

Outil d'évaluation des premiers apprentissages en lecture chez les élèves ayant une déficience intellectuelle¹



Prof. Rachel Sermier Dessemontet, Prof. Anne-Françoise de Chambrier
et Prof. Catherine Martinet

Janvier 2021

Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse

¹ Cet outil a été créé dans le cadre du projet de recherche financé par le Fonds National Suisse de la Recherche scientifique (n. de subside : 100019_173096)

1. Introduction : l'outil en bref

Cet outil d'évaluation formative a été créé dans le but d'évaluer finement les compétences d'élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) moyenne ou sévère dans les premiers apprentissages en lecture. Il a été conçu tout spécialement pour ce groupe d'élèves. Les consignes orales sont courtes et faciles à comprendre. Des démonstrations de ce qui est attendu de l'élève sont faites systématiquement. De plus, les items ont été choisis soigneusement de manière à maîtriser la progression de la complexité et peu solliciter la mémoire de travail. L'outil peut être utilisé auprès d'élèves aux compétences émergentes ou plus avancées dans leurs premiers apprentissages en lecture.

Cet outil comprend un test de conscience phonologique avec six épreuves. Il comprend également un test de lecture avec trois épreuves (la connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes², la lecture de syllabes et la lecture de mots). La passation de ces tests se fait en individuel. Chacun de ces tests dure entre 15 et 25 minutes selon les élèves.

Cet outil est destiné à être utilisé par des enseignant·e·s spécialisé·e·s. Il peut être utilisé en début d'année scolaire pour connaître le niveau d'un·e élève et identifier ensuite des objectifs d'apprentissages spécifiques pertinents à inclure dans son projet pédagogique individualisé. Il peut également être utilisé en cours d'année scolaire pour mesurer les progrès effectués, après plusieurs mois d'enseignement et en fin d'année scolaire, pour rédiger un bilan des acquis de l'élève. Finalement, cet outil peut aussi être utilisé pour planifier un enseignement individualisé, par exemple à l'aide du moyen d'enseignement de la lecture Décodi (de Chambrier et al., sous presse), créé spécifiquement pour les élèves ayant une DI moyenne à sévère. Les résultats aux tests proposés dans cet outil permettent d'identifier par quelles leçons il faut commencer avec l'élève ou encore quelles leçons peuvent être « sautées » en fonction des habiletés déjà maîtrisées par un élève.

² Les phonèmes sont les sons correspondant aux lettres ou aux groupes de lettres que sont les graphèmes.

2. Bases théoriques et empiriques de l'outil d'évaluation

Cet outil d'évaluation a été construit sur la base des connaissances actuelles issues de la recherche sur l'apprentissage de la lecture chez les élèves au développement typique et chez les élèves ayant une DI. Les lecteurs ou lectrices intéressé·e·s pourront se référer au texte de Sermier Dessemontet et Martinet (2016) sur le sujet.

Le test de conscience phonologique

La conscience phonologique est la capacité à percevoir et à manipuler les différentes unités sonores de la langue, comme les syllabes ou les phonèmes. Elle se développe relativement tôt chez les enfants au développement typique. Ainsi, la plupart des enfants de trois à quatre ans réussissent déjà des tâches de conscience phonologique qui impliquent des syllabes (par ex. « Sépare le mot *parasol* en syllabes. » -> /pa/ - /ra/ - /sol/). Les activités requérant d'identifier des mots qui riment sont habituellement réussies plus tard, entre quatre à cinq ans. Les tâches impliquant les phonèmes, autrement dit les sons qui constituent notre langue, sont les plus difficiles. Elles commencent généralement à être réussies vers l'âge de 5 à 6 ans, quand l'élève commence à être sensibilisé·e aux lettres (par ex. « Quel son entends-tu au début du mot *roue* ? » -> /r/).

Il a été largement démontré que l'entraînement de la conscience phonémique (capacité à percevoir et à manipuler les phonèmes) favorise l'apprentissage de la lecture (NICHHD, 2000). C'est l'entraînement à la fusion de phonèmes et à la segmentation de mots en phonèmes qui semble particulièrement efficace pour favoriser les progrès en lecture-écriture (NICHHD, 2000).

La conscience phonémique joue aussi un rôle important pour l'apprentissage de la lecture pour les élèves ayant une DI (Barker et al., 2013 ; Chanell et al., 2013 ; Klusek et al., 2015 ; Lemons & Fuchs, 2010 ; Sermier Dessemontet & de Chambrier, 2015 ; Wise et al., 2010). Une méta-analyse récente a démontré que l'enseignement systématique, explicite et intensif des correspondances graphèmes-phonèmes, combiné à un entraînement de la conscience phonémique, est efficace pour aider les élèves ayant une déficience intellectuelle légère, moyenne ou sévère à développer des compétences en décodage (Sermier Dessemontet et al., 2019). Il est donc crucial d'évaluer les compétences de ces élèves dans ce domaine, pour planifier un enseignement qui soit le plus adapté et efficace possible.

Le test de conscience phonologique s'inspire fortement de la traduction française du sous-test de conscience phonologique de Moser et Berweger (2007) et reprend une grande partie de ses items. Ce test avait été créé à l'origine pour mesurer les progrès des élèves suisses de la première année primaire (enfants de 4 à 5 ans) à la fin de la troisième année primaire (enfants de 6 à 7 ans). La traduction française de ce test a été utilisée dans plusieurs études menées avec des élèves ayant une DI légère, moyenne ou sévère (Sermier Dessemontet et al., 2012 ; Sermier Dessemontet & de Chambrier, 2015 ; Sermier Dessemontet et al., sous presse). Ces études ont révélé que la traduction française de ce test appliquée à des élèves ayant une DI avait une bonne consistance interne³. Les analyses d'items ont néanmoins mis en évidence que des items plus faciles devaient être ajoutés aux sous-tests de conscience phonémique, pour que le test soit en mesure d'évaluer finement les compétences d'élèves ayant une DI avec des compétences émergentes.

