



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

LA LITTÉRATIE : VECTEUR DE COHÉSION POUR LA PARTICIPATION SOCIALE

Enjeux et perspectives multidisciplinaires

DIRECTION : NANCY GRANGER ET ANDRÉ C. MOREAU

Volume 8, numéro 1

2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



MÉTASYNTHÈSE DES RECENSIONS ANTÉRIEURES SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN LITTÉRATIE D'APPRENANTS AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE **

ANDRÉ C. MOREAU, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA¹

EDITH JOLICOEUR, UNIVERSITE DU QUEBEC À RIMOUSKI, CANADA

KARINE N. TREMBLAY, UNIVERSITE DU QUEBEC À CHICOUTIMI, CANADA

JUDITH BEAULIEU, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

MYRIAM FONTAINE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

ISABELLE BRASSARD, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI, CANADA

SAKINA RHOFIR, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

Résumé

Le développement de compétences en littératie (oral, lecture et écriture) s'inscrit dans une perspective de développement humain, de justice sociale, d'apprentissages tout au long de la vie et d'inclusion. La présente méta-synthèse fait la synthèse critique de huit recensions antérieures de recherches sur les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DI-MS). Les recherches réalisées depuis les 10 dernières années montrent qu'il existe encore certains préjugés à l'égard de ces élèves et que le recours à l'utilisation de la lecture globale demeure, et ce, malgré ses limites reconnues. Les recherches recensées dans ces écrits présentent en majorité de bonnes qualités méthodologiques et ciblent les pratiques d'enseignement, en classe, visant l'appropriation des composantes en lecture. Peu ou pas de recensions traitent du volet de l'oral comme objet d'apprentissage et de celui de la compétence à orthographier ou plus largement de celle à écrire des textes.

Mots-clés : Littératie, élèves handicapés, déficience intellectuelle, pratiques d'enseignement, recensions antérieures.

¹ Adresse de contact : : andre.moreau@uqo.ca

**Pour citer cet article :

Moreau, A.C. Jolicoeur, E., Tremblay, K.N. et Beaulieu, J. (2021). Méta-synthèse des recensions antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), 1-15.

NB: Le présent article a été financé par l'Institut universitaire en déficience et en trouble du spectre de l'autisme, le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) ainsi que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

1. INTRODUCTION

La présente métasynthèse fait état des obstacles et des facteurs favorables qui influencent le développement des compétences en littératie chez les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DI-MS). Ces compétences sont essentielles à la réussite scolaire et sociale de ces apprenants. À long terme, elles améliorent la participation sociale, la qualité de vie et l'estime de soi d'apprenants ayant une déficience intellectuelle (DI) (Dessemontet, Martinet, de Chambrier, Martini-Willemin et Audin, 2019). Depuis les années 2010, plusieurs synthèses de recherches auprès des apprenants ayant une DI-MS insistent sur l'importance d'opérer un changement pour rendre accessible une approche complète et équilibrée en enseignement de la littératie ; les prochaines sections reflètent ce tournant.

2. PROBLEMATIQUE ET CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT EN LITTÉRATIE AUX ELEVES AYANT UNE DI-MS

La DI-MS se définit par des incapacités survenant avant l'âge de 18 ans et caractérisées par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel (QI égal ou inférieur à 50-55 mais supérieur à 20-25) et du comportement adaptatif (un déficit dans au moins une sphère conceptuelle, sociale et pratique) (INSERM, 2016). Cette définition situant les niveaux de sévérité a évolué et renvoie plutôt à un niveau de soutien qui précise les besoins de ces personnes (Schalock et al., 2011). Diverses données montrent que les obstacles cognitifs expliquent l'hétérochronicité développementale et les profils diversifiés de ces apprenants (Ratz et Lenhard, 2013). Ces profils cognitifs ont un impact sur les compétences en littératie (oral, lecture et écriture) qui se développent de manière progressive et interactive (Erickson et al., 2009). Ils entraînent le déploiement d'un niveau de soutien élevé en éducation, palier trois du modèle de réponse à l'intervention (Ràl) (Almalki et al., 2015; Rao et al., 2017), ou un service d'éducation en classe spécialisée (Schnorr, 2011). 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 (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2014). Elle se développe tout au long du cheminement scolaire et dans différents contextes de vie (Moreau et al., 2020). Cette conception dépasse grandement la compétence liée à l'alphabétisation, qui consiste à décoder et à comprendre des textes. En contexte de communication orale ou écrite, la littératie rappelle l'importance de l'interrelation personne-milieu quant à son développement, aux usages et à sa pertinence (Moreau et al., 2013). Ce faisant, cette interaction en enseignement interroge les milieux scolaires et de la recherche quant aux pratiques d'enseignement qui favorisent les apprentissages en littératie. Le vocable « pratique enseignante » évoque l'ensemble des actions ou activités professionnelles, alors que les « pratiques d'enseignement » sont celles déployées en classe (Wharton-McDonald, 2010). Lorsque les pratiques d'enseignement sont de qualité, c'est-à-dire qu'elles s'appuient sur des données issues de la recherche, elles mènent à observer des changements positifs ou significatifs des apprentissages en littératie chez les élèves.

