recherche

- Il y a une différence statistiquement significative, au niveau de $P \leq 0.05$, entre les deux moyennes des notes des étudiants membres du groupe de la recherche aux pré/post-tests des compétences de la fluidité en lecture du FLE, en faveur du post-test.
- L'unité proposée basée sur les activités de la lecture orale répétée a un effet positif remarquable sur le développement des compétences de la fluidité en lecture chez les étudiants de la 2^e année, futurs-enseignants du FLE, à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah.

4. Échantillon de la recherche

- Un **seul groupe** choisi aléatoirement et composé de 30 étudiants inscrits en 2^e

année – section de français à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah pour l'année universitaire 2020/2021.

5. Objectifs de la recherche

C'est en considérant le niveau de l'échantillon de la recherche et les études antérieures portant sur les activités pédagogiques contribuant au développement de la fluidité en lecture, que le chercheur vise à atteindre les objectifs suivants :

- **Concevoir** une unité proposée d'activités de lecture orale répétée visant à développer la fluidité en lecture chez les étudiants en 2^e année – section de français à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah.
- **Expérimenter** l'unité proposée d'activités de lecture orale répétée visant à développer la fluidité en lecture chez les étudiants en 2^e année – section de français à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah.
- **Analyser** les effets de l'unité proposée d'activités de lecture orale répétée sur la fluidité en lecture des étudiants en 2^e année – section de français à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah.

6. Délimites de la recherche

- Les compétences de la fluidité en lecture du FLE (voir annexe I).
- L'unité proposée basée sur les activités de la lecture orale répétée élaborée pour développer la fluidité en lecture du FLE (voir annexe III).
- Un seul groupe composé de 30 étudiants en 2^e année – section de français à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah.
- Le premier semestre de l'année universitaire 2020/2021.

7. Outil et matériel de la recherche

- Une « **grille des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture du FLE** » que doivent posséder les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah.
- Un « **test de lecture en FLE** » visant la vérification des sous-compétences de la fluidité en lecture.
- Une « **unité proposée** », basée sur un ensemble d'activités de la lecture orale répétée, impliquant des informations fondamentales, des activités, et des interventions pédagogiques nécessaires, et enfin des textes appropriés à lire.

8. Méthodologie de la recherche

La recherche actuelle adopte la *méthodologie quasi-expérimentale* à travers ses deux étapes :

- La première qui est *théorique*, dans laquelle nous nous appuyons sur des savoirs et informations issus de recherches antérieures pour structurer notre cadre théorique de recherche et élaborer notre intervention pédagogique.
- La deuxième qui est *pratique*, dans laquelle nous expérimentons notre intervention dans un milieu universitaire authentique, traitons les résultats de notre recherche, les analysons et les interprétons.

9. Procédures de la recherche

Cette recherche poursuit les démarches suivantes :

- Passer en revue la littérature du domaine et surtout celle qui touche les variables de la recherche : *la lecture* et *la fluidité en lecture* ainsi que *les activités de la lecture orale répétée*.
- Élaborer *une grille* regroupant les compétences de la fluidité en lecture du FLE nécessaires aux futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah et permettant de les mesurer.

- Élaborer *un test de lecture* en FLE visant à vérifier le niveau de la fluidité en lecture chez les étudiants membres de l'échantillon cible de la recherche.
- Élaborer *une unité proposée* basée sur les activités de la lecture orale répétée dans le but de développer la fluidité en lecture et ses sous-compétences chez l'échantillon cible de la recherche.
- Présenter l'outil (*le test* de lecture en FLE) et le matériel (*la grille* des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture et *l'unité* proposée) de la recherche à un jury composé d'experts et spécialistes en linguistique et didactique de la langue française, et les modifier selon leurs avis.
- Vérifier les critères docimologiques de l'outil de la recherche (la validité et la fidélité du test de la lecture en FLE).
- Pré-appliquer le *test de lecture en FLE* sur l'échantillon cible de la recherche.
- Enseigner l'unité proposée basée sur les activités de la lecture orale répétée à l'échantillon cible de la recherche.
- Post-appliquer le *test de lecture en FLE* sur l'échantillon cible de la recherche.
- Analyser les résultats de la recherche et les interpréter.
- Présenter les recommandations et suggestions de la recherche.

10. Terminologie de la recherche

- La fluidité en lecture :

Une lecture fluide est " *une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer l'attention du lecteur sur la compréhension* ". (Wolf et Katzir-Cohen, 2001 : 219 ; le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2013)

Cette recherche adopte, comme définition opérationnelle de la fluidité en lecture, celle proposée par Kuhn et Stahl (2003) où ils la définissent comme *la capacité à lire un texte suivi avec exactitude, rapidité et expression*.

- La lecture orale répétée :

Le chercheur adopte la définition de *la lecture orale répétée* présentée par Boily (2011 : 108) et dans laquelle il précise qu'elle consiste à faire lire un texte un certain nombre de fois, tout en offrant une rétroaction explicite et systématique, jusqu'à ce que l'étudiant atteigne un certain niveau de fluidité. Quatre lectures sont suffisantes pour la plupart des étudiants.

11. Cadre théorique de la recherche

La lecture s'avère une compétence principale et indispensable à l'acquisition des connaissances nécessaires à la réussite à l'école, à l'université, voire

dans la vie quotidienne. Elle est généralement enseignée dès les premières années de l'école primaire, au cours desquelles les enfants commencent à apprendre la lecture, avec pour but de lire pour apprendre ultérieurement. Or, apprendre cette compétence se révèle une tâche compliquée ; il implique, outre le décodage et la lecture des mots rédigés sur une page, la saisie du message incarné par ces mots

C'est ainsi que l'enseignant opte pour une approche équilibrée, consistant en le développement des compétences des élèves vis-à-vis de la lecture, en mettant en œuvre des activités de conscience phonologique, et d'acquisition de l'alphabet et d'identification de mots, d'une part ; et la construction du sens par l'utilisation de l'enseignement explicite, permettant aux élèves de suivre le fil de la lecture, de saisir le sens et réagir, de l'autre. (Ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite Enfance, 2017 : 13)

Le rapport du National Reading Panel (2000) et le Ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite Enfance (2017), démontrent que le processus d'enseignement/apprentissage de la lecture contient plusieurs dimensions cruciales : *la conscience*

phonémique ; le principe alphabétique ; le vocabulaire, la fluidité et la compréhension.

Il existe un consensus de la part de nombreux chercheurs et praticiens, comme Dowhower (1994), National Reading Panel (2000), Chard, Vaughn et Tyler (2002), selon lequel : le développement de la fluidité au cours d'un contexte signifiant, représente un socle principal pour la lecture et la compréhension en lecture.

En vue de confirmer le constat précédent, on doit développer une identification juste et rapide des mots. Lors de cette phase, notre travail ne vise pas seulement à entraîner des apprenants à mémoriser les mots en tant qu'unités globales ou formes, mais à leur accorder principalement un enseignement leur permettant d'entretenir des rapports : sons/lettres, mots/signification, et de garder ces connaissances dans leur mémoire, et de les récupérer ultérieurement avec aisance (Ehri et Rosenthal, 2007 : 392).

La phase de décodage est tellement primordiale qu'on doit la parcourir et la rendre automatique chez les apprenants, en les entraînant à ce processus à travers un enseignement

systématique, basé sur trois domaines principaux qui se croisent :

- **La connaissance des lettres de l'alphabet** : Ce domaine ne se limite pas à savoir retenir l'alphabet, mais à en reconnaître les lettres, à les citer et à les rédiger avec beaucoup de facilité et de rapidité. Les apprenants doivent également être capables d'identifier les lettres majuscules et minuscules, dans tout ordre et dans des contextes variés (Bradley et Jones, 2007). Les programmes visant à apprendre à la fois les lettres de l'alphabet et la conscience phonologique ont un impact positif sur la réussite en lecture (National Reading Panel, 2000). Dans ce sens, Adams (1990) déclare que l'apprentissage des lettres écrites en caractères d'imprimerie joue également un rôle majeur dans la reconnaissance des lettres
- **La conscience phonologique** : Elle contribue à la reconnaissance et à l'identification des sons (phonèmes) dans un mot, où les apprenants emploient progressivement l'aspect phonologique du langage oral au service de l'identification, de localisation, de fusionnement et de segmentation des mots d'une phrase en syllabes et en phonèmes, tout en

allant du global au spécifique (Giasson, 1997 ; Stanké, 2001). Une bonne conscience phonologique reflète une aptitude performante à la lecture (O'Sullivan *et al.*, 2009 : 44).

- **Le système grapho-phonétique** : Apprendre aux étudiants les liens : sons (phonèmes)/les lettres (graphèmes), leur permet le décodage des mots qui ne leur semblent pas familiers, en se rendant compte de ces liens. La conscience phonologique représente une composante essentielle d'un programme visant l'apprentissage de la lecture, plutôt qu'un programme à part entière. Par exemple, pour lire le mot « cheval » l'apprenant doit être apte à relier les lettres /c-h/ afin de former le son [ʃ], la lettre /e/ avec le son [(ə)], la lettre /v/ avec le son [v], la lettre /a/ avec le son [a], et la lettre /l/ avec le son [l]. Dans un second temps, il doit être en mesure de juxtaposer ces sons pour constituer une chaîne sonore, prononcée ainsi afin d'oraliser le mot. De nombreuses recherches démontrent qu'un enseignement explicite du système grapho-phonétique influence favorablement le processus de décodage d'un texte, ainsi que l'exactitude de la lecture et la capacité

d'épeler les mots chez les enfants (Hawken, 2009 : 46).

11.1. La fluidité en lecture et ses composantes

Pour leur part, les chercheurs anglo-saxons Wolf et Katzir-Cohen (2001 : 219) montrent que la fluidité en lecture ou la lecture fluente (ou fluide) est une lecture précise relativement rapide, effectuée avec aisance, en adoptant une prosodie adéquate permettant de concentrer son attention sur la compréhension. Autrement dit, un bon lecteur est celui qui a plus d'aisance dans la reconnaissance et l'utilisation des structures des textes écrits et oraux : rapports phonèmes-graphèmes, conventions orthographiques, structures de phrases, organisation textuelle. Un bon lecteur est également celui qui a largement effectué la reconnaissance des mots de façon automatique, pour concentrer son attention sur la compréhension et sur la prise en considération de son auditoire.

