

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/321193832>

# Guide pédagogique: enseignement de la compréhension en lecture auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle

Presentation · November 2017

DOI: 10.13140/RG.2.2.34804.24966

CITATIONS

3

READS

8,340

4 authors:



**Céline Chatenoud**

Université du Québec à Montréal

58 PUBLICATIONS 112 CITATIONS

SEE PROFILE



**Catherine Turcotte**

Université du Québec à Montréal

48 PUBLICATIONS 99 CITATIONS

SEE PROFILE



**Rebeca Aldama**

Université du Québec à Montréal

17 PUBLICATIONS 15 CITATIONS

SEE PROFILE

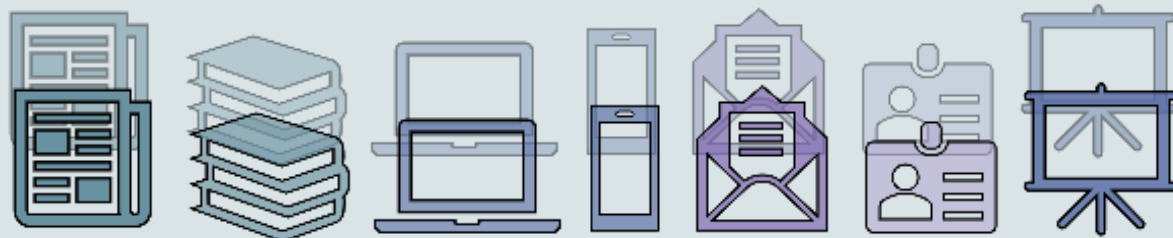


**Marie-Julie Godbout**

Université du Québec à Montréal

15 PUBLICATIONS 31 CITATIONS

SEE PROFILE



---

# Favoriser la compréhension en lecture auprès des jeunes (10-15 ans) ayant une déficience intellectuelle (DI)

*Céline Chatenoud  
Catherine Turcotte  
Rebeca Aldama  
Marie-Julie Godbout*

Un guide pédagogique à  
l'intention des enseignants  
et intervenants scolaires

## **Remerciements**

*Ce projet a reçu l'appui financier du Ministère de l'Éducation  
et de l'Enseignement supérieur.*

**UQÀM**

Université du Québec à Montréal

**2017**



**Un grand merci à tous les enseignants<sup>1</sup> partenaires** : vos questionnements, vos commentaires et votre participation ont inspiré l'orientation du projet de recherche collaborative qui est à l'origine de ce guide pédagogique.

*« Plusieurs de mes élèves arrivent non-lecteurs ou ayant très peu accès aux contenus des textes et après 3 ans dans notre programme, ils font un peu de progrès, mais il est minime. »*

*« Je me demande toujours si je "pousse" trop, s'il ne faudrait pas mieux privilégier les alternatives (p.ex. WordQ) à de réelles habiletés en lecture. »*

*« Il faut penser à une réelle rééducation de la lecture avec tout ce que ça implique. Quelquefois, j'ai l'impression que je "bouche" des trous. »*

*« J'aimerais que mes élèves puissent lire un court texte d'infos, le décoder et le comprendre pour réaliser une tâche précise ou pour se divertir. »*



---

<sup>1</sup> Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction .....	IV
1. Contexte de recherche .....	1
1.1. Partenariat.....	1
1.2. Objectifs de recherche.....	2
2. Apports théoriques .....	2
2.1. Comprendre lorsque l'on lit : complexité .....	3
2.2. Difficultés en lecture dans les classes d'élèves ayant une DI .....	4
3. Les approches gagnantes pour l'apprentissage de la lecture chez les élèves ayant une DI .....	6
3.1. Un enseignement structuré et vigoureux : le choix de la lecture répétée guidée.....	7
3.2. L'enseignement explicite des stratégies en lecture : une approche optimale auprès des élèves ayant une DI.....	9
3.3. L'enseignement de la compréhension de textes courants pour favoriser l'apprentissage de la lecture.....	11
3.4. Des évaluations de début et de fin d'année : pour déployer son enseignement de manière optimale .....	12
4. Planification suggérée sur une année scolaire .....	14
Bibliographie.....	16
ANNEXE 1 : Modèle de la compréhension en lecture tiré de Turcotte, Godbout et Giguère (2015).....	21
ANNEXE 2 : Épreuves de compréhension : processus touchés et lien avec les stratégies.....	22

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Figure 1 : Schéma des trois objectifs spécifiques de la recherche collaborative.....	2
Figure 2 : Schéma représentant l'enseignement explicite des stratégies en lecture combiné à de la lecture guidée et répétée en trois temps.....	6
Figure 3 : Six stratégies pour favoriser la compréhension en lecture chez les élèves ayant une DI.....	10
Figure 4 : Schéma de Turcotte, Godbout et Giguère (2016).....	21
Tableau 1 : Planification scolaire de l'enseignement explicite des stratégies et de la lecture répétée.....	14
Tableau 2 : Synthèse des épreuves Obama et Trudeau .....	22

## INTRODUCTION

Ce guide vient accompagner le *Matériel à l'intention des enseignants et intervenants scolaires pour favoriser la compréhension en lecture chez les jeunes (10-15 ans)* ayant une déficience intellectuelle (DI). Son intention est de permettre aux lecteurs d'appréhender :

- 1) le contexte de recherche à l'origine des propositions effectuées;
- 2) les apports théoriques importants à considérer lorsque l'on s'engage dans l'enseignement de la lecture auprès des élèves ayant une DI;
- 3) les approches décrites comme optimales pour favoriser l'apprentissage de la lecture pour ces élèves;
- 4) la planification suggérée sur une année scolaire pour l'utilisation du matériel.

Nous encourageons les lecteurs à s'appropriier les contenus présentés et à mettre à l'essai les pistes d'intervention ainsi que le matériel offert. Ces propositions sont issues d'expérimentations menées auprès de plus d'une centaine d'élèves ayant une DI légère. Au sein du système éducatif québécois, ces élèves sont classés dans la catégorie des élèves à risque depuis 2007 et sont soumis au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Cependant, le contenu du présent guide est tout aussi indiqué pour les autres élèves, dont ceux ayant une DI moyenne pour lesquels le programme CAPS (compétences axées sur la participation sociale) a été récemment développé.

Plusieurs schémas et annexes ont été générés afin d'offrir aux lecteurs de ce document une modalité plus visuelle d'appropriation des connaissances. Les sections sont animées par des commentaires des enseignants ayant participé au projet ou appuyées par des résultats issus du travail de recherche. Des références scientifiques sont également proposées en bibliographie pour ceux et celles voulant approfondir leurs connaissances.

Une véritable communauté d'apprentissage formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques et des différents membres de l'équipe de recherche est présente derrière ces propositions. Nous espérons que cette communauté restera vivante. Nous vous encourageons donc à nous faire part de vos commentaires et questionnements ou à nous envoyer du nouveau matériel qui pourrait servir à la communauté éducative au courriel suivant : [lectureDI@gmail.com](mailto:lectureDI@gmail.com).

Notre souhait ultime est que ces connaissances issues de la recherche et du terrain puissent être mobilisées par le plus grand nombre d'intervenants scolaires pour favoriser une meilleure participation sociale des jeunes ayant une déficience intellectuelle tout au long de leur vie.

*Céline Chatenoud et Catherine Turcotte*

Professeures au Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM

# 1. CONTEXTE DE RECHERCHE

## 1.1 Partenariat



Ce guide pédagogique est le fruit d'une recherche collaborative entre les professeures Céline Chatenoud et Catherine Turcotte ainsi que quatorze enseignants provenant de trois commissions scolaires montréalaises (Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, Commission scolaire de Montréal, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys), dont six ont formé le noyau dur durant trois ans. Le travail commun s'est déroulé de 2014 à 2017 et comportait un volet

de formation et un volet de recherche-action. Les deux démarches étaient développées à partir des nouvelles connaissances issues des champs de l'orthodidactique de la lecture et de la déficience intellectuelle (DI), mais aussi des savoirs expérientiels de nos partenaires scolaires. Cette structure a permis de suivre la progression d'élèves ayant une DIL en compréhension de lecture avec la mise à l'essai de pratiques innovantes et ciblées.

