

Caroline Busch et Catherine Martinet

Mise en œuvre d'un dispositif de lecture à haute voix répétée et guidée en institution spécialisée

Résumé

Les entraînements de type lecture à haute voix répétée et guidée permettent aux lecteurs de développer et/ou d'automatiser les compétences nécessaires pour lire de manière relativement fluide. En France, le laboratoire Cogni-Sciences a conçu l'outil Fluence qui a été testé et validé auprès d'élèves de 11 ans, faibles en lecture et scolarisés à l'école ordinaire (Zorman, Lequette, Pouget, Devaux, & Savin, 2008). La présente recherche vise à évaluer l'utilisation de cet outil pédagogique auprès d'élèves en grandes difficultés cognitives et comportementales, scolarisés en institution spécialisée.

Zusammenfassung

Durch das im Artikel beschriebene Lesetraining können Lesefertigkeiten – durch wiederholte Lautleseübungen am gleichen Text – verbessert und ein genaues und fließendes Lesen automatisiert werden. In Frankreich hat das Laboratoire Cogni-Sciences ein Lehrmittel zum Thema «fließend lesen» entwickelt, das für elfjährige leseschwache Schülerinnen und Schüler der Regelschule getestet und validiert wurde (Zorman, Lequette, Pouget, Devaux & Savin, 2008). Das Ziel der vorliegenden Studie ist, dieses Lehrmittel bei Schülerinnen und Schülern mit schweren Verhaltensstörungen oder kognitiven Problemen in der Sonderschule zu testen.

L'émergence du projet

Au Centre Éducatif et Pédagogique de Courtelary (CEPC) sont accueillis des élèves en grand échec scolaire et présentant, pour beaucoup, de très importantes difficultés en langage écrit. Le défi de cette institution est de les accueillir dans leur unicité, et de leur permettre de retrouver le goût d'apprendre et de progresser. De là est né notre projet « Fluence », avec comme fil rouge la compétence de fluence en lecture, centrale pour un déchiffrement fluide sans erreur avec une prosodie adaptée (Pinnell et al., 1995). Nous nous sommes intéressées aux travaux du Laboratoire Cogni-Sciences de Grenoble qui ont démontré qu'il était possible d'améliorer cette même fluence chez des élèves de 11 ans du secondaire I faibles lecteurs (Zorman, Lequette, Pouget, Devaux, & Savin, 2008) grâce à un entraînement explicite de « lecture à haute voix répétée et guidée »

et à l'aide d'un outil pédagogique conçu pour l'occasion. Si aucune recherche n'avait – à notre connaissance – montré le bénéfice d'un tel entraînement chez des jeunes en grandes difficultés tant cognitives que comportementales, le dispositif proposé semblait toutefois une piste prometteuse pour notre population d'enfants : un outil ciblé, concret, ludique avec l'idée qu'on s'entraîne en lecture comme on s'entraîne en sport. Cet article tentera ainsi de montrer que l'outil *Fluence* peut être proposé à des élèves en grandes difficultés.

L'entraînement à la fluence au carrefour du langage écrit

Afin de lire et de comprendre un texte, il est nécessaire d'activer différentes compétences (voir la revue de Martinet & Rieben, 2015) dont des habiletés d'identification des mots – permettant de prononcer cor-

rectement les mots – et des compétences de saisie du sens d'un texte (Cain & Oakhill, 2008; Cèbe & Goigoux, 2007). La rapidité et la précision d'identification des mots libèreraient de l'attention pour permettre au lecteur *fluent* d'effectuer des connexions à l'intérieur et entre les phrases, de comprendre la structure globale du texte, de vérifier la cohérence d'un passage par rapport à l'information principale et de faire des inférences pour suppléer aux informations manquantes (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001). Au contraire, le lecteur *non fluent* aurait des difficultés à mettre en place et/ou à automatiser les procédures d'identification des mots et peinerait à comprendre ce qu'il a tant de mal à identifier.