Contrairement au bon lecteur, pour les lecteurs fragiles ou précaires le texte est obscur. Cette obscurité est le résultat de plusieurs facteurs : des troubles dans l'acquisition des compétences langagières (morphologiques et lexicales, syntaxiques

et textuelles), des lacunes concernant sa conscience phonologique, un manque d'automatisation du décodage des mots (perception, segmentation, mémorisation). Dans le cas où le lecteur ignore la signification de 5 % des mots d'un texte, il ne parvient pas à accéder au sens global du texte.

La fluidité en lecture représente donc la base sur laquelle s'appuie la compréhension de tous genres de textes. De nombreuses recherches ont été menées par des institutions scolaires et universitaires, tel qu'il est montré dans les lignes suivantes.

Pour sa part, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, (2013), démontre que la fluidité est l'une des composantes de la lecture et inclut les compétences suivantes :

- **La rapidité ou l'identification précise et immédiate des mots :** fondée sur le passage d'une lecture marquée par de nombreuses pauses pour effectuer le décodage de nouveaux mots, à l'identification automatique des mots pour un traitement immédiat des pauses peu fréquentes, de répétitions ou de déviations, susceptible de distraire le sens du texte.

- **Le regroupement des mots en unité syntaxique de sens** : comportant l’habileté du lecteur de passer de la lecture littérale à la lecture globale, en identifiant le rôle de la syntaxe et du rythme.
- **Le respect des règles de la ponctuation.**
- **L’expressivité** : basée sur les variations naturelles de l’intonation, du ton, du rythme pour accéder au sens.

Selon Kuhn et Stahl (2003), la fluidité en lecture est la capacité de l’individu à opérer la lecture avec *rapidité*, *exactitude* et *expression* :

La rapidité, qui représente la première composante de la fluidité, est définie comme étant l’identification immédiate et facile des mots. Ce qui distingue le bon lecteur, c’est qu’il est en mesure de lire avec rapidité la plupart des mots rencontrés au cours de sa lecture (Kuhn *et al.*, 2006). L’identification immédiate des mots s’avère donc un des indicateurs de la fluidité (Bowers, 1993).

En (2000), le rapport du National Reading Panel a reconnu *l’exactitude* comme étant une composante indispensable à la fluidité. C’est ce qui a été également confirmé par Kuhn (2008)

en déclarant que *l’exactitude* est essentielle à la construction de sens et consiste à faire appel à la capacité du lecteur de reconnaître des mots écrits avec justesse. L’exactitude consiste également, comme le confirme Ellery (2009), à effectuer un échange adéquat des graphèmes en phonèmes et est déterminée selon le nombre de **Mots Correctement Lus** à la **Minute (MCLM)** comparé au nombre total de mots dans le texte pour calculer le pourcentage de fluidité. Dans ce sens, un bon lecteur est pourvu, selon Kuhn (2008) ; et Torgesen et Hudson (2006), d’un bon niveau d’exactitude. L’apprenant doit ainsi être en mesure de lire la plupart des mots composant le texte avec précision, afin de bien le comprendre et accéder au sens.

Schwanenflugel *et al.* (2004), expliquent que *l’expression* est la capacité de passer de la lecture monotone à une lecture expressive facilitant l’accès au sens, et basée sur des indices visuels (virgule). Cette capacité vise une lecture déterminée par des variations naturelles de l’intonation, du ton, du rythme.

Miller et Schwanenflugel (2006) démontrent que la lecture prosodique en 1^{ère} année, lors de la présentation des textes simples auprès des élèves, représente un prédicteur de la compréhension en lecture

de textes plus difficiles, qui leur seront présentés deux ans plus tard.

L'expression est définie par Kuhn (2008) comme étant les aspects de la lecture, comme les changements de tonalité et le phrasé approprié, établissant un rendu expressif d'un texte s'ils sont présentés simultanément. De nombreux chercheurs tels que Erikson (2003) ; Kuhn et Stahl (2003) ; et Kuhn (2011) expliquent que **la prosodie** ou la lecture expressive implique certaines notions : intonation, tempo, phrasé approprié.

Pour sa part, Richards (2000) définit la prosodie comme étant l'habileté de lire à haute voix, en employant habilement les accents et les liaisons, afin de produire une lecture correspondante à la langue parlée. Selon Truss (2004), les éléments prosodiques textuels représentent, dans la majorité des cas, des marques de ponctuation. Pour la même chercheuse, ces marques de ponctuation, comme les notes pour un musicien, déterminent la manière dont on lit un texte. Selon une étude récente, la prosodie participe davantage que l'automatisme dans la compréhension en lecture (Benjamin *et al.* 2009). Quant à Deeney (2010), il a comparé une lecture prosodique ou expressive au langage, d'où les inflexions, le ton et le rythme. Aussi, Torgesen et Hudson (2006), indiquent

qu'une lecture prosodique s'avère un signe permettant au lecteur actif d'accéder au sens du message lu.

L'absence des indices prosodiques au cours de la lecture, que ce soit un manque d'intonation ou une déficience de la lecture par groupe de mots fonctionnels, est à l'origine des difficultés rencontrées par l'apprenant.

Selon plusieurs études, telles que Allington (1983) ; Dowhower (1991) ; Kuhn et Stahl (2003) ; Hudson et al. (2005) ; Kuhn (2005), il y a un accord sur la définition de la fluidité en lecture ; elle doit impliquer la notion de **prosodie** ou **d'expression**.

11.2. Importance des habiletés de la fluidité en lecture

La fluidité a un impact crucial sur la compréhension ; selon Taberski (2014), les individus qui sont capables d'identifier plus de mots, seront également apte à comprendre plus aisément, car cette compétence leur permet de concentrer leur attention sur la compréhension du texte, comme le décodage des mots a déjà été effectué.

Pour leur part, Adams *et al.* (2000), cité dans Trehearne (2006), déclarent que plusieurs recherches menées dans le domaine de la lecture ont mis l'accent sur le rôle capital de la correspondance

orthographique rapide et la reconnaissance immédiate des mots dans la lecture fluide.

McEwan-Adkins (2016) déclare aussi que le bon lecteur est celui qui reconnaît et mémorise un ensemble de mots, celui qui assimile la segmentation des phonèmes, les correspondances lettres/sons, et celui qui maîtrise l'orthographe.

11.3. Pourquoi développer les habiletés de la fluidité en lecture ?

Selon le Ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite Enfance (2017 : 59), de nombreuses études démontrent que la compréhension des apprenants est impactée par la fluidité en lecture, car les lecteurs fluides se caractérisent par le développement de leurs fonctions automatiques, en mettant en œuvre des stratégies de reconnaissance des mots. Cette identification immédiate leur permet d'employer des ressources cognitives diverses, afin de combiner les mots en unités sémantiques, de saisir des idées reliées entre elles, et de comprendre globalement le message du texte.

Le rapport du National Reading Panel (2000) ; et Kim et Wagner (2015) expliquent que la fluidité de la lecture et la compréhension de la lecture sont indissociables. Or, la nature de ces liens change en fonction de l'évolution de

l'apprenant-lecteur lui-même. Dans ses premières années d'apprentissage, la fluidité à l'égard de l'identification des mots isolés influe sur sa compréhension en lecture. Cependant, c'est la fluidité de la lecture qui a plus d'impact sur le niveau de compréhension en lecture. Laplante et Bédard (2015)

11.4. La lecture orale répétée et le développement de la fluidité en lecture

« **Plus on lit, mieux on lit ; mieux on lit, plus on lit** » est un principe très fondamental dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la lecture en général et met en relief le rôle crucial des activités de la lecture orale répétée dans ce cadre. Ce rôle est analysé dans les lignes qui suivent :

11.4.1. La lecture orale répétée :

L'approche de la lecture répétée, qui a été largement utilisée dans les contextes de l'enseignement/apprentissage des langues, surtout maternelles, s'est également avérée efficace pour développer la fluidité en lecture en langue seconde et/ou étrangère (National Reading Panel, 2000 et Kuhn et Stahl, 2003).

La lecture orale répétée est un processus visant le développement de la fluidité. Orchestrée par un enseignant ou un tuteur, elle joue un rôle considérable

dans le développement de la fluidité, l'identification, mais aussi dans la compréhension du texte. (Zorman *et al.*, 2008)

Pour sa part, Giasson (1990) déclare que la lecture orale répétée est basée sur la présentation d'un texte aux apprenants afin de le lire à plusieurs reprises. En d'autre terme on leur demande de répéter la lecture jusqu'à parvenir à un certain seuil ; à raison de cent mots par minute à titre d'exemple. Cette démarche nécessite un contrôle de la part du moniteur, visant le calcul des résultats et ainsi l'encouragement de l'apprenant. Il lui présente également le soutien nécessaire au besoin.

De maintes recherches, selon Giasson (2003), ont bien montré que cette activité aurait un effet bénéfique sur la fluidité, entre la 1ère et la 3e lecture, la vitesse augmente de manière significative. Les étudiants font alors moins d'erreurs et deviennent plus habiles à détecter et à corriger les erreurs ; ils lisent avec plus de facilité et comprennent mieux le texte.

La lecture orale répétée peut s'effectuer de diverses façons, entre autres, par la *lecture à l'unisson*, le *cornet de lecture*, la *marche rythmique*, la *lecture assistée*, la *lecture en duo*, la *rétroaction*, et le *théâtre de lecteurs* comme le suivant :

11.4.1.1. La lecture à l'unisson

Dans ce genre de lecture, la lecture à l'unisson, l'enseignant et les étudiants lisent ensemble, à haute voix, le texte choisi avec exactitude, rapidité et expression (MEO, 2007).

Afin d'accéder au sens du texte, avant la lecture, les étudiants émettent des prédictions sur le sujet du texte à partir du titre de l'image qui l'accompagne. Ensuite, plusieurs étudiants lisent le texte en même temps, à l'unisson (Giasson, 2003). Par la suite, collectivement, ils tenteront de vérifier si les prédictions étaient bonnes, et donneront leur appréciation du texte avant de répondre oralement à quelques questions de compréhension.

