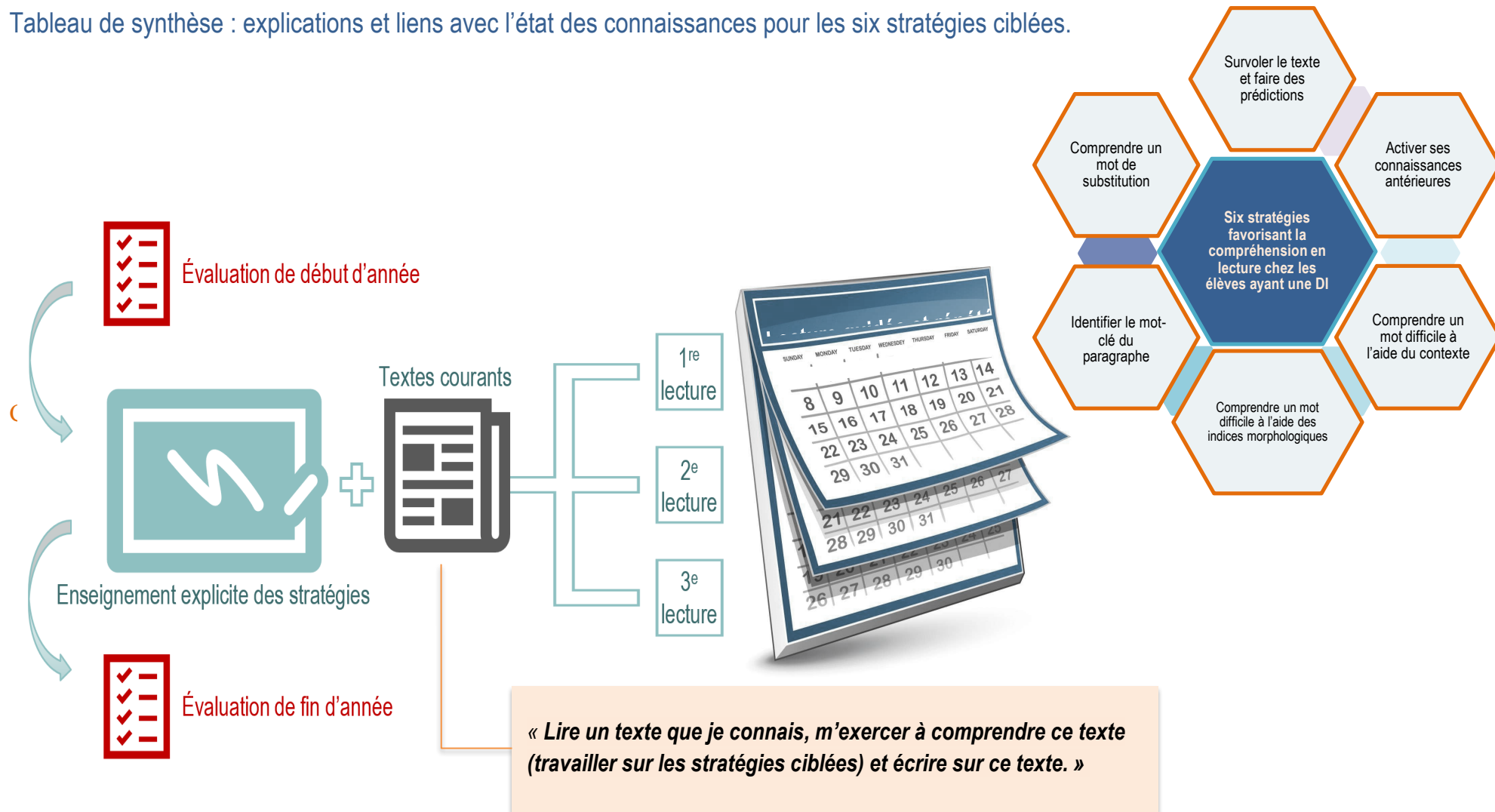
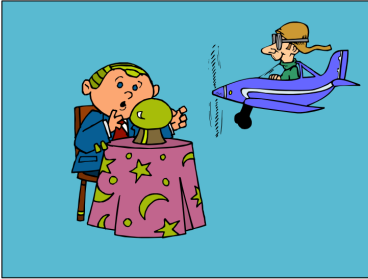


FAVORISER LA COMPRÉHENSION EN LECTURE AUPRÈS DES JEUNES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Tableau de synthèse : explications et liens avec l'état des connaissances pour les six stratégies ciblées.



