

Découvrir le potentiel en lecture des élèves avec Déficience intellectuelle légère (DIL) à l'aide d'une méthode d'évaluation dynamique et innovante

Rebeca ALDAMA

Étudiante de maîtrise, Université du Québec à Montréal

Céline CHATENOU

Professeure, Université du Québec à Montréal

Catherine TURCOTTE

Professeure, Université du Québec à Montréal

Caroline DENAES

Étudiante postdoctorale, Université du Québec à Montréal

Résumé : Cet article fait valoir la pertinence des Tests dynamiques (TD) pour mieux évaluer le potentiel en lecture d'élèves ayant une Déficience intellectuelle légère (DIL). Il découle d'un travail de recherche qui procède par étude de cas contrastés (une élève en fin de primaire et un élève en début de secondaire), et qui emprunte une méthodologie mixte impliquant des données issues de tests statiques (WIAT-II; Wechsler, 2005, et ELFE; Lequette, 2008), d'un test dynamique (adaptation du WIAT-II) et d'entretiens (enseignants et élèves). Les résultats révèlent que le potentiel en compréhension de lecture de ces élèves est sous-estimé lorsque évalué uniquement avec un test statique. Toutefois, en étayant en cours de passation, il est possible de mieux situer leurs connaissances en lecture, spécifiquement en compréhension, et de contourner les difficultés liées à leurs caractéristiques cognitives et affectives.

Mots-clés : Compréhension de texte - Déficience intellectuelle légère - Difficulté d'apprentissage - Potentiel en lecture - Test dynamique.

Discovering the reading potential of students with Mild Intellectual Disabilities (MID) through a dynamic and innovative assessment method

Summary: This article highlights the need for new Dynamic Tests (DT) to better assess the reading potential of students with Mild Intellectual Disabilities (MID). It exposes a research on two contrasting cases: one student at the end of elementary school, and the other starting his high school education. The results are derived from a mixed methodology incorporating data using standardized tests (WIAT-II; Wechsler, 2005, and ELFE; Lequette *et al.*, 2008), DT (adaptation of WIAT-II) and interviews (with teachers and students). The data reveals that the reading potential of these students was underestimated when only evaluated by static tests. However, using a DT with interventions during administration seemed to better track reading comprehension, and specifically to circumvent the difficulties associated with the individual student's cognitive and emotional characteristics.

Keywords: Dynamic assessment - Learning disabilities - Mild intellectual disability - Reading comprehension - Reading potential.

CONTEXTE

Parmi les enjeux rattachés à la démocratisation des systèmes éducatifs et à la visée de la réussite scolaire pour tous, se pose sans conteste l'insigne question de l'accessibilité pédagogique et didactique des savoirs dans les écoles (Assude, Perez, Suau *et al.*, 2014). Intimement reliée à la gestion de la diversité de la population scolaire, cette question oriente le débat scientifique sur les pratiques effectives à développer pour que chaque élève puisse démontrer son plein potentiel d'apprentissage indépendamment de ses caractéristiques et difficultés (Bonvin, Ramel, Albanese et Boudin, 2013).

Dans la foulée de ce mouvement mondial vers l'école inclusive, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2007) a adjoint une nouvelle catégorie d'élèves à ceux en *difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (EHDA) : les élèves à *risque* d'échecs scolaires, qui incluent ceux ayant une Déficience intellectuelle légère (DIL) dont il est question dans cet article. Les organisations scolaires sont ainsi amenées à préciser les modalités de soutien et à mettre en place les ressources nécessaires pour favoriser les apprentissages scolaires chez les élèves les plus faibles, dont ceux présentant d'importants retards en lecture (Ebersold, 2009).

Parallèlement, des études ont démontré l'intérêt de prévenir les difficultés d'apprentissage de l'écrit dès la petite enfance (Foorman et Moats, 2004). Le *National Reading Panel* (NRP, 2000) a d'ailleurs ciblé cinq piliers à développer en priorité : la conscience phonologique, la correspondance lettres-sons, la fluidité de lecture, le vocabulaire et la compréhension de texte. À l'égard de cette dernière priorité, Irwin (2007) illustre la complexité de la compréhension de l'écrit en articulant cinq processus cognitifs essentiels : il faut d'abord bien lire et comprendre les mots contenus dans les phrases (microprocessus), faire des liens entre elles (processus d'intégration) pour atteindre une compréhension plus globale du texte (macroprocessus) et se l'approprier (processus d'élaboration) tout en assurant une bonne gestion de sa compréhension (processus métacognitifs). Devenir un lecteur compétent est donc assez ardu en raison des différentes variables à considérer, surtout si on tient compte de la semi-opacité de la langue française écrite qui rend l'apprentissage des correspondances entre lettres-sons peu évident (Goswami, Gombert et de Barrera, 1998).

Pourtant, dans cette visée d'une réussite scolaire pour tous, si ces études ont permis de mieux comprendre la problématique que vivent les élèves à risque d'échouer leurs premiers apprentissages de la lecture, elles ont souvent exclu de leur population les élèves ayant une DIL (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham et Champlin, 2010). Le peu d'études menées sur l'apprentissage de l'écrit auprès de cette population d'élèves ne facilite d'ailleurs pas la prise de décisions en milieu scolaire sur les interventions à prioriser (Hill et Lemons, 2015). Ces difficultés liées à l'intervention rappellent également celles liées à l'évaluation des capacités de ces élèves. Des écrits récents montrent d'ailleurs que très peu d'instruments sont voués à une analyse en profondeur des connaissances et difficultés de ces élèves afin de comprendre d'une part, leur potentiel et d'autre part, les interventions à privilégier (Sermier-Dessemontet et Chambrier, 2015). De plus, la majorité des écrits

scientifiques provient des États-Unis, rendant difficile le transfert des connaissances dans un contexte éducatif francophone, comme celui du Québec.

Considérant ce manque important dans la recherche, cet article entend donc mieux appréhender le potentiel en lecture des élèves présentant une DIL. Avant la présentation des objectifs de recherche, un état des connaissances scientifiques permettra de dresser un meilleur portrait de ces apprentis lecteurs et de présenter des voies d'évaluation innovantes en lecture.

CADRE THÉORIQUE

L'apprentissage de la lecture chez les élèves ayant une DI

Appelant à un changement profond au sujet des voies de l'apprentissage de l'écrit chez les élèves ayant une DI, Browder et ses collaborateurs (2006) ont publié une revue de littérature portant sur 128 articles anglophones publiés entre 1975 et 2003. Ces auteurs relèvent d'abord que la majorité (76 %) de ces études portait sur l'approche globale en lecture et visait l'apprentissage de mots à l'aide d'images ou de mots étiquettes. Par contraste, uniquement 10 % de ces études examinaient les stratégies de décodage et 4 %, la conscience phonologique. Par ailleurs, 28 % des études évaluaient la fluidité de lecture et moins du tiers (N=31, 24%) utilisaient une mesure en compréhension de lecture, dont 18 articles se rapportaient à de la lecture fonctionnelle (par exemple lire une recette), tandis que 13 se situaient dans un contexte plus académique (lire de courts textes).

