

## APPRENDRE À LIRE AUX ÉLÈVES AVEC UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

[Sylvie Cèbe, Jean-Louis Paour](#)

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2012/2 n°177 | pages 41 à 53

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200927813

DOI 10.3917/lfa.177.0041

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-41.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# APPRENDRE À LIRE AUX ÉLÈVES AVEC UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Sylvie CÈBE

Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand  
Laboratoire ACTÉ – EA 4281

Jean-Louis PAOUR

Université d'Aix-Marseille

## Garantir à tous les élèves un Socle commun de connaissances

En 2005, la France vote deux lois qui vont radicalement changer les missions assignées à l'école. La première<sup>1</sup> reconnaît à chaque enfant présentant un handicap le droit d'être inscrit en milieu scolaire ordinaire. La seconde<sup>2</sup> stipule que « la scolarité obligatoire doit *au moins* garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen<sup>3</sup> ». Parmi les sept compétences que compte ce Socle, la maîtrise de la langue française (notamment « la capacité à lire et à comprendre des textes variés ») est définie comme la priorité absolue. En promulguant cette loi, on contraint donc les enseignants à garantir à tous les élèves un *savoir minimum*. Or, si certains ont dénoncé l'appauvrissement des ambitions éducatives associé à l'adjectif « minimum », peu ont souligné la pression qu'exerce, pour les enseignants, l'engagement à le garantir à tous les élèves (Goigoux 2011a). Cette contrainte est d'autant plus forte que le *tous* ou le *chaque* de cet objectif politique national inclut *de facto* les élèves qui présentent une déficience intellectuelle (ci-après DI). Se pose alors la question de savoir s'il est réellement possible de garantir à ces élèves la maîtrise de la capacité à lire et à comprendre des textes variés et si oui, comment<sup>4</sup> ?

---

1. Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (12 février 2005).

2. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (23 avril 2005).

3. <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

4. J.H. Allor *et al.* (2010a) posent la même question à propos de la politique nationale *No child left behind* définie en 2002 aux États-Unis.

## De la recherche des incapacités à celle des compétences

L'apprentissage de la lecture par les enfants DI représente un champ de recherche relativement récent aussi bien en psychologie qu'en sciences de l'éducation.

Au départ, les recherches menées étaient très globales, se contentant de démontrer que ces enfants ne parvenaient pas à acquérir les mêmes connaissances que leurs camarades au développement typique parce qu'ils avaient une intelligence limitée. Cette explication « circulaire » – pour reprendre l'expression de P.E. Vernon (1976) – n'ajoutait rien à la compréhension de la DI et il faut attendre le début des années 1960 pour que des travaux visant à mieux comprendre la nature des insuffisances voient le jour. On ne compte plus les auteurs qui, selon la formule retenue par J.G. Borkowski et J.C. Cavanaugh (1979), sont partie à la « chasse aux déficits » (*deficit hunting*) et force est de constater qu'ils ne rentraient jamais bredouille. Quelle que soit la dimension du développement et du fonctionnement cognitifs étudiée, ils concluaient à la présence d'un déficit qui permettait d'expliquer les difficultés : déficit d'attention pour les uns, de la mémoire à court terme, des fonctions exécutives, d'utilisation de stratégies pour les autres...

Mais la seule identification d'un déficit, quel qu'il soit, reste insuffisante pour rendre compte des compétences des personnes et des conditions dans lesquelles elles peuvent les démontrer (Bray *et al.* 1997). Aussi ces travaux ont-ils très vite été suivis par d'autres. Centrés sur les compétences relativement préservées, ceux-ci ont permis de corriger un certain nombre de conclusions en termes de déficits ou de limitations (Bray *et al.* 1998, Gordon et Haywood, 1969; Groen *et al.* 2006). C'est ainsi que N.W Bray *et al.* (1997) ont observé qu'en faisant varier la nature des tâches et en les adaptant aux caractéristiques fonctionnelles des personnes DI, on découvrirait chez elles des compétences que les tests classiques n'avaient pas mis au jour. Les expériences menées sur les compétences mnésiques illustrent bien ce phénomène en mettant en évidence que, dans certaines tâches au moins, elles obtiennent des performances similaires à celles de personnes ordinaires. C'est le cas dans les tâches de « mémoire implicite » pour lesquelles l'encodage des informations n'est pas intentionnel (Atwell *et al.* 2003, Vinter et Detable 2003). Mais dès que les tâches requièrent un haut niveau de contrôle et la mise en œuvre consciente de stratégies leurs performances sont très en-deçà (Kavale et Forness 1999, Lanfranchi *et al.* 2004, Vicari *et al.* 1995).