Certaines épreuves du test de conscience phonologique original ont également été supprimées au vu de leur faible pertinence pour fixer des objectifs d'apprentissage prioritaires pour les élèves ayant une DI. En effet, chez les élèves ayant une DI, les progrès étant généralement plus lents et nécessitant un entraînement plus intensif, il s'avère indispensable de cibler des compétences reconnues comme centrales pour la progression en lecture (Lemons et al., 2018). Par exemple, l'identification de rimes n'est pas évaluée dans cet outil, car elle est une compétence peu prédictive des progrès en lecture.

Le test de conscience phonémique de cet outil comprend six épreuves de six items chacune :

- Segmentation de mots en syllabes (ex. « Coupe le mot banane en syllabes. »)
- Fusion de syllabes (ex. « /ra /- /teau/. C'est quel mot ? »)
- Fusion de phonèmes (ex. « /b/ - /u/ - /lle/. C'est quel mot ? »)
- Identification du premier phonème d'un mot (ex. « Quel son entends-tu au début du mot lapin ?)
- Identification du dernier phonème d'un mot (ex. « Quel son entends-tu tout à la fin du mot pomme ?)
- Segmentation de mots en phonèmes (ex. « Quels sons entends-tu dans le mot balle ? »)

³ La consistance interne désigne le degré de cohésion des items qui composent un sous-test ou un test. Elle indique à quel point les items d'un test mesurent la même dimension.

Pour ne pas passer à côté du repérage de compétences qui seraient en émergence chez un·e élève et courir le risque de sous-estimer son potentiel de progression, nous proposons une évaluation dynamique de certains items de conscience phonémique. Des étayages que l'enseignant·e peut fournir en cas d'échec à un item sont suggérés dans le test. Ainsi, dans les épreuves d'identification du phonème initial ou final, si un·e élève ne réussit pas les items, l'enseignant·e peut lui re-proposer les items en allongeant légèrement les phonèmes qui peuvent l'être, afin d'en faciliter la perception par l'élève. L'allongement de phonèmes peut aussi être un étayage proposé pour aider les élèves à fusionner des phonèmes en mots ou à segmenter des mots en phonèmes (Allor et al., 2009). Une évaluation à caractère dynamique permet de distinguer ce que l'élève peut faire seul sans aucune aide et ce qu'il·elle arrive à faire avec un étayage spécifique de l'enseignant·e. Ceci permet de récolter des informations riches en termes d'implications pédagogiques et de mieux cibler sa zone proximale de développement dans les interventions mises en place (voir les cas d'élèves présenté·e·s au point 4.)

Le test de lecture

Ce test de lecture s'inspire fortement de la traduction française du sous-test de lecture de Moser et Berweger (2007) et reprend une partie de ses items. Néanmoins, sur la base de l'analyse d'items réalisée dans notre dernière étude (Sermier Dessemontet et al., sous presse), les items trop difficiles ont été supprimés et des items plus faciles ont été ajoutés. Notre objectif était en effet que le test soit suffisamment sensible pour repérer des compétences émergentes et détecter des progrès même modestes.

Le test de lecture comprend tout d'abord une épreuve de connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes. Celle-ci joue en effet un rôle très important pour l'apprentissage de la lecture chez les élèves ayant une DI, tout comme chez les élèves au développement typique (Barker et al., 2013 ; Klusek et al., 2015 ; Laing et al., 2001 ; Laws & Gunn, 2002 ; Sermier Dessemontet & de Chambrier, 2015).

Le test propose ensuite une épreuve de décodage de syllabes, puis une épreuve de décodage de mots réguliers. Cette dernière épreuve évalue de manière très progressive les compétences en lecture de mots. Les premiers items ont une structure très simple (une structure CV⁴, comme dans le mot « rue » ou « lit »), qui se complexifie progressivement (par exemple une structure CVC comme dans le mot

⁴ CV = consonne - voyelle

« mur » ou CVCV comme dans le mot « moto »). Les lettres muettes sont par ailleurs grisées.

Les compétences en décodage sont évaluées de manière dynamique. Des étayages sont suggérés à l'enseignant·e en cas d'échec de l'élève. L'étayage consiste en une guidance verbale qui rappelle les étapes à suivre pour décoder un mot (identifier les correspondances graphèmes-phonèmes, puis les lire lentement en les allongeant et en les « collant » ensemble). Le caractère dynamique de l'évaluation permettra à l'enseignant·e de déterminer dans quelle mesure le décodage est en construction chez un·e élève.

Finalement, les épreuves de lecture de syllabes et de mots ont également un caractère adaptatif. Si un·e élève connaît peu de correspondances graphèmes-phonèmes, il est important que l'enseignant·e choisisse les items du test de lecture de syllabes et de mots en conséquence ou les crée lui-même, tout en respectant les structures des mots proposés dans le test. Il est en effet inutile de faire lire à un·e élève des syllabes et des mots comprenant des correspondances qu'il·elle ne connaît pas du tout. Par exemple, si un élève ne connaît que les correspondances a, i, o, u, r, l, f, l'enseignant lui proposera de lire les syllabes suivantes : ra, li, fo, ru, et les mots suivants : or, rat, riz, lit, lire, fil, fort, lard.

3. Consignes pour l'utilisation de cet outil d'évaluation

Cet outil d'évaluation doit être administré :

- en individuel avec chaque élève
- dans un endroit calme et sans distractions
- en deux ou trois temps pour ne pas surcharger l'attention des élèves (par ex. test de conscience phonologique dans un premier temps, puis test de lecture dans un deuxième temps ou après une pause).