En terrain francophone, Cèbe et Paour (2012) ont corroboré cette nécessité de réorienter les pratiques d'enseignement de la lecture en s'appuyant sur des recherches innovantes cherchant à mieux saisir le processus d'apprentissage des élèves ayant une DI. Leur revue des écrits a permis de relever que ces élèves peuvent bien développer les stratégies de décodage, surtout via un enseignement intensif, et que cela leur permet de hausser leur performance (Allor *et al.*, 2010). De plus, il semble que ces élèves « *décodent mieux que ce qu'ils comprennent* » vu leurs difficultés sur le plan langagier : à l'adolescence, leur niveau en lecture de mots serait de la 4^e année (CM1) du primaire, tandis qu'en compréhension, ils dépasseraient rarement la 3^e année (CE2) (dans Cèbe et Paour, 2012). Malgré cet écart, leur potentiel en compréhension de texte serait supérieur à ce qu'on a longtemps pensé. Pour cette raison, plusieurs auteurs proposent de soutenir le développement de la compréhension écrite chez ces élèves, à partir d'activités à l'écrit, mais aussi à l'oral, sans attendre qu'ils deviennent de bons décodeurs (Gersten, Fuchs, Williams, Baker, 2001).

Dans cette recherche, une recension comparable des écrits publiés entre 2001 et 2011 a permis de relever que de plus en plus de recherches abordent la correspondance lettre-son pour soutenir l'apprentissage de l'écrit, au lieu de la mémorisation de mots pour les élèves ayant une DI. Cependant, très rares sont les études portant sur le potentiel de ces élèves en compréhension de texte. Pourtant, comprendre un message et s'en faire une représentation mentale est le principal but de la lecture (Giasson, 2004), d'où l'importance de développer en parallèle les stratégies de compréhension de texte. Lire est en effet un processus dynamique visant la construction de sens via l'interaction entre trois composantes : le *texte* (thème, type de texte, niveau

de lisibilité, etc.), le *lecteur* (concentration, motivation, connaissances, etc.) et le *contexte* (lieu, but de la lecture, accompagnement offert, etc.) (*ibid.*, 2004).

Cependant, apprendre à comprendre constitue un défi considérable pour les élèves ayant une DI étant donné leurs caractéristiques spécifiques, comme l'expliquent Beaulieu et Langevin (2014). Ces auteurs suggèrent, entre autres, que les difficultés initiales qu'éprouvent ces apprenants en ce qui a trait au décodage seraient liées à un retard du développement intellectuel restreignant la discrimination des informations visuelles et auditives, ainsi qu'à un retard de la conscience phonologique et du principe alphabétique. Ces retards sont d'ailleurs souvent associés à des limites sur le plan langagier (Connor, Alberto, Compton, et O'Connor, 2014), qui viennent inévitablement affecter leur rendement en compréhension. Au fil de leur scolarité, l'apprentissage de la lecture devient plus difficile pour ces élèves, notamment car il est de plus en plus nécessaire de formuler des inférences à partir des informations du texte et de leurs connaissances sur le monde et sur l'écrit, qui sont souvent lacunaires par faute d'exposition (Beaulieu et Langevin, 2014).

De surcroît, les difficultés sont accentuées par l'écart qui augmente entre l'âge chronologique des élèves et leur âge mental (dont le diagnostic a longtemps été associé à un Quotient intellectuel (QI) inférieur à 70). Il semble aussi que l'âge mental de l'enfant soit lié à sa capacité à traiter les informations d'un texte et à la perception qu'il a de sa propre compréhension en lecture (*ibid.*, 2014). À cela, des déficits de la mémoire de travail et des fonctions exécutives (AAIDD, 2010-2011), combinés aux obstacles du français écrit mènent vers des surcharges cognitives, car pour parvenir à la construction de sens, il faut traiter une multitude d'informations simultanément (Beaulieu et Langevin, 2014).

Force est donc de constater que les trois composantes en lecture (Giasson, 2004) représentent de grands défis pour les élèves ayant une DIL : le *lecteur* est peu motivé et manque d'habiletés, le *texte* est souvent peu adapté à son âge mental et son âge chronologique et un *contexte* de lecture propice aux apprentissages est souvent difficile à mettre en place étant donné les différents défis qui se présentent aux enseignants (niveau réel des élèves versus exigences ministérielles).

Ces derniers constats renvoient également au besoin urgent de mieux appréhender le potentiel des élèves ayant une DIL au travers d'outils d'évaluation qui soient adaptés à leurs forces et difficultés en lecture (Sermier-Dessemontet et Chambrier, 2015). Dans cet article, on s'intéresse plus particulièrement à cet enjeu qu'évoque l'évaluation des habiletés en lecture chez ces apprenants, car on désire avant tout décrire leur potentiel en compréhension de texte.

Évaluations statiques et dynamiques du potentiel en lecture des élèves ayant une DI

Jusqu'à récemment, la majorité des études dans les champs de la DI et de la littératie employait des tests statiques standardisés auprès des élèves ayant une DIL pour évaluer leurs habiletés en lecture et les comparer à la norme. Parmi ces tests, le *Woodcock Reading Mastery Test* (WRMT ; Woodcock, 1987) et le *Peabody Picture Vocabulary Test-III* (PPVT-III ; Dunn et Dunn, 1981) sont les plus utilisés. Parallèlement, le *Test de rendement individuel de Wechsler* (WIAT-II^{CDN-F} ; Wechsler, 2005) – qui

comprend trois sous-tests en lecture qui seront présentés ultérieurement dans cet article – est le plus employé dans les écoles au Québec pour le classement des élèves, puisqu'il fournit des normes québécoises selon leur âge et leur niveau de scolarité. L'intérêt du WIAT-II pour cette étude s'explique par le fait que les items en lecture tiennent compte des cinq piliers du NRP (2000) et qu'ils ont été élaborés à l'image des échelles de Wechsler (comme le WISC-IV^{CDN-F} et WAIS-IV^{CDN-F}), suggérant ainsi le lien entre DI et retards en lecture.

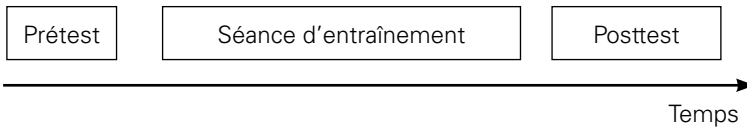
Il faut toutefois soulever que ces tests statiques ont largement été critiqués, car ils ne tiennent pas compte des caractéristiques individuelles des élèves lorsqu'il s'agit d'évaluer leur potentiel en lecture, tout comme leur fonctionnement intellectuel (Sternberg et Grigorenko, 2002). À l'instar des tests de Quotient intellectuel (QI), ils mesurent le niveau actuel de performance des élèves sans nécessairement considérer le type d'enseignement reçu ou les apprentissages potentiels (*ibid.*, 2002). Pour cette raison, des auteurs dans les champs de la DI (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010) et de la littératie (Dörfler, Golke et Artelt, 2009) proposent l'emploi de Tests dynamiques (TD). Ces TD se fondent sur les travaux de Vygotsky portant sur la Zone proximale de développement (ZPD), qui est la différence entre le niveau actuel de développement (les tâches réussies par l'élève seul) et le niveau de développement potentiel (les tâches réussies avec l'aide d'un pair ou d'un adulte) (Sternberg et Grigorenko, 2002). La force des TD réside notamment dans le fait d'accorder une plus grande importance au processus d'apprentissage en cours, plutôt qu'au résultat de l'élève au terme de ce processus. Ils donnent ainsi l'occasion à l'enfant de démontrer son réel potentiel (*ibid.*, 2002). Des relances peuvent donc être employées (par exemple questions, rétroactions) afin de mieux comprendre les items qu'il a échoués (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010). Cette forme d'évaluation s'avère aussi très pertinente auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou une DIL, puisqu'elle permet de réduire les effets du stress et de contourner certains déficits métacognitifs qui les empêchent de performer à la hauteur de leur possibilité (Denaes, Chatenoud, Turcotte et Aldama, 2015).