11.4.1.2. Le cornet de lecture

Plusieurs chercheurs, tels que (Hoffman, 1991 ; Block, Parris et Whiteley, 2008), ont mis l'accent sur l'efficacité de mettre simultanément plusieurs sens en action, lors de l'apprentissage. Lors de cette démarche, on mobilise l'ouïe ; où l'apprenant va écouter sa propre lecture oralisée. Au cours de cette activité, l'apprenant met un cornet « whisperphon en anglais », qui est un instrument qu'on emploie pour amplifier les sons produits ; et ce en lisant à voix haute. Cette technique lui permet d'écarter les bruits autour de lui et de concentrer son

attention sur sa lecture. Cette technique a été réalisée par plusieurs chercheurs, tels que Rasinski, 2002 ; Rasinski, Flexer, et Szypulski (2006), démontrant qu'elle est efficace et ayant un impact positif sur l'amélioration de la fluidité, le décodage des apprenants, de même que sur leur compréhension.

11.4.1.3. La marche rythmique

Cette technique a été utilisée, en combinant la lecture répétée avec la marche en vue de favoriser la division des phrases en groupe de mots fonctionnels, pour améliorer la lecture des d'élèves du primaire (Peebles, 2007). Dans cette exercice, on préconise la répétition de la marche rythmique et la lecture répétée simultanément, de trois à 10 fois. Cela permet aux élèves de gagner en confiance et d'améliorer leur lecture.

Therrien (2004) indique que l'apprenant en difficulté rencontre des problèmes concernant non seulement la lecture des mots isolés, mais aussi les groupes des mots. Ce qui a été déclaré également par Pressley, Gaskins et Fingeret (2006), qui ont conseillé de mettre des approches multidimensionnelles pour aider les apprenants en difficulté, ayant du mal à gérer la lecture de textes avec fluidité.

11.4.1.4. La lecture assistée

La lecture assistée découlerait de la lecture répétée. Un lecteur modèle accompagne un étudiant moins expérimenté ou en difficulté dans sa lecture. Si ce lecteur s'arrête plus de 5 secondes, le lecteur modèle lui vient en aide en lisant le mot exact, l'étudiant répète ce mot et donne ensuite sa lecture. Si l'étudiant commet une méprise, le lecteur modèle attend, lui donner une chance de reprendre et lui lit le mot correctement au besoin (Nichols, Rupley, Rasinski, 2009).

11.4.1.5. La lecture en duo

Au cours de cette lecture, pratiquée par des lecteurs modèles, ceux qui lisent avec beaucoup de fluidité, les apprenants sont entraînés par ces lecteurs plus expérimentés et plus âgés. Ceux-ci débutent l'entraînement en lisant eux-mêmes devant les apprenants. Dans un deuxième temps, les apprenants commencent à lire ; et suite à cette lecture, ils reçoivent une rétroaction leur permettant d'améliorer leur lecture et de la rendre plus fluide. (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009)

Cependant, selon les résultats d'une méga-analyse, ayant pour but la détermination des méthodes

d'enseignement de la lecture les plus performantes auprès des étudiants en difficulté, notamment les élèves du primaire, cette technique, la lecture en duo, semble relativement efficace. (Bissonnette *et al.*, 2010)

La lecture répétitive développe la fluidité des apprenants, et c'est encore davantage efficace si un lecteur expérimenté les entraîne. Les difficultés des apprenants en matière de lecture sont accentuées, dans le cas où leur lecture n'est pas fluide. (Brown, 2007)

11.4.1.6. La rétroaction

La synchronisation de la lecture orale répétée et de la rétroaction, où l'apprenant est aidé par un adulte, s'avère une méthode fructueuse afin de travailler la fluidité en lecture (Rasinski, 1990 ; Smith et Elley, 1997 ; Hasbrouck, Ihnot et Rogers, 1999). Ce propos a aussi été confirmé par une synthèse de plusieurs recherches portant sur les méthodes les plus efficaces pour développer la fluidité en lecture (Chard, Vaughn et Tyler, 2002).

Cahill et Gregory (2011) déclarent que, pour développer la lecture répétée et la lecture assistée, plusieurs activités se trouvent. Au cours d'une de ces études, visant le développement de la fluidité des élèves de la deuxième année et favorisant leur implication, une enseignante faisait

des démonstrations devant ses élèves. En second lieu, les élèves commencent à imiter leur enseignante, en lisant à haute voix le texte, devant leur enseignante voire leurs parents. Cette technique les motive et leur permet d'améliorer leur fluidité.

11.4.1.7. Le théâtre de lecteurs

Pour sa part, Rasinski (2003) souligne que le théâtre de lecteurs s'avère une sorte de lecture répétée, contenant simultanément des phases de lecture assistée et de rétroaction. Cette technique se révèle performante et encourageante pour aider les apprenants en difficulté vis-à-vis de la lecture. Los de cette technique, ayant pour objectif la présentation du spectacle devant le public, ces apprenants se montrent motivés et bien investis afin d'atteindre leur objectif. Dans cet environnement éducatif, on peut sélectionner de petites pièces de théâtre, visant l'amélioration du niveau de fluidité des apprenants. Ce genre de théâtre contient de quatre à six personnages, et ne nécessite pas de décor, ni de préparatifs du spectacle. Néanmoins, cela requiert l'assignation des personnages et le partage des responsabilités au sein des groupes.

Cette technique dynamique s'avère, selon Young et Rasinski (2009), efficace pour mettre l'apprenant en avant, car contenant un spectacle présenté devant le

public, à la fin des répétitions. Le critère de fluidité des apprenants se révèle déterminant pour la compréhension du spectacle par le public, d'où l'importance de l'entraînement à la lecture répétée et à la lecture assistée.

Pour conclure cette partie, le chercheur signale qu'il n'a pas mis en œuvre, lors de l'enseignement de l'unité proposée, toutes les activités de la lecture orale répétée déjà analysées mais il en a opté pour certaines selon la nature du texte à travailler, les circonstances matérielles de l'application et enfin le niveau des étudiants de l'échantillon de la recherche.

11.5.Évaluation de la fluidité en lecture :

Évaluer la fluidité en lecture signifie nécessairement l'évaluation de ses trois sous-composantes : **la rapidité**, **l'exactitude**, et **l'expression** dont chacune demande une façon de procéder qui lui est propre. Plusieurs études que Fuchs, Fuchs et Deno (1982) ; Leslie et Caldwell (1995) ; Gillet et Temple (2000) ; Rasinski et Padak (2005) ; Rasinski (2010) et

d'autres se sont intéressées à la mesure de la fluidité en lecture à travers l'élaboration des grilles validées. Les lignes suivantes explorent la façon de mesurer les trois sous-composantes de la fluidité en lecture selon ces études :

11.5.1. Évaluation de la rapidité

La mesure de **la rapidité** se calcule par des grilles validées qui situent l'apprenant, comme le signalent Dubé, Bessette et Ouellet (2016 : 36), "*par rapport à son niveau scolaire selon la saison dans l'année, en révélant son rang percentile en plus de nous informer sur la progression en nombre de mots/minute par semaine que l'élève devrait atteindre*". Nombreuses études ont poursuivi la même manière de mesure telles que : Deno, Mirkin et Chiang (1982) ; Fuchs, Fuchs et Maxwell (1988) ; Marston (1989) ; Rasinski et Padak (2005) ; ainsi que Hasbrouck et Tindal (2006) dont leur grille de mesure de la rapidité est présentée dans le tableau suivant :

Tableau no. (1) : La grille de la rapidité en lecture
(Inspiré de Hasbrouck et Tindal, 2006)

Grade	Percentile	Fall WCPM*	Winter WCPM*	Spring WCPM*	Avg. Weekly Improvement**
1	90	-	81	111	1.9
	75	-	47	82	2.2
	50	-	23	53	1.9
	25	-	12	28	1.0
	10	-	6	15	0.6
2	90	106	125	142	1.1
	75	79	100	117	1.2
	50	51	72	89	1.2
	25	25	42	61	1.1
	10	11	18	31	0.6
3	90	128	146	162	1.1
	75	99	120	137	1.2
	50	71	92	107	1.1
	25	44	62	78	1.1
	10	21	36	48	0.8
4	90	145	166	180	1.1
	75	119	139	152	1.0
	50	94	112	123	0.9
	25	68	87	98	0.9
	10	45	61	72	0.8
5	90	166	182	194	0.9
	75	139	156	168	0.9
	50	110	127	139	0.9
	25	85	99	109	0.8
	10	61	74	83	0.7
6	90	177	195	204	0.8
	75	153	167	177	0.8
	50	127	140	150	0.7
	25	98	111	122	0.8
	10	68	82	93	0.8
7	90	180	192	202	0.7
	75	156	165	177	0.7
	50	128	136	150	0.7
	25	102	109	123	0.7
	10	79	88	98	0.6
8	90	185	199	199	0.4
	75	161	173	177	0.5
	50	133	146	151	0.6
	25	106	115	124	0.6
	10	77	84	97	0.6

11.5.2. Évaluation de l'exactitude

Pour Fuchs, Fuchs, Deno (1982) ; Leslie et Caldwell (1995) ; Gillet et Temple (2000) ; Rasinski et Padak (2005) ; Rasinski (2010), l'**exactitude** se mesure à travers le compte du taux d'erreurs de l'apprenant par rapport au nombre des **Mots Correctement Lus à la Minute (MCLM)**. Selon ces études, trois niveaux

de précision ont été déterminés : le **niveau de frustration** qui est au-dessous de **92 % de réussite** ; le **niveau fonctionnel** qui se situe entre **92 % et 98 % de réussite** ; et enfin le **niveau indépendant** qui dépasse **98 % de réussite**. Le tableau suivant présente ces trois niveaux de l'exactitude en lecture :

Tableau no. (2) : Niveaux de l'exactitude en lecture
(Inspiré de Rasinski, 2010)

Niveaux d'exactitude	Pourcentage	Traits caractéristiques du lecteur
Frustration	Moins de 92 %	éprouve des difficultés à lire même avec aide.
Fonctionnel	De 92 % à 98 %	est capable de lire avec de l'aide.
Indépendant	Plus de 98 %	est capable de lire indépendamment et sans aide.