Ce projet n'aurait jamais eu lieu sans l'impulsion originale d'une conseillère régionale, Julie Guillemette, et le soutien continu de plusieurs conseillères pédagogiques au fil du temps. Il est aussi important de souligner la collaboration de huit directions d'école ayant autorisé l'aménagement et l'organisation scolaires nécessaires à la réalisation du projet. Les étudiantes en éducation du Département d'éducation et formation spécialisées (DEFS) de l'UQAM ont aussi largement contribué au projet en y associant leur apport comme jeunes chercheuses, soit spécifiquement Rebeca Aldama, ayant achevé sa maîtrise en lien avec le projet<sup>2</sup>, et Caroline Denaes<sup>3</sup>, étudiante au postdoctorat. Véronique Doucet a aussi agi comme coordonnatrice de recherche et a permis de mener à bien les objectifs désirés. Marie-Julie Godbout a enfin contribué par son expertise à soutenir la finalisation du matériel de transfert de nos résultats et des outils d'évaluation de qualité. Nous tenons à remercier l'ensemble de ces partenaires.

<sup>2</sup> Aldama, R. (2016). Portrait du potentiel en lecture d'élèves de la fin primaire et du début secondaire ayant une déficience intellectuelle légère. (Mémoire de maîtrise) UQAM, Montréal.

<sup>3</sup> Denaes, C., Chatenoud, C., Turcotte, C., et Aldama, R. (2015). Utilisation d'analogies pour comprendre le potentiel d'élèves faibles lecteurs présentant une déficience intellectuelle légère. Dans S. Briquet-Duhazé, C. Ouellet et N. Lavoie (dir.), *Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire*. Paris, France : L'Harmattan.

---

---

## 1.2 Objectifs de recherche

---

---

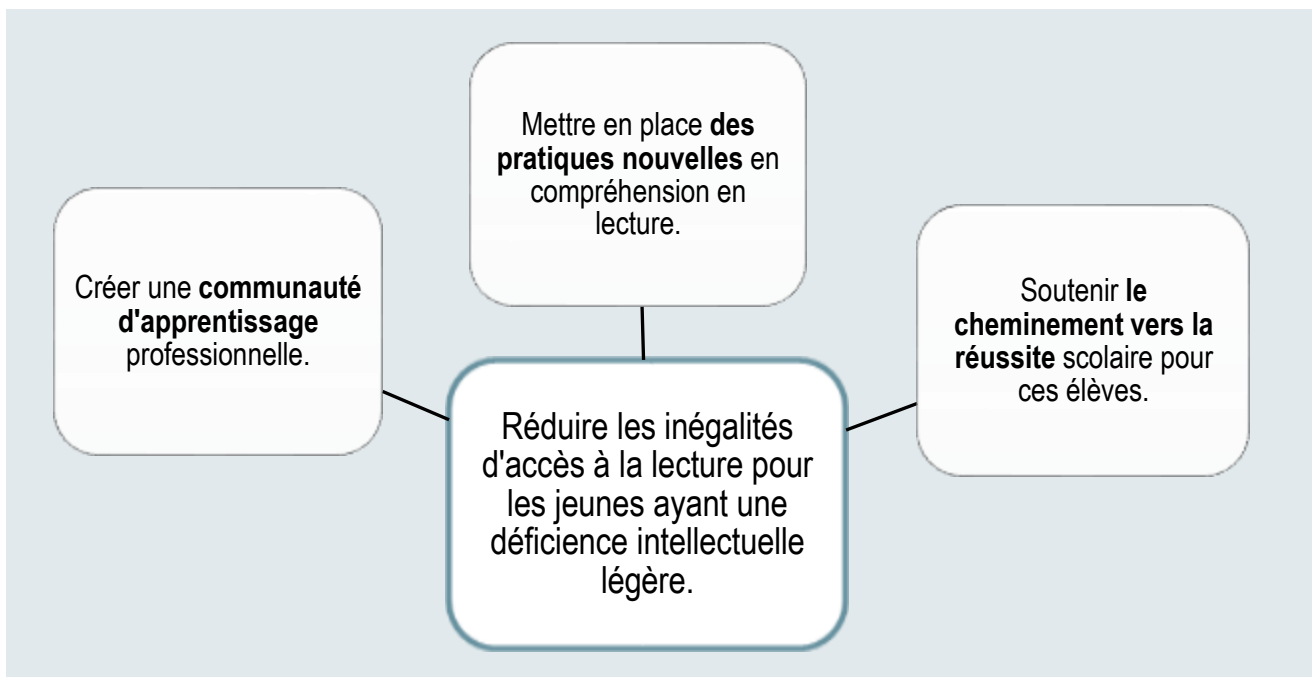
Les exemples de questionnements ou de réflexions d'enseignants placés au début du document rejoignent ceux de nombreux titulaires de classe d'élèves ayant une DI, mais aussi ceux de plusieurs chercheurs (Sermier Dessemontet et Martinet, 2016). Alors qu'un haut niveau d'illettrisme est encore associé à cette population d'élèves, il a été constaté récemment en recherche que la majorité peut apprendre à lire, mais avec plus de temps et de répétition (INSERM, 2016). Les chercheurs soutiennent en effet que les apprenants ayant une DI peuvent progresser à tout âge et que les effets dits « plateau » (de non progression) seraient davantage associés à un manque de stimulation plutôt qu'à la déficience comme telle (INSERM<sup>4</sup>, 2016).

*Dans la « Politique de la réussite éducative Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir » (MÉES, 2017), le gouvernement québécois met de l'avant le développement des compétences en littératie dès la petite enfance par des actions continues et concertées parmi les objectifs à atteindre d'ici 2030.*

*Les inégalités constatées pour les personnes ayant une DI en la lecture ne peuvent s'expliquer que par leurs limitations intellectuelles : leur niveau en lecture serait généralement en dessous de ce qui pourrait être attendu au vu de leurs compétences cognitives (Channell, Loveall et Conners, 2013).*

La démarche de recherche entreprise et l'ensemble des propositions contenues dans ce guide visent à contrer cet état de fait par le biais de **trois objectifs spécifiques présentés ci-dessous** :

**Figure 1 : Schéma des trois objectifs spécifiques de la recherche collaborative**



---

<sup>4</sup> Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM)



## 2. APPORTS THÉORIQUES

### 2.1 Comprendre lorsqu'on lit : complexité

La lecture est un apprentissage complexe et multidimensionnel sur le plan des processus cognitifs (Bianco, 2015; Carlisle et Rice, 2002; Clarke, Truelove, Hulme et Snowling, 2014; Irwin, 2007). Son apprentissage est d'autant plus exigeant lorsqu'il s'agit d'une langue comme le français, qui contient de multiples particularités. Son opacité rend la tâche difficile dès le départ lors de l'apprentissage des correspondances lettres-sons (Seymour, Aro, et Erskine, 2003). Apprendre à lire est ainsi une tâche ardue et de longue durée pour beaucoup d'élèves.

D'ailleurs, les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (OCDE, 2013) font ressortir qu'un Québécois sur cinq serait perçu comme analphabète du fait que son faible niveau en lecture. Du reste, le développement de la compréhension en lecture figure parmi les plus grands défis des enseignants du secondaire. En effet, 19 % des élèves n'atteignent pas un niveau de lecture suffisant pour « participer de manière efficace et productive à la vie de la société » (PISA, 2012; dans Bianco, 2015, p.7). En effet, cette limitation viendrait affecter leur autonomie d'action et leur capacité d'agir, surtout dans des environnements où l'écrit est de plus en plus présent et complexe.