On ne peut donc pas interpréter un constat de différence à un même âge mental comme l'indicateur d'un déficit spécifique avant d'évaluer sa robustesse en faisant varier la tâche et en présentant des aides ou un enseignement. Il faut préciser la nature de la différence qui peut être structurale, développementale, stratégique, métacognitive ou motivationnelle (Courbois et Paour 2007). Ces études montrent aussi que les caractéristiques de l'environnement peuvent, au même titre que les facteurs personnels, être à l'origine de la production de la situation de handicap (Fougeyrollas 1998, 2010), et, partant, que l'expression de la DI est relative.

C'est pourquoi, dans le domaine spécifique de la lecture, il importe de connaître les facteurs personnels qui peuvent favoriser ou empêcher l'apprentissage si l'on veut pouvoir définir les contenus d'enseignement à privilégier et sur les pratiques d'enseignement les plus efficaces.

## Facteurs personnels des élèves DI

L'usage du terme *personnels* peut paraître impropre quand on traite des caractéristiques d'une population. Néanmoins cette donnée est importante si l'on veut connaître les aspects sur lesquels faire porter l'enseignement et les pratiques professionnelles les plus propices aux apprentissages.

### Dans les domaines du développement et du fonctionnement cognitifs

La définition et le diagnostic de la DI reposent sur la conjonction de trois constats : une inadaptation sociale flagrante par rapport aux attentes relatives à l'âge chronologique de la personne, une moindre efficacité cognitive générale (bien en-deçà de l'efficacité moyenne :  $QI < 70$ ) et l'apparition des deux premiers constats avant l'âge de 18 ans.

La prise en compte du critère d'inadaptation sociale n'a d'abord relevé que du principe de précaution : pour éviter les erreurs de diagnostic, il convenait de ne pas fonder la DI sur la seule évaluation du potentiel intellectuel dont la mesure repose largement sur le rythme de l'acquisition de connaissances, rythme qui peut parfois davantage refléter les caractéristiques environnementales et éducatives que les potentialités réelles de la personne. Interprétée comme le résultat d'une interaction entre la personne et ses environnements (les aides et les obstacles qui contribuent au développement), la prise en compte de l'adaptation sociale devient un élément d'orientation et préside au choix des prises en charge sociales, éducatives et pédagogiques.

Chaque prise en charge, tout spécialement la prise en charge pédagogique, pose le problème de la référence : sur quelles attentes socioscolaires faut-il fonder l'enseignement ? Sur celles qui correspondent à l'âge de développement de la personne DI ou celles des personnes de même âge chronologique ? Problème que l'intégration et l'inclusion scolaires posent avec une particulière acuité : quelles méthodes et quels objectifs adopter ? Ceux qui valent pour les périodes d'apprentissage ou ceux qui visent à développer l'usage instrumental des acquis fondamentaux ?

Le critère de l'insuffisance intellectuelle n'est que le dénominateur commun de la DI compte tenu de la diversité (des origines, des niveaux et des profils) que les prises en charge doivent intégrer. Tout en sachant qu'il s'agit là encore de généralisation, on peut néanmoins soutenir que l'augmentation du degré de DI s'accompagne d'une limitation croissante des capacités de traitement (notamment verbales, visuelles, mnésiques, attentionnelles...) et d'un arrêt prématuré du développement. C'est le cas, par exemple, de certains secteurs du développement langagier (phonologie et syntaxe, notamment), même si ce constat doit être modulé en fonction de l'étiologie, puisque le langage et la communication sont diversement

affectés selon les syndromes de DI considérés. À partir d'un certain degré de DI, ces deux facteurs conjugués perturbent significativement l'acquisition des connaissances perceptivo-motrices initiales (Dunst 1998) que le jeune enfant sans DI acquiert dans les toutes premières années (schèmes moteurs, schémas perceptifs, système phonologique, grammaire implicite...) et dont l'intégrité conditionne leur conceptualisation en connaissances flexibles, explicites et généralisables.

Les processus de conceptualisation (compréhension, abstraction, généralisation, métacognition) ne sont pas seulement freinés par l'inachèvement et la mauvaise organisation des connaissances procédurales perceptivo-motrices ; ils le sont aussi par les modalités du fonctionnement cognitif. Ils requièrent en effet la mise en œuvre de fonctionnements particulièrement efficaces, tournés vers l'analyse des procédures et de leur résultat pour en abstraire la logique implicite, et ainsi aboutir à des niveaux de compréhension et d'action supérieurs. Une des caractéristiques essentielle de la DI, que l'on rencontre à tous ses niveaux, est la faiblesse des processus de contrôle qui s'origine à la fois dans les déficits des capacités de traitement et l'hétérogénéité des acquisitions, mais aussi dans les déterminants affectivo-motivationnels de l'efficacité cognitive. Les personnes DI sont mal équipées et peu préparées pour autoréguler leurs apprentissages. La faiblesse des processus de contrôle est à l'origine d'un sous-fonctionnement cognitif chronique qui joue comme une boucle amplificatrice des causes structurales de la DI (Paour 2010). Il n'y a sous-fonctionnement que dans la mesure où nous savons qu'il est effectivement possible d'aider les personnes DI à fonctionner et à performer de manière plus efficace.

