

Rebeca Aldama, Céline Chatenoud et Catherine Turcotte

## Mieux évaluer les jeunes ayant une déficience intellectuelle pour orienter les pratiques en classe

### Résumé

*Les enseignants ont peu de matériel adéquat pour évaluer la compréhension en lecture auprès d'adolescents ayant une déficience intellectuelle (DI). De fait, le potentiel de ces élèves en compréhension de lecture semble inexploré : il est alors difficile de cibler et planifier des activités d'enseignement en classe. Cet article présente les connaissances développées durant une recherche collaborative en ce qui a trait à l'évaluation de la compréhension en lecture auprès d'élèves (10-15 ans) ayant une DI.*

### Zusammenfassung

*Lehrerinnen und Lehrer verfügen nur über wenig geeignetes Material, um das Leseverständnis von Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung evaluieren zu können. So liegt das potenzielle Leseverständnis dieser Schülerinnen und Schüler brach und entsprechend schwierig gestaltet es sich für die Lehrkräfte, Aktivitäten im Klassenverband gezielt zu wählen und zu planen. Im nachfolgenden Artikel werden Kenntnisse vorgestellt, die aus einer kooperativen Forschung zur Evaluation des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern mit einer kognitiven Beeinträchtigung (10–15 Jahre) hervorgegangen sind.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r/2019-06-02](http://www.szh-csps.ch/r/2019-06-02)

### Introduction

La nécessité d'alimenter la réflexion sur les pratiques d'enseignement de la lecture auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) avec des propositions de recherches effectuées auprès d'autres apprenants est devenue une préoccupation internationalement partagée (Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell, & Algozzine, 2006). Force est cependant de constater que les efforts mis en place ciblent surtout les jeunes enfants et les premiers apprentissages en lecture (décodage, reconnaissance de lettre, etc.) et moins les adolescents et les processus plus complexes de compréhension. Pourtant, les besoins de ces jeunes sont importants à considérer au regard de leur manque de motivation à lire découlant notamment des échecs répétés qu'ils vivent dans cette

discipline dès leur plus jeune âge (van Wingerden, Segers, van Balkom, & Verhoeven, 2014).

***Les besoins de ces jeunes sont importants à considérer au regard de leur manque de motivation à lire découlant notamment des échecs répétés qu'ils vivent dans cette discipline dès leur plus jeune âge.***

Dans une recherche collaborative menée au Québec, nous avons cherché à combler ce manque en travaillant durant trois ans avec quinze enseignants de la fin primaire et du début secondaire de classes d'élèves ayant une DI (10-15 ans). Cette recherche visait le développement de nouvelles pratiques issues de connaissances et ressources d'ores et

déjà mobilisées auprès d'autres élèves (sans DI) également en difficulté en lecture (Turcotte, Giguère, & Godbout, 2015). Nous avons accompagné les enseignants dans la mise en place de pratiques optimales dans leur classe par la co-construction d'approches, d'outils et de matériel adaptés visant à suivre la progression des apprentissages en lecture chez leurs élèves (Chate-noud, Turcotte, Aldama, & Codio, 2018).

Cet article vise à décrire le volet de la recherche portant sur l'évaluation de la compréhension en lecture et l'articulation enseignement-apprentissage-évaluation auprès de jeunes ayant une DI. Pour ce faire, il sera d'abord présenté l'état de la recherche portant sur l'évaluation de la compréhension en lecture pour les enfants tout-venant ainsi que ceux ayant une DI, incluant les défis encourus. Nous décrirons ensuite le modèle sur lequel se sont fondées les épreuves de cette étude et les ajustements nécessaires qui ont été mis en place en regard des caractéristiques des élèves ayant une DI. S'ensuivra une brève présentation des épreuves et de leurs items. Nous concluons par les étapes qu'il reste à franchir pour contribuer à l'amélioration des épreuves.