Plus spécifiquement, Landolf et Poehner (2004) invitent à différencier deux modèles pour décrire les principales orientations des TD : le modèle interventionniste, qui vise à quantifier le niveau de soutien dont l'élève a besoin pour réaliser une tâche, et le modèle interactionniste, qui décrit plutôt comment l'élève apprend sans prédéterminer un niveau d'acquisition final. La présente étude s'appuie sur le deuxième modèle, car on cherche à mieux décrire le potentiel en compréhension de texte des élèves présentant une DIL.

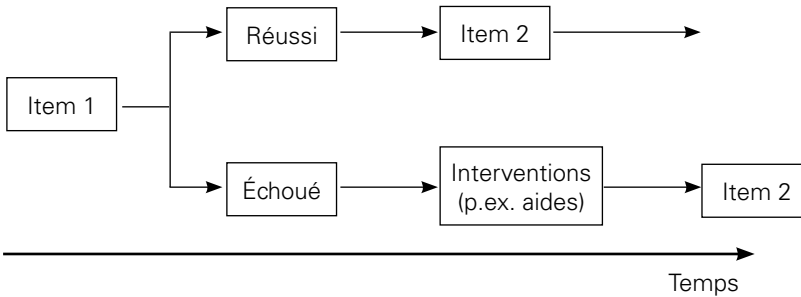
Parmi les approches interactionnistes, il existe deux formats de tests : *sandwich* ou *gâteau* (Sternberg et Grigorenko, 2002). Le premier se décrit comme un devis *prétest-entraînement-posttest*. Le potentiel de l'élève est donc décrit grâce à la différence entre les résultats du *prétest* et du *posttest*, suite à la séance d'entraînement. Le deuxième format, quant à lui, inclut des interventions durant la passation même du test. Des niveaux d'intervention sont donc prévus et appliqués selon un ordre prédéterminé lorsque l'élève échoue une tâche (*ibid.*, 2002). Le schéma (voir page suivante) tiré de Dörfler *et al.* (2009) illustre bien ces deux formats.

Figure 1 : Schéma illustrant les formats *sandwich* et *gâteau*
 (traduction libre à partir du schéma de Dörfler, Golke et Artelt, 2009)

Format sandwich : prétest-entraînement-posttest



Format gâteau : entraînement durant la passation



La validité scientifique de ces tests a d'ailleurs été mise à l'épreuve par des chercheurs, comme Fuchs, Compton, Fuchs, Bouton et Caffrey (2011) auprès de 318 élèves du primaire. Les résultats de cette étude suggèrent sans équivoque que les TD prédisent bien la performance des élèves, lorsque comparés à des tests statiques standardisés souvent employés en lecture. Des constats comparables ont aussi été obtenus au sujet du potentiel d'apprentissage et des capacités intellectuelles (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010).

Nonobstant, très peu d'études ont utilisé ce type d'évaluation auprès d'élèves en DIL pour évaluer leur potentiel en compréhension de texte, surtout en langue française. Pour répondre à cette problématique, cette étude entend donc documenter le potentiel en lecture de ces apprenants en suivant deux objectifs :

- . 1. Évaluer les habiletés en lecture d'élèves de la fin primaire et du début secondaire ayant une DIL à l'aide d'instruments standardisés en lecture et d'un test dynamique en s'appuyant sur les cinq piliers du NRP (2000).
- . 2. Décrire le potentiel en compréhension en lecture de ces élèves en comparant d'une part les résultats découlant du test dynamique avec ceux découlant des tests standardisés et, d'autre part, en comparant les résultats des élèves selon leur niveau de scolarité.

MÉTHODOLOGIE

Cette étude emploie une approche multicas (N=4) via une méthodologie mixte (Karsenti, 2006). Elle recueille et analyse des données liées aux performances des élèves soumis aux diverses évaluations, ainsi que d'autres données issues d'entrevues semi-dirigés et de questionnaires aux enseignants. Deux cas sont présentés dans cet article.

Sélection des participants

Ce projet fait partie d'une recherche-action plus large (Aldama, Chatenoud, Turcotte, 2015) visant à mieux appréhender le niveau en lecture des élèves ayant une DIL. La sélection des participants s'est effectuée avec la collaboration des enseignants selon quatre critères. Les élèves devaient avoir : 1) un diagnostic de la DIL, tel qu'évalué par un psychologue scolaire, 2) un tel diagnostic sans comorbidité de trouble associé, 3) une fréquentation de la classe en DIL depuis 2 ans ou plus ; 4) des habiletés manifestant une bonne maîtrise du décodage, sans toutefois montrer une bonne compréhension. En conformité avec les règles d'éthique de l'université d'attache des chercheuses, le consentement des parents et l'accord des élèves ont aussi été obtenus, puis l'anonymat a été conservé. Dans cet article, deux participants sur quatre (*ibid.*, 2015) sont présentés. Leurs profils contrastés permettent de répondre aux objectifs et contribuer aux connaissances sur l'évaluation et l'apprentissage de ces élèves en ce qui concerne la compréhension écrite.

Procédure

Des données qualitatives ont été récoltées auprès des enseignants, des élèves et via le dossier scolaire de ces derniers afin de dresser un portrait de chaque cas. Des données quantitatives et descriptives issues des évaluations ont aussi été récoltées en deux temps afin d'appréhender leur potentiel en lecture. En *temps 1*, un prétest a permis de situer la performance en lecture des deux élèves avec le WIAT et le test de fluidité passés de manière statique. En *temps 2*, le sous-test de compréhension du WIAT a été passé sous la forme dynamique en s'appuyant sur le format *gâteau* de Sternberg et Grigorenko (2002), décrit en première partie de cet article. Des niveaux d'intervention ont donc été préparés pour guider la passation et adapter la notation liée à la performance des élèves. Puis, une comparaison des données récoltées en *temps 1* et *temps 2* a permis de mieux situer la performance des élèves en lecture et de faire des liens avec celles récoltées auprès des élèves et des enseignants.