### **Dans le domaine de la lecture**

Dans ce domaine, l'attention des chercheurs et des éducateurs a longtemps été centrée sur les compétences impliquées dans le décodage. Elles ont conclu que les élèves DI présentaient des compétences relativement préservées dans le domaine visuo-spatial et un langage en réception plus développé que la mémoire verbale, la vitesse de dénomination, la conscience phonologique, le langage expressif, les compétences grammaticales (Abbeduto *et al.* 2007, Davis 2011, Hugues 2006, Kennedy et Flynn 2003, Wise *et al.* 2010) ; autant de compétences qui sont de meilleurs prédicteurs de l'apprentissage de la lecture (sur le versant du décodage) que ne l'est le QI (Conners *et al.* 2001).

J.-E. Gombert (2002, 2004) rapporte que, contrairement aux conclusions de G. Cossu *et al.* (1993), les élèves DI sont capables de développer la conscience phonologique même s'ils sont plus performants dans les tâches de dénombrement, d'écriture et d'effacement de phonèmes que dans les tâches de jugement de rimes et d'assemblage de phonèmes. En outre, des études récentes prouvent que, quand on leur enseigne la conscience phonologique de manière explicite, ils obtiennent de bien meilleurs scores (Allor *et al.* 2010b, Browder *et al.* 2006, Conners *et al.* 2001, 2006, Cupples et Iacono 2002, Kennedy et Flynn 2003, Snowling *et al.* 2008). En résumé, si les compétences phonologiques ne sont pas, au départ, le point fort de ces élèves, leurs apprentissages sont sensibles

à la qualité des pratiques d'enseignement et exercent un effet positif sur l'acquisition du décodage.

Mais qu'en est-il des compétences qui sous-tendent la compréhension de l'écrit ? Là encore, la littérature scientifique permet de lister un certain nombre de limitations importantes chez les élèves DI : vocabulaire connu, syntaxe, connaissances du monde, inférences (dont la théorie de l'esprit), cohérence textuelle, régulation et évaluation de leur compréhension. Mais elle permet aussi de montrer que les élèves DI sont très sensibles à l'enseignement de ces habiletés (Ockjean *et al.* 2008).

## La question des objectifs

Le degré de DI et ses conséquences cognitives et fonctionnelles expliquent pourquoi deux conceptions pédagogiques – complémentaires mais distinctes – coexistent dans le champ de l'enseignement de la lecture : d'un côté, une vision fonctionnelle qui vise la reconnaissance de mots entiers et de logos, considérés comme des outils de communication capables de permettre aux personnes de vivre dans leur communauté et d'effectuer, seules, les activités de la vie quotidienne ; de l'autre, une vision plus ambitieuse qui inclut l'enseignement du code, son automatiser et la compréhension de textes écrits (Davis 2011). Mais, comme on va le voir, ce n'est pas seulement le degré de DI qui explique le choix de l'un ou l'autre des objectifs.

### Reconnaissance de mots entiers

Plusieurs auteurs (Buckley 1985, Buckley *et al.* 1996, Cossu *et al.*, 1993), considérant les limitations et les compétences préservées des enfants DI, ont longtemps soutenu que ces derniers avaient besoin d'un enseignement qualitativement différent de celui proposé aux élèves ordinaires. Pour eux, il était inutile d'enseigner les conversions graphophonologiques aux enfants DI parce qu'ils apprenaient à lire les mots « comme s'ils étaient un langage idéographique ou imagé et n'avaient pas de relations écrit/oral » (Buckley 1985 : 327). C'est, selon eux, ce qui expliquait que ces élèves ne commettaient jamais d'erreurs phonologiques (*cat* au lieu de *car*) mais faisaient beaucoup d'erreurs sémantiques (*aller au lit* au lieu de *dormir*). Pour S.J. Buckley, ces erreurs prouvaient qu'ils accédaient directement au sens sans passer par le déchiffrage, ce qui l'amena à plaider en faveur d'une approche exclusivement visuelle.

Mais ce raisonnement est très contestable car il confond cause et conséquence. L'absence d'erreur de déchiffrage peut s'expliquer d'une toute autre manière que celle présentée par ces auteurs qui reprennent les thèses de F. Smith (1975) et de J. Foucambert (1976) : si les élèves DI ne tentent aucune conversion graphophonologique et, par conséquent, ne font aucune erreur de déchiffrage, c'est simplement parce qu'on ne leur a pas appris à déchiffrer et qu'ils ne s'y risquent pas spontanément ! On observe, par exemple, que même s'ils reconnaissent les mots *bol* et *car*, ils sont incapables de décoder le mot *col*. La principale caractéristique des enfants DI est leur grande difficulté à construire seuls les règles de correspondance graphophonologiques (Cupples et Iacono 2002, Fidler

et Nadel 2007, Lemons et Fuchs 2010) ; ce qui les rend plus dépendants que les autres des pratiques d'enseignement. Ils ne savent pas non plus reconnaître les mots quand ils les retrouvent dans un contexte différent de celui qui a présidé à leur apprentissage (Alberto *et al.* 2010, Browder *et al.* 2006, Fiscus *et al.* 2002). En conclusion, une approche pédagogique idéovisuelle pénaliserait les enfants DI, plus encore que les enfants ordinaires (Goigoux 2000), en les privant des moyens de devenir des lecteurs autonomes.