**« L'analphabétisme est un défi auquel on doit constamment porter attention, car les diverses transformations et mutations qui font évoluer les sociétés modernes comme le Québec ont pour effet de rehausser continuellement le niveau de compétences qu'une personne doit posséder pour être pleinement autonome et fonctionnelle. »  
(MÉES, 2017 ; p. 14)**

Pour atteindre une bonne compréhension de texte, les apprenants doivent aller au-delà de l'acquisition des stratégies d'identification de mots (Bianco, 2015). En effet, qu'ils aient été faibles ou très bons décodeurs dans leurs premières années de scolarité, les problèmes apparaissent ou s'accroissent lorsqu'ils doivent passer de « bons décodeurs » à « bons compreneurs » (Bianco, 2015; Clarke *et al.*, 2014; Irwin, 2007; Woolley, 2011). Ceci renvoie donc à l'importance de travailler la compréhension en lecture non seulement au primaire et au secondaire, mais aussi plus tard dans la scolarisation.

---

---

## 2.2 Difficultés en lecture pour les élèves ayant une DI

---

---

### Du côté des élèves

Les difficultés en lecture chez les élèves ayant une DI sont perceptibles en début de scolarité primaire, lorsque leurs limites sur le plan cognitif se conjuguent aux défis de la langue écrite (Beaulieu et Langevin, 2014). Ils sont souvent ralentis dans leurs premiers apprentissages par certaines caractéristiques propres à la DI. Entre autres, ils traitent les informations de manière plus lente; leur attention est peu soutenue ou n'est pas portée sur les bons stimuli pour apprendre; ils ont de la peine à mémoriser les nouvelles informations et à les récupérer ensuite pour les mettre en lien avec d'autres apprentissages (AAIDD, 2011).

Bien que les défis ne semblent pas si apparents au préscolaire ou à la maternelle lors du développement des stratégies de base en lecture, comme l'apprentissage de l'alphabet ou le développement de la conscience phonologique (National Early Reading Panel; 2008), la majorité de ces élèves éprouve des difficultés marquées dès la première année du primaire avec l'acquisition des stratégies d'identification de mots (Channell *et al.*, 2013; Sermier Dessemontet et de Chambrier, 2015).

La lecture semble être ainsi le deuxième domaine de difficulté le plus commun pour ces apprenants après le déficit cognitif (Koritsas et Lacono, 2011), et serait pour eux la matière la plus difficile dans leur parcours scolaire (Yu, Newman et Wagner, 2009). Même s'ils peuvent comprendre des textes simples, ils risquent de rencontrer de sérieuses pertes de sens avec ceux requérant un haut niveau de compréhension, étant donné leurs compétences linguistiques peu développées (Van Wingerden, Segers, Van Balkom et Verhoeven, 2014).

D'ailleurs, d'un niveau scolaire à l'autre, les textes deviennent plus longs à décoder et plus exigeants sur le plan de la compréhension. Pour les élèves ayant une DI, les risques de surcharges cognitives sont alors plus élevés. Leur motivation semble aussi s'effriter avec les années; ils arrivent à 10-12 ans souvent découragés par les échecs répétés qui leur procurent de la frustration vis-à-vis les apprentissages scolaires (Epstein, Cullinam et Pollowan, 1988; dans Rizopoulos et Wolpert, 2004).

***Des auteurs expliquent que si les élèves ayant une DI apprennent difficilement à lire, c'est que cet enseignement ne leur est pas dispensé; et lorsqu'il leur est dispensé, les activités sont peu adaptées ou stimulantes sur le plan cognitif (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010).***

***Un écart semble s'intensifier d'année en année entre le rendement en lecture des élèves ayant une DI et le niveau de compétence attendu pour leur âge chronologique (Allor, Mathes, Champlin et Cheatham, 2009; Alloway, 2010; Beaulieu et Langevin, 2014; Cèbe et Paour, 2012).***

***En comparaison à d'autres troubles développementaux (p.ex. dysphasie et TSA), les élèves ayant une DI sont parmi ceux qui semblent avoir le plus de difficultés en lecture dès le plus jeune âge, avec une courbe de progrès très peu évolutive au cours de leur scolarisation (Wei, Blackorby, et Schiller, 2011).***

## Du côté des enseignants

Sur le plan des pratiques développées pour les élèves ayant une DI, plusieurs recherches ont constaté une pauvreté dans l'enseignement de la lecture (Ahlgrim-Delzell et Rivera, 2015).

D'une part, la méthode idéovisuelle (ou voie d'adressage) semble avoir été longtemps priorisée en DI. Il s'agit d'une méthode « où les élèves apprennent à lire et y sont entraînés en reconnaissant de manière globale quelques mots courants sur la seule base de leur apparence visuelle sans aborder les correspondances graphèmes-phonèmes » (Sermier Dessemontet et Martinet, 2016, p. 41).

Cependant, elle serait peu porteuse pour beaucoup d'élèves ayant une DI, car elle les amène à reconnaître des mots-étiquettes (pictogrammes) sans traiter les lettres qui les composent. En fait, leurs limitations sur le plan de la mémoire et de la discrimination visuelle et auditive ne leur permettent de reconnaître qu'un nombre réduit de mots sous ce format, ce qui restreint leur niveau d'acquisition de l'écrit à quelques contextes de la vie quotidienne (recette, trajet d'autobus, etc.) (Alloway, 2010; Cèbe et Paour, 2012).

D'autre part, les enseignants semblent avoir des attentes peu élevées dans l'apprentissage de la lecture pour ces élèves (Martini-Willemin, 2013), visant surtout l'atteinte d'objectifs fonctionnels (p.ex. lire et comprendre des instructions simples). L'enseignement de l'ensemble des stratégies en lecture ne semble d'ailleurs pas être une priorité dans beaucoup d'écoles, l'accent étant plutôt mis sur le développement de compétences sociales visant à favoriser leur transition vers leur vie d'adultes (Duchesne, Rouette, Rocque et Langevin, 2002).

Ces constats appellent à un renouvellement de recherches et de pratiques destinées aux élèves ayant une DI afin de réduire les inégalités vécues dans les apprentissages en lecture (Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell et Algozzine, 2006; Hill, 2015; Sermier Dessemontet et Martinet, 2016). Les enseignants ayant participé à la recherche collaborative ont d'ailleurs exprimé leurs inquiétudes relativement au futur de ces jeunes. Ils ont aussi soulevé leurs incertitudes et leurs questionnements quant aux stratégies d'enseignement de la lecture à privilégier pour permettre à ces derniers d'exprimer leur pleine compétence et de s'épanouir dans leurs apprentissages, comme inclus parmi les autres élèves de leur école (et non d'être perçus comme des élèves différents).



### 3. LES APPROCHES GAGNANTES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES AYANT UNE DI

En s'appuyant sur des articles scientifiques publiés lors des 15 dernières années concernant le développement de la lecture chez des jeunes ayant une DI, de même que sur le travail de recherche effectué avec les enseignantes, notre équipe a relevé quatre axes à prioriser auprès de cette population d'élèves soit:

- une lecture répétée et guidée via un enseignement structuré et vigoureux;
- un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture;
- un travail sur la compréhension de textes courants;
- des évaluations de début et de fin d'année qui favorisent la planification et l'ajustement de l'enseignement aux particularités des élèves.

**Figure 2 : Schéma représentant l'enseignement explicite des stratégies en lecture combiné à de la lecture guidée et répétée en trois temps**



Ces axes sont à la base de la planification suggérée (point 4 ci-dessous) pour l'implantation des pistes d'interventions retenues et du matériel développé pour permettre aux élèves de bénéficier d'un enseignement stimulant et motivant au quotidien. Les fondements théoriques qui ont guidé ces choix sont explicités aux sections suivantes.

