

Guide d'entraînement

Module 6.3

Moyens de communication complexes



Présentateur.trice : _____

Date: _____



Co-funded by
the European Union

Table des matières

1.Objectifs d'apprentissage	3
Contenu.....	3
Qu'est-ce que la lecture et quelles compétences sont nécessaires pour lire ?	3
Prédicteurs spécifiques de l'acquisition du langage écrit.....	4
Lire avec un TDI?	6
BIBLIOGRAPHIE	11
2.Matériels nécessaires.....	13
3.Diapos et contenu	14



1.Objectifs d'apprentissage

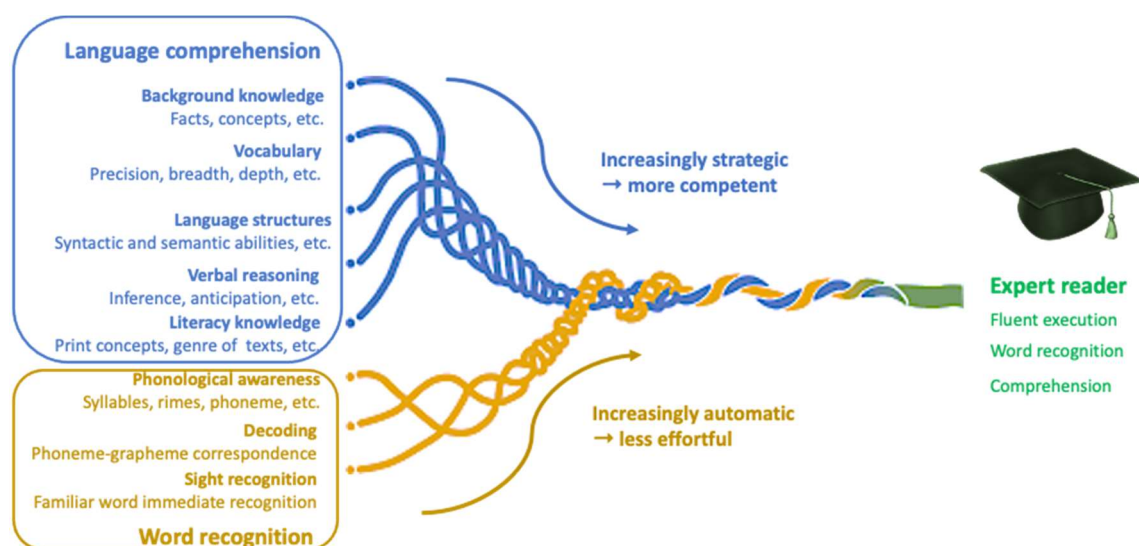
A la fin de cette section, vous comprendrez :

- Le mécanisme de la lecture et ses exigences d'un point de vue cognitif
- L'impact des TDI sur les capacités d'apprentissage de la lecture

Contenu

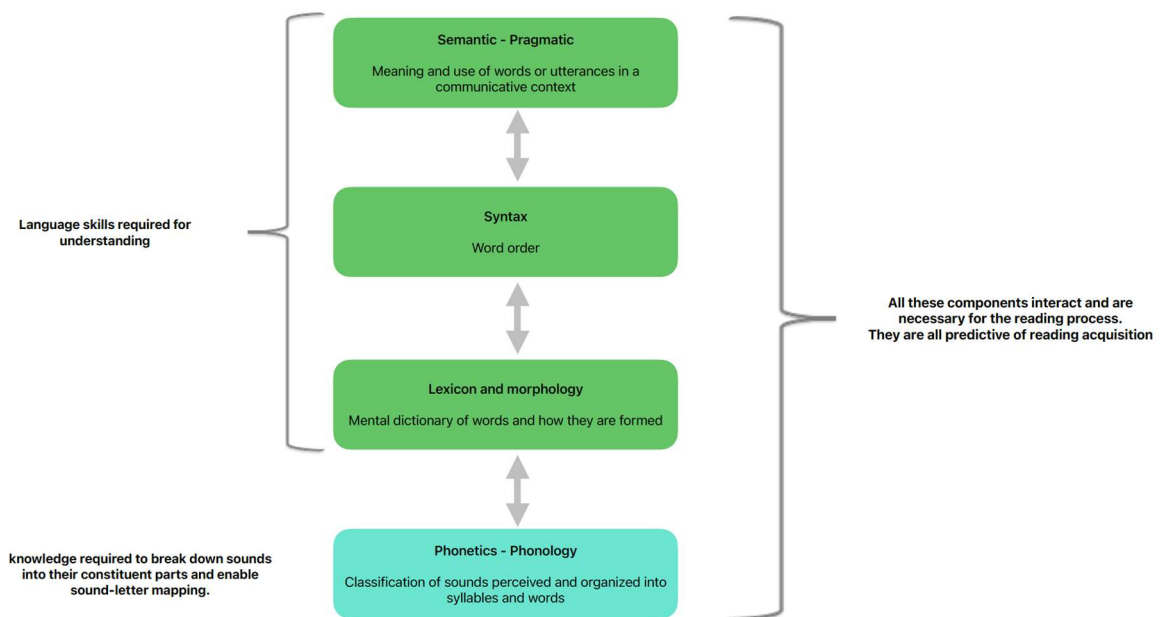
Qu'est-ce que la lecture et quelles compétences sont nécessaires pour lire ?

La lecture est un ensemble de traitements perceptifs, linguistiques et cognitifs permettant de traiter des informations écrites (Brin-Henry et al., 2018). Habituellement, la lecture est considérée comme le produit de deux capacités principales : la reconnaissance des mots et la compréhension du langage (Gough & Tunmer, 1986). En d'autres termes, pour lire, vous devez (1) maîtriser les règles permettant de faire correspondre avec précision les lettres et les sons et (2) maîtriser un ensemble de capacités linguistiques générales (connaissances lexicales, structure syntaxique, etc.) nécessaires pour comprendre ce que vous lisez. Scarborough (2001) représente ce processus comme deux cordes entrelacées : une corde représentant le processus de reconnaissance des mots et l'autre les compétences linguistiques. Pour le lecteur débutant, les deux cordes sont assez vaguement liées ; les compétences qu'elles représentent restent à acquérir. Plus l'apprenant devient expert dans le processus de lecture, plus les cordes se resserrent.



Comme de nombreuses personnes atteintes de TDI atteignent l'âge adulte sans avoir acquis les compétences de base en lecture, il est intéressant de se concentrer sur les capacités nécessaires pour réussir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

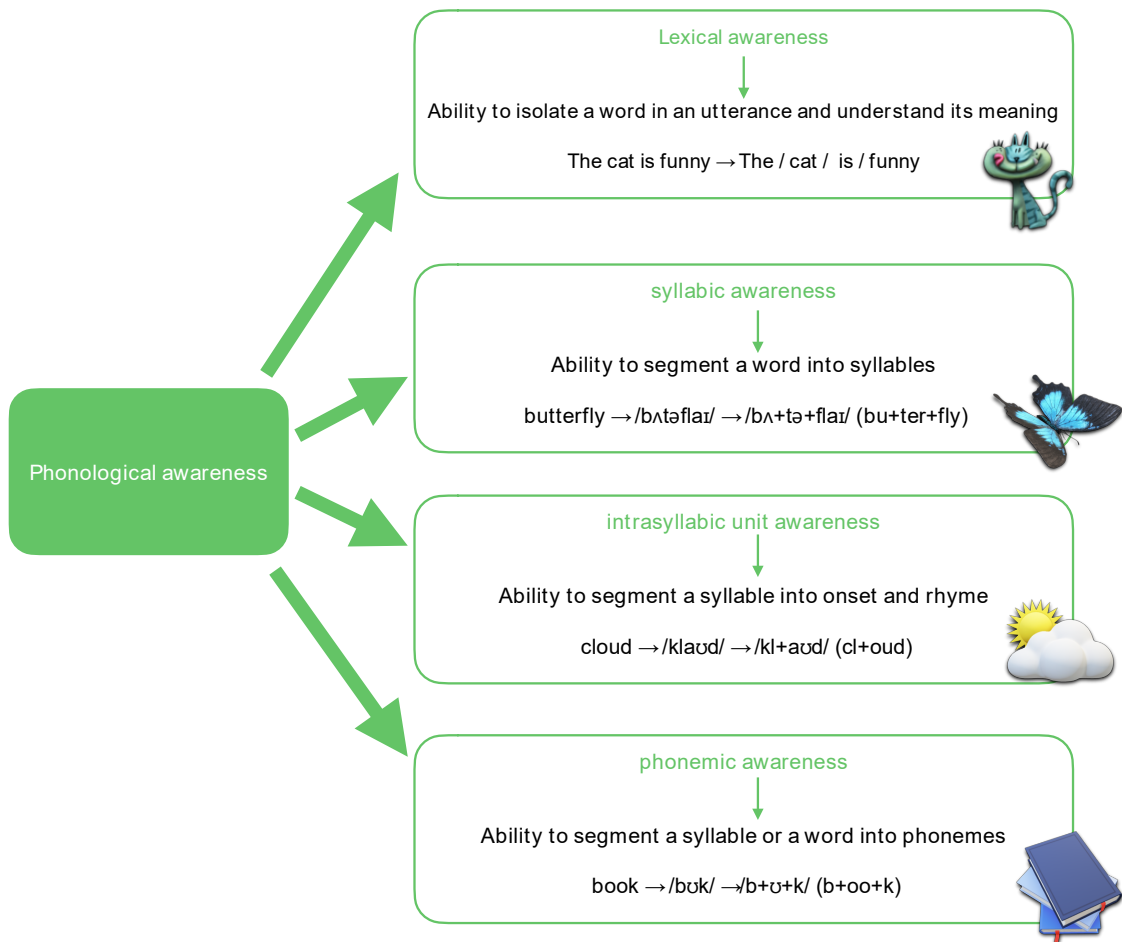
Plus précisément, en France, l'Institut National de la Recherche Médicale (Inserm, 2007) décrit ainsi les compétences linguistiques essentielles à la lecture et à leur interaction :



