Document généré le 1 juin 2025 20:04

Revue des sciences de l'éducation

Les débuts de la lecture chez l'enfant trisomique 21 par la méthode *Language Experience Approach*

Mia Beer-Toker et Ginette Drouin-Couture

Volume 16, numéro 3, 1990

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900674ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900674ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Beer-Toker, M. & Drouin-Couture, G. (1990). Les débuts de la lecture chez l'enfant trisomique 21 par la méthode *Language Experience Approach*. *Revue des sciences de l'éducation*, *16*(3), 379–392. https://doi.org/10.7202/900674ar

Résumé de l'article

Les auteures décrivent les progrès en lecture de deux jeunes garçons handicapés intellectuels, âgés respectivement de sept et huit ans, et intégrés dans une école primaire. Ces progrès se rapportent à l'apprentissage des concepts initiaux de l'écrit (conventions, fonctions de l'écrit), à l'évolution de la lecture de mots et de textes, et à la participation dans l'apprentissage. L'approche d'enseignement choisie, celle du *Language Experience Approach*, part des expériences et du langage même de l'enfant. L'article se termine par une discussion sur la pertinence de cette approche ainsi que sur certaines implications pédagogiques concernant les élèves affligés d'une déficience intellectuelle.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1990

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XVI, no 3, 1990, p.379-392.

Les débuts de la lecture chez l'enfant trisomique 21 par la méthode *Language Experience Approach*

Mia Beer-Toker et Ginette Drouin-Couture*

Résumé — Les auteures décrivent les progrès en lecture de deux jeunes garçons handicapés intellectuels, âgés respectivement de sept et huit ans, et intégrés dans une école primaire. Ces progrès se rapportent à l'apprentissage des concepts initiaux de l'écrit (conventions, fonctions de l'écrit), à l'évolution de la lecture de mots et de textes, et à la participation dans l'apprentissage. L'approche d'enseignement choisie, celle du *Language Experience Approach*, part des expériences et du langage même de l'enfant. L'article se termine par une discussion sur la pertinence de cette approche ainsi que sur certaines implications pédagogiques concernant les élèves affligés d'une déficience intellectuelle.

Abstract — In this article the authors describe the progress demonstrated in various reading tasks by two mentally retarded boys, aged 7 and 8, who are integrated into a regular elementary school program. The progress in learning is described in relation to the acquisition of the initial concepts of written language (conventions of print, functions of writing), to the evolving ability to read words and text, and to the students' participation in learning. The teaching approach chosen, the *Language Experience Approach*, is based on the experience and the language of the learner himself. The report concludes with a discussion of the pertinence of this approach and of the pedagogical implications for mentally retarded learners.

Resumen — Las autoras describen los progresos en lectura de dos muchachos impedidos intelectualmente, de 7 y 8 años de edad respectivamente y que han sido integrados en una escuela primaria. Estos progresos se refieren al aprendizaje de conceptos iniciales de la escritura (convenciones, funciones del escrito), a la evolución en la lectura de palabras y de textos, y a la participación en el aprendizaje. El enfoque de enseñanza escogico, el «Language Experience Approach», parte de las experiencias mismas y del lenguaje del niño. Se finaliza el artículo con una discusión sobre la pertinencia de este enfoque, y sobre ciertas implicaciones pedagógicas referentes a la clientela deficiente intelectual.

Zusammenffassung — Die Verfasserinnen beschreiben die Fortschritte, die zwei geistig behinderte Buben von 7 und 8 Jahren beim Lesen gemacht haben, und zwar in einer normalen Volksschulklasse. Diese Fortschritte beziehen sich auf das Erlernen der Grundbegriffe des schriftlichen Textes (Gebrauchsregeln und Funktionen), auf die Entwicklung des Lesens von Wörtern and Texten, und auf die Teilnahme am Lernvorgang,

* Beer-Toker, Mia: professeure, Université de Montréal
Drouin-Couture, Ginette: conseillère pédagogique, Commission scolaire Jérôme-Le Royer.

Die gewählte Unterrichtsmethode des «Language Experience Approach» geht von den Erfahrungen und vom Sprachgebrauch des Kindes selbst aus. Der Artikel schliesst mit einer Diskussion des Wertes dieser Methode, sowie mit einigen pädagogischen Erwägungen bezüglich der geistig behinderten Schüler.

Depuis plusieurs années déjà, des programmes ont été mis sur pied afin de stimuler les très jeunes enfants handicapés intellectuels ou sensoriels dès leur naissance. Plusieurs de ces enfants ont acquis un bon niveau d'autonomie lorsqu'ils arrivent à l'âge de la fréquentation scolaire et ils sont intégrés à l'école du quartier. Cependant, lorsqu'un programme d'enseignement devant répondre aux caractéristiques et aux besoins de cette clientèle est implanté, il faut considérer les possibilités qu'ont ces élèves de faire les apprentissages nécessaires à leur intégration en milieu scolaire ordinaire. Par la description du rendement et du rythme d'apprentissage en lecture de deux enfants trisomiques 21, cette étude nous fournit des données qui peuvent répondre aux interrogations portant sur la capacité d'apprendre de ces enfants ainsi que sur les conditions nécessaires à l'acquisition des débuts de la lecture.