### 3.1 Un enseignement structuré et soutenu : le choix de la lecture répétée guidée

Le premier axe retenu comme essentiel pour favoriser l'émergence de nouvelles compétences en lecture pour les jeunes ayant une DI renvoie à la fréquence et à l'intensité de l'enseignement; soit minimalement 20-30 minutes de travail par jour consacré à la lecture, 3 à 4 fois par semaine. La recherche a en effet établi qu'un enseignement structuré et soutenu de la lecture est celui à privilégier auprès de ces élèves parmi d'autres approches employées usuellement<sup>5</sup> (Rizopoulos et Wolpert, 2004). En ce qui a trait aux premiers apprentissages, les chercheurs ont ainsi démontré la portée d'un programme d'enseignement systématique et intensif axé sur le développement de la conscience phonologique et des correspondances graphèmes-phonèmes sur les progrès des élèves (Browder *et al.*, 2006; Hill, 2015).

En outre, plusieurs auteurs (p.ex. Snowling, Nash et Henderson, 2008; Alberto, Waugh et Frederic, 2010; Browder *et al.*, 2006; dans Cèbe et Paour, 2012) suggèrent de ne pas attendre que les élèves soient bons décodeurs pour travailler les apprentissages liés à la compréhension de l'écrit. Ces propositions ont retenu

***Allor et ses collaborateurs (2010, 2014) se sont distingués dans plusieurs de leurs recherches, notamment par la publication de résultats démontrant que les élèves ayant une DI peuvent s'améliorer significativement dans plusieurs habiletés en lecture (p.ex. identification de mots, vocabulaire, compréhension de texte) lorsqu'ils reçoivent un enseignement structuré et répété, dispensé minimalement pendant trois ans pour consolider certains apprentissages du primaire.***

notre attention pour cette recherche, car jusqu'alors, l'enseignement dédié à ces élèves se centrait plutôt sur la lecture de mots par voie d'adressage (voir point 2.1.). De plus, et afin d'apprécier à sa juste valeur le potentiel d'apprentissage des élèves ayant une DIL, il apparaît important de remettre en question l'hypothèse largement répandue que ces derniers ne peuvent pas accéder à une compréhension de texte nécessitant la maîtrise des stratégies de haut niveau en lecture (Coyne *et al.*, 2012; Lundberg et Reichenberg, 2013).

Ainsi, Cohen et ses collaborateurs (2006) ont fait ressortir qu'un entraînement des stratégies d'identification et de compréhension de phrases s'avérait efficace auprès d'adultes ayant une DI légère, spécifiquement dans une routine répétitive sur 60 semaines (Cohen *et al.*, 2006). Plus récemment encore, la thèse de Hill (2015) a permis de mettre en exergue qu'une lecture structurée permet d'améliorer la fluidité chez les

<sup>5</sup> Les auteurs ont retracé une dizaine d'approches employées auprès de ces élèves : (1) approche fonctionnelle en lecture, (2) approche traditionnelle ou enseignement direct, (3) approche progressive en littératie, (4) l'approche KWL (Ogle, 1986), (5) la lecture répétée, mais sans structuration, (6) la discussion quotidienne à partir d'un journal, (7) des activités de compréhension informelles, (8) un travail sur la structure du texte, (9) l'usage d'un journal littéraire pour élèves et enseignants (lire, relire et partager), (10) des activités de lecture à l'ordinateur.

élèves présentant une DI (Hill, 2015). Enfin, ce qui ressort des différentes études est que les apprenants ayant une DI bénéficient largement d'un enseignement intensif et systématique, en petits groupes au quotidien et de manière répétée sur la semaine pour augmenter leur accès à la lecture (Schnorr, 2011).

À partir des résultats de ces différentes études, la planification de l'enseignement suggérée inclut de travailler la compréhension en lecture et de l'exercer avec les élèves plusieurs fois par semaine, mais à chaque fois avec des intentions de lecture distinctes ([voir : point 4 ci-dessous](#)).

### **La séquence**

*Il s'agit d'une routine dans laquelle la lecture d'un même texte est partagée et guidée, ceci au moins 3 fois pendant une semaine et lors d'une séquence de 20-30 minutes en grand groupe ou en sous-groupes. Cette séquence, intitulée « **Lire un texte que je connais, m'exercer à comprendre ce texte et écrire sur ce texte** », permet aux apprenants de devenir de plus en plus familiers avec le texte en se l'appropriant graduellement, sans créer du découragement (chez l'élève, mais aussi chez l'enseignant).*

La mise à l'essai, pendant deux ans, de cette séquence a été jugée très porteuse par les enseignantes. Certaines d'entre elles l'ont même adaptée en la mettant en pratique quatre fois sur une semaine. La quatrième fois se constituait alors souvent en une reprise de la séquence par l'élève en pratique autonome, à la maison ou en classe, parfois même avec le soutien d'un logiciel d'aide à la lecture ou l'écriture.

*« Les élèves sont contents, car ils savent où ils s'en vont. Ils sont prêts et disposés. La routine les sécurise beaucoup, ça va mieux. Ils s'améliorent dans leur autonomie face à un texte. Le fait de répéter, c'est aidant. »*

*« Bah ça structure! Moi j'aime l'idée que ça structure, je sais que dans mon cycle je dois faire mes 3 lectures, je vais reprendre certaines stratégies, je ne sais pas, ça me donne un plan de match ... »*

## 3.2 L'enseignement explicite des stratégies en lecture : une approche optimale auprès des élèves ayant une DI

Comme deuxième axe émergeant des écrits scientifiques (en plus d'un enseignement structuré et intensif en 3.1.), l'enseignement explicite des stratégies en lecture s'est révélé incontournable.

L'enseignement explicite des stratégies en lecture a connu beaucoup de popularité dans les dernières années dans les écoles au Québec, comme ailleurs dans le monde. L'idée d'un tel enseignement a été proposée après avoir constaté que les élèves ayant des difficultés en lecture manquaient de stratégies efficaces pour gérer et contrôler leur compréhension durant la lecture (Gersten, Fuchs, Williams et Baker, 2001; Hua, Woods-Groves, Ford et Nobles, 2014; Reid et Lienemann, 2006). En tant que lecteur expert, l'enseignant sert de modèle et de guide pour les élèves<sup>6</sup>, qui sont des apprentis lecteurs (Giasson, 2011).

Cette approche, validée par la recherche, propose à l'enseignant des conduites ou une marche à suivre pour accompagner les élèves dans leur acquisition des stratégies. Elle a été décrite comme optimale depuis plusieurs années pour favoriser les apprentissages des élèves ayant un trouble d'apprentissage, et elle commence à faire ses preuves pour ceux ayant une DI (Feeney, 2012; Miller, 2009; Reichenberg, 2013). Pour ce faire, l'enseignement des stratégies devrait inclure un modelage de la tâche par l'enseignant avec des indications verbales précises et directes, mais qui s'atténuent au fil du temps avec les nombreuses occasions de s'exercer (Browder, 2006; Hua *et al.*, 2014).

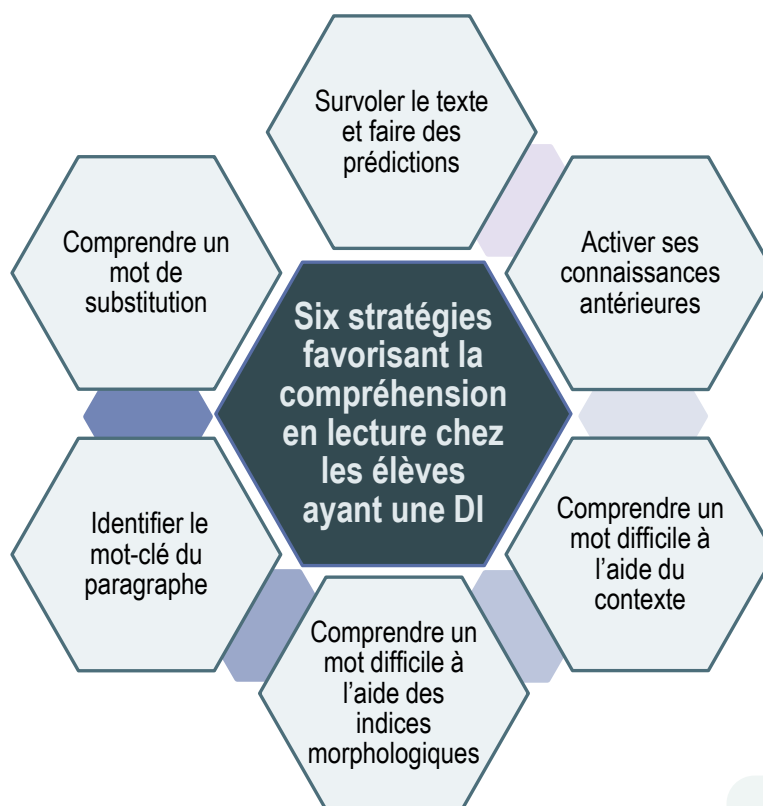
**Plusieurs études ont récemment démontré que les élèves présentant une DI bénéficient grandement de l'enseignement explicite de stratégies ciblées en lecture, car ils ont besoin de plus de guidance pour comprendre ce qui est implicite et abstrait dans un texte. Aussi, ils semblent avoir rarement le temps de les développer au même rythme que leurs pairs sans handicap (Houston et Torgesen, 2004).**