Il est très important que l'enseignant·e spécialisé·e ait bien lu le contenu du test et qu'il·elle se soit entraîné·e à son administration avant de l'utiliser avec un·e élève. Il est indispensable qu'il·elle soit suffisamment familier·ière avec le déroulement du test pour pouvoir l'administrer avec aisance et fluidité tout en notant correctement les réponses des élèves.

Le matériel suivant est requis pour la passation des tests :

- un cahier de passation vierge du test de conscience phonologique où indiquer les réponses de l'élève (p. 13 à 19 de ce document)
- un classeur de stimuli (format demi-page A4) avec les supports visuels du test de conscience phonologique, téléchargeable sous ce lien : <https://www.hepl.ch/ELODIevaluation>
- les enregistrements audio des items du test de conscience phonologique (pour garantir une prononciation des mots optimale et identique d'une passation à l'autre), téléchargeables sous ce lien : <https://www.hepl.ch/ELODIevaluation>
- un cahier de passation vierge du test de lecture où indiquer les réponses de l'élève (p. 20 à 25 de ce document)
- un classeur de stimuli (format tiers de page A4) avec les supports visuels du test de lecture, téléchargeable sous ce lien : <https://www.hepl.ch/ELODIevaluation>

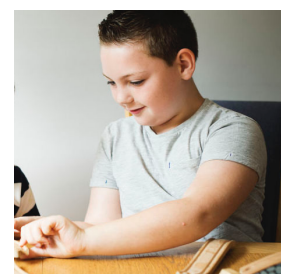
Dans les épreuves de conscience phonologique, de lecture de syllabes et de mots, il faut arrêter l'épreuve en cours après trois erreurs consécutives malgré des étayages et passer à l'épreuve suivante. Ceci a pour but d'éviter de mettre un élève en échec de manière répétée lorsqu'une épreuve est clairement trop difficile pour lui·elle. Dans l'épreuve de connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes, il est par contre judicieux de montrer toutes les lettres à l'élève.

4. Description, interprétation et exploitation des résultats

Nous recommandons de calculer des pourcentages de réussite pour les épreuves de conscience phonologique (nombre de points obtenus divisés par le nombre de points maximum x 100). Par exemple, si un·e élève réussit 5 des 6 items de l'épreuve de segmentation de mots en syllabes, il obtient un pourcentage de réussite de 83%. Une description plus fine des compétences de l'élève est néanmoins indispensable pour le test de lecture, si l'on souhaite que les résultats puissent être utiles à la planification de l'enseignement. Les deux exemples présentés ci-dessous permettent d'exemplifier la manière d'exploiter les résultats obtenus par un·e élève pour planifier l'enseignement.

Théo

Théo a 8 ans. Il présente une DI moyenne (QI = 40) d'origine inconnue. Il parle peu et généralement avec des mots isolés ou des phrases types de deux à trois mots. Jusqu'ici, il n'a pas bénéficié d'un enseignement de la lecture dans son école.



L'évaluation à l'aide de l'outil a été réalisée en début d'année scolaire dans le but de planifier l'enseignement de la lecture pour l'année scolaire à venir.

Résultats au test de conscience phonologique

	Sans étayage	Avec étayage (allongement)
Segmentation de mots en syllabes	50 %	
Fusion de syllabes	17 %	
Fusion de phonèmes	0 %	0%
Identification du premier phonème d'un mot	0 %	33%
Identification du dernier phonème d'un mot	0 %	0 %
Segmentation de mots en phonèmes	0 %	0 %

Théo a réussi la moitié des items de segmentation de mots en syllabes et quelques items de l'épreuve consistant à fusionner des syllabes pour former des mots. Il a réussi quelques items d'identification du premier son d'un mot, mais uniquement lorsque l'adulte allongeait le phonème pour en faciliter l'identification. Il n'a réussi

aucun item des autres épreuves de conscience phonémique, et ce malgré les étayages.

Résultats au test de lecture

	Sans étayage	Avec étayage	Précisions
Connaissances graphèmes-phonèmes	19 %		Correspondances connues : A, a, I, i, O, o, T
Lecture de syllabes	0 %	0 %	
Lecture de mots	0 %	0 %	

Théo a pu nommer sept correspondances graphèmes-phonèmes en minuscule et/ou en majuscule. Il n'a réussi à lire aucune syllabe comprenant les correspondances connues (par ex. TI, TO, TA). Théo nomme le son correspondant aux lettres, mais ne parvient pas à les fusionner (lit : « / t / » - « /a/ » pour TA) et ce malgré les étayages fournis.

Identification d'objectifs d'apprentissage prioritaires

Les résultats assez faibles de Théo au test de conscience phonologique suggèrent qu'il serait pertinent de commencer par travailler intensivement sur la conscience syllabique. Celle-ci est en effet plus facile à acquérir que la conscience phonémique. Il semblerait judicieux de lui proposer régulièrement de courtes activités ludiques de segmentation de mots en syllabes et de fusion de syllabes en mots (par exemple de courtes activités de 5 à 10 minutes trois fois par semaine pendant un mois avec un contenu similaire aux tâches proposées dans le test, mais en variant les mots et les images correspondantes).

Il serait ensuite important d'enseigner à Théo de nouvelles correspondances graphèmes-phonèmes en commençant par celles qui sont fréquentes et continues (par ex. les r, u, é, f, l, et v). Une approche très systématique et explicite qui articule l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes à un entraînement soutenu de la conscience phonémique, tel que proposé dans le programme Décodi (de Chambrier et al., sous presse), serait tout à fait indiquée pour cet élève. Il conviendrait notamment de commencer par des tâches de conscience phonémique faciles et en utilisant l'allongement des phonèmes continus pour en faciliter l'identification. Il pourrait par exemple lui être demandé de trier des mots qui commencent ou non par un phonème donné et l'exercer à fusionner deux phonèmes pour former des mots (par ex. « ch – a. C'est quel mot ? »).