Par ailleurs, le choix de techniques et de moyens appropriés aux caractéristiques de l'enfant handicapé intellectuel doit être considéré en fontion des principales étapes de son développement. Nous abordons ici les domaines les plus directement reliés à l'apprentissage de la lecture, soit ceux de la cognition et du langage.

Caractéristiques de l'enfant handicapé intellectuel

Aspect cognitif

Il a été démontré que la clientèle handicapée intellectuelle, en plus d'accuser un retard sur la population normale au plan du rendement, diffère dans son fonctionnement cognitif même. À cet effet, deux dimensions doivent être considérées chez la personne ayant un déficit intellectuel: le niveau intellectuel d'abord, puis les processus ou mécanismes de fonctionnement intellectuel.

Le niveau intellectuel est presque toujours associé au quotient intellectuel (Q.I.). Le handicap intellectuel est ainsi reconnu chez environ 2,5 à 3 % de la population dont le Q.I. est en dessous de 70 (Zigler, Balla et Hodapp, 1984). En ce qui concerne les personnes trisomiques 21, leur niveau intellectuel se situerait entre 40-45 et 65-79 de Q.I. d'après Lambert et Rondal (1979).

Cependant, le Q.I. n'est pas une mesure définitive et demeure une indication très approximative du niveau de la cognition et de la vitesse avec laquelle l'enfant effectuera ses apprentissages. La plupart des spécialistes considèrent par ailleurs la façon dont l'individu s'adapte à l'environnement comme étant un facteur important relié à la capacité d'apprendre. Des instruments standardisés permettent d'évaluer les comportements adaptatifs au plan de

l'autonomie personnelle, de la communication verbale et non verbale, de la socialisation, du développement physique, etc. (Lambert et Rondal, 1979).

Comme le handicap intellectuel est associé à la fois à des perturbations intellectuelles et à l'inadaptation sociale, les progrès de tous les apprentissages visant l'intégration sont décrits en fonction de l'acquisition des connaissances, des concepts, mais aussi du degré de participation et d'adaptation du jeune handicapé intellectuel à son milieu.

Chez la personne handicapée intellectuelle, des déficits spécifiques se retrouvent dans presque toutes les sphères cognitives, qu'il s'agisse de la perception, de l'attention ou de la mémoire, et la lenteur vient s'ajouter aux limites du développement (Langevin, 1986). Concernant les activités perceptives, tous les types de handicap intellectuel, et particulièrement la trisomie 21, accusent des déficits sévères au niveau des fonctions sensorielles et discriminatives (Cuilleret, 1984).

L'attention et la mémoire, particulièrement à court terme, sont également pauvres chez les handicapés intellectuels. Cependant, la mémoire de reconnaissance de situations ou de faits dans des champs bien précis (dates historiques, noms de capitales, de joueurs sportifs, etc.) est adéquate chez plusieurs individus, mais dès que le matériel à mémoriser demande la mise en oeuvre de procédés pour organiser spontanément les apprentissages, le rendement est nettement inférieur à celui des sujets normaux (Lambert et Rondal, 1979).

Les déficits spécifiques portent aussi sur la mémoire d'organisation du travail qui reste très limitée, l'absence de stratégie d'apprentissage, la difficulté à juger de l'importance relative de l'information, la difficulté à établir des liens et à saisir des relations (Langevin, 1986). Le développement logique des personnes ayant un déficit intellectuel serait caractérisé par une certaine viscosité. Leur raisonnement logique serait instable et dominé par des oscillations entre des niveaux différents.

Selon la théorie piagétienne, l'évolution du développement intellectuel se ferait à vitesse réduite s'arrêtant finalement à un stade inférieur de l'organisation cognitive. Les handicapés intellectuels moyens peuvent rejoindre le stade préopératoire, c'est-à-dire qu'ils utilisent des concepts et des classes simples, mais ils sont incapables de résoudre des problèmes autrement que par essais et erreurs, n'étant pas en mesure de conceptualiser.

Aspect du langage

L'élève handicapé intellectuel est généralement confronté à des difficultés de communication. Ses capacités et ses limites langagières peuvent ainsi influencer sa capacité d'apprendre à lire. D'après Rondal (1985), chez un grand nombre de personnes trisomiques 21, des troubles d'ordre phonétique sont notés tels des dysfonctionnements de la soufflerie vocale causés par des anomalies de la moelle épinière et de l'hypotonie musculaire. Certains enfants présentent aussi un déficit auditif important.

Sur le plan phonologique, le babillage du bébé trisomique 21 ressemble à celui du bébé normal. Cependant, l'apparition des premiers mots convention-

nels est très retardée et les erreurs sont plus fréquentes. Les mots chargés de sens n'apparaissent que vers 21 mois et de façon très restreinte.