### Méthodes phoniques

Si l'on veut permettre aux élèves DI de devenir des lecteurs autonomes, il est indispensable de leur apprendre à décoder. Mais en sont-ils réellement capables? Les données dont on dispose aujourd'hui autorisent à répondre par l'affirmative à cette question (Browder *et al.* 2006, Cavallini *et al.* 2010, Cupples et Iacono 2002, Lemons et Fuchs 2010, Wanzek *et al.* 2009). L'étude de J.H. Allor *et al.* (2010a) a porté sur 28 élèves DI âgés, de neuf ans en moyenne au début de l'étude. 16 d'entre eux ont été assignés à la condition expérimentale, 12 constituent le groupe contrôle. Ces derniers bénéficiaient d'un enseignement typique des classes d'enseignement spécialisé quand les élèves du groupe expérimental participaient à des séances d'enseignement en petits groupes de 40 à 50 minutes par jour, au cours d'une année scolaire et demie (soit 300 séances au total). L'intervention comprenait un enseignement systématique et explicite de la conceptualisation de l'écrit, de la conscience phonologique et phonémique, du langage oral, de la connaissance des lettres, du décodage et de son automatiser, du vocabulaire et des stratégies qui sous-tendent la compréhension de l'écrit. À la fin de l'intervention, les résultats sont sans appel : les élèves du groupe expérimental se distinguent significativement de ceux du groupe contrôle sur le versant de la conscience phonologique, de la reconnaissance de mots, du vocabulaire et de la compréhension de l'écrit. Ils permettent de lister quatre facteurs critiques pour une intervention efficace :

- un degré d'intensité suffisant d'enseignement (certains élèves DI ont besoin de trois ans pour maîtriser le décodage) ;
- l'enseignement et l'entraînement de compétences adaptées au niveau des élèves et des évaluations régulières pour ne pas perdre de temps sur des habiletés déjà maîtrisées ou hors de portée ;
- des tâches favorisant l'engagement des élèves dans l'activité en fixant des objectifs précis et en donnant aux élèves le plus de contrôle possible sur leurs apprentissages et leurs progrès ;
- des activités visant à permettre aux élèves de donner un sens à leur apprentissage en leur faisant décoder au plus tôt des phrases puis des textes qui contiennent les mots qu'ils savent déchiffrer.

Doit-on pour autant proscrire des pratiques d'enseignement la reconnaissance de mots entiers? Certainement pas. On sait en effet que la construction d'un lexique mental permet d'identifier les mots plus rapidement, vitesse qui s'accompagne toujours d'une meilleure compréhension. On

peut donc soutenir que la reconnaissance de mots entiers est une base sur laquelle les enseignants peuvent s'appuyer pour compléter leur enseignement des règles de conversions lettres/sons (Alberto *et al.* 2010).

## Quelles pratiques didactiques ?

### Les aides à la mémorisation

Les enseignants font tous le même constat, cohérent avec les résultats des recherches : les élèves DI éprouvent des difficultés à mémoriser la forme orthographique des mots entiers (procédures d'adressage) et à mémoriser les relations arbitraires entre lettres et sons (procédures d'assemblage). Pour pallier ces difficultés, la plupart des maîtres proposent d'utiliser un matériel qu'ils jugent plus « concret » : pour faciliter l'adressage, ils ont recours à des illustrations associées aux mots écrits (un dessin de « lit » pour le mot *LIT*) et, pour faciliter l'assemblage, ils emploient un dessin activant la valeur sémantique d'un mot associé à la valeur sonore conventionnelle d'une lettre (une vache pour la lettre V associée au phonème [v]) ou bien ils ont recours à des petites figurines dont les actions sont associées à des onomatopées incluant le phonème à mémoriser<sup>5</sup> (un serpent associé au phonème [s] car l'animal siffle : « SSSS » ou un robinet associé au phonème [R] car le robinet vibre lorsque l'eau s'écoule : « RRRR »). Ils postulent qu'en procédant ainsi ils faciliteront l'apprentissage du code. Ont-ils raison ?

