



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Compétences à développer et apports des approches et pratiques pédagogiques en littératie aux cycles primaire et secondaire des jeunes présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : synthèse des connaissances

Chercheur principal

André C. Moreau, Université du Québec en Outaouais

Cochercheures et collaboratrices

Karine N. Tremblay, Université du Québec à Chicoutimi, Judith Beaulieu, Université du Québec en Outaouais, Edith Jolicoeur, Université du Québec à Rimouski, Isabelle Brassard, Université du Québec à Chicoutimi, Sakina Rhofir, Université du Québec en Outaouais, boursière Mitacs
Véronique Pomerleau, Université du Québec en Outaouais

Partenaires

Université du Québec en Outaouais, Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Rimouski
Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme – DI-TSA, Partenariat
FRQ – MITACS : financement d'une Bourse de formation à la recherche, Myriam Fontaine, Université du Québec à Montréal, Centre de services scolaire des Premières Seigneuries (CSDPS), École de l'Envol

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec en Outaouais

Numéro du projet de recherche

2020-0LITS-279911

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littératie (volet synthèse des connaissances)

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Contexte de recherche

La présente synthèse de connaissances sur les approches et pratiques d'enseignements^a favorisant le développement des compétences en littératie^{b-[1,2]} en contexte scolaire des jeunes ayant une déficience intellectuelle (DI) moyenne à sévère (MS) s'inscrit dans la visée de connaître ce que disent les écrits scientifiques sur les aspects structurants d'un enseignement de qualité favorisant cet apprentissage. Documenter ces données de recherche permet de mieux comprendre leurs contributions et leurs limites, ainsi que de renseigner sur les perspectives en apprentissage et en enseignement. À long terme, ce rapport souscrit dans un « développement durable relatif [...] à un enseignement de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. »^[3, p. 12] Les compétences en littératie permettent à ces jeunes de s'intégrer aux milieux et de s'adapter aux transitions scolaires considérées comme des moments charnières de la participation sociale^c et de la vie en société^[4,5,6]. Porter un regard critique sur ces données

^a Les désignations « pratique d'enseignement » ou « pratique pédagogique » sont utilisées sans distinction dans ce texte.

^b Littératie : La littératie est comprise comme une compétence multidimensionnelle et complexe de l'appropriation de la culture langagière et permet à toute personne d'entrer dans un rapport à l'autre et au monde (OCDE, 2014). Récemment, dans le cadre d'une recherche développement au Québec, les membres du Réseau sur la littératie proposent une définition qui est précisée ci-dessous dans ce rapport. (CTREC, 2016, p. s.p.).

^c Rocque et ses collègues rappellent que pour les apprenants qui ont des incapacités intellectuelles, l'école québécoise vise, entre autres finalités, le développement de la participation sociale (MEES, 2015). Ces auteurs attribuent deux sens possibles à ce concept de participation sociale : comme un processus ou comme le résultat de ce processus. La participation sociale est un « processus par lequel une personne ou un groupe de personnes s'associe et prend part aux décisions et aux actions d'une entité ou d'un regroupement de niveaux plus globaux, relativement à un projet de plus ou moins grande envergure » (Rocque et al., 2002, p. 63). La participation sociale comme processus infère des conditions

conceptuelles et empiriques permet également de reconnaître qu'une éducation de qualité met l'accent sur l'importance de la maîtrise du langage oral et écrit (communiquer) comme des compétences essentielles pour la réussite en apprentissage dans divers domaines de vie^[7]. En outre, cette revue intégrative de recherche mène à dégager des conclusions sur des actions et des recherches futures^[8,9].

2 et 3. Objectifs et questions de recherche

L'objectif général vise à synthétiser ce que disent les écrits scientifiques sur les compétences à développer et les apports des pratiques enseignantes en littératie aux cycles primaire et secondaire des jeunes présentant une DI-MS. Les questions qui ont été posées aux écrits scientifiques sont les suivantes :

- Que disent les écrits scientifiques sur les compétences et composantes à enseigner en littératie (communication orale et écrite) auprès des jeunes ayant une DI-MS : que peuvent-ils apprendre selon les groupes d'âge primaire et secondaire ?
- Que disent les écrits scientifiques sur les approches en enseignement des compétences en littératie des apprenants ayant une DI-MS : quelles approches sont à privilégier et sinon quelle est leur pertinence selon les groupes d'âge ?
- Que disent les écrits scientifiques de l'apport des pratiques enseignantes en littératie (volets : oral, lecture et écriture) auprès des apprenants ayant une DI-MS : points forts et lacunes quant aux pratiques au regard des caractéristiques ou

pour s'actualiser ; elle nécessite : (a) une association entre personnes autour d'un projet ; (b) une contribution ou un apport au groupe en prenant part aux décisions et aux actions à réaliser ; (c) un partage, des interactions sociales ; et (d) l'obtention de gains, d'avantages ou de bénéfices (Rocque et al., 2002).

troubles associés de ces derniers, dont ceux utilisant un système alternatif de communication autre que la parole ?

- Que disent les écrits scientifiques de l'apport des pratiques en enseignement intégrant le numérique^{d-[10]} (les technologies informatiques, dont les tablettes électroniques) auprès d'apprenants ayant une DI : points forts et lacunes quant aux pratiques numériques au regard des caractéristiques ou troubles associés de ces derniers ?

^d Pour Lacelle et al. (2017) le numérique ou la forme numérique désigne les technologies (objets, textes, images, bases de données, Internet, Web et ses ressources, etc.) ou tous systèmes technologiques afin de structurer l'information, de faciliter sa gestion, ou de rendre disponibles les savoirs avec différentes technologies, dont des savoirs en hypertextes. Ces technologies rendent disponibles les connaissances, de divers domaines, sous forme numérique et ainsi apportent une contribution « exponentielle » (p. 13) à l'édification des savoirs. Le numérique transforme les valeurs humanistes « inséparables des modèles sociaux et économiques de notre ère de partage et d'échange. » (p. 13).

PARTIE B – PISTES DE SOLUTIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE CES TRAVAUX

1. Types d'auditoire

Le présent rapport scientifique interpelle (a) les concepteurs de curriculums et décideurs de services ; (b) les formateurs et accompagnateurs ; (c) ainsi que les acteurs près de l'élève (direction d'écoles et intervenants scolaires) qui réalisent la planification et l'actualisation d'un enseignement de qualité en classe.

2 (points 5, 3 et 6). Messages, retombées immédiates et pistes de solution

Les messages clés émergent des questions posées aux écrits scientifiques liées (a) aux apprentissages en littératie que ces élèves réalisent ; (b) aux approches en enseignement en littératie ; (c) aux apports des pratiques d'enseignement en littératie ; (d) et aux apports des pratiques d'enseignement en littératie intégrant le numérique. Une dernière question a été ajoutée pour répondre à une demande formulée par les partenaires ministériels qui concerne les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'élèves vivant avec une DI-MS qui présentent des besoins de communication complexe. Enfin, un dernier message concerne les apprenants en situation de handicap.

2.1. Apprentissages en littératie : que peuvent-ils acquérir ?

Viser l'autonomie en littératie pour rehausser la participation sociale des élèves, dont ceux et celles ayant une DI-MS, et ce, tout au long de la vie

Message : L'état d'avancement des recherches ne permet pas de préciser les acquis que ces apprenants peuvent faire, et ce, pour différentes raisons. Sans minimiser ces obstacles, l'objectif est de dégager l'idée maitresse de l'analyse des écrits

scientifiques. Un consensus de l'ensemble des écrits scientifiques analysés permet d'affirmer que l'apprenant ayant une DI-MS peut apprendre des compétences ou composantes en littératie lorsqu'il a accès aux pratiques d'enseignement de qualité. Un mouvement récent en recherche, qui émerge depuis les vingt dernières années, montre que ces apprenants ayant une DI développent des compétences en littératie, comme être plus autonome en lecture. Ceux-ci vont plus loin dans leur apprentissage que ce qui était attendu de leur entourage^{e-[11]}. Lorsqu'ils bénéficient de conditions d'enseignement-apprentissage de qualité, ils apprennent les composantes visées : premières habiletés et connaissances linguistiques en lecture. Très peu de recherches recensées ciblent les compétences et l'enseignement de l'oral, même si plusieurs pratiques documentées sollicitent l'oral sans préciser leur apport sur l'expression et la compréhension à l'oral comme objet d'apprentissage ; il en est de même de la compétence à écrire.