Ce qui est moins connu, ce sont les pratiques d'enseignement, soit les pratiques professionnelles déployées en classe (Wharton-McDonald, 2010) qui, lorsqu'elles sont de qualité, favorisent les apprentissages en littératie d'élèves ayant une DI-MS (Dessemontet et al., 2019; Erickson et al., 2009). Historiquement, les recherches sur l'enseignement en littératie auprès de ces apprenants ont été « limitées » (Hudson et Test, 2011), sinon l'enseignement leur était considéré comme « inaccessible » (Martini-Willemin, 2013). Les chercheurs et professionnels ont eu tendance à sous-estimer les compétences en littératie de ces élèves (Katims, 2000). Les pratiques d'enseignement se limitaient principalement à lire globalement les mots (Cologon et McNaught, 2013; Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019; Roberts et al., 2013). Cette approche, considérée comme « réductionniste » (Erickson et al., 2009, p. 8), maintiendrait ces apprenants dans la phase préalphabétique en lecture (Wood-Fields et al., 2015).

Les groupes d'experts (National Reading Panel [NRP], 2000; Snow et al., 1998) ont dégagé les composantes qui favorisent l'apprentissage de la lecture, plus largement la littératie, chez tous les apprenants, dont ceux ayant une DI-MS. Ces composantes sont : a) la conscience phonémique; b) le décodage; c) le vocabulaire; d) la fluidité; et e) la compréhension d'un texte lu. S'ils bénéficient de conditions de qualité, ces élèves pourraient acquérir un plus haut niveau d'autonomie en lecture (Browder et al., 2009). Cet enseignement d'un socle commun de connaissances (Cèbe et Paour, 2012) est possible s'il s'appuie sur un enseignement explicite, intensif, ciblé, adapté et individualisé (Schnorr, 2011; Wharton-McDonald, 2010). Ces conclusions exercent une influence majeure sur les tendances en recherche et en pratique en enseignement de la littératie pour les élèves ayant une DI-MS. L'objectif spécifique de cette métasynthèse vise à faire l'état des recherches sur les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'élèves ayant une DI-MS par une méthodologie de recension intégrative de recensions antérieures.

3. METHODOLOGIE

La méthode de recension intégrative est privilégiée. Elle prend en compte l'évolution des connaissances en priorisant les recensions antérieures et permet de porter un regard critique en croisant les tendances des données factuelles qui combinent des objectifs et des méthodologies complexes pour étudier les différentes dimensions de l'objet d'étude (Villeneuve-Lapointe et Moreau, 2019). La présente recherche documentaire, réalisée à l'automne 2019, réfère à quatre phases que sont l'identification des documents, le filtrage, l'éligibilité (la sélection) des documents et l'inclusion (Cooper, 2017). Les descripteurs ayant mené à l'identification des documents sont : a) déficience intellectuelle (DI) et autres termes associés; b) deux tiers des participants des études ont une DI-MS; c) pratiques d'interventions ou d'enseignement en littératie (oral, lecture ou écriture); et d) recension publiée après 2009. Les critères d'exclusion sont : a) absence d'une méthodologie suffisamment explicitée pour être reproduite; b) absence des termes recension ou synthèse dans le titre ou le résumé; c) plus du tiers des participants ayant un autre diagnostic que celui de la DI-MS. Les 32 bases de données informatisées interrogées ont permis de répertorier 2073 articles. Après avoir appliqué les critères pour l'éligibilité de ces textes, seuls 349 ont été retenus; l'application des termes d'exclusion a mené à identifier les textes scientifiques : 9 textes publiés après 2009 ont été retenus.

4. RESULTATS DE LA METASYNTHESE DES RECENSIONS ANTERIEURES DE RECHERCHES

La présente métasynthèse des recensions antérieures fait état des résultats et conclusions d'études primaires d'une recension au préscolaire (Erickson et al., 2009) et de sept autres qui abordent les pratiques d'enseignement au primaire et au secondaire. La recension d'Erickson et ses collègues diffère des autres en raison de l'objet d'étude (intervention et non-enseignement), des types de méthodologies variées des études primaires et de l'inclusion d'autres facteurs à l'étude comme la contribution de parents ou l'accès aux programmes de stimulation en littératie. Les sept autres couvrent la période de publication d'études primaires de 2001 à 2016 (Afacan et al., 2018; Almalki, 2016; Dessemontet et al., 2019; Hudson et Test, 2011; Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019; Wood-Fields et al., 2015).

Seule la recension de Roberts et al. (2013) analyse des études primaires recensées entre 1975 et 2011. Soixante-douze études primaires sont répertoriées dans ces sept recensions antérieures. Le nombre de participants ayant une DI varie de 17 à 375, selon les études, pour un total de 1 266 apprenants. Le sexe des participants n'est pas mentionné dans cinq recensions (Almalki, 2016; Dessemontet et al., 2019; Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019; Hudson et Test, 2011; Wood-Fields et al., 2015), alors que les deux autres mentionnent un plus grand pourcentage de garçons que de filles (62 % Afacan et al., 2018 et 53 % dans Roberts et al., 2013). Une recension ne fournit pas de données spécifiques quant à l'âge (Roberts et al., 2013) et les six autres précisent les groupes d'âge des participants, qui varient entre 3 et 19 ans, dont la majorité étant d'âge de la scolarisation obligatoire.

Le diagnostic des participants, est spécifié, soit une DI-MS avec ou sans un diagnostic associé comme un handicap visuel, l'autisme, un handicap multiple ou un handicap grave. Enfin, deux d'entre elles (Hudson et Test, 2011; Wood-Fields et al., 2015) ne précisent pas le quotient intellectuel (QI). Quant aux devis de recherche, sauf pour la recension d'Erickson et al. (2009), il s'agit de devis à cas unique, d'un devis quasi expérimental avec pré et post test ayant des groupes contrôles, ou parfois de devis expérimental à groupes de participants choisis au hasard. Pour ce qui est des renseignements sur les mesures ou les variables dépendantes en lien avec les apprentissages en littératie, tous les écrits précisent le type de mesures recensées, sauf les recensions antérieures d'Almalki (2016) et de Roberts et al. (2013) qui donnent un renseignement général (apprentissage de l'alphabet, lire-écrire ou compréhension en lecture dans différentes matières). Contrairement à la recension d'Almalki, six recensions antérieures traitent, en majorité, d'apprentissages en lien avec la lecture (p. ex. connaissances des noms et des sons des lettres, compréhension, etc.). Les prochaines sections synthétisent ces recensions antérieures selon trois périodes d'apprentissage : préscolaire, primaire et secondaire.