Le développement morpho-syntaxique s'élabore de la même façon que chez l'enfant normal sauf qu'il est beaucoup plus lent chez l'enfant handicapé intellectuel. Ce dernier tarde aussi à apprendre de nouvelles constructions syntaxiques correctes. On remarque souvent chez l'enfant trisomique 21 l'importance de l'emploi de formules automatiques et toutes faites. S'il a une tendance marquée à utiliser le langage pour dénommer ou donner des ordres, l'acquisition des monèmes grammaticaux (accord et marquage du genre et du nombre, flexions verbales de la conjugaison) sera toujours déficitaire.

Au niveau de la compréhension, les structures linguistiques sont mieux comprises par les enfants handicapés intellectuels en présence d'indices pragmatiques et contextuels. Leur problème de synthétisation viendrait, selon Cuilleret (1984), de la difficulté qu'ils ont à lier deux propos soudés entre eux par un lien logique. D'ailleurs, le sujet handicapé ne s'en tient qu'à l'interprétation correcte des cas où l'ordre réel des événements est décrit.

Tout comme l'enfant normal, l'enfant trisomique 21 s'efforce de transmettre de l'information et d'obtenir des services de la part de ses interlocuteurs par des moyens non verbaux. Lorsqu'on les compare, on note cependant que l'enfant handicapé intellectuel utilise davantage le geste.

Enfin, d'après les recherches de Rondal (1985), le développement de la personne handicapée intellectuelle serait décalé chronologiquement par rapport à celui de l'enfant normal en ce qui concerne les composantes phonologiques, phonétiques et sémantiques de l'organisation linguistique. Toutefois, à partir de 30 mois d'âge mental, l'aspect morpho-syntaxique pourrait atteindre un plateau terminal selon le développement cognitif de l'individu.

En somme, les chercheurs ont décrit certaines caractéristiques particulières des enfants handicapés intellectuels notamment sur le plan du langage, du développement cognitif et des processus d'apprentissage en général. L'intégration de ces apprenants à l'école du quartier crée des besoins nouveaux chez les éducateurs qui les reçoivent. Le but de cette recherche est d'étudier l'effet et la pertinence d'une approche qui semble répondre aux caractéristiques de l'enfant trisomique 21 au début de ses apprentissages en lecture.

L'approche Language Experience Approach

Le *Language Experience Approach* (LEA), technique basée sur l'expérience et le langage de l'enfant, présente des aspects intéressants. Cette approche est décrite par Allen (1969, 1976) d'après l'importante recherche qu'il a conduite dans les écoles du comté de San Diego en Californie de 1958 à 1965. Le résultat des expériences reliées à l'approche LEA menées dans le Sud de la Californie auprès de centaines d'élèves démontre l'atteinte des objectifs d'apprentissage de concepts et de stratégies en lecture. Ces expériences ont suscité des réactions positives chez les enseignants et les enfants qui y ont participé.

D'après Allen (1969, 1976), c'est en partant de son vécu et de sa connaissance de la langue que l'enfant associe l'écrit à l'oral. À cet égard, Shohen (1973) soutient les rapports d'Allen et démontre toute l'importance de la pensée, du langage et des expériences de l'enfant dans son apprentissage de la lecture. Si le début de cet apprentissage est aussi simple que celui du langage oral, la qualité des stimuli de l'environnement encourage l'enfant à participer, à explorer les objets, les situations qui l'entourent et suscite, par la même occasion, le besoin de communiquer.

Partant du vécu de l'enfant, de son langage propre, de sa motivation et de sa capacité à construire des messages qu'il aura l'occasion de relire par la suite, le LEA peut être envisagé avec souplesse et flexibilité. L'élément de départ du *Language Experience Approach* consiste à découvrir une activité ou une expérience significative qui peut être vécue et exploitée. À l'occasion d'une sortie, d'une activité sportive, d'un anniversaire ou de l'observation d'un nouvel animal dans la classe, l'enseignant incite les enfants à s'engager dans le déroulement de l'activité, à s'organiser et à s'exprimer. Il encourage les discussions avant l'activité, supporte le projet en cours, suscite le rappel en fin d'expérience et écrit les phrases dictées par les enfants. On procède habituellement avec le langage spontané de l'enfant; cependant, à l'occasion, l'enseignant structure les phrases pour aider les élèves dont le langage est plus pauvre. Après avoir lu et relu leur texte, les enfants sont invités à partager leur production écrite avec d'autres groupes.

De nombreuses activités complémentaires se greffent autour des textes rapportés, qui sont utilisés différemment selon l'âge et le niveau d'apprentissage des enfants. Certaines notions peuvent être travaillées à partir du matériel de lecture ainsi construit et l'enseignant peut également en profiter pour faire constituer une banque de mots que les enfants utiliseront lors d'expériences subséquentes.

Recherches en LEA

Les différentes expériences menées avec le *Language Experience Approach* auprès de clientèles spéciales nous permettent de croire que cette approche peut être adaptée facilement à tous les enfants, et particulièrement à ceux pour lesquels les programmes traditionnels ne conviennent pas.