***Le fait d'évaluer isolément certaines habiletés en lecture (p. ex. décodage, vocabulaire) risque de sous-estimer le potentiel des apprenants.***

**Évaluer la compréhension en lecture: que dit la recherche au sujet d'apprenants en difficulté en lecture avec ou sans déficience intellectuelle ?**

Traditionnellement, les instruments privilégiés pour évaluer la compréhension demandent à l'élève de lire un texte et de ré-

pondre par écrit à différentes questions à choix multiples ou à développement pour vérifier s'il comprend bien des éléments clés du texte. Il apparaît toutefois que de nombreuses épreuves employées dans les écoles et dans les études risquent des erreurs de mesure au vu des lacunes rattachées à leur contenu, leur utilité ou leur authenticité (Sabatini & O'Reilly, 2013), et que ces risques concernent des élèves avec ou sans DI.

### **Les défis liés au contenu des épreuves**

Bon nombre d'épreuves ne sont pas basées sur les modèles théoriques récents décrivant la complexité de la compréhension en lecture (Keenan, Betjemann, & Olson, 2008). En effet, beaucoup de tests ont été construits sur la base du modèle simple de Cough et Tunmer (1986), qui sépare d'un côté les mécanismes liés à l'identification de mots et de l'autre ceux liés à la compréhension linguistique. Or, le fait d'évaluer isolément certaines habiletés en lecture (p. ex. décodage, vocabulaire) risque de sous-estimer le potentiel des apprenants (Sabatini & O'Reilly, 2013). En fait, la compréhension en lecture est complexe, dynamique et multidimensionnelle (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005), elle nécessite donc l'articulation entre ces différentes habiletés. Il est alors essentiel de proposer des tâches dans lesquelles les élèves pourront se servir de plus d'une stratégie pour se créer une représentation mentale du texte.

Le contenu des épreuves devient plus problématique auprès d'élèves ayant une DI. Bien que les thèmes donnés aux camarades de même âge chronologique puissent les intéresser, les textes sont généralement trop difficiles pour eux. Des enseignants désireux de trouver du matériel adapté au ni-

veau en lecture de ces élèves pourraient alors avoir tendance à emprunter des outils d'évaluation des cycles primaires. Toutefois, ces adolescents risqueraient de se sentir un peu infantilisés avec des textes à lire s'adressant aux plus petits qui ne tiennent peu compte de leur âge chronologique. D'ailleurs, le manque de nouveauté et de défi pourrait les conduire vers une démotivation.

### Les défis liés à l'utilité des épreuves

La plupart des épreuves disponibles ne seraient pas assez sensibles pour détecter les changements dans les apprentissages en lecture des élèves, surtout chez ceux en difficulté d'apprentissage. Elles rendent ainsi difficile l'analyse des connaissances et stratégies développées chez ces derniers, mais aussi leurs besoins particuliers quant aux différents processus en lecture (Sweet, 2005). Elles seraient donc insuffisantes, voire inadéquates, pour guider les interventions en classe (Sabatini & O'Reilly, 2013).

Ceci apparaît encore plus vrai auprès d'élèves ayant une DI : ces épreuves sont peu susceptibles de fournir l'information nécessaire aux enseignants pour planifier les activités en classe, car elles sont peu sensibles à leurs progrès et tiennent peu compte de leur contexte d'apprentissage (Jones et al., 2019). Ces apprenants ont en effet un parcours qui se distingue de la norme. Ils cumulent très tôt des retards liés non seulement à leurs caractéristiques cognitives et non cognitives (motivation, difficulté langagière, etc.), mais également à des environnements peu ou pas assez stimulants (Browder et al., 2006). Néanmoins, ces jeunes peuvent s'avérer de bons comprennent et raisonner sur des thèmes plus abstraits même s'ils sont de faibles décrocheurs (Chatenoud et al., 2018).

### Les défis liés à l'authenticité des épreuves

Rares sont les tests ou épreuves qui offrent un contexte authentique de compréhension en lecture permettant aux élèves de s'appuyer sur un contexte et une structure complète de texte (Keenan, Betjemann & Olson, 2008). Par exemple, la batterie de tests standardisés WIAT-II (Wechsler, 2005), d'abord développée aux États-Unis et traduite en français pour la population québécoise, rejoint peu des thématiques propres au Québec.