Retombées : Les apprentissages en littératie de l'apprenant ayant une DI-MS lui permettent d'exercer son pouvoir de communiquer par différents supports et de s'approprier la culture de l'écrit. Ils augmenteront les possibilités de prises décisionnelles au regard de son alimentation, de sa santé, de sa gestion financière et de ses loisirs qui lui permettront d'avoir un plus haut niveau de qualité de vie^[12].

Pistes de solution : Les compétences en littératie (langage oral et écrit) sont nommées dans les programmes ministériels de formation tels que le programme

^e La théorie de l'âge de compensation postule que l'âge chronologique (chronological age - CA) détermine la capacité cognitive des individus vivant avec une DI au-delà de leur âge mental (mental age - MA). Leur maturité et leur expérience de vie cumulative peuvent expliquer leur capacité d'adaptation plus efficace aux compétences cognitives à l'âge adulte (Lifshitz, Kilberg et Vakil, 2016).

ministériel CAPS-I (communiquer, exploiter l'information, interagir avec son milieu et, dans une moindre mesure, agir avec méthode)^[4]. Il serait bénéfique pour les apprenants de rendre explicite les composantes d'apprentissage en langage oral et écrit^[13], et ce, dès les premières années d'acquisition avant la scolarisation formelle à six ans et tout au long de la vie scolaire.

Auditoire : Cette piste d'action interpelle les concepteurs de programmes ou de matériels, les décideurs de centres de services, les formateurs accompagnateurs, et les membres à la direction d'écoles ainsi que les intervenants scolaires à s'appuyer sur un curriculum général d'apprentissage de compétences et composantes en littératie^[18] pour orchestrer des pratiques favorisant l'autonomie en littératie de l'apprenant et ainsi à participer à la culture langagière.

2.2. Approches en enseignement en littératie

Adopter des approches préventives visant la réussite pour tous en contexte d'une éducation et d'une école inclusives.

Message : Un curriculum général et des programmes ciblés en littératie visant la réussite pour tous combinés aux pratiques d'enseignement de qualité^f doivent être repensés et actualisés pour assurer une éducation inclusive. Il existe un consensus dans les recensions antérieures sur les pratiques pour affirmer que les approches dites « de prévention » et « universelle »^{g [14]} offriraient un accès au curriculum

^f Pratiques d'enseignement de qualité : le déterminant « qualité » renvoie aux pratiques qui ont été éprouvées par la recherche, ou celles qui sont associées à des données positives issues de la recherche.

^g Prévention et universelle : Selon Shankland et Lamboy (2011, p. 155) « Le terme " prévention " vient du latin *praevenire* qui signifie " prendre les devants, anticiper ". La prévention consiste à anticiper des phénomènes qui risqueraient d'entraîner des problèmes de santé [ou de développement]. Elle vise à produire un changement [...] susceptible

général d'apprentissage des premières habiletés en littératie. Les recherches visent l'accès aux approches préventives, universelles et équilibrées^{h-[15]} liées à des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture pour les apprenants ayant une DI.

Retombées : L'apprenant ayant une DI, qui bénéficie de l'accès au curriculum général (universel), aux pratiques/programmes ciblés d'enseignement de qualité (préventifs et équilibrés) dans une école inclusive, développe son autonomie en littératie, dont l'apprentissage des compétences de base en lecture.

Pistes de solution : Poursuivre l'implantation d'approches dites de prévention. Ces approches d'enseignement sont étroitement liées à un changement dans l'organisation et la gestion des services éducatifs québécois.

Auditoire : Cette retombée est possible si tous les acteurs se mobilisent en ce sens : les concepteurs de programmes ministériels et décideurs de centres de services.

2.3. Apports des pratiques d'enseignement en littératie

Deux messages clés sont formulés.

d'entraîner une réduction du nombre et de la gravité d'un trouble. [...] Elle se subdivise en trois types : la prévention " universelle " qui s'adresse à toute la population, la prévention "sélective" qui cible les personnes à risque du fait de facteurs familiaux ou environnementaux et la prévention " indiquée" qui s'adresse aux personnes présentant des facteurs de risque individuels ou manifestant des premiers symptômes. Ainsi, la prévention s'adresse, le plus souvent, à des publics spécifiques, considérés comme à risque [d'être confrontés à un problème de santé] [...]. »

^h L'approche équilibrée suppose de tenir compte de facteurs liés au contexte pédagogique signifiant, de l'intégration d'activités et d'expériences variées, de même qu'une prise en compte de chaque composante d'apprentissage en littératie (lecture-écriture) (Erickson et al., 2009).

Développer des pratiques d’enseignement qui s’appuient sur des cadres théoriques en littératie qui permettent aux acteurs de mieux planifier leurs actions.

Message : L’enseignement des compétences en littératie est possible lorsqu’il est éclairé de cadres théoriques de l’apprentissage du langage.

Retombées : L’enseignement de ces compétences est complexe. Ces assises théoriques (en linguistique, en psycholinguistique et en didactique) permettent aux acteurs de mieux planifier et de mieux intervenir en littératie auprès de l’apprenant ayant une DI. Elles aident à agir sur les facteurs multiples qui interagissent en contexte d’enseignement-apprentissage en littératie.

Pistes de solution : Expliciter les cadres théoriques qui permettent de structurer et d’expliquer la réalité du phénomène à l’étude : l’acquisition^{i-[16,17]} des premières connaissances et composantes menant à l’appropriation des compétences en littératie (oral, lecture et écriture) et les facteurs/conditions qui les favorisent.

Auditoire : Ces retombées en recherche et en formation sont possibles, si les chercheurs et les formateurs se mobilisent pour réaliser ces pistes de solution.

ⁱ Le terme acquisition plutôt que celui apprentissage est parfois utilisé dans ce rapport, car ceux-ci se distinguent. Les cadres théoriques de l’apprentissage, dans le domaine du langage, réfèrent au principe grâce auquel l’apprenant acquière les connaissances du langage à partir d’expériences linguistiques formelles (Chomsky, 2006). Le vocable acquisition du langage désigne l’aboutissement des apprentissages en situations formelles et aussi lors d’expériences fortuites ou informelles (Vienneau, 2017). Ainsi, ce terme acquisition désigne l’ensemble des connaissances acquises ou apprises, contrairement au terme apprentissage qui lui spécifie ce qui est appris en contexte d’enseignement. Enfin, dans ce rapport, le terme développement intègre ces deux dimensions acquisition et apprentissage.

Renforcer les acteurs scolaires à actualiser les pratiques ou les programmes complets et équilibrés en littératie (oral, lecture et écriture) orchestrant une diversité d'enseignement explicite, intensif, ciblé, flexible, adapté et individualisé.

Message : Les données issues de recherches, anglophones pour la majorité, précisent les pratiques et les programmes ciblés d'enseignement en littératie, dont ceux expérimentés en lecture, qui portent leurs fruits auprès d'élèves ayant une DI. Ces pratiques/programmes montrent que l'apprenant ayant une DI peut développer « davantage » ses compétences en littératie que celles attendues par les milieux. Depuis les années 2000, les chercheurs se sont consacrés à éprouver des pratiques/programmes d'enseignement qui visent l'apprentissage de diverses composantes en littératie (volet lecture). En langue anglaise, ces pratiques/programmes existent et ont été évalués par la recherche.

Retombées : Cette innovation permettrait de préciser la mise en place de conditions optimales d'apprentissage pour l'apprenant vivant avec une DI. Elle fournirait des renseignements sur les conditions particulières en milieu francophone.