Mentionnons l'expérience de Gormley et Geoffrion (1981) avec des enfants sourds, celle de Curry (1975) travaillant avec des enfants aveugles et celle de LaSasso (1983) auprès d'élèves ayant un langage déficitaire occasionné par des troubles sensoriels et neurologiques. Les trois auteurs rapportent que l'application du LEA permet une participation active des élèves à toutes les étapes: expérience, communication verbale et écrite, lecture. Ils soulignent que cette approche favorise chez les enfants la découverte d'un lien entre leur langage, leurs connaissances et leurs expériences.

Même lorsque l'enfant ne peut écrire, le contenu familier est respecté lors de la transcription des textes. Le matériel de lecture est ainsi mieux compris parce qu'il se rapporte à ses expériences propres. Les mots utilisés à l'oral

et conservés sous forme écrite sont donc chargés de signification et représentent une réalité pour l'enfant.

L'approche LEA est également utilisée dans les classes spéciales pour enfants limités intellectuellement. Stauffer (1980) nous rapporte une expérience menée dans deux écoles du Maryland avec des élèves dont le Q.I. se situait entre 56 et 70 selon le Standford-Binet. Les enseignants notaient que les enfants parlaient plus facilement lorsqu'ils racontaient un fait vécu, qu'il y avait davantage d'idées évoquées. Ces élèves, après avoir raconté une histoire transcrite par la suite par l'enseignant, lisaient leur production et étaient heureux de reconnaître des mots provenant de leur thème.

L'apprentissage de la lecture pour ces jeunes handicapés intellectuels a grandement été facilité par l'approche LEA. Les élèves ont reconnu l'existence de liens entre l'oral et l'écrit, ce qui a favorisé la compréhension des textes qu'ils avaient à lire en plus de leur fournir les connaissances reliées à la tâche de lecture elle-même. L'auteur note cependant que le rythme d'application de l'approche *Language Experience Approach* est beaucoup plus lent pour la clientèle handicapée intellectuellement que pour les élèves d'intelligence normale et que la répétition est nécessaire.

L'objet de la présente étude se rapporte à la description des progrès en lecture de deux jeunes enfants trisomiques 21 à travers l'approche LEA dans le but d'approfondir nos connaissances sur les possibilités d'apprentissage de cette clientèle particulière.

Méthodologie

Sujets

Les deux enfants trisomiques 21 choisis pour cette expérimentation fréquentent une école primaire d'un quartier défavorisé de la ville de Montréal. Regroupant une quinzaine de classes, de la maternelle à la 6e année, environ 2 % de la clientèle de cette école est atteinte d'un handicap intellectuel et se retrouve à différents niveaux d'intégration. Le plupart des enfants intégrés n'habitent pas le quartier; l'école les accueille en raison de son programme particulier d'intégration en classe ordinaire.

Les deux bilans psychométriques mentionnent que le développement intellectuel des sujets se situe au niveau du handicap intellectuel moyen (Q.I. entre 50-55). Un trouble sévère du langage est noté dans un des cas (S.) tandis que le second (Y.) éprouve des difficultés de contrôle de l'activité. De plus, nous avons appris que ces enfants ont bénéficié d'un programme de stimulation précoce au cours de leur petite enfance, et ce de façon plus soutenue pour Y.

Au moment de l'expérimentation, les garçons, Y., huit ans, et S., sept ans quatre mois, se trouvent dans une classe de transition où ils côtoient quatre autres enfants handicapés intellectuellement. En plus de favoriser l'autonomie et le développement des préalables aux apprentissages scolaires chez les en-

fants, la classe de transition leur permet de bénéficier de services en psychomotricité et en orthophonie. L'intégration en classe ordinaire se fait de façon progressive selon les capacités de chacun des élèves, l'objectif étant de parvenir à une intégration complète lorsque c'est possible.

Démarche pédagogique

Reprenant la démarche proposée par Stauffer (1980), les principales étapes du *Language Experience Approach* ont été respectées lors de l'expérimentation. Ainsi, les séances partent toujours d'une activité significative, la plupart du temps vécue par l'ensemble des élèves de la classe. Les enfants discutent du sujet, posent des questions. L'expérimentatrice oriente la discussion, restructure les phrases mal construites, enrichit le vocabulaire. Par la suite, les deux garçons racontent ce qu'ils ont retenu de l'expérience dans leurs propres mots. L'adulte écrit les phrases dictées par les enfants sur de grandes feuilles dans le but de les conserver. Chaque mot est lu en même temps qu'il est écrit et la phrase est lue ensuite au complet par l'adulte. Les enfants lisent et relisent leur production verbale ainsi transcrite, avec l'aide du geste lorsque c'est nécessaire.