4.1 Pratiques d'intervention préventives en littératie au préscolaire

Selon Erickson et al. (2009), pour les jeunes ayant un retard de développement « significatif » ou ayant une déficience intellectuelle, l'approche préventive favorisant l'accès au curriculum régulier de stimulation des premières habiletés émergentes en littératie est à privilégier. Cette idée est partagée par plusieurs auteurs (p. ex. Browder et al., 2009). Cette approche est implantée dans plusieurs services à la petite enfance, dont les classes maternelles d'écoles québécoises ayant adopté le modèle de réponse à l'intervention (RàI) (Desrochers et al., 2016; Rao et al., 2017).

La Ràl implique de faire le plus tôt possible un dépistage des difficultés persistantes ainsi qu'un pistage des progrès en cours d'intervention pour mettre en place des pratiques de plus en plus explicites, ciblées, flexibles et intensives sur une durée prolongée lorsque l'enfant ne répond pas aux attentes de son groupe d'âge et que ses difficultés persistent en dépit d'un enseignement de haute qualité (Desrochers et al., 2016; Wharton-McDonald, 2010). Les acquisitions en littératie débutent tôt après la naissance et se développent à domicile et en communauté, avant l'enseignement formel. Les jeunes ayant une DI progresseraient en s'appropriant les premières compétences pour lire de façon conventionnelle (Erickson et al., 2009). Les pratiques combinent l'observation et l'imitation d'adultes utilisant l'écrit, l'exposition répétée et les activités quotidiennes de jeu en littératie pour que l'enfant ayant un retard important puisse apprendre les premières conventions et conduites du langage oral et écrit. Malgré une grande variation dans le développement de ces enfants ayant un retard important, lorsqu'ils bénéficient d'un programme d'intervention précoce en littératie, ils développent leurs capacités cognitives et leurs premières composantes langagières à l'oral et à l'écrit comme la conscience phonémique et la conscience de l'écrit en jouant avec les mots, en explorant et en manipulant les livres de littérature de jeunesse. Les parents ayant été formés ou ceux étant experts pour appliquer les meilleures pratiques sont reconnus comme facteur déterminant de l'appropriation de ces composantes (Erickson et al., 2009).

4.2 Pratiques d'enseignement en littératie au primaire à des élèves ayant une DI-MS

Quatre recensions traitant de pratiques d'enseignement en littératie réalisées auprès d'élèves du primaire ont été analysées (Hudson et Test, 2011; Wood-Fields et al., 2015; Afacan et al., 2018; et Dessemontet et al., 2019). Hudson et Test (2011) ont recensé six recherches expérimentales qui évaluent l'effet de la pratique d'enseignement de lectures partagées d'histoire. Elles répondent à des normes de qualité méthodologique (19 sur 21 indicateurs de qualité selon les normes d'Horner et al., 2005). Une étude a été menée dans une classe ordinaire et cinq autres ont été réalisées dans le système public spécialisé. L'approche, également appelée lecture à voix haute ou lecture répétée d'une histoire racontée à voix haute, consiste en la lecture d'un texte par l'adulte à un apprenant ou à un petit groupe d'enfants.

Elle mène à questionner, à modeler et à soutenir les interactions entre apprenants. Considérée comme un événement social et culturel, la lecture partagée d'histoires est intégrée à l'horaire de la classe. Chaque apprenant participe en tant que lecteur à contribuer au dialogue selon ses capacités et à donner un sens à l'histoire (Hudson et Test, 2011). Des livres adaptés, par exemple l'usage du velcro associé à des objets, aident les apprenants ayant une DI à améliorer leur compréhension. Cette pratique peut être réalisée avec tous les groupes d'âge. Le contenu de l'histoire doit refléter l'intérêt et la littérature adaptée à l'âge chronologique (Browder et al., 2007). Elle permet d'engager activement les non-lecteurs en leur donnant accès à la littérature de jeunesse et favorise l'apprentissage de connaissances et de composantes en lecture émergente (NRP, 2000). En conclusion, cette pratique d'enseignement s'avère prometteuse pour promouvoir l'entrée en littératie. Toutefois, cinq des six études recensées proviennent du même groupe de chercheurs (Browder et al., 2007).

Wood-Fields et al. (2015) utilisent l'approche empirique sur les données probantes (National Institute for Literacy, 2007) et synthétisent neuf recherches expérimentales (de 1995 à 2015) pour préciser la contribution de pratiques d'enseignement (méthodes pédagogiques) qui favorisent l'acquisition des composantes en lecture d'élèves ayant une DI-MS. Cette recension ne fournit que peu de renseignements sur les qualités méthodologiques des études recensées ni sur la nature, ni sur l'intensité des pratiques mises en place, ni sur l'effet spécifique de celles-ci.

Les auteurs concluent que les élèves ayant une DI-MS peuvent améliorer leurs capacités à décoder et à comprendre s'ils sont exposés à des pratiques d'enseignement explicites combinées à d'autres pratiques, dont un matériel adapté en lecture. Les auteurs insistent sur le besoin de réaliser des recherches pour déterminer comment une pratique d'enseignement aux diverses composantes en lecture peut être appliquée pour permettre aux élèves ayant une DI-MS d'apprendre à lire des textes variés dans diverses situations de la vie (Wood-Fields et al., 2015).

