



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 PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT EN LITTÉRATIE, VOLET LECTURE D'APPRENANTS AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE **

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

Résumé

L'apprentissage de compétences en littératie demeure un défi pour plusieurs apprenants, dont les élèves ayant une déficience intellectuelle (DI). La présente recension des écrits scientifiques pointe le peu de recherches auprès d'élèves ayant une DI moyenne à sévère (DI-MS). Cette recension vise à documenter les approches, théories et programmes sur les compétences en littératie (oral, lecture, écriture et intégration numérique). La méthodologie de recension intégrative (Jackson, 1980) est privilégiée. La synthèse critique de sept recherches sur les programmes d'enseignement en littératie a permis de préciser qu'aucune de celles-ci ne traite des volets de l'oral et de l'écriture de texte. Elles ne présentent ni approche ni cadre théorique en lien avec l'acquisition du langage oral et écrit. Les contributions et les limites de ces programmes sont discutées.

Mots-clés

Littératie, lecture, programmes d'enseignement, élèves handicapés, déficience intellectuelle, recension des recherches primaires

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

**Pour citer cet article :

Moreau, A.C., Tremblay, K.N., Jolicoeur, É., Beaulieu, J., Fontaine, M., Brassard, I. et Rhofir, S. (2022). Recension des recherches sur les programmes d'enseignement en littératie, volet lecture d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19709305.v2>

1. INTRODUCTION

Le développement de compétences en littératie (volets : oral, lecture et écriture) s'inscrit dans une perspective de développement humain et de préoccupations de justice sociale, d'apprentissage tout au long de la vie, de vie démocratique et d'inclusion. Les enquêtes internationales soulignent d'une façon éloquente les liens étroits entre littératie, compétences des adultes, conditions sociales et économiques. Les individus ayant de faibles compétences en littératie courent un risque élevé de situations de handicap social, associées à une mauvaise santé et à une situation économique précaire, dont le chômage, contrairement à ceux ayant un haut niveau de compétences en littératie pour qui est associée une qualité de vie élevée (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2014). Comme vecteur important de nos sociétés modernes basées sur le savoir, ces compétences fondamentales sont possibles grâce à des approches et à des programmes d'enseignement de qualité (OCDE, 2014).

Au Canada, l'éducation relève des provinces et territoires. Au Québec par exemple, parmi les élèves recevant des services spécialisés, 1 % d'entre eux ont une déficience intellectuelle de moyenne à sévère (DI-MS). En 2017-2018, près de 3 000 élèves ayant une DI moyenne, sévère et profonde (DI-MSP) fréquentaient le système d'éducation et bénéficiaient de services d'éducation spécialisée (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). Comme plusieurs élèves recevant des services spécialisés, ceux-ci ont des compétences en littératie moins développées et ils n'atteignent pas un niveau attendu selon leur âge de compétence en lecture (Katims, 2001). Or, le renforcement de compétences et des composantes en lecture permettrait à une portion d'élèves ayant une DI d'améliorer leurs résultats scolaires dans divers domaines d'apprentissage, dans leur vie active à la maison, à la communauté, à l'emploi et de leur qualité de vie en général (Conners, 2003). Les récentes recensions de recherches en enseignement en littératie auprès d'élèves ayant une DI-MS suggèrent la mise en place de programmes complets et équilibrés pour tous les élèves, dont ceux ayant un haut niveau de handicap (Afacan et al., 2018; Erickson et al., 2009). La conception de programme permet d'optimiser les pratiques d'enseignement en les structurant et en les orchestrant par des objectifs et des activités destinées aux élèves ayant une DI-MS. Que disent les recherches sur l'efficacité de ces programmes d'enseignement en littératie auprès de ces élèves ayant une DI-MS? Cette question générale est posée aux écrits scientifiques.

2. Contextes et problématique : état d'avancement de la recherche sur les programmes d'enseignement en littératie auprès d'élèves ayant une DI-MS

Comprise comme une compétence générale liée à l'appropriation de la culture langagière, la littératie (oral, lecture et écriture) permet à toute personne d'entrer en rapport avec l'autre et au monde, « de construire du sens, d'analyser et d'utiliser des textes dans le but d'atteindre divers objectifs dans différents contextes » (OCDE, 2014, p. 28). Ces éléments de définitions dépassent grandement l'apprentissage à décoder et à comprendre des textes que désigne l'alphabetisation. En contexte de communication, la littératie rappelle les interactions des facteurs propres à l'apprenant et ceux de l'environnement (personnes, groupe-classe) et de l'influence des conditions pédagogiques favorisant l'appropriation de compétences en littératie (Moreau et al., 2013). Chez l'apprenant ayant une DI-MS, les incapacités documentées surviennent avant l'âge de 18 ans et engendrent des limitations significatives du fonctionnement intellectuel (QI égal ou inférieur à 50–55 mais supérieur à 20-25) et du comportement adaptatif (habiletés conceptuelles, sociales et pratiques) (Schalock et al., 2011). Ces caractéristiques font obstacle à cet apprentissage. Ils sont de l'ordre cognitif, ce qui explique les profils différents d'acquisition en raison des fonctions mnémoniques atteintes (raisonnement, langage oral, mémoire, attention, concentration, capacité de transfert) et de la mémoire à court terme (de travail) qui influencent le

développement du langage oral et écrit (Danielsson et al., 2015). Dès le bas âge, les premières acquisitions en communication orale ou à l'écrit sont freinées (Erickson et al., 2009). Ces limitations cognitives entravent le développement des compétences en littératie et orientent la mise en place d'un enseignement différencié ou adapté et d'un soutien éducatif.

Or, force est de constater que l'enseignement de compétences en littératie auprès d'élèves ayant une DI-MS est rarement réalisé. Pour Roberts-Tyler et ses collègues (2020), lorsque cet enseignement est réalisé, il ne convient généralement pas. Dans leur recension des écrits, Lemons et al. (2012) soulignent le peu d'écrits des milieux scientifiques sur les interventions en littératie, dont le volet lecture auprès de ces élèves. Ces conclusions interpellent les milieux scolaires et de la recherche quant aux conditions qui favorisent les apprentissages en littératie. Ces conditions d'enseignement en classe, par exemple les pratiques pédagogiques qui favorisent l'acquisition de compétences en littératie chez ces élèves, sont moins connues (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019). Pour Allor et al., 2014, les difficultés peuvent être diminuées ou évitées lorsque les élèves bénéficient d'une intervention précoce en littératie, dès le bas âge avant même leur fréquentation scolaire formelle à l'âge de six ans. De plus, depuis le début des années 2000, plusieurs chercheurs dénoncent les pratiques d'enseignement de la lecture mises en place, à savoir celles axées exclusivement sur la lecture globale des mots. Ces pratiques ne permettraient pas à l'élève d'être autonome (Browder et al., 2006; Browder et al., 2009). Pour d'autres, il s'agit de pratiques « réductionnistes » (Erickson et al., 2009, p. 8). Elles ne prennent pas en compte des nouvelles connaissances psycholinguistiques sur l'apprentissage en lecture et écriture (Allor, et al., 2014; Browder et al., 2012; Coyne et al., 2012). Cette difficulté à réaliser un tournant de pratiques traditionnelles d'enseignement (enseignement de mots lus globalement, ou mots fonctionnels) vers des pratiques d'enseignement inspirées des données de recherche expliquerait le peu de progrès en recherche et en pratique d'enseignement auprès de ces élèves ayant une DI. L'enseignement d'une ou de composantes isolées n'en garantit pas un enseignement complet de celles-ci (National Reading Panel [NRP], 2000) qui permet à l'élève d'être autonome (Erickson et al., 2009). L'analyse critique des recensions antérieures sur ce sujet fait état de l'importance d'un enseignement orchestré par un programme complet et de qualité en lecture qui favorise l'acquisition de toutes les composantes en littératie qui permettrait aux élèves ayant une DI d'acquérir la compétence à lire (Moreau et al., soumis).

3. Cadre théorique

Les groupes d'experts (NRP, 2000; Snow et al., 1998) ont dégagé les conditions pédagogiques qui permettent d'apprendre les composantes en littératie des apprenants ayant une DI. Ces conditions peuvent être adaptées pour les élèves ayant des difficultés persistantes ou une déficience intellectuelle importante (Connor, et al., 2014; Erickson et al., 2009). À cet égard, Wharton-McDonald (2010) souligne que l'enseignement auprès de ces élèves ayant des difficultés persistantes comme ceux ayant une DI doit être complet et structuré. Un enseignement complet et structuré est possible par une orchestration cohérente d'éléments au sein d'un programme ciblé d'interventions. Ce dernier devra préciser les objectifs spécifiques et des activités micrograduées adaptées aux caractéristiques individuelles et aux exigences du contexte scolaire (Fontaine, 2019; Laplante et Bédard, 2015). Ce programme doit également répondre aux six conditions suivantes : explicite, ciblé, flexible, adapté aux caractéristiques, individualisé et intensif (Wharton-Mc-Donald, 2010).

Pour les élèves ayant une DI-MS, l'enseignement se doit d'être d'autant plus explicite et ciblé (Erickson et al., 2019). À cet égard, l'enseignement gagne à être segmenté en de courtes tâches micro graduées à l'oral et à l'écrit. Ainsi, un enseignement plus explicite permet d'enseigner les composantes de la littératie de manière

transparente en modélisant leur utilisation et en les guidant étape par étape dans ces activités. Ce guidage s’actualise de deux façons : 1) avec un dialogue continu qui montre quand, pourquoi et comment les utiliser ; 2) avec une rétroaction immédiate et informative sur la progression de l’élève au regard de ses cibles en littératie. Dans ce contexte, cet enseignement est plus ciblé, puisqu’il permet à l’élève d’atteindre des cibles prioritaires pour lui à ce moment de son développement des compétences en littératie. De plus, il est flexible, car il est planifié et régulé selon la progression de l’élève, évaluée de manière continue à partir de différentes sources de données. De cette façon, la régulation des apprentissages devient plus claire et le personnel enseignant observe sur une base hebdomadaire la progression individuelle ; il peut ainsi offrir une rétroaction plus immédiate et informative sur ces progressions-réalisations. Également, cet enseignement est très individualisé, puisqu’il est dispensé selon ce qui est efficace pour l’élève en particulier et non pour un groupe d’élèves ; il tient ainsi compte des facteurs propres à l’apprenant et à son environnement. Enfin, il doit être intensif, ce qui est possible en sous-groupe homogène de deux à trois élèves, à une fréquence qui peut varier de 30 minutes à 3 heures par jour selon le contexte d’intervention (scolaire ou extrascolaire) (Browder et al., 2012; Erickson et al., 2009; Fontaine, 2019). S’il est actualisé dans divers contextes (p.ex. : hors classe et en classe) et qu’il permet à l’élève de faire des liens entre l’oral, la lecture et l’écriture, cet enseignement favorise le transfert des apprentissages (Fontaine, 2019).

Pour faire une analyse critique de programmes d’enseignement en littératie auprès d’élèves ayant une DI-MS, trois questions spécifiques sont posées aux recherches sur les programmes en enseignement : a) quelles sont les approches ou théories qui orientent les interventions ou qui structurent le programme en enseignement de compétences en littératie; b) quelles sont les caractéristiques de ces programmes (principes, objectifs, activités, matériels, etc.); c) quelles sont les contributions de ces programmes sur les divers volets en littératie (oral, lecture, écriture) et sur les composantes en apprentissage de la langue écrite issues de la recherche (NRP, 2000).

4. Méthodologie de la recension des écrits scientifiques

La méthode de recension intégrative privilégiée (Fortin et Gagnon, 2016; Jackson, 1980; Villeneuve-Lapointe et Moreau, 2019) prend en compte l’évolution des connaissances et permet de porter un regard critique en croisant les tendances des données factuelles. Ces dernières combinent les objectifs et les méthodologies complexes pour étudier les différentes dimensions de l’objet d’étude. La recherche documentaire, réalisée à l’automne 2019, comprend quatre phases que sont l’identification des documents, le filtrage, la sélection des documents et l’inclusion pour réaliser l’analyse (Cooper, 2017). Les descripteurs ayant mené à l’identification des documents réfèrent aux termes suivants : a) déficience intellectuelle (DI) et autres termes associés; b) programme d’enseignement; c) littératie, oral, lecture ou écriture. Les critères d’exclusion sont : a) publication avant 2010; b) absence d’une méthodologie explicite de recherche; c) utilisation d’un système alternatif de communication; d) un plus grand nombre de participants (élèves des études recensées) ayant un autre diagnostic que celui de la DI-MS. Trente-deux bases de données informatisées ont été interrogées. La première phase de sélection a permis de répertorier 2073 articles publiés après 2010. Après avoir appliqué les critères pour le choix de ces textes, seuls 346 ont été retenus; l’application des termes d’exclusion a mené à identifier les textes scientifiques : sept études primaires publiées