



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

LA LITTÉRATIE : VECTEUR DE COHÉSION
POUR L'INTERVENTION DES FORMATEURS
AUPRÈS DES POPULATIONS À RISQUE

DIRECTION : NANCY GRANGER ET ANDRÉ C. MOREAU

Volume 9, numéro 1
2022

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

♦♦♦

@RICS - ISSN 2292-3667



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

RECENSION DES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN LITTÉRATIE AUPRÈS D'APPRENANTS AYANT DES BESOINS DE COMMUNICATION COMPLEXE **

EDITH JOLICOEUR, UNIVERSITE DU QUEBEC A RIMOUSKI, CANADA¹
ANDRE C. MOREAU, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA
KARINE N. TREMBLAY, UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI, CANADA
JUDITH, BEAULIEU, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA
ISABELLE BRASSARD, UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI, CANADA

Résumé

Dans les dernières années, des chercheurs s'intéressent à l'accès à la littératie des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) et des besoins de communication complexe. Cet article recense et détaille les pratiques d'enseignement de huit articles rédigés entre 2011 et 2018. Les résultats montrent que les élèves ayant une DI et des besoins de communication complexe peuvent réaliser des apprentissages en littératie lorsque ces pratiques répondent à un enseignement direct, systématique et hautement structuré. De même, la formation des acteurs scolaires et des pairs tout-venant favorise l'utilisation de pratiques pertinentes et efficaces.

Mots clés : littératie, pratiques d'enseignement, déficience intellectuelle, besoin de communication complexe

¹ Adresse de contact : edith_jolicoeur@uqar.ca

**Pour citer cet article :

Jolicoeur, É., Moreau, A.C., Tremblay, K.N., Beaulieu, J., Brassard, I. (2022). Recension des recherches sur les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'apprenants ayant des besoins de communication complexe. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 15-28. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19709551.v1>

1. INTRODUCTION

Dans les dernières années, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à l'acquisition de compétences en littératie chez les élèves en situation de handicap, dont ceux ayant une déficience intellectuelle (DI) (Allor et al., 2018; Browder et al. 2015, Katims, 2001). Or, dans la francophonie, peu d'auteurs abordent cette question. De même, les personnes ayant une DI présentent souvent d'autres conditions associées, comme le trouble du spectre de l'autisme (TSA), ou une incapacité à faire face aux situations de communication quotidienne uniquement par la parole, nommées «complex communication need» dans la littérature anglophone et décrite ici comme des besoins de communication complexe. Bien qu'il importe de mieux connaître les pratiques d'enseignement en littératie auprès de ces apprenants, la difficulté de faire de la recherche avec eux (par exemple avec le manque d'outils de mesure ou l'absence de profils homogènes) fait en sorte qu'ils sont souvent écartés des recherches (Gray et Winter, 2011). Cet article vise à combler ces lacunes en littérature francophone et propose un état de la situation.

2. PROBLEMATIQUE

Depuis le début des années 2000, un nombre grandissant de chercheurs, anglophones pour la majorité, réalisent des recherches qui montrent que les apprentissages en littératie des élèves ayant une DI dépassent les attentes habituellement reconnues. Ces recherches sont motivées par l'importance que chaque individu, peu importe sa condition, ait accès au monde de l'écrit. Il s'agit d'un incontournable pour participer activement à la société et pour y tenir un rôle valorisé socialement (Baker et al., 2012). Bien que de plus en plus de chercheurs s'intéressent à l'apprentissage de la lecture chez les enfants ayant une DI, un sous-groupe demeurant particulièrement sous-représenté dans les recherches portant sur la littératie est celui des élèves ayant une DI et des besoins de communication complexe, (Ahlgren-Delzell et al., 2016, Mandak et al., 2018), une condition qui coexiste pourtant fréquemment avec la DI (Brault, 2012). Or, au moment d'acquérir des connaissances en littératie, et plus spécifiquement en lecture, les personnes ayant une DI et des besoins de communication complexe ne peuvent utiliser la subvocalisation supposée par la plupart des programmes de lecture abordant l'enseignement de la phonétique, ce qui limite l'accès à ces programmes, voire l'accès à l'apprentissage de la lecture (Ahlgren-Delzell et al., 2014).

Le système scolaire québécois distingue les élèves ayant une DI selon leur niveau de quotient intellectuel (QI). Ainsi, les élèves présentant une DI légère sont considérés comme des élèves à risque et poursuivent leurs apprentissages à partir du *Programme de formation de l'École québécoise* (PDFQ). Toutefois, les élèves ayant un diagnostic de DI moyenne et sévère (DI-MS) ont un code de difficulté 24 *Déficience intellectuelle moyenne à sévère* (MELS, 2007). Ces élèves sont exemptés des dispositions relatives à la grille-matière et poursuivent habituellement leurs apprentissages à partir du programme *Compétences axées sur la participation sociale* (CAPS-1) (MEES, 2019). Il y est indiqué que « [p]our maximiser les apprentissages des élèves, le [programme CAPS-1] fait également appel à des pratiques pédagogiques retenues en raison de leur pertinence et de leur efficacité » (p. 14). Or, les recherches portant sur les pratiques pédagogiques pertinentes et efficaces en littératie sont méconnues. De plus, Ruppert et al. (2011) indiquent que les enseignants comprennent difficilement comment adapter le contenu à enseigner pour favoriser l'acquisition de compétences en littératie. Ces constats sont d'autant plus vrais auprès des élèves ayant une DI-MS et des besoins de communication complexe. Leurs enseignants conçoivent mal comment l'accès à la littératie dans différents contextes peut profiter à ces élèves hautement à risque de vivre des situations de handicap. La présente recension vise à brosser un portrait des articles décrivant les pratiques d'enseignement en littératie auprès de ces élèves.