Pistes de solution : Pour renforcer les capacités des acteurs du milieu scolaire, une diversité d'actions doit être déployée, entre autres, en expérimentant et, ultimement, en implantant des pratiques/programmes de type préventif, universel et équilibré, intégrant les qualités visées : explicite, intensif, ciblé, flexible, adapté et individualisé.

Auditoire : Ces contributions interpellent les concepteurs de programmes ministériels ou ceux développés par les chercheurs, programme ciblé, les

formateurs et les enseignants à la mise en place de chantiers pour transposer, sinon expérimenter ces pratiques/programmes tout en assurant leur déploiement.

2.4. Apports des pratiques d'enseignement en littératie intégrant le numérique

Rendre disponible du matériel d'apprentissage en littératie adapté à l'âge intégrant un support papier (p. ex. livres) et numérique

Message : Les milieux de l'enseignement qui ont accès à du matériel d'apprentissage en supports papier et numérique/technologique respectant le niveau d'apprentissage en langage écrit et à des contenus d'intérêt du groupe d'âge chronologique visé et qui les intègrent dans leur pratique ont une plus grande facilité à mettre en place les meilleures pratiques. Cette condition liée au matériel en format numérique/technologique est possible lorsque les pratiques d'enseignement combinent des dispositifs d'enseignement explicite et structuré. Pour l'apprenant vivant avec une DI, pour l'accès à ce matériel, les acteurs du milieu en francophonie doivent actuellement redoubler d'efforts pour créer ce matériel d'apprentissage assurant des expériences de réussite.

Retombées : L'apprenant vivant avec une DI peut développer ses compétences en littératie générale (oral, lecture et écriture) s'il a accès à du matériel qui se situe à son niveau de communication ou de la zone d'apprentissage. Dans d'autres cas, la technologie peut être utilisée comme aide à la communication ou à l'apprentissage en vue de rehausser la participation sociale et les interactions avec les enseignants et les pairs. Ces outils en format papier, numérique, intégrant de multimodalités

(films, livres électroniques combinant audio et film) permettraient de diversifier et de rehausser la qualité de leurs pratiques.

Pistes de solution : Développer et rendre disponible du matériel en littératie (p. ex. livres de littérature de jeunesse) en format papier et numérique regroupant divers niveaux d'acquisition et destiné à des groupes d'âge variés par l'aménagement de bibliothèques et de classes inclusives malgré les défis anticipés pour répondre aux besoins du milieu scolaire en enseignement et en apprentissage.

Auditoire : Cette condition interpelle les acteurs du milieu à assurer l'accès à du matériel d'apprentissage en littératie qui comporte divers niveaux d'acquisition et une diversité de contenu selon les intérêts de groupes d'âge chronologique approprié. Les concepteurs de programmes et de services ministériels avec les acteurs près de l'apprenant doivent accorder plus de ressources dans ce sens.

2.5. Pratiques d'enseignement en littératie auprès d'apprenants ayant une DI-MS et des besoins de communication complexe

Agir pour éliminer, sinon atténuer les obstacles en enseignement des compétences en littératie pour ces apprenants^{j-[18]}

Message : Plusieurs obstacles et facteurs favorables à l'enseignement/apprentissage en littératie sont mis en évidence dans les recherches recensées. À titre d'exemple,

^j L'expression « besoins de communication complexe » désigne une condition qui coexiste avec la DI-MS. Pour communiquer, certains apprenants ont recours à des systèmes de communication améliorée et alternative (CAA). Ces systèmes peuvent être non assistés, soit avec des expressions faciales, le langage corporel, les gestes et le langage des signes. Ces systèmes sont parfois assistés, avec l'utilisation d'outils comme un tableau de symboles, des cartes, un tableau ou un livre de communication ou encore une tablette électronique comprenant une application de CAA (Jolicoeur et al., soumis).

les acteurs du milieu ont sous-estimé de manière systémique la capacité des apprenants ayant une DI-MS à s'approprier et à utiliser le langage oral et écrit pour communiquer de façon autonome^[19] ; les croyances ces acteurs sont pointées comme un obstacle majeur à l'apprentissage. Par contre, l'accès à des programmes ciblés destinés à l'apprentissage de composantes reliées à la lecture, ainsi qu'à la compréhension ou à l'expression orale, permet aux apprenants ayant une DI, y compris ceux incapables de faire face aux situations de communication uniquement par la parole, d'augmenter leurs compétences en littératie. À cet égard, des pratiques explicites d'échanges communicationnels augmentent les compétences en communication de ces élèves.

Retombées : Bien que certains intervenants puissent croire que l'accès au monde écrit soit impossible pour les apprenants ayant des besoins de communication complexe, les études évaluant l'apport de programmes ciblés d'apprentissage explicite, intensif et ciblé des premières habiletés en lecture montrent que tous les élèves, peu importe leur mode de communication, en bénéficient.

Pistes de solution : Donner accès à des programmes ciblés, dont les ressources technologiques sont nécessaires à cet effet, ainsi qu'à des moments pour pratiquer les compétences en littératie s'avèrent essentiels pour tous les apprenants, dont ceux ayant des besoins de communication complexe.

Auditoire : Le personnel du milieu scolaire est encouragé à demander, ou à recevoir des formations permettant de comprendre et de mettre en œuvre les adaptations incluant les pratiques d'enseignement qui favorisent les échanges communicationnels, sur le type de besoins de soutien, etc.

2.6. Facteurs d'influence sur les attitudes, les pratiques et les recherches

Adopter les termes à la réalité des milieux de la pratique et de la recherche.

Message : Pour désigner le niveau de sévérité de la DI (légère, moyenne, sévère, ou profonde), il serait important d'adopter les termes qui reflètent le mieux la réalité de ces personnes et celle des milieux de la pratique et de la recherche. L'usage de l'expression « personne/apprenant en situation de handicap » semble l'appellation désignée.

Retombées : Il faut certainement reconnaître qu'une faible valeur du quotient intellectuel (QI), menant à des sévérités de DI de plus en plus élevées, s'accompagne d'une limitation croissante des capacités langagières, visuelles, mnésiques et attentionnelles. Aussi, il peut y être reliée, parfois, une augmentation de la sévérité de la DI, concomitant à une probabilité plus élevée de troubles associés, comme les troubles sensoriels ou moteurs^[20]. Au niveau théorique, l'usage du niveau de sévérité du fonctionnement intellectuel réfère au modèle médical^[21], contrairement à la désignation « situation de handicap ». Cette dernière s'inscrit dans un modèle interactif et humaniste du handicap. Ce modèle aide à comprendre les difficultés en apprentissage, dont celles en littératie, qui ne sont pas conditionnées exclusivement à une faible valeur du QI ou aux incapacités de l'apprenant. Ces difficultés s'expliquent par le résultat d'interactions de différents facteurs liés à la personne et au milieu^[22]. L'étude des interactions entre ces facteurs (conditions favorables et obstacles au développement) est une base qui oriente et aide à la prise de décision quant aux pratiques d'enseignement.

Pistes de solution : D'un point de vue éthique, cette appellation « situation de handicap » évite à l'apprenant ayant des incapacités d'être étiqueté, ou identifié comme l'unique responsable de sa situation de handicap. Elle respecte la réalité des nouvelles connaissances en matière de handicap. Elle fait écho aux recherches dans le domaine de l'apprentissage. Ce constat est davantage le reflet de la réalité des milieux d'enseignement-apprentissage où se côtoient des apprenants ayant des incapacités propres à la DI et, aussi, à d'autres diagnostics médicaux, comme le trouble du spectre de l'autisme. Ces apprenants se côtoient dans la même école et, souvent, dans la même classe. L'usage de l'expression « situations de handicap » s'impose pour susciter des retombées, si ce n'est qu'au niveau des attitudes à l'égard de la personne en situation de handicap.