La fluence en lecture serait un très bon prédicteur des compétences générales de lecture (cf. la méta-analyse effectuée par le National Reading Panel et analysée par le National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Fluence et compréhension de textes seraient donc intrinsèquement liées (Fuchs et al., 2001). Simple à évaluer (il suffit de comptabiliser le nombre de mots correctement lus en une minute ou MCLM), la fluence peut être entraînée à l'aide de dispositifs de type *lecture à haute voix répétée et guidée* (NICHD, 2000; Pikulski & Chard, 2003; Vadasy & Sandres, 2008). Un programme d'entraînement francophone a été élaboré par l'équipe de recherches Cogni-Sciences spécialisée dans l'étude des processus d'apprentissage de l'enfant – notamment du langage oral et écrit – et la construction d'outils de repérage (p. ex. ROC – Repérage Orthographique Collectif), de dépistage (p. ex. ODEDYS – Outil de Dépistage des DYSlexies) et d'intervention (p. ex. le programme « Parler Bambin »). L'outil *Fluence*, dont la première édition date de 2008, a été proposé dans des écoles de l'académie de

Grenoble suite au constat des auteurs que l'on arrête souvent trop tôt l'apprentissage d'une nouvelle notion : dès qu'on observe qu'un élève sait (« c'est acquis »), on passe beaucoup trop vite à la notion suivante sans bien souvent s'assurer que l'acquis précédent ait été automatisé. Or pour qu'une compétence soit automatisée, elle doit être entraînée. Ce n'est qu'à cette condition qu'on peut l'utiliser « sans s'en rendre compte » : les ressources cognitives à disposition peuvent alors être dévolues au travail de mise en lien, de compréhension ou aux tâches non automatisées. La compréhension de lecture s'en trouve alors améliorée (Pinnell et al., 1995).

Pour qu'une compétence soit automatisée, elle doit être entraînée.

L'outil *Fluence* – initialement conçu pour des élèves faibles en lecture sans troubles cognitifs scolarisés en milieu ordinaire – semblait réunir tous les ingrédients pour l'enseignement spécialisé et s'adapter aux enfants en rupture. Cherchant à trouver des leviers simples, directs et efficaces sur lesquels se concentrer pour entraîner des jeunes « démotivés », voire « méfiants », nous avons tenté de mettre en place cet entraînement de la fluence en lecture pendant une année au CEPC.

L'outil Fluence semblait réunir tous les ingrédients pour l'enseignement spécialisé.

Un tel dispositif de lecture à haute voix répétée et guidée peut-il alors être mis en place aisément auprès d'élèves faibles lecteurs scolarisés en institution spécialisée et conduit-il à une amélioration de leur fluence en lecture ?

Contexte et méthodologie

Cadre contextuel et participants

Au CEPC sont accueillis 42 enfants en âge de scolarité obligatoire, aux profils hétérogènes. Presque tous présentent des troubles spécifiques des apprentissages et/ou des troubles de nature dysphasique et/ou un TDAH, et sont pour la plupart faibles en lecture. Les raisons de leur placement institutionnel (internat) sont variées (p. ex. souffrances familiales, troubles du comportement dépassant les compétences de leur entourage ou des professionnels du secteur ambulatoire). Un enseignement spécialisé (quatre classes) y est dispensé, dont le but est la concrétisation d'un projet scolaire et professionnel le temps du placement. La logopédie est une mesure pédago-thérapeutique complémentaire, gravitant autour des deux secteurs, éducatif et pédagogique. Pour beaucoup d'élèves la lecture est déficiente et quasi systématiquement assortie d'un retard de langage oral (expressif, réceptif). Les troubles du comportement importants et récurrents en classe semblent souvent le signe d'un grand désarroi face aux apprentissages voire d'une démission. Mais ces jeunes démotivés n'ont pas pour autant l'intention de reprendre le b.a.-ba de la lecture : déjà plus matures, ils n'accepteraient pas des exercices jugés trop enfantins.

Sur une année scolaire, un projet d'entraînement à la fluence de huit semaines renouvelables a été mis en place, avec dépistage préalable de la totalité des élèves de l'école. L'échantillon de cette recherche exploratoire était constitué de 12 élèves (neuf garçons et trois filles) de 9 à 15.7 ans ($m = 12.4$; $= 2.1$) qui suivaient un programme de fran-

çais adapté à leur niveau réel : deux élèves suivant le programme de français de leur âge réel, neuf élèves ayant un retard de deux à trois ans et un élève étant en décalage d'un an.