Pour les élèves ayant une DI, les épreuves s'adressant à des pairs de même âge chronologique sont souvent trop denses et complexes. Le risque d'une surcharge cognitive est alors plus élevé (Beaulieu & Langevin, 2014). De la même façon, la formulation des questions est parfois trop complexe pour leur permettre de comprendre ce qu'ils doivent faire à chaque item. D'ailleurs, la forme papier-crayon à elle seule est souvent limitée auprès de ces élèves, car ils sont souvent de faibles scripteurs et ont de la difficulté à organiser et exprimer leurs idées, encore plus à l'écrit.

### Proposition d'un modèle en orthodidactique et enjeux pour les élèves ayant une déficience intellectuelle

Il s'avère urgent de développer de nouvelles mesures d'évaluation qui tiennent compte de la complexité de la compréhension en lecture et des avancées récentes en recherche. Dans cette visée, l'équipe de recherche ADEL (Apprenants en difficulté et littératie) a créé une épreuve de compréhension en lecture pour des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire (8H en Suisse) de classe ordinaire (Turcotte & Talbot, 2017). Les items et le choix de textes ont notamment été conçus en se basant sur le modèle théorique

d'Irwin (2007) décrivant les processus cognitifs impliqués dans la compréhension écrite. Turcotte et ses collègues ont adapté (figure 1) ce modèle dans l'intention de mieux opérationnaliser les processus à évaluer pour l'élaboration de leur épreuve.

En vue d'élaborer des épreuves plus sensibles pour la population d'élèves ayant une DI, il est nécessaire de mieux comprendre les défis que ces jeunes rencontrent relativement à chacun de ces processus cognitifs impliqués dans la compréhension de texte.

### Comprendre la phrase

L'élève doit avoir suffisamment de connaissances et de stratégies pour lire des mots dans la phrase, en sélectionner les informations importantes et en dégager le sens de mots nouveaux localement (Turcotte & Talbot, 2017). Cependant, les élèves ayant une DI connaissent souvent des difficultés de

traitement des informations auditives et visuelles (Beaulieu & Langevin, 2014). Ils prennent donc plus de temps à développer les stratégies de base en lecture (p.ex. conscience phonologique, principe alphabétique, décodage) et les connaissances fondamentales sur l'oral et l'écrit (Sermier-Dessemontet & de Chambrier, 2015). Comprendre une phrase est déjà un défi pour eux, surtout lorsque le vocabulaire leur est moins familier.

### Faire des liens dans la phrase et entre les phrases

L'élève doit ensuite être en mesure de comprendre les liens qui unissent les idées dans une phrase, mais aussi entre chacune des phrases pour se construire graduellement une représentation cohérente de ce qui est écrit. Or, les élèves ayant une DI peuvent éprouver des difficultés dans l'automatisation des stratégies d'identification de mots,