Stratégies	Explications	Ce que nous indiquent les recherches
<p data-bbox="111 391 449 467">(1) Survoler le texte et faire des prédictions¹</p> 	<p data-bbox="520 391 827 467">Prédire, c'est formuler des hypothèses sur :</p> <ul data-bbox="520 480 909 724" style="list-style-type: none"> • Le sujet du texte; • Les informations qui seront données sur ce sujet; • La manière dont ces informations sont présentées selon la structure de texte. 	<p data-bbox="972 380 1346 412">Pour devenir un bon lecteur...</p> <p data-bbox="972 456 1934 532">Un lecteur efficace ne cherche pas à deviner ; il utilise les indices présents dans le texte pour prédire son contenu (sujet) et son organisation [1-3].</p> <p data-bbox="972 570 1934 727">Lorsqu'il lit un texte courant, il regarde notamment le titre, les intertitres, les organisateurs graphiques, les illustrations, les tableaux et les mots mis en évidence pour tenter de se faire une idée du texte en faisant des liens avec ses connaissances antérieures.</p> <p data-bbox="972 773 1934 886">Tout au long de sa lecture, il réajuste ses hypothèses en les infirmant ou les confirmant. Il fait des liens dans la phrase et entre les phrases en activant toujours ses connaissances antérieures.</p> <p data-bbox="972 932 1472 964">Importance pour les élèves ayant une DI</p> <p data-bbox="972 1008 1934 1122">Leur permet de contrer leurs difficultés persistantes sur le plan de certains processus cognitifs et particulièrement en ce qui a trait à l'attention, la perception sélective et l'encodage.</p> <p data-bbox="972 1166 1934 1279">En s'appuyant sur les indices du texte, ils pourront mieux organiser et comprendre rapidement les nouvelles informations, surtout lorsqu'elles sont nombreuses ou abordent des concepts plus abstraits.[4, 5]</p>

¹ Les images proposées sont issues des fiches de Godbout, Turcotte, Giguère (2015). Or, il apparaît pertinent que chaque enseignant génère une nouvelle codification avec ses élèves au moment de l'appropriation de ces stratégies en s'assurant que l'image fasse vraiment sens au sein de la classe.

2) Activer ses connaissances antérieures

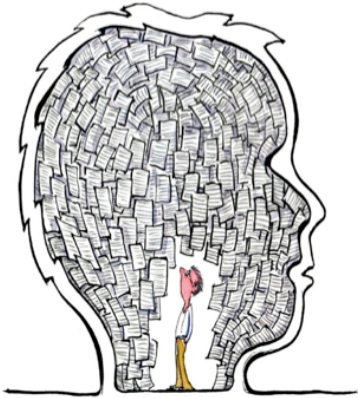


Illustration de Frits Ahlefeldt

Activer ses **connaissances antérieures** c'est :

- Penser à ce qu'on **connaît sur le sujet du texte**;
- Réfléchir à ce qu'on **connaît sur la structure du texte**;
- Dédire un **résultat selon des informations fournies** dans le texte;
- Rester **actif et attentif** quand on lit pour continuer à faire des liens entre ce qu'on lit et ce qu'on connaît.

Développer la stratégie

Un lecteur efficace active ses connaissances antérieures en se servant des indices du texte.

Il fait des liens avec ce qu'il sait déjà afin de faire des prédictions, de mieux comprendre le texte, d'alimenter son réseau de connaissances et de rester actif tout au long de sa lecture [6]. Les lecteurs ont développé des connaissances à partir d'expériences directes et indirectes. Ils activent plus facilement leurs connaissances issues d'expériences directes [7].

Importance pour les élèves ayant une DI

Leur permet de contrer leurs déficits communs dans les processus de mémorisation et de récupération de l'information (mémoire à court terme, mémoire de travail ainsi que mémoire à long terme) [8].

