

## Introduction à la troisième partie, NEUHART Corinne

### Des protocoles de recherche appliqués à la pédagogie.

Dans le cadre du groupe de recherche, nous avons été amenés à étudier des protocoles scientifiques parus dans la revue ANAE ; certains ont attiré notre attention dans la mesure où leur application dans le quotidien de la classe était transférable. Les différents articles qui suivent cette section relatent notre expérimentation en classe auprès d'élèves dyslexiques et en difficulté.

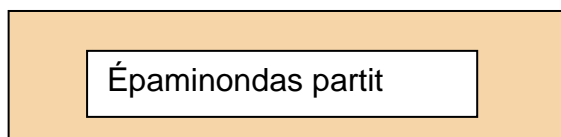
Les protocoles qui suivent visaient à étudier des techniques pour améliorer la fluence en lecture, autrement dit la capacité à lire un texte rapidement sans faire attention au décodage, de façon automatisée.

#### 1. Le guidage visuo-attentionnel.

Nous nous sommes d'abord intéressés à un article de Cara et Plaza, (*Les outils informatisés d'aide à la lecture : un bilan des recherches*, ANAE n°107/108, mai- juin 2010, présenté page 188), qui ont répliqué le paradigme de Breznitz de l'accélération forcée grâce à une fenêtre mobile parcourant le texte.

Nous avons envisagé à partir de là une forme simplifiée de guidage visuo-attentionnel

- Fabriquer en papier bristol une version papier d'une fenêtre mobile pour encadrer entre un et quatre mots maximum.
- Effets escomptés : améliorer la vitesse de déchiffrage en lecture pour améliorer la compréhension.



Cette expérimentation a finalement semblé délicate à mettre en œuvre au sein de la classe sans l'appui d'un logiciel qui pourrait prendre en compte le calibrage de quelques mots complets. L'expérimentation a cependant été tentée dans un groupe réduit (Cf. [fluence 08](#)). Nos maigres moyens ne nous ont pas permis ce type de travail mais nous avons songé à des variantes transposables en classe et les avons expérimentées auprès de nos élèves en partant du principe que nos élèves dyslexiques peinent à découper des unités signifiantes en lecture, car ils sont trop souvent au stade du déchiffrage de la syllabe ou du mot et peinent à saisir de ce fait jusqu'où ils devront porter leurs efforts pour arriver à une unité signifiante. En leur proposant un découpage signifiant, ils pourraient au moins acquérir un peu d'autonomie après une première lecture à voix haute de l'adulte.

Nous avons tenté trois expériences.

- a) Des unités signifiantes dans des couleurs différentes.

Ex. De bon matin **Épaminondas** **partit** chez sa grand-mère **pour lui apporter** une galette de blé.

- b) Des unités signifiantes dans des épaisseurs différentes

Ex. De bon matin **Épaminondas partit** chez sa grand-mère **pour lui apporter** une galette de blé.

- c) Des unités signifiantes réparties de ligne en ligne avec une ponctuation marquée en gras

Exemple  
Soit un jardin  
de 15m de large  
et de 20m de long.  
Calculez le périmètre...

Les deux premières séries d'expériences pouvaient a priori être adaptées à l'étude de documents textuels, en histoire et en français en particulier.

La troisième semblait plus adaptée pour un travail ciblé mais important dans le cadre du cours comme l'étude analytique d'un passage littéraire, un énoncé scientifique ou une synthèse de cours en fin d'heure, la marge à droite pouvant servir à schématiser, à saisir un mot de commentaire etc.

Les résultats sont contrastés dans la mesure où l'échantillon des élèves est probablement insuffisant et parce que notre travail quotidien n'a pas vocation scientifique.

### En milieu ordinaire

En classe de 6<sup>ème</sup> dyslexie (soit 10 élèves pour 20 normo-lecteurs), les expérimentations a et b n'ont pas été ressenties positivement ; hormis les deux dyslexiques dont le déchiffrage correspond encore à celui d'un élève de CE1, les dyslexiques comme les normo-lecteurs ont été perturbés par l'alternance de couleur ou d'épaisseur. Ils ont par contre été sensibles aux découpages de type c. Les exercices présentés ainsi en évaluation de mathématiques et de français ont permis aux élèves d'être effectivement plus autonomes qu'habituellement. Après la première lecture de l'adulte, ils n'ont plus sollicité l'enseignant et ont obtenu des résultats honorables.

Article [Fluence 06](#)

## En ULIS

Les résultats en ULIS ne permettent pas d'arriver à une conclusion unanime. Il semblerait que les élèves suivis en ULIS soient davantage sensibles au nombre de lectures et ce indifféremment du mode de présentation utilisée.

Malheureusement le faible nombre d'élèves témoins – quatre au total – ne constitue pas un échantillon significatif.