L'activité suivante, à titre d'exemple, a été réalisée avec la classe de transition quelques semaines après le début de l'expérimentation. Ceci donne un aperçu de la démarche habituelle. Profitant du moment de la collation, une dégustation de jus ou d'autres boissons est proposée aux enfants. Ces derniers sont incités à parler de leur préférence, du choix des autres personnes, ils comparent leur goût avec celui de leurs copains, etc. L'expérimentatrice suggère d'écrire ce qu'ils ont choisi. Sur une grande feuille fixée au mur, elle écrit les phrases dictées par les enfants en relisant chacun des mots au fur et à mesure qu'ils sont écrits. Les structures de phrases sont simples et partent des connaissances des enfants. Le même verbe est répété à chacune des phrases, le seul élément nouveau étant le nom de la boisson choisie. À tour de rôle les enfants relisent «leur phrase», puis quelqu'un lit le texte au complet.

Exemple: «On boit...»

Ma... boit du jus de raisin.
Be... boit du jus de tomate.
Al... boit du jus d'orange.
Y... boit du jus de raisin.
Ca... boit de l'eau.
Gi... boit du café.
St... boit du lait.

Les enfants ont le texte sous les yeux pendant les jours qui suivent, ils le lisent à l'occasion et le retrouvent dans leur petit livret de lecture. Plusieurs activités complémentaires se greffent à ce matériel par la suite:

— reconnaissance des mots qui reviennent le plus souvent dans le texte et constitution d'une «banque de mots»;

— reconstitution des phrases à partir des mots mélangés;

— reconnaissance d'une phrase du texte à partir de l'exécution d'une action;

— association d'un nom-étiquette avec son référent, etc.

Recueil des données

Les données ont été recueillies en deux temps. Les données préalables à l'expérience LEA viennent des observations en classe et d'une évaluation plus dirigée, tandis que celles recueillies durant la démarche mise en place ont servi à situer le progrès effectué par chaque sujet.

Les acquisitions sont regroupées sous deux thèmes principaux: les connaissances reliées aux concepts et aux activités de lecture et la participation aux activités de langage oral et écrit. Ces thèmes correspondent aux principaux aspects de l'apprentissage de la lecture et sont décrits en fonction des caractéristiques cognitives et langagières de la clientèle handicapée intellectuelle. Le progrès au niveau du langage oral fait partie de certaines observations rapportées.

Résultats

Données initiales

En début d'expérimentation, des renseignements nous ont été fournis par l'enseignante et les autres intervenants. Par la suite, des périodes d'observation dans la classe de même qu'une évaluation plus dirigée, ont servi à recueillir de l'information concernant les acquis des deux élèves choisis et à vérifier leur attitude face à la lecture.

Lecture

Par l'observation en situation réelle de lecture et l'utilisation d'une grille d'analyse, l'évaluation de la capacité d'apprendre à lire a porté principalement sur la connaissance du vocabulaire fonctionnel et des notions reliées à l'écrit, ainsi que sur la discrimination de lettres et de mots. Les deux garçons savent lire, en début d'expérimentation, les noms des personnes qui fréquentent habituellement la classe: sept noms sont lus globalement. À la présentation de symboles tels: «Jean Coutu», «Jello», «St-Hubert», «MacDonald», etc., seul «MacDonald» est nommé dans le cas de Y., tandis que S. sourit en se frottant le ventre à la présentation de ce dernier mot.

Sur le plan de la discrimination des lettres et des mots entre eux, les deux garçons perçoivent les différences et les ressemblances. S. montre et nomme toutes les lettres de l'alphabet tandis que Y. associe quelques lettres aux prénoms des amis de sa classe sans pouvoir les nommer. Aucun des deux élèves ne peut lire des phrases.

Lorsqu'on leur présente un livre, les garçons se montrent intéressés. Ils vont du début à la fin, tournent les pages une à une, observent les illustrations, mais la fonction du texte écrit ne semble pas comprise. Ils ignorent également la signification des termes: phrase, mot, lettre.

En résumé, les deux jeunes élèves ont déjà eu une certaine initiation à l'écrit, ils peuvent discriminer des symboles, connaissent globalement le nom de certaines personnes et réagissent de façon positive à un matériel de lecture. Cependant, ils ne connaissent pas le vocabulaire et les notions reliées à l'écrit et n'ont jamais eu d'enseignement se rapportant à la lecture de phrases ou de textes.

Participation

Le niveau de participation aux activités a été observé chez les deux enfants avant le début de l'expérimentation. Y. se présente comme un garçon actif et relativement habile sur le plan moteur. Toujours à l'affût du changement, il collabore assez bien au cours des cinq premières minutes d'une activité. S'il manifeste un certain intérêt face aux apprentissages scolaires, il faut que les tâches soient de courte durée et requièrent de la manipulation. L'autre enfant nous est apparu calme et peu spontané. S. possède un bon niveau d'attention et persévère dans les tâches à accomplir.