11.5.3. Évaluation de l'expression

Plusieurs études récentes, comme celle de Rasinski et Padak (2008) ; Kuhn (2009) ; Deeney (2010) ; Rasinski (2010) ; et Kuhn (2011) s'appuient toutes sur la grille du « National Assessment of

Educational Progress (NAEP, 1995) » pour évaluer la composante de l'**expression** ou la prosodie en lecture. Cette grille comporte 4 niveaux présentés dans le tableau suivant :

Tableau no. (3) : Niveaux de l'expression en lecture

(Inspiré de Kuhn, 2011)

Niveaux d'expression	Traits caractéristiques de la performance
Niveau 1	lit principalement mot à mot, occasionnellement 2 ou 3 mots de suite. Donne une lecture sans expression, ni intonation. Lecture difficile.
Niveau 2	lit principalement 2 mots à la fois, occasionnellement 3 ou 4 mots. La lecture par groupe de mots est déficiente. Peu ou pas d'intonation, ni d'expression.
Niveau 3	lit principalement 3 ou 4 mots et parfois plus . Ici dans la plupart des phrases la syntaxe est adéquate. Des bouts de texte sont lus avec expression et intonation.
Niveau 4	lit de façon fonctionnelle par groupe de mots, à l'occasion, il commet certaines méprises, mais la structure est préservée. La majorité du texte est lu avec expression et intonation. Aisance lors de la lecture orale.

Pour conclure cette partie abordant l'évaluation de la fluidité, le chercheur attire l'attention sur le fait que les façons de mesure de la fluidité en lecture et ses sous-compétences, déjà analysées, sont valables seulement dans le cas de la langue maternelle. Par contre, elles ne sont pas valides pour les mesurer dans le contexte de la langue seconde et surtout de la langue étrangère pour les raisons suivantes :

- Elles mesurent des performances linguistiques (la fluidité en lecture) chez des locuteurs natifs parlant le français comme L1 et non pas chez des étrangers apprenant le français comme langue étrangère.
- La lecture en langue seconde et/ou étrangère est généralement plus lente, linéaire et fragmentaire (Cornaire,

1999 : 47-48), conséquemment il est impossible d'atteindre le taux de lecture d'un lecteur natif qui dépasse, comme le signale Devillé (2014), le seuil des 200 mots/minute.

- Dans le domaine de l'enseignement d'une langue étrangère l'exactitude, l'une des composantes de la fluidité en lecture, ne peut pas être mesurée de la même manière que dans la langue maternelle en se référant au niveau scolaire de l'apprenant et selon la classe dans laquelle il se trouve.

Ainsi, le chercheur, en s'appuyant sur le cadre théorique et conceptuel de sa recherche, construit une grille regroupant les compétences de la fluidité en lecture, qui sera en même temps utilisée pour évaluer ces compétences, chez des apprenants adultes étrangers, à savoir les étudiants de la 2^e année – section de français à la faculté de pédagogie de Mansourah.

12. Cadre pratique de la recherche

Cette partie pratique de la recherche implique les deux phases suivantes :

- La *phase* de l'« **Élaboration de l'outil et du matériel de la recherche.**
- La *phase* de l'« **Expérimentation de la recherche** ».

12.1. Phase de l'élaboration de l'outil et du matériel de la recherche :

Cette phase de l'élaboration de l'outil et du matériel de notre recherche implique :

- L'élaboration de la « **grille des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture du FLE** ».
- L'élaboration du « **test de lecture en FLE** ».
- L'élaboration de l'« **unité proposée** » basée sur les activités de la lecture orale répétée.

Les démarches poursuivies pour cette élaboration sont exposées dans les lignes suivantes :

12.1.1. Élaboration de la « grille des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture du FLE » ⁽¹⁾ :

Le chercheur a poursuivi les étapes suivantes pour élaborer la grille des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture :

12.1.1.1. Détermination de l'objectif de la grille des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture

Cette grille vise principalement à regrouper les sous-compétences impliquées

1- Voir annexe no. (I) : La « Grille des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture du FLE ».

dans la lecture fluente, ou dans la fluidité en lecture, et permet de les mesurer.

12.1.1.2. Détermination des ressources de la grille des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture

Pour élaborer la grille regroupant les sous-compétences de la fluidité en lecture et permettant de les mesurer, le chercheur s'est appuyé sur les études et données du cadre théorique de la recherche en cours et surtout celles de Giasson (1990, 1997, 2003, 2011); Erekson (2003); Trehearne (2006); Hafez (2007); MEO (2007); Zorman, M. *et al.* (2008); Benjamin *et al.* (2009); O'Sullivan *et al.* (2009); Bissonnette *et al.* (2010); Deeney (2010); Boily (2011); Chadron (2011); Robitaille (2012); Laplante et Bédard (2015); Dubé, Bessette et Ouellet (2016); Ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite Enfance (2017); Zekri (2017); Ricaud (2018); Miranda et Teillet (2019).

12.1.1.3. Construction et description de la grille des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture

En s'appuyant, toujours, sur le cadre théorique et conceptuel de la recherche en cours, le chercheur a construit la « grille des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture du FLE ». Cette grille contient :

- Six sous-compétences, dont chacune se rattache à un des aspects de la fluidité en lecture du FLE, que les futurs-enseignants du FLE doivent posséder.
- Une **échelle d'analyse** de chacune des six sous-compétences de la fluidité en lecture du FLE selon cinq degrés comme le suivant : ❶ = Très insatisfait, ❷ = Plutôt insatisfait, ❸ = Ni insatisfait, ni satisfait ❹ = Plutôt satisfait, ❺ = Très satisfait.
- Un **barème de notation** selon lequel chaque sous-compétence a une seule note des 5 degrés précisés. Ainsi, la note totale de la grille des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture du FLE égalent **30** (6 compétences × 5 degrés de l'échelle d'analyse).

12.1.1.4. Vérification de la validité apparente de la grille des compétences et d'analyse de la fluidité en lecture

Dans le but de s'assurer de la validité apparente de la « grille des compétences et d'analyse de la fluidité » en lecture du FLE, le chercheur l'a soumise à un jury composé d'un ensemble éminent de spécialistes en langue, linguistique et didactique de la langue française. En mettant en considération les points de vue de ce jury, la grille prend sa forme finale et devient prête à être utilisée.

12.1.2. Élaboration du « test de lecture en FLE »⁽²⁾ :

Afin d'élaborer le test de lecture visant la mesure de la fluidité en lecture chez les étudiants en 2^e année – section de français à la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah, les étapes suivantes ont été poursuivies :

12.1.2.1. Détermination des objectifs du test de la fluidité en lecture

Ce test a, tout d'abord comme objectif général la mesure du niveau de la fluidité en lecture du FLE chez les étudiants membres du groupe de la recherche, et ensuite comme objectifs spécifiques les sous-compétences suivantes :

- Reconnaître rapidement les correspondances grapho-phonologiques (graphème/phonème).
- Identifier aisément les mots (décodage automatisé).
- Lire par groupe de mots signifiants (unités syntaxiques).
- Lire avec une intonation adéquate pour donner du sens au texte.
- Faire les liaisons des mots.
- Tenir compte des signes de la ponctuation.

2- Voir annexe no. (II) : Le « Test de lecture en FLE ».

12.1.2.2. Détermination des ressources du test de la fluidité en lecture

Dans le but de construire le contenu du test de la fluidité en lecture ou plutôt le test à lire pour mesurer les sous-compétences de la fluidité en lecture du FLE, le chercheur s'est appuyé sur le cadre conceptuel et théorique de sa recherche actuelle et surtout sur les travaux de : Mothe (1975) ; Veltcheff et Hilton (2003) ; Hudson *et al.* (2005) ; Kuhn et Schwanenflugel (2008) ; Kim et Wagner (2015) ; Mottier-Lopez (2015).

12.1.2.3. Construction et description du test de la fluidité en lecture

Le contenu du test de mesure de la fluidité en lecture est un « **texte** » choisi du cursus de la « **littérature française** » et enseigné aux étudiants professeurs en formation en 2^e année – section du FLE à la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah au cours du premier semestre de l'année universitaire 2020/2021.

Le chercheur a préféré, pour mesurer le niveau de la fluidité en lecture des étudiants de l'échantillon, de choisir un texte à lire du contenu académique étudié par ces étudiants. Ce texte a été sélectionné en raison de sa nature ; étant composé d'un nombre de mots convenable, plutôt que de proposer des textes en dehors du cursus académique des étudiants cibles, qui

pourraient être inappropriés, surtout en termes de facilité/difficulté et de familiarité. Deux copies de ce texte à lire (ou du test) ont été élaborées :

- La première qui est consacrée à l'étudiant, est une version brute où celui-ci est invité à la lire selon les consignes d'application en usage.
- La seconde consacrée à l'enseignant, et dans laquelle est écrite le nombre total de mots dans chaque ligne du texte.

12.1.2.4. Vérification des critères docimologiques du test :

Nous entendons par critères docimologiques, les exigences scientifiques auxquelles notre test, comme tout outil de mesure doit se soumettre. Ces exigences scientifiques sont nombreuses mais les plus importantes sont celles de la *validité* et de la *fidélité*. C'est pourquoi le chercheur a effectué une **pré-enquête** (ou une expérimentation d'essai) pour vérifier la validité et la fidélité de son test de fluidité en lecture du FLE.

Dans cette pré-enquête, le test de la fluidité en lecture du FLE, dans sa forme préliminaire, a été appliqué sur un échantillon composé de 15 étudiants inscrits en 2^e année – section de français à la faculté de pédagogie de Mansourah au début du 1^{er} semestre de l'année universitaire 2020/2021. Les lignes

suivantes présentent les détails de la vérification des deux critères docimologiques du test : la *validité* et la *fidélité*.

12.1.2.4.1. Vérification de la validité du test de la fluidité en lecture

Dans le but de vérifier la validité du test de la fluidité en lecture du FLE élaboré, le chercheur a traité statistiquement ⁽³⁾ les données de la pré-enquête en utilisant la méthode *de la cohérence interne* à travers le calcul des coefficients de corrélation de rangs de *Spearman* entre les notes des six sous-compétences de la fluidité en lecture et la note totale du test. Cette façon d'agir nous a donné les résultats que montre le tableau suivant :

3- Pour ce traitement statistique, le chercheur a utilisé le logiciel **SPSS – Version 26**.