Prédicteurs spécifiques de l'acquisition du langage écrit

1. **Conscience phonologique** : capacité d'identifier et de manipuler volontairement les unités sonores d'un mot (syllabe, rime et phonèmes). Cette capacité à s'appuyer sur des unités distinctes orales sur des unités écrites est fortement prédictive de l'acquisition de la lecture. Chez les enfants typiques, la conscience phonologique et la lecture se développent en interaction. La conscience phonologique n'est pas spontanée mais doit faire l'objet d'une démarche d'entraînement actif.





1. **Mémoire verbale à court terme** : notamment la capacité à retenir des informations phonologiques. Il s'agit d'un système à capacité de mémoire limitée chargé de la conservation temporaire des informations verbales (le temps nécessaire à leur traitement). L'attention et la mémoire verbale à court terme sont essentielles au traitement et au décodage des éléments verbaux. L'acquisition de ces fonctions serait retardée chez les sujets en situation de handicap et fortement liée au degré de TDI (Jolicoeur & Julien-Gauthier, 2019). Par ailleurs, Cèbe et Paour (2012, p.43) ajoutent qu'« une augmentation du degré de TDI s'accompagne d'une limitation croissante des capacités de traitement (notamment verbale, visuelle, mnésique, attentionnelle, etc.) et d'un arrêt prématuré du développement ».
2. **Accès aux représentations ou dénomination automatisée rapide (RAN)**: accès rapide aux informations stockées en mémoire à long terme. La dénomination automatisée rapide est un bon prédicteur de l'acquisition de la lecture. Il s'agit de : (1) le traitement



visuel du stimulus, (2) l'accès au code phonologique du mot correspondant et l'articulation du mot, (3) son inhibition et (4) le passage au stimulus suivant.

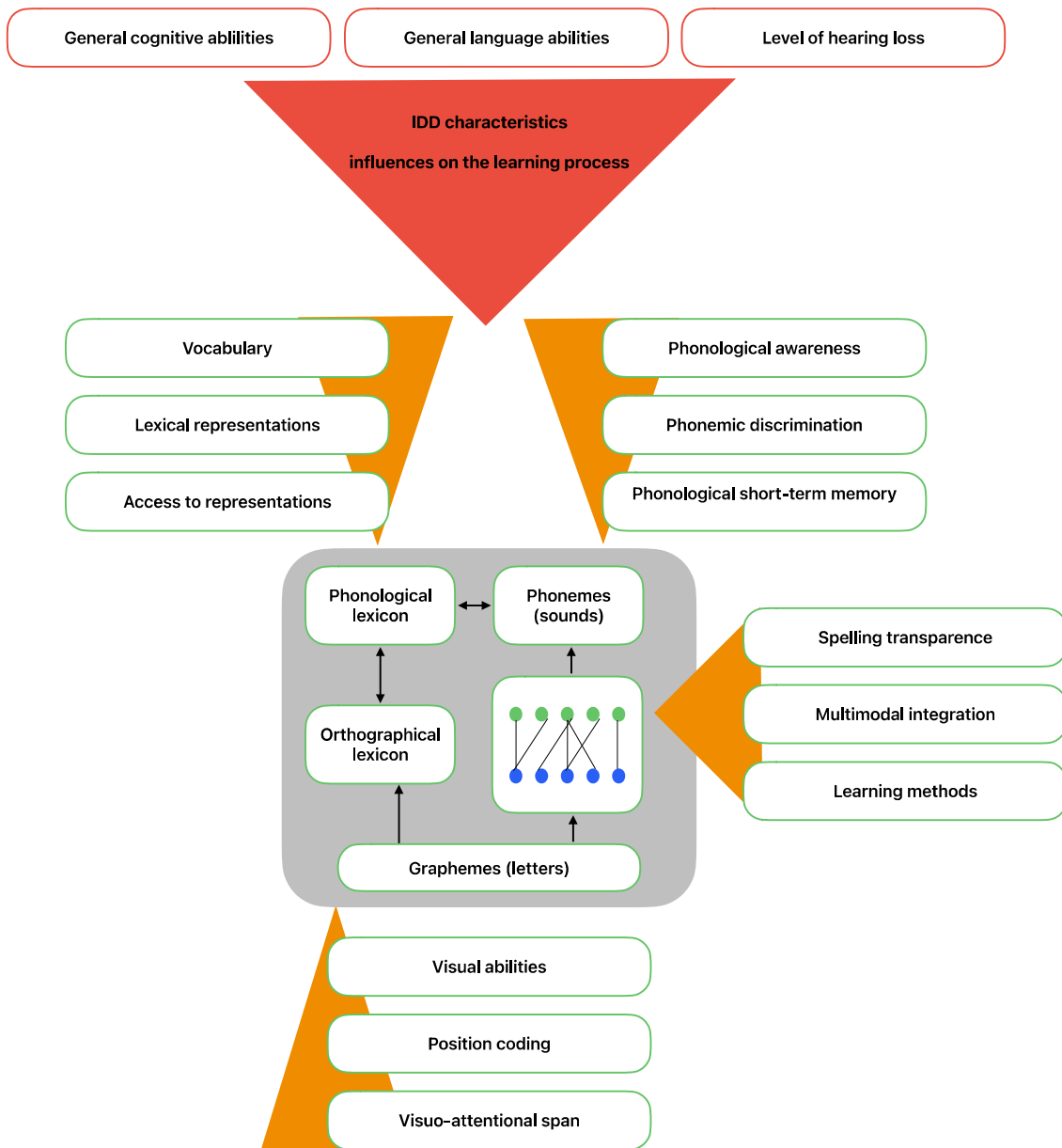
Tous ces prédicteurs sont déficients chez les personnes atteintes de TDI. Le travail qui les mènera à la lecture est long et difficile et, si beaucoup n'y parviennent pas, cela ne veut pas dire qu'aucun d'entre eux n'y parviendra.

Lire avec un TDI?

Prédicteur du développement de la lecture : à quoi peut-on s'attendre dans les TDI ?

La figure suivante (adaptée de Ziegler, 2018) montre les multiples composants impliqués dans le processus de lecture (la flèche orange). Ziegler (2018) présente ce diagramme dans le cadre de la description de la dyslexie. Même si l'on sait qu'un des critères d'exclusion du diagnostic de dyslexie est la présence chez l'enfant d'un déficit intellectuel, on peut néanmoins considérer que les déficits sont, au moins partiellement, de même nature. Nous avons donc ajouté à la figure les caractéristiques générales de la situation des TDI (flèche rouge). Ces caractéristiques influencent négativement le processus de lecture.





Dans le diagramme ci-dessus, plusieurs facteurs influençant le processus général de lecture chez les enfants neurotypiques sont représentés. Ils sont de différentes natures :

1. **Facteurs propres à la personne elle-même** : niveau de fonctionnement et de traitement de l'information (ex. conscience phonologique, discrimination des sons, vocabulaire, capacités visuo-attentionnelles, etc.).
2. **Facteurs liés à la langue elle-même** et plus particulièrement au niveau de transparence/opacité de son orthographe. Autrement dit, observe-t-on une parfaite correspondance lettre-son ou y a-t-il des irrégularités ? (par exemple en français le son



/o/ peut s'écrire -eau comme dans 'oiseau' -bird-, -oo comme dans 'zoo', -aux comme dans 'chevaux' -horses-, -o comme dans 'rose').

3. **Facteurs plus spécifiquement relatifs à la méthodologie d'enseignement de la lecture :** les méthodes d'enseignement sont principalement de deux types : (1) la méthode globale axée sur l'apprentissage de la forme globale du mot qui se décompose progressivement en correspondance lettre-son et (2) la méthode synthétique axée sur les correspondances lettre-son qui s'assemblent progressivement pour arriver au mot. Il arrive que, dans ce deuxième type de méthode, des gestes soient associés aux sons des lettres pour faciliter la mémorisation.