Lorsque Théo aura mémorisé quelques nouvelles correspondances graphèmes-phonèmes, il serait indiqué de commencer l'enseignement explicite du décodage de syllabes et de petits mots à structure simple (CV ou CVC). En parallèle, il conviendrait de lui proposer des activités d'encodage, autrement dit de dicter à Théo des syllabes qu'il doit écrire avec des lettres mobiles. Le lecteur ou la lectrice intéressé·e par des pistes plus pointues pour enseigner le décodage et l'encodage à des élèves tels que Théo pourra se référer au manuel d'enseignement Décodi (de Chambrier et al., sous presse).

Il sera important de persévérer dans l'enseignement de la lecture avec Théo même si les progrès sont peu visibles les premiers mois. En effet, il est courant que des élèves avec ce profil de compétences aient besoin d'au moins une année scolaire d'enseignement intensif avant d'être en mesure de réussir à décoder et encoder des syllabes et des petits mots simples avec les correspondances connues (par ex. or, lit, rat, fil, fort).

Si le manuel d'enseignement Décodi était utilisé avec Théo, au vu de ses résultats aux tests, il conviendrait de commencer au niveau 1 dès la première leçon.

Genna

Genna a 8 ans et présente une DI dite moyenne (QI = 55). Elle est très bavarde, mais ses difficultés de prononciation la rendent parfois difficile à comprendre. Intégrée en classe ordinaire avec plusieurs heures de soutien hebdomadaire d'une enseignante spécialisée, elle a reçu un enseignement systématique de la lecture en 3^e année primaire⁵.



Le bilan présenté ci-dessous a été réalisé en début de 4^e année primaire⁵ dans le but d'établir son projet pédagogique individualisé.

⁵ En Suisse, la 3^{ème} année primaire désigne l'équivalent du CP en France (élèves de 6 à 7 ans) et la 4^{ème} année désigne le CE1 (élèves de 7 à 8 ans).

Résultats au test de conscience phonologique

	Sans étayage	Avec étayage (allongement)
Segmentation de mots en syllabes	100 %	
Fusion de syllabes	33 %	
Fusion de phonèmes	0 %	33%
Identification du premier phonème d'un mot	67 %	83%
Identification du dernier phonème d'un mot	67 %	83%
Segmentation de mots en phonèmes	0 %	33 %

Au test de conscience phonologique, Genna a pu segmenter correctement tous les mots en syllabes. Elle a réussi à identifier le premier phonème de nombreux mots, ainsi que leur dernier phonème. Parfois elle a eu besoin que l'adulte allonge le son cible pour bien l'entendre, mais relativement rarement.

La fusion de syllabes et la fusion de phonèmes semblent encore difficiles pour Genna. La segmentation de mots en phonèmes semble être en émergence. Genna a en effet réussi à segmenter des mots en phonèmes, mais uniquement avec de l'étayage et lorsque ceux-ci étaient composés de deux sons (lit et jus).

Résultats au test de lecture

	Sans étayage	Avec étayage	Précisions
Connaissances graphèmes-phonèmes	86%		
Lecture de syllabes	30 %	60 %	Uniquement les syllabes avec une structure CV
Lecture de mots	7 %	21 %	Uniquement les mots avec une structure CV

Au test de lecture, Genna a nommé les sons correspondant à la majorité des lettres majuscules et à toutes les lettres minuscules. Au vu de ces très bons résultats, les graphèmes complexes (par ex. ou, ch, oi, on, an) lui ont aussi été montrés. Elle a réussi à nommer le son produit par l'un des graphèmes complexes, le ch.

Genna a réussi à lire certaines syllabes avec une structure CV avec souvent un étayage nécessaire de l'adulte (lui demander de nommer successivement le son de chaque lettre en les pointant puis de coller les sons ensemble). Elle a également réussi à lire des mots avec une structure CV avec de l'étayage, mais pas ceux avec une structure CVC (par ex. mur) ou CVCV (par ex. moto) même avec de l'étayage. Elle identifiait

correctement les correspondances graphèmes-phonèmes, mais la fusion des sons semblait lui poser problème.

Identification d'objectifs d'apprentissage prioritaires

Au vu des résultats de Genna, il semblerait pertinent d'entraîner la fusion de syllabes puis de phonèmes à l'oral, car des difficultés à ce niveau-là semblent entraver ses capacités de décodage. Il conviendrait de lui proposer régulièrement (trois fois par semaine) des activités très courtes (5 à 10 minutes) de fusion de syllabes puis de fusion de phonèmes à l'oral pour former des mots. Les activités proposées pourraient être similaires aux tâches proposées dans ce test, mais en variant les mots. Allonger les phonèmes allongeables pour l'aider à les fusionner semble être un étayage utile pour aider Genna à réussir cette tâche.

Avant d'aller de l'avant dans l'apprentissage des graphèmes complexes (par ex. ou, oi, in, an), il semblerait prioritaire de viser une meilleure maîtrise du décodage. Il serait recommandé de lui enseigner explicitement la procédure pour décoder des mots avec des démonstrations suivies de pratique guidée. Il conviendrait de consolider d'abord la lecture de syllabes et de mots courts (deux sons) en mettant les lettres muettes en gris (par ex. or, riz, chat, lit) puis de passer très rapidement à la lecture de mots avec une structure CVC (par ex. mur, fil, pomme), puis avec une structure CVCV (par ex. vélo, bébé), etc.