En les guidant dans un processus de construction de connaissances au quotidien, ils pourront mieux activer leurs connaissances antérieures et seront plus habiles pour faire des liens entre leurs expériences antérieures et les nouveaux apprentissages. Étant donné que ces élèves sont souvent soutenus dans leurs apprentissages par des exemples concrets, il en revient à l'enseignant d'activer leurs connaissances venant d'expériences moins concrètes [4]

(3) Comprendre un mot difficile à l'aide des indices morphologiques



Comprendre un mot difficile à l'aide des indices morphologiques, c'est :

- **Identifier un petit mot** dans le mot difficile (unités de sens);
- Se servir de ses connaissances sur les **préfixes** et les **suffixes** pour donner du sens au mot inconnu;
- Faire **des liens avec les mots de même famille**.

Développer la stratégie

L'exposition fréquente aux mots favorise leur apprentissage [9]. L'enseignement explicite de mots ciblés pendant la lecture d'un texte améliore particulièrement la compréhension et l'apprentissage de mots nouveaux [9].

Les discussions et les échanges qui consistent à poser des questions de plus en plus complexes aux élèves contribuent à développer la connaissance de mots nouveaux. Ainsi, l'enseignement du vocabulaire devrait comprendre des périodes d'interactions enseignants-élèves [10, 11].

Beaucoup d'enfants ont naturellement recours à la stratégie de compréhension de nouveaux mots à l'aide des indices morphologiques grâce à leur sens de l'observation des ressemblances entre les mots de la langue française.

Importance pour les élèves ayant une DI

L'acquisition de cette stratégie pour les élèves ayant une DI n'est souvent pas évidente. En effet, ces élèves, qui présentent généralement des déficits dans les processus de traitement de l'information, manquent généralement de stratégies de travail et ont besoin de plus de soutien pour en développer et se les approprier [12]. Ce qui paraît évident pour certains ne l'est pas nécessairement pour eux. De plus, comme leur connaissance du vocabulaire est généralement plus pauvre que la moyenne [13], ils éprouvent plus de difficultés à faire des liens entre les mots et à repérer les indices morphologiques pertinents [14].

(4) Comprendre un mot difficile à l'aide du contexte



Comprendre un **mot difficile à l'aide du contexte, c'est** :

- Repérer un **mot qu'on ne comprend** pas dans le texte;
- Lire les **mots avant et après pour mieux** comprendre le nouveau mot;
- Recourir à **sa compréhension du paragraphe ou du texte** dans son ensemble pour le comprendre.

Développer la stratégie

L'acquisition des mots de vocabulaire, spécifiquement ceux liés aux textes courants, ne vient pas nécessairement de soi pour beaucoup d'élèves, car elle dépend de l'interaction entre différents facteurs ayant un impact sur le développement global de l'enfant [15]. Par exemple, un enfant qui vit plusieurs expériences culturelles et dont les parents l'encouragent à lire une variété de textes courants (p.ex. en l'abonnant à la revue Les Débrouillards), sera en mesure d'agrandir son bagage lexical et de comprendre des concepts plus abstraits que d'autres élèves. Pour permettre à tous les élèves de la classe d'acquérir plus de mots vocabulaire, les chercheurs suggèrent fortement d'enseigner explicitement les stratégies visant à comprendre des mots nouveaux, notamment à l'aide du contexte, et de donner plusieurs occasions aux élèves de voir des mots nouveaux dans différents contexte de lecture [16].

L'importance pour les élèves ayant une DI

Les élèves présentant une DI connaissent généralement une lenteur dans les apprentissages, notamment dans l'acquisition du vocabulaire [17, 18]. Il y a donc un écart qui se crée entre les acquis des élèves du même âge chronologique n'ayant pas de DI. Cet écart se creuse d'année en année [19]. Par contre, il ne faut pas oublier que cet élève continue à apprendre et à progresser, mais à un rythme plus lent [20]. La répétition des stratégies à l'aide d'un enseignement explicite est donc à prioriser [14]. Le vocabulaire difficile peut aussi lui être présenté avant la lecture et dans d'autres contextes d'apprentissage pour qu'il puisse en saisir graduellement le sens.