De plus, les caractéristiques générales de la déficience intellectuelle elle-même ont une influence négative sur le processus d'apprentissage. Ceux-ci incluent:

1. **Les capacités cognitives générales** (fonctions exécutives telles que les capacités d'attention, d'inhibition et de planification, niveau d'abstraction, etc.) qui peuvent être considérées comme un déterminant de l'efficacité de l'apprentissage.
2. **Le niveau de perte d'audition :** ne pas avoir de perte d'audition (ou une perte d'audition minime) est important pour assurer une bonne discrimination des sons, indispensable à la lecture (le langage écrit représentant la transcription d'une production orale en une production écrite).
3. **Les capacités linguistiques expressives et réceptives :** il existe une corrélation claire entre les compétences linguistiques orales et la lecture/écriture (par exemple, Scarborough et Dobrich, 1994). Chez les personnes ayant un TDI, les compétences linguistiques (en particulier le vocabulaire et la grammaire) sont beaucoup moins développées que chez l'enfant typique.

Dans une enquête réalisée en 2009, Al Otaiba et al. ont rapporté que les parents d'enfants trisomiques considéraient l'apprentissage de la lecture comme une priorité pour leur enfant. De plus, en 2011, l'enquête de Hartley et al. montre que 95 % des hommes adultes atteints du syndrome de l'X fragile et de faibles compétences en lecture ne vivent pas de manière indépendante, alors que 90 % de ceux qui ont développé des compétences en lecture peuvent vivre de manière indépendante et autonome dans la vie quotidienne. Les compétences en



lecture influencent donc la qualité de vie des personnes et leur participation sociale, c'est pourquoi il est essentiel qu'elles les développent. Malheureusement, il est habituel de supposer que les personnes ayant un TDI modéré ne peuvent pas apprendre à lire ou que leurs compétences en lecture se limitent à reconnaître quelques mots familiers. En raison de cette idée préconçue, les recherches dans ce domaine chez les personnes atteintes de TDI restent plutôt minimales par rapport à celles consacrées au développement du langage et de la communication, ou encore au développement social, émotionnel, sensoriel et moteur. Néanmoins, la variabilité interindividuelle est importante, et on ne peut certainement pas certifier ou prédire *a priori* qu'une personne pourra ou non atteindre un niveau de lecture autonome en raison de son TDI.

Les lecteurs débutants doivent être guidés par un lecteur expert pour développer leurs compétences en lecture. Cet apprentissage doit donc être explicite et systématique pour permettre à l'enfant d'acquérir le principe alphabétique. Les premières études menées auprès de personnes handicapées se sont davantage concentrées sur l'entraînement à la reconnaissance globale des mots basée sur la représentation visuelle plutôt que sur l'entraînement phonique. Malheureusement, l'apprentissage par reconnaissance visuelle de mots isolés limite le lecteur à la reconnaissance logographique de mots écrits, c'est-à-dire à l'identification globale de mots familiers par mémorisation visuelle. Cette méthode réduit considérablement le nombre de mots reconnaissables et ne permet pas le développement d'un lexique mental élargi ni l'acquisition de principes alphabétiques et orthographiques (Comblain & Vanuxem, 2023 ; Sermier Dessemontet & Martinet, 2016 ; Vanuxem & Comblain, 2023). Il ne semble donc pas être la solution la plus efficace à long terme, surtout si l'on considère les limitations de mémoire des personnes atteintes de TDI. Des recherches cliniques et appliquées récentes recommandent de plus en plus l'utilisation de l'apprentissage phonique pour les personnes atteintes de TDI, en mettant l'accent sur l'apprentissage multisensoriel. De plus, associer l'apprentissage phonique à une stimulation intensive du vocabulaire semble également être une stratégie efficace auprès des personnes atteintes de DID.

Ainsi, des recherches récentes démontrent qu'avec un accompagnement approprié, l'apprentissage de la lecture est possible chez un certain nombre de personnes atteintes de TDI. Il existe aujourd'hui des preuves qu'elles peuvent développer des compétences en



lecture, malgré leurs difficultés d'apprentissage (Adlof & Hogan, 2018 ; Dessementet et al., 2022). En effet, les personnes atteintes de TDI modérés à sévères peuvent développer les prérequis essentiels à la lecture, comme la conscience phonologique et les correspondances graphème-phonème (Cèbe & Paour, 2012 ; Sermier Dessementet & Martinet, 2016). Cependant, cette acquisition se fait plus lentement que chez l'enfant neuro-typique et nécessite des stratégies plus efficaces adaptées à ses difficultés cognitives, ainsi qu'un entraînement explicite, intensif et sur le long terme (Allor et al., 2014 ; Martinet et al., 2022 ; Sermier Dessementet & Martinet, 2016). En effet, un enseignement ciblé est nécessaire, et la durée d'apprentissage peut varier de six mois à trois ans pour une personne ayant des TDI modérés à sévères pour lui permettre de décoder des énoncés simples (Cèbe & Paour, 2012 ; Sermier Dessementet & Martinet, 2016). Ainsi, les méthodes efficaces développées pour enseigner la lecture à des enfants typiques (ou à ceux ayant des difficultés d'apprentissage spécifiques telles que la dyslexie) sont également pertinentes pour aider ceux qui ont des TDI légers à sévères (Sermier Dessementet & Martinet, 2016). Malgré cet enseignement adapté, les apprenants ayant un TDI n'atteignent généralement pas le même niveau de compétences en lecture que les enfants typiques. Comme nous l'avons déjà mentionné, le retard peut s'expliquer par leurs spécificités cognitives (Jolicoeur & Julien-Gauthier, 2019). Le faible niveau intellectuel de ces personnes influence le développement des compétences nécessaires au développement de l'alphabétisation, comme la discrimination auditive et visuelle, ainsi que l'attention et la mémoire. De plus, les difficultés affectives et émotionnelles des personnes ayant des TDI, telles qu'une motivation et une estime de soi réduites, une difficulté à s'investir dans les tâches requises et une peur de l'échec, ont également un impact sur l'apprentissage de la lecture (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019).



BIBLIOGRAPHIE

Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. In *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* (Vol. 49, Numéro 4, p. 762-773). https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049

Al Otaiba, S., Lewis, S., Whalon, K., Dyrland, A., & McKenzie, A. R. (2009). Home Literacy Environments of Young Children With Down Syndrome: Findings From a Web-Based Survey. In *Remedial and Special Education* (Vol. 30, Numéro 2, p. 96-107). <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741932508315050>

Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederle, E., & Masy, V. (2018). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Ortho-Edition. <https://hal.science/hal-02480528>

Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 41-53. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0041>

Comblain, A., & Vanuxem, J. (2023, novembre 24). *La lecture chez l'adulte porteur d'un X-Fragile. Pertinence d'une intervention phonique*. Matinée d'étude de l'Association X-Fragile Europe. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/308998>

Dessemontet, R. S., Linder, A.-L., Martinet, C., & Martini-Willemin, B.-M. (2022). A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. In *Journal of Intellectual Disabilities* (Vol. 26, Numéro 3, p. 575-593). <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/17446295211016170>

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Hartley, S. L., Seltzer, M. M., Raspa, M., Olmstead, M., Bishop, E., & Bailey, Donald B, Jr. (2011). Exploring the Adult Life of Men and Women With Fragile X Syndrome : Results From a National Survey. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(1), 16-35. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-116.1.16>

Inserm. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*. (Les éditions de l'Inserm) [Expertise collective]. Inserm. <http://hdl.handle.net/10608/110>



Jolicoeur, E., & Julien-Gauthier, F. (2019). Méthodes d'enseignement de la lecture pour les personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 196-221. <https://www.jstor.org/stable/26756660>

Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities : Evidence and partice. In *Handbook of early literacy research* (p. 97-125). Guilford Press.

Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1010>

Sermier Dessemontet, R., & Martinet, C. (2016). Lecture et déficience intellectuelle : Clés de compréhension et d'intervention. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 3, 40-47.

Vanuxem, J., & Comblain, A. (2023). Pertinence d'une intervention phonique sur le développement des prérequis à la lecture d'adultes porteurs du syndrome du X-Fragile. *X-Press*, 109. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/300375>

Ziegler, J. C. (2018). Différences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 199(3), 35-49. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0035>



2. Matériels nécessaires

Les diapos nécessaires à cette présentation (COM-IN_PR3_6_3_Written language_FRENCH.pptx)

Un vidéoprojecteur




Co-funded by
the European Union


COM-IN KA220-VET-9A87A6EF © is licensed under CC BY-NC-SA 4.0.

3.Diapos et contenu

Diapo n°2



Module 6. Moyens de communication complexes



Chapitre 1 : CAA – Utilisation d’images et de symboles
Chapitre 2 : La langue orale
Chapitre 3 : La langue écrite
Chapitre 4 : Les outils et les plateformes numériques
Chapitre 5 : Les interactions sociales

Erasmus+ 2021-1-FR01-KA220-VET-000033251 2

Contenu :

Notes :



Diapo n°3



Module 6.3 Langage écrit



Objectifs d'apprentissage

- Comprendre les mécanismes d'apprentissage de la lecture
- Quels sont les prérequis de la lecture?
- Quels sont les impacts des TDI sur les capacités de lecture ?

