

Rachel Sermier Dessemontet, Catherine Martinet, Anne-Laure Linder et Britt-Marie Martini-Willemin

Élèves avec une déficience intellectuelle en chemin vers la lecture : panorama des pratiques enseignantes

Résumé

Cet article présente la première partie du projet de recherche ELODI « Enseigner la lecture de manière optimale aux élèves ayant une déficience intellectuelle ». Ce projet, financé par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique, comprend une étude des pratiques d'enseignement de la lecture déployées auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle scolarisés en écoles spécialisées. Les premiers résultats de cette étude sont exposés dans cet article. Plusieurs pistes sont identifiées pour soutenir les enseignants spécialisés dans l'optimisation de leurs pratiques.

Zusammenfassung

Der Artikel ist dem ersten Teil des Forschungsprojekts ELODI gewidmet, einem Projekt zum optimalen Leseunterricht für Schülerinnen und Schüler mit einer kognitiven Beeinträchtigung (ELODI: «Enseigner la lecture de manière optimale aux élèves ayant une déficience intellectuelle»). Das vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung finanzierte Projekt umfasst eine Studie zum praktischen Leseunterricht in Sonderschulen für Lernende mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Aus den hier vorgestellten ersten Resultaten gehen mehrere Lösungswege hervor, um die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bei der Optimierung ihrer Lehrpraxis zu unterstützen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2019-06-01

1. Introduction

La lecture joue un rôle important pour la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) au sein de la communauté. La pratique de la lecture et de l'écriture leur permet une plus grande autonomie dans la vie quotidienne, leur donne accès à des activités de loisirs plus variées, et contribue à une meilleure qualité de vie et à une estime de soi accrue (Martini-Willemin, 2013). Malheureusement, nombre de personnes présentant une DI rencontrent encore aujourd'hui des difficultés marquées en lecture ou sont illettrées (Cohen et al., 2006). Ces difficultés ne s'expliquent cependant pas uniquement par leurs limitations intellectuelles, leurs compétences en lecture étant généralement en

dessous de ce que l'on pourrait attendre au vu de leurs compétences cognitives (Channell, Loveall, & Conners, 2013). Il est donc probable que l'intensité et la qualité de l'enseignement qui leur a été dispensé puissent jouer un rôle dans cet état de fait.

Très peu d'études se sont intéressées aux pratiques d'enseignement de la lecture mises en œuvre par les enseignants spécialisés avec les élèves ayant une DI. Il est donc difficile de se faire une idée précise des pratiques actuelles de ces professionnels, des ressources qu'ils utilisent et de leurs besoins dans ce domaine. Or il s'agit là d'informations importantes pour le développement de formations continues. Elles sont également cruciales pour les concepteurs de matériel didactique et pédagogique qui souhaitent

concevoir des outils qui tiennent compte des connaissances scientifiques les plus récentes et qui correspondent aussi bien aux besoins des élèves qu'à ceux de leurs enseignants.

La première partie de notre projet de recherche ELODI est une étude qualitative qui cherche, entre autres, à décrire les pratiques d'enseignement de la lecture utilisées par les enseignants spécialisés avec leurs élèves de six à douze ans ayant une DI scolarisés en écoles spécialisées. Dans cet article, nous décrirons très brièvement l'état des connaissances à ce sujet. Nous présenterons ensuite la méthode de recherche employée pour cette étude ainsi qu'une partie de ses résultats et leurs implications. Nous terminerons en décrivant brièvement les suites du projet ELODI.

2. État de la recherche

La lecture est une activité cognitive complexe. La littérature scientifique a mis en évidence les différents processus cognitifs que tout lecteur doit mettre en œuvre de manière simultanée pour identifier les mots écrits, en comprendre leur signification et accéder au sens de la phrase ou du texte lu (Dehaene, 2011). Concernant l'enseignement de la lecture, les connaissances scientifiques sont également foisonnantes (Castles, Rastle, & Nation, 2018). Les auteurs (NICHD, 2000) de la méta-analyse du National Reading Panel ont répertorié plus de 100 000 recherches répondant à des critères de scientificité stricts. Ils ont mis en évidence cinq « piliers » de l'enseignement de la lecture qui doivent tous être travaillés afin de permettre à tout un chacun de devenir lecteur. Ils concernent : 1) la conscience phonémique (capacité à percevoir et à manipuler les plus petites unités sonores de la langue : les phonèmes), 2) le principe alphabétique et les correspondances graphèmes-

phonèmes¹, 3) le vocabulaire, 4) la compréhension de texte et 5) la fluidité en lecture. Le début de l'apprentissage de la lecture se caractérise souvent par un travail spécifique sur les trois premiers piliers.