Évaluation du niveau de fluence des élèves

La vitesse de lecture des élèves a été évaluée à l'aide du test *ELFE – évaluation de la lecture en Fluence* (Cogni-Sciences, 2008) à la rentrée fin août 2012. Lors de la passation individuelle, chaque élève devait lire à haute voix « le mieux possible », et pendant une minute, un texte de niveau de compréhension simple intitulé *Monsieur Petit*. Le MCLM (nombre de mots correctement lus en une minute) a ainsi été recueilli pour chaque élève et comparé au score dit « attendu » ; 10 modalités ont été retenues par intervalle de 10 percentiles (p. ex. de [0-10^e], [10^e-20^e]... à [80^e-90^e] et $\geq 90^e$) permettant de situer la performance¹ de chaque élève sur un échantillon de 100 écoliers. La première modalité possible correspond à un score situé en dessous du 10^e percentile, signifiant ainsi que la performance de l'élève est similaire à celle obtenue par 10 % des élèves les plus faibles ; un score entre le 20^e et le 30^e percentile situe l'élève entre le 20^e et le 30^e élève d'une classe fictive de 100 en commençant par le plus faible. Le même outil a été utilisé à la fin de l'intervention, afin d'évaluer les effets de cette dernière².

¹ La passation ayant eu lieu en août et l'étalement du test utilisé en juin, tous les scores de ce dernier ont été ajustés de deux mots/mois pour les niveaux 3^eH et 4^eH et d'un mot/mois pour les niveaux supérieurs.

² Les scores de l'étalement ont à nouveau été ajustés.

Intervention

Les 12 élèves ont travaillé en trois duos et deux trios, constitués en fonction de deux paramètres: 1/la vitesse de lecture obtenue au test initial afin de tenter d'uniformiser les niveaux au sein de chaque groupe et 2/leurs affinités en veillant surtout à éviter de constituer des groupes qui pourraient être qualifiés d'« explosifs » et qui ne permettraient pas un travail serein et régulier. Les trois volumes de Fluence (avec trois niveaux de textes différents; Pourchet & Zorman, 2013a, 2013b; Lequette, Pouget, & Zorman, 2013) ont été utilisés. Chaque semaine un nouveau texte a été travaillé sur trois séances hebdomadaires. À la première séance, la logopédiste a systématiquement lu le nouveau texte, donnant un « modèle auditif » du déchiffrage attendu, avec sa ponctuation et sa prosodie; puis un grand moment de la séance était consacré à la compréhension du texte, la logopédiste expliquant les mots difficiles, questionnant les élèves sur le sens de l'histoire, explicitant les inférences. À chaque séance, les élèves ont lu à haute voix deux à trois fois le texte cible et l'ont aussi suivi avec les yeux de deux à quatre fois silencieusement lors de la lecture de leurs camarades. Chaque lecture a été corrigée selon le principe de lecture répétée et guidée. Le temps de lecture a été systématiquement mesuré et le nombre d'erreurs noté. En fin de semaine, le MCLM de chaque lecture était reporté sur une grille récapitulative tenue par l'élève. Ainsi, après avoir suivi leur progrès via le chronomètre et lecture après lecture, les élèves pouvaient, en fin d'entraînement d'un texte, voir sur un graphique le récapitulatif de leur travail hebdomadaire et apprécier visuellement leur progression en vitesse de lecture.

Analyse des résultats

L'entraînement a été effectué pendant au moins neuf semaines pour tous (à raison de trois séances hebdomadaires), mais 2/3 d'entre eux ont bénéficié de 17 semaines d'entraînement. Ce sont les progrès de ces huit élèves que nous allons à présent détailler.