Erasmus+ 2021-1-FR01-KA220-VET-000033251

3

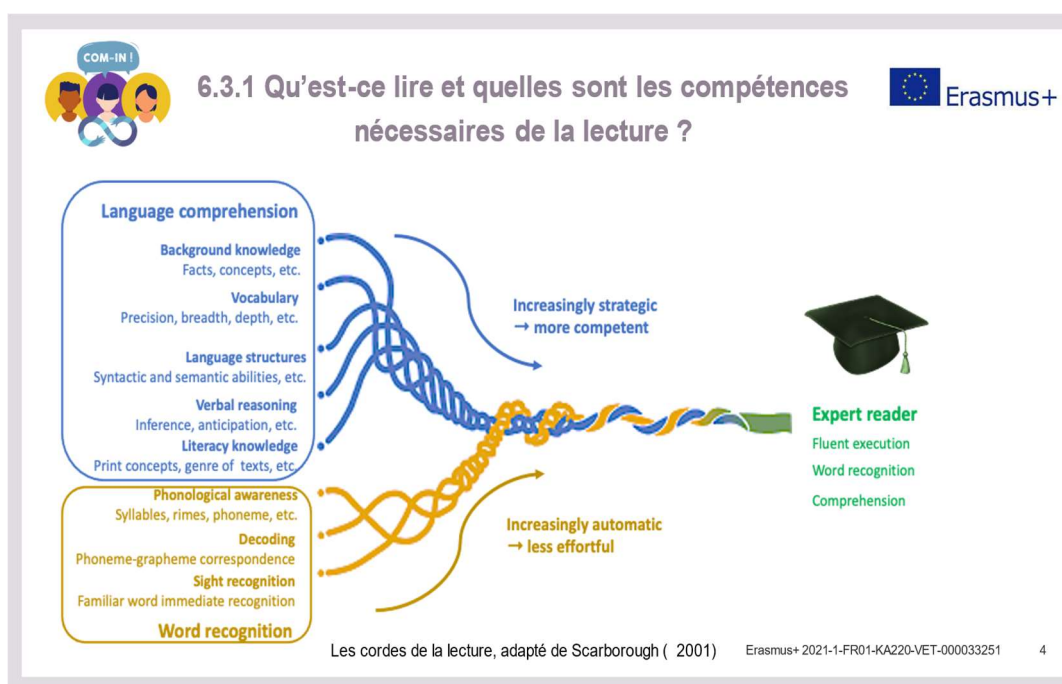
Contenu :

Notes :



Co-funded by
the European Union

Diapo n°4



Contenu :

La lecture est un ensemble de traitements perceptifs, linguistiques et cognitifs permettant de traiter des informations écrites (Brin-Henry et al., 2018). Habituellement, la lecture est considérée comme le produit de deux capacités principales : la reconnaissance des mots et la compréhension du langage (Gough & Tunmer, 1986).

En d'autres termes, pour lire, vous devez (1) maîtriser les règles permettant de faire correspondre avec précision les lettres et les sons et (2) maîtriser un ensemble de capacités linguistiques générales (connaissances lexicales, structure syntaxique, etc.) nécessaires pour comprendre ce que vous lisez.

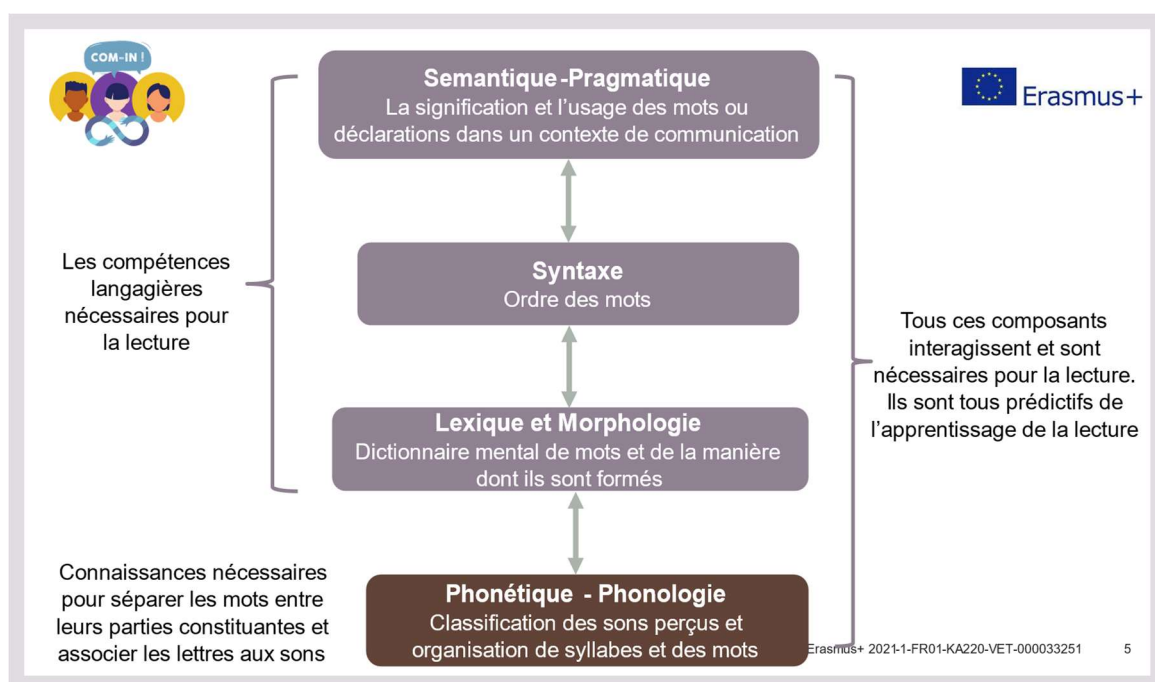
Scarborough (2001) représente ce processus comme deux cordes entrelacées : une corde représentant le processus de reconnaissance des mots et l'autre les compétences linguistiques. Pour le lecteur débutant, les deux cordes sont assez vaguement liées ; les compétences qu'elles représentent restent à



acquérir. Plus l'apprenant devient expert dans le processus de lecture, plus les cordes se resserrent.

Notes :

Diapo n°5



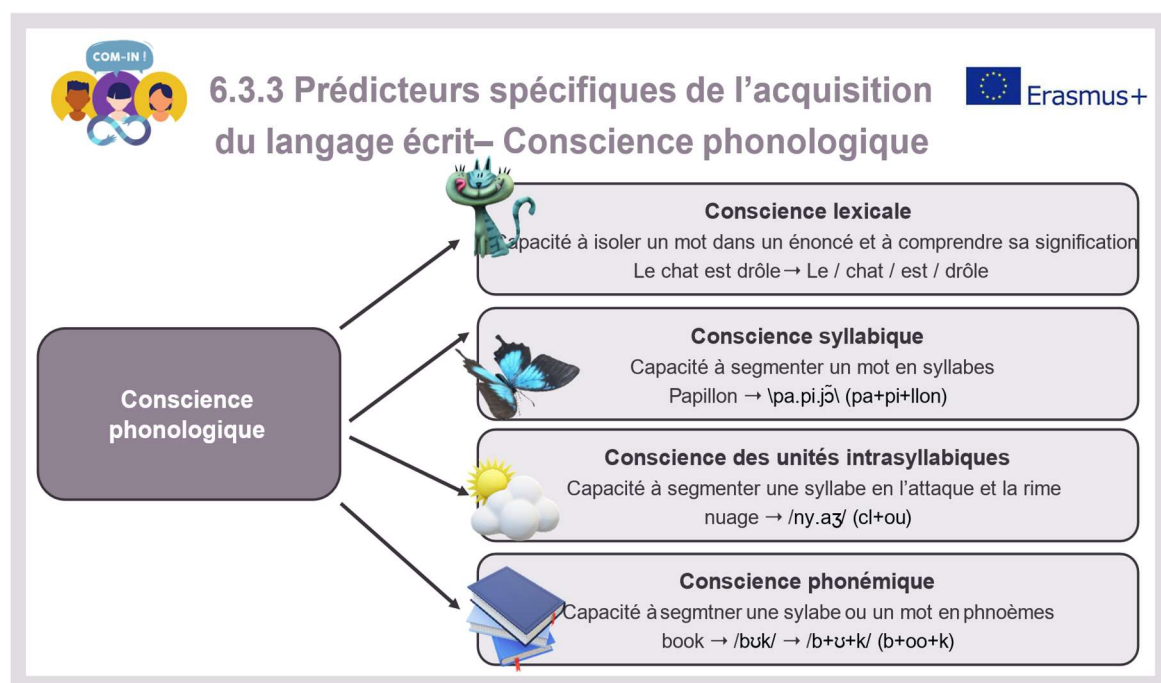
Contenu :

Comme de nombreuses personnes atteintes de TDI atteignent l'âge adulte sans avoir acquis les compétences de base en lecture, il est intéressant de se concentrer sur les capacités nécessaires pour réussir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. **Plus précisément, en France, l'Institut National de la Recherche Médicale (Inserm, 2007) décrit ainsi les compétences linguistiques essentielles à la lecture et à leur interaction (la figure sur cette diapo)**



Notes :

Diapo n°6




Contenu :

Conscience phonologique : capacité d'identifier et de manipuler volontairement les unités sonores d'un mot (syllabe, rime et phonèmes). Cette capacité à s'appuyer sur des unités distinctes orales sur des unités écrites est fortement prédictive de l'acquisition de la lecture. Chez les enfants typiques, la conscience phonologique et la lecture se développent en interaction. La conscience phonologique n'est pas spontanée mais doit faire l'objet d'une démarche d'entraînement actif.