Dans le champ de la déficience intellectuelle, les recherches portant sur l'enseignement de la lecture sont plus rares. La méta-analyse de Sermier Dessemontet, Martinet, de Chambrier, Martini-Willemin, & Audrin (2019) a recensé les études publiées entre 1990 et 2016 sur ce thème. Elle démontre qu'un enseignement systématique et explicite des correspondances graphèmes-phonèmes et de la procédure de décodage est efficace pour enseigner à ces élèves à décoder des mots puis des petits textes. Un enseignement « systématique » suppose d'avoir défini préalablement une progression des apprentissages (p. ex., commencer par l'apprentissage des graphèmes simples de type voyelles, puis de phonèmes acoustiquement bien distincts pouvant « s'allonger » comme le /l/ ou le /f/), et de proposer des évaluations régulières des progrès de l'élève (c.-à-d., évaluations formatives) afin d'adapter cette progression prédéfinie au rythme de l'élève et de pouvoir prévoir des remédiations lorsqu'elles s'imposent. Dans une approche d'enseignement « explicite », il s'agit pour l'enseignant d'effectuer la tâche devant son élève en explicitant comment il la réalise (c.-à-d. phase de modèle / démonstration), avant d'accompagner l'élève à réaliser lui-même cette tâche avec son soutien (c.-à-d. pratique guidée) afin qu'il puisse ensuite la réaliser seul (c.-à-d.

¹ Le phonème est la plus petite unité sonore de la langue (p. ex., /o/, /i/, /b/...) et le graphème se définit, comme une lettre ou groupe de lettres correspondant à un phonème (p. ex. o, eau, au; i, y; b...).

pratique autonome). Lors de la phase de pratique guidée, l'utilisation systématique de feedbacks correctifs semble particulièrement importante avec des élèves ayant une DI (Sermier Dessemontet et al., 2019). Grâce à des démonstrations fréquentes et des feedbacks correctifs systématiques, certains élèves qui au départ donnent très peu, voire aucune réponse juste, peuvent petit à petit progresser dans les tâches réalisées. Cette pratique d'enseignement systématique et explicite des correspondances graphèmes-phonèmes et du décodage a été démontrée comme étant plus efficace auprès d'élèves tout-venant et d'élèves ayant des difficultés en lecture que d'autres modalités d'enseignement de la lecture moins directives et moins structurées (Castles et al., 2018).

Il semblerait qu'un enseignement systématique et explicite des correspondances graphèmes-phonèmes et du décodage tel que décrit précédemment ne soit pas nécessairement implémenté sur le terrain. Les rares études s'intéressant aux pratiques d'enseignement dans des classes spécialisées destinées spécifiquement aux élèves ayant une DI moyenne ou sévère ont été menées aux États-Unis. Leurs résultats sont inquiétants. Les chercheurs observent en effet une pauvreté marquée dans l'enseignement de la lecture prodigué à ces élèves (Ahlgrim-Delzell & Rivera, 2015; Rupp, 2014). Cet enseignement se pratique presque exclusivement par l'entraînement à la reconnaissance globale de mots courants comme ils reconnaîtraient des images, sans traiter les lettres qui les composent. La conscience phonologique, les correspondances graphèmes-phonèmes et leur utilisation pour décoder des mots, ainsi que l'écriture ne sont pas travaillées, ou extrêmement rarement (Ahlgrim-Delzell & Rivera, 2015; Rupp,

2014). De surcroît, les enseignants se servent de matériel qui ne correspond pas à l'âge des élèves, tels que des albums de jeunesse narratifs ou des livres informatifs destinés à des élèves bien plus jeunes (Ahlgrim-Delzell & Rivera, 2015). Il est important de relever que le nombre de participants dans ces études était très restreint et qu'ils ne sont par conséquent pas généralisables. Il paraissait donc nécessaire de mener une étude en Suisse romande afin d'avoir une vision plus claire et locale des pratiques d'enseignement de la lecture avec les élèves ayant une DI.