- **Perception de l'enseignant sur le potentiel en lecture de l'élève** : Un questionnaire a été élaboré spécifiquement pour cette étude en se fondant sur les cinq piliers du NRP (2000). Sous forme de grille, l'enseignant devait cocher les items correspondant à sa perception de l'élève selon ces composantes : a) attitude de l'élève envers l'écrit, b) conscience phonologique, c) identification de mots, d) fluidité, e) vocabulaire et f) compréhension de texte (voir en annexe).
- **Perception de l'élève sur son propre potentiel en lecture** : Via un entretien semi-dirigé filmé, des questions ouvertes – fondées sur le modèle d'autodétermination de Deci et Ryan (2000) – ont été posées à l'élève en individuel afin de saisir sa motivation face à la lecture (voir en annexe).
- **Parcours scolaire de l'élève** : les informations relatives au parcours scolaire de l'élève ont été récoltées via le dossier scolaire lors d'une visite à l'école.
- **Performance en lecture** : les habiletés d'identification de mots, de fluidité, et en particulier de prosodie, puis de compréhension en lecture ont été évaluées avec les tests ci-dessous :
 - . A) *Sous-test de décodage du WIAT-II^{CDN-F}* (Wechsler, 2005) : évalue le décodage à l'aide d'une série de non-mots sur une feuille. Après 6 erreurs consécutives, l'exercice est terminé.

- . B) *Sous-test de lecture de mots WIAT-II^{CDN-F} (Wechsler, 2005)* : évalue la reconnaissance globale (mots fréquents) et le décodage (mots difficiles) à l'aide d'une série de mots graduée en difficulté. Après 7 erreurs consécutives, l'exercice est terminé.
- . C) *Sous-test de compréhension WIAT-II^{CDN-F} (Wechsler, 2005)* : évalue les performances en compréhension de lecture selon le niveau de scolarité de l'élève. L'élève peut lire les textes dans sa tête ou à voix haute. Les questions sont posées et répondues oralement.
- . D) *Test de fluidité* : le texte « *Le Géant Égoïste* » de l'*Évaluation de la lecture en fluence (ELFE)* (Lequette et al., 2008) a été utilisé pour évaluer le nombre de *mots lus correctement par minute* (MCLM), mesurant à la fois l'exactitude (nombre de mots bien lus) et l'automatisation (la vitesse de lecture).
- . E) *Prosodie* : la prosodie a été évaluée à partir du texte « *Le Géant Égoïste* » en utilisant *La grille d'évaluation de la qualité de la lecture orale* de Giasson (2011, p. 352) qui comprend quatre niveaux. Cette échelle indique qu'au *niveau 1*, l'élève lit sans expression, qu'au *niveau 2*, il lit un peu avec expression, qu'au *niveau 3*, il lit avec expression, mais pas de manière continue, et qu'au *niveau 4*, il lit avec expression de manière continue.
- . F) *Test dynamique* : Le potentiel en compréhension de texte a été évalué en faisant une seconde passation du sous-test de compréhension du WIAT-II, mais en étayant en cours de passation afin de vérifier si l'élève avait bien compris la tâche, le texte et le vocabulaire. Cette 2^e administration ne respecte donc pas le protocole initial (*temps 1*), qui ne permet aucune relance. Elle a eu lieu quatre mois après la 1^{re} passation afin d'éviter l'effet de rappel à l'habitué à l'instrument. Pour ce faire, deux schémas ont été élaborés pour préparer des niveaux d'intervention hiérarchisés et être en mesure d'ajuster le résultat de l'élève selon sa capacité à répondre à l'intervention (voir en annexe). Dans la première procédure (*figure 1*), l'évaluatrice peut relancer le participant sur la compréhension de la question et de la tâche à réaliser, sans intervenir sur le contenu du texte à lire. Dans la deuxième procédure (*figure 2*), l'évaluatrice veille à relancer le participant sur le vocabulaire et la compréhension du contenu du texte.

RÉSULTATS

Afin de répondre aux questions de recherche, les résultats permettent en premier lieu une description qualitative du portrait des deux lecteurs. En deuxième lieu, leurs performances à chaque épreuve ont été consignées dans un tableau, puis détaillées pour mieux décrire leur potentiel en lecture et faire valoir l'intérêt d'une évaluation plus dynamique.

Cas 1: Portrait de Fanny d'après son dossier scolaire, le questionnaire de l'enseignant et l'entretien individuel

Fanny a 12 ans et est en 6^e année dans une classe spéciale en DIL. Jusqu'à sa 2^e année primaire, elle fréquentait une classe ordinaire où elle connut des retards dans l'ensemble des matières scolaires. Des évaluations psychologiques et orthopédagogiques ont fait ressortir un retard sur les plans cognitif et langagier, ainsi que des difficultés d'attention et de concentration.

Née au Québec, Fanny est d'origine italienne, mais parle et comprend très bien le français. Ses livres préférés sont *Léa Olivier*, *Théa et Stilton* et les *Schtroumpfs*. Elle aime les moments de lecture en classe. Par contre, les examens sont stressants selon elle, car elle n'est jamais sûre de ses réponses. Pour Fanny, le meilleur élève de sa classe est celui qui lit un texte vite et sans erreur. Selon son enseignante, Fanny ne semble pas avoir de difficulté majeure sur le plan de la conscience phonologique et de la reconnaissance de mots fréquents. Par contre, elle trébuche face à des mots difficiles ou des sons complexes. Elle lit un texte avec rapidité (fluidité), environ 100 mots à la minute. Sa lecture n'est pas saccadée, mais elle n'y met pas d'expression. Selon l'évaluation de son enseignante, Fanny a un faible bagage lexical. De plus, elle utilise peu de stratégies pour résoudre ses bris de compréhension. Elle parvient difficilement à rappeler un texte selon une séquence logique, puis recourt peu à des stratégies métacognitives.

Cas 2: Portrait de Sylvain d'après son dossier scolaire, le questionnaire de l'enseignant et l'entretien individuel

Sylvain a 13 ans et commence sa scolarisation secondaire. En début primaire, son rapport d'évaluation psychologique indiquait des retards de développement, de communication, du comportement et un diagnostic de DIL. En 2^e année primaire, il fréquentait donc déjà une classe DIL, où il connut une amélioration en lecture jusqu'à la 6^e année, tel qu'indiqué dans son dossier scolaire. En fin du primaire, on lui retira le diagnostic de DIL grâce à son progrès sur le plan du comportement adaptatif. Par contre, il est toujours dans une classe en DIL au secondaire, car il a besoin de soutien dans les apprentissages et la socialisation.

Sylvain vient d'Haïti. Ses livres préférés sont les *Légendaires* ou ceux portant sur le basketball. Cependant, il dit préférer lire sur l'écran de l'ordinateur, car il peut agrandir le texte. Pour lui, la lecture est importante pour lire des lettres qu'on reçoit par la poste. Sylvain semble avoir une motivation plutôt extrinsèque pour la lecture, car dans l'entretien, il admet faire des efforts surtout pour plaire à l'enseignante. Selon cette dernière, il n'a pas de difficulté dans l'identification de mots. Par contre, il ne s'autocorrige pas souvent lorsqu'il fait des erreurs de lecture. Toujours selon son enseignante, il lit vite par rapport à ses pairs, mais sans expression. Les plus grandes difficultés de Sylvain se situent en compréhension de texte, surtout lorsqu'il doit formuler des inférences causales. Enfin, il rappelle difficilement un texte selon une séquence logique et identifie peu ses pertes de compréhension.