Un des points les plus déficitaires du développement des deux enfants trisomiques 21 est le langage oral. À partir des productions spontanées des enfants, nous avons constaté leur capacité à s'exprimer oralement par rapport aux activités proposées. Y. parvient à exprimer ses besoins avec un langage simple, mais intelligible. Ses phrases sont surtout constituées de deux mots, parfois trois, comprenant le plus souvent un nom et un verbe. On note l'absence des articles chez les deux enfants. S. pour sa part a un retard très marqué au niveau du langage. Il possède peu de vocabulaire, ses phrases ne sont constituées que d'un mot et l'articulation est difficile. Parfois S. utilise le geste pour s'exprimer lorsqu'il doit répondre à des consignes données en classe et lors de l'évaluation dirigée. La compréhension semble adéquate.

Description du progrès

Les rencontres avec les enfants se sont déroulées de janvier à mai, à raison de deux à trois fois par semaine, ce qui a donné lieu à une trentaine de séances d'une heure chacune.

Au cours des semaines, une quinzaine d'activités différentes, regroupées par thèmes, ont été réalisées. Des sujets comme: «la neige», «on mange», «on lance», «on boit», «les animaux», «le sac de fèves» ont donné lieu entre autres activités à des jeux moteurs, à des expériences culinaires, à des sorties dans le milieu et à l'observation d'un animal. À chaque occasion un texte était écrit, lu, relu et conservé par les enfants.

Reprenant la nomenclature utilisée lors de la cueillette des données initiales, les résultats ont été compilés et décrits selon les catégories suivantes: lecture, participation et langage.

Lecture

En fin d'expérimentation, nous pouvons décrire les progrès réalisés par les deux enfants trisomiques 21. Notons d'abord que les enfants peuvent lire six textes comprenant trois à sept phrases chacun. Ils respectent tous les deux le sens de la lecture allant de gauche à droite et reprenant à la ligne. Les termes reliés à l'écrit sont connus, les garçons savent ce qu'est un texte, une phrase ou un mot. S. connaît également la signification du mot «lettre».

Pour Y., trois des textes lus le sont de façon spontanée sans recours au contexte. L'illustration ou le geste supportent la lecture des trois autres. Il a tendance à omettre les articles en lisant même si ces articles apparaissent dans le texte et il ignore une partie de la phrase lorsque celle-ci est trop longue ou qu'elle contient deux compléments. Y. escamote certains mots, pressé d'arriver à la fin de la phrase. En plus des 7 noms de personnes qu'il pouvait lire en début d'expérimentation, il a ajouté 11 mots à son répertoire et peut en retrouver 5 autres lorsque le mot est donné oralement. Y. peut également associer une action (mime) à la lecture d'une phrase.

Quant à S., il lit deux textes sans aide et quatre autres avec le support du geste ou de l'illustration. La lecture semble être une activité agréable pour lui, il peut lire, à haute voix, de sa propre initiative, jusqu'à quatre textes aux adultes qui l'entourent. Sa maladresse articulatoire rend cependant sa lecture peu intelligible. Aux sept noms qu'il lisait globalement, S. a ajouté six mots nouveaux qu'il reconnaît spontanément et il peut en retrouver six autres, aidé du geste. De plus, S. réussit à construire une phrase à partir de mots isolés.

Lorsque nous nous référons aux principes de la méthode *Language Experience Approach*, nous remarquons l'importance qu'elle accorde au lien entre l'oral et l'écrit. Même si nous tenions à respecter la démarche proposée (activité-verbalisation-écriture), un problème se posait avec notre clientèle. Nos deux garçons trisomiques 21 ne peuvent relater facilement une expérience vécue malgré le fait qu'elle soit très simple et significative. Respectant l'essentiel de son message, nous avons apporté quelques modifications au discours de l'enfant afin de lui fournir une structure qu'il a du mal à élaborer lui-même. Les articles et les mots-liens absents du langage oral sont ajoutés aux textes.

Par ailleurs, nous sommes parties des acquisitions des enfants en lecture globale, soit la connaissance des noms des élèves de la classe pour ajouter à nos phrases quelques mots nouveaux reliés aux thèmes et rapportés verbalement. Nous avons constaté également que l'aspect de la redondance dans la construction des phrases, l'utilisation de la forme du présent ainsi que l'accompagnement d'illustrations ou de gestes étaient des facilitateurs pour l'apprentissage chez ces débutants en lecture.

Participation

Au niveau de la participation, les deux enfants se sont montrés intéressés aux différents thèmes proposés. L'intérêt pour les activités reliées à la nourriture (la préparation du jello, les dégustations) s'est manifesté dans les deux cas.

De même, l'exploitation des photos prises lors d'une sortie et les jeux moteurs (avec le ballon, les sacs de fèves) retiennent l'attention des enfants pendant toute la durée de la période consacrée à cet effet.

Quant à la persévérance dans l'effort, l'attention de Y. se maintient pendant les premières minutes pour devenir fluctuante par la suite. Après dix minutes environ, il se déplace, accapare le matériel, veut choisir lui-même ses activités et il devient difficile de le ramener à la tâche demandée. L'attrait constant pour la nouveauté le fait reculer devant certains exercices présentés antérieurement. L'approfondissement d'un thème est donc rendu difficile par sa réticence à relire des phrases déjà vues. Soulignons que le délai entre les séances a semblé créer pour Y. une difficulté à saisir les liens entre chacune des rencontres.