Cette pratique d'enseignement systématique et explicite des correspondances graphèmes-phonèmes et du décodage a été démontrée comme étant plus efficace.

3. Méthode

3.1. Participants

Des enseignants spécialisés travaillant dans des écoles spécialisées pour élèves ayant une DI âgés de six à douze ans ont été recrutés dans quatre cantons suisses romands pour participer à l'ensemble du projet ELODI. Un total de 32 enseignants spécialisés issus de 24 classes ont participé à cette étude. Tous assumaient officiellement le rôle d'enseignant spécialisé dans leur classe. Cependant, seule la moitié d'entre eux étaient formés à l'enseignement spécialisé (50 %). Une minorité des participants (19 %), la plupart du temps avec une formation de base d'éducateur, étaient en cours de formation à l'enseignement spécialisé. Presque un tiers des participants (31 %), avec généralement une formation de base d'éducateurs, ne poursuivaient pas de formation à l'enseignement spécialisé.

Les 24 classes recrutées comprenaient en moyenne cinq élèves (entre trois et huit selon les classes) présentant une DI légère, moyenne ou sévère. La moitié d'entre elles comprenaient un ou plusieurs élèves présentant non seulement une DI, mais également un trouble du spectre de l'autisme. Dans seize classes, tous les élèves étaient décrits comme ne sachant pas lire des syllabes. Dans les huit autres, les compétences des élèves en lecture étaient plus hétérogènes; la plupart des élèves étant non-lecteurs, tandis que d'autres étaient lecteurs débutants (c.-à-d. arrivaient à décoder certaines syllabes et certains petits mots) ou parfois lecteurs autonomes (c.-à-d. arrivaient à lire seuls de courts textes).

Les résultats de notre étude mettent en évidence des pratiques d'enseignement de la lecture très diverses selon les classes.

3.2 Méthode de récolte des données

Trois méthodes de récolte de données ont été utilisées : 1) des entrevues de groupe semi-structurées, permettant de recueillir les propos des participants au sujet de l'enseignement de la lecture à leurs élèves ayant une DI ; 2) une analyse de contenu des projets éducatifs individualisés des élèves non décodeurs ; 3) des observations de deux à trois leçons de lecture durant deux demi-matinées dans chaque classe. Les observations ont été réalisées avec l'outil « Early Language and Literacy Classroom Observation tool (ELLCO) » (Smith, Brady, & Clark-Chiarelli, 2008) adapté pour permettre le recueil de données qualitatives sur la manière dont l'enseignement de la lecture était pratiqué dans la classe et sur le matériel à

disposition (descriptions systématiques et photos). Dans cet article, seuls les résultats découlant de l'analyse des observations seront présentés.

Les données recueillies par observation ont donné lieu à une analyse à l'aide d'une grille de codage spécifique. Les catégories d'analyse principales étaient déterminées a priori en lien avec les dimensions de l'enseignement de la lecture à observer dans l'ELLCO (p. ex. les cinq piliers décrits par le National Reading Panel (NICHD, 2000)). Les sous-catégories ont quant à elles été identifiées par induction (p. ex. le type d'approche d'enseignement des correspondances phonèmes-graphèmes adopté). Des accords interjuge ont été calculés sur l'ensemble des données et se sont avérés satisfaisants (94 %).

4. Résultats

Les résultats de notre étude donnent une tout autre image des pratiques que celle des études menées aux États-Unis dans des classes pour élèves ayant une DI moyenne à sévère. Il est à relever que dans les classes suisses romandes, le contexte est différent, car la composition de la classe est plus hétérogène, celles-ci regroupant généralement non seulement des élèves avec une DI moyenne et sévère, mais souvent aussi quelques élèves avec une DI légère. Les résultats de notre étude mettent en évidence des pratiques d'enseignement de la lecture très diverses selon les classes.