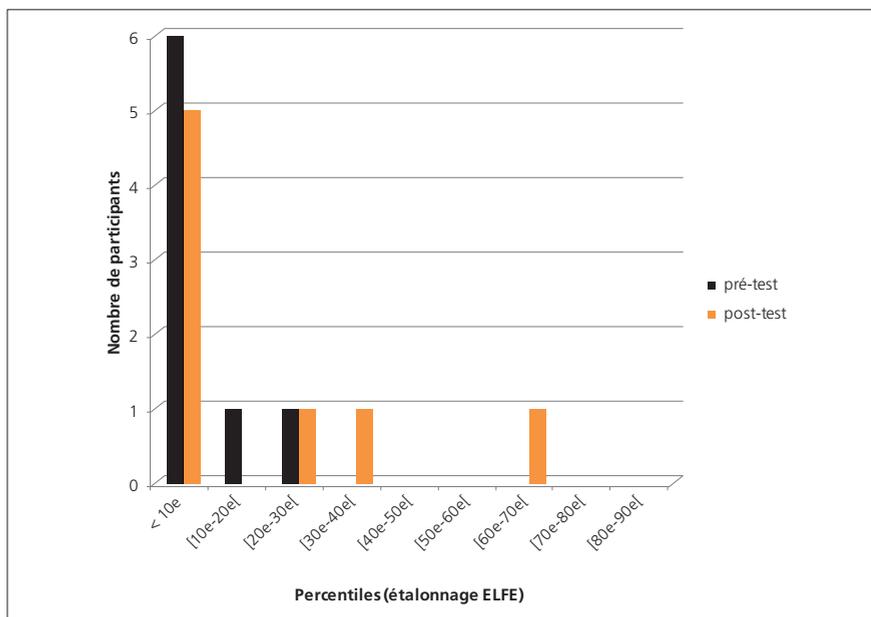
Au post-test, tous ont lu davantage de mots correctement en une minute ($m = 98.5$; $\sigma = 35.63$) qu'au pré-test ($m = 70$; $\sigma = 24.70$); cette augmentation variait de 15 à 100 % selon les élèves ($m = 41.9\%$; $\sigma = 21.9$) avec, pour la moitié des élèves, une augmentation d'au moins 50 %.

Au post-test, tous ont lu davantage de mots correctement en une minute qu'au pré-test.

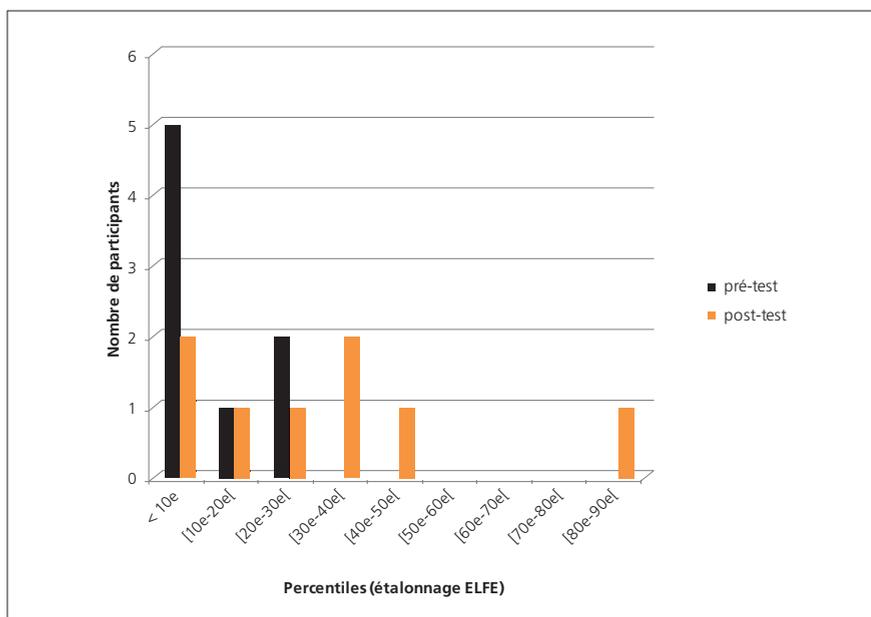
Étant donné la disparité des niveaux de lecture des élèves, il a été nécessaire de comparer les scores à ceux attendus compte tenu tout d'abord de l'âge réel de chaque élève (5^e à 10^eH) et ensuite du niveau de programme suivi en français dans l'institution (4^e à 8^eH). L'étalonnage du test *ELFE* n'ayant pas été effectué auprès d'élèves de 10^eH, les scores des élèves les plus âgés ont alors été comparés à ceux attendus pour des plus jeunes de 9^eH. Bien que cet étalonnage puisse être favorable pour les quatre élèves concernés, leur score au pré-test était inférieur au 15^e percentile. Au pré-test, six élèves présentaient un score en dessous du 10^e percentile (tous sous le 5^e), une entre le 10^e et le 20^e percentile et une au 25^e percentile. Tous présentaient donc un niveau de fluence estimant handicaper la compréhension. En effet, seule « une performance en MCLM égale ou supérieure au