En parallèle, il serait pertinent d'entraîner les compétences de segmentation de mots en phonèmes de manière intégrée à des activités d'encodage, autrement dit de dicter à Genna des syllabes puis des mots qu'elle doit écrire avec des lettres mobiles. Il conviendrait de procéder de manière progressive dans le choix des mots qui lui sont dictés, comme pour le décodage.

Si le manuel d'enseignement Décodi était utilisé avec Genna, au vu de ses résultats au test, il conviendrait de « sauter » toutes les leçons d'introduction des correspondances graphèmes-phonèmes. Il serait par contre pertinent de réaliser avec elle les leçons de décodage et d'encodage proposées dès le niveau 2. Au vu du niveau de Genna, il est très probable que les étayages et les répétitions préconisés dans le manuel Décodi puissent être rapidement diminués en fonction de ses progrès.

5. Test de conscience phonologique

Cahier de passation

Date du test :

Prénom de l'élève :

Examineur/examinatrice :

Consigne pour l'administration du test :

Si l'élève fournit trois réponses fausses consécutives à une épreuve malgré les étayages fournis (allongement des sons), arrêter l'épreuve et passer à l'épreuve suivante.

Consigne pour la cotation du test :

Si l'élève présente des difficultés de prononciation de certains sons dans son langage oral habituel, il ne faut pas compter les réponses dans lesquelles ces sons sont mal prononcés comme des réponses fausses. Par exemple, si l'élève a des difficultés à prononcer le son /ch/ et le prononce habituellement /s/, il faut compter sa réponse comme juste s'il dit que le mot « niche » se termine par le son /s/.

Introduction du test auprès de l'élève :

(Prénom de l'élève), nous allons faire des exercices avec des mots.

Grâce à ces exercices, je pourrai voir ce que tu sais déjà faire.

Pour chaque exercice, je vais t'expliquer ce qu'il faut faire. Nous ferons ensemble quelques exemples.

Segmentation de mots en syllabes

Pour ce premier exercice, tu dois couper un mot en morceaux, en syllabes. Si tu veux, tu peux t'aider en frappant dans tes mains. On va faire des exemples ensemble.

- [Montrer l'image du « lapin »]
Écoute bien le mot. **Piste 1**
Je le coupe en syllabes : la – pin [en frappant dans les mains]
- [Montrer l'image du « papillon »]
Écoute bien le mot. **Piste 2**
Je le coupe en syllabes : pa – pi – llon [en frappant dans les mains]
- [Montrer l'image du « château »]
Écoute bien le mot. **Piste 3**
Coupe-le en syllabes.
 - si l'élève répond correctement, dire : **Bravo ! C'est juste !**
 - si pas de réponse de l'élève après 4 secondes, ou s'il répond de manière incorrecte, donner la réponse : **châ – teau** [en frappant dans les mains]

Item	Texte enregistré et question de l'évaluateur	Réponse correcte	Cochez ici juste ¹ faux
1.1	[Montrer l'image du « canard »] Écoute le mot. Piste 4 « canard » Coupe le mot en syllabes.	ca – nard	
1.2	[Montrer l'image du « ballon »] Écoute le mot. Piste 5 « ballon » Coupe le mot en syllabes.	ba - llon	
1.3	[Montrer l'image du « champignon »] Écoute le mot. Piste 6 « champignon » Coupe le mot en syllabes.	cham – pi – gnon	
1.4	[Montrer l'image du « crocodile »] Piste 7 « crocodile »	cro – co – dile	
1.5	[Montrer l'image « arc-en-ciel »] Piste 8 « arc-en-ciel »	arc – en - ciel	
1.6	[Montrer l'image « ordinateur »] Piste 9 « ordinateur »	or – di – na - teur	

¹ Il n'est pas nécessaire que l'enfant frappe dans ses mains correctement. Ce qui compte, c'est sa réponse orale.

Fusion de syllabes

Pour cet exercice, tu vas faire le contraire. Tu vas entendre des morceaux de mots, des syllabes. Tu dois coller ensemble les syllabes pour retrouver le mot entier. Je te montre comment on fait.

- Écoute bien le mot. **Piste 10** (« cou – teau ») Elle a dit « couteau ». [Montrer l'image.]
- Écoute bien le mot. **Piste 11** (« la – va – bo ») Elle a dit « lavabo ». [Montrer l'image.]
- Écoute bien le mot. **Piste 12** (« to – mate ») Qu'est-ce qu'elle a dit ?
 - si l'élève donne la bonne réponse, lui dire : **Bravo ! c'est juste ! Elle a dit « tomate »** [Montrer l'image.]
 - si pas de réponse de l'élève après 4 secondes ou s'il répond de manière incorrecte, donner la réponse : **Elle a dit « tomate »**. [Montrer l'image.]
 - si l'élève répète les syllabes séparées, relancer : **Colle ensemble les syllabes.**
 - si l'élève répète à nouveau les syllabes séparées, donner la réponse : **Elle a dit « tomate »**. [Montrer l'image.]

Maintenant, écoute bien.

Item	Texte enregistré et question de l'évaluateur	Réponse correcte ²	Cochez ici juste faux
2.1	Piste 13 « cha – peau » Qu'est-ce qu'elle a dit ?	chapeau	
2.2	Piste 14 « la – pin » Qu'est-ce qu'elle a dit ?	lapin	
2.3	Piste 15 « four - chette » Qu'est-ce qu'elle a dit ?	fourchette	
2.4	Piste 16 « a – beille »	abeille	
2.5	Piste 17 « pa – ra – pluie »	parapluie	
2.6	Piste 18 « cham – pi - gnon »	champignon	

² Pour que la réponse soit considérée comme correcte, l'élève doit réellement fusionner les syllabes (par ex. dire : « lapin »). S'il répète simplement ce qui a été dit par l'examineur en segmentant le mot (« la – pin »), la réponse est incorrecte.