Dans deux classes sur 24, les pratiques d'enseignement de la lecture étaient extrêmement pauvres et similaires aux constats faits dans les études menées aux États-Unis. Aucune tâche de conscience phonologique, d'activité visant l'enrichissement du vocabulaire ou d'activité de compréhension

de textes lus par l'adulte n'a été observée pendant les trois heures passées dans ces deux classes et dans le cadre des leçons considérées pourtant par les enseignants spécialisés comme étant des leçons de lecture. Les activités se restreignaient à de la reconnaissance globale des prénoms des élèves et à des tâches d'appariement de lettres identiques ou de mots identiques semblant choisis de manière aléatoire sans proposer d'étagage sur le son fait par les lettres (p. ex., l'enseignant ne nomme pas le son des lettres, ne demande pas aux élèves de les nommer ou de les pointer sur demande). Dans ces deux classes, très peu de livres étaient mis à disposition des élèves et tous semblaient inappropriés à leur âge (p. ex., livres pour les élèves de trois à cinq ans dans une classe d'élèves de neuf à treize ans).

Dans la très grande majorité des classes (22/24), au moins deux des composantes de la lecture ont été travaillées par les enseignants durant les leçons de lecture observées. Un enseignement des correspondances phonèmes-graphèmes a été observé dans l'ensemble de ces 22 classes. Des activités d'entraînement de la conscience phonologique ont également été observées dans la majorité de ces classes (75 %). L'enseignement de vocabulaire et de la compréhension de textes lus à haute voix par l'adulte ont également été observés dans plusieurs classes (respectivement 54 % et 38 %). Dans la plupart de ces 22 classes, de nombreux livres étaient à disposition des élèves dont au moins la moitié était adaptée à l'âge des élèves. Au moins deux genres étaient représentés (narratif et informatif).

Bien que les 22 classes décrites précédemment proposent un enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes, cet

enseignement était systématique dans seulement la moitié de ces classes (n = 11). Les enseignants y proposaient des leçons centrées sur une correspondance encore inconnue des élèves ou sur une révision des trois à quatre correspondances venant d'être travaillées. Ces enseignants articulaient l'enseignement des conversions graphèmes-phonèmes avec des tâches de conscience phonémique, tel que cela est recommandé par la recherche. Ils ont également proposé des tâches de lecture de syllabes ou de dictées de syllabes durant les leçons observées. Des adaptations très intéressantes de matériel destiné à l'origine aux élèves tout-venant y ont été observées. Du matériel a été créé par les enseignants pour rendre certaines activités difficiles plus accessibles ou encore pour permettre des répétitions régulières des notions travaillées de manière ludique.

Bien que les 22 classes proposent un enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes, cet enseignement était systématique dans seulement la moitié de ces classes.

Dans l'autre moitié des classes (n = 11), l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes n'était pas réalisé avec une approche systématique durant les leçons observées. Plusieurs correspondances étaient travaillées en même temps dans le cadre d'une même leçon, certaines connues et d'autres non et la plupart du temps sans articulation avec les activités de conscience phonémique proposées.

5. Discussion des résultats et pistes pour optimiser les pratiques

Avant d'évoquer les pistes qui découlent de la première phase de cette étude, il est important d'en signaler les principales limites. D'une part, seulement deux à trois leçons de lecture ont été observées dans chaque classe. Il est fort possible que les observations ne reflètent pas l'entière et la diversité des pratiques d'enseignement de la lecture au sein de ces classes. D'autre part, nos participants étaient tous volontaires pour participer à une recherche dont la finalité était d'optimiser leurs pratiques grâce à de la formation continue et à l'obtention de matériel pédagogique, et plus d'un quart d'entre eux (28 %) n'avaient pas de formation ni à l'enseignement ordinaire ni à l'enseignement spécialisé. Nos résultats ne sont donc pas nécessairement généralisables à tous les enseignants spécialisés romands travaillant en écoles spécialisées avec ce groupe d'élèves.

Les enseignants qui mettent déjà en place un enseignement explicite et systématique de la lecture bénéficieraient de pistes très pointues pour perfectionner leurs pratiques.

Quoi qu'il en soit, il ressort de cette étude que la majorité de nos participants travaillant en classes spécialisées avec des élèves ayant une DI enseignent à leurs élèves les correspondances graphèmes-phonèmes et/ou le décodage. Néanmoins, différents profils de pratiques ont été identifiés, qui mettent en lumière des besoins différenciés. Ainsi, les enseignants qui mettent déjà en place un enseignement explicite et systématique de la lecture bénéficieraient de pistes très pointues pour perfectionner

leurs pratiques. Les stratégies suivantes, mises en évidence très récemment par des études anglophones pour faciliter l'apprentissage du décodage chez les élèves ayant une DI, pourraient leur être utiles : l'utilisation de techniques de feedback systématique, l'entraînement de la fusion phonémique à l'oral, et l'enseignement explicite de la stratégie pour décoder des mots par étapes (p. ex. nommer le son fait par chaque lettre (f – i – l), lire le mot en allongeant les sons allongeables et en les fusionnant (ffff-fiiiiiiiii) – lire le mot rapidement (fil)).