Chez S., nous notons une durée maximale d'attention: 20 à 30 minutes de réceptivité et de collaboration à chacune des séances. Calme, plutôt passif, cet enfant se manifeste rarement dans un groupe, éprouvant une importante difficulté de communication. Il semble toutefois profiter au maximum d'une attention individualisée. Par ailleurs, à cause de problèmes de santé, S. s'absente souvent de l'école et de certaines séances expérimentales. Au retour il prend un certain temps à se réintégrer à la vie scolaire.

Langage

Un des principes de l'approche LEA étant de partir du message même des enfants, les thèmes abordés voulaient susciter chez les deux garçons trisomiques 21 le goût de s'exprimer verbalement. Au cours des séances nous avons noté que Y. participe spontanément aux conversations apportant un ou deux énoncés verbaux sur la situation présentée. Il aime raconter ce qu'il fait et prend l'initiative du discours. Ses phrases sont constituées de deux ou trois mots, par exemple lance... sac / sort... pattes. Si des questions lui sont posées, il répond de façon pertinente et complète son énoncé en ajoutant un troisième mot, par exemple lance... sac... S. / tortue... sort... pattes. Y. omet les articles dans son langage spontané et la structure habituelle de ses phrases comprend un verbe et un nom. De légers progrès ont été constatés au niveau du rappel d'une activité: la structure sujet-verbe-complément a été fournie de façon spontanée à quelques reprises.

Pour sa part, S. s'exprime surtout de façon non verbale pour réclamer ce dont il a besoin, le langage spontané n'existant pratiquement pas. Lors des conversations suggérées par les thèmes, S. reste souvent muet, démontrant qu'il comprend par un signe ou un sourire. Plutôt passif au cours des activités de langage, il peut répondre à des questions insistantes par un mot, rarement plus. Il décrit une illustration en nommant les personnages qui s'y trouvent; pour exprimer une action, il se sert de plus en plus du geste à travers les séances. Sur le plan articulatoire, le déficit est important: la plupart des sons ne sont pas installés, le langage est peu compréhensible. Les progrès notés au cours de l'expérimentation concernent la volonté d'expression. S. veut dire des choses même si ses moyens pour le faire sont limités.

Quant au sujet qui nous préoccupe, soit les effets en lecture du *Language Experience Approach*, nous avons constaté que l'habileté à communiquer influence la qualité du rapport verbal de l'activité, lequel est directement relié à la production du texte. Dans notre cas, l'échange est plutôt limité même si les activités sont significatives et font appel à la participation maximale des enfants. Il a donc fallu susciter la communication orale par des questions ouvertes, faire établir des liens entre deux situations, traduire la pensée des enfants de façon verbale d'abord puis écrite ensuite.

Conclusion

La pertinence de l'apprentissage de la lecture par la clientèle handicapée intellectuelle moyenne demeure un sujet controversé dans plusieurs milieux d'éducation. Cependant, une expérimentation auprès de deux enfants trisomiques 21 durant 15 semaines avec le *Language Experience Approach* nous a permis de constater les possibilités d'apprentissage de la lecture de ces enfants. À travers leurs expériences, leur langage, les textes et les mots, nous avons tenté de leur faire comprendre que ce qui est vécu peut être dit, que ce qui est dit peut être écrit, et que ce qui est écrit peut être lu par soi ou par les autres.

Au cours de cette recherche, nous avons constaté, comme plusieurs auteurs l'avaient fait avant nous, que l'enfant handicapé intellectuel, caractérisé par sa lenteur et sa difficulté à comprendre, utilise des concepts et des classes simples. Toutefois, d'après les résultats de Y. et S., nous croyons que leur niveau initial de compréhension et de production était suffisant pour pouvoir aborder les concepts de la lecture, lesquels leur ont été présentés à partir d'une approche qui permet de réduire le travail cognitif tout en accordant plus de temps à la réalisation des tâches.

De plus, le retard important de nos jeunes élèves sur le plan du langage nous rendait sceptiques par rapport à leur capacité d'apprendre à lire. Au terme de l'expérimentation, nous notons que leur difficulté à communiquer oralement, l'absence des articles, des monèmes grammaticaux, des structures syntaxiques correctes dans leur discours n'ont pas été un obstacle pour débuter l'apprentissage de la lecture. Les deux enfants savent qu'il existe un lien entre l'oral et l'écrit et ils comprennent l'essentiel de l'acte de lire qui se définit comme étant la transmission d'un message écrit. La lecture silencieuse peut être pour eux un moyen privilégié leur permettant de saisir le sens d'un message. En raison de leur maladresse articulatoire, nous pensons que la lecture orale de ces enfants ne démontre pas nécessairement toute leur compétence.