Auditoire : Le changement d'attitude des intervenants qui, côtoyant la personne en situation de handicap, passe par un changement de la façon de nommer, de décrire ou de concevoir cette réalité. Ce changement interpelle directement les chercheurs, mais aussi les concepteurs de programmes ministériels, les décideurs de centres de services, les formateurs et les accompagnateurs à adopter les termes qui désignent davantage la réalité actuelle de la personne en situation de handicap en matière de littératie.

3 (point 2 et 4). Conclusions et limites

La présente synthèse intégrative des connaissances visait à répondre à quatre questions posées aux écrits scientifiques. Six messages clés ont été formulés. Ces derniers reflètent l'état d'avancement des connaissances en matière de pratiques/programmes d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une DI-MS. Ces connaissances issues de la recherche font grandement état des pratiques /

programmes en enseignement de la lecture et peu ou pas de recherches documentent le volet de l'oral comme objet d'apprentissage et celui de l'écriture de mots, de phrases ou de courts textes. Ce vide en connaissances empiriques amène le personnel scolaire à fonctionner davantage de façon intuitive.

Les recherches recensées pointent des obstacles à la mise en place de pratiques d'enseignement issues de la recherche : au premier plan, les croyances et les attentes des acteurs qui nuisent à l'apprentissage lorsqu'il s'agit d'élèves ayant une DI-MS. Or, les résultats de recherche expérimentale de type à cas unique, en majorité, suggèrent que ces apprenants dépassent les attentes et peuvent apprendre différentes composantes de base en littératie.

Plusieurs limites conceptuelles et méthodologiques sont soulevées dans les recherches analysées : l'absence de données de recherche en francophonie en enseignement en littératie chez ces apprenants ayant une DI-MS^[23] ;

l'absence d'un cadre théorique intégrateur en apprentissages en littératie ;

le peu de données empiriques sur ce que ces apprenants ayant une DI peuvent acquérir en littératie quant au volet oral comme objet d'apprentissage ;

le petit nombre de recherches recensées (études primaires) en littératie, ce qui atténue la portée des résultats présentés;

le recours à des devis de recherche expérimentale à cas unique exige un nombre important d'études pour penser à transférer une pratique d'enseignement;

les conséquences liées à la petite taille de l'échantillonnage exigent un plus grand nombre d'études pour dégager des conclusions;

l'absence d'analyse de certains facteurs, dont le genre (sexe), même si les renseignements sont présents;

les renseignements absents ou incomplets quant à la présence d'un déficit des comportements adaptatifs ou à la sévérité;

le manque de précision quant au quotient intellectuel (p. ex., utilisation des données dans le dossier scolaire, ou utilisation de différents outils/tests abrégés ne permettant qu'une estimation du QI, ou usage de données sans le QI global mais seulement l'une de ses composantes comme le QI verbal ou non verbal);

l'absence de précision quant à l'étiologie associée ou l'inclusion dans les échantillons d'apprenants ayant différentes étiologies associés à la DI (p. ex., TSA);

la surreprésentation de la DI légère au regard des autres niveaux de sévérité de la DI ayant comme conséquence une difficulté à formuler des conclusions quant à la population visée par ce rapport;

l'absence de données sur la fidélité d'implantation des pratiques.

Une analyse plus fine des méthodologies de ces recherches au regard de critères de qualité est nécessaire pour bonifier la qualité de ce type d'études.

PARTIE C – METHODOLOGIE

Le présent rapport est le fruit d'une méthodologie de recension intégrative des écrits scientifiques. Trois phases ont mené à la réalisation de ce rapport.

Phase 1. Recherche documentaire. La recherche documentaire a mené à réaliser différentes activités qui ont permis à l'équipe de chercheurs et d'assistantes de planifier un protocole d'activités, de se concerter et de se former pour la mise en œuvre des différents travaux. Amorcée à l'automne 2019, la démarche se résume à quatre phases que sont l'identification des documents, le filtrage, l'éligibilité (le choix et le tri) des documents et l'inclusion^[24,25]. Les descripteurs ayant mené à l'identification des documents sont : a) déficience intellectuelle (DI) et autres termes associés ; b) pratiques d'interventions ou d'enseignement en littératie et autres termes associés ; et c) articles publiés après 2009. Trente-deux bases de données informatisées ont été interrogées et 2073 articles répertoriés. Ces bases de données et les descripteurs sont repris en annexe 1. Après avoir appliqué les critères pour l'éligibilité de ces textes, seuls 349 articles ont été retenus. Deux bases de données (EndNote et NVivo) documentent l'ensemble du matériel choisi et trié. Ces outils ont permis de traiter ce corpus. Un arbre thématique précise le lexique commun.

Phase 2 Analyse et synthèse documentaires des écrits scientifiques. De ce matériel, des travaux ont été réalisés à partir de thèmes où se regroupaient différents articles (en annexe 2, liste des documents analysés). Ces thèmes liés aux questions sont : a) compétences ou composantes en littératie à enseigner ; b) approches en enseignement ; c) pratiques d'enseignement à favoriser ; d) pratiques d'enseignement intégrant les technologies en soutien aux apprentissages ; et e) pratiques en littératie auprès d'élèves ayant des besoins de communication complexe.

Phase 3 Rédaction du rapport et contributions

PARTIE D – RÉSULTATS

La présente section résume les résultats des analyses/synthèses d'écrits scientifiques. Ils sont liés cinq questions (thèmes) posées aux écrits scientifiques.

Thème 1 : Documenter les apprentissages en littératie (compétences et composantes à l'orale et à l'écrit) : que peuvent-ils apprendre ?

La présente revue intégrative des écrits scientifiques met en évidence les connaissances actuelles sur les acquisitions ou les apprentissages (développement) en littératie (oral, lecture et écriture) des élèves ayant une DI-MS^[26]. Un total de sept articles anglophones publiés au cours des dix dernières années^k a été retenu. Ceux-ci visent à étudier certaines composantes essentielles de l'apprentissage de la lecture documentées chez les élèves tout-venant (National Reading Panel [NRP]^[13]), soit la conscience phonologique, la correspondance graphème-phonème (décodage) ainsi que la compréhension ou vocabulaire ; aucune d'entre elles n'aborde la fluidité^[18]. Certaines de ces études s'intéressent également au volet de l'écriture. De plus, la présente revue ne permet pas de se prononcer sur les apprentissages auprès d'apprenants ayant une DI-S. Seules trois études incluaient dans leur échantillon des élèves ayant une DI-S, et ceux-ci ne représentaient qu'une très faible proportion des participants^[27,28,29]. Plusieurs constats ressortent de ces études. Cette recension montre que la plupart de ces recherches se sont intéressées

^k La revue concerne les études documentant les acquisitions ou apprentissages en littératie d'élèves ayant une DI sans étiologie et exclut les articles concernant des apprenants ayant une étiologie spécifique puisque certains syndromes génétiques (p. ex., syndrome de Down ou de William) sont associés à des profils de forces et de faiblesses cognitives ayant un impact, entre autres, sur le développement de compétences en littératie. L'analyse de ces articles s'intéressant à des étiologies spécifiques sera réalisée dans une étape ultérieure.

au rôle de différentes variables de prédiction sur le développement des compétences en littératie de ces élèves. Ces connaissances récentes ne permettent pas de faire un portrait différencié ou spécifique selon les niveaux de scolarité. Sauf le préscolaire qui est absent. Il en est de même pour le niveau de sévérité en DI ; ces données d'études sont peu ou pas suffisantes pour rendre compte de la DI-MS. Aussi, les échantillons de certaines de ces études ne sont pas composés exclusivement d'apprenants ayant une DI^[30]. De plus, les élèves ayant une DI légère étaient surreprésentés comparativement à ceux ayant une DI-MS dans ces échantillons. Enfin, aucune étude ne rapporte des analyses qui renseignent sur l'influence du genre (sexe) dans les résultats obtenus.