Article [Fluence 07](#)

Ce travail mériterait d'être poursuivi et expérimenté sur une échelle plus grande.

### **2. La Saturation auditive.**

Ce même article de Cara B. et Plaza M., *Les outils informatisés d'aide à la lecture : un bilan des recherches ANAE n°107/108*, mai- juin 2010 présente page 188 une autre expérimentation.

« Dans la mesure où les élèves dyslexiques ont une atteinte massive de la voie phonologique, il semblerait qu'en situation de saturation auditive, ces élèves seraient amenés à privilégier deux autres types d'indices, plus spécifiquement les indices orthographiques et les indices contextuels. Le masquage auditif par le biais d'une chanson ou d'une musique connue permettrait de saturer la voie phonologique ».

Les auteurs nous ayant obligeamment envoyé les conditions précises du protocole, nous l'avons appliqué dans une classe de 6<sup>ème</sup>, en langue étrangère.

Article [Fluence 14](#)

### **3. La répétition comme principe d'entraînement intensif.**

Pour améliorer la fluence, il existe une autre technique d'entraînement intensif qui consiste à revenir plusieurs fois sur un même texte à raison de trois à quatre fois par semaine pendant une demi-heure avec un binôme d'élèves pour un total de huit semaines. Il existe un cahier avec un pré-test, un post-test ainsi qu'un module d'entraînement : *Cahier fluence en lecture aux éditions les cigales CM1 CM2 et 6<sup>ème</sup>*.

Ce cahier est né du fruit d'un travail du laboratoire des sciences de l'éducation de Grenoble : Zormann M., Lequette C., Pouget G., Devaux M-F, Savin H., *Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6<sup>ème</sup> en difficulté de lecture*, ANAE n°96/97, mars-avril 2008, p. 33à 39.

Un premier résultat d'expérimentation a été très positif pour les élèves en difficulté de lecture, dans une moindre part pour les élèves dyslexiques de collège.

Contacté, le laboratoire cogniscience nous a dit mener entre-temps une expérimentation d'envergure dont les résultats ne seront pas connus avant la mise en ligne de notre travail.

Nous avons eu l'intention de tenter une expérimentation identique en classe dyslexie de collège. Mais dans la mesure où l'année scolaire était déjà entamée, la répartition horaire figée sur la semaine, il s'est avéré délicat de mener un travail sérieux qui respecte le protocole à la lettre.

En parallèle, cependant, une expérimentation de longue haleine a pu être menée à bien par un collègue « enseignant- psychologue » en zone AEF. Après trois ans de travail répétitif, l'entraînement à la fluence a manifestement porté ses fruits.

Dans des conditions ordinaires d'enseignement, ce travail serait tout aussi productif à condition d'anticiper avec le chef d'établissement toutes les contraintes inhérentes à cette remédiation de fond sur la fluence en lecture.

Article Fluence [11a](#) et [11b](#)

#### **4. La lecture en diagonale, une technique orthophonique appliquée à la classe**

Il s'agit de définir un mot à trouver dans le texte, de le visualiser en entier dans sa tête et de le chercher très vite dans le texte en maintenant le mot visualisé. Parmi les bénéfices attendus, nous escomptons le fait de favoriser le repérage à partir d'indices et d'augmenter le stock de vocabulaire en adressage, voire de favoriser les relations anaphoriques. Ce type de travail semble particulièrement adapté pour les professeurs de langues pour entraîner les élèves dyslexiques sur les mots nouveaux, ou pour les professeurs de mathématiques, afin de cibler des invariances fondamentales dans des catégories types de problème.

Article [Fluence 20](#)

#### **5 La lecture répétée, une technique orthophonique appliquée en cours de soutien**

Un normo-lecteur lit une phrase, et l'élève dyslexique répète oralement en suivant du doigt les mots jusqu'à ce qu'il obtienne une fluence correcte. Puis on passe à la phrase suivante.

Articles Fluence [17](#), [18](#), [19](#)

Dans cette section, vous trouverez par ailleurs des pratiques qui ne sont pas liées à des protocoles de recherche mais qui visent également à améliorer le déchiffrage des élèves dyslexiques. Parmi eux, la présentation des documents qui influence l'accès à la lecture (fluence [01](#), [02](#), [04](#), [05](#)), l'utilisation de codes couleurs pour

effectuer une correspondance grapho-phonémique rapide et sûre en anglais ou encore expliciter des formules chimiques (fluence [09](#), [10](#)), un travail sur les morphèmes des mots ([fluence 16](#)) suite à un travail très fouillé sur la lecture du vocabulaire mathématiques ([fluence 03](#)), un autre sur la mémorisation des outils grammaticaux pour favoriser la voie d'adressage en lecture (fluence [13](#), [15](#)) et un point de vue sur la lecture en lycée et en langue ([fluence 12](#)).