Afacan et al. (2018) recensent sept études, de 2008 à 2014, qui apprécient la contribution de programmes d'enseignement à multicomposantes d'enseignement en lecture, sans intégrer toutes les composantes de l'approche empirique basée sur les données probantes d'apprentissage en lecture (NRP, 2000). Ces recherches sont de type expérimental à devis avec groupes témoins comparés à des groupes expérimentaux, en plus d'une étude à devis de recherche à cas unique. Les participants d'une étude fréquentaient l'éducation préscolaire et les participants de six études fréquentaient une école primaire du système éducatif spécialisé. Quatre de ces études accueillaient également des élèves du système régulier. Les activités quotidiennes étaient d'une durée de 50 minutes en moyenne, pour une étendue de 30 à 90 minutes; la durée des études variait de 12 semaines à 4 ans. L'évaluation de la qualité méthodologique des études montre que cinq des sept études rencontraient tous les indicateurs de qualité (Cook et al., 2014). Toutes les études évaluent la compréhension en lecture de textes variés en posant des questions (qui, quoi, comment, pourquoi pour répondre ou pour prédire en nommant ou en pointant). L'orchestration de divers dispositifs est expliquée. Tous ces programmes intègrent l'enseignement explicite et les principes associés et, pour certains, l'incitation, les procédures de régulation et l'intégration de diverses formes de technologie. Cinq des sept études utilisent un devis de groupes comparant les groupes contrôles et les groupes de traitement. Ces études montrent que les élèves ayant bénéficié d'un programme de lecture à multicomposantes obtiennent des rendements supérieurs à leurs pairs de groupes contrôles ayant reçu une intervention traditionnelle (lecture globale de mots). Ils présentent des améliorations significatives en conscience phonémique et phonologique (p. ex. Coyne et al., 2012); en compréhension et en vocabulaire (p. ex. Allor et al., 2014) ainsi qu'en fluidité (Allor et al., 2010). Les analyses réalisées ne permettent pas de comprendre pourquoi chacun de ces programmes mène à des résultats positifs sur certaines composantes en lecture et ne renseignent pas sur les conditions de leur implantation (fidélité d'implantation).

Dessemontet et al. (2019) visent à préciser si un enseignement systématique en phonologie (approche linguistique) de la lecture peut être considéré comme une pratique fondée sur des données probantes auprès des élèves ayant une DI. Ce faisant, les pratiques ou conditions de mise en œuvre qui améliorent l'efficacité de l'enseignement phonologique sont précisées. Ces auteurs ont synthétisé 14 études, publiées entre janvier 1990 et novembre 2016, dont six études expérimentales ou quasi expérimentales à groupes comparés et huit études expérimentales à cas unique. Les participants sont âgés de 5 à 14 ans (sauf une seule étude menée auprès de participants adultes), pour un total de 297 élèves ayant une DI légère, moyenne ou sévère. Les pratiques d'enseignement ont été habituellement instaurées quatre fois par semaine lors de séances individuelles d'une durée de 15 à 50 minutes, sur une période de 2 à 15 semaines pour les études à cas unique et de 5 mois à 3 ans pour les devis de groupes. La qualité méthodologique des études a été documentée pour ne retenir que les études présentant des renseignements suffisants (Cook et al., 2014). L'estimation de la taille de l'effet individuel a été calculée pour chaque étude pour tenir compte des diverses tailles d'effet aux fins d'analyse. Cette taille d'effet, quoique faible, désigne une amélioration significative des acquisitions phonologiques; les élèves pouvaient transférer et généraliser leurs compétences de décodage à des non-mots et à des mots non enseignés.

Les pratiques d'enseignement direct et indirect/fortuit se combinent. L'enseignement direct implique un enseignement explicite des correspondances phonologiques pour décoder les mots et permet d'instruire, de modéliser et de guider l'apprentissage (incitations visuelles/physiques et rétroaction) selon le besoin de l'élève pour réussir sa tâche ou pour atteindre le plus haut niveau de performance et d'autonomie. D'autres conditions ou facteurs associés sont combinés dans la programmation (programme). Elles varient d'une étude à l'autre et, souvent, d'une classe à l'autre dans la même étude : instruction directe avec ou sans activités de lecture, inclusion ou non d'activités en enseignement phonologique, et intégration ou non d'outils technologiques. Sur la base de critères de qualité méthodologique (Cook et al., 2014), la présente métasynthèse offre des preuves suffisantes pour considérer l'enseignement de la phonologie comme une pratique de qualité ayant un effet sur les habiletés à décoder d'élèves ayant une DI. Elle montre aussi les effets de l'enseignement de la phonologie sur la compétence à lire (décodage) de ces élèves. Ces 14 études auprès d'apprenants anglophones soulignent le besoin de réaliser des études à ce sujet dans la francophonie.