Thème 2 : Préciser les approches en enseignement en littératie

La métasynthèse de recensions antérieures^[31] et la recension des recherches sur les programmes ciblés d'enseignement en littératie^[32] montrent que ces documents sont des publications anglophones, en majorité. Ces publications s'appuient sur les travaux du NRP^[13], dont la synthèse sur les piliers/composantes favorisant l'apprentissage de la lecture. Ces données empiriques ont été reprises par Erickson et ses collègues^[20] pour cibler les apprenants ayant une DI et pour faire un état de situation dans le domaine des élèves à risque ou ceux ayant une DI. Somme toute, peu de ces écrits scientifiques font référence à des cadres théoriques sur l'acquisition de la langue. Ce constat s'explique en grande partie par le peu de recherches ou l'absence de connaissances en matière de praxie de l'enseignement de la littératie auprès de ces élèves. Il s'agit d'une limite importante. Des recherches en partenariat de type intervention - formation pourraient être mises à contribution. Les recensions antérieures soulèvent ce défi tant au préscolaire qu'au

primaire et encore davantage au secondaire. Outre l'absence de cadre théorique sur l'acquisition/apprentissage du langage oral et écrit, quelques auteurs soulèvent des modèles théoriques qui relèvent d'un enseignement de type universel, du modèle de RàI, ou de l'approche inclusive ; cependant, ces écrits recensés ne portent pas sur ces bases théoriques ou ces modèles.

Thème 3 : Dégager les apports de pratiques d'enseignement en littératie

Trois activités d'analyse ont mené à synthétiser un état d'avancement des connaissances en matière de pratiques d'enseignement en littératie : ce que disent a) les recensions antérieures ; b) les recherches sur les pratiques d'enseignement ; et c) les recherches sur les programmes ciblés d'enseignement.

Le développement de compétences en littératie s'inscrit dans une perspective de développement humain, de justice sociale, d'apprentissages tout au long de la vie et d'inclusion¹. Huit recensions antérieures d'études primaires sur les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'apprenants ayant une DI-MS ont fait l'objet d'une métasynthèse^[33]. Ces recensions en anglais, sauf un texte en français, réalisées depuis les dix dernières années montrent qu'il existe encore des préjugés à l'égard de ces apprenants et que le recours à un enseignement de la lecture de

¹ L'inclusion ou le qualificatif inclusif, dans les vocables école/classe/pédagogie inclusive, réfèrent au mouvement social « dont le but est de répondre aux besoins particuliers de tous les élèves qu'ils soient ou non handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation » (Vienneau, 2004, p. 129). En éducation, cette orientation est réaffirmée dans la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017). Transposée à la classe, la pédagogie inclusive se caractérise par des pratiques d'enseignement qui répondent à toute la diversité des profils d'élèves et qui ciblent leur réussite, comme ceux ayant une DI (MEES, 2017). À cet égard, Vienneau (2004) précise que le niveau élevé de sévérité de la DI impose de répondre à des besoins continus « par des services d'adaptation scolaire orientés vers un enseignement individualisé ; [...] c'est la qualité de l'enseignement reçu et non le placement qui constitue la clé du succès des EHDAA » (p 133-134).

mots lus globalement demeure, malgré les limites connues, une pratique expérimentée. Force est de constater que l'enseignement de cette seule stratégie de lecture crée des situations de handicap pour le lecteur qui vise à être autonome. Par contre, un courant de recherches offre une diversité de pratiques d'enseignement en lecture et que ces études présentent, en majorité, des qualités méthodologiques élevées. Elles documentent des pratiques d'enseignement efficaces, en classe, visant l'apprentissage de composantes de l'appropriation de la lecture : discriminer les sons, décoder, comprendre, entre autres. Peu ou pas de recensions traitent des volets de l'oral comme objet d'apprentissage ou de la compétence à écrire (orthographier et écrire de courts textes). La majorité des recensions font référence aux contextes d'enseignement au primaire et quelques au secondaire.

La recension d'études primaires sur les pratiques en enseignement de compétences en littératie auprès d'élèves ayant une DI-MS a mené à synthétiser 23 études primaires des dix dernières années^[34]. Ces recherches éprouvent des pratiques d'enseignement visant les apprentissages : de la conscience phonologique, du décodage, de la reconnaissance de mots, de la compréhension et de la calligraphie. Les études recensées ont majoritairement pour visée d'évaluer les effets de pratiques d'enseignement en lecture. Elles ciblent certaines composantes en lecture, aucune ne traite de l'enseignement de l'oral comme objet d'apprentissage et deux traitent de la compétence à écrire (orthographier, écrire de courts textes). Les descriptions de ces pratiques sont succinctes, ce qui n'aide en rien à soutenir les milieux de la pratique à mettre en place des pratiques d'enseignement de qualité en littératie. Cette recension met en évidence le peu de recherches offrant une vue d'ensemble des pratiques d'enseignement qui favorisent l'acquisition des

composantes menant à l'autonomie du lecteur. Aucune recherche ne traite du vocabulaire ni de la fluidité. Ces limites ne permettent pas d'offrir une description complète des conditions et des pratiques d'enseignement de développer les compétences d'un lecteur autonome en lecture, dont celui ayant une DI-MS.

Enfin, la synthèse a permis de faire la critique des sept recherches en anglais sur l'effet de programmes ciblés d'enseignement en lecture auprès d'élèves ayant une DI-MS^[35]. Aucun programme vise l'enseignement en littératie volet oral (objet d'apprentissage) et écriture (orthographe et rédaction de texte). Certes, pour Wharton-McDonald³⁶, le déploiement de pratiques efficaces d'enseignement devrait articuler diverses pratiques. Ces programmes combinent l'enseignement explicite, direct et individualisé avec d'autres dispositifs ou moyens pédagogiques. Malgré cela, leur description ne nous permet pas de bien comprendre comment se combinent ces pratiques (voir, Roberts-Tyler et al.^[37]). De plus, ils présentent une description de pratiques d'enseignement peu explicites et ciblées, flexibles et adaptées ; l'individualisation et l'intensité soient bien documentées. et de qualité.

Thème 4 : Synthétiser les apports de pratiques intégrant le numérique

La recension des écrits a permis l'analyse/synthèse d'une recension antérieure liées à l'intégration des technologies comme outil d'enseignement dans différents domaines scolaires, dont la littératie, ainsi que sept études primaires portant sur l'utilisation d'une technologie pour développer des compétences en littératie^[38]. Les études recensées visaient à évaluer les effets de l'utilisation d'une technologie, notamment la tablette électronique, sur le développement de compétences en littératie d'élèves ayant une DI-MS du primaire et du secondaire. L'utilisation des technologies combinée à des pratiques d'enseignement de la littératie reconnues

comme efficaces (p. ex., enseignement systématique et explicite) permet à ces élèves de progresser dans le développement de leurs compétences en littératie, notamment pour la reconnaissance de mots isolés en lecture. Une seule étude porte sur l'écriture de courts paragraphes. Une seule autre étude vise le développement de compétences en communication. Enfin, peu d'études visaient à la fois à enseigner les habiletés de base en littératie numérique (p. ex., maîtrise du clavier) afin que les élèves puissent utiliser, de manière plus autonome, la technologie.

Thème 5 : Synthétiser les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'apprenants ayant une DI-MS et des besoins de communication complexe

Dans les dernières années, des chercheurs se sont intéressés à l'accès à la littératie des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) et des besoins de communication complexe. Pour ces derniers, une faible valeur du QI et une incapacité à faire face aux situations de communication quotidienne uniquement à l'aide de la parole ne devraient pas être des motifs pour soustraire ces élèves à l'accès à des pratiques d'enseignement leur permettant de développer leurs compétences en littératie. Huit articles, rédigés entre 2011 et 2018, ont été recensés^[24]. Leur analyse et leur synthèse montrent que les apprenants ayant une DI et des besoins de communication complexe peuvent réaliser des apprentissages en littératie lorsque des pratiques répondent à un enseignement direct, systématique et hautement structuré. De même, la formation des acteurs scolaires et des pairs tout-venant favorise l'actualisation de pratiques pertinentes et efficaces. Pour l'avenir, les programmes ciblés pour ces élèves ayant une DI-MS et des besoins de communication complexe devraient tenir compte des résultats de ces récentes recherches.