Comme les élèves ayant une DI ont généralement un bagage lexical moins développé que leurs pairs du régulier, les textes en classe peuvent présenter un trop grand défi eux. Pour travailler les mêmes stratégies, il est donc conseillé de leur donner un texte un peu plus simple [21, 22]. Il faut toutefois faire attention de ne pas leur donner un texte trop infantilisant, cela pourrait aussi affecter leur motivation et leur estime d'eux-mêmes [21].

(5) Identifier le mot-clé du paragraphe



Identifier un mot clé du paragraphe, c'est :

- **Trouver un mot qui vient décrire l'essentiel** du paragraphe;
- **Repérer ou formuler le mot-clé** d'un paragraphe est important lorsqu'il vient **le temps de se faire une représentation globale du texte** et se l'approprier.

Développer la stratégie

Identifier l'idée principale du paragraphe est une stratégie essentielle qui permettra à l'élève de mieux extraire les informations importantes du texte pour mieux le comprendre. Cependant, c'est une stratégie qui difficile à développer pour la majorité des élèves [23], car elle n'est pas toujours explicite dans le texte et l'élève doit développer une vue d'ensemble de ce que dit le paragraphe, en évitant de ne retenir que des informations secondaires ou moins importantes relativement au thème abordé. Lors d'une étude effectuée par Turcotte, Giguère et Godbout (2015), il a été démontré que l'enseignement explicite de cette stratégie joue un rôle clé dans l'acquisition de cette stratégie chez des élèves du primaire. Les élèves ont donc besoin d'être guidés pas à pas pour développer cette stratégie.

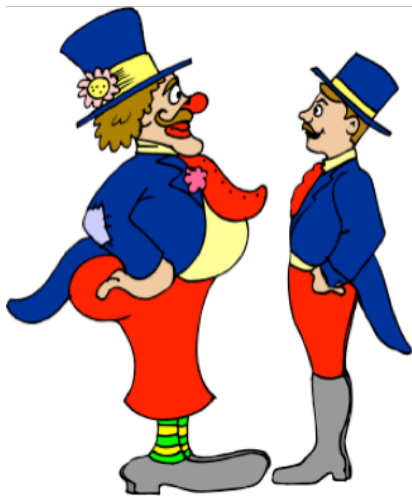
Importance pour les élèves ayant une DI

Les élèves ayant une DI connaissent souvent un retard du développement de la parole qui affecte leur apprentissage du langage écrit [8, 24, 25]. Ils présentent notamment des lacunes dans l'organisation et la structure de leur discours et dans leur maîtrise du vocabulaire [24]. Par conséquent, leur demander d'identifier l'idée principale du paragraphe peut les mener vers des surcharges cognitives et les décourager dans leur compréhension en lecture [8].

Pour les amener tranquillement vers le concept d'idée principale, nous proposons de travailler une stratégie intermédiaire, celle d'identifier le mot-clé du paragraphe. Il faut donc trouver un mot qui représente le sujet principal du paragraphe, qui décrit son contenu. Ce qui n'est pas simple à faire, puisque cela demande de bien comprendre toute l'information et de cibler un mot la représentant. Cela implique donc de traiter plusieurs informations en même temps et de développer un esprit de synthèse, deux habiletés représentant des défis importants pour les élèves ayant une DI [12].

D'après Hua et ses collaborateurs (2014) cette stratégie peut se travailler selon les trois étapes suivantes : (1) lire un paragraphe, (2) se poser la question 'quelle est l'idée principale de ce paragraphe, (3) formuler dans ses propres mots ce que ce paragraphe raconte [26]. Des études ont ainsi démontré que les élèves ayant une DI bénéficiaient grandement d'interventions visant à développer cette stratégie (surtout via un enseignement explicite [27]), car elles viendraient favoriser leur compréhension de textes courants; le type de texte qu'ils sont attendus de comprendre à un niveau postsecondaire [26-28].