Ainsi, même si les stratégies de compréhension en lecture peuvent sembler difficiles à acquérir pour les élèves ayant une DI, la recherche a démontré qu'ils peuvent se les approprier graduellement dans une routine de lecture structurée sur des textes simples et familiers, et qu'ils peuvent devenir de plus en plus autonomes s'ils sont guidés pas à pas (Tavares, Fajardo, Ávila, Salmerón et Ferrer, 2015). L'enseignement de certaines stratégies en lecture a été décrit dans les études comme particulièrement porteur pour favoriser les progrès auprès de cette population. Par exemple, il apparaît important de les aider à développer des stratégies de recouvrement de sens lorsqu'ils font face à un mot difficile, notamment car on dénote une lenteur dans l'acquisition du vocabulaire chez ces élèves (Houston et Torgesen, 2004).

<sup>6</sup> Pour mieux comprendre ce qu'est l'enseignement explicite avec un exemple, consulter le Guide pédagogique de Godbout, Turcotte et Giguère (2016) aux pages 11 à 13.

Dans la recherche collaborative, plusieurs stratégies ont été mises à l'essai par les enseignantes afin de déterminer lesquelles répondaient le mieux aux besoins de leurs élèves. **Six d'entre elles ont été retenues comme particulièrement porteuses pour favoriser la compréhension en lecture des élèves concernés.; présentées dans le schéma suivant :**

**Figure 3 : Six stratégies pour favoriser la compréhension en lecture chez les élèves ayant une DI**



*« Donc, comprendre à l'aide du contexte, ça semble... c'est comme s'ils réalisaient tout à coup que même s'il y a des mots compliqués, ils peuvent trouver des solutions. C'est très bon! Oui! On arrive à comprendre même s'il y a des mots qui sont difficiles! »*

Le modèle de Turcotte, Godbout et Giguère (2016) présenté en [annexe 1](#) de ce document permet de découvrir l'ensemble de ces stratégies en lien avec les processus touchés en compréhension en lecture. Nous suggérons de les travailler d'une part individuellement lors d'un enseignement explicite, puis de les revoir lors des trois lectures répétées et guidées durant la semaine, selon la

séquence proposée au point précédent. **Des fiches ont été élaborées pour l'enseignement explicite de chacune de ces stratégies et sont incluses dans le matériel proposé.** Elles sont à l'image des fiches de Turcotte, Godbout et Giguère (2015) s'adressant à des élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire, mais ont été spécifiquement adaptées aux besoins des jeunes ayant une DIL (longueur des textes, sujets traités, etc.)



---

---

### 3.3 L'enseignement de la compréhension de textes courants pour favoriser l'apprentissage de la lecture

---

---

Un troisième axe qui a été privilégié dans ce projet est l'enseignement de la compréhension de textes courants. En effet, pour atteindre un niveau de littératie élevé, plusieurs études soutiennent que les lecteurs doivent non seulement apprendre à identifier les mots de manière correcte et rapide, mais aussi comprendre les textes sur la base de leur structure (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015).

Or, les élèves ayant une DI semblent davantage être exposés aux textes narratifs qu'aux textes courants; ceci tout au long de leur scolarité<sup>7</sup>. Pourtant, l'importance de leur enseigner les stratégies en lecture via des textes courants a été démontrée pour cette population d'élèves depuis plusieurs années (Bos et Tierney, 1984). D'ailleurs, se familiariser avec les textes courants est crucial lorsque les élèves avancent dans leur scolarité et qu'ils sont confrontés à de nouvelles disciplines (univers social, sciences, etc.). De plus, les jeunes sont déjà motivés à lire différents types d'écrits sur Internet; aussi bien leur apprendre à bien les lire. Ce type de lecture est également important pour favoriser leur participation sociale et professionnelle lorsqu'ils seront adultes (p.ex. pour se trouver un emploi) (Hua *et al.*, 2014).

***Bos et Tierney soulevaient déjà en 1984 que les textes narratifs étaient plus accessibles pour les élèves ayant une DI que les textes courants. Étant exposés très jeunes aux récits et aux contes, la structure des textes narratifs leur serait ainsi plus familière, ce qui les aiderait à faire des inférences et à contrer leurs difficultés de mémorisation et de traitement de l'information.***

Toutefois, les textes courants comprennent plusieurs défis, car : (1) ils ne sont pas toujours structurés de la même manière; (2) ils contiennent des informations et des concepts liés à des sujets variés; (3) ils abordent du vocabulaire associé à des disciplines multiples; (4) ils ont des caractéristiques qui leur sont propres (graphiques, titres, échelles, etc.) (Hua *et al.*, 2014; Turcotte *et al.*, 2015).

Les textes choisis pour le projet de recherche sont donc des textes courants, générés à partir de magazines jeunesse, de sites Internet et de livres documentaires. Ils ont été rédigés ou sélectionnés pour proposer aux élèves des tâches signifiantes susceptibles d'engager leur motivation à apprendre (Allor *et al.*, 2010; Bradford *et al.*, 2006; Browder *et al.*, 2006; Cavallini *et al.*, 2010; Cohen, 2008)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Il est à noter que pour les élèves sans DI, plusieurs chercheurs proposent de leur faire lire des textes courants dès le plus jeune âge, car les textes narratifs généralement semblent être priorisés.

<sup>8</sup> Il est à noter que plusieurs enseignantes ont réinvesti l'approche proposée dans d'autres contextes de lecture (p.ex. en travaillant d'autres stratégies comme la structure de texte), dans divers domaines d'apprentissage, dans des activités récréatives ou encore pour les leçons ou devoirs à domicile.

### 3.4 Des évaluations de début et de fin d'année : pour déployer son enseignement de manière optimale

En marge de la recherche collaborative portant sur les approches d'enseignement optimales visant à favoriser la compréhension en lecture des élèves ayant une DI, notre équipe a aussi orienté son travail sur un dernier axe qui apparaît prioritaire : celui de l'évaluation des compétences en lecture chez ces élèves.

En effet, l'évaluation des compétences en lecture est cruciale pour suivre la progression des élèves et proposer des stratégies d'enseignement efficaces. Cependant, la capacité à décrire le niveau d'acquisition des habiletés en compréhension en lecture semble être limitée par les instruments utilisés jusqu'ici dans les écoles, et ce, pour l'ensemble des élèves (McCardle, Cutting et Miller, 2013; Sabatini et O'Reilly, 2013). De plus, la majorité des tests ont été développés à partir d'une norme; une norme qui oublie souvent les particularités de beaucoup d'élèves, comme ceux présentant une DI. Ils semblent donc peu adéquats pour détecter les changements dans les apprentissages chez ces élèves.