4.3 Pratiques d'enseignement en littératie au secondaire auprès d'élèves ayant une DI-MS

Trois recensions analysent principalement les pratiques d'enseignement en littératie au secondaire (Roberts et al., 2013; Almalki, 2016; Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019). Roberts et al. (2013) ont analysé 19 recherches scientifiques, dont trois à devis de groupes expérimental et contrôle et 16 à devis à cas unique (de 1975 à 2011), afin d'éprouver des pratiques d'enseignement sur l'acquisition en lecture d'adolescents au secondaire (53 % des garçons et 39 % des filles) ayant une DI légère ou moyenne, désignée comme « trouble cognitif important ». Sans préciser la ou les approches, les recherches recensées s'appuient sur les cinq composantes de l'apprentissage de la lecture (NRP, 2000) et sur l'enseignement de la lecture de mots lus globalement. Les contenus d'apprentissage évalués concernent, en majorité, le vocabulaire. Un petit nombre d'études évaluent la compréhension, le vocabulaire et la compréhension, ainsi qu'une évalue les connaissances phonologiques. Les contenus en vocabulaire sont liés aux domaines de compétences nécessaires à la participation à la vie quotidienne (maison, travail, alimentation, transport, sécurité, etc.). Les pratiques documentées regroupent une combinaison de stratégies pédagogiques comprenant l'enseignement avec ordinateur, l'utilisation de technologies (vidéo, enregistrement, tableau blanc interactif), l'apprentissage par observation, l'enseignement communautaire, l'apprentissage par les pairs, la surcorrection des erreurs de lecture et l'utilisation de matériels édités (p. ex. Reading, Ready to Read et Story Box) de textes authentiques comme des livres de la littérature de jeunesse, des affiches de mots, des listes d'épicerie, des notes pour la cuisine ou du matériel adapté en littérature. Ces pratiques d'enseignement sont mises en œuvre dans les matières scolaires en littératie ou celles des domaines de vie fonctionnelle. Les auteurs concluent qu'il existe un écart important entre les contenus enseignés dans ces études analysées et les orientations gouvernementales qui prônent une approche générale et complète de l'enseignement de la compétence à lire. Les résultats montrent également que l'approche d'enseignement de la lecture globale de mots et d'images fonctionnelles reste très dominante dans les recherches menées auprès d'adolescents ayant une DI.

Pourtant, les auteurs montrent qu'une pratique structurée et planifiée de contenus d'apprentissage issus de divers domaines de vie fonctionnelle (sécurité, alimentation, achat à l'épicerie, etc.) intégrés aux matières générales d'enseignement de la littératie favorise le développement des compétences en lecture et en écriture et le transfert des apprentissages dans diverses situations.

Cette pratique permet de mieux prioriser le temps d'enseignement et d'équilibrer les contenus scolaires et fonctionnels à dispenser. Elle prépare également les adolescents ayant une DI à la transition vers d'autres domaines de vie, dont le travail. Enfin, les auteurs soulignent l'apport de la pratique d'enseignement intégrant les technologies et l'approche multimodale pour favoriser le développement des compétences en littératie. Ces outils rehaussent la qualité de vie et augmentent le nombre de situations authentiques qui peuvent se conjuguer aux situations traditionnelles d'enseignement-apprentissage en littératie. Quoiqu'intéressante quant à l'intérêt accordé aux adolescents ayant une DI, cette recension ne fournit pas d'indice de la qualité méthodologique des études recensées. Les gains réels réalisés par les participants de chacune de ces études ne peuvent être précisés et l'impact de ces pratiques sur l'apprentissage est difficilement qualifiable. Selon les auteurs, il faut éviter de transposer les pratiques utilisées chez les élèves plus jeunes. Ceux-ci proposent de réaliser des recherches auprès de ces adolescents ayant une DI pour répondre à leurs besoins réels.

Almalki (2016) recense 12 études primaires réalisées auprès d'élèves ayant une DI, de 2000 à 2015, pour préciser l'efficacité de quatre pratiques en enseignement des compétences scolaires générales, dont celles en littératie. Les recherches ayant divers devis, à cas unique ou à différentes mesures, répondent à un niveau élevé (7 études) ou modéré (5 études) de preuves de qualité méthodologique (selon Horner et al., 2005). Les quatre pratiques retenues que sont l'enseignement systématique, l'apprentissage autodirigé, le tutorat par les pairs et l'intégration des technologies en enseignement permettent des apprentissages scolaires, dont ceux en littératie. Huit études analysées éprouvent l'enseignement systématique de diverses compétences de matières scolaires, dont celles de la lecture de mots lus globalement, ou de la lecture d'indices pour repérer des achats dans un magasin. L'auteur conclut que cette pratique est solide et fondée sur des données empiriques. Parmi ces études, deux intègrent des technologies (p. ex. enseignement assisté par ordinateur et enseignement intégrant la vidéo) et montrent que l'enseignement assisté par ordinateur améliore la vitesse de réalisation de tâches en littératie. Ces apprentissages ne sont pas identifiés et peu de précisions sont décrites quant aux compétences spécifiques en littératie. Quoique les recherches ont été évaluées, peu de renseignements sur leur méthodologie sont donnés. D'autres études sont nécessaires pour documenter avec précision ces apprentissages en littératie.

Jolicoeur et Julien-Gauthier (2019), seule recension en français, analysent cinq recherches en anglais, publiées entre 2010 et 2013, sur les pratiques (méthodes) d'enseignement de la lecture impliquant 17 élèves ayant une DI-MS (QI 20 à 55), dont la plupart sont adolescents (âge entre 7 à 16 ans) sans diagnostic associé. Aucune précision n'est apportée quant aux devis quantitatifs utilisés et à la qualité d'études recensées, dont l'intensité des pratiques mises en place. Les intervenants sont des chercheurs ou des enseignants et, pour la plupart, il s'agit d'un enseignement individualisé. Ces études s'inspirent d'approches de type alphabétique et de lecture de mots lus globalement. Les résultats positifs de ces études sont décrits de façon qualitative sans précision de la progression. Les auteures soulèvent certains constats, dont l'absence de l'aspect motivationnel dans ces pratiques. Elles soulèvent la présence d'études qui visent l'enseignement de mots lus globalement sachant que ces pratiques ne permettent pas à l'élève d'être autonome en lecture. L'importance d'intervenir individuellement ainsi que d'ajuster le nombre de sessions et leur fréquence aux caractéristiques des élèves ayant une DI-MS est mise en évidence.