(6) comprendre un mot de substitution



Comprendre les mots de substitution c'est :

- Reconnaître des **mots de substitution** (pronoms, synonymes, etc.);
- Faire le lien entre le mot de substitution et son référent;
- Comprendre la phrase;
- Faire des liens entre la phrase et entre les phrases

Développer la stratégie

Les inférences anaphoriques permettent au lecteur de comprendre les mots de substitution.

Un bon lecteur va identifier les mots (pronoms, synonymes et autres) qui sont des mots de substitution. Il va aussi faire des liens entre les mots de substitutions et leurs référents. Cette habileté grammaticale va contribuer à conserver le sens du texte [29]. Cette question est nécessaire pour établir les relations entre les référents et les mots qui les substituent, comprendre une phrase, et faire des liens entre les phrases du paragraphe et du texte.

Importance pour les élèves ayant une DI

Pour les apprenants ayant une DI, l'apprentissage des inférences anaphoriques est parfois peu évident, mais ô combien nécessaire! Ces élèves présentent souvent des lacunes dans la mémoire de travail, dans l'articulation et l'organisation des informations verbales et dans le rappel d'information de la mémoire [30, 31], ce qui peut affecter l'élaboration d'inférences [32]. Par conséquent, ils risquent de se perdre dans la lecture d'un texte, 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. De plus, leur manque de stratégies métacognitives viendrait affecter leur identification des inférences anaphoriques, notamment par une difficulté dans la mise en lien entre les mots de substitution et leurs référents (notamment pour traiter le genre et le nombre des pronoms) [33].

En outre, cela leur prend plus de temps que la majorité des élèves de même âge pour comprendre certaines notions grammaticales essentielles à la compréhension des anaphores (p.ex. la classe des mots) [33, 34], car il s'agit de notions plus abstraites faisant partie d'un système de communication assez complexe. Il est donc nécessaire de solidifier leurs connaissances grammaticales de base en variant les occasions de mise en pratique et en leur fournissant des repères visuels (p.ex. tableau des pronoms) [12, 33,37]. Pour maximiser les chances d'apprentissage des inférences (dont les anaphoriques), un enseignement intensif, répétitif et structuré semble être à prioriser auprès de ces élèves, comme démontré dans les études de Miller (2009) [27] et Reichenberg (2013) [35].

Bibliographie

1. Bauman, J., H. Hooten, and P. White, *Teaching comprehension through literature: A teacher-research project to develop fifth-graders' reading strategies and motivation*. The Reading Teacher, 1999. 50: p. 38-51.
2. Oczuks, L., *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. 2003, Newark, DE: International Reading Association. .
3. Pressley, M., *Reading instruction that works: The case for balanced teaching (3rd ed.)*. 2006, New York: Guilford.
4. AAIDD, *Déficience intellectuelle : Définition, classification et système de soutien*, ed. I. American Association on and D. Developmental. 2011, [Washington, D.C.] : AAIDD (2010): Trois-Rivières : Traduction sous la direction de Diane Morin, publiée par Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS). 247.
5. Allor, J.H., et al., *Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs?* Exceptional Children, 2014. 80(3): p. 287-306.
6. Fisher, D. and N. Frey, *Background knowledge: The missing piece of the comprehension puzzle*. 2009, Portsmouth, NH: Heinemann.
7. Marzano, R.J., *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. 2004, Alexandria, VA: ASCD.
8. Beaulieu, J. and J. Langevin, *L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture*. . Revue francophone de la déficience intellectuelle, 2014. 25: p. 52-69.
9. Biemiller, A. and C. Boote, *An effective method for building meaning vocabulary in primary grades*. . Journal of Educational Psychology, 2006. 98(1): p. 44-62.
10. Blewitt, P., Rump, K., Shealy, S., & Cook, S. (2009, May 1). , *Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning*. Journal of Educational Psychology, 2009. 101(2): p. 294-304.
11. Coyne, M., D. McCoach, and S. Kapp, *Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure*. Learning Disability Quarterly, 2007. 30(2): p. 74-88.
12. Goupil, G., *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 4e édition*. 2014: Gaëtan morin éditeur.
13. Allor, J.H., *Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: An experimental examination of a comprehensive reading intervention*. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 2010. 45(1): p. 3-22.
14. Dunberry, D. and B. Dumas, *Mieux comprendre l'élève présentant une déficience intellectuelle légère pour mieux intervenir*. , in *Colloque du Centre François-Michelle*. 2008: Montréal.
15. Irwin, J.W., *Teaching reading comprehension processes, 3e edition*. 2007, Boston, MA: Pearson Allyn and Baconl.
16. Graves, M., *The vocabulary book: learning and instruction*. 2006: Teaching College Press.
17. Houston, D. and J. Torgesen, *Teaching Students with Moderate Disabilities to Read: Insights from Research*, F.D.o. Education, Editor. 2004, Bureau of Instructional Support and Community Services: Florida.
18. Van Wingerden, E., et al., *Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities*. Research in Developmental Disabilities, 2014. 35(11): p. 3139-3147.
19. Dionne, C., Langevin, J., Paour, J.-L., & Rocque, S. (1999). , *Le retard du développement intellectuel*, in *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent: Approche intégrative*, L.S.É. E. Habimana, D. Petot & M. Tousignant, Editor. 1999, Gaëtan Morin Editeur: Montréal. p. 317-348.
20. Van den Bos, K.P., et al., *Adults with Mild Intellectual Disabilities: Can Their Reading Comprehension Ability Be Improved?* Journal of Intellectual Disability Research, 2007. 51(11): p. 835-849.