Résultats des élèves aux tests en lecture

Le tableau qui suit recueille les résultats des deux élèves lors des différents tests en lecture. Les principales interventions pouvant avoir eu un impact sur leur performance en *temps 2* ont aussi été insérées dans ce tableau pour pister l'aide nécessaire à apporter à chacun.

Tableau 1 : Synthèse des résultats des deux élèves en lecture

	Fanny	Sylvain
<i>Niveau scolaire</i>	Fin primaire	Début secondaire
<i>Niveau en lecture (dossier scolaire)</i>	1 ^{er} cycle primaire	2 ^e cycle primaire
<i>Reconnaissance de mots</i>	2 ^e année	3 ^e année
<i>Décodage</i>	1 ^{re} année	3 ^e année
<i>Fluidité</i>	3 ^e année (fort)	4 ^e année (fort)
<i>Prosodie (grille de Giasson, 2011)</i>	Niveau 2	Niveau 3
<i>Compréhension Temps 1 (WIAT)</i>	2 ^e année	3 ^e année
<i>Compréhension Temps 2 (TD)</i>	4 ^e année	6 ^e année
<i>Items du WIAT réussis après intervention sur la question ou la tâche</i>	14, 22	21, 33, 46, 47, 51
<i>Items du WIAT réussis après intervention sur la compréhension</i>	23	29
<i>Items du WIAT réussis après lecture oralisée</i>	12, 13, 21	22, 23, 24, 28, 31, 32, 36, 43

Performance de Fanny en lecture

Les résultats de Fanny aux sous-tests de *lecture de mots* et de *compréhension* correspondent à la 2^e année primaire et à un âge de 7 ans, tels que recueillis lors de la passation du WIAT en *temps 1*. En *décodage*, Fanny performe telle une élève de 1^{re} année primaire (6 ans d'équivalence en âge). En fluidité (MCLM), son score se situe entre le 70^e et 80^e rang centile en 3^e année de primaire d'après les normes de l'ELFE (Lequette *et al.*, 2008). On lui a accordé un *niveau 2* de prosodie selon la grille de Giasson (2011), puisqu'elle lit peu avec expression et son découpage de la phrase est parfois maladroit et inapproprié.

En *temps 2*, Fanny a obtenu un résultat équivalent à la 4^e année du primaire et à un âge de 9 ans suite à la passation du test dynamique. Lors de cette passation, l'évaluatrice a utilisé une première intervention consistant à demander à Fanny de rappeler le texte qu'elle venait de lire avant de lui poser les questions de compréhension (intervention relative à la compréhension, *niveau 0*). Les deux rappels effectués alors par Fanny manquaient de cohérence, ne suivaient pas l'ordre logique de présentation des idées et reprenaient principalement les dernières lignes du texte. Ensuite, l'évaluatrice a procédé à la lecture oralisée de chacun des textes (intervention relative à la compréhension, *niveau 1*). Fanny a réussi 3 questions de plus en *temps 2*, comparativement au temps un.

De plus, on a pu vérifier grâce aux trois interventions suivantes que Fanny comprenait bien trois questions en *temps 2*, ce qui n'a pas été possible en *temps 1* : demander à l'élève d'expliquer comment elle a fait pour trouver la réponse, lui demander de développer son idée ou d'expliquer un mot de vocabulaire. Ainsi, deux de ces

questions étaient mieux réussies suite à une intervention sur la tâche et une grâce à une intervention sur la compréhension du vocabulaire.

Performance de Sylvain en lecture

Les résultats de Sylvain en *lecture de mots*, *décodage* et *compréhension* se situent tous en 3^e année du primaire d'après les sous-tests du WIAT en *temps 1*. Sa performance en *fluidité de lecture* est de niveau 4^e année. Par ailleurs, il a un *niveau 3* de prosodie, car il lit généralement avec expression en faisant des découpages par groupes de mots qui respectent la syntaxe du texte (d'après l'échelle de Giasson, 2011).

En *temps 2*, Sylvain a eu un résultat en compréhension de lecture équivalent à la 6^e année du primaire. Cette différence de performance (*temps 1* versus *temps 2*) est liée à 12 questions mieux réussies en *temps 2*. Pour 10 de ces questions, Sylvain a su donner directement la bonne réponse après avoir écouté le texte oralisé par l'évaluatrice (intervention relative à la compréhension, *niveau 1*). Deux autres interventions sur la tâche ont permis à l'élève de mieux réussir en *temps 2*: demander à Sylvain d'expliquer comment il a fait pour trouver la réponse (*niveau 0*) et lui reformuler la question (*niveau 2*). Enfin, pour deux questions, l'évaluatrice a employé des interventions sur la compréhension qui ont permis à l'élève de démontrer une meilleure compréhension de texte: demander à Sylvain de donner le sens d'un mot difficile (*niveau 1*) ou d'une phrase. À cet égard, il a donné le sens de 3 mots sur 5, mais il a bien répondu aux 5 questions de compréhension. L'autre intervention sur la tâche a consisté à lui indiquer pour une question que la réponse se trouve dans le texte (*niveau 3*).

DISCUSSION

Le premier objectif de cette étude était d'évaluer les habiletés en lecture des deux élèves à l'aide d'instruments standardisés et statiques: les sous-tests en lecture du WIAT-II (Wechsler, 2005), le test de fluidité de l'ELFE (Lequette *et al.*, 2008) et la grille de Giasson (2011) pour la prosodie. L'ensemble des résultats en *temps 1* vient soutenir les propos de plusieurs chercheurs ayant observé que les élèves ayant une DIL dépassaient rarement les apprentissages du primaire en lecture (Morgan et Moni, 2008).

Pour les deux participants, les résultats en *fluidité* réfèrent à un niveau scolaire plus élevé que ceux en *décodage* et en *lecture de mots* (en *temps 1*). Pourtant, l'automatisation des habiletés d'identification de mots, qui impliquent les stratégies de décodage et de reconnaissance globale, améliore généralement la capacité à lire un texte avec vitesse et exactitude chez les élèves de classe ordinaire (Gersten, Fuchs, Williams et Baker, 2001). Il est donc possible que les participants de notre étude aient recours à d'autres stratégies pour lire vite le texte, comme se servir des indices du texte pour faire des prédictions (Giasson, 2011). Cependant, il est aussi utile de rappeler à cet effet que leur compréhension écrite est limitée et que cette stratégie n'est donc probablement pas complètement fonctionnelle. Il est envisageable également qu'ils aient mémorisé plusieurs mots-outils de très haute fréquence (de, le, à, avec, pour, je, etc.), qui composent environ 50 % des textes, ce qui contribue à la fluidité (Giasson, 2011). Ces élèves, considérés comme des lecteurs en difficulté, ne sont toutefois pas des lecteurs débutants (ils ont 12 et 13 ans), ils ont été exposés à ces mots depuis plusieurs années.