***Les items de beaucoup d'épreuves évaluent isolément certaines habiletés en lecture (plutôt que de privilégier un contexte authentique de compréhension en lecture). De plus, ces mesures ne sont pas nivelées pour capter les différents niveaux d'acquisition des compétences chez les élèves (Sabatini et O'Reilly, 2013). Pourtant, les instruments d'évaluation devraient permettre de détecter les apprentissages réalisés, même s'ils sont minimes (comme c'est souvent le cas chez les élèves présentant une DI) (Schnorr, 2011).***

Pour remédier à cette problématique, Farrall (2012) suggère d'utiliser plus d'une mesure (toujours en gardant un regard critique sur les résultats obtenus) en considérant l'apport de chacune (de ce qu'elles mesurent) pour dresser un portrait plus exhaustif des capacités et besoins des élèves. Elle souligne aussi qu'il est essentiel d'avoir des instruments appropriés qui mesurent bien ce que l'on veut évaluer, c'est-à-dire non seulement les habiletés d'identification de mots ou de repérage, mais aussi les stratégies plus avancées en compréhension de lecture (p.ex. inférences).

À cet effet, l'équipe ADEL (Apprenants en difficulté et littératie) a produit plusieurs épreuves pour les élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire visant à évaluer les besoins et les progrès entre le début et la fin de l'année sur des questions impliquant différents processus de compréhension (Turcotte *et al.*, 2015). Ce matériel est disponible sur le site web de l'équipe ADEL ([www.adel.uqam.ca](http://www.adel.uqam.ca)).

Malgré le bien construit de ces épreuves, elles se sont avérées trop complexes et difficiles pour les élèves ciblés dans ce projet de recherche collaborative. Leur passation sous la forme d'épreuve papier-crayon

seul en classe semble, par exemple, peu adaptée pour appréhender le potentiel en lecture des faibles décodeurs ayant une DI.

Considérant cette situation, les chercheuses ont développé et mis à l'essai deux épreuves de compréhension en lecture s'adressant principalement aux élèves présentant une DIL. Les textes abordent des thèmes d'actualité pouvant intéresser des élèves de 10-15 ans.

Le premier texte présente Barack Obama, ancien président des États-Unis. Le second suit la même structure pour présenter le premier ministre du Canada, Justin Trudeau. Le choix des textes vise à contourner le manque de connaissances antérieures des élèves à l'aide de sujets d'actualité, mais aussi de thèmes qui puissent les interpeller (ni trop infantilisants ni trop difficiles).



Les textes ont été rédigés en combinant des phrases simples et d'autres un peu plus complexes pour s'adapter au niveau de lecture des élèves, mais aussi pour leur permettre de s'améliorer avec des petits défis. De la même façon, sur le plan lexical, le texte comprend quelques répétitions, mais aussi des synonymes et des mots plus difficiles mis en contexte pour que les élèves puissent appliquer des stratégies de recouvrement de sens en cours de lecture. Les deux textes présentent une structure descriptive avec quatre thèmes développés en courts paragraphes. Des intertitres aident les élèves à se repérer dans le texte. La grosseur de la police de caractère a été choisie pour faciliter la lecture, mais aussi pour encourager les élèves à lire ces textes d'environ 300 mots. Les questions de compréhension rattachées au texte visent à évaluer les six stratégies présentées dans ce document. Les deux questionnaires ont été bâtis sur le même canevas c'est-à-dire que les questions ciblent l'évaluation des mêmes six stratégies.

Ces deux épreuves (Obama et Trudeau) sont très similaires autant du point de vue de leur structure que de leur contenu (voir la [grille des stratégies travaillées par items](#)); elles permettent donc d'évaluer les élèves en deux temps durant l'année pour estimer leur progression dans l'acquisition des six stratégies de compréhension en lecture (voir annexe 2). Un guide accompagne les épreuves pour favoriser leur passation et mieux appréhender le potentiel en compréhension de ces élèves, même s'ils sont faibles décodeurs. Ces épreuves ont été mises à l'essai avec succès dans les classes des enseignantes ayant participé à la recherche et seront bientôt disponibles sur le site ADEL. Elles sont effectivement en cours de validation auprès de différents groupes-classes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire afin de s'assurer qu'elles présentent toutes deux un défi similaire.

## 4. PLANIFICATION SUGGÉRÉE SUR UNE ANNÉE SCOLAIRE

Le tableau ci-dessous présente la planification scolaire proposée à l'issue de notre recherche collaborative et en lien avec l'ensemble des éléments théoriques mentionnés plus haut. Il inclut des liens avec les différents documents utiles à chaque étape dans le *Matériel à l'intention des enseignants et intervenants scolaires pour favoriser la compréhension en lecture chez les jeunes (10-15 ans)* ayant une DI.

Voir dans dossier matériel

**Tableau 1 : Planification scolaire de l'enseignement explicite des six stratégies et de la lecture guidée et répétée.**

Mois	Stratégies	Documents relatifs
Septembre	Épreuve de début d'année pour mieux connaître les élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Le président Obama</li> <li>☞ Suggestions pour la passation des épreuves auprès des élèves ayant un DI</li> </ul>
Octobre	[Semaine 1-2] → Enseignement explicite de la stratégie 1 : Faire des prédictions	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Fiches d'enseignement des stratégies en lecture pour les élèves ayant une DI</li> <li>☞ 1) Faire des prédictions</li> <li>☞ 2) Activer ses connaissances antérieures</li> </ul>
	[Semaine 3-4] → Enseignement explicite de la stratégie 2 : Activer ses connaissances antérieures	
Novembre	Retour sur les stratégies 1 et 2 en lecture répétée guidée (3 X 20 minutes par semaine)	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Canevas de 3 lectures répétées guidées sur une semaine</li> <li>☞ Banque de textes selon le thème d'intérêt des élèves</li> </ul>
Décembre	[Semaine 1-2] → Enseignement explicite de la stratégie 3 : Comprendre un mot difficile à l'aide des indices morphologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Fiches d'enseignement des stratégies en lecture pour les élèves ayant une DI</li> <li>☞ 3) Comprendre un mot difficile à l'aide des indices morphologiques</li> <li>☞ 4) Comprendre un mot difficile à l'aide du contexte</li> </ul>
	[Semaine 3-4] → Enseignement explicite de la stratégie 4 : Comprendre un mot difficile à l'aide du contexte	

<i>Janvier</i>	Retour sur les <b>4 stratégies en lecture répétée guidée (3 X 20 minutes par semaine)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Canevas de 3 lectures répétées guidées sur une semaine</li> <li>☞ Banque de textes selon le thème d'intérêt des élèves</li> </ul>
<i>Février</i>	[Semaine 1-2] → <b>Enseignement explicite de la stratégie 5</b> : Identifier le mot-clé du paragraphe	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Fiches d'enseignement des stratégies en lecture pour les élèves ayant une DI</li> <li>☞ 5) Identifier le mot-clé du paragraphe</li> </ul>
<i>Mars</i>	[Semaine 3-4] → <b>Enseignement explicite de la stratégie 6</b> : Comprendre un mot de substitution	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Fiches d'enseignement des stratégies en lecture pour les élèves ayant une DI</li> <li>☞ 6) Comprendre un mot de substitution</li> </ul>
<i>Avril-mai</i>	Retour sur les stratégies <b>3-4 et 5-6 en lecture répétée guidée (3 X 20 minutes par semaine)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Canevas de 3 lectures répétées guidées sur une semaine</li> <li>☞ Banque de textes selon le thème d'intérêt des élèves</li> </ul>
<i>Juin</i>	<b>Épreuve de fin d'année pour mieux évaluer les progrès des élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Le premier ministre Justin Trudeau</li> <li>☞ Suggestions pour la passation des épreuves auprès des élèves ayant un DI</li> </ul>

### Remarques :

Le canevas de lecture répétée guidée englobe l'ensemble des six stratégies de compréhension ciblées à l'issue de la recherche, mais il peut être utilisé pour en travailler un plus petit nombre, selon le profil des élèves de la classe. Pour les élèves qui ont plus de difficulté à décoder, l'enseignant peut aussi choisir de repérer dans le texte un graphème complexe et de l'exercer, ou encore d'utiliser un logiciel d'aide à la lecture et à l'écriture. La stratégie 6 (comprendre un mot de substitution) est proposée en dernier, car elle s'avère l'une des plus complexes pour les élèves ayant une DI; les élèves auront ainsi plus de facilité à se l'approprier dans une routine au quotidien. Comme mentionnée plus haut, il est possible de réinvestir ces enseignements dans d'autres contextes de lecture, dans d'autres domaines d'apprentissage et même dans des activités récréatives, comme l'ont fait plusieurs enseignantes ayant participé à la recherche.