30^e percentile en fluence de lecture n'handicape plus l'élève pour la compréhension» (Cogni-Sciences, 2008, p. 12).

Le graphique 1 montre une dispersion différente des scores entre le pré- et le post-test.



a) âge réel



b) niveau estimé

Graphique 1 : répartition des élèves au pré et au post-test selon l'étalonnage ELFE a) en fonction de l'âge réel des élèves ou b) du niveau du programme de français suivi par les élèves

Lorsque la comparaison est effectuée en se basant sur l'étalement concernant l'âge réel (graphique 1a), un élève a vu son score passer d'une tranche de 10 percentiles à une autre, un deuxième élève a vu son score progresser de deux tranches et un troisième de cinq tranches. La majorité des élèves n'a pas vu son score évoluer d'une tranche à l'autre même s'ils ont lu entre 11 à 38 mots de plus par minute lors du post-test. Deux jeunes parviennent cependant à une lecture n'handicapant plus la compréhension car leur score était supérieur, après entraînement, au 30^e percentile. Lorsque cette analyse est effectuée en comparant leurs scores à ceux d'élèves de même niveau scolaire (graphique 1b), les dispersions se différencient davantage. Sur les cinq élèves qui obtenaient un score inférieur au 10^e percentile avant l'intervention, seuls deux n'évoluent pas à la fin de l'entraînement. Quatre élèves obtiennent un score supérieur au 30^e percentile dont une élève qui parvient même à obtenir un score entre le 80^e et le 90^e percentile. Il s'agit de Léa¹, une jeune fille de presque 14 ans, de niveau 8^eH, dont la langue française n'est pas sa langue première, qui présente un strabisme, une dyslexie-dysorthographique et bénéficie d'un traitement médicamenteux pour son trouble du déficit de l'attention. Cette élève, très volontaire, a été capable de lire 114 mots/min avant l'entraînement et a pu en identifier 171 après. Sa fluence en lecture est ainsi devenue similaire à celle attendue pour son âge. Pour confirmer cela, un second test de mesure de vitesse de lecture (l'Alouette) – logopédique cette fois-ci – lui a été proposé et les mêmes conclusions ont pu être tirées. L'entraînement chez cette élève est donc un succès.

1 Prénom fictif

Discussion et conclusion

Cette recherche exploratoire cherchait à savoir si l'outil *Fluence* était adapté à un public d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé et présentant tous des problèmes cognitifs. Notre réponse est affirmative. Cet outil est facile à mettre en place, plaisant et efficace à utiliser avec des jeunes ayant besoin d'un cadre stable et répétitif. Il est ludique et s'apparente à un entraînement sportif. Son utilisation en petits groupes a été possible : les élèves se sont tous engagés et « ont tenu bon ». Une amélioration qualitative certaine a pu être observée. Cette expérience a redonné le goût de lire et d'apprendre à certains jeunes qui ont pu ainsi expérimenter la réussite. Elle leur a redonné confiance en leurs compétences et en une marge de progression qu'ils croyaient être inaccessible.

Cette expérience a redonné le goût de lire et d'apprendre à certains jeunes.