Par ailleurs, le niveau de prosodie est différent pour les deux élèves. On pourrait supposer que le niveau faible de *prosodie* de Fanny serait en lien avec son faible résultat en *compréhension* (en *temps 1*). Selon Arcand (2011), la prosodie est un bon indicateur de la compréhension en lecture des élèves, et vice-versa. En effet, il faut que l'élève maîtrise et se serve des indicateurs textuels (la ponctuation, les groupes syntaxiques, etc.) pour lire avec expression et faire des pauses aux bons endroits (*ibid.*, 2011) et ainsi être en mesure de dégager le sens du texte de façon simultanée. Cet exercice pourrait représenter un grand défi pour les élèves ayant une DIL, car cela demande de traiter plusieurs informations en même temps, ce qui peut mener à une certaine surcharge cognitive étant donné leur limite sur le plan de la mémoire, par exemple (Beaulieu et Langevin, 2014). Cependant, et tel que soulevé dans une étude sur les faibles décodeurs, lire avec vitesse ne garantit donc pas une compréhension adéquate du texte (Applegate, Applegate et Modla, 2009). Selon cette étude, plusieurs de ces lecteurs auraient développé une conception erronée de l'acte de lire, focalisant leur énergie sur la reconnaissance de mots fréquents et la vitesse, plutôt que sur une compréhension de haut niveau. Ceci n'est pas sans rappeler les données tirées de l'entretien de Fanny, pour qui un bon lecteur est celui qui lit rapidement et sans erreur.

Le deuxième objectif de cette étude était de comparer la performance en *compréhension de texte* des élèves en *temps 1* versus en *temps 2*. Les résultats suggèrent que la passation du WIAT de manière dynamique permet aux deux élèves de démontrer une meilleure performance en lecture, et ce, grâce aux interventions employées par l'évaluatrice. Les deux élèves ont eu un résultat de deux années scolaires plus avancées en *temps 2* qu'en *temps 1*, ce qui diminue, par ailleurs, leur écart à la norme. La passation du TD a aussi permis de mieux comprendre le potentiel en lecture en écartant certains obstacles en cours de passation. Par exemple, les résultats suggèrent que les deux élèves semblent grandement profiter de la lecture oralisée des textes par l'évaluatrice. Considérant que les élèves ayant une DIL ont des déficits de la mémoire de travail et de la gestion de l'information (Alloway, 2010), il leur est probablement plus facile de se concentrer sur le sens du texte et de se l'approprier lorsqu'on leur lit le texte pour une deuxième fois (Beaulieu et Langevin, 2014). Par ailleurs, certains pourraient être en désaccord avec cette procédure, car l'élève n'est pas véritablement en train de lire lui-même le texte dans ce type d'intervention. Or, pour les élèves qui éprouvent des difficultés sur le plan de la lecture de mots, le fait d'oraliser le texte permet de s'assurer qu'ils se centrent sur l'élaboration d'une représentation mentale du texte et de ses informations plutôt sur le décodage, par exemple (Mims, Hudson et Browder, 2012). Ce soutien les place évidemment dans une situation plus avantageuse, car ils doivent moins articuler des connaissances, habiletés ou stratégies complexes liées à la compréhension écrite et à ses divers processus. Or, c'est en compensant pour eux, de cette façon, que l'évaluatrice peut avoir un portrait plus clair de chaque composante évaluée. Il s'agit de se doter d'une procédure qui donne à voir un portrait plus clair du potentiel de l'élève.

La méthode dynamique a ainsi permis d'avoir accès au raisonnement des élèves et de vérifier à quel point ils comprenaient les questions et le texte, notamment grâce aux interventions sur la tâche. De surcroît, il a été possible de constater qu'il n'a pas

fallu beaucoup d'interventions de haut niveau relatives à la compréhension (*niveau 2 et 3*), c'est-à-dire celles qui aident plus directement les élèves à comprendre un mot ou le texte. En effet, l'intervention la plus employée, de *niveau 0*, était centrée sur la compréhension de la question et demandait à l'élève d'expliquer sa démarche pour trouver la réponse. L'évaluatrice n'a pas seulement consigné la première réponse donnée spontanément par les élèves, qui risquait de ne pas refléter ce qu'ils comprenaient réellement, sachant que les élèves ayant une DI ont tendance à répondre avec plus d'impulsivité (AAIDD, 2010-2011) et qu'ils accusent souvent un retard de langage (Connor, Alberto, Compton et O'Connor, 2014). On a pu en effet observer en *temps 1* que Fanny et Sylvain avaient tendance à donner de courtes réponses sans nécessairement développer leur pensée ou la mettre en contexte. Par conséquent, ils ont moins bien réussi les tests statiques (*temps 1*), car seule la première réponse de l'élève comptait et qu'aucune relance n'est permise. À propos du vocabulaire, même si les deux élèves ne comprenaient pas tous les mots, ils parvenaient généralement à réussir la tâche. Il est donc fort possible que ces derniers aient eu recours à d'autres stratégies en lecture (en se servant des indices du texte, par exemple) pour compenser leur faible bagage lexical (Julien-Gauthier, Ruel, Moreau et Martin-Roy, 2016). Leur détermination manifeste en lecture ainsi que les encouragements de leurs enseignantes pourraient expliquer ces stratégies empruntées pour comprendre le texte.

De plus, le TD a permis d'examiner plus précisément l'un des grands défis des deux participants en compréhension de texte : les inférences. Ces derniers avaient en effet besoin de plus d'aides (d'interventions de *niveau 3*) relatives à la compréhension lorsque la tâche impliquait de faire des inférences que lorsqu'il fallait repérer la réponse dans le texte. Ces constats rejoignent les propos de Beaulieu et Langevin (2014) au sujet de cette difficulté particulière qu'ont les élèves présentant une DI à aller au-delà du texte et à faire des liens entre les informations du texte et leurs connaissances antérieures. Cela pourrait être dû à un blocage dans les processus de conceptualisation (c'est-à-dire la compréhension, l'abstraction, la généralisation et la métacognition) lié à des limitations du fonctionnement cognitif (Cèbe et Paour, 2012). En sachant cela, les enseignants pourraient adapter leurs pratiques pédagogiques en classe afin de permettre à ces élèves de développer ces habiletés plus complexes en lecture via un enseignement explicite et intensif (Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell et Algozzine, 2006). Leurs difficultés à formuler des inférences pourraient également être liées à leurs connaissances sur le monde. En effet, comme ces lecteurs peinent à lire et à comprendre des textes complexes, leur possibilité d'apprendre par la lecture est réduite. Or, à partir de la fin du primaire, les élèves développent leurs connaissances sur le monde par la lecture. En ce sens, un enseignement riche dans toutes les disciplines pourrait pallier ce qui est considéré comme un manque d'« *opportunité d'apprendre* » (Moje et Lewis, 2007).