3. CADRE THEORIQUE ET AVANCEMENT DES CONNAISSANCES

La déficience intellectuelle se caractérise par un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne, soit un QI de moins de 70-75 pour la DI légère, de moins de 50-55 pour la DI moyenne, de moins de 35-40 pour la DI sévère et de moins de 20-25 pour la DI profonde (Institut national de la santé et de la recherche médicale, 2016). La personne présente également des limitations significatives des habiletés adaptatives conceptuelles, sociales et pratiques. Ces limitations apparaissent avant l'âge de 18 ans (American Psychiatric Association, 2013). La DI touche 1 % de la population et de ce 1 %, 85 % d'entre eux ont une DI légère, 10 % ont une DI moyenne, 3,5 % ont une DI sévère et 1,5 % ont une DI profonde (Maulik et Harbour, 2010). Les élèves ayant une DI présentent fréquemment de graves difficultés d'élocution ou d'autres troubles neurodéveloppementaux en comorbidité. À titre d'exemple, aux États-Unis, près de 40 % des élèves ayant une DI de moins de 15 ans ont de graves difficultés d'élocution (Brault, 2012). De même, la DI s'accompagne souvent d'autres troubles développementaux entraînant des défis communicationnels. Emerson et Hatton (2007) notent que 8 % des enfants de 5 à 15 ans ayant une DI présentent également un TSA contrairement à 0,3 % chez les enfants tout-venant du même âge. Inversement, alors que 0,4 % de la population générale présente un TSA (Institut national de santé publique du Québec, 2017), 41 à 55 % des individus ayant un TSA présentent également une DI (Baird et al., 2006).

Pour pallier les besoins de communication complexe, ces élèves peuvent avoir recours à des systèmes de communication améliorée et alternative (CAA). D'une part, ces systèmes peuvent être non assistés, avec des expressions faciales, le langage corporel, les gestes et le langage des signes. D'autre part, ces systèmes peuvent être 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 (AssistiveWare, 2020). L'ensemble de ces moyens alternatifs peut être utile, sinon nécessaire, lors des activités d'enseignement entourant les apprentissages liés à la littératie. En classe, ces élèves vivent peu d'occasions pour développer leurs compétences interactionnelles. Biggs et al. (2017) souligne que ces élèves, habituellement accompagnés d'un paraprofessionnel, comme un technicien en éducation spécialisée, se retrouvent bien souvent isolés de leurs pairs et n'ont pas accès en tout temps à leur système de communication améliorée et alternative.

À notre connaissance, aucune recension n'a été réalisée à propos de l'accès à la littératie chez les élèves présentant une DI ayant des besoins de communication complexe. Toutefois, dans les dernières années, trois recensions abordent la littératie chez les élèves ayant des besoins de communication complexe sans DI. Deux articles traitent d'enseignement visant l'acquisition des compétences en lecture (Barker et al., 2012; Mandak et al., 2018); une autre recension aborde les stratégies pédagogiques efficaces pour soutenir l'apprentissage des symboles et le développement du langage (Lynch, 2018). Bien que les critères de sélection de ces synthèses ne privilégient pas les apprenants ayant une DI, les résultats de ces recherches sont pertinents par la description de pratiques efficaces.

La recension de Barker et al. (2012) détaille huit articles à propos de l'enseignement des premières habiletés en lecture. Ces articles réfèrent à la contribution de 26 enfants ayant une atteinte sévère du langage, âgés de 4 à 16 ans sans DI. La recension analyse six activités d'enseignement. Plus précisément, (1) deux utilisent des tâches d'appariement sonore, où ils présentent des photos d'objets connus, chacun commençant par un phonème différent. Le sujet doit identifier quelle image s'apparie au phonème prononcé par le tuteur. (2) Quatre études utilisent la fusion de phonèmes. Les participants n'ont pas à prononcer de mot, mais plutôt à choisir l'image correspondant au mot cible. (3) Six études utilisent des tâches de connaissances graphème-phonème. Par

exemple, un tableau avec certaines lettres cibles est fourni à l'enfant et celui-ci doit toucher le phonème entendu. (4) Six études utilisent des tâches de segmentation de mots où les sujets doivent notamment sélectionner sur l'appareil de CAA la lettre au début de ce mot. (5) Quatre études utilisent des tâches d'orthographe où des lettres imprimées doivent être placées côte à côte, en sélectionnant les lettres à l'aide de leur système de CAA ou sur une réplique de clavier avec une disposition des touches de type Qwerty en carton. (6) Cinq articles utilisent l'identification des mots. Les participants doivent notamment identifier le mot lu parmi des images ou encore des mots prononcés par l'expérimentateur. Cette dernière façon présente l'avantage de pouvoir valider la lecture de non-mots. Une variante de cette activité consiste à prononcer un mot et à demander au sujet d'identifier celui-ci sur un imprimé. Outre les activités, la recension détaille également des approches pédagogiques préconisées, soit l'instruction directe et explicite et en estompant l'aide graduellement.

La recension de Mandak et al. (2018), également sur l'enseignement des premières habiletés en lecture traite de 11 textes, comprenant un total de 24 participants de 6 à 22 ans présentant principalement un TSA ou une paralysie cérébrale. Cinq de ces textes utilisent une approche phonologique où sont utilisées des activités de correspondance graphème-phonème, de fusion de phonèmes, des activités de décodage, de segmentation de phonèmes et de la lecture de texte. Quatre études utilisent uniquement la lecture de mots globaux en contexte isolé. Deux études recourent à un mélange des deux approches. Toutes les recherches ont recours à des incitatifs pour encourager les sujets à répondre et neuf études utilisent la modélisation. Aucun détail concernant la façon de réaliser les activités et de fournir les incitatifs n'est indiqué.

Enfin, la recension de Lynch (2018) visant l'apprentissage d'un système de CAA pour communiquer analyse 15 études comprenant un total de 339 participants présentant principalement une paralysie cérébrale ou une dysphasie. Quatre stratégies pédagogiques sont identifiées. Ces stratégies sont (1) la modélisation de l'utilisation d'un système de CAA ; (2) la mise en place d'une routine narrative ; (3) la multiplication d'opportunités de communication où le sujet reçoit des incitatifs de plus en plus importants pour communiquer ; (4) et la modélisation, suivie d'une demande de réponse. Aucun détail n'aborde la façon de réaliser ces pratiques.