Notes :

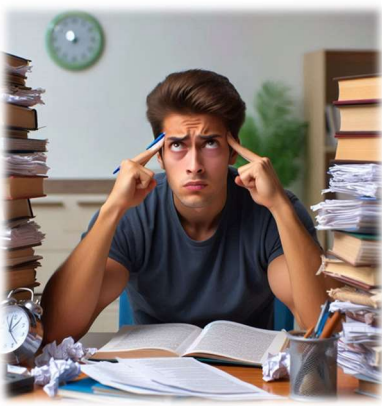


Diapo n°7



6.3.3 Prédicteurs spécifiques de l'acquisition du langage écrit – Mémoire à court terme verbale





La capacité à retenir l'information pendant une courte période de temps → le temps nécessaire pour la traiter

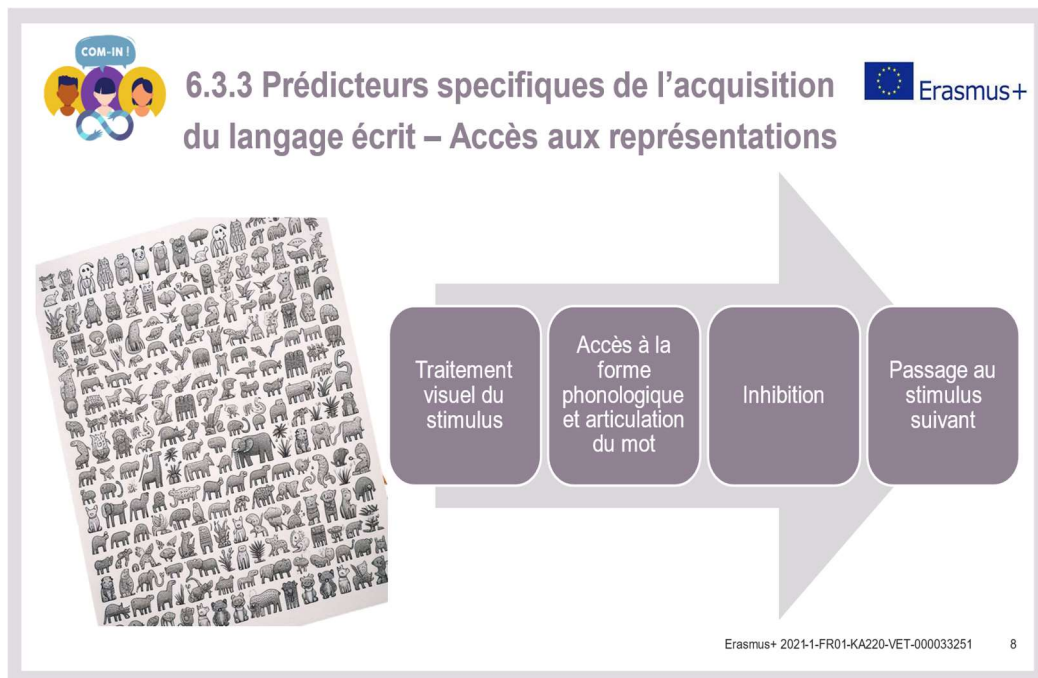
Erasmus+ 2021-1-FR01-KA220-VET-000033251 7

Contenu :

Mémoire verbale à court terme : notamment la capacité à retenir des informations phonologiques. Il s'agit d'un système à capacité de mémoire limitée chargé de la conservation temporaire des informations verbales (le temps nécessaire à leur traitement). L'attention et la mémoire verbale à court terme sont essentielles au traitement et au décodage des éléments verbaux. L'acquisition de ces fonctions serait retardée chez les sujets en situation de handicap et fortement liée au degré de TDI (Jolicoeur & Julien-Gauthier, 2019). Par ailleurs, Cèbe et Paour (2012, p.43) ajoutent qu'« une augmentation du degré de TDI s'accompagne d'une limitation croissante des capacités de traitement (notamment verbale, visuelle, mnésique, attentionnelle, etc.) et d'un arrêt prématuré du développement ».

Notes :

Diapo n°8



Contenu :

Accès aux représentations ou dénomination automatisée rapide (RAN): accès rapide aux informations stockées en mémoire à long terme. La dénomination automatisée rapide est un bon prédicteur de l'acquisition de la lecture. Il s'agit de : (1) le traitement visuel du stimulus, (2) l'accès au code phonologique du mot correspondant et l'articulation du mot, (3) son inhibition et (4) le passage au stimulus suivant.

Notes :



Diapo n°9



6.3.4 LA lecture dans les TDI



Prédicteurs de l'apprentissage de la lecture

Ce qui peut être attendu dans les TDI

Erasmus+ 2021-1-FR01-KA220-VET-000033251

9

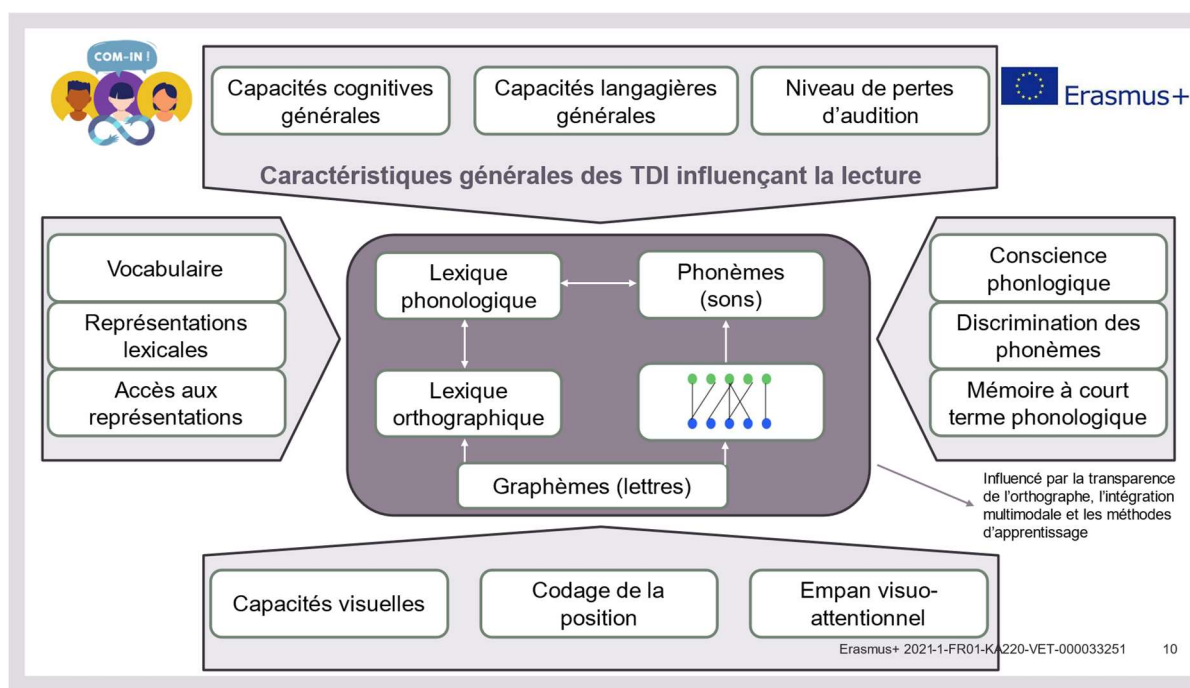
Contenu :

Tous ces prédicteurs sont déficients chez les personnes atteintes de TDI. Le travail qui les mènera à la lecture est long et difficile et, si beaucoup n'y parviennent pas, cela ne veut pas dire qu'aucun d'entre eux n'y parviendra.

Notes :



Diapo n°10



Contenu :

La figure suivante (adaptée de Ziegler, 2018) montre les multiples composants impliqués dans le processus de lecture (la flèche orange). Ziegler (2018) présente ce diagramme dans le cadre de la description de la dyslexie.