## BIBLIOGRAPHIE

- AAIDD. (2011). *Déficiência intellectuelle : Définition, classification et système de soutien*. [Washington, D.C.] : AAIDD (2010): Trois-Rivières : Traduction sous la direction de Diane Morin, publiée par Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS).
- Ahlgren-Delzell, L. et Rivera, C. (2015). A Content Comparison of Literacy Lessons from 2004 and 2010 for Students with Moderate and Severe Intellectual Disability. *Exceptionality*, 23(4), 258-269.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Champlin, T. M. et Cheatham, J. P. (2009). Research-Based Techniques for Teaching Early Reading Skills to Students with Intellectual Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 356-366.
- Alloway, T. P. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5), 448-456.
- Beaulieu, J. et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52-69.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Bos, C. S. et Tierney, R. J. (1984). Inferential reading abilities of mildly mentally retarded and nonretarded students. *American Journal of Mental Deficiency*, 89(1), 75-82.
- Bradford, S. (2006). Using Systematic Instruction to Teach Decoding Skills to Middle School Students with Moderate Intellectual Disabilities. *Education And Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 333-343.
- Browder, D. M. (2006). Research on Reading Instruction for Individuals With Significant Cognitive Disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgren-Delzell, L. et Algozzine, B. (2006). Research on Reading Instruction for Individuals With Significant Cognitive Disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408.
- Carlisle, J. F. et Rice, M. S. (2002). *Improving reading comprehension : Research-based principles and practices*. Timonium, MD : York Press Inc.
- Cavallini, F. (2010). Mental retardation and reading rate: Effects of precision teaching. *Life Span and Disability*, 13(1), 87-101

- Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 41.
- Channell, M. M., Loveall, S. J. et Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 776-787.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C. et Snowling, M. J. (2014). *Developing Reading Comprehension*. UK, West Sussex : John Wiley & Sons.
- Cohen, D., Plaza, M., Perez-Diaz, F., Lanthier, O., Chauvin, D., Hambourg, N., ... Rivière, J. P. (2006). Individual cognitive training of reading disability improves word identification and sentence comprehension in adults with mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 27(5), 501-516.
- Cohen, E. T., et al. (2008). Using a Three-Step Decoding Strategy with Constant Time Delay to Teach Word Reading to Students with Mild and Moderate Mental Retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(2), 67-78.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A. et Smith, N. C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162-172.
- Duchesne, J., Rouette, C., Rocque, S. et Langevin, J. (2002). L'alphabétisation des adultes qui présentent des incapacités intellectuelles : un état de la situation. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13(1), 13-26.
- Epstein, M.H., Cullinan, D., & Polloway, E.A. (1986). Patterns of maladjustment among mentally retarded children and youth. *American Journal of Mental Deficiency*, 91, 124-127.
- Farrall, M. L. (2012). *Reading assessment: Linking language, literacy, and cognition*. New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- Feeney, S. L. (2012). *A comparison of two cognitive reading strategies on the comprehension of functional expository text by high school students with mild intellectual disabilities*. (Thèse de doctorat). Illinois State University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses: <https://search.proquest.com/docview/1335807233?accountid=14719>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. et Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities : A review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Giasson, J. (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur.

- Hessels, M. G. P. et Hessels-Schlatter, C. (2010). L'apport des tests d'apprentissage dans l'évaluation des capacités intellectuelles des élèves avec difficultés scolaires. Dans M. G. P. Hessels et C. Hessels-Schlatter (dir), *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés* (p. 36-50). Berne, Suisse : Peter Lang SA.
- Hill, D. R. (2015). *The effect of curriculum based measurement, student consultation, and goal setting on related student reading outcomes and duration of daily reading instruction for students with intellectual disability*. (Thèse de doctorat). University of Pittsburgh. Récupéré de <http://d-scholarship.pitt.edu/22613/>
- Houston, D. et Torgesen, J. (2004). Teaching students with moderate disability to read: insights from research. Tallahassee, FL : Florida Department of Education, Bureau of Instructional Support and Community Services.
- Hua, Y., Woods-Groves, S., Ford, J. W. et Nobles, K. A. (2014). Effects of the Paraphrasing Strategy on Expository Reading Comprehension of Young Adults with Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 429-439.
- INSERM. (2016). *Déficiences intellectuelles. Synthèse et recommandations. Expertise collective*. Paris, France : Les éditions INSERM.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes, 3<sup>e</sup> édition*. Boston, MA : Pearson Allyn and Baconl.
- Koritsas, S. et Iacono, T. (2011). Secondary Conditions in People With Developmental Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(1), 36-47.
- Lundberg, I. et Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities : An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 89–100.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littératie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale? *European Journal of Disability Research*, 7, 193-205.
- McCardle, P., Cutting, E. C. et Miller, B. (2013). Future directions in reading comprehension research. Dans B. Miller, L. E. Cutting et P. McCardle (dir.), *Unraveling Reading Comprehension : Behavioral, Neurobiological and Genetic Components* (p. 247-257). Baltimore, London/ Sydney : Brookes Publishing.
- MEES. (2017). Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Québec: Gouvernement du Québec.