Cette étude comprend certaines limites. Tout d'abord, le petit échantillon de départ (N=6) et celui présenté dans cet article (N=2) rendent difficile la généralisation des résultats. De plus, la sélection des élèves n'est pas très représentative de tous ceux ayant une DIL, qui ont souvent d'autres troubles associés (AAIDD, 2010-2011). De plus, les très faibles décodeurs et les non-lecteurs ont été exclus, car l'intérêt était

de se centrer davantage sur la compréhension. Une autre limite se rapporte à la subjectivité de l'évaluatrice, car les résultats du TD dépendaient de son jugement et de ses relances. Lors de l'entretien avec les élèves, l'évaluatrice devait réfléchir rapidement aux réponses et performances de ces derniers pour offrir une relance adéquate même si un protocole avait été précisé pour appuyer une prise de décision rapide et orienter par la suite les analyses. Enfin, les niveaux d'intervention élaborés pour cette étude constituent une dernière limite, car ils permettent uniquement de vérifier ce que l'élève sait, sans lui donner la chance de démontrer jusqu'où il peut apprendre à l'aide d'items de pratique. Il est donc plus difficile de situer leur ZPD. Il serait alors pertinent, dans des études ultérieures, de mettre en pratique un test plus exhaustif afin de mieux saisir les difficultés de ces élèves lorsqu'ils sont en processus d'apprentissage.

CONCLUSION

Cette étude a permis de dresser un meilleur portrait du potentiel en lecture des élèves ayant une DIL en faisant ressortir leurs forces et leurs limites grâce à une méthodologie novatrice qui impliquait le croisement de données mixtes recueillies à l'aide de différents instruments (statiques, standardisés, dynamiques et informels). Cela a d'ailleurs permis de relever que les deux participants démontraient une meilleure compréhension de texte au test dynamique, qu'au test statique. De plus, il a été possible de mieux comprendre les réponses des élèves en les mettant en contexte via des interventions nivelées sur la tâche et le texte. En étant ainsi en cours de passation, on a été en mesure d'identifier les types d'intervention les plus efficaces et susceptibles de guider les enseignants dans l'évaluation et la planification des pratiques en lecture. Les résultats suggèrent aussi que leurs difficultés en lecture de mots semblent avoir un impact considérable sur leur compréhension lors de la lecture autonome, ce qui peut conduire à une représentation erronée de leur réelle capacité à comprendre l'écrit. Pour conclure, cette étude a permis de souligner un manque crucial dans les écoles et dans la recherche, puisque peu d'instruments d'évaluation des apprentissages en lecture sont adaptés aux caractéristiques cognitives et affectives des élèves présentant une DIL.

Références

Aldama, R., Chatenoud, C., et Turcotte, C. (2015). *Portrait du potentiel d'apprentissage de la lecture d'élèves de la fin primaire et du début secondaire ayant une déficience intellectuelle légère (DIL)*. Communication orale présentée à la conférence de l'école d'été en orthopédagogie de l'UQAM, Montréal, Québec.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2011). *Déficience 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 (CNRS).

Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Modla, V. B. (2009). "She's my best reader; she just can't comprehend": Studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62(6), 512-521.

Arcand, M.-S. (2011). *Liens entre la fluidité, la prosodie et la compréhension en lecture chez les élèves de deuxième année du primaire*. Mémoire (M. en éducation), Université du Québec à Montréal.

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., Vérillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches en didactique des mathématiques*, 34(1), 33-57.

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.

Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., et Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter, Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7, 127-134.

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.

Cèbe, S., et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 2(177), 41-53.

Connor, C.M., Alberto, P.A., Compton, D.L., & O'Connor, R.E. (2014). *Improving Reading Outcomes for Students with or at Risk for Reading Disabilities: A Synthesis of the Contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers*. U.S. Department of Education.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

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. In S. Briquet-Duhazé, C. Ouellet, et N. Lavoie (dir.), *Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire* (chap. 7). Paris : L'Harmattan.

Dörfler, T., Golke, S., & Artelt, C., (2009). Dynamic Assessment and Its Potential for the Assessment of Reading Competence. *Studies in Educational Evaluation*, 35(2), 77-82.

Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83.

Giasson, J. (2004). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Giasson, J. (2011). *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Boucherville. Éditions Gaëtan Morin.

Hessels, M.G.P., et Hessels-Schlatter, C. (2010). *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés*. Berne : Peter Lang SA, 36-50.

Foorman, B. R., & Moats, L. C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education*, 25(1), 51-60.

Fuchs, D., Compton, D.L., Fuchs, L.S., Bouton, B., & Caffrey, E. (2011). The construct and predictive validity of dynamic assessment of young children learning to read: implication for RTI frameworks. *Hammill Institute on Disabilities*, 44(4), 339-347.

Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.

Goswami, U., Gombert, J. E., & Barrera, L. F. d. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Non-sense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.

Irwin, J.W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. Third edition, Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon, 218 p.

Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A.C., et Martin-Roy, S. (2016). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Revue Enfance et difficulté*, 4, 53-101.

Lantolf, J.P., & Poehner, M.E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 49-72.

Lequette, C., Pouget, G. et Zorman, M. (2008). *Fluence de lecture*. Grenoble : Les éditions de la Cigale.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec.

Mims P. J., Hudson M. E., & Browder D. M. (2012). Using read-alouds of grade-level biographies and systematic prompting to promote comprehension for students with moderate and severe developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27, 65-78.

Moje, E. B., & Lewis, C. (2007). Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research. *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power*, 15-48.

Morgan, M. F., & Moni, K. B. (2008). Meeting the challenge of limited literacy resources for adolescents and adults with intellectual disabilities. *British Journal of Special Education*, 35(2), 92-101.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. (NIH Publication No. 00-4769) Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office: National Institutes of Health and Human Development.

Sermier-Dessefontet, R., & A.-F. de Chambrier (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.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: University of Cambridge.

Wechsler, D. (2005). *Wechsler Individual Achievement Test 2nd Edition (WIAT II)*. London: The Psychological Corp.

ANNEXES

Figure 2: Niveaux d'intervention sur la tâche

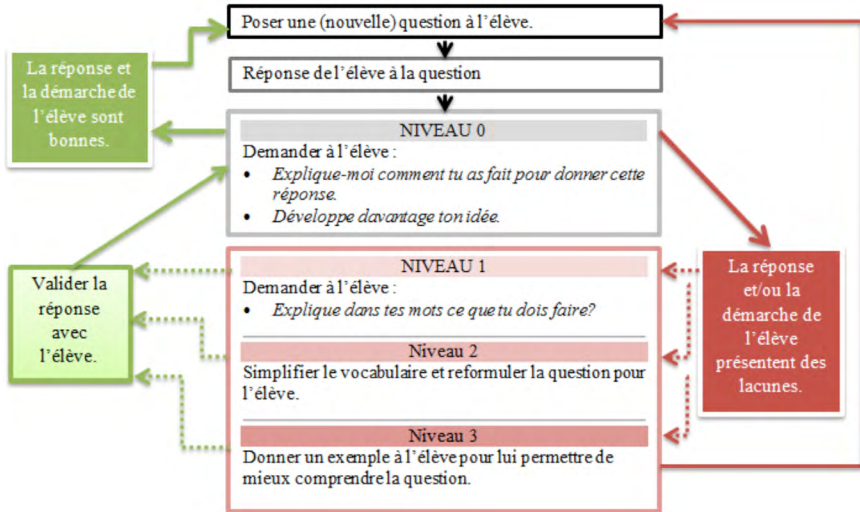


Figure 3: Niveaux d'intervention sur la compréhension du texte et du vocabulaire

Interventions avant de poser la question à l'élève :

Demander à l'élève de lire le texte tel qu'indiqué dans le WIAT.