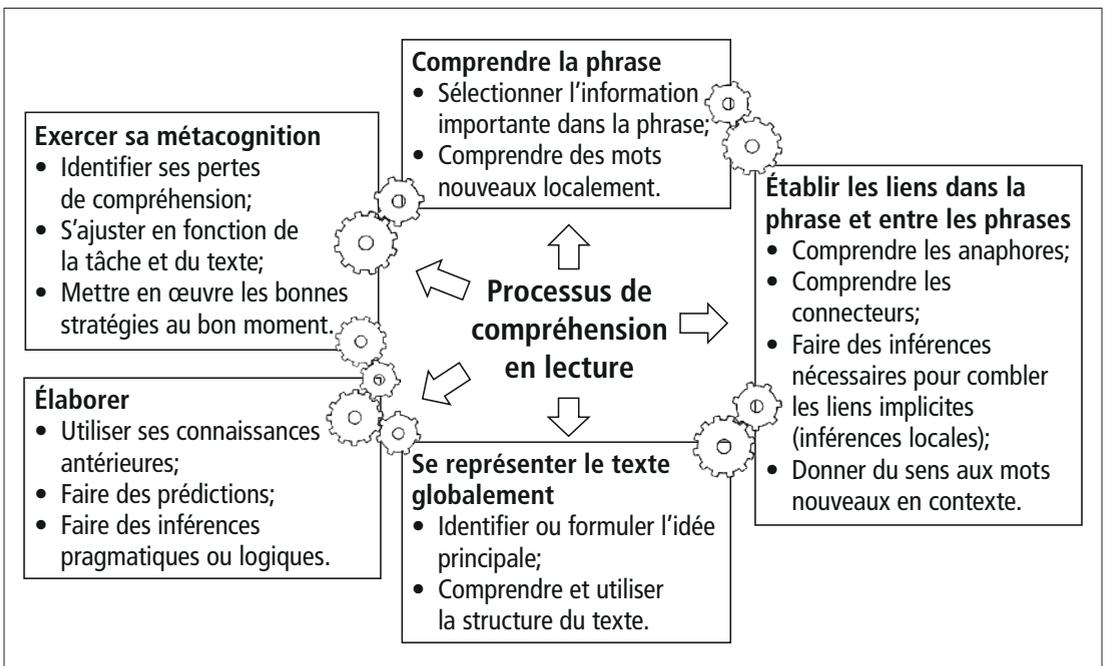


Figure 1 : Schéma de Turcotte, Giguère & Godbout (2015) sur les processus de compréhension en lecture

ralentissant par la suite le développement de la fluidité et de la prosodie de lecture, qui sont nécessaires pour l'atteinte d'une compréhension complète du texte (Aldama, Chatenoud, Turcotte, & Denaes, 2016). De plus, comme leur connaissance du vocabulaire est généralement plus pauvre que la moyenne, ils éprouvent plus de difficultés à faire des liens entre les mots, à comprendre la reprise d'information (mots de substitution ou chaîne anaphorique) et à repérer les indices morphologiques pertinents (Beaulieu & Langevin, 2014).

### **Se représenter le texte globalement**

En identifiant la structure du texte et les idées importantes des paragraphes, puis en dégagant l'intention de l'auteur, l'élève pourra comprendre l'organisation des idées afin d'atteindre un plus haut niveau de compréhension du texte. Un des grands défis pour les apprenants ayant une DI concerne ce qui est implicite, surtout lorsqu'il s'agit de faire des inférences à partir de certains éléments du texte et de leurs connaissances générales sur le monde et l'écrit. Leurs difficultés de mémoire et leur faible bagage lexical (van Wingerden et al., 2014) leur rendent la tâche plus ardue, surtout pour raisonner à partir de concepts plus abstraits.

### **Élaborer**

Afin de se construire une représentation mentale du texte, l'élève utilise les informations qu'il lit et les relie à ses connaissances sur le monde. Il peut ensuite réagir sur ou à partir du texte, en dégager une opinion, etc. Les élèves ayant une DI ont généralement des déficits de la mémoire de travail : ils ont donc du mal à activer seuls leurs connaissances antérieures et à faire des liens entre les informations du texte (Beaulieu & Langevin, 2014). Aller au-delà du texte est alors

une tâche très exigeante pour eux, surtout lorsque le thème abordé leur est moins familier.

### **Exercer sa métacognition**

L'ensemble des processus en lecture sont gérés par les processus métacognitifs où le lecteur prend conscience de ses difficultés, des stratégies qu'il met en place pour mieux comprendre et de sa capacité à dégager le sens du texte. Les élèves ayant une DI ont peu de stratégies de travail et ont besoin de plus de soutien pour en développer et se les approprier. Il leur arrive alors souvent de se perdre en cours de lecture, puisqu'ils font de mauvaises inférences anaphoriques ou qu'ils se construisent une tout autre compréhension du texte à partir des liens qu'ils sont en mesure de faire (van Wingerden et al., 2014).