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

Les pistes de recherche ont été identifiées qui découlent des synthèses en préparation.

- a) Documenter les pratiques d'enseignement effectives en milieu de la pratique pour soutenir la formation-accompagnement du personnel ;
- b) Expérimenter des démarches et outils pour observer et pour décrire la progression des apprentissages ou, le cas échéant, les acquis en littératie intégrant les trois volets (oral, lecture et écriture), ce qui implique de concevoir et d'expérimenter des pratiques d'évaluation-régulation de ces apprentissages en cohérence avec les cadres théoriques et les programmes ministériels ;
- c) Concevoir et expérimenter en partenariat des pratiques/programmes d'enseignement de qualité en francophonie : un enseignement équilibré qui est plus explicite, plus intensif, plus ciblé, flexible, adapté et individualisé. Ces travaux relèvent de l'innovation et exigent une conception ou une adaptation de programmes ciblés existants comme celui développé auprès d'élèves à risque ou ayant des difficultés en langage (p. ex., Laplante et al.^[39,40]), ou celui en format numérique en langue anglaise auprès d'élèves ayant une DI-MS^[45]. Ces pratiques/programmes pourraient intégrer les contenus d'apprentissage d'autres domaines de vie (matières) selon l'âge chronologique des apprenants.
- d) Concevoir, de façon prioritaire, du matériel d'apprentissage en littératie avec des supports en format papier et numérique intégrant le multimédia (audio, film...) pour soutenir l'apprenant.
- e) Synthétiser les données empiriques, sinon documenter les représentations (croyances) des acteurs scolaires et parents quant à leurs capacités à accompagner l'élève ayant une DI en littératie.

Annexe 1

Bases de données consultées

1. ABI/Inform Collection
2. Academic Search Complete (EBSCO)
3. APA PsycNet
4. Business Source Complete (EBSCO)
5. CAIRN
6. CINAHL with Full Text (EBSCO)
7. Computers and Applied Sciences Complete
8. Dissertations and Theses Global (ProQuest)
9. Education Source
10. ERIC (EBSCO)
11. Érudit
12. Francis (EBSCO)
13. JSTOR
14. Medline with Full Text (EBSCO)
15. MEDLINE (ProQuest)
16. Pascal (EBSCO)
17. Psychology and Behavioral Sciences Collection (EBSCO)
18. PubMed
19. Repère
20. SAGE Journals Online
21. ScienceDirect (Elsevier)
22. Scopus (Elsevier)
23. Social Services Abstracts (ProQuest)
24. Sociological Abstracts (ProQuest)
25. SocINDEX (EBSCO)
26. SPORTDiscus with Full text (EBSCO)
27. Web of Science
28. Wiley Online Library
29. Canadiana Litterary Centre
30. Canadiana en ligne
31. PTSDpubs
32. MLA International Bibliography

Exemples de descripteurs et de termes associés

Cognitive deficiency	Mental handicap	Déficiência intellectuelle
Cognitive disability	Mental incapacity	Déficiência mentale
Cognitive impairment	Mental impairment	Handicap cognitif
Intellectual deficiency	Mental retardation	Handicap intellectuel
Intellectual disability	Mental slowness	Handicap mental
Intellectual impairment	Basic education	Incapacité cognitive
Intellectual handicap	Illiteracy	Incapacité intellectuelle
Mental defect	Literacy	Incapacité mentale
Mental deficiency	Arriération mentale	Retard mental
Mental disability	Débilité mentale	Alphabétisation
Mental disadvantage	Déficiência cognitive	Littératie

Annexe 2

Articles analysés dans les recensions intégratives réalisées

Thème 1 : Que disent les écrits scientifiques sur les compétences et composantes à enseigner en littératie : que peuvent-ils apprendre selon les groupes d'âge, primaire et secondaire ?

Channell, M. M., Loveall, S. J. et 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.010>

Dessemontet, R. S. et 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>

Erickson, K. et Geist, L. (2016). The profiles of students with significant cognitive disabilities and complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(3), 187–197. doi:10.1080/07434618.2016.1213312.

Greer, C. W. et Erickson, K. A. (2018). A preliminary exploration of uppercase letter-name knowledge among students with significant cognitive disabilities. *Reading and Writing*, 31(1), 173–183. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9780-y>

Henry, L. et Winfield, J. (2010). Working memory and educational achievement in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research: Jidr*, 54(4), 354–65. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01264.x>

Levy, Y. (2011). Iq predicts word decoding skills in populations with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2267–2277. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.043>

Loveall, S. J. et Conners, F. A. (2013). Individuals with intellectual disability can self-teach in reading. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(2), 108–23. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.2.108>

Thème 2 : Que disent les écrits scientifiques sur les approches en enseignement des compétences en littératie : Métasynthèse des recensions antérieures

Afacan, K., Wilkerson, K. L. et Ruppap, A. L. (2018). Multicomponent reading interventions for students with intellectual disability. *Remedial & Special Education*, 39(4), 229-242. <https://doi.org/10.1177/0741932517702444>

Almalki, N. (2016). What is the best strategy "Evidence-Based Practice" to teach literacy skills for students with multiple disabilities? A systematic review. *World Journal of Education*, 6(6), 18-30.

Dessemontet, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A-F., Martini-Willemin, B.-M. et 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>

Hudson, M. E. et Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34–45. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.34>

Jolicoeur, E. et Julien-Gauthier, F. (2019). Méthodes d'enseignement de la lecture pour les personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 196–221.

Roberts, C. A., Leko, M. M. et Wilkerson, K. L. (2013). New directions in reading instruction for adolescents with significant cognitive disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(5), 305–317. <https://doi.org/10.1177/0741932513485447>

Wood-Fields, C., Judge, S. et Watson, S.M.R. (2015). Instructional methods that foster the reading development of students with significant intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability – diagnosis and treatment*, 3, 1–7. <http://dx.doi.org/10.6000/2292-2598.2015.03.01.3>

Thème 3 : Que disent les écrits scientifiques de l'apport des pratiques d'enseignement en littératie (volets : oral, lecture et écrite) ?

Recension intégrative des écrits scientifiques sur les pratiques :

Alberto, P. A., Waugh, R. E., Fredrick, L. D. et Davis, D. H. (2013). Sight word literacy: a functional-based approach for identification and comprehension of individual words and connected text. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(3), 332–350.

Alberto, P. A., Waugh, R. E. et Fredrick, L. D. (2010). Teaching the reading of connected text through sight-word instruction to students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1467–1474. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.011>

Browder, D. M., Hudson, M. E. et Wood, A. L. (2013). Teaching students with moderate intellectual disability who are emergent readers to comprehend passages of text. *Exceptionality*, 21(4), 191–206. <https://doi.org/10.1080/09362835.2013.802236>

Coleman, M. B., Cherry, R. A., Moore, T. C., Park, Y. et Cihak, D. F. (2015). Teaching sight words to elementary students with intellectual disability and autism: a comparison of teacher-directed versus computer-assisted simultaneous prompting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(3), 196–210. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.3.196>

Courtade, G. R., Gurney, B. N. et Carden, R. (2017). Using read-alouds of grade-level social studies text and systematic prompting to promote comprehension for students with severe disabilities. *The Journal of Social Studies Research*, 41(4), 291–301. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.002>

Courtade, G. R., Lingo, A. S. et Whitney, T. (2013). Using story-based lessons to increase academic engaged time in general education classes for students with

moderate intellectual disability and autism. *Rural Special Education Quarterly*, 32(4), 3–14.

Dieruf, K. B., Ault, M. J. et Spriggs, A. D. (2020). Teaching students with moderate and severe intellectual disability to compare characters in adapted text. *Journal of Special Education*, 54(2), 80–89.