5. DISCUSSION ET ORIENTATIONS FUTURES EN PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET EN RECHERCHE

Les prochaines sections soulèvent des pistes de réponse aux deux questions concernant les approches et les pratiques d'enseignement adressées aux recensions antérieures d'études primaires qui traitent d'enseignement en littératie auprès des élèves ayant une DI-MS.

5.1 Que retenir des approches et théories soutenant les pratiques d'enseignement?

Toutes les recensions antérieures analysées s'appuient sur des approches basées sur les données issues de recherches en enseignement de compétences en littératie. Les approches interactives ou explicatives ainsi que les théories linguistiques ou psycholinguistiques sur la genèse de l'apprentissage du langage sont absentes ou non référées par les auteurs des études. Il s'agit d'un obstacle important à la compréhension du langage phonographémique et du développement des compétences en littératie. L'ajout ou la précision d'une approche interactive aideraient à mieux expliquer et à comprendre les facteurs multiples qui interagissent en contexte d'enseignement et d'apprentissage d'acquisition du langage des apprenants en situation ou non de handicap. Comprendre l'acquisition du langage oral et écrit basé sur un système linguistique tributaire de la phonologie et des signes graphiques comme l'anglais et le français (Fayol et Jaffré, 2016) aide à la conception de programmes d'enseignement-apprentissage et de formations. Ces théories sont à la base des données empiriques des recherches documentées par les organismes, dont le NRP. Elles traitent du développement de compétences à l'oral, en lecture et en orthographe et orientent les choix pédagogiques. L'absence de théorie intégrative de différentes données théoriques et empiriques sur l'enseignement et l'apprentissage du langage fait obstacle à la compréhension des compétences en littératie (communication orale et écrite). Historiquement, l'approche médicale du « retard mental » menait à formuler un pronostic qui, très souvent, se résumait à dire que l'individu ne pourra pas apprendre à lire et à écrire. Quoique l'approche médicale apporte beaucoup de savoirs sur la DI qui doivent être considérés en enseignement différencié, des traces de ce pronostic persistent et ont un impact non souhaitable sur les choix éducatifs (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019). Les recensions antérieures pointent l'attitude et la croyance d'acteurs des milieux pour dire que ces apprenants ne peuvent apprendre. Ce facteur fait obstacle au développement des compétences en littératie (Katims, 2000).

Malgré cette croyance persistante, des chercheurs et praticiens ont développé une approche d'enseignement de la lecture de mots lus globalement ou de mots fonctionnels de situations de vie quotidienne. Cette approche d'enseignement fait encore l'objet de recherches. Les auteurs des recensions antérieures pointent ce choix d'approche comme un obstacle à l'apprentissage : l'apprenant ne pourra devenir un lecteur autonome qu'en apprenant les diverses composantes de la langue écrite nécessaires pour être autonome à décoder, à écrire, à lire pour apprendre et à participer à la vie citoyenne (p. ex. Erickson et al., 2009). Forts de cette critique, depuis les 20 dernières années, plusieurs auteurs ont mené des recherches selon une approche empirique basée sur les données de la recherche ciblant les composantes de la lecture. Les synthèses les plus citées sont les rapports du NRP et du National Early Panel sur l'alphabétisation (Erickson et al., 2009). Ces synthèses servent d'assises empiriques et sont citées par les auteurs des recensions analysées. Plusieurs équipes de recherche ont mis de l'avant l'hypothèse que rendre un cursus complet d'enseignement-apprentissage des cinq composantes en langage écrit accessible aux élèves ayant une DI-MS permettrait de vérifier ce que ces apprenants peuvent apprendre.

Pour la majorité, ces recensions antérieures synthétisent les résultats de recherches qui rendent accessibles des pratiques d'enseignement de diverses composantes en littératie ou des programmes complets en enseignement-apprentissage en lecture-écriture. La tâche reste complexe. La recension de Dessemontet et al. (2019) analyse les recherches ciblant certaines composantes de la phonologie. Ces données spécifiques peuvent être un obstacle si dans la pratique les intervenants se basent uniquement sur cette composante pour enseigner à lire. Certains auteurs rappellent que les élèves ayant une DI peuvent apprendre les compétences en littératie pourvu qu'ils aient accès à un socle commun de connaissances (Cèbe et Paour, 2012).

Des programmes complets conçus selon une conception universelle pour l'apprentissage conditionnent un enseignement planifié en amont pour tous les élèves, dont ceux ayant une DI (Rao et al., 2017). Par exemple, enseigner les cinq composantes en lecture (NRP) de façon interactive et complémentaire par des pratiques d'enseignement explicites, intensives, ciblées, flexibles ou adaptées et individualisées (Wharton-McDonald, 2010) permet aux élèves ayant une DI de développer la compétence à lire de façon autonome (Erickson et al., 2009). Ces conditions d'enseignement restent un défi à opérationnaliser par les chercheurs et par les membres du personnel enseignant en DI-MS. Le peu de recherches ou l'absence de connaissances en matière de praxie de l'enseignement de la littératie auprès de ces élèves s'avère un obstacle; des recherches de type formation ou de type accompagnement pourraient être mises à contribution. Les recensions antérieures soulèvent ce défi tant au préscolaire, qu'au primaire et encore davantage au secondaire.