L'expérience menée par R. Didden *et al.* (2006) répond par la négative pour les procédures d'adressage. Dans cette étude, 13 élèves bénéficiaient successivement de trois modalités d'enseignement : quatre mots sont présentés seuls (reconnaissance du mot entier), quatre autres mots sont présentés à l'intérieur d'un dessin qui s'estompe progressivement puis disparaît et les quatre derniers en étant toujours associés à un dessin. Deux semaines après, c'est la condition « mot seul » qui s'avère la plus efficace puisque 10 des 13 élèves ont mémorisé les quatre mots ainsi appris. Si 3 des 10 élèves parviennent aussi à se rappeler les mots de la condition 2, aucun n'a mémorisé les mots quand ils étaient associés au dessin. Dans ce dernier cas, on peut faire l'hypothèse que les élèves n'ont pas eu à traiter le signifiant (le mot écrit) puisque l'image suffisait à identifier le signifié. Dans la condition 1, les élèves n'avaient pas d'autres choix que d'étudier le mot s'ils voulaient pouvoir le rappeler. Toute leur attention était alors consacrée à mémoriser la suite ordonnée des lettres qui le compose alors que dans le cas 2 une partie était détournée vers le traitement de l'image (*cf.* la « double représentation » analysée par Deloache *et al.* 1998).

Aucune étude comparable ne permet de conclure pour l'assemblage. Mais on peut supposer que les résultats iraient dans le même sens pour les mêmes raisons. L'apprentissage de la lecture repose en effet sur le traitement d'unités non signifiantes (les graphèmes et des phonèmes) dont la mise en relation puis la combinaison génère des unités signifiantes, les

5. *Cf.* par exemple la méthode *La Planète des alphas* (Huguenin et Dubois, 1999).

mots. Pour apprendre à lire, il faut nécessairement se désintéresser momentanément des aspects sémantiques pour se consacrer à la manipulation des unités abstraites non significantes avant de les combiner pour élaborer du sens. Les élèves DI peuvent donc être perturbés par l'irruption d'unités sémantiques lors d'étapes procédurales qui devraient rester purement phonologiques. C'est pourquoi les moyens mnémotechniques les plus efficaces n'incluent aucun recours sémantique ; ils se centrent sur la mémorisation de l'arbitraire des signes. Ces moyens relèvent de deux ensembles : ceux qui visent la mémorisation des lettres en attirant l'attention des enfants sur leur tracé et sur le toucher de leurs reliefs (*cf.* les techniques haptiques proposées par F. Bara *et al.* (2006) dont l'efficacité est établie par F. Bara *et al.* 2007)) ou la mémorisation des relations arbitraires entre graphèmes et phonèmes *via* des symboles gestuels associés (*cf.* la méthode gestuelle de Borel-Maisonny).

### **Pour une didactique éclectique**

Dans le champ de l'apprentissage de la lecture chez les élèves DI, la plupart des chercheurs plaident aujourd'hui en faveur d'une didactique que nous qualifions d'*éclectique* (adjectif que nous empruntons à R. Goigoux (2011a) c'est-à-dire, une didactique « qui admet ce que chaque système paraît offrir de bon » (Littré 1873-1877).

Les élèves DI décodent mieux que ce qu'ils comprennent : le niveau atteint à l'adolescence s'apparente à celui d'élèves ordinaires de 4<sup>e</sup> année (CM1) et à celui d'élèves de 3<sup>e</sup> année (CE2) pour la compréhension de textes écrits (Rynders 1997, Fowler *et al.* 1995, cités par Ockjean *et al.* 2008). Ce décalage s'explique par le fait que la compréhension est limitée par la faiblesse de leurs compétences langagières, même si l'on observe des difficultés moindres en compréhension du langage oral que du langage écrit (Fowler, 1995). On retrouve là les caractéristiques d'un certain nombre d'élèves sans DI qui, en dépit de bonnes compétences en décodage et en compréhension de l'oral, peinent à comprendre ce qu'ils lisent (Oahkill *et al.* 2003).

L'étude menée par O. Ockjean *et al.* (2008) auprès d'enfants DI (de 6-7 ans) démontre qu'après avoir entendu une histoire, ceux-ci ont tendance à rappeler moins d'événements que les enfants ordinaires, mais ceux dont ils se souviennent s'avèrent importants pour la cohérence du récit. En outre, leur récit, loin de ressembler à une collection aléatoire d'événements, est fortement structuré. Ces résultats suggèrent qu'ils sont capables d'identifier les connexions pendant qu'ils traitent les récits et de les rappeler. Ainsi, les compétences de compréhension chez les enfants DI peuvent être plus sophistiquées que ce qu'on pensait précédemment. C'est pourquoi on s'accorde aujourd'hui (Hugues 2006, Snowling *et al.* 2008) pour soutenir qu'il faut chercher à développer, au plus tôt, les compétences requises par la compréhension orale et écrite sans attendre que les enfants maîtrisent le décodage. Les interventions qui s'y sont employées ont fait la preuve de leur efficacité (Alberto *et al.* 2010, Browder *et al.* 2010, Allor *et al.* 2010b).