Tableau no. (4)
Coefficients de corrélation de Spearman entre
les notes des six sous-compétences de la fluidité en lecture du FLE
et la note totale du test ($n = 15$)

N°	Sous-compétences de la fluidité en lecture	Consistance interne	
		Coeff. de corrélation	Valeur signif. (*)
1.	Reconnaitre rapidement les correspondances grapho-phonologiques (graphème/phonème).	0.857	(**)
2.	Identifier aisément les mots (décodage automatisé).	0.709	(**)
3.	Lire par groupe de mots signifiants (unités syntaxiques).	0.734	(**)
4.	Lire avec une intonation adéquate pour donner du sens au texte.	0.743	(**)
5.	Faire les liaisons des mots.	0.733	(**)
6.	Tenir compte des signes de la ponctuation.	0.617	(*)

Les chiffres du tableau no. (4) révèlent que toutes les corrélations entre les six sous-compétences de la fluidité en lecture et la note totale du test sont significatives au niveau de 0.01, 0.05. Ce qui signifie, par conséquent, que le test de la fluidité en lecture du FLE a un bon degré de cohérence interne et qu'il valide c'est-à-dire que ses dimensions tendent à mesurer ce qu'il vise à mesurer.

12.1.2.4.2. Vérification de la fidélité du test de la fluidité en lecture

Après avoir vérifié la validité du test, passons maintenant au deuxième critère docimologique consistant à nous

stabilité doit apparaître soit à divers intervalles, soit en équivalence de différents instruments pour mesurer le même objet.

Pour calculer la fidélité du test de la fluidité en lecture du FLE, le chercheur l'a réappliqué, à deux semaines d'intervalle, sur les mêmes 15 étudiants de l'échantillon de la pré-enquête. Le chercheur a, ensuite, calculé les coefficients de corrélation entre les notes des deux applications à travers l'utilisation du coefficient de rangs de Spearman par rapport aux notes de chacune des six sous-compétences de la

(*)- Cet astérisque indique le niveau de la signification statistique qui peut être : (-) Non Significatif, (*) Significatif à 0.05, (**) Significatif à 0.01, (***) Significatif à 0.001.

assurer de sa fidélité qui signifie que les résultats obtenus par un outil de mesure restent toujours stables et constants. Cette

fluidité en lecture et la note totale du test. Ces calculs sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau no. (5)

Coefficients de fidélité du test de la fluidité en lecture du FLE ($n = 15$)

<i>N°</i>	<i>Compétences de la fluidité en lecture</i>	Coeff. de corrélation	Valeur signif. (*)
1.	Reconnaitre rapidement les correspondances grapho-phonologiques (graphème/phonème).	0.756	(**)
2.	Identifier aisément les mots (décodage automatisé).	0.884	(**)
3.	Lire par groupe de mots signifiants (unités syntaxiques).	0.845	(**)
4.	Lire avec une intonation adéquate pour donner du sens au texte.	0.833	(**)
5.	Faire les liaisons des mots.	0.764	(**)
6.	Tenir compte des signes de la ponctuation.	0.841	(**)
Total		0.960	(**)

Le tableau no. (5) nous indique que les valeurs de fidélité des six compétences partielles de la fluidité en lecture du FLE sont, toutes, des valeurs très élevées, se situent au niveau de 0.05 et se varient entre (0,756 et 0,884). Il indique également que la valeur de la fidélité du test dans son ensemble s'élève à (0,960) et que toutes les valeurs sont, soit au niveau des composantes ou soit au

niveau du test en entier, toutes de bonnes valeurs de fidélité. Par conséquent, nous nous sommes assuré de la fidélité de notre test de la fluidité en lecture du FLE.

Ainsi, l'outil de notre recherche a été contrôlé docimologiquement (validité et fidélité), pris sa forme finale et par conséquent est validé pour l'utilisation dans l'enquête principale de la recherche.

(*)- Cet astérisque indique le niveau de la signification statistique qui peut être : (-) Non Significatif, (*) Significatif à 0.05, (**) Significatif à 0.01, (***) Significatif à 0.001.

12.1.3. Élaboration de l'« unité proposée » basée sur les activités de la lecture orale répétée ⁽⁴⁾ :

Le chercheur a poursuivi les étapes suivantes pour élaborer l'unité proposée basée sur les activités de la lecture orale répétée visant le développement de la fluidité en lecture du FLE chez les étudiants en 2^e année de la faculté de pédagogie de Mansourah :

12.1.3.1. Détermination des objectifs de l'unité proposée

En fait, cette unité a été conçue pour réaliser un objectif général et quelques objectifs secondaires ou spécifiques comme suit :

12.1.3.1.1. Objectif général de l'unité proposée

L'objectif majeur de cette unité est de *travailler la fluidité en lecture et de l'améliorer* chez les étudiants en 2^e année – section de français à la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah, qui sont censés être, après avoir terminé leurs études universitaires, des enseignants du FLE.

12.1.3.1.2. Objectifs spécifiques de l'unité proposée

Cette unité proposée vise à rendre les étudiants en 2^e année de la section du FLE à la faculté de pédagogie de Mansourah (membres de l'échantillon de la recherche en cours) capables, à la fin des leçons/séances, de : Identifier et décoder les mots de manière automatisée ; lire par groupe de mots ; tenir compte de la ponctuation ; faire les liaisons des mots ; mettre de l'expression.

12.1.3.2. Détermination des ressources de l'unité proposée

Pour construire l'unité proposée basée sur les activités de la lecture orale répétée, les ressources suivantes ont été consultées par le chercheur : Giasson (1990, 1997, 2003, 2011) ; Adams *et al.* (2000) ; Stanké (2001) ; Bouchard (2008) ; Erikson (2003) ; Laplante (2003) ; MEO (2003) ; Gaudreau (2004) ; Trehearne (2005) ; Trehearne (2006) ; Dionne *et al.* (2007) ; MEO (2007) ; Brodeur *et al.* (2008) ; Mallette et Vinet (2009) ; Secrétariat de la littératie et de la numératie (2009) ; Bissonnette *et al.* (2010) ; Brodeur *et al.* (2010) ; Boily (2011) ; Chadron (2011) ; Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2013) ; Taberski (2014) ; Laplante et Bédard

4- Voir annexe no. (III) : L'« Unité proposée basée les activités de la lecture orale répétée ».

(2015) ; Oczkus (2015) ; Dubé, Bessette et Ouellet (2016) ; McEwan-Adkins (2016) ; Ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite Enfance (2017).

12.1.3.3. Construction et description de l'unité proposée

Cette unité proposée basée sur des activités de lecture orale répétée s'intéresse en général à améliorer la façon de lire des étudiants constituant l'échantillon de la recherche et notamment à développer leur niveau par rapport à la fluidité en lecture du FLE et ses sous-compétences. Ainsi, cette unité comporte deux parties, théorique et pratique, distribuées sur un ensemble de leçons/séances impliquant chacune un des éléments composants de la fluidité en lecture du FLE et englobant l'acquisition des quatre objets suivants :

- La conscience phonologique,
- Le principe alphabétique,
- La fluidité en identification de mots,
- Et enfin, la fluidité en lecture de texte « lecture prosodique ou expressive ».

12.1.3.4. Vérification de la validité apparente de l'unité proposée

Pour s'assurer de la validité apparente de l'unité proposée basée sur les activités de la lecture orale répétée, le

chercheur l'a présentée dans sa forme préliminaire, comme la grille, aux mêmes membres du jury spécialisé en langue, linguistique et didactique de la langue française en Égypte ⁽⁵⁾. En mettant en considération les points de vue de ces membres du jury, l'unité a pris sa forme finale et est devenue prête à être enseignée aux étudiants cibles de la recherche.

12.2. Phase de l'expérimentation de la recherche :

Pendant notre expérimentation de recherche, les trois étapes suivantes ont été poursuivies : tout d'abord *la pré-application du test de la fluidité en lecture du FLE*, puis *l'enseignement de l'unité proposée* basée sur des activités de lecture orale répétée, et enfin *la post-application du test de la fluidité en lecture du FLE*. Signalons également que cette expérimentation a commencé lundi, le 12/10/2020 et s'est terminée lundi, le 14/12/2020. Les lignes suivantes présentent les détails de ces trois étapes :

12.2.1. L'étape de la pré-application du test de la fluidité en lecture

Dans cette étape d'évaluation diagnostique, le chercheur vise à dresser un portrait de la lecture de tous les étudiants,

5- Voir annexe no. (IV) : « Liste des membres du jury ».

membres du groupe de la recherche, par rapport à la fluidité en lecture, et vise également à identifier ceux, qui souffrent des difficultés et qui ont, par conséquent, besoin de développer cette compétence cruciale.

Afin de réaliser les objectifs cités ci-dessus, un groupe composé de 30 étudiants en 2^e année – section de français à la faculté de pédagogie de Mansourah a été évalué au début du premier semestre de l'année universitaire 2020/2021. Pour ce faire, le chercheur a fait lire les 30 étudiants, membres du groupe de la recherche, en passant par les démarches suivantes :

- Choisir un texte à lire ⁽⁶⁾ du programme de « la littérature française » un des cursus enseignés aux étudiants de l'échantillon cible au cours du 1^{er} semestre de l'année universitaire 2020/2021.
- Faire lire à chacun des 30 étudiants, membres du groupe l'échantillon de départ de la recherche, séparément et loin des autres collègues, et enregistrer sa lecture.
- Chronométrer chaque étudiant pendant sa lecture à voix haute.

- Faire lire à chaque étudiant pendant, seulement, une minute.
- Analyser la lecture de chaque étudiant, à part, selon la grille d'analyse des compétences de la fluidité élaborée.