En ce qui concerne les enseignants qui privilégient une approche d'enseignement non systématique, il semblerait important de les outiller dans le cadre d'une formation continue pour qu'ils soient en mesure de prodiguer un enseignement plus systématique et explicite. Cela leur permettrait de se sentir davantage outillés pour faire progresser leurs élèves dans cet apprentissage très complexe qu'est la lecture. Des propositions de planification de la succession des correspondances graphèmes-phonèmes à enseigner et des pistes pour évaluer les connaissances de départ et la progression des élèves pourraient leur être utiles pour planifier des leçons plus efficaces. De même ces enseignants pourraient bénéficier d'exemples de leçons types articulant enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes, avec conscience phonémique et exploitant le lien lecture-écriture.

6. Suites du projet ELODI

À l'issue de cette étude qualitative, notre équipe de recherche a développé un matériel didactique d'enseignement de la lecture destiné aux élèves ayant une DI en se basant sur les connaissances issues de la recherche et les besoins observés dans l'étude

présentée dans cet article. Nous sommes actuellement en train de conduire la deuxième partie du projet ELODI : une étude pour évaluer l'efficacité de ce matériel didactique (étude expérimentale avec pré-test, posttest et répartition aléatoire des classes dans un groupe expérimental et un groupe témoin). Cette étude expérimentale implique des enseignants qui ont participé à l'étude antérieure décrite dans cet article, ainsi que de nouveaux enseignants ayant rejoint le projet par la suite. La moitié des enseignants utilisent ce nouveau matériel. L'autre moitié des enseignants (groupe témoin) continuent à enseigner comme ils le faisaient auparavant. Plus d'une cinquantaine d'élèves ayant une DI participent à cette étude. La plupart d'entre eux ont des limitations moyennes du fonctionnement intellectuel (QI entre 50-55 et 40-35). Une fois les données du posttest récoltées, nous évaluerons si les élèves qui ont bénéficié de ce nouveau matériel didactique ont davantage progressé en conscience phonémique, en lecture et en écriture que les autres élèves. Les résultats de cette seconde étude revêtent une importance toute particulière, car dans les pays francophones aucun moyen d'enseignement intégrant les connaissances issues de la recherche et adapté aux besoins des élèves ayant une DI n'existe encore à l'heure actuelle pour leur enseigner le décodage. Le matériel d'enseignement que nous avons créé pourrait par conséquent s'avérer être un soutien précieux pour aider les enseignants à optimiser leurs pratiques auprès de ce groupe d'élèves.

Références

- Ahlgrim-Delzell, L., & 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. doi:10.1080/09362835.2015.1064417
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. doi:10.1177/1529100618772271
- Channell, M. M., Loveall, S. J., & Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 776-787. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.010>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.07.008>
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Éd. Odile Jacob.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *Alter*, 7(3), 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001>
- NICHHD (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.
- Ruppar, A. L. (2014). A Preliminary Study of the Literacy Experiences of Adolescents With Severe Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(4), 235-245. doi:10.1177/0741932514558095

Sermier Dessemontet, R., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Martini-Willemin, B.-M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52-70. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>

Smith, M. W., Brady, J. P., & Clark-Chiarelli, N. (2008). *Early language and literacy classroom observation tool (K-3)*. Research Edition. Newton, Massachusetts: Paul Brookes.



Rachel Sermier Dessemontet
Professeure
HEP Vaud
rachel.sermier@hepl.ch



Catherine Martinet
Professeure
HEP Vaud
catherine.martinet@hepl.ch



Anne-Laure Linder
Collaboratrice scientifique
HEP Vaud
anne-laure.linder@hepl.ch



Britt-Marie Martini-Willemin
Collaboratrice scientifique
Université de Genève
britt-marie.martini-willemin@unige.ch