J.H. Allor *et al.* (2010a) soulignent l'importance d'une intervention longue puisqu'ils notent que, dans leur étude, les élèves DI ont mis deux

fois plus de temps pour apprendre les contenus cibles de l'intervention que les faibles lecteurs sans DI des études précédentes (par exemple, les premiers acquis en conscience phonologique ne sont apparus qu'après quinze semaines d'intervention). Ils concluent que, si les enseignants veulent pouvoir observer les effets de leurs pratiques d'enseignement, ils doivent faire preuve de persévérance.

## Quelles pratiques pédagogiques ?

La littérature scientifique conduit à deux constats en apparence opposés : d'un côté, celui du retard, des arrêts prématurés du développement et des déficits ; de l'autre, celui d'une relative éducatibilité. C'est donc l'incapacité à développer leurs potentiels sans le secours de prises en charge spécifiques qui est la marque de la DI. Cette dépendance signale une faiblesse particulière des processus de contrôle et notamment des processus d'autorégulation cognitive (Courbois et Paour 2007). D'où l'importance cruciale de la qualité des pratiques d'enseignement.

Quand ils ont à se prononcer sur la meilleure manière de prendre en charge les élèves à besoins éducatifs particuliers, beaucoup d'enseignants choisissent de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques laissant une part importante à l'apprentissage par l'action, par le tâtonnement et par la découverte, censé favoriser l'enrôlement des élèves dans l'activité et l'acquisition de compétences plus solides. Cette orientation à priori séduisante dans son application se heurte à deux difficultés majeures quand on exerce auprès d'élèves DI. Tout d'abord, l'action n'est réellement constructive qu'à la condition d'être mise au service de la pensée et de ne pas être le but de l'activité : l'action n'est pas, en elle-même, source de progrès (Paour *et al.* 2009). Ensuite, il est assez paradoxal de proposer ce type de démarche à des enfants DI puisqu'ils ont justement fait la démonstration de leur difficulté à apprendre par eux-mêmes. C'est pourquoi la plupart des études actuelles concluent sur le besoin d'un enseignement explicite (qui n'est pas synonyme d'« enseignement directif ») alliant progressivité et complémentarité des tâches de découverte, de résolution de problème, de conceptualisation et d'exercices.

## Conclusion

Nous avons vu que les élèves avec DI ont besoin de plus d'enseignement et de plus de temps pour consolider leurs apprentissages (Cavallini *et al.* 2010, Allor *et al.* 2010a). Or M. Cuilleret (2007) signale qu'en France les élèves de Cours préparatoire (CP) bénéficient de huit à dix heures d'enseignement de la lecture par semaine alors que, dans les structures spécialisées, l'horaire proposé aux élèves de même âge est réduit de moitié. Au terme de cet article, nous pouvons répondre positivement à la question posée en préambule : oui, il est possible d'envisager une meilleure prise en charge pour aider les élèves DI à maîtriser le décodage et à comprendre les textes. Mais il ressort aussi que ce but ne peut être atteint que si les pratiques d'enseignement qui leur sont proposées remplissent plusieurs

caractéristiques : un enseignement explicite, intensif et à long terme, ainsi qu'une centration sur toutes les compétences requises pour développer le langage oral et la compréhension de l'écrit.

Sylvie CÈBE &  
Jean-Louis PAOUR

## Références bibliographiques

- ABBEDUTO, L., WARREN, S.F. & CONNERS, F.A. (2007). Language development in down syndrome : from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13, 247-261.
- ALBERTO, P.A., WAUGH, R.E. & FREDRICK, L.D. (2010). Teaching the reading of connected text through sight-word instruction to students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1467-1474.
- ALLOR, J.H., CHAMPLIN, T.M., GIFFORD, D.B. & MATHES, P.G. (2010a). Methods for increasing the intensity of reading instruction for students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 500-511.
- ALLOR, J.H., MATHES, P.G. , ROBERTS, J.K., JONES, F.G. & CHAMPLIN, T.M. (2010b). Teaching Students with Moderate Intellectual Disabilities to Read : An Experimental Examination of a Comprehensive Reading Intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 3-22.
- ATWELL, J.A., CONNERS, F.A. & MERRILL, E.C. (2003). Implicit and explicit learning in young adults with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 108 (1), 56-68.
- BARA, F., COLÉ, P. & GENTAZ, E. (2006). *Mallette pédagogique d'entraînement visuo-haptique pour les enfants de Grande Section de maternelle*. Grenoble : Éditions La Cigale.
- BARA, F., GENTAZ, E. & COLÉ, P. (2007). Haptics in learning to read with children coming from low socio-economic status families. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 643-663.
- BORKOWSKI, J.G. & CAVANAUGH, J.C. (1979). Maintenance and generalization of skills and strategies by the retarded. In N.R. Ellis (dir.), *Handbook of Mental Deficiency* (pp. 569-617). Hillsdale (NJ) : Erlbaum.
- BRAY, N.W. & TURNER, L.A. (1986). Production anomalies (not strategic deficiencies) in mentally retarded individuals. *Intelligence*, 11, 49-60.
- BRAY, N.W., FLETCHER, K.L., & TURNER, L.A. (1997). Cognitive competencies and strategy use in individuals with mental retardation. In W.E. MacLean, Jr. (dir.), *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (3rd ed., pp. 197-217). Mahwah (NJ) : Erlbaum.
- BRAY, N.W., REILLY, K.D., FLETCHER, K.L., HUFFMAN, L.F., GRUPE, L.A., VILLA, M.F., & ANUMOLU, V. (1998). Memory competencies and deficiencies : A conceptual framework and the potential of connectionist models. In S. A. Soraci & W. J. McIlvane (dir.), *Perspectives on fundamental processes in intellectual functioning* (Vol. 1, pp. 3-44). Greenwich (CT) : Ablex/JAI Press.
- BRAY, N.W. & TURNER, L.A. (1986). The rehearsal deficit hypothesis. In R. Ellis & N.W. Bray (dir.), *International review of research in mental retardation* (Vol. 14, pp. 55-111). New York : Academic Press.
- 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.