12.2.2. L'étape de l'enseignement de l'unité proposée basée

Après avoir fait lire, dans l'étape précédente, aux 30 étudiants du groupe cible, le chercheur procède, dans cette étape, à l'intervention pédagogique qui porte sur l'enseignement de l'unité proposée dans ses deux parties « théorique/cognitive » et « pratique/performative ». Cet enseignement de l'unité proposée a commencé lundi, le 19/10/2020 et s'est terminé lundi, le 10/12/2020. Il a duré 8 semaines à raison de 2 cours/2 heures par semaine, se déroule comme suit :

- *Pour la 1^{ère} partie « théorique/cognitive »,* le chercheur présente au début de chaque leçon/séance les consignes ainsi que le ou les objectif(s) visé(s). Il explique ensuite les informations impliquées dans la leçon/séance d'une manière explicite et systématique.

6- Voir annexe no. (II) : « Test de lecture en FLE ».

- *Pour la 2^e partie « pratique/performative », partant de l'évidence indiquant que la fluence peut être enseignée par la pratique de la lecture suivie et guidée, l'objectif est mis, dans cette 2^e partie de notre intervention pédagogique, sur la lecture répétée d'un texte et l'application des informations abordées dans la partie théorique de la leçon/séance.*

12.2.3. L'étape de la post-application du test de la fluidité en lecture

En vue d'évaluer l'efficacité de l'unité proposée basée sur la lecture orale répétée dans le but de développer la fluidité en lecture chez le groupe de la recherche celui-ci a été réévalué à travers la ré-application des mêmes démarches poursuivies pendant l'étape de la pré-application du test de la fluidité en lecture du FLE. Le traitement et l'analyse des résultats de cette post-application du test de la fluidité, qui a eu lieu lundi, le 14/12/2020, sont exposés dans les lignes suivantes.

13. Traitement et analyse des données de la recherche :

Pour vérifier l'exactitude des deux hypothèses de départ de la recherche, il fallait traiter les données obtenues et les analyser. Les lignes suivantes présentent cette vérification des hypothèses de la recherche :

13.1. Vérification de la première hypothèse de la recherche

Afin de vérifier la première hypothèse de la recherche qui stipule que : **« Il y a une différence statistiquement significative, au niveau de $P \leq 0.05$, entre les deux moyennes des notes des étudiants membres du groupe de la recherche aux pré/post-tests des compétences de la fluidité en lecture du FLE, en faveur du post-test »**, le test « *t* » des groupes corrélés a été utilisé pour déterminer la signification des différences entre les moyennes des notes du groupe expérimental aux pré/post-tests de la fluidité en lecture (les compétences et la note totale). Le tableau suivant expose les résultats de cette utilisation :

Tableau no. (6)
Test (t) de la signification des différences
entre les moyennes des notes du groupe de la recherche
aux pré/post-tests de la fluidité en lecture en FLE

N°	Compétences de la fluidité en Lecture du FLE	Tests	Nombre d'étudiants	Degrés de Liberté	Moyenne	Écart Type	Valeur de "t"	Sign.
1.	Reconnaitre rapidement les correspondances grapho-phonologiques (graphème/phonème).	Pré-	30	29	1.4000	.56324	20.857	0.01
		Post-	30		3.4000	.49827		
2.	Identifier aisément les mots (décodage automatisé).	Pré-	30	29	1.0667	.25371	25.167	0.01
		Post-	30		3.1333	.50742		
3.	Lire par groupe de mots significatifs (unités syntaxiques).	Pré-	30	29	1.1333	.34575	14.297	0.01
		Post-	30		2.8333	.59209		
4.	Lire avec une intonation adéquate pour donner du sens au texte.	Pré-	30	29	1.0333	.18257	18.655	0.01
		Post-	30		3.0333	.55605		
5.	Faire les liaisons des mots.	Pré-	30	29	1.2333	.43018	18.111	0.01
		Post-	30		3.2667	.44978		
6.	Tenir compte des signes de la ponctuation.	Pré-	30	29	1.2667	.44978	9.497	0.01
		Post-	30		2.5667	.56832		
Total		Pré-	30	29	7.1333	1.43198	31.403	0.01
		Post-	30		18.2333	1.97717		

Les résultats exposés dans le tableau no. (6) montrent clairement que toutes les valeurs de (t) sont significatives au niveau 0,01 après la correction de **Bonferroni** ⁽⁷⁾, ce qui signifie qu'il existe une différence statistiquement significative au niveau ($\alpha \leq 0,05$) entre les

moyennes de notes des étudiants du groupe de la recherche aux pré/post-tests de la fluidité en lecture du FLE en faveur du post-test. Ainsi, notre première hypothèse de recherche a été validée et acceptée. Ces résultats peuvent être représentés graphiquement comme suit :

7- La *correction de Bonferroni* est une méthode utilisée en statistique pour corriger le seuil de significativité lors de comparaisons multiples.

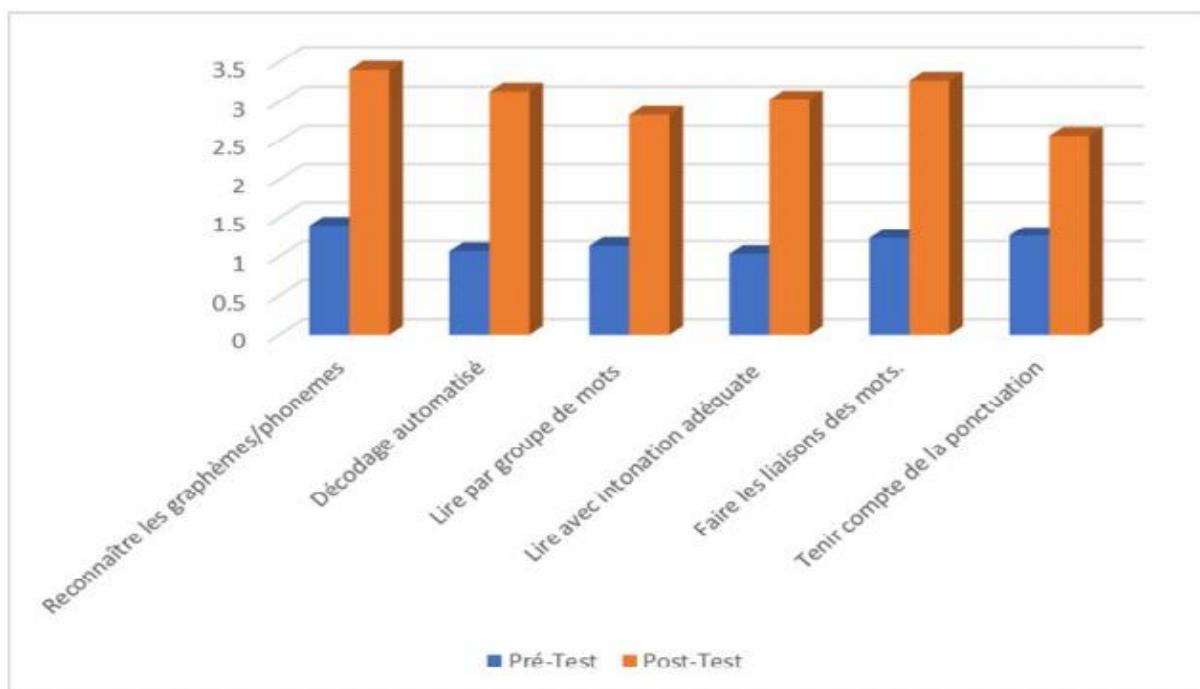


Fig. (1) : moyennes des valeurs des notes du groupe de la recherche aux pré/post-tests de la fluidité en lecture en FLE

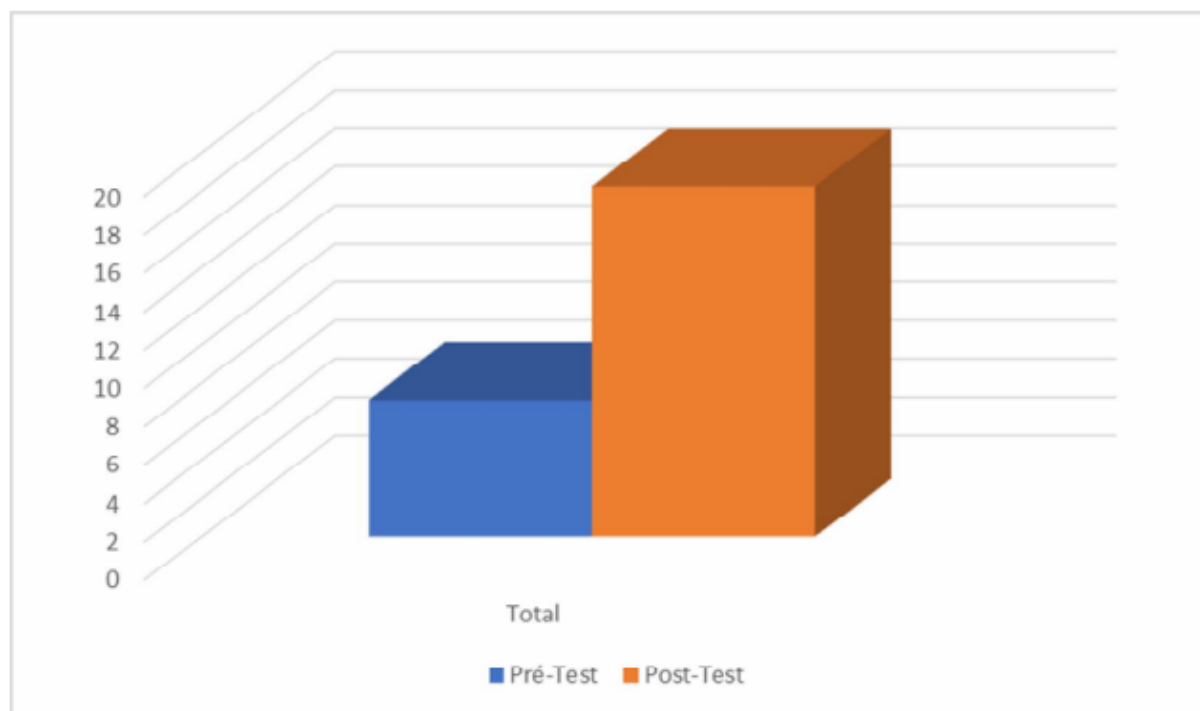


Figure. (2) : moyennes des valeurs de la note totale du groupe de la recherche aux pré/post-tests de la fluidité en lecture en FLE