À cette étape, nous sommes en mesure de spécifier les conditions dans lesquelles les apprentissages ont été réalisés. Ainsi nous avons pu vérifier que ces deux jeunes trisomiques 21 saisissaient davantage les messages en présence d'indices contextuels, de gestes ou d'illustrations. De même, leur besoin de suivre l'ordre de succession des événements était satisfait par le matériel d'apprentissage qui demeurait simple et répétitif. Les difficultés de comportement observés chez Y. lors des séances de travail font référence à plusieurs recherches qui rapportent des problèmes d'attention chez ces enfants. La présenta-

tion d'activités significatives, courtes, faisant appel à la participation motrice des enfants a semblé répondre à leurs besoins.

D'après l'expérience vécue avec les deux jeunes garçons trisomiques 21, nous pouvons déterminer les facteurs qui ont pu jouer un rôle important dans leur apprentissage. Mentionnons en premier lieu le niveau des acquisitions initiales des deux enfants. Ce niveau a sûrement été influencé par la stimulation précoce qu'ils ont reçue dans la petite enfance, et ce particulièrement pour Y. dont le suivi a été plus important. Notons aussi le fait que les enfants ont déjà été sensibilisés à l'écrit par les livres et la connaissance de quelques mots significatifs. De plus, Y. et S. ont été capables d'un minimum d'attention pour écouter et exécuter les consignes.

Le *Language Experience Approach* a semblé répondre à la plupart des caractéristiques et au rythme d'apprentissage des enfants trisomiques 21. Partant de leur vécu, nous pouvions choisir des thèmes simples, significatifs, très près de leurs expériences quotidiennes (leur corps et ses fonctions, les animaux, les jeux, la nourriture, etc.) et qui suscitaient leur participation. Le rappel verbal, facilité par la description quasi immédiate de l'action était suivi par l'écriture qui elle-même se trouvait directement reliée à l'activité. La lecture de phrases formées de structures simples comparables au langage des jeunes garçons faisait appel à la redondance et à la présence d'illustrations ou de gestes lorsque c'était nécessaire.

Cependant, comme la situation d'expérimentation nous est apparue parfois artificielle, nous croyons qu'idéalement la méthode LEA devrait être appliquée par l'enseignant lui-même à travers les activités régulières de la classe parce qu'il connaît les intérêts, la capacité d'attention et de participation de ses élèves. Il lui est possible, par exemple, de travailler la lecture plusieurs fois par jour, de présenter peu d'éléments nouveaux à la fois et de prévoir des activités de consolidation des acquis. Par ailleurs, quant aux futures recherches, des données empiriques recueillies auprès de d'autres populations en grande difficulté d'apprentissage pourraient nous fournir un profil plus complet des apprentis lecteurs et étendre nos connaissances sur les conditions facilitant l'apprentissage.

Enfin, il faut souligner que cette démarche portant sur les débuts de la lecture avec de jeunes trisomiques 21 représente une contribution bien modeste, mais sans doute nécessaire à une plus grande investigation du domaine des apprentissages. Toutefois, elle nous aura permis de nous ajuster davantage aux possibilités de ces enfants pour lesquels l'accès à une plus grande autonomie demeure le but ultime de leur éducation.

RÉFÉRENCES

Allen, R. V., How a Language experience program works, *in* A. Beery, T. Barrett et W. R. Powell (éd.), *Elementary reading instruction: Selected materials*, Boston: Allyn and Bacon, 1969, p. 393-400.

Allen, R. V., *Language experiences in communication*, Boston: Hougton Mifflin, 1976.

Cuilleret, M., *La trisomie 21 parmi nous*, Toulouse: SIMEP, 1984.

Curry, R. G., Using LEA to teach blind children to read, *The Reading Teacher*, 1975, vol. 27, no 3, p. 272-279.

Gormley, A. et L. D. Geoffrion, Another view of using language experience to teach reading to deaf and hearing impaired children, *The Reading Teacher*, 1981, vol. 34, no 5, p. 519-526.

Lambert, J. L. et J. A. Rondal, *Le mongolisme*, Bruxelles: Pierre Mardaga, 1979.

Langevin, J., Vers un modèle optimal d'apprentissage pour élèves déficients intellectuels, *Apprentissage et socialisation, en piste*, vol. 9, no 3, 1986, p. 155-166.

LaSasso, C., Using the *Language Experience Approach* with language handicapped readers, *Journal of Reading*, 1983, vol. 27, no 2, p. 152-155.

Shohen, S., A *Language Experience Approach* to reading instruction, *Views on Elementary Reading Instruction*, Madison: University of Wisconsin, 1973.

Rondal, J. A., *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, Bruxelles: Pierre Mardaga, 1985.

Stauffer, R. G., *The Language Experience Approach to the teaching of reading*, 2e Édition, New York: Harper & Row, 1980.

Zigler, E., D. Balla et R. Hodapp, On the definition and classification of mental retardation, *American Journal of Mental Deficiency*, 1984, vol. 89, no 3, p. 215-230.