## ***Un des grands défis pour les apprenants ayant une DI concerne ce qui est implicite.***

### **Deux épreuves de compréhension en lecture développées pour les élèves ayant une déficience intellectuelle**

En tenant compte de ces différents éléments, notre équipe a développé et mis à l'essai deux épreuves s'adressant spécifiquement aux élèves ayant une DI (10-15 ans) avec des thèmes d'actualité pouvant les intéresser. Deux textes informatifs similaires ont été rédigés pour pouvoir suivre la progression des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire. Les textes ont pour titre : (1) Qui est Barack Obama ? ; (2) Qui est Justin Trudeau ? (ADEL, 2018)

Le choix de textes informatifs portant sur deux hommes politiques importants a été fait dans l'intention de contourner le manque de connaissances antérieures des

élèves à l'aide de sujets d'actualité, mais aussi de captiver leur motivation à lire en les interpellant avec deux personnalités publiques qu'ils voient à la télévision. De plus, en fin de scolarité primaire et en début de scolarité secondaire, les textes informatifs sont de plus en plus travaillés dans les classes, mais aussi dans différentes disciplines scolaires (histoire, science, etc.), mais peu proposés aux élèves ayant une DI (Chatenoud, Turcotte, Aldama, & Godbout, 2017).

***Ces épreuves ne sont que des outils : elles ne sont donc pas conçues pour donner un pronostic complet du potentiel en compréhension en lecture des élèves.***

Les deux textes ont été rédigés avec un vocabulaire et une syntaxe accessibles pour eux, en employant quelques répétitions de mots, des synonymes et des mots difficiles mis en contexte pour permettre aux élèves de recourir à différentes stratégies de compréhension. La structure est similaire pour les deux textes : descriptive, divisée en courts paragraphes avec des intertitres pour favoriser la compréhension et le repérage. Ils comprennent environ 300 mots chacun avec une grosseur de police de caractère (Arial 14) choisie pour faciliter la lecture et leur motivation à lire. Les questionnaires rattachés à chacun des textes comprennent chacun quatorze questions variées et ciblant des processus précis proches des propositions faites dans les épreuves destinées aux élèves de 6<sup>e</sup> année (8H) sans DI (Turcotte & Talbot, 2017). Un même canevas a été emprunté pour s'assurer d'évaluer des stratégies similaires dans les deux tests (voir la grille des stratégies par items dans Chatenoud et al., 2017, p. 22).

Ces deux épreuves ont été mises à l'essai pendant deux ans par des enseignants d'élèves ayant une DI, qui ont largement apprécié leurs apports pour développer des approches d'enseignement en se fondant sur un portrait plus précis des compétences des élèves de leur classe. Au fil de cette collaboration, des ajustements ont été effectués afin d'adapter de manière optimale les questions à la réalité des enseignants. Par exemple, plutôt que de questionner les élèves sur l'idée principale d'un paragraphe, les épreuves leur demandent de repérer le mot-clé d'un paragraphe. Au terme de ce travail, les chercheurs ont également administré les épreuves à quatre groupes d'élèves de 3<sup>e</sup> (5H) et 4<sup>e</sup> (6H) années du primaire sans DI pour vérifier que les questions des deux tests renvoyaient bien au même processus en lecture. Des réajustements ont été effectués ensuite, afin de rendre les épreuves disponibles à un public plus large sur le site ADEL. Nous désirons mettre en garde toutefois les enseignants que ces épreuves ont été développées spécifiquement pour des apprenants ayant une DI au Québec. Elles ne seront peut-être pas adaptées pour des apprenants provenant d'autres contextes socioculturels.

### **Discussion et perspectives**

Cet article a permis d'adresser une problématique d'actualité dans les écoles en ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI. Les deux épreuves présentées répondent à une fonction d'amélioration, telle que décrite par Turcotte et Talbot (2017). En effet, elles visent à évaluer ce qui a été appris par l'élève et ce qui lui reste à acquérir à un moment précis de l'année scolaire, pour ainsi planifier les activités d'enseignement en

classe. Cependant, ces épreuves ne sont que des outils: elles ne sont donc pas conçues pour donner un pronostic complet du potentiel en compréhension en lecture des élèves.