- BROWDER, D., AHLGRIM-DELZELL, L., FLOWERS, C. & BAKER, J. (2010). An Evaluation of a Multicomponent Early Literacy Program for Students With Severe Developmental Disabilities. *Remedial and Special Education, XX(X)*, 1-11.
- BUCKLEY, S.J., BIRD, G. & BYRNE, A. (1996). Reading acquisition by young children. In B. Stratford & P. Gunn (dir.), *New approaches to Down syndrome* (pp. 268- 279). London : Cassell.
- BUCKLEY, S.J. (1985). Attaining basic educational skills : reading, writing and number. In D. Lane & B. Stratford (dir.), *Current approaches to Down's syndrome* (pp. 315-343). Eastbourne : Holt, Rinehart & Winston.
- CARDOSO-MARTINS, C., PETERSON, R., OLSON, R. & PENNINGTON, B. (2009). Component reading skills in Down Syndrome. *Reading and Writing, 22*, 277-292.
- CAVALLINI, F., BERARDO, F. & PERINI, S. (2010). Mental retardation and reading rate : effects of precision teaching. *Life Span and Disability, XIII-1*, 87-101.
- CONNERS, F.A., ATWELL, J.A., ROSENQUIST, C.J. & SLIGH, A.C. (2001). Abilities underlying decoding differences in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 45-4*, 292-299.
- CONNERS, F.A., ROSENQUIST, C.J., SLIGH, A.C., ATWELL, J.A. & KISER, T. (2006). Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities, 27*, 121-137.
- COSSU, G., ROSSINI, F. & MARSHALL, J.C. (1993). When reading is acquired but phonemic awareness is not : A study of literacy in Down's syndrome. *Cognition, 199-46*, 129-138.
- COURBOIS, Y. & PAOUR, J.-L. (2007). Le retard mental. In J. Lautrey (dir.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 377-406). Paris : Presses universitaires de France.
- CUILLERET, M. (2007). *Trisomie 21 et handicaps génétiques associés*. Paris : Masson.
- CUPPLES, L. & IACONO, T. (2002). The efficacy of « whole word » versus « analytic » reading instruction for children with Down Syndrome. *Reading and Writing, 15*, 549-574.
- DAVIS, D.H. (2011). *Naming Speed, Letter-Sound Automaticity, and Acquiring Blending Skills among Students with Moderate Intellectual Disabilities*. Educational Psychology and Special Éducation Dissertations. Paper 76 <[http://digitalarchive.gsu.edu/epse\\_diss/76](http://digitalarchive.gsu.edu/epse_diss/76)>
- DELOACHE, J., UTTAL, D. & PIERROUTSAKOS, S. (1998). The development of early symbolization : educational implications. *Learning and Instruction, 8-4*, 325-339.
- DIDDEN, R., DE GRAAFF, S., NELEMANS, M. & VOOREN, M. (2006). Teaching sight words to children with moderate to mild mental retardation : comparison between instructional procedures. *American Journal of Mental Retardation, 111-5*, 357-365.
- DUNST, C.J. (1998). Sensorimotor development. In J. A. Burack, R. M. Hodapp & E. Zigler (dir.), *Handbook of Mental Retardation and Development* (pp. 135-182). Cambridge : Cambridge University Press.
- FIDLER, D.J. & NADEL, L. (2007). Education and children with Down syndrome : Neuroscience, development, and intervention. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*, 262- 271.
- FISCUS, R.S., SCHUSTER, J.W., MORSE, T.E. & COLLINS, B.C. (2002). Teaching elementary students with cognitive disabilities food preparations skills while embedding instructive feedback in the prompt and consequence events. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Abilities, 37*, 55-69.