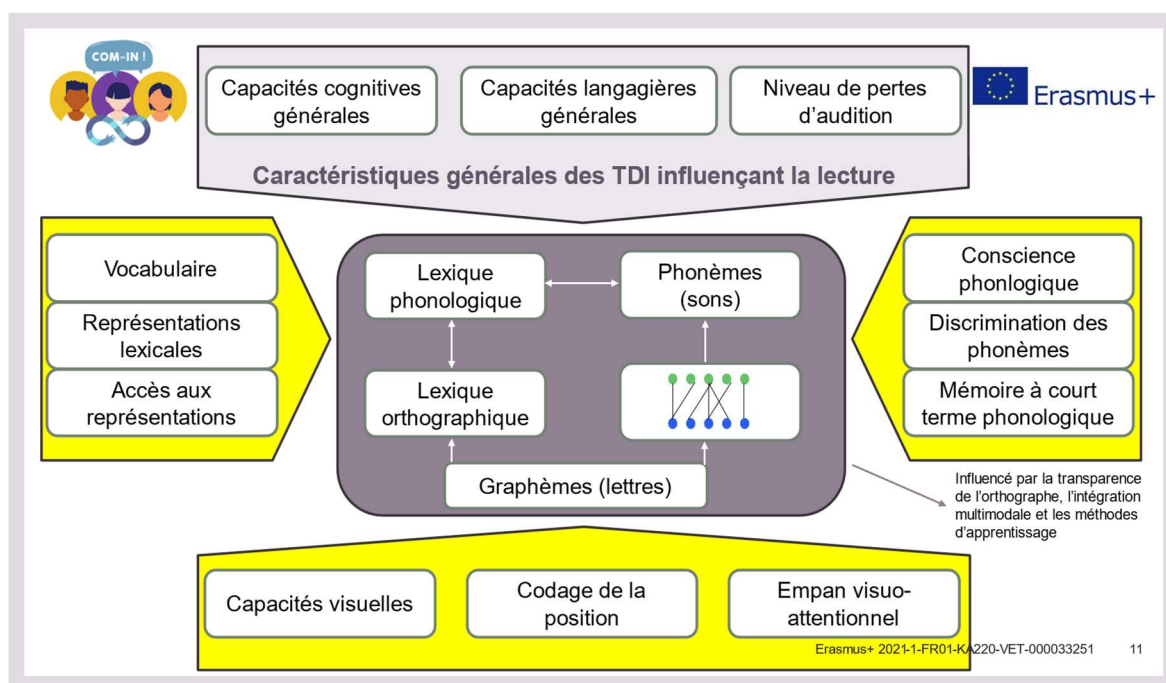
Même si l'on sait qu'un des critères d'exclusion du diagnostic de dyslexie est la présence chez l'enfant d'un déficit intellectuel, on peut néanmoins considérer que les déficits sont, au moins partiellement, de même nature.

Nous avons donc ajouté à la figure les caractéristiques générales de la situation des TDI (flèche rouge). Ces caractéristiques influencent négativement le processus de lecture.

Notes :



Diapo n°11



Contenu :

- Dans le diagramme ci-dessus, plusieurs facteurs influençant le processus général de lecture chez les enfants neurotypiques sont représentés. Ils sont de différentes natures :
 1. Facteurs propres à la personne elle-même : niveau de fonctionnement et de traitement de l'information (ex. conscience phonologique, discrimination des sons, vocabulaire, capacités visuo-attentionnelles, etc.).
 2. Facteurs liés à la langue elle-même et plus particulièrement au niveau de transparence/opacité de son orthographe. Autrement dit, observe-t-on une parfaite correspondance lettre-son ou y a-t-il des irrégularités ? (par exemple en français le son /o/ peut s'écrire -eau comme dans

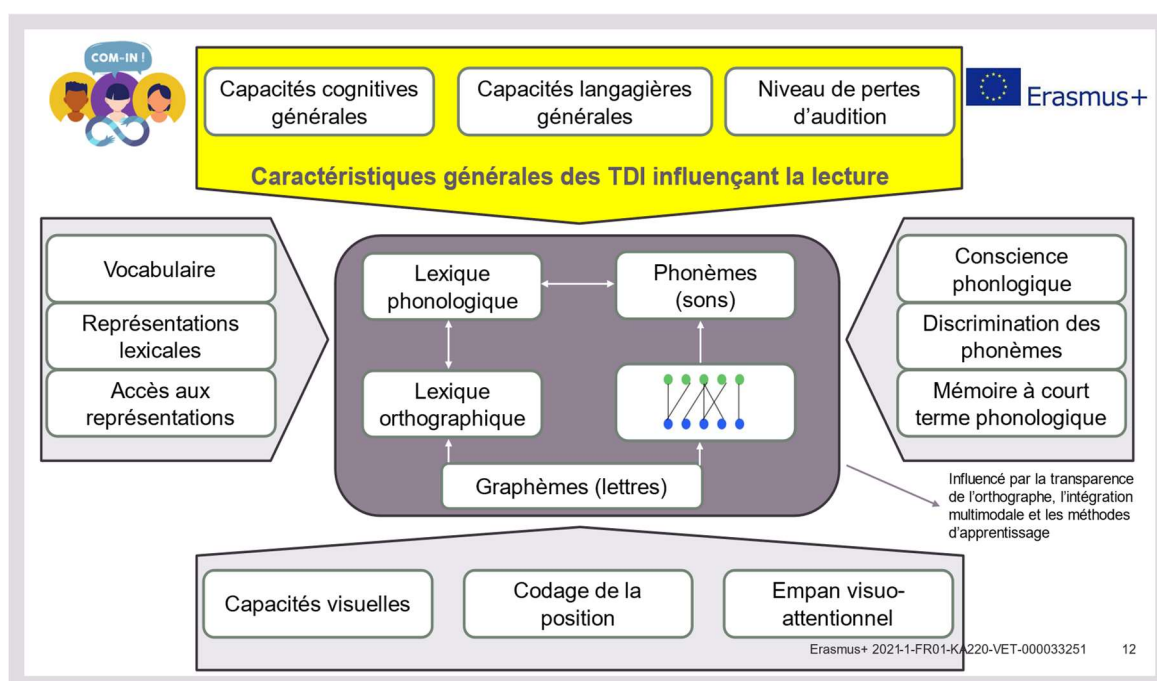


'oiseau' -bird-, -oo comme dans 'zoo', -aux comme dans 'chevaux' -horses-, -o comme dans 'rose') .

- Facteurs plus spécifiquement relatifs à la méthodologie d'enseignement de la lecture : les méthodes d'enseignement sont principalement de deux types : (1) la méthode globale axée sur l'apprentissage de la forme globale du mot qui se décompose progressivement en correspondance lettre-son et (2) la méthode synthétique axée sur les correspondances lettre-son qui s'assemblent progressivement pour arriver au mot. Il arrive que, dans ce deuxième type de méthode, des gestes soient associés aux sons des lettres pour faciliter la mémorisation.

Notes :

Diapo n°12



Contenu :



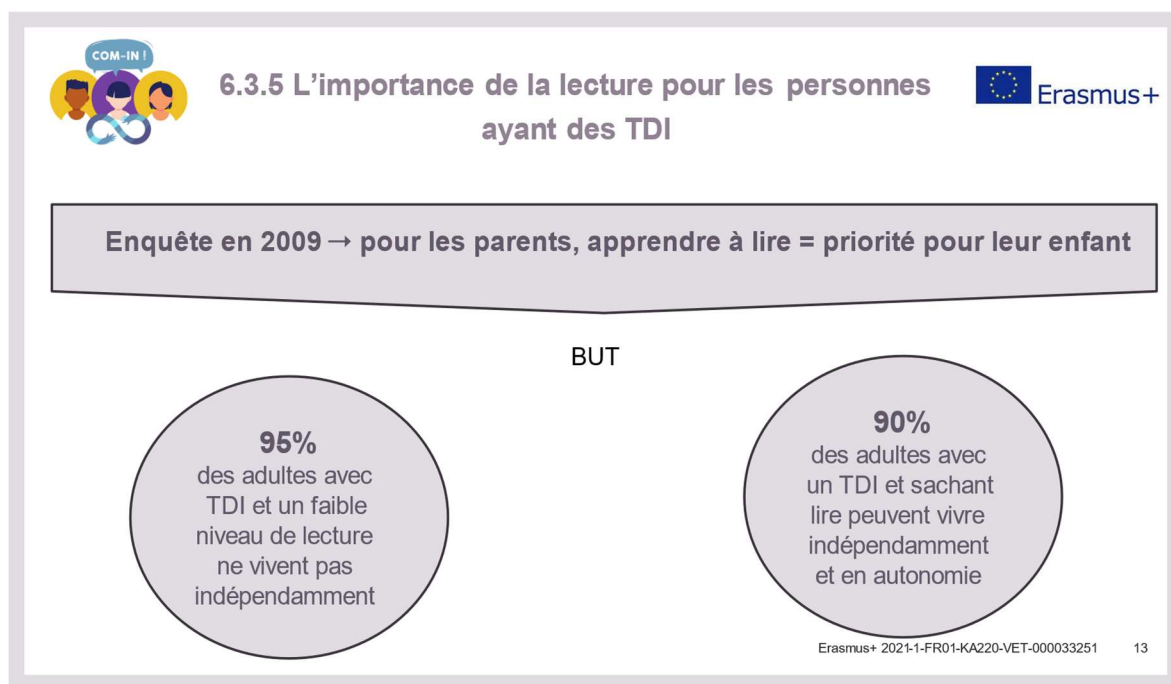
De plus, les caractéristiques générales de la déficience intellectuelle elle-même ont une influence négative sur le processus d'apprentissage. Ceux-ci incluent:

1. Les capacités cognitives générales (fonctions exécutives telles que les capacités d'attention, d'inhibition et de planification, niveau d'abstraction, etc.) qui peuvent être considérées comme un déterminant de l'efficacité de l'apprentissage.
2. Le niveau de perte d'audition : ne pas avoir de perte d'audition (ou une perte d'audition minime) est important pour assurer une bonne discrimination des sons, indispensable à la lecture (le langage écrit représentant la transcription d'une production orale en une production écrite). Les capacités linguistiques expressives et réceptives : il existe une corrélation claire entre les compétences linguistiques orales et la lecture/écriture (par exemple, Scarborough et Dobrich, 1994). Chez les personnes ayant un TDI, les compétences linguistiques (en particulier le vocabulaire et la grammaire) sont beaucoup moins développées que chez l'enfant typique.

Notes :



Diapo n°13



Contenu :

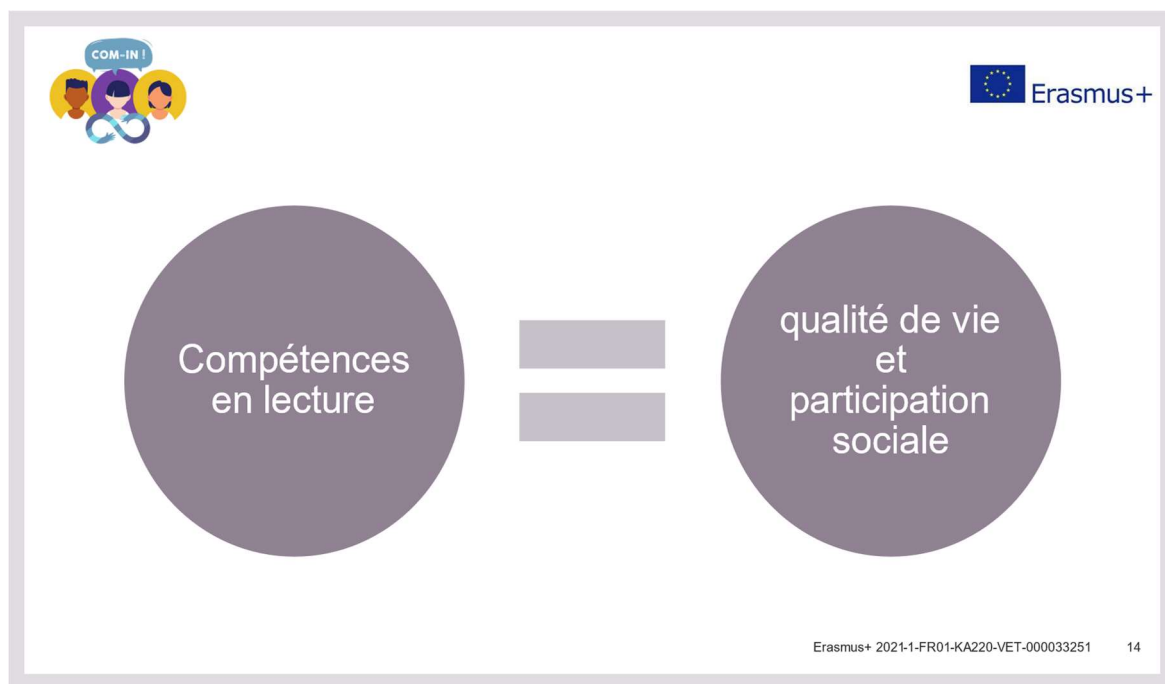
Dans une enquête réalisée en 2009, Al Otaiba et al. ont rapporté que les parents d'enfants trisomiques considéraient l'apprentissage de la lecture comme une priorité pour leur enfant.

De plus, en 2011, l'enquête de Hartley et al. montre que 95 % des hommes adultes atteints du syndrome de l'X fragile et de faibles compétences en lecture ne vivent pas de manière indépendante, alors que 90 % de ceux qui ont développé des compétences en lecture peuvent vivre de manière indépendante et autonome dans la vie quotidienne.

Notes :



Diapo n°14



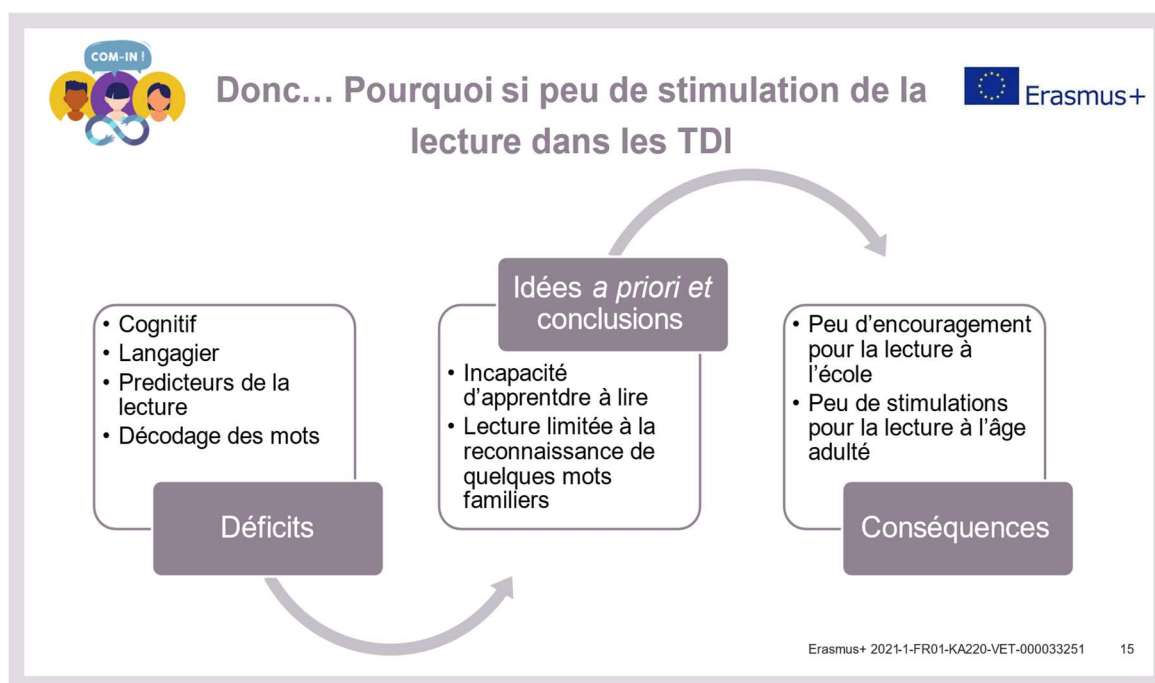
Contenu :

Les compétences en lecture influencent donc la qualité de vie des personnes et leur participation sociale, c'est pourquoi il est essentiel qu'elles les développent. Malheureusement, il est habituel de supposer que les personnes ayant un TDI modéré ne peuvent pas apprendre à lire ou que leurs compétences en lecture se limitent à reconnaître quelques mots familiers.

Notes :



Diapo n°15



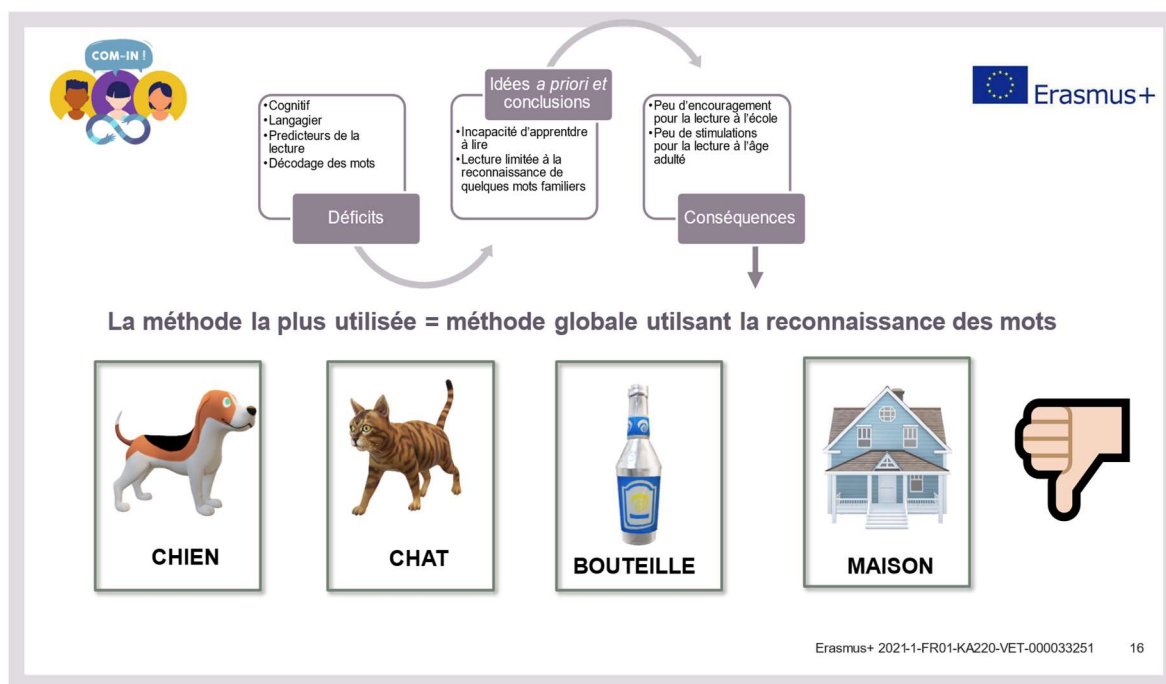
Contenu :

En raison de cette idée préconçue, les recherches dans ce domaine chez les personnes atteintes de TDI restent plutôt minimales par rapport à celles consacrées au développement du langage et de la communication, ou encore au développement social, émotionnel, sensoriel et moteur. Néanmoins, la variabilité interindividuelle est importante, et on ne peut certainement pas certifier ou prédire *a priori* qu'une personne pourra ou non atteindre un niveau de lecture autonome en raison de son TDI.

Notes :



Diapo n°16



Contenu :

Les lecteurs débutants doivent être guidés par un lecteur expert pour développer leurs compétences en lecture. Cet apprentissage doit donc être explicite et systématique pour permettre à l'enfant d'acquérir le principe alphabétique. Les premières études menées auprès de personnes handicapées se sont davantage concentrées sur l'entraînement à la reconnaissance globale des mots basée sur la représentation visuelle plutôt que sur l'entraînement phonique.

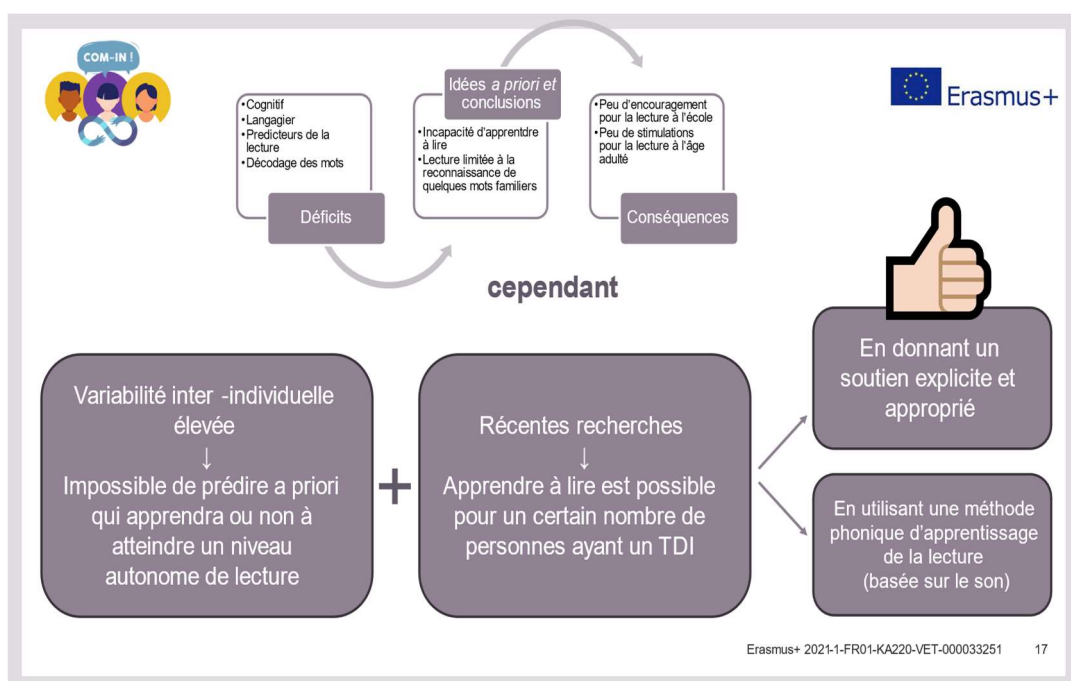
Malheureusement, l'apprentissage par reconnaissance visuelle de mots isolés limite le lecteur à la reconnaissance logographique de mots écrits, c'est-à-dire à l'identification globale de mots familiers par mémorisation visuelle. Cette méthode réduit considérablement le nombre de mots reconnaissables et ne permet pas le développement d'un lexique mental élargi ni l'acquisition de principes alphabétiques et orthographiques (Comblain & Vanuxem, 2023 ; Sermier Dessemontet & Martinet, 2016 ; Vanuxem & Comblain, 2023).



Elle ne semble donc pas être la solution la plus efficace à long terme, surtout si l'on considère les limitations de mémoire des personnes atteintes de TDI.

Notes :

Diapo n°17



Contenu :

Des recherches cliniques et appliquées récentes recommandent de plus en plus l'utilisation de l'apprentissage phonique pour les personnes atteintes de TDI, en mettant l'accent sur l'apprentissage multisensoriel. De plus, associer l'apprentissage phonique à une stimulation intensive du vocabulaire semble également être une stratégie efficace auprès des personnes atteintes de DID. Ainsi, des recherches récentes démontrent qu'avec un accompagnement approprié, l'apprentissage de la lecture est possible chez un



certain nombre de personnes atteintes de TDI. Il existe aujourd'hui des preuves qu'elles peuvent développer des compétences en lecture, malgré leurs difficultés d'apprentissage (Adlof & Hogan, 2018 ; Dessemontet et al., 2022).

En effet, les personnes atteintes de TDI modérés à sévères peuvent développer les prérequis essentiels à la lecture, comme la conscience phonologique et les correspondances graphème-phonème (Cèbe & Paour, 2012 ; Sermier Dessemontet & Martinet, 2016). Cependant, cette acquisition se fait plus lentement que chez l'enfant neuro-typique et nécessite des stratégies plus efficaces adaptées à ses difficultés cognitives, ainsi qu'un entraînement explicite, intensif et sur le long terme (Allor et al., 2014 ; Martinet et al. , 2022 ; Sermier Dessemontet & Martinet, 2016).

En effet, un enseignement ciblé est nécessaire, et la durée d'apprentissage peut varier de six mois à trois ans pour une personne ayant des TDI modérés à sévères pour lui permettre de décoder des énoncés simples (Cèbe & Paour, 2012 ; Sermier Dessemontet & Martinet, 2016). Ainsi, les méthodes efficaces développées pour enseigner la lecture à des enfants typiques (ou à ceux ayant des difficultés d'apprentissage spécifiques telles que la dyslexie) sont également pertinentes pour aider ceux qui ont des TDI légers à sévères (Sermier Dessemontet & Martinet, 2016). Malgré cet enseignement adapté, les apprenants ayant un TDI n'atteignent généralement pas le même niveau de compétences en lecture que les enfants typiques. Comme nous l'avons déjà mentionné, le retard peut s'expliquer par leurs spécificités cognitives (Jolicoeur & Julien-Gauthier, 2019).


Le faible niveau intellectuel de ces personnes influence le développement des compétences nécessaires au développement de




l'alphabétisation, comme la discrimination auditive et visuelle, ainsi que l'attention et la mémoire. De plus, les difficultés affectives et émotionnelles des personnes ayant des TDI, telles qu'une motivation et une estime de soi réduites, une difficulté à s'investir dans les tâches requises et une peur de l'échec, ont également un impact sur l'apprentissage de la lecture (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019).

Notes :

Diapo n°18



Bibliographie



Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. In *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* (Vol. 49, Numéro 4, p. 762-773). https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049

Al Otaiba, S., Lewis, S., Whalon, K., Dyrland, A., & McKenzie, A. R. (2009). Home Literacy Environments of Young Children With Down Syndrome: Findings From a Web-Based Survey. In *Remedial and Special Education* (Vol. 30, Numéro 2, p. 96-107). <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741932508315050>

Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederle, E., & Masy, V. (2018). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Ortho-Edition. <https://hal.science/hal-02480528>

Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 41-53. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0041>

Comblain, A., & Vanuxem, J. (2023, novembre 24). *La lecture chez l'adulte porteur d'un X-Fragile. Pertinence d'une intervention phonique*. Matinée d'étude de l'Association X-Fragile Europe. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/308998>

Dessementet, R. S., Linder, A.-L., Martinet, C., & Martini-Willemin, B.-M. (2022). A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. In *Journal of Intellectual Disabilities* (Vol. 26, Numéro 3, p. 575-593). <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/17446295211016170>

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Erasmus+ 2021-1-FR01-KA220-VET-000033251 18

Contenu :

Notes :

Diapo n°19





- Hartley, S. L., Seltzer, M. M., Raspa, M., Olmstead, M., Bishop, E., & Bailey, Donald B, Jr. (2011). Exploring the Adult Life of Men and Women With Fragile X Syndrome : Results From a National Survey. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(1), 16-35. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-116.1.16>
- Inserm. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*. (Les éditions de l'Inserm) [Expertise collective]. Inserm. <http://hdl.handle.net/10608/110>
- Jolicoeur, E., & Julien-Gauthier, F. (2019). Méthodes d'enseignement de la lecture pour les personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 196-221. <https://www.jstor.org/stable/26756660>
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities : Evidence and partice. In *Handbook of early literacy research* (p. 97-125). Guilford Press.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1010>
- Sermier Dessemontet, R., & Martinet, C. (2016). Lecture et déficience intellectuelle : Clés de compréhension et d'intervention. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 3, 40-47.
- Vanuxem, J., & Comblain, A. (2023). Pertinence d'une intervention phonique sur le développement des prérequis à la lecture d'adultes porteurs du syndrome du X-Fragile. *X-Press*, 109. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/300375>
- Ziegler, J. C. (2018). Différences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 199(3), 35-49. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0035>

Contenu :

Notes :