13.2. Vérification de la deuxième hypothèse de la recherche

Afin de préciser ou plutôt vérifier l'exactitude de notre 2^e hypothèse de recherche stipulant que : « **L'unité proposée basée sur les activités de la lecture orale répétée a un effet positif remarquable sur le développement des compétences de la fluidité en lecture chez les étudiants de la 2^e année, futurs-enseignants du FLE, à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah** » le chercheur a utilisé l'équation de (η^2) afin de préciser la *taille de l'effet* de l'unité proposée sur des activités de la

lecture orale répétée, comme variable indépendante, sur le développement des compétences de la fluidité en lecture, comme variable dépendante, chez les étudiants de la deuxième année – section de français à la faculté de pédagogie de l'Université de Mansourah, membres de l'échantillon cible de la recherche. Les résultats de l'application de cette équation de la *taille d'effet calculée par l'eta-carré partiel (η^2)* sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau no. (7)

Valeur de « η^2 » et taille de l'effet de l'unité proposée sur le développement des compétences de la fluidité en lecture du FLE chez l'échantillon de la recherche

N°	Compétences de la fluidité en Lecture du FLE	Valeur de « t »	Valeur de « η^2 »	Taille de l'effet
1.	Reconnaitre rapidement les correspondances grapho-phonologiques (graphème/phonème).	20.857	0.94	Grande
2.	Identifier aisément les mots (décodage automatisé).	25.167	0.96	Grande
3.	Lire par groupe de mots signifiants (unités syntaxiques).	14.297	0.88	Grande
4.	Lire avec une intonation adéquate pour donner du sens au texte.	18.655	0.92	Grande
5.	Faire les liaisons des mots.	18.111	0.92	Grande
6.	Tenir compte des signes de la ponctuation.	09.497	0.76	Grande
Total		31.403	0.97	Grande

que la bonne lecture, comme processus, résulte et se développe à travers une pratique répétée. Par la répétition, les apprenants sont régulièrement exposés aux faits de la langue écrite : morphèmes et syllabes composant les mots, expressions, phrases, ... etc. et établissent une image mentale des mots vus et lus, celle-ci se fixe par la réplétion et facilite ainsi le processus de la fluidité en lecture, quantitativement et qualitativement.

Dans cet ordre d'idée, les résultats de notre recherche font apparaître l'efficacité de notre unité proposée, basée sur les activités de la lecture orale répétée, sur le développement des sous-compétences de la fluidité en lecture du FLE chez l'échantillon cible de la recherche. Elle a amélioré le niveau de la fluidité des étudiants et les a aidés à devenir de bons lecteurs. Ce qui signifie que nos deux hypothèses de recherche ont été acceptées.

Les résultats positifs de notre recherche rejoignent, en particulier, ce qu'avaient confirmé les travaux de : Giasson (1997, 2003, 2011) ; Kuhn et Stahl (2003) ; Kuhn et al. (2006) ; Kuhn et Schwanenflugel (2008) ; Rasinski (2010) ; Kuhn (2011) ; Devillé (2014) ; Oczkus (2015) ; Dubé, Bessette et Ouellet (2016).

Les chiffres du tableau ci-dessus no. (7) indiquent que toutes les valeurs de (η^2) sont venues ($\geq 0,15$), ce qui signifie par conséquent que la taille de l'effet de l'unité proposée sur le développement des compétences de la fluidité en lecture du FLE est grande et significative. L'effet de l'unité proposée dépasse le seuil de 97 % en ce qui concerne le développement des compétences escomptées. Ainsi, notre deuxième hypothèse de recherche a été validée et acceptée.

14. Interprétation des résultats de la recherche

La fluidité en lecture est une compétence cruciale et complexe. Elle passe toujours par la lecture et implique plusieurs sous-compétences. Son apprentissage ne va pas de soi, il exige, par contre, il exige un enseignement explicite et systématique basé sur des programmes conçus spécifiquement pour réaliser cet objectif.

Dans ce contexte, notre recherche est basée sur une unité élaborée et conçue pour développer les pratiques de la lecture, surtout la fluidité, des futurs enseignants du FLE à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah.

Cette unité élaborée se base sur les activités de la lecture orale répétée du fait

des pratiques et des performances en lecture de nos futurs enseignants de FLE à l'université de Mansourah.

Dans cet ordre d'idée, il convient également de noter que cette recherche porte, à cause du recours à un corpus nécessairement limité, sur un nombre restreint de sujets (30 étudiants) et qu'elle ne concerne qu'un type particulier d'apprenants (les futurs enseignants de FLE à la Faculté de Pédagogie de l'Université de Mansourah).

Enfin, nous ne prétendons nullement avoir résolu le problème de la faiblesse des compétences de la fluidité en lecture chez les futurs enseignants de FLE à Mansourah en déterminant les compétences de la lecture fluente qui doivent être maîtrisées par ces apprenants, en élaborant le test de sa mesure et en concevant l'unité visant leur développement. Le chemin est encore très long et très difficile, mais nous espérons avoir apporté une modeste contribution sur la route de la description du problème, par le fait d'avoir attiré l'attention sur la réalité du niveau de la fluidité en lecture de nos futurs enseignants, et par conséquent sur ses remèdes à envisager.

Tous ces travaux mettent en évidence que la lecture répétée a de forts avantages et peut améliorer la lecture fluide des apprenants. Le décodage et le déchiffrement rapides des mots, l'anticipation des mots et son regroupement en unités syntaxiques, le respect de l'intonation et des signes de ponctuation, la lecture prosodique et tant d'autres avantages font de la lecture orale répétée une stratégie privilégiée pour l'enseignement/apprentissage de la lecture, en général et de la fluidité en lecture en particulier.

15. Conclusion

Nous avons voulu évaluer dans cette recherche le niveau de la fluidité en lecture de nos futurs enseignants et, par la suite, vérifier si la Faculté de Pédagogie, en tant que Centre de formation, a efficacement rempli sa mission.

Il convient de faire remarquer que, dans la recherche scientifique, il est évidemment impossible de tout traiter, regarder, ou observer et donc de tout évaluer en une seule fois. C'est pourquoi si notre recherche basée sur l'utilisation d'une approche quantitative en vue d'évaluer les sous-compétences de la fluidité en lecture des apprenants paraît insuffisante, elle nous a, cependant, fourni des indices non négligeables de la réalité

assistée sur la fluidité de lecture d'élèves provenant d'une classe à large effectif au Burkina Faso. Mémoire de Maîtrise en Éducation. Montréal : Université de Québec.

- Bouchard, C. (2008). Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bowers, P. G. (1993). Text reading rereading: Predictors of fluency beyond word recognition. *Journal of Reading Behavior*, 25, 133-153.
- Bradley, B. A. & Jones, J. (2007). Sharing alphabet books in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 69(5), 452-463.
- Brodeur, M. *et al.* (2008). La forêt de l'alphabet, programme de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture pour la maternelle. Programme de Niveau 1 dans le cadre du Modèle d'intervention multiniveaux ou de réponse à l'intervention. Guide pédagogique. Traduction et adaptation de l'Optimize Intervention Program. Montréal, QC : Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Brodeur, M. *et al.* (2010). Modèle d'enseignement de la lecture à trois niveaux : La forêt de l'alphabet, un

16. Bibliographie

- Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print, Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J. *et al.* (2000). Conscience phonologique. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 556-561.
- Benjamin, R. *et al.* (2009). The predictive value of prosody: Differences between simple and difficult texts in the reading of second graders. Research conference, Athens: University of Georgia.
- Bissonnette, S. *et al.* (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une mégaanalyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Block, C. C.; Parris, S. R. & Whiteley, C. S. (2008). CPMs: A kinesthetic comprehension strategy. *The Reading Teacher*, 61, 460-470.
- Boily, É. (2011). Effets d'un programme de lecture orale répétée et

- Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
DOI: 10.1177/0022219402035005010
- 1.
- Cornaire, C. (1999). Le point sur la lecture (2^e éd.). Coll. « Didactique des langues étrangères ». Paris : CLE International.
 - Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed passages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63, 440-450.
 - Deno, S. L.; Mirkin, P. K. & Chiang, B. (1982). Identifying valid measures of reading. *Exceptional Children*, 49(1), 36-45. Tiré de : <https://doi.org/10.1177/001440298204900105>.
 - Devillé, P. (2014). La fluidité en lecture, indicateur d'un apprentissage en cours. *Cahiers pédagogiques « Devenir lecteur »*, 516. Tiré de : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/la-fluidite-en-lecture-indicateur-d-un-apprentissage-en-cours/>
 - Dionne, A. M. *et al.* (2007). Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle. Presse de l'Université d'Ottawa.
 - programme qui aide les enseignantes et les orthopédagogues à prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture à la maternelle. *Revue de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage Rendez-vous : Spécial congrès*, 8-10.
 - Brown, S. (2007). La lecture partagée. Montréal: Chenelière Education.
 - Cahill, M. A. & Gregory, A. E. (2011). Putting the Fun Back into fluency instruction. *The Reading Teacher*, 65(2), 127-131.
 - Chadron, S.-C. (2011). Évaluation d'un programme d'entraînement à la lecture au cours élémentaire deuxième année en France : réviser les correspondances graphophonologiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (1), 39–66. Tiré de : <https://doi.org/10.7202/1007665ar>.
 - Chall, J. S.; Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1990). The reading crisis: why poor children fall behind. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Chard, D. J.; Vaughn, Sh. & Tyler, B.-J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities.