Les huit élèves ont progressé en vitesse de lecture même si cette différence n'a pas toujours été significative au regard des étalements. Nous pouvons cependant noter que dans l'échantillon de Lequette et al. (2008), les élèves du groupe qui a bénéficié de l'entraînement (29 élèves de 11 ans du secondaire I – 24 séances sur 8 semaines) avaient été retenus car lisant en moyenne 210 mots en trois minutes. Si l'on rapporte ce score à un MCLM, tout en ayant conscience que ceci n'est qu'une estimation hasardeuse, nous pouvons tout de même observer que ce groupe lisait en moyenne 70 mots/min. Ceci correspond également à la moyenne de notre petit échantillon. Après l'entraînement, les élèves du secon-

taire pouvaient lire 265 mots/3 min., soit environ 88 mots/min.; les élèves de notre étude ont aussi vu monter leur score, mais à 97 mots/min. Nous ne pouvons donc que nous réjouir de ces progrès: les élèves de l'enseignement spécialisé peuvent progresser, comme les élèves ordinaires, sous réserve de leur proposer un outil adapté, ici *Fluence*.

Les élèves de l'enseignement spécialisé peuvent progresser, comme les élèves ordinaires, sous réserve de leur proposer un outil adapté.

Cet outil – qui, rappelons-le, est un outil pédagogique et non logopédique – a été utilisé par une logopédiste pendant un an mais pourrait tout à fait trouver sa place chez les enseignants, les premiers usagers concernés par *Fluence*. L'utilisation de ce dernier en classe au sein du CEPC va d'ailleurs prochainement faire l'objet d'un mémoire de master en enseignement spécialisé à la HEP.

Références

- Cain, K., & Oakhill, J. (Eds) (2008). *Children comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New-York: Guildford Press.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- Cogni-Sciences, (2008). *E.L.FE – Évaluation de la Lecture en Fluence*. Récupéré de www.cognisciences.com/accueil/outils/article/e-l-fe-evaluation-de-la-lecture-en-fluence
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp., M.D., & Jenkins, J.R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Lequette, C. Pouget, G., & Zorman, M. (2013). *Fluence volume 3-CM/6^e/5^e*. Grenoble: La cigale.
- Martinet, C., & Rieben, L. (2015). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés (2^e éd.). In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 189-222). Bruxelles: De Boeck.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769)*. Washington, DC. Government Printing Office.
- Pikulski, J.J., & Chard, D.J., (2003). Fluency: the bridge from decoding to reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. Récupéré de www.eduplace.com/state/author/pik_chard_fluency.pdf
- Pinnell, G.S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campbell, J.R., Gough, P.B., & Beatty, A.S. (1995). *Listening to Children Read Aloud: Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at Grade 4*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Pourchet, M., & Zorman M. (2013a). *Fluence volume 1-CP/CE1*. Grenoble: La Cigale.
- Pourchet, M., & Zorman M. (2013b). *Fluence volume 2-CE2/CM*. Grenoble: La Cigale.
- Vadasy, P.F., & Sandres, E.A. (2008). Repeated reading intervention: Outcomes and interactions with reader's skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 272-290.

Zorman M., Lequette C., Pouget G., Devaux, M.-F., & Savin, H. (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6^e en difficulté de lecture. *A.N.A.E.*, 20(96-97), 33-40.



Caroline Busch
Centre éducatif et pédagogique
2608 Courtelary
cbuschperonnet@cep-courtelary.ch



Dr. Catherine Martinet
Haute École Pédagogique du
canton de Vaud
UER Pédagogie Spécialisée
Avenue de Cour, 33
1014 Lausanne
catherine.martinet@hepl.ch

HZS
:SZH
:CSPS
:. Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik
Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

Site Internet

Sur son site Internet, le CSPS présente les informations politiques, juridiques, scientifiques et professionnelles du domaine de la pédagogie spécialisée et les met à la disposition du public.
www.csp.ch

Edition

Le CSPS édite des ouvrages de référence traitant des sujets actuels, le plus souvent adaptés au contexte suisse.
www.csp.ch/editions

Revue

Le CSPS publie une revue spécialisée en français qui paraît 4 fois par an et une en allemand qui paraît 9 fois par an.
www.csp.ch/revue

Congrès

Le CSPS organise tous les deux ans le Congrès suisse de pédagogie spécialisée avec des conférences, des ateliers et des groupes de discussion.
www.csp.ch/congres

Documentation

Le CSPS diffuse des informations et des renseignements sur la pédagogie spécialisée et met à disposition une base de données de la littérature spécialisée et des projets de recherche en Suisse.
www.csp.ch/documentation