21. Fajardo, I., et al., *Easy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability: Linguistic Factors Affecting Comprehension*. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 2014. 27: p. 212-225.
22. Fajardo, I., et al., *Towards text simplification for poor readers with intellectual disability: when do connectives enhance text cohesion?* Res Dev Disabil, 2013. 34(4): p. 1267-79.
23. Turcotte, C., M.-H. Giguère, and M.-J. Godbout, *Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer*. Langage et Litteracy, 2015. 17(1): p. 106-125.
24. Allor, J., et al., *Individualized research-based reading instruction for students with intellectual disabilities: Success stories*. Teaching Exceptional Children, 2010. 42 (3): p. 9-12.
25. Allor, J., et al., *Research-based techniques for teaching early reading skills to students with intellectual disabilities*. Education And Training in Developmental Disabilities, 2009. 44(3): p. 356-366.
26. Hua, Y., et al., *Effects of the paraphrasing strategy on expository reading comprehension of young adults with intellectual disability*. Education and Training and Developmental Disabilities, 2014. 49(3): p. 429-439.
27. Miller, C.A., *Main idea identification with students with mild intellectual disabilities/specific learning disabilities: a comparison between an explicit and basal instructional approach*. 2009, Auburn University: Alabama, USA.
28. Feeney, S., *A comparison of two cognitive reading strategies on the comprehension of functional expository texts by high school students with MID*. 2012, Illinois state University.
29. O'Connor, I. and P.D. Klein, *Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2004. 34: p. 115-127.
30. Alloway, T.P., *Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning*. J Intellect Disabil Res, 2010. 54(5): p. 448-56.
31. Özmen, R.G., *Comparison of two different presentations of graphics organizers in recalling information in expository texts with intellectually disabled students*. Educational sciences: Theory & Practice, 2011. 11(2): p. 785-792.
32. Bos, C.S. and R.J. Tierney, *Inferential reading abilities of mildly retarded and average students*. American Journal of Mental Deficiency, 1984: p. 1-26.
33. Tavares, G., et al., *Who do you refer to? How young students with mild intellectual disability confront anaphoric ambiguities in texts and sentences*. Research in Developmental Disabilities, 2015. 38: p. 108-124.
34. Van Wingerden, E., et al., *Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities*. Research in Developmental Disabilities 2017. 60: p. 211-222.
35. Lundberg, I. and M. Reichenberg, *Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study*. Scandinavian Journal of Educational Research, 2013. 57(1): p. 89-100.
36. Bos, C.S. and R.J. Tierney, *Inferential reading abilities of mildly mentally retarded and nonretarded students*. American Journal of Mental Deficiency, 1984. 89(1): p. 75-82.
37. Hua, Y., *Effects of combined repeated reading and question generation intervention on young adults with cognitive disabilities*. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 2012. 47(1): p. 72-83.