Fusion de phonèmes

Cette fois, tu vas entendre des tout petits morceaux de mots, des sons. Tu dois les coller ensemble pour retrouver le mot entier. On va faire des exemples ensemble.

- Écoute bien. **Piste 19** (« / r – i / ») Elle a dit « riz ». [Montrer l'image.]
- Écoute bien : **Piste 20** (« / v – e – r / ») Elle a dit « verre ». [Montrer l'image.]
- Écoute bien : **Piste 21** (« / ch – a / ») Qu'est-ce qu'elle a dit ?
 - si l'élève donne la bonne réponse, lui dire : **Bravo ! c'est juste ! Elle a dit « chat ».** [Montrer l'image.]
 - si pas de réponse de l'élève après 4 secondes ou s'il répond de manière incorrecte, donner la réponse : **Elle a dit « chat ».** [Montrer l'image.]
 - si l'élève répète les sons séparés, relancer : **Colle ensemble les sons.**
 - si l'élève répète à nouveau les sons séparés, donner la réponse : **Elle a dit « chat ».** [Montrer l'image.]

Maintenant, écoute bien.

Item	Texte enregistré et question de l'évaluateur	Réponse correcte	Cochez ici juste faux
3.1	Piste 22 « / l – ou / » Qu'est-ce qu'elle a dit ?	loup	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 23 « / llllll – ououou / » Qu'est-ce qu'elle a dit ?		
3.2	Piste 24 « / f – é / » Qu'est-ce qu'elle a dit ?	fée	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 sec. : Piste 25 « / ffffff – éééé / » Qu'est-ce qu'elle a dit ?		
3.3	Piste 26 « / r – a / » Qu'est-ce qu'elle a dit ?	rat	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 sec. : Piste 27 « / rrrrrr – aaaa / » Qu'est-ce qu'elle a dit ?		
3.4	Piste 28 « / m – ou – ch / »	mouche	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 sec. : Piste 29 « / mmmm – ououou-chchch / »		
3.5	Piste 30 « / l – u – n / »	lune	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 sec. : Piste 31 « (« / llllll – uuuu – nnnn / »).		
3.6	Piste 32 « / r – o – b / »	robe	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 sec. : Piste 33 « /rrrrrr – oooo – b / »		

Identification du premier phonème de mots

Maintenant, tu vas faire un nouvel exercice. Tu dois trouver le premier son d'un mot, le son que l'on entend au début d'un mot. On va faire des exemples ensemble.

- [Montrer l'image « robot »] **Piste 34** « robot » J'entends le son /r/ au début du mot « robot »
- [Montrer l'image du « singe »] **Piste 35** « singe » J'entends le son /s/ au début du mot « singe ».
- [Montrer l'image « fourmi »] **Piste 36** « fourmi » Quel son entends-tu au début du mot ?
 - si l'élève répond correctement, lui dire : **bravo ! C'est juste.**
 - si pas de réponse de l'élève après 4 secondes, ou s'il répond de manière incorrecte, dire : **On entend /f/ au début du mot « fourmi ».**

Item	Texte enregistré et question de l'évaluateur	Réponse correcte	Cochez ici juste faux
4.1	[Montrer l'image de l'« étoile »] Écoute le mot. Piste 37 « étoile » Quel son entends-tu au début du mot ?	/é/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 38 « éééétoile »		
4.2	[Montrer l'image de l' « orange »] Écoute le mot. Piste 39 Quel son entends-tu au début du mot ?	/o/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 40 « oooorange »		
4.3	[Montrer l'image de la «vélo »] Écoute le mot. Piste 41 Quel son entends-tu au début du mot ?	/v/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 42 « vvvélo »		
4.4	[Montrer l'image du « lapin »] Piste 43	/l/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 44 « lllllllapin »		
4.5	[Montrer l'image de l' « avion»] Piste 45	/a/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 46 « aaaavion »		
4.6	[Montrer l'image du « mouton »] Piste 47	/m/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 48 « mmmmmouton »		

Identification du dernier phonème de mots

Maintenant, tu dois trouver le dernier son d'un mot, le son que l'on entend tout à la fin d'un mot. On va faire des exemples ensemble.

- [Montrer l'image « poupée »] **Piste 49 « poupée »** J'entends /é/ à la fin du mot « poupée ».
- [Montrer l'image « fourmi »] **Piste 50 « fourmi »** J'entends /i/ à la fin du mot « fourmi ».
- [Montrer l'image de la « voiture »] **Piste 51 « voiture »** Quel son entends-tu tout à la fin du mot ?
 - si l'élève répond correctement, lui dire : **bravo ! C'est juste. On entend /r/ à la fin du mot « voiture ».**
 - si pas de réponse de l'élève après 4 secondes, ou s'il répond de manière incorrecte, dire : **On entend /r/ à la fin du mot « voiture ».**

Item	Texte enregistré et question de l'évaluateur	Réponse correcte	Cochez ici juste faux
5.1	[Montrer l'image de la « pizza »] Écoute le mot. Piste 52 Quel son entends-tu tout à la fin du mot ?	/a/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 53 « / pizzaaaa / »		
5.2	[Montrer l'image de la « girafe »] Écoute le mot. Piste 54 Quel son entends-tu tout à la fin du mot ?	/f/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 55 « / girafffff / »		
5.3	[Montrer l'image de la « moto »] Écoute le mot. Piste 56 Quel son entends-tu tout à la fin du mot ?	/o/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 57 « / motoooo / »		
5.4	[Montrer l'image du « poussin »] Piste 58	/in/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 59 « / poussinin / »		
5.5	[Montrer l'image de l'« hibou »] Piste 60	/ou/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 61 « / hibououou / »		
5.6	[Montrer l'image des « couronne »] Piste 62	/n/	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes : Piste 63 « / couronnnn / »		

Segmentation de mots en phonèmes

Dans ce nouvel exercice, tu dois dire tous les sons que tu entends dans un mot. On va faire des exemples ensemble.