<https://doi.org/10.1177/0022466919869978>

Finnegan, E. G. (2012). Two approaches to phonics instruction: comparison of effects with children with significant cognitive disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(3), 269–279.

Fredrick, L. D., Davis, D. H., Alberto, P. A. et Waugh, R. E. (2013). From initial phonics to functional phonics: teaching word-analysis skills to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 49–66.

Hansen, B. D., Wadsworth, J. P., Roberts, M. R. et Poole, T. N. (2014). Effects of naturalistic instruction on phonological awareness skills of children with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 2790–2801. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.011>

Hudson, M. E. et Browder, D. M. (2014). Improving listening comprehension responses for students with moderate intellectual disability during literacy class. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 11–29. <https://doi.org/10.1177/1540796914534634>

Hudson, M. E., Browder, D. M. et Jimenez, B. A. (2014). Effects of a peer-delivered system of least prompts intervention and adapted science read-alouds on listening comprehension for participants with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 60–77.

Lemons, C. J. et Fuchs, D. (2014). Modeling response to reading intervention in children with Down syndrome: an examination of predictors of differential growth. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 134–168. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.1>

Mims, P. J., Hudson, M. E. et Browder, D. M. (2012). Using read-alouds of grade-level biographies and systematic prompting to promote comprehension for students with moderate and severe developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 67–80. <https://doi.org/10.1177/1088357612446859>

Özmen, R. E. et Atbaşı, Z. (2016). Identifying interventions for improving letter formation: a brief experimental analysis of students with intellectual disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 197–209.

Pennington, R. C., Foreman, L. H. et Gurney, B. N. (2018). An evaluation of procedures for teaching students with moderate to severe disabilities to write sentences. *Remedial and Special Education*, 39(1), 27–38. <https://doi.org/10.1177/0741932517708428>

- Ruwe, K., McLaughlin, T. F., Derby, K. M. et Johnson, J. (2011). The multiple effects of direct instruction flashcards on sight word acquisition, passage reading, and errors for three middle school students with intellectual disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 241–255.
<https://doi.org/10.1007/s10882-010-9220-2>
- Shurr, J. et Kromer, G. (2018). Picture plus discussion with partners: peer centered literacy supports for students with significant disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(4-5), 263–271.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1312060>
- Shurr, J. et Taber-Doughty, T. (2012). Increasing comprehension for middle school students with moderate intellectual disability on age-appropriate texts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(3), 359–372.
- Shurr, J. et Taber-Doughty, T. (2017). The picture plus discussion intervention: text access for high school students with moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 198–208.
<https://doi.org/10.1177/1088357615625056>
- Waugh, R. E., Alberto, P. A. et Fredrick, L. D. (2011). Effects of error correction during assessment probes on the acquisition of sight words for students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.08.007>
- Wood, L., Browder, D. M. et Flynn, L. (2015). Teaching students with intellectual disability to use a self-questioning strategy to comprehend social studies text for an inclusive setting. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 275–293. <https://doi.org/10.1177/1540796915592155>

Recension intégrative des écrits scientifiques sur les programmes :

- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. M., Wood, L., Stanger, C., Preston, A. I. et Kemp-Inman, A. (2016). Systematic Instruction of Phonics Skills Using an iPad for Students with Developmental Disabilities Who Are AAC Users. *Journal of Special Education*, 50(2), 86-97. <https://doi.org/10.1177/0022466915622140>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Champlin, T. M. (2010). Comprehensive Reading Instruction for Students with Intellectual Disabilities: Findings from the First Three Years of a Longitudinal Study. *Part of a special issue: Literacy and Disabilities*, 47(5), 445-466.
<https://doi.org/10.1002/pits.20482>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Otaiba, S. A. (2014). Is Scientifically Based Reading Instruction Effective for Students With Below-Average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287-306.
<https://doi.org/10.1177/0014402914522208>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G. et Champlin, T. M. (2010). Teaching Students with Moderate Intellectual Disabilities to Read: An Experimental Examination of a Comprehensive Reading Intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 3-22.

- Beecher, L. et Childre, A. (2012). Increasing Literacy Skills for Students with Intellectual and Developmental Disabilities: Effects of Integrating Comprehensive Reading Instruction with Sign Language. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 487-501.
- Browder, D., Ahlgrim-Dezell, L., Flowers, C. et Baker, J. (2012). An Evaluation of a Multicomponent Early Literacy Program for Students With Severe Developmental Disabilities. *Remedial & Special Education*, 33(4), 237-246.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A. et Smith, N. C. (2012). Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students with Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162-172.
<https://doi.org/10.1177/0741932510381651>
- Lemons, C. J., Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E. et Paterra, M. F. (2012). Effectiveness of Decoding and Phonological Awareness Interventions for Children with down Syndrome. *Exceptional Children*, 79(1), 67-90.
<https://doi.org/10.1177/001440291207900104>
- Roberts-Tyler, E. J., Hughes, J. C. et Hastings, R. P. (2020). Evaluating a computer-based reading program with children with Intellectual Disabilities: feasibility and pilot research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 14-26. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12458>

Thème 4 : Que disent les écrits scientifiques de l'apport des pratiques en enseignement intégrant le numérique (aides ou supports technologiques, dont les tablettes électroniques) ?

- Chai, Z., Vail, C. O. et Ayres, K. M. (2015). Using an iPad application to promote early literacy development in young children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 4(8), 268-278. <https://doi.org/10.1177/0022466913517554>
- Collins, B. C., Browder, D. M., Haughney, K. L., Allison, C. et Fallon, K. (2019). The effects of a computer-aided listening comprehension intervention on the generalized communication of students with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Special Education Technology*, 34(4), 269-283.
<https://doi.org/10.1177/0162643419832976>
- Douglas, K. H., Uphold, N. M., Steffen, S. et Kroesch, A. M. (2018). Promoting literacy with self-created grocery lists on mobile devices. *Journal of Special Education*, 51(4), 201-200. <https://doi.org/10.1177/0022466917719>
- Hudson, M. E. (2019). Using ipad-delivered instruction and self-monitoring to improve the early literacy skills of middle school nonreaders with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 34(1), 182-196.
- Mims, P. J., Stanger, C., Sears, J. A., et White, W. B. (2018). Applying systematic instruction to teach ELA skills using fictional novels via an ipad app. *Rural Special Education Quarterly*, 37(4), 197-206.
<https://doi.org/10.1177/8756870518784711>

Park, Y., Ambrose, G., Coleman, M. B. et Moore, T. C. (2017). The effects of teacher directed writing instruction combined with SOLO Literacy Suite. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(20-34). <https://doi.org/10.1111/jcal.12163>

Snyder, S., et Huber, H. (2019). Computer assisted instruction to teach academic content to students with intellectual disability: a review of the literature. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(4), 374-390. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.4.374>

Spooner, F., Kemp-Inman, A., Ahlgrim-Delzell, L., Wood, L. et Ley Davis, L. (2015). Generalization of literacy skills through portable technology for students with severe disabilities. *Research and Pratique for persons with severe disabilities*, 40(1), 52-70. <https://doi.org/10.1177/1540796915586190>

Thème 5 : Que disent les écrits scientifiques sur les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'apprenants ayant une DI-MS et des besoins de communication complexe ?

Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. et Wood, L. (2014). Effects of systematic instruction and an augmentative communication device on phonics skills acquisition for students with moderate intellectual disability who are nonverbal. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(4), 517-532.

Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. M., Wood, L., Stanger, C., Preston, A. I. et Kemp-Inman, A. (2016). Systematic Instruction of Phonics Skills Using an iPad for Students with Developmental Disabilities Who Are AAC Users. *Journal of Special Education*, 50(2), 86-97. <https://doi.org/10.1177/0022466915622140>

Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M. et Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 165-176. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.001>

Bailey, R. L., Angell, M. E. et Stoner, J. B. (2011). Improving literacy skills in students with complex communication needs who use augmentative/alternative communication systems. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(3), 352-368.