Bien que ces écrits abordent des activités d'enseignement efficaces chez les élèves ayant des besoins complexes de communication, ces résultats n'ont pas nécessairement été validés auprès d'élèves ayant une DI-MS. Ce faisant, la présente revue de littérature a comme objectif de recenser et d'analyser les articles scientifiques récents qui portent sur les pratiques et les programmes d'enseignement favorisant l'accès à la littératie chez des élèves ayant une DI-MS et des besoins de communication complexe.

4. METHODOLOGIE

Cette recension intégrative s'appuie sur l'évolution des connaissances afin de porter un regard critique à propos des données factuelles. La méthode utilisée s'apparente à celle de Dessemontet et al. (2019) qui ont utilisé quatre phases afin de cibler des documents, soit l'identification, le filtrage, la sélection (ou éligibilité) et l'inclusion. Au fur et à mesure de ces phases, des écrits sont écartés pour ne conserver que ceux qui répondent aux critères de la recherche. Au total, 32 bases de recherches ont été questionnées avec une première entrée comprenant une douzaine de termes francophones et anglophones associés à la DI (arriération mentale, déficience mentale, déficience cognitive, déficience intellectuelle, déficience mentale, handicap cognitif, handicap intellectuel, handicap mental, incapacité cognitive, incapacité intellectuelle, incapacité mentale, retard mental).

À cette première entrée étaient jumelés les termes « alphabétisation, littératie et rapport à l'écrit » ainsi que ses pendants anglophones. Enfin, une troisième entrée était composée des termes « CAA, communication améliorée et alternative, besoins complexes de communication et non verbal » et ses pendants anglophones. Les synonymes des mots clés proviennent des sites Linguee, Termium plus, Grand dictionnaire terminologique du Québec, du Thésaurus de l'UNESCO ainsi que du Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005). Les critères d'inclusion suivants ont été appliqués : a) publication après 2010; b) présence d'une méthodologie explicite de recherche; c) sujets ayant des besoins de communication complexes; d) une majorité de sujets ayant une DI-MS; e) et sujets âgés entre 5 et 21 ans. La première phase d'identification a permis de répertorier 93 articles publiés après 2010. Le filtrage s'est fait à la lecture des titres et des résumés où 63 textes ont été retenus. La sélection a été réalisée par une lecture ciblée des textes ce qui a réduit ce nombre à 23. Ceux écartés n'abordaient pas, pour la plupart, les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et des besoins complexes de communication. Enfin, une lecture soutenue des textes a conduit à retenir huit articles scientifiques. La plupart des textes retirés correspondaient plutôt à une revue de littérature (3) sur des sujets connexes à celle de cette présente étude, quelques-unes évaluaient un système de CAA (3), certains portaient sur les perceptions ou les pratiques privilégiées des enseignants (2), d'autres évaluaient les capacités de ces élèves (2) ou leur accès à un enseignement ordinaire (1), des études abordaient plutôt des apprentissages fonctionnels (2) ou éloignés de la littératie (1) et l'âge d'un sujet ne correspondait pas aux critères de sélection (1).

5. RÉSULTATS

Les résultats présentent les huit études retenues. Cinq d'entre elles (Ahlgren-Delzell, et al., 2014; Ahlgren-Delzell et al., 2016; Ainsworth et al., 2016; Bailey et al., 2011; Beecher et Childre, 2012) décrivent des programmes destinés à l'apprentissage de composantes reliées à la lecture. Trois études s'intéressent au volet oral, soit l'étude de Haughney (2018) portant sur le volet de la compréhension liée à l'écoute de textes lus, ainsi que les études de Biggs et al. (2017) et Biggs et al. (2018) abordant l'expression orale.

De ces huit études, deux présentaient un design avec un groupe de traitement et un groupe contrôle (Ahlgren-Delzell et al., 2016; Haughney, 2018). L'étude de Beecher et Childre, 2012) utilisait un design de type prétest-posttest avec des mesures répétées. Toutes les études sauf Ahlgren-Delzell et al. (2016) et Beecher et Childre (2012) utilisaient une conception à base multiple (où le début des conditions de traitement était échelonné entre les individus). Les paragraphes suivants décrivent les huit études analysées.

5.1 Études décrivant des pratiques pour développer la lecture

Ahlgren-Delzell est à la tête de deux recherches évaluant l'efficacité de programmes d'enseignement des premières habiletés en lecture auprès d'élèves utilisant une communication améliorée et alternative (CAA). La première (Ahlgren-Delzell et al., 2014) porte sur trois garçons âgés de 7 à 10 ans ayant une DI-MS et utilisant un appareil de CAA. Deux sujets présentent également un TSA associé. Ces élèves ont reçu un enseignement individuel de la phonétique à l'aide de l'application GoTalk Phonics, créée pour cette étude à partir d'un curriculum existant. Il s'agit de séances d'enseignement de 15 à 20 minutes quotidiennement. Le nombre de sessions variait selon chaque sujet jusqu'à ce qu'ils acquièrent les compétences requises pour réussir un niveau d'acquisition. Le nombre de sessions a ainsi varié de 19 à 23 selon le participant. Cette application cible trois compétences. La première est l'identification de phonèmes, où quatre lettres sont présentées et où le tuteur demande de trouver quelle lettre faisait un phonème donné. Le sujet a cinq secondes pour donner la réponse au premier essai, puis trois secondes lors d'un second essai, suite à quoi, le tuteur passe à l'item suivant. Les

auteurs appellent ce principe de l'incitation régressive. La deuxième compétence est la fusion de phonèmes pour former des mots. Cette fois, quatre mots composés de syllabes (consonne, voyelle consonne – CVC) sont présentés et le tuteur demande de pointer un mot donné. Encore une fois, le sujet avait cinq secondes pour donner la réponse au premier essai et trois secondes lors d'un second essai, avant de passer à l'item suivant. La dernière compétence est la lecture d'un mot composé d'une syllabe CVC et l'identification de l'image associée. Le même principe d'incitation régressive est appliqué. L'expérimentation utilisait une conception à base multiple et les résultats montrent que l'expérimentation a permis un pourcentage de réponse correcte plus élevé après l'intervention, et ce, pour chacune des trois compétences. Toutefois, le nombre restreint de participants limite la portée des résultats.

Ces derniers résultats inspirent l'équipe d'Ahlgrim-Delzell et al. (2016) à développer et à évaluer l'enseignement de la phonétique à l'aide du programme *Early Reading Skills Builder* (ERSB) auprès d'élèves utilisant un système de CAA (Browder et al., 2015). Ce programme a été créé par la deuxième auteure de cette étude pour les fins de cette recherche. Les participants étaient 31 élèves de la maternelle à la 2^e année du secondaire. Les critères d'admissibilité comprenaient un diagnostic de déficience intellectuelle ou de retard de développement afin d'être plus inclusif pour les élèves qui étaient prêts à apprendre à lire, mais qui n'avaient pas la capacité de participer à l'enseignement traditionnel de la lecture en raison de l'utilisation d'un système de CAA. Le QI des participants se situaient entre 40 et 88, et 13 d'entre eux avaient un diagnostic de TSA associé. Le programme a été appliqué par 22 enseignants qui ont réalisé des leçons individuelles quotidiennes de 15 à 20 minutes. Un devis expérimental a été appliqué auprès d'un groupe (17 sujets) de traitement aléatoire recevant le programme alors que les élèves, du groupe contrôle (14 sujets), ont bénéficié du même enseignement qu'à l'habitude. Ce devis à deux groupes comportait un pré et un post test. Les élèves des deux groupes ont utilisé le logiciel « GoTalk Now » (GTN) sur iPad, une application comprenant des photos et des pictogrammes utilisés pour la communication alternative. Le programme ERSB comprenait huit niveaux avec cinq leçons par niveau d'enseignement visant à : (1) identifier des phonèmes seuls; (2) identifier des phonèmes dans des mots; (3) segmenter des phonèmes dans des mots; (4) fusionner des phonèmes pour identifier des mots; (5) décoder des mots pour identifier une image; (6) identifier des mots à reconnaître globalement; (7) lire des textes connectés; et (8) répondre à des questions de compréhension. Les niveaux un à six se réalisaient avec un délai de temps, une incitation régressive et une guidance physique par l'enseignante si le sujet ne donnait aucune réponse ou une mauvaise réponse. Les niveaux 7 et 8 se réalisaient avec des incitations peu intrusives. Les enseignants utilisaient auprès des élèves une guidance physique pour indiquer la phrase qui contenait la bonne réponse. Les résultats montrent des progrès significativement plus élevés pour le groupe de traitement comparativement au groupe contrôle dans les tâches d'identification des phonèmes, de décodage des mots ainsi que de recherche de l'image correspondante. Toutefois, aucune différence significative n'est observée entre les deux groupes quant à la fusion de phonèmes pour identifier un mot. L'utilisation d'une tablette numérique pour l'enseignement des composantes phoniques avec le logiciel GTN s'est montrée efficace. Quant aux limites, des interruptions pédagogiques ont eu lieu pour des raisons de maladie et de modification d'horaire ce qui pourrait avoir eu un impact sur l'enseignement prévu. De plus, l'équipe de recherche documentait uniquement la variable dépendante entourant l'aspect phonétique, et certains facteurs externes ont pu influencer les données. Enfin, l'expérimentation s'est uniquement déroulée dans deux systèmes scolaires ce qui réduit la portée des résultats. De même, le petit nombre de participants diminue la transférabilité des résultats.

L'étude de Ainswoth et al. (2016) est une étude de cas multiples et a pour objectif d'évaluer l'acquisition de la correspondance graphème-phonème selon un enseignement direct à l'aide d'un programme structuré. Au total, huit sujets âgés de 11 à 16 ans (six garçons et deux filles) y ont participé. Ils présentaient tous des besoins de communication complexes. Ceux-ci présentaient une DI-MS avec un QI de 30 à 45. Quatre sujets présentaient

un TSA, un sujet avait un diagnostic de syndrome de Rett et un sujet présentait une trisomie 21. Le programme utilisé *Accessible Literacy Learning* (ALL) a été créé par Light et al. (2009). Il s'agit d'un programme axé sur la correspondance graphème-phonème conçu pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, comme des troubles de la communication. Ce programme se compose de scripts brefs et répétitifs utilisant des choix de réponses. Le programme utilise un enseignement direct, systématique et hautement structuré. L'expérimentation a duré trois mois. L'enseignement avait lieu en petits groupes avec d'autres élèves de la classe. L'activité, d'une durée de 45 à 60 minutes, était reprise trois fois par semaine. L'auteure principale a mené les expérimentations et sept interobservateurs ont validé la fiabilité de la procédure. Cette étude de cas utilisait un niveau de base unique pour chacun des sujets et une conception à base multiple. Les données ont été collectées pour chaque élève, mais l'analyse se concentrait sur les performances de quatre groupes de deux sujets. Les résultats montrent que trois groupes sur quatre affichent une tendance immédiate à la hausse en phase de traitement. L'analyse des résultats globaux montre des preuves modérées d'un effet entre le programme ALL et l'acquisition de la correspondance graphème-phonème. De même, l'enseignement direct en petits groupes semble être efficace pour enseigner les composantes fondamentales de la phonétique. De plus, l'utilisation du programme ALL semble être efficace, mais devrait être reproduite pour attester de ses effets sur l'apprentissage. Les limites de ce programme portent notamment sur la courte durée du programme et le fait que de nombreuses séances ont dû être annulées ou écourtées pour diverses raisons. De surcroît, aucune donnée de maintien et de généralisation n'a été prise. Enfin, le fait que la chercheuse ait mené les interventions et qu'elle ait une grande expérience (28 ans) auprès des jeunes ayant des besoins de communication complexe a pu influencer ces résultats.

L'objectif de l'étude de Bailey et al. (2011) visait à déterminer les effets d'un programme d'intervention structuré sur l'appariement graphème-phonème et le décodage de mots nouveaux auprès d'élèves du premier cycle du secondaire. Quatre participants âgés de 12 à 15 ans, deux filles et deux garçons, présentaient tous une DI-MS dont le QI n'est pas spécifié et des besoins de communication complexe. Trois d'entre eux présentaient également un TSA. L'enseignement, mené par des auxiliaires de recherche, comportait d'abord une séance de lecture interactive d'environ 5 minutes avec tous les sujets. Le livre contenant le phonème travaillé était lu en mettant l'accent sur celui-ci. À la fin de la séance, une évaluation individuelle d'environ 3 à 5 minutes de la compréhension du phonème était réalisée. Un deuxième volet comprenait une séance de 20 minutes où le phonème était retravaillé individuellement. Un système de correction d'erreurs a été instauré et des renforçateurs alimentaires ont été utilisés. Aux trois semaines, les auxiliaires de recherche évaluaient les acquis. L'intervention a duré neuf semaines, précédée d'une semaine pour les prétests et suivie d'une autre pour les post-tests. Un post-test supplémentaire a été réalisé cinq mois après l'intervention. Cette étude à sujet unique utilisait plusieurs bases de références. Un ensemble de pratiques structurées comprenant un enseignement direct et encadré a été mis en œuvre à l'aide d'un système d'apprentissage de correction d'erreurs et d'une activité de sensibilisation phonologique et phonémique basée sur des livres d'images initiant chacun des 18 phonèmes, divisés en trois ensembles. L'histoire comprenait une police Arial de 48 points et l'ajout de symboles issus du logiciel *Boardmaker*®. Le phonème cible était utilisé au moins 15 fois au début et à la fin des mots. Les sujets étaient adaptés à l'âge tout en conservant une histoire simple, les mots étaient concrets et tirés des leçons d'enseignement, les mélanges de consonnes étaient minimisés, les phonèmes ciblés étaient soulignés dans les mots et les symboles étaient utilisés uniformément à travers tous les livres. Un effet entre le programme d'intervention structurée en littératie et la capacité d'appariement du phonème au graphème a été trouvée. Toutefois, seuls deux participants ont amélioré le décodage de mots nouveaux. Bien que l'utilisation de livres semble positive, les effets attribuables à cet élément n'ont pas été mesurés. Parmi les limites, les auteurs notent

l'absence prolongée et imprévue d'un sujet, la présence de distracteurs (autres élèves) dans les locaux utilisés et le choix de lettres similaires visuellement (par exemple : i et l) dans un des ensembles de phonèmes.

L'objectif de la recherche de Beecher et Childre (2012) visait à expérimenter les effets d'un programme de lecture complet, le *PCI Reading Program* (PCI), qui recourt à un langage des signes simplifié. Les participants étaient trois élèves : Kyle, 7 ans ayant un trouble du développement et un TSA; Jacob, 10 ans ayant une DI moyenne avec un trouble du déficit de l'attention (TDA) et un TSA; et Brianna, 9 ans ayant une DI moyenne et un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Tous trois présentent des lacunes importantes du langage, comme une expression incohérente ou une difficulté à former des phrases et à exprimer leur pensée. Appliqué par le chercheur en éducation spécialisée, le PCI s'est déroulé sur une période de quatre mois, à environ 45 sessions de leçons individuelles ou en petit groupe d'une durée de 55 minutes. Le devis à cas unique comporte un pré et un post test et des mesures répétées. La langue des signes était intégrée à l'enseignement. La démarche d'enseignement comprenait les évaluations préalables et une évaluation du suivi des progrès pour clarifier l'enseignement de type systématique et explicite. Cet enseignement intègre des répétitions, des incitations systématiques, des repères visuels et de la pratique soutenue. Afin de favoriser les bons comportements, le renforcement positif et les délais du temps de réponse étaient appliqués. Le programme PCI comprenait des activités sur (a) la modélisation de concepts métalinguistiques, la pratique par l'élève de la compétence, la lecture de mots lus globalement et la lecture accélérée à haute voix; (b) la conscience phonémique et phonologique enseignée à l'aide d'images et du langage des signes pour actualiser les apprentissages; (c) la reconnaissance globale de mots enseignée à l'aide de la lecture du livre inclus dans ce programme et à l'aide de visuels en associant un mot à un signe, puis à une image; (d) le vocabulaire et le langage oral enseigné à l'aide d'objets, d'images et du langage des signes; (e) et la compréhension enseignée à l'aide de la lecture du texte du PCI sur les mots à reconnaître globalement ainsi qu'à l'aide de la lecture accélérée à haute voix. Les résultats montrent des progrès après le traitement dans les composantes en lecture que sont l'identification des lettres, la connaissance du son des lettres, la reconnaissance de mots lus globalement, le vocabulaire réceptif et la compréhension orale. Toutefois, les compétences globales en lecture restent tout de même inchangées et les chercheurs évoquent comme motif le rythme d'apprentissage plus lent des participants. Quant aux limites, certains écarts importants dans la performance aux tests d'une participante en raison de problèmes de comportement soulèvent des questions quant à la validité des données. La fidélité d'implantation n'est pas documentée et le petit nombre de participants constituent des limites importantes. Enfin, les résultats ne permettent pas de préciser l'apport du programme, dont celui du langage des signes, sur chacune des composantes en lecture.

5.2 Études décrivant des pratiques pour améliorer l'oral

L'étude de Haughney (2018) avait comme objectif d'étudier d'une part les effets de l'instruction des réponses attendues à quatre questions qui débutent par « wh », soit « who, what, when, where » pouvant être traduit par « qui, quel, quand et où ». D'autre part, l'enseignement du tour de rôle communicatif était évalué. Les sujets étaient quatre élèves cibles âgés de 17 à 20 ans ayant une DI-MS et des besoins de communication soutenue. Trois d'entre eux présentaient également un TSA. Les participants recevaient un enseignant individualisé sur un portable, puis en groupe sur un tableau blanc interactif. L'enseignement individualisé était d'une durée de 15 à 20 minutes chaque jour, quatre jours par semaine. Les sujets cibles recevaient un enseignement portant sur l'utilisation des quatre questions de compréhension. Quatre autres participants, aux caractéristiques similaires des sujets, faisant partie d'un groupe contrôle, recevaient un enseignement individuel, mais sur les notions habituelles. Au total, douze sessions de groupe ont eu lieu, à raison d'une fois par semaine. Lors de ces séances, les élèves cibles étaient jumelés et associés à deux autres participants ayant reçu un enseignement individuel habituel. Un pair au développement typique était présent et agissait comme tuteur. Trois membres du

personnel (un enseignant et deux paraprofessionnels) soutenaient les discussions. Une évaluation initiale a déterminé le niveau de compréhension aux quatre questions. Un enseignement de ces quatre questions a été réalisé jusqu'à ce que les participants les maîtrisent suffisamment. Le matériel *News2You* était utilisé. À chaque séance, les participants prenaient connaissance d'un nouveau texte, lu par l'enseignant. Ce texte était suivi de trois questions de compréhension. Les participants avaient quatre opportunités de répondre à chacune des questions. Un support permettant une communication alternative était utilisé par les participants. Le devis utilisait une mesure multiple avec une mesure de généralisation intégrée. La mesure de généralisation avait lieu une fois par semaine lors de la séance de groupe. Les résultats montrent une différence significative entre les deux groupes au profit du groupe cible pour les deux variables indépendantes (l'instruction des réponses attendues aux questions « who, what, when, where » et l'enseignement du tour de rôle communicatif). Toutefois, le nombre réduit de participants, la décision d'évaluer uniquement les séances de groupe, ainsi que certains choix à propos du matériel utilisé (par exemple, les thèmes traités dans les textes pourraient ne plus être d'actualité si l'expérience était reproduite) peuvent avoir une incidence sur les résultats de l'étude.

De son côté, Biggs est à la tête de deux recherches portant sur l'amélioration du volet oral chez les élèves ayant des besoins de communication complexe. Dans la première recherche (Biggs et al., 2017) l'objectif était d'évaluer l'efficacité et la validité sociale de mesures de soutien par les pairs pour des élèves du secondaire ayant des besoins de communication complexe. Au total, quatre sujets âgés de 10 à 16 ans utilisant un système de CAA (iPad avec le logiciel *Proloqui2Go*) ont participé. Leur niveau de QI n'est pas spécifié, mais tous étaient scolarisés dans un cheminement adapté à leurs capacités intellectuelles; deux présentaient une trisomie 21, un avait un syndrome d'Angelman et un autre une DI sévère. Ces quatre élèves constituaient deux paires, étaient scolarisés dans deux écoles différentes et fréquentaient à la fois une classe ordinaire et une classe spécialisée. Les deux équipes-écoles œuvrant auprès de ces jeunes ont été formées pour participer à l'étude. Ces équipes étaient composées d'un enseignant, d'un éducateur spécialisé, d'un paraprofessionnel et de l'orthophoniste. À ces deux groupes s'ajoutaient huit élèves provenant de classes ordinaires et ayant accepté de participer à titre de pairs participants. Pendant le prétest, il était demandé aux paraprofessionnels d'agir comme à l'habitude auprès des sujets. Par la suite, l'équipe-école a reçu une formation pour promouvoir les opportunités de communication avec les pairs et pour établir un plan de soutien. Les paraprofessionnels ont reçu une formation individuelle de 65 minutes en moyenne pour revoir leur rôle dans le plan de soutien, puis chaque paraprofessionnel a tenu une rencontre d'une moyenne de 35 minutes avec les pairs participants pour leur expliquer comment fournir des occasions de communication, utiliser un délai d'attente, inciter à fournir une réponse et répondre de manière appropriée. Pendant la mise en place de l'intervention, deux à quatre sessions d'observation par semaine étaient effectuées pour un total de 13 à 34 sessions selon le participant. L'analyse confirmait si les pairs participants utilisaient les apprentissages reçus et si des sujets présentaient des actes de communication. Le dispositif a montré une augmentation de l'interaction avec les pairs participants pour tous les sujets. Ces interactions leur ont permis d'apprendre et de pratiquer une variété de compétences sociales et de communication dans des contextes significatifs et motivants. Au cours de l'intervention, les élèves ont communiqué plus souvent et se sont engagés dans une variété d'interactions. Cette intervention a été reçue positivement par tous les participants. Les limites rapportées par les auteurs traitent du manque de données qualitatives concernant le choix des symboles sur l'appareil de CAA. Un participant utilisait notamment des symboles qui n'avaient pas toujours de sens.

Enfin, l'étude de Biggs et al. (2018) évalue l'efficacité d'une intervention entre les pairs pour accroître l'interaction entre les élèves ayant des besoins de communication complexes. L'étude évaluait également si la modélisation de l'utilisation d'un système de CAA améliorerait l'utilisation de la communication symbolique par les élèves ayant des besoins de communication complexe. Quatre sujets (trois filles et un garçon) étaient âgés

de 9 et 10 ans et présentaient un QI entre 44 et 69. Les quatre présentaient des besoins de communication complexe et utilisaient un appareil générateur de paroles ou un livre de communication. Trois de ces élèves présentaient également un TSA. Les sujets fréquentaient à la fois une classe ordinaire et une classe d'adaptation scolaire. Les paraprofessionnels ont participé pour faciliter les réseaux de pairs. Un total de 13 pairs ont participé, soit trois à quatre pairs pour chacun des sujets. Ces derniers étaient du même niveau scolaire que les sujets, mais ne fréquentaient pas nécessairement les mêmes classes. Les rencontres entre réseaux de pairs avaient lieu deux fois par semaine pendant quatre mois, dans un cadre non académique, soit pendant les périodes du dîner ou pendant des pauses. L'expérimentation comprenait une ligne de base où le réseau de pairs était observé sans avoir reçu de formation, une formation d'une durée moyenne de 63 minutes où les pairs apprenaient à se servir d'un livre de communication et des stratégies d'interaction et deux phases d'intervention. Des niveaux de base multiples pour chaque participant ont eu lieu tout au long des phases d'intervention afin d'évaluer séquentiellement les effets de l'intervention du réseau de pairs, puis l'effet de la modélisation dans l'utilisation d'un système de communication alternative. Lors des premières rencontres, les pairs participants étaient orientés pour maximiser leurs interventions. Les résultats montrent que la présence d'un réseau de pairs a augmenté les interactions globales des sujets et leur communication symbolique. Enfin, filmer les rencontres aurait permis un codage plus nuancé et devrait être une mesure à envisager dans les futures recherches.

6. DISCUSSION

L'analyse de ces recherches impose certains constats. Pour commencer, les élèves ayant une DI-MS et des besoins de communication complexe présentent souvent des troubles associés comme un TSA ou une paralysie cérébrale. Ce faisant, il devient difficile de restreindre les critères de sélection des articles scientifiques uniquement à la DI-MS et aux besoins de communication complexe. Dans un souci d'égalité envers les apprenants et pour s'assurer que la recherche traite équitablement les jeunes ayant des problématiques complexes (Jolicoeur et al., 2019), il importe que les critères qui guident la sélection de ce genre de recherche soient représentatifs des élèves fréquentant le milieu scolaire. Toutefois, avec l'élargissement de ce critère, il devient difficile d'analyser l'impact des diagnostics associés sur les résultats. Par exemple, des études montrent que les élèves ayant un TSA peuvent présenter un profil cognitif spécifique ayant une influence sur leur apprentissage et leur réponse à l'enseignement (Courchesne et al. 2016).

Ensuite, les élèves ayant une DI accompagnée de besoins de communication complexe sont en mesure de réaliser des apprentissages liés à la littératie. Les huit recherches menées ici décrivent des apprentissages réalisés dans des périodes d'enseignement relativement courtes, soit de 15 à 20 minutes dans quatre études (Ahlgrim-Delzell et al., 2014, 2016; Bailey et al., 2011; Haughney, 2018). En fait, le temps investi chaque jour ne dépasse pas une période de 60 minutes, ce qui s'intègre raisonnablement dans un curriculum scolaire. Pourtant, un décalage s'observe entre cet enseignement direct, systématique et hautement structuré et le programme CAPS-1 (2019) ; dans ce dernier, les apprentissages liés à la littératie sont axés sur les compétences de vie dans les classes ; les élèves y sont exemptés des dispositions relatives à la grille-matière. À la lumière des résultats des recherches des dernières années, des périodes quotidiennes d'enseignement direct, systématique et hautement structuré devraient être envisagées dans le cursus scolaire des élèves ayant une DI-MS, y compris ceux avec des besoins de communication complexe, et ce, pendant toutes les années de fréquentation scolaire. À ces périodes devraient s'ajouter des moments spécifiques pour favoriser l'utilisation des systèmes de CAA.

Aux États-Unis, des programmes d'apprentissage de la lecture existent pour les jeunes ayant une DI et des besoins de communication complexe. Ceux-ci sont efficaces (Ahlgrim-Delzell et al., 2014, 2016; Ainsworth et al., 2016; Bailey et al., 2011; Beecher et Childre; 2012). Il serait intéressant d'adapter un tel programme en langue française. D'une part, afin de rendre accessible cet apprentissage, et d'autre part, pour réaliser des recherches en partenariat avec le milieu scolaire afin de bonifier ce programme. Une recherche future pourrait s'intéresser à développer ce type de programme en francophonie et à adapter les activités pour les jeunes ayant des besoins de communication complexes. La recension de Barker et al. (2012) décrite dans ce présent article présente plusieurs pistes afin d'adapter les activités en respectant les groupes d'âge.

De même, les études de Biggs et al. (2017, 2018) montrent que la formation du personnel donne des résultats. Il faudrait former les enseignants et techniciens en éducation spécialisée aux pratiques qui donnent des résultats efficaces, comme la façon de fournir des occasions de communication, d'utiliser un délai d'attente, d'inciter une réponse et de répondre de manière appropriée. De plus, les personnes ayant des besoins de communication complexes ont souvent peu d'occasions de participer aux échanges verbaux. Encore une fois, il pourrait être intéressant d'inclure les pairs intéressés à bonifier leurs échanges. Ce type de pratique d'enseignement, mettant à contribution des pairs, est une piste intéressante pour enrichir l'enseignement des compétences en littératie, particulièrement le volet oral. Dans une perspective d'éducation inclusive, ce dispositif favorisant les interactions avec les pairs pour soutenir le développement de la communication entre les élèves et les sujets est à documenter, non seulement à l'oral, mais aussi en situation de lecture avec les pairs. De surcroît, les situations d'interaction structurées et écologiques, comme les temps d'interaction hors classe, sont des pratiques à documenter.

Enfin, certaines études mettent l'accent sur les aspects méthodologiques au détriment de la description des activités d'enseignement donnant des résultats positifs. Si le fait d'axer l'écriture d'articles scientifiques autour de considérations méthodologiques accentue la validité scientifique, les descriptions partielles des pratiques d'enseignement permettent difficilement leur reproduction en classe. Or, les acteurs des milieux scolaires ont besoin de description concrète et détaillée de pratiques pertinentes et efficaces. Les pratiques détaillées dans le présent article montrent des résultats encourageants et prometteurs, qu'il faudrait reproduire en milieu francophone.

7. CONCLUSION

Peu d'auteurs s'intéressent aux pratiques d'enseignement favorisant l'accès à la littératie chez les élèves qui présentent une DI-MS et des besoins de communication complexe. Pourtant, un faible niveau de QI et une incapacité à faire face aux situations de communication quotidienne uniquement par la parole oralement ne devraient pas être des motifs pour exclure ces élèves des pratiques d'enseignement leur permettant de développer leurs compétences. Ce faisant, les programmes d'études adaptés pour les élèves ayant une DI-MS (CAPS-1, 2019) devraient tenir compte des résultats des récentes recherches.

Cet article comporte certaines limites. Le nombre restreint de sujets et leurs profils hétérogènes ne permettent pas de généraliser les résultats. En effet, mis à part la recherche de Ahlgrim-Delzell et al. (2016) comptant 31 sujets et celle de Ainsworth et al. (2016) ayant 8 sujets, les six autres études retenues ne présentent que trois ou quatre sujets. Dans un autre ordre d'idées, les pratiques et programmes d'enseignement pour développer la lecture sont élaborés pour favoriser l'apprentissage de la langue anglaise, qui possède des défis d'acquisition différents de la langue française. Ce faisant, des études sur l'utilisation de pratiques et programmes adaptés aux particularités de la langue écrite francophone apparaissent d'autant plus pertinentes. De plus, nous tenons à

souligner que seulement deux études abordent l'expression orale (Biggs et al., 2017; Biggs et al., 2018) et que celles-ci sont signées par les mêmes deux premiers auteurs (Biggs et Carter). Cela explique probablement certaines similarités entre ces dernières. Notre dernière limite porte sur les critères d'inclusion. Ceux-ci comportaient le fait que les sujets des études retenues devaient tous présenter des besoins de communication complexes. Or, cela a fait en sorte que certaines études ont été rejetées (Finnegan, 2012; Hudson et Browder, 2014; Hudson, Browder et Jimenez, 2014), car la plupart des sujets ayant une DI ne présentaient pas de besoins de communication complexe. Toutefois, ces trois études ont l'avantage d'illustrer comment elles adaptent une même activité en tenant compte des différents besoins des élèves, par exemple en adaptant les panneaux de réponse ou en permettant de pointer la réponse plutôt qu'en la verbalisant.

8. RÉFÉRENCES

- 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., Stranger, 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. *The Journal of Special Education*, 50(2), 86–97.
- 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.
- Allor, J.H., Gifford, D.B., Jones, F.G., AlOtaiba, S., Yovanoff, P., Ortiz, M.B. et Cheatham, J.P. (2018). The effects of a Text-Centered Literacy Curriculum for Students With Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(5), 474-494.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5 (5th Ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- AssistiveWare. (2020). *What is AAC?* AssistiveWare. <https://www.assistiveware.com/learn-aac/what-is-aac>
- 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.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. et Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: The Special Needs and Autism Project (SNAP). *Child : Care Health and Development*, 32(6), 752-753.
- Barker, R.M., Saunders, K.J. et Brady, N. (2012). Reading Instruction for Children who use AAC: Considerations in the Pursuit of Generalizable Results. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(3), 160-170.
- 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., 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.
- Biggs, E.E., Carter, E.W. et Gustafson, J. (2017). *Efficacy of Peer Support Arrangements to Increase Peer Interaction and AAC Use*. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(1), 25–48.

- Brault, M.W. (2012). Americans with Disabilities: 2010. *United States Census Bureau*. <https://www2.census.gov/library/publications/2012/demo/p70-131.pdf>.
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L. et Wood, L. (2015). *Early Reading Skills Builder – ERSB*. Attainment Company.
- Courchesne, V., Girard, D., Danis, É., Nader, A.-M., Bouchard, V. et Soulières, I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages : optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 141-173.
- Dessefontet, 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.
- Emerson, E. et Hatton, C. (2007). Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain. *The British Journal of Psychiatry*, 191, 493-499.
- 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.
- Gray, C., et Winter, E. (2011). Hearing voices : Participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 309-320.
- 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.
- 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., The University of North Carolina at Charlotte, USA]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2017). Surveillance du trouble du spectre de l'autisme. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2310_surveillance_trouble_spectre_autisme_e.pdf.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM). (2016). Terminologie, définitions, classifications, Dans INSPQ (dir.) *Expertise Collective Déficiences intellectuelles* (p. 109-133). Éditions EDP Sciences.
- Jolicoeur, E., Lehrer, J., Ruel, J., April, J. et Point, M. (2019) The inclusion of children with additional support needs in research on children's perspectives during the transition from child care to school: Ethical and methodological considerations. Dans I. Berson et C. Gray (dir.) *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency* (p. 47-72). Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Katims, D.S. (2001). Literacy Assessment of Students with Mental Retardation : An Exploratory Investigation. *Education and Training in Mental Retardations and Developmental Disabilities*, 36(4), 363-372.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, [3^e édition]. Guérin.
- Lynch, Y., McCreary, M. et Smith, M. (2018). Instructional strategies used in direct AAC interventions with children to support graphic symbol learning: A systematic review. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(1), 23-36.

- Mandak, K., Light, J. et Boyle, S. (2018). The effects of literacy interventions on singleword reading for individuals who use aided AAC: a systematic review. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(3), 206-218.
- Maulik, P.K. et Harbour, C.K. (2010). Epidemiology of intellectual disability. Dans J. H. Stone et M. Blouin (dir.) *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange.
- Light, J., McNaughton, D. et Dynavox, T. (2009). *Accessible Literacy Learning (ALL) Curriculum* – Print Edition. Mayer-Johnson.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). Programme éducatif CAPS : Compétences axées sur la participation sociale. MEES.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. MELS.
- Ruppar, A.L., Dymond, S.K. et Gaffney, J.S. (2011). Teachers' Perspectives on Literacy Instruction for Students with Severe Disabilities Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4). 100–111.