- FOUCAMBERT, J. (1976). *De la Manière d'être lecteur*. Paris : Sermap & Hatier.
- FOUGEYROLLAS, P. (1998). La classification québécoise du processus de production du handicap et la révision de la CIDIH. *Les Cahiers du CTNERHI*, 79-80, 85-101.
- FOUGEYROLLAS, P. (2010). *Le Funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Laval : Presses universitaires de Laval.
- FOWLER, A.E., DOHERTY, B.J., & BOYNTON, L. (1995). The basis of reading skill in young adults with Down Syndrome. In L. Nadel & D. Rosenthal (dir.), *Down Syndrome : Living and Learning in the Community* (pp. 182-196), New York : Wiley & Sons.
- GOIGOUX, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. *Année psychologique*, 45-3, 233-243.
- GOIGOUX, R. (2011a). Il faut aider les enseignants. *Fenêtres sur cours*, 356, 17.
- GOIGOUX, R. (2011b). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 22-30.
- GOMBERT, J.-É. (2002). Children with Down syndrome use phonological knowledge in reading. *Reading and Writing*, 15(5-6), 455-469.
- GOMBERT, J.-É. (2004). Dissociation entre apprentissages linguistiques et développement cognitif : le cas de l'apprentissage de la lecture chez des trisomiques. *Handicap : Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 101-102, 47-62.
- GORDON, J.-É. & HAYWOOD, H.C. (1969). Input deficit in cultural-familial retardates : Effect of stimulus enrichment. *American Journal of Mental Deficiency*, 73, 604-610.
- GROEN, M.A., LAWS, G., NATION, K. & BISHOP, D. (2006). A case of exceptional reading accuracy in a child with Down syndrome : Underlying skills and the relation to reading comprehension. *Cognitive Neuropsychology*, 23 (8), 1190-1214.
- HUGUENIN, C. & DUBOIS, D. (1999). *La Planète des Alphas*. Paris : Cosmos Éditions.
- HUGUES, J. (2006). Teaching reading skills to children with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 6(2), 62-65.
- KATIMS, D.S. (2001). Literacy assessment of students with mental retardation : An exploratory investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 363-371.
- KAVALE, K.A. & FORNESS, S.R. (1999). *Efficacy of special education and related services*. Washington : AAMR.
- KENNEDY, E.J., & FLYNN, M.C. (2003). Training phonological awareness skills in children with Down syndrome. *Research in developmental disabilities*, 24, 44-57.
- LANFRANCHI, S., CORNOLDI, C. & VIANELLO, R. (2004). Verbal and visuospatial working memory deficits in children with down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 109(6), 456-466.
- LEMONS, C.J. & FUCHS, D. (2010). Modeling response to reading intervention in children with Down Syndrome : an examination of predictors of differential growth. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 134-168.
- LITTRÉ, É. (1873-1877). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Hachette.
- OAKHILL, J., CAIN, K. & BRYANT, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension : evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- OCKJEAN, K.O., KENDEOU, P., VAN DEN BROEK, P., WHITE, M.-J. & KREMER, K. (2008). Cat, Rat, and Rugs : Narrative Comprehension in Young Children with Down Syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, 337-351

- PAOUR, J.-L. (2010). *Une conception constructiviste du retard mental : intervenir pour comprendre, comprendre pour intervenir*. Saarbrücken, Germany : Éditions universitaires européennes.
- PAOUR, J.-L., BAILLEUX, C. & PERRET, P. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, 3, 5-14.
- RYNDERS, J.E. (1997). *Promoting the educational competence of students with Down syndrome*. Paper presented at the 6th World Congress on Down Syndrome, Madrid, Spain (October).
- SMITH, F. (1975), *Comprehension and Learning : A Conceptual Framework for Teachers*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- SNOWLING, M.J., NASH, H.M. & HENDERSON, L.M. (2008). The development of literacy skills in children with Down syndrome : Implications for intervention. *Down Syndrome Research and Practice*, 62-67, en ligne : <<http://www.downsyndrome.org/reviews/2066/>>.
- VERNON, P.E. (1976). The development of cognitive process. In V. Hamilton & P. Vernon (dir.), *Development of Intelligence* (pp. 507-541). London : Academic Press.
- VICARI, S., CARLESIMO, G.A. & CALTAGIRONE, C. (1995). Short-term memory in persons with intellectual disabilities and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39, 532-537.
- VINTERN, A. & DETABLE, C. (2003). Implicit learning in children and adolescents with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 108(2), 94-107.
- WANZEK, J., VAUGHN, S., WEXLER, J., SWANSON, E.A., EDMONDS, M.S., & KIM, A.H. (2006). A synthesis of spelling, writing, and reading interventions and the effects on the spelling outcomes for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 528-543.
- WAUGH, R.E., FREDRICK, L.D., ALBERTO, P.A. (2009). Using simultaneous prompting to teach sounds and blending skills to students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1435-1447.
- WISE, J.C., SEVCIK, R.A., ROMSKI, M.A. & MORRIS, R.D. (2010). The relationship between phonological processing skills and word and nonword identification performance in children with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1170-1175.