En filigrane de ce travail, l'équipe de recherche se penche actuellement sur une méthode de passation qui permettrait d'orienter plus adéquatement les activités d'enseignement en classe. Il s'agit d'appliquer les principes des tests dynamiques d'apprentissage en introduisant de l'enseignement durant la passation pour mieux appréhender le potentiel d'apprentissage des apprenants (Aldama et al., 2016). La version dynamique des épreuves permettrait non seulement d'évaluer ce que l'élève a appris dans le passé, mais aussi ce qu'il peut apprendre en y dégageant des interventions optimales et susceptibles de favoriser son développement.

## Références

- ADEL (2018). *Lecture et élèves ayant une déficience intellectuelle*. Récupéré de [www.adel.uqam.ca/outils\\_pedagogiques](http://www.adel.uqam.ca/outils_pedagogiques)
- Aldama, R., Chatenoud, C., Turcotte, C., & Denaes, C. (2016). Découvrir le potentiel en lecture des élèves avec Déficience intellectuelle légère (DIL) à l'aide d'une méthode d'évaluation dynamique et innovante. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 101-122. doi: 10.3917/nras.076.0101
- Beaulieu, J., & Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52-69. doi: 10.7202/1027327ar
- Browder, D.M., Wakeman, S.Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408. doi: 10.1177/001440290607200401
- Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R., & Codio, S. (2018). Communauté d'apprentissage mobilisée pour rehausser le niveau en lecture des jeunes ayant une déficience intellectuelle. In S. Briquet-Duhazé & C. Turcotte (Eds.), *De la recherche en lecture-écriture à la pratique* (pp. 67-78). Paris: ISTE Éditions. ISBN: 9781784055042
- Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R., & Godbout, M.-J. (2017). *Guide pédagogique: enseignement de la compréhension en lecture auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle*. Montréal: ©chatenoud.celine@uqam.ca doi: 10.13140/rg.2.2.34804.24966
- Cough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Irwin, J.W. (2007). *Teaching reading comprehension processes, Third edition*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Jones, F.G., Gifford, D., Yovanoff, P., Otaiba, S.A., Levy, D., & Allor, J. (2019). Alternate Assessment Formats for Progress Monitoring Students With Intellectual Disabilities and Below Average IQ: An Exploratory Study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 41-51. doi: 10.1177/1088357618762749
- Keenan, J.M., Betjemann, R.S., & Olson, R.K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 281-300. doi: 10.1080/10888430802132279
- Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Hand-*

- book (pp. 227-247). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Sabatini, J.P., & O'Reilly, T. (2013). Rationale for new generation of reading assessments. In B. Miller, L.E. Cutting, & P. McCardle (Eds.), *Unraveling Reading Comprehension: Behavioral, Neurobiological and Genetic Components* (pp. 247-257). Baltimore, London/Sydney: Brookes Publishing.
- Sermier-Dessement, R., & 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
- Sweet, A.P. (2005). Assessment of reading comprehension: The Rand reading study group vision. In S.G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 3-12). Mahwah, NJ: Erlbaum. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00332.x
- Turcotte, C., Giguère, M.-H., & 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)*, 106-125. doi: 10.20360/G2SW2B
- Turcotte, C., & Talbot, N. (2017). Élaboration d'une épreuve de compréhension en lecture en 6e année du primaire favorisant l'articulation enseignement-apprentissage-évaluation. *Mesure et évaluation en éducation, 40(3)*, 37-67. doi: 10.7202/1048910ar
- van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & 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
- Wechsler, D. (2005). *Wechsler Individual Achievement Test 2nd Edition (WIAT-II)*. London: The Psychological Corp.



Rebeca Aldama  
Doctorante en éducation  
à l'Université du Québec  
à Montréal (UQAM)  
aldama.rebeca@courrier.  
uqam.ca



Céline Chatenoud  
Professeure au département  
d'Éducation et formation  
spécialisée de l'UQAM  
chatenoud.celine@uqam.ca



Catherine Turcotte  
Professeure au département  
d'Éducation et formation  
spécialisée de l'UQAM  
turcotte.catherine@uqam.ca

Département d'éducation et formation spécialisées  
Université du Québec à Montréal  
C.P. 8888  
Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec) Canada H3C 3P8