5.2. Pratiques d'enseignement selon les niveaux scolaires

Au préscolaire, avant l'inscription formelle de la fréquentation scolaire, les interventions en littératie devraient s'appuyer sur les données de la recherche. Ces données montrent que tous les enfants, dont ceux ayant un retard important (à risque d'avoir un diagnostic de DI-MS), bénéficient de programmes d'intervention précoce en littératie (Erickson et al., 2009). L'approche préventive qui prône l'accès à la littératie (situations orales et écrites) permettrait à ces enfants ayant un retard important d'amorcer l'acquisition des composantes en langage écrit (Browder et al., 2012). Le modèle de services de la Ràl aiderait à la mise sur pied d'interventions plus ciblées, flexibles ou adaptées et individualisées pour ces enfants (Erickson et al., 2009). L'absence de recherche en francophonie demeure un obstacle. Le défi est certainement grand. Il passe par des recherches qui permettent aux chercheurs et aux intervenants de développer des projets intégrant les aspects théoriques en développement et en enseignement de la littératie.

Au primaire, les quatre recensions antérieures analysées renseignent sur les pratiques d'enseignement en lecture auprès d'élèves ayant une DI. Aucune recherche n'aborde l'enseignement des compétences à l'oral ni à orthographier; ce constat est similaire au secondaire. L'absence de connaissances dans ces volets est un obstacle à la mise en place de pratiques inspirées de données de recherche. L'enseignement de la lecture à voix haute (Almalki, 2016), l'enseignement explicite combiné à la modélisation et à d'autres modalités (matériel adapté en lecture) (Wood-Fields et al., 2015), l'enseignement selon un programme à multicomposantes (Afacan et al., 2018), l'enseignement de la phonétique (Dessemontet et al., 2019) résumant les pratiques répertoriées.

Les résultats, quoique modestes, montrent l'efficacité de ces pratiques sur les acquisitions en phonologie et en décodage chez les élèves ayant une DI-MS. L'une des critiques récurrentes des recherches recensées se résume en la difficulté d'expliquer clairement quelles pratiques ou modalités spécifiques ont une influence sur la réussite des apprentissages de ces multicomposantes en lecture. À cela, s'ajoute le peu de renseignements descriptifs de ces pratiques documentées dans ces études quantitatives. L'absence de recherche documentée en francophonie dans la présente recension soulève des défis importants. La visée est de réaliser des recherches qui prennent en compte toutes les composantes simultanément, en évitant d'occulter une ou certaines d'entre elles pour actualiser des pratiques orchestrées, diversifiées et de qualité selon un continuum de développement.

Au secondaire, les trois recensions antérieures analysées informent sur une diversité d'approches et de pratiques documentées auprès d'élèves ayant une DI. Les pratiques d'enseignement en lecture intégrées à différentes matières ou à différents domaines de vie, dont l'enseignement de la langue combinant des modalités diverses d'enseignement individualisé en lecture de mots lus globalement, d'enseignement systématique avec des textes authentiques (p. ex. journaux) ou avec des livres de la littérature de jeunesse (histoires), favorisent l'acquisition du vocabulaire et la compréhension dans divers domaines de vie (Roberts et al., 2013). Almalki (2016) documente quatre pratiques d'enseignement de la lecture dans différents contextes scolaires : l'enseignement systématique, l'apprentissage autodirigé, le tutorat par les pairs et l'intégration des technologies en enseignement. Ces pratiques favorisent la lecture de mots lus globalement dans différents domaines de vie et l'acquisition de vocabulaire, ou la vitesse de réalisation de tâches en littératie sans que ces acquisitions soient précisées. Enfin, Jolicoeur et Julien-Gauthier (2019) synthétisent les pratiques d'enseignement alphabétique ou de lecture de mots lus globalement, que ce soit par un enseignement individualisé explicite et direct du son des lettres pour lire des mots et des phrases, par un enseignement de la compréhension en lecture (qui, quoi, où, quand, pourquoi et comment) pour comprendre de courts textes ou par de la lecture à voix haute combinée à des questions et à des approbations.

Ces auteurs constatent qu'il existe encore des recherches qui prônent l'enseignement de mots lus globalement sachant que cette pratique ne permet pas au lecteur d'être autonome; elles soulignent également l'écart important entre les objets de recherche et les finalités de l'enseignement en littératie des politiques ou programmes gouvernementaux. Les travaux synthèses d'Erickson et al. (2009) soulèvent un certain paradoxe quant à l'enseignement de la compréhension par des pratiques directes et explicites sollicitant l'apprenant à répondre à des questions (qui, quoi, comment, pourquoi, etc.) pour démontrer sa compréhension. Cette pratique d'enseignement n'améliorerait pas la compréhension contrairement à un enseignement visant à apprendre à se poser les bonnes questions sur un texte et à s'approprier les structures du texte pour résumer sa compréhension. Cette pratique d'enseignement auprès d'élèves ayant une DI-MS reste à être créée et éprouvée. Obstacle ou défi, le faible nombre de recherches recensées pour ce niveau scolaire et la qualité des recherches caractérisée par le peu de précisions méthodologiques traduisent les travaux à faire. Pour l'heure, le personnel en enseignement reste en situation d'improvisation et enseigne de façon plus intuitive en raison du peu de données sur les meilleures pratiques en enseignement au secondaire.