Beecher, L. et Childre, A. (2012). Increasing Literacy Skills for Students with Intellectual and Developmental Disabilities: Effects of Integrating Comprehensive Reading Instruction with Sign Language. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 487-501.

Biggs, E. E., Carter, E. W. et Gustafson, J. (2017). Efficacy of Peer Support Arrangements to Increase Peer Interaction and AAC use. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(1), 25-48. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.1.25>

Biggs, E. E., Carter, E.W., Bumble, J.L., Barnes, K. et Mazur, E. L. (2018). Enhancing peer network interventions for students with complex communication needs. *Exceptional Children*, 85(1), 66-85. <https://doi.org/10.1177/0014402918792899>

Haughney, K. L. (2018). *Supporting communicative autonomy through academics: The effects of text-based listening comprehension strategy instruction on communicative turn-taking* (publication n°10790451) [thèse de doctorat, University of North Carolina at Charlotte]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRPHIE

- ¹ Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2014). *Regard sur l'éducation 2014. Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
- ² Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREC) (2016). *Un réseau propose une définition de la littératie*. <http://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>
- ³ OCDE (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>.
- ⁴ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (2019). *Programme éducatif CAPSS-I, destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans. Compétences axées sur la participation sociale*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/a_daptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF
- ⁵ Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Gouvernement du Québec. https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Document_s_administratifs/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf
- ⁶ Rocque, S., Voyer, J., Langevin, J., Dion, C., Noël, M.-J. et Proulx, L.-M. (2002). Participation sociale et personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13, 62-67.
- ⁷ Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thurmann, E., Vollmer, H. et Sheils, J. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c>
- ⁸ Cooper, H. M. (1982). Scientific guidelines for writing integrative research review. *Review of Education Research*, 52, 291-302.
- ⁹ Randolph, J. J. (2009). A guide to writing dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, 1-13.
- ¹⁰ Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*. Presses de l'Université du Québec.

-
- ¹¹ Lifshitz, H., Kilberg, E. et Vakil, E. (2016). Working memory studies among individuals with intellectual disability: An integrative research review. *Research in developmental disabilities*, 59, 147-165.
- ¹² OCDE (2016). *L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes, Études de l'OCDE sur les compétences*. Éditions OCDE.
- ¹³ National Reading Panel (NRP) (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication no. 00-4754). National Institute of Child Health and Human Development and U.S. Department of Education.
- ¹⁴ Shankland, R. et Lamboy, B. (2011, p. 155). Utilité des modèles théoriques pour la conception et l'évaluation de programme en prévention et promotion de la santé. *Pratiques psychologiques*, 17, 153-172.
- ¹⁵ Erickson, G. H., Hatch, P. et Sanders, E. (2009). *Research-based Practices for Creating Access to the General Curriculum in Reading and Literacy for Students with Significant Intellectual Disabilities*. Center for Literacy & Disability Studies – University of North Carolina at Chapel Hill.
<https://www.med.unc.edu/ahs/clds/files/2019/01/Reading-and-Literacy-for-Students-with-Significant-Intellectual-DisabilitiesErickson-et-al-2009-1.pdf>
- ¹⁶ Chomsky, N. (2006). *Réflexions sur le langage* (traduit par J. Milner, B. Vautherin et P. Fiala). Flammarion.
- ¹⁷ Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3^e éd.). Chenelière.
- ¹⁸ Jolicoeur, E., Moreau, A.C., Tremblay, K. N., Beaulieu, É. et Brassard, I. (soumis). Recension des recherches sur les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'apprenants ayant des besoins de communication complexe. *Revue internationale de communication et de socialisation*.
- ¹⁹ Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 35(1), 3-15.
- ²⁰ Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 2(177), 41-53.
- ²¹ INSERM (2016). *Déficiences intellectuelles. Expertise collective*.
<https://www.inserm.fr/information-en-sante/expertises-collectives/deficiences-intellectuelles>

-
- ²² Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile*. Les Presses de l'Université Laval.
- ²³ Jolicoeur, E. et Julien-Gauthier, F. (2019). Méthodes d'enseignement de la lecture pour les personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (French). *Canadian Journal of Education*, 42(1), 196-221.
- ²⁴ Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis. A step-by-step approach*. SAGE.
- ²⁵ Dessemontet, R. S., Martinet, C., deChambrier, A. F., Martini-Willemin, B. M. et Audrin, C. (2019). Using phonics instruction to teach reading skills to students with intellectual disability: a meta-analysis. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 63(7), 882-882.
- ²⁶ Tremblay, K. N., Moreau, A., Jolicoeur, E., Beaulieu, J., Brassard, I. et Rhofir, S. (en préparation). Recension des écrits scientifiques sur les apprentissages en littératie auprès d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue hybride de l'éducation*.
<http://revues.uqac.ca/index.php/rhe>
- ²⁷ Erickson, K. et Geist, L. (2016). The profiles of students with significant cognitive disabilities and complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(3), 187–197.
doi:[10.1080/07434618.2016.1213312](https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1213312).
- ²⁸ Greer, C. W., et Erickson, K. A. (2018). A preliminary exploration of uppercase letter-name knowledge among students with significant cognitive disabilities. *Reading and Writing*, 31(1), 173–183.
<https://doi.org/10.1007/s11145-017-9780-y>
- ²⁹ Levy, Y. (2011). Iq predicts word decoding skills in populations with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2267–2277. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.043>
- ³⁰ Greer, C. W., et Erickson, K. A. (2018). A preliminary exploration of uppercase letter-name knowledge among students with significant cognitive disabilities. *Reading and Writing*, 31(1), 173–183.
<https://doi.org/10.1007/s11145-017-9780-y>
- ³¹ Moreau, A. C., Jolicoeur, E., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Brassard, I., Rhofir, S. et Fontaine, M. (en préparation). Métasynthèse des recensions antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et de socialisation (RICS)*. <http://www.cjnse-rcjce.ca>
- ³² Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Jolicoeur, E., Beaulieu, J., Fontaine, M., Brassard, I., Rhofir, S. (en préparation). Recensions des recherches sur les programmes d'enseignement en littératie, volet lecture d'apprenants

ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*. <http://www.cjnse-rcjce.ca>

- ³³ Moreau, A.C., Jolicoeur, E., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Brassard, I., Rhofir, S. et Fontaine, M. (en préparation). Métasynthèse des recensions antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et de socialisation (RICS)*. <http://www.cjnse-rcjce.ca>
- ³⁴ Beaulieu, J., Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Rhofir, S., Tremblay, K. N. et Brassard, I. (en préparation). Pratiques d'enseignement en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère : recension intégrative des écrits scientifiques. *Revue francophone en déficience intellectuelle*.
- ³⁵ Brassard, I., Moreau, A., Tremblay, K. N., Jolicoeur, E., Beaulieu, J. (en préparation). Enseigner avec des technologies pour développer la littératie auprès de jeunes en situation de handicap : état des connaissances. *Revue de Recherches en Littératie Médiatique Multimodale*.
- ³⁶ Wharton-McDonald, R. (2010). Expert classroom instruction for students with reading disabilities. Dans A. McGill-Franzen et R. L. Allington (Eds.). *Handbook of reading disability research* (p. 265-272). Edition R.
- ³⁷ Roberts-Tyler, E. J., Hughes, J. C., et Hastings, R. P. (2020). Evaluating a computer-based reading programme with children with Intellectual Disabilities: feasibility and pilot research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 14-26. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12458>
- ³⁸ Laplante, L. (2013). *Écrire, une compétence qui se construit : impact du modèle d'intervention à trois niveaux sur la prévention des difficultés en écriture auprès d'élèves de la maternelle et du 1^{er} cycle du primaire issus de milieux défavorisés*. Rapport de recherche. Programme d'actions concertées. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESRST) et Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).
- ³⁹ Laplante, L. et Bédard, M. (2015). *Guide pédagogique de la zone enseignante*. Centre d'études sur la performance et l'apprentissage, Université du Québec à Montréal.