NIVEAU 0 : lecture du texte par l'élève

Demander à l'élève d'expliquer dans ses mots ce qu'il vient de lire (rappel de texte).

NIVEAU 1 : lecture oralisée du texte par l'évaluateur

Lire le texte à voix haute pour l'élève en lui demandant de suivre avec ses yeux.

*Interventions après avoir posé la question à l'élève et après avoir suivi la **procédure A** (pour vérifier si l'élève comprenait bien la tâche et la question) :*

NIVEAU 1 : intervention sur le vocabulaire

Demander à l'élève d'expliquer un mot de vocabulaire.

NIVEAU 2 : intervention sur le vocabulaire

Guider l'élève à comprendre un mot de vocabulaire.

NIVEAU 3 : interventions sur la compréhension

Indiquer à l'élève que la réponse se trouve :

- A. Directement dans le texte (repérage).
- B. En d'autres mots dans le texte (synonyme, groupes de mots, etc.)
- C. Dans le texte et dans sa tête (inférences à partir de ses connaissances antérieures et des éléments du texte).
- D. Dans sa tête (à l'aide de ses connaissances antérieures en lien avec le texte).

QUESTIONNAIRE À L'ENSEIGNANT

Nom de l'élève :

Date :

Enseignant :

École

Ce questionnaire vise à connaître la perception qu'a l'enseignant des habiletés en lecture des élèves participants. Ces informations aideront à mieux contextualiser les résultats obtenus lors des évaluations en lecture des élèves, pour ainsi dresser un meilleur portrait de leur potentiel d'apprentissage en lecture. Les questions se réfèrent aux cinq piliers du *National Reading Panel* (2000¹).

Dans un premier temps, vous devez cocher les éléments correspondant à l'élève. Si vous pensez que la proposition s'applique totalement à l'élève, cochez « totalement en accord ». Si elle s'applique moyennement à l'élève, cochez « moyennement en accord ». Si elle ne s'applique pas à l'élève, cochez « totalement en désaccord ». Ensuite, vous pouvez ajouter des informations supplémentaires ou des commentaires pour mieux décrire les habiletés en lecture des élèves.

Attitude de l'élève envers l'écrit	Totalement en désaccord	Moyennement en accord	Totalement en accord
1. L'élève aime lire et aime les moments de lecture en classe			
2. L'élève est content d'apprendre de nouvelles stratégies de lecture			
3. L'élève reconnaît les usages de divers supports écrits			
4. L'élève est conscient des différentes fonctions de la lecture (p.ex. : informer, communiquer, se divertir, etc.)			
Commentaires :			

1. National Reading Panel (2000). *Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction : Reports of the subgroups*. (NIH Publication No. 00-4769) Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office: National Institutes of Health.

Consciences phonologique et phonémique	Totallement en désaccord	Moyennement en accord	Totallement en accord
1. L'élève comprend que les mots de la langue orale se composent d'unités sonores plus petites (syllabes, phonèmes)			
2. L'élève segmente un mot de l'oral en syllabes ou fusionne des syllabes pour former un mot oral (p. ex. /m/ + /a/+ /t/ + /in/)			
3. L'élève segmente un mot de l'oral en phonèmes ou fusionne des phonèmes pour former un mot oral (p. ex. /m/ + /a/+ /t/ + /in/)			
4. L'élève aime faire des jeux de mots (p. ex. des rimes, des charades)			
Commentaires :			

Identification de mots - Connaissance des lettres - Correspondance graphème-phonème - Reconnaissance globale	Totallement en désaccord	Moyennement en accord	Totallement en accord
1. L'élève reconnaît facilement les lettres de l'alphabet (majuscules ou minuscules)			
2. L'élève maîtrise les correspondances lettre-son de même que les sons complexes (ou, an, ouille, au, etc.) et s'en sert pour lire des mots nouveaux			
3. L'élève reconnaît certains mots instantanément, comme les mots fréquents (p. ex. « avec », « la », « il », « maison », etc.)			
4. L'élève améliore constamment sa reconnaissance de mots			
5. L'élève s'autocorrige en cours de lecture ou relit pour vérifier sa lecture			
Commentaires :			

Fluidité	Totalment en désaccord	Moyennement en accord	Totalment en accord
1. L'élève lit un texte de son niveau scolaire avec fluidité, silencieusement ou à voix haute			
2. L'élève lit un texte avec expression			
3. L'élève adapte sa vitesse et son rythme de lecture au contexte			
4. L'élève est capable de lire un texte par groupes de mots (lecture non saccadée).			
5. L'élève tient compte de la ponctuation lorsqu'il lit un texte.			
Commentaires :			

Vocabulaire	Totalment en désaccord	Moyennement en accord	Totalment en accord
1. L'élève connaît le sens de nombreux mots qu'il identifie à l'écrit			
2. L'élève connaît la classe et la fonction des mots (déterminant, nom, verbe, etc.)			
3. L'élève identifie des similarités entre les mots et s'en sert pour dégager le sens (p. ex. « habiter », « inhabité », « habitation », etc.)			
4. L'élève analyse les mots pour en dégager le sens lors de la lecture			
5. L'élève identifie et comprend le sens des préfixes, suffixes et racines			
6. L'élève comprend le sens de certaines expressions de la langue française et certaines métaphores (p. ex. « avoir une faim de loup »)			
Commentaires :			

Compréhension de texte	Totalemment en désaccord	Moyennement en accord	Totalemment en accord
1. L'élève rappelle un texte lu en une séquence logique ou chronologique			
2. L'élève relève les informations explicites requises pour répondre à une question			
3. L'élève relève les éléments importants d'un texte (idée principale, personnages, etc.)			
4. L'élève a recours à ses connaissances antérieures pour prédire ou pour donner du sens aux contenus du texte			
5. L'élève peut comparer différents textes en relevant leurs similitudes et leurs différences			
6. L'élève tient compte du type de texte pour anticiper sa lecture (textes narratifs, informatifs, etc.)			
7. L'élève identifie différents indices fournis par le texte pour mieux comprendre et anticiper sa lecture (p. ex. titres, illustrations, tableaux, graphiques, etc.)			
8. L'élève fait des liens entre les différents éléments du texte			
9. L'élève peut relever l'intention de l'auteur (p. ex. convaincre, divertir, etc.)			
10. L'élève peut faire des inférences à partir des informations contenues dans le texte			
11. L'élève peut donner son opinion relativement à un texte			
12. L'élève identifie ses pertes de compréhension et a recours à des stratégies pour mieux comprendre			
13. L'élève peut généraliser les idées principales et transférer ses nouveaux apprentissages à un autre contexte de lecture			
Commentaires :			