6. CONCLUSION

Au terme de cette métasynthèse, force est de constater qu'il existe une tendance forte en recherche à préciser et à éprouver des pratiques qui s'appuient sur l'enseignement de quelques multicomposantes en lecture, dont les contenus correspondent à ceux des curriculums ou programmes complets en enseignement pour les enfants et élèves ayant une DI. Au primaire, des pratiques d'enseignement en littératie volet lecture montrent leur efficacité, si elles sont appliquées de façon individualisée et plus flexible ou adaptée. Outre les différents obstacles dont un petit nombre d'études recensées examinant une variété de facteurs, les défis sont importants pour connaître ce que les élèves ayant une DI, qui bénéficient de ces pratiques d'enseignement de qualité, peuvent réellement apprendre. Quant aux pratiques d'enseignement, il faudrait préciser comment orchestrer différents dispositifs pour soutenir l'apprentissage des cinq composantes en lecture. Pour le personnel enseignant, s'intéresser à ces pratiques c'est aussi vouloir préciser son rôle et ses fonctions en classe, ce qui consiste à planifier, à animer, à organiser, à interagir avec les élèves en tenant compte du contexte classe. Les recensions antérieures analysées ne traitent que de certaines de ces fonctions : des recherches dans ce sens sont nécessaires. Quant aux contenus à enseigner, les volets communication orale comme objet d'apprentissage et orthographe, entre autres, devraient faire l'objet de recherches. Une synthèse des nouvelles données empiriques sur l'appropriation des premières compétences en langage écrit ainsi que des compétences à l'oral et à l'écrit, comme orthographe, permettrait de faire une mise à jour des cinq composantes en lecture et aussi de préciser les composantes à l'écrit comme la rédaction de courts textes (NRP, 2000). Au secondaire, plusieurs défis restent à actualiser. La réalisation de recherches visant à expérimenter des pratiques qui favorisent les volets en littératie, dont les composantes en lecture et en rédaction de courts textes, est à faire en francophonie. Elles permettraient de préciser les conditions nécessaires à la mise en place d'un enseignement de qualité.

7. REFERENCES

- Afacan, K., Wilkerson, K. L. et Ruppard, A. L. (2018). Multicomponent reading interventions for students with intellectual disability. *Remedial & Special Education, 39*(4), 229-242. doi:10.1177/0741932517702444
- 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. doi: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. doi:10.1177/0014402914522208
- 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.
- Almalki, N., Saud, K., Arabia, S. et Abaoud, A. (2015). Response to intervention for young children with mild, moderate/severe cognitive disabilities: literature, *Review, 11*(1), 63-71.
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C. et Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education, 33*, 237-246. doi:10.1177/0741932510387305

- Browder, D., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade G.R., Mraz, M. et Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities: what should we teach and what should we hope to achieve? *Remedial Special Education*, 30, 269-282.
- Browder, D. M., Trela, K. et Jimenez, B. (2007). Training teachers to follow a task analysis to engage middle school students with moderate and severe developmental disabilities in grade-appropriate literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 206-219.
- Burns, M. K., Appleton, J. J. et Stehouwer, J. D. (2005). Meta-Analytic Review of Responsiveness-to-Intervention Research: Examining Field-Based and Research-Implemented Models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 381-394.
- Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 2(177), 41-53.
- Cologon, K. et McNaught, M. (2013). Early intervention for literacy learning. Dans L. Arthur, J. Ashton et B. Beecher (dir.) *Diverse literacies and social justice: Implications for practice*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Cook, B., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T., McWilliam, R., Tankersley, M. et Test, D. (2014). Council for exceptional children: standards for evidence-based practices in special education. *Teaching Exceptional Children*, 46(6), 206-212.
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis. A step-by-step approach*. Édition SAGE inc.
- 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.
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamarquot et C. Gonçalves, *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 290-314). *International symposium for Education*.
- 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.
- 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.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2016). Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. *Pratiques, linguistique, littérature, didactique*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2925>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. et Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165-180.

- 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. doi:10.2511/rpsd.36.1-2.34
- INSERM (2016). Déficiences intellectuelles. Expertise collective. Repéré sur le site de INSERM.l'auteur : https://www.inserm.fr/sites/default/files/media/entity_documents/Inserm_EC_2016_DeficiencesIntellectuelles_Synthese.pdf
- 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.
- 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.
- Katims, D. S. (2001). Literacy assessment of students with mental retardation: an exploratory investigation. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 36(4), 363-372.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale? *Alter, European journal of disability research*, 7, 193-205.
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.
- Moreau, A.C., Lacelle, N., Ruel, J. et Mercier, G. (2020). Proposition d'une conceptualisation coconstruite de la littératie : résultat d'une recherche-développement. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 43, 45-59. <https://journals.openedition.org/dse/index.html>
- National Center on Response to Intervention. (2010). Essential Components of RTI - A Closer Look at Response to Intervention. U.S. Office of Special Education Programs, (April), 1-13. <http://www.rti4success.org>
- National Institute for Literacy (2007). The definition of reading. Washington, DC.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development and U.S. Department of Education.
- Organisation de coopération et de développement économique (2014). Regard sur l'éducation 2014. Les indicateurs de l'OCDE. Éditions OCDE.
- Rao, K., Smith, S. J. et Lowrey, K. A. (2017). UDL and intellectual disability: What do we know and where do we go? *Intellectual and developmental disabilities*, 55(1), 37-47.
- Ratz, C. et Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1740-1748.
- 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. doi:10.1177/0741932513485447

- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V. J., Buntinx, W. E. M., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L. et Yeager, M. H. (2011). *Déficience intellectuelle : définition, classification et systèmes de soutien* (11e éd.) [trad. sous la direction de D. Morin]. Trois-Rivières, Québec : Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (Ouvrage original publié en 2010).
- Schnorr, R.F. (2011). Intensive reading instruction for learners with developmental disabilities. *The Reading Teacher*, 65(1). 35-45 DOI:10.1598/RT.65.1.5
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Villeneuve-Lapointe, M. et Moreau, A. C. (2019). Les méthodologies de recherche en orthographe : stratégies de rédaction d'une recension intégrative d'écrits scientifiques. *Revue canadienne des jeunes chercheurs(e)s en éducation, Hors-série*, 63-74.
- 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 Routledge Handbooks Online.
- 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.