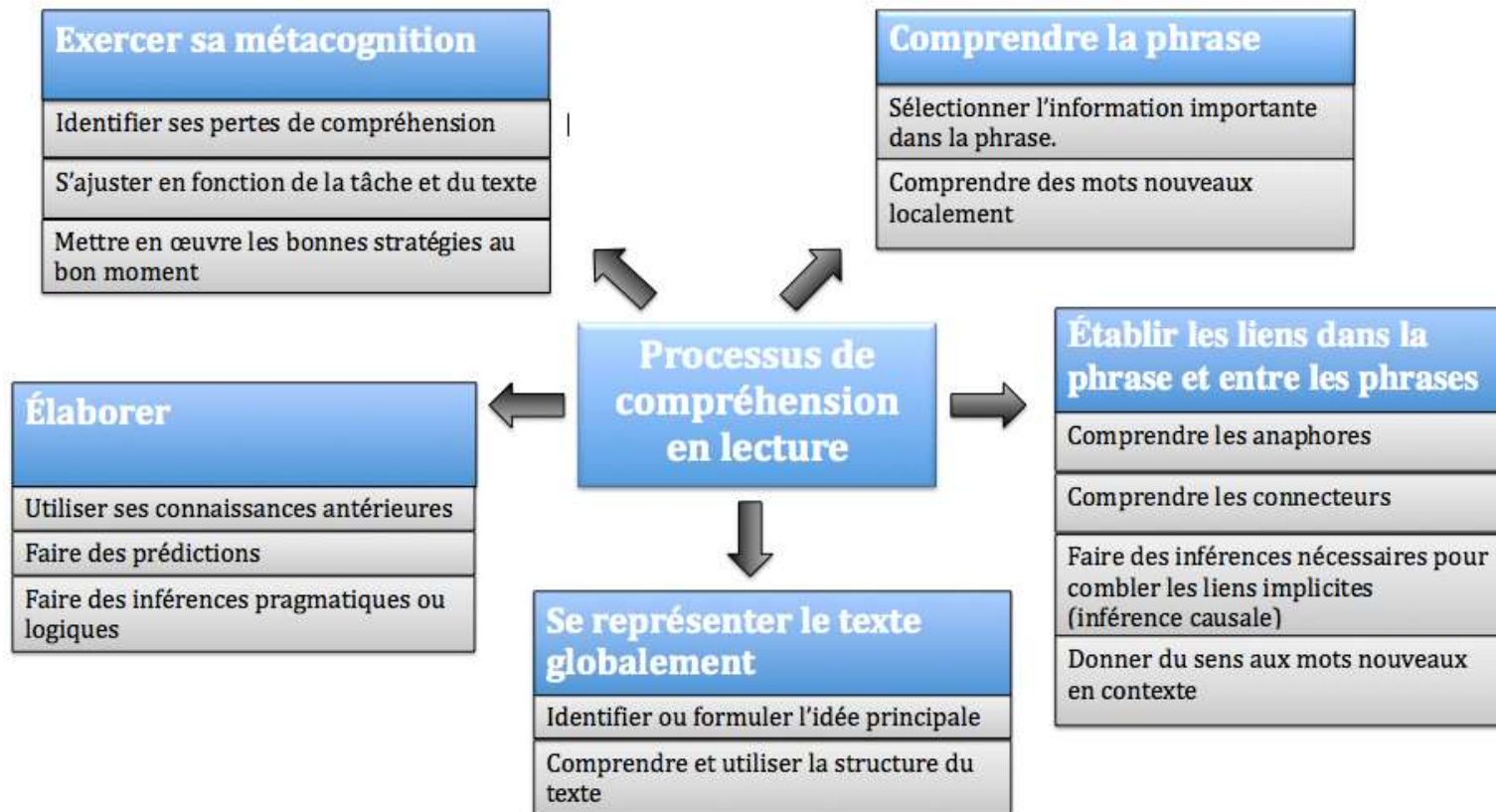


- Miller, C. A. (2011). Main idea identification with students with mild intellectual disabilities/specific learning disabilities : a comparison between an explicit and a basal instructional approach. *Journal of Direct Instruction, 11*, 15-29.
- Panel, N. E. L. (2008). *Developing early literacy : Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, D.C.], Washington, D.C. : National Institute for Literacy.
- OCDE (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Éditions OCDE.
- Reichenberg, M. (2013). 'I liked the text about the little bird.' Five intellectually disabled persons talk about texts. *Scandinavian Journal of Disability Research, 15*(2), 108-124.
- Reid, R. et Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York, NY : Guilford.
- Rizopoulos, L. A. et Wolpert, G. (2004). An overview of the techniques used to develop the literacy skills of adolescents with developmental delays. *Education, 125*(1), 130-136.
- Sabatini, J. P. et O'Reilly, T. (2013). Rationale for new generation of reading assessments. Dans B. Miller, L. E. Cutting et P. McCardle (dir.), *Unraveling Reading Comprehension : Behavioral, Neurobiological and Genetic Components* (p. 247-257). London/ Sydney : Brookes Publishing.
- Schnorr, R. F. (2011). Intensive reading instruction for learners with developmental disabilities. *The Reading Teacher, 65*(1), 35-45.
- Sermier Dessemontet, R. et de Chambrier, A.-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 41-42*, 1-12. doi:10.1016/j.ridd.2015.04.001
- Sermier Dessemontet, R. et Martinet, C.. (2016). Lecture et déficience intellectuelle : clés de compréhension et d'intervention. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, 3*, 40-47.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. et Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*(2), 143-174.
- Snowling, M.J., Nash, H.M. et Henderson, L.M. (2008). The development of literacy skills in children with Down syndrome : Implications for intervention. *Down Syndrome Research and Practice, 62-67*, en ligne : <<http://www.downsyndrome.org/reviews/2066/>>.
- Tavares, G., Fajardo, I., Ávila, V., Salmerón, L. et Ferrer, A. (2015). Who do you refer to? How young students with mild intellectual disability confront anaphoric ambiguities in texts and sentences. *Research in Developmental Disabilities, 38*, 108-124. doi:10.1016/j.ridd.2014.12.014

- Turcotte, C., Giguère, M.-H. et Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and literacy*, 17(1).
- Van Wingerden, E., Segers, E., Van Balkom, H. et Verhoeven, L. (2014). Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 3139-3147. doi:10.1016/j.ridd.2014.07.054
- Wei, X., Blackorby, J. et Schiller, E. (2011). Growth in Reading Achievement of Students With Disabilities, Ages 7 to 17. *Exceptional Children*, 78(1), 89-106.
- Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension : Assisting Children with Learning Difficulties*. Dordrecht, Pays-Bas: Springer Sciences + Business Media B.V
- Yu, J., Newman, L. et Wagner, M. (2009). *Secondary School Experiences and Academic Performance of Students With Mental Retardation*. Récupéré de Institute of Education Sciences National Center for Special Education Research : <https://ies.ed.gov/ncser/pdf/20093020.pdf>

## ANNEXE 1

Figure 4 : Schéma de Turcotte, Godbout et Giguère (2016) pour représenter les processus en compréhension de lecture, une adaptation du modèle *Teaching reading comprehension processes* de Judith W. Irwin (2007)



## ANNEXE 2

**Tableau 2 : Synthèse des épreuves Obama et Trudeau : objectifs, liens avec les stratégies et processus en lecture**

Questions	Objectifs	Explications	Liens avec les stratégies enseignées et les processus touchés
1. \ 2. \ 3.	<b>Comprendre un mot difficile</b> (Inférence lexicale) - à l'aide de la morphologie. ou d'un synonyme	Les mots choisis permettent à l'élève de s'appuyer sur leurs connaissances morphologiques. Les élèves sont aussi amenés à utiliser les indices contextuels pour donner du sens aux mots.	<b>Activer ses connaissances antérieures</b> <b>Comprendre un mot difficile à l'aide des indices morphologiques</b> <b>Comprendre un mot difficile à l'aide du contexte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comprendre la phrase</li> <li>○ Faire des liens dans la phrase et entre les phrases</li> <li>○ Activer ses connaissances</li> </ul>
4. \ 5.	<b>Comprendre un mot difficile</b> (Inférence lexicale) - à l'aide du contexte -à l'aide de ses connaissances antérieures		
6. \ 7.	<b>Trouver ou formuler le mot –clé d'un paragraphe</b>	Repérer ou formuler le mot-clé d'un paragraphe est important lorsqu'il vient le temps de résumer un texte.	<b>Survoler le texte et faire des prédictions</b> <b>Identifier le mot-clé du paragraphe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se représenter un texte globalement</li> </ul>
8. \ 9.	<b>Repérage dans le texte</b>	Repérer les informations littérales est nécessaire pour bien comprendre le texte.	<b>Survoler le texte et faire des prédictions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comprendre la phrase</li> <li>○ Se représenter le texte globalement (utiliser la structure du texte)</li> </ul>
10. \ 11. \ 12.	<b>Inférence logique et pragmatique</b>	Cette question évalue l'habileté des élèves à déduire un résultat selon des informations fournies dans le texte.	<b>Activer ses connaissances antérieures</b> <b>Identifier le mot-clé du paragraphe</b> <b>Comprendre un mot de substitution</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Élaborer</li> <li>○ Faire des liens entre les phrases</li> </ul>
13. \ 14.	<b>Inférence anaphorique</b>	Cette question est nécessaire pour établir les relations entre les référents et les mots qui les substituent.	<b>Activer ses connaissances antérieures</b> <b>Comprendre un mot de substitution</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comprendre la phrase</li> <li>○ Faire des liens dans la phrase et entre les phrases</li> </ul>













Apprenants en difficulté et littératie



☞ Pour accéder au matériel associé à ce guide,  
veuillez consulter :

[http://www.adel.uqam.ca/outils\\_pedagogiques](http://www.adel.uqam.ca/outils_pedagogiques)

☞ Écrivez-nous :

[lecture@gmail.com](mailto:lecture@gmail.com)

Chatenoud, Turcotte, Aldama, Godbout (Nov. 2017).  
Version de travail.