- Erekson, J. (2003). Prosody: The problem of expression in fluency. International Reading Association. Orlando, FL.
- Fuchs, L. S.; Fuchs, D. & Deno, S. L. (1982). Reliability and validity of Curriculum-Based informal reading inventories. *Reading Research Quarterly*, 18(1), 6-26. Tiré de: <https://doi.org/10.2307/747536>.
- Fuchs, L. S.; Fuchs, D. & Maxwell, L. (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education (RASE)*, 9(2), 20-28. Tiré de: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074193258800900206>.
- Gaudreau, A. (2004). Émergence de l'écrit. Éducation préscolaire et premier cycle du primaire. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Québec : De Boeck Université.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. *Éducation et francophonie*, 25(2), 77-88. Tiré de : <https://doi.org/10.7202/1080661ar>.
- Dlugosz, D. W. (2000). Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners. *English Language Teaching Journal*, 54(3), 284-290.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended badfellow. *Theory into practice*, 30, 165-176.
- Dowhower, S. L. (1994). Repeated reading revisited research into practice. *Reading & Writing Quarterly "Overcoming Learning Difficulties"*, 10(4), 343-358.
- Dubé, F. ; Bessette, L. et Ouellet, Ch. (2016). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76, 27-44. DOI : 10.3917/nras.076.0027.
- Ehri, L. C. & Rosenthal, J. (2007). Spelling of words: A neglected facilitator of vocabulary learning. *Journal of Literacy Research*, 39(4), 389-409.
- Ellery, V. (2009). Creating Strategic Readers. Newark: International Reading Association.

- the effective reading and writing teacher, London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network at the University of Western Ontario. Tiré de : <http://wwwFOUNDATIONSforliteracy.ca>.
- Hoffman, J. V. (1991). Teacher and school effects in learning to read. In: R. Barr; M. Kamil; P. Mosenthal & P. D. Pearson (Ed.). *Handbook of reading research* (911-950). White plains, NY: Longman.
 - Hudson, R. F. *et al.* (2005). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and writing quarterly*, 25, 4-32.
 - Kim, Y.-S. G. & Wagner, R. K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading. Advance online publication*. Tiré de: <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1007375>.
 - Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. In: *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved from
 - Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Coll. « Outils pour enseigner ». Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
 - Giasson, J. (2011). *Lecture : apprentissage et difficultés*. Coll. « Collégial et universitaire. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
 - Gillet, W. J. & Temple, C. (2000). *Understanding reading problems: Assessment and instruction* (5th Ed.). New York: Addison Wesley Longman.
 - Hafez, H. (2007). Programme proposé pour remédier à quelques difficultés de lecture chez les élèves de la 2^e primaire. *Journal of the faculty of education (Literary section) – Ain Shams University*, 8(2), 244-288.
 - Hasbrouck, J. E. & Tindal, G. A. (2006) Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
 - Hasbrouck, J. E.; Innot, C., & Rogers, G. H. (1999). Read naturally: A strategy to increase oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 27-37.
 - Hawken, J. (2009). *Foundations for literacy: An evidence-based toolkit for*

- Laplante, L. et Bédard, M. (2015). ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant. Université du Québec à Montréal : document inédit. Tiré de : <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (1995). Qualitative reading inventory–II (QRI-II). New York: Addison-Wesley Education Publishers, Inc.
- Mallette, R. et Vinet, C. (2009). Les murs de mots. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Marston, D. B. (1989). Curriculum-based measurement approach to assessing academic performance: What it is and why do it. In: M. R. Shinn (Ed.). Curriculum-based measurement: Assessing special children (18–78). New York: Guilford.
- McEwan-Adkins, E. (2016). 40 interventions en lecture. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- MEO (2003). Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Tiré de : <http://atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=documentView.cfm&navID=documentView&c=6&type=1&L=2>.
- <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=227>.
- Kuhn, M. R. & Schwanenflugel, P. J. (2008). Fluency in the classroom. New York: Guilford Press.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology an International Quarterly*, 26, 127-146.
- Kuhn, M. R. (2009). The how and whys of fluency instruction. Boston: Pearson.
- Kuhn, M. R. (2011). Fluency: A review of developmental and remedial practices. In: R. L. Allington & A. McGill-Franzen (Ed.). Handbook of reading disability research (307-314). New York: Taylor & Francis.
- Kuhn, M. R. *et al.* (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387.
- Laplante, J. (2003). Raconte-moi l'alphabet. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

- 2/8/Fiche_B_La_fluidite_de_la_lecture_1168928.pdf.
- Miranda, M. et Teillet, C. (2019). Lecture – Fluence – Formation académique – CP dédoublés. Académie de Limoges. Tiré de : http://intra.ac-limoges.fr/IMG/pdf/J3.A.Fluence-CP-DE_DOUBLE_S_MM_CT.pdf.
 - Mothe, J.-C. (1975). L'évaluation par les tests dans la classe de français. Coll. « Le Français dans le Monde/B.E.L.C. ». Paris : Hachette/Larousse.
 - Mottier-Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages. Coll. « Pédagogie et formation ». Louvain-la-Neuve : De Boeck Éducation.
 - National Reading Panel (2000). 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. Tiré de : <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm>.
 - Nichols, W., Rupley, W. & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read
 - MEO (2007). Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4e à la 6e année. Fascicule 6 : La lecture. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Tiré de : http://atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_6-2008.pdf.
 - Miller, J. & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *The Journal of Educational Psychology*, 98, 839-843.
 - Ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite Enfance (2017). Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée - Primaire. CANADA : Fredericton (Nouveau-Brunswick). Tiré de : <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/GuidePratique-LaLectureDansUnModeleDeLitteratieEquilibreePrimaire.pdf>.
 - Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2013). Tests de positionnement – Classe de seconde (Français) - Fiche B : La fluidité de la lecture. Tiré de : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Tests_de_positionnement_2de/9

- motivation for struggling readers. *The Reader Teacher*, 6, 578-581.
- Pikulski, J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
 - Pressley, M.; Gaskins, I. & 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 (47-69). Newark, DE : International Reading Association.
 - Rasinski, T. V. (1990). Effects of Repeated Reading and Listening-While-Reading on Reading Fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-151.
 - Rasinski, T. V. (2002). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54(2), 146-151.
 - Rasinski, T. V. (2003). Parental involvement: Key to learning no child behind in reading. *The new England Reading Association Journal*, 39, 1-5.
 - Rasinski, T. V. (2010). The fluent reader: Oral and silent reading strategies for building word recognition, fluency, and for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1-13. DOI : 10.1080/19388070802161906.
 - O’Sullivan, J. *et al.* (2009). Facteurs clés de réussite en littératie parmi les populations d’âge scolaire, rapport préparé par le Conseil des ministres en Éducation, Statistique Canada. Tiré de : www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/201/facteurs-cles-litteratie-age-scolaire.pdf.
 - Oczkus, L. D. (2015). Les meilleures activités pour enseigner la lecture. Adaptation de : Nancy Geoffroy. Traduction de : Julie Bourgon. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
 - Osman, G. (2015). Programme proposé pour développer les habiletés de la fluidité de la lecture orale, de la compréhension écrite, de la lecture critique chez les étudiants de 3^e année du département du français de la faculté de pédagogie de Minia et son effet sur l’expression écrite. *Journal of the faculty of education - Beny Sweif University*, Number of July - Part 1, 339-358.
 - Peebles, J. L. (2007). Incorporating movement with fluency instruction: A

- Master MEEF. Ecole supérieure de Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'Académie de Paris. Tiré de : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/MEM-ESPE-PARIS/dumas-01925372>.
- Richards, M. (2000). Be a good detective: Solve the case of oral fluency. *The Reading Teacher*, 53, 534-546.
 - Robitaille, A. (2012). Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Québec : Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Tiré de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf.
 - Schrieber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, 177-186.
 - Schwanenflugel, P. J. *et al.* (2004). Becoming a fluent reader, reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
 - Secrétariat de la littérature et de la numératie (2009). La musique au cœur de la lecture et de l'écriture (2nd Ed.). New York: Scholastic.
 - Rasinski, T. V. & Hoffman, J. (2003). Oral Reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4):510-522. DOI:10.1598/RRQ.38.4.5
 - Rasinski, T. V. & Padak, N. (2005). Three-minute reading assessments: Word recognition, fluency, and comprehension (Gr. 1-4). New York: Scholastic.
 - Rasinski, T. V. & Padak, N. (2008). From Phonics to Fluency: Effective Teaching of Decoding and Reading Fluency in the Elementary School (2nd Ed.). Boston: Pearson.
 - Rasinski, T. V. ; Flexer, C. & Szypulski, T. (2006). The sound of learning. Why self-amplification matters. Harebrain: Minneapolis.
 - Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche. Ottawa.
 - Ricaud, P. (2018). La fluence en CE1 - Analyse en regard de la fluidité de lecture et de l'enseignement explicite.

- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25, 252-261.
- Torgesen, J. K. & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers (130-158). In: S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.). What research has to say about fluency instruction? Newark, DE: International Reading Association.
- Trehearne, M. (2005). Littératie dès la maternelle. Répertoire de ressources pédagogiques. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.
- Trehearne, M. (2006). Littératie en 1^{re} et 2^e Année. Répertoire de ressources pédagogiques. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.
- Truss, L. (2004). Eats, shoots, and leaves. The zero tolerance approach to punctuation. New York: Gotham Books.
- Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). L'évaluation en FLE. Coll. « F ». Paris : Hachette Langue Étrangère.
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific studies of des pratiques en littératie. Faire la différence ... de la recherche à la pratique. Monographie*, N° 19. Tiré de:
http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacy/umeracy/inspire/research/Placing_Music_fr.pdf
- Smith, J. W. A. & Elley, W. B. (1997). How Children Learn to Read. Auckland: Addison Wesley Longman.
- Stanké, B. (2001). L'apprenti-lecteur : activités de conscience phonologique. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Taberski, S. (2014). Pratiques efficaces pour enseigner la lecture. Développer la compréhension des jeunes lecteurs. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Taguchi, E. & Gorsuch, G. J. (2002). Transfer effects of repeated EFL reading on reading new passages: A preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 4365. Tiré de:
<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/taguchi/taguchi.html>.
- Taguchi, E. (1997). The effects of repeated readings on the development of lower identification skills of FL readers. *Reading in a Foreign Language*, 11, 97-119.

- haute voix chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Fayoum. *Journal of the faculty of education – Mansoura University*, 100(1), 02-43.
- Zorman, M. *et al.* (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de la 6^e en difficulté de lecture. *Revue A.N.A.E.*, 96-97, 213-220.
 - *reading (Special issue on fluency)*, 5(3), 211-238.
 - Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing Readers Theatre as an Approach to Classroom Fluency Instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
 - Zekri, I. (2017). L'utilisation de l'apprentissage hybride pour remédier quelques difficultés de la lecture à