- [Montrer l'image du mot « ile »] **Piste 64** « ile » J'entends « / i – l / »
- [Montrer l'image du mot « balle »] **Piste 65** « balle » J'entends « / b - a - l / »
- [Montrer l'image du « chat »] **Piste 66** « chat » Quels sons entends-tu dans le mot « chat » ?
 - si l'élève répond correctement, lui dire : **Bravo ! On entend « / ch – a / »**
 - si pas de réponse de l'élève après 4 secondes, ou s'il répond de manière incorrecte, dire : **Dans le mot « chat » on entend « / ch – a / »**

Item	Texte enregistré et question de l'évaluateur	Réponse correcte	Cochez ici juste faux
6.1	[Montrer l'image du « jus »] Écoute le mot. Piste 67 Quels sons entends-tu ?	« / j – u / »	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes. Piste 68 « / jjjjjuuu / ».		
6.2	[Montrer l'image du « lit »] Écoute le mot. Piste 69 Quels sons entends-tu ?	« / l – i / »	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes. Piste 70 « / lllllliii / ».		
6.3	[Montrer l'image de la « vache »] Écoute le mot. Piste 71 Quels sons entends-tu ?	« /v - a - ch/ »	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes. Piste 72 « /vvvaaachch/ »		
6.4	[Montrer l'image d'un « mur »] Piste 73	« /m - u - r / »	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes. Piste 74 « / mmmuurr / »		
6.5	[Montrer l'image du « vélo »] Piste 75	« /v - é - l - o/ »	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes. Piste 76 « /vvvéélllloo/ »		
6.6	[Montrer l'image du « chameau »] Piste 77	« / ch – a - m - o / »	
	Si l'élève donne une réponse incorrecte ou ne répond pas après 4 secondes. Piste 78 « / chchchaaammoooo / ».		

6. Test de lecture

Cahier de passation

Date du test :

Prénom de l'élève :

Examineur/examinatrice :

Consigne pour l'administration du test :

Si l'élève fournit trois réponses fausses consécutives à l'épreuve de lecture de syllabes malgré un étayage, passer à l'épreuve de lecture de mots.

Si l'élève fournit trois réponses fausses consécutives à l'épreuve de lecture de mots malgré un étayage, mettre fin au test.

Consigne pour la cotation du test :

Si l'élève présente des difficultés de prononciation de certains sons dans son langage oral habituel, il ne faut pas compter les réponses dans lesquelles ces sons sont mal prononcés comme des réponses fausses. Par exemple, si l'élève a des difficultés à prononcer le son /r/ et le prononce habituellement /h/, il faut compter sa réponse comme juste s'il lit la syllabe « ri » /hi/.

Introduction du test auprès de l'élève :

(Prénom de l'élève), nous allons voir ensemble quelles lettres tu connais déjà. Ensuite on va voir si tu arrives à lire des syllabes et des petits mots.

Les correspondances graphèmes-phonèmes majuscules

Je vais te montrer des lettres. Toi tu vas me dire quels sons elles font. Je te montre un exemple. Tu vois cette lettre (pointer la lettre Z). Elle fait le son /zzz/.

Tu continues. Quel son fait cette lettre ?

Si l'élève dit le nom de la lettre et non le son, le relancer : **oui, c'est la lettre ... Quel son fait-elle ?** Le point est attribué si l'élève dit le son de la lettre.

Lettre montrée à l'élève	Réponse correcte*	Cochez ici juste faux
A	/a/	
I	/i/	
O	/o/	
U	/u/	
É	/é/	
R	/r/	
L	/l/	
F	/f/	
J	/j/	

Lettre montrée à l'élève	Réponse correcte*	Cochez ici juste faux
V	/v/	
B	/b/	
T	/t/	
P	/p/	
D	/d/	
M	/m/	
S	/s/ accepter /z/	
N	/n/	
G	/g/ accepter /j/	

Les correspondances graphèmes-phonèmes minuscules

On continue avec les lettres minuscules.

✂ Arrêter l'épreuve après 5 erreurs consécutives

Lettre montrée à l'élève	Réponse correcte	Cochez ici juste faux
a	/a/	
é	/é/	
i	/i/	
o	/o/	
u	/u/	
r	/r/	
l	/l/	
f	/f/	
v	/v/	

Lettre montrée à l'élève	Réponse correcte	Cochez ici juste faux
j	/j/	
b	/b/	
t	/t/	
m	/m/	
p	/p/	
d	/d/	
n	/n/	
c	/c/ accepter /s/	
g	/g/ accepter /j/	

Contenu adaptatif : si l'élève connaît la grande majorité des correspondances graphèmes-phonèmes simples, évaluez sa connaissance des graphèmes complexes les plus fréquents : ou, ch, oi, in, ai, on, un, gn, an, en, qu.

Lecture de syllabes

Contenu adaptatif : si l'élève évalué connaît peu de correspondances graphèmes-phonèmes, adaptez les items de cette épreuve en lui demandant de lire des syllabes comprenant uniquement les correspondances qu'il connaît. De même, si l'élève connaît uniquement les correspondances graphèmes-phonèmes en majuscule, montrez-lui des syllabes écrites en lettres majuscules.

On a inventé des petits mots. Ils ne veulent rien dire. Je te montre un exemple. [Montrer bi]. Ici, c'est écrit bi. Ça ne veut rien dire, c'est comme ça !

Tu continues avec d'autres mots qui ne veulent rien dire. Peux-tu lire celui-là ?

Étayage : Si l'élève n'arrive pas à décoder sans aide, fournissez-lui de l'étayage. Commencez par pointer chaque lettre l'une après l'autre en demandant « **Quel son ?** ». Dites-lui ensuite : « **Lis le mot lentement en collant ensemble les sons.** »

✂ Arrêter l'épreuve après 3 erreurs consécutives malgré l'étayage

	Sans aide	Avec étayage
item	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux
ro		
lu		
fa		
vé		
ji		

	Sans aide	Avec étayage
item	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux
bo		
ti		
pé		
rol		
niv		

Lecture de mots

Contenu adaptatif : Si l'élève évalué connaît peu de correspondances graphèmes-phonèmes, modifiez les items de cette épreuve en lui demandant de lire uniquement les mots comprenant les correspondances qu'il connaît (si nécessaire, voire la liste de propositions d'items alternatifs de mots réguliers ayant une structure CV, VC ou CVC qui figure à la fin du test).

Maintenant, je vais te présenter des mots qui veulent dire quelque chose. Je te montre un exemple. [Montrer riz] : ici c'est écrit riz. C'est un vrai mot. C'est cette image. [Montrer l'image].

Tu continues avec d'autres mots. Peux-tu lire celui-là ? [Montrer le mot]
[Une fois le mot lu par l'élève, montrer les trois images] **C'est quelle image ?**

Étayage : Si l'élève n'arrive pas à décoder sans aide, fournissez-lui de l'étayage. Commencez par pointer chaque lettre l'une après l'autre en demandant « Quel son ? ». Précisez quand une lettre est muette, que celle-ci ne fait pas de son. Dites-lui ensuite : « Lis le mot lentement en collant ensemble les sons. »

✂ Arrêter l'épreuve après 3 erreurs consécutives malgré l'étayage

Mots avec une structure CV (consonne – voyelle) ou VC

	Sans aide	Avec étayage	Compréhension du mot lu
item	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux
fée			
or			
jus			
lit			

Mots avec une structure CVC (consonne – voyelle – consonne)

	Sans aide	Avec étayage	Compréhension du mot lu
item	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux
mur			
fil			

robe			
lune			

Mots avec une structure CVCV

	Sans aide	Avec étayage	Compréhension du mot lu
item	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux
moto			
café			

Mots avec une structure CCVC ou CVCC

	Sans aide	Avec étayage	Compréhension du mot lu
item	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux
table			
frite			

Mots avec une structure CVCVC

	Sans aide	Avec étayage	Compréhension du mot lu
item	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux	Cochez ici juste faux
tomate			
salade			

Contenu adaptatif : Proposition de mots réguliers imageables avec une structure CV, VC ou CVC pour servir d'items alternatifs si une modification des items est nécessaire
Mots CV ou VC : dé, do, il, nid, os, pas, rat, riz, rue
Mots CVC : bac, balle, bol, botte, bulle, bus, but, cape, colle, cube, dame, fort, gare, gomme, jupe, lac, lave, lire, mine, nappe, patte, pile, pipe, pive, pomme, pull, rame, rire, sac, tasse, tube, ville, vis.

7. Références

- Allor, J. H., Mathes, P. G., Champlin, T., & Cheatham, J. P. (2009). Research-based techniques for teaching early reading skills to students with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 356-366.
- Barker, R. M., Sevcik, R. A., Morris, R. D., & Ronski, M. (2013). A model of phonological processing, language, and reading for students with mild intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 118(5), 365-380. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.5.365>
- Channell, M. M., Loveall, S. J., & Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 34(2), 776-787. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.010>
- de Chambrier, A.-F., Sermier Dessemontet, R., & Martinet, C. (sous presse). *Décodi. Méthode pour enseigner la lecture aux élèves avec déficience intellectuelle*. Éditions Retz.
- Klusek, J., Hunt, A. W., Mirrett, P. L., Hatton, D. D., Hooper, S. R., Roberts, J. E., & Bailey, D. B. (2015). Reading and phonological skills in boys with fragile X syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1699-1711. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2328-y>
- Laing, E., Hulme, C., Grant, J., & Karmiloff-Smith, A. (2001). Learning to read in Williams Syndrome: Looking beneath the surface of atypical reading development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 729-739. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00769>
- Laws, G., & Gunn, D. (2002). Relationships between reading, phonological skills and language development in individuals with Down syndrome: A five year follow-up study. *Reading and Writing*, 15(5-6), 527-548. <https://doi.org/10.1023/A:1016364126817>
- Lemons, C. J., Allor, J. H., Al Otaiba, S., & LeJeune, L. M. (2018). 10 research-based tips for enhancing literacy instruction for students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, 50(4), 220-232. <https://doi.org/10.1177/0040059918758162>
- Lemons, C. J., & Fuchs, D. (2010). Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 316-330. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2009.11.002>
- Moser, U., & Berweger, N. (2007). *Wortgewandt und zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen. Testinstrumente und Testhandbuch [Strong literacy and numeracy skills. Academic achievement test for 4- to 6-year-old children]*. Interkantonale Lehrmittelzentrale.
- National Institute of Child Health and Human Development. [NICHD] (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of*

the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: Government Printing

Sermier Dessemontet, R., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>

Sermier Dessemontet, R., & de Chambrier, A.-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 41–42, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.04.001>

Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A.-F., Martinet, C., Meuli, N., & Linder, A.-L. (sous presse). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*.

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

Sermier Dessemontet, R., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Martini-Willemin, B.-M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52-70. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Ronski, M., & Morris, R. D. (2010). The relationship between phonological processing skills and word and non-word identification performance in children with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 31(6), 1170-1175. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.08.004>

Référence de cet outil d'évaluation :

Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A.-F., & Martinet, C. (2021). *Outil d'évaluation des premiers apprentissages en lecture chez des élèves ayant une déficience intellectuelle*. <https://www.hepl.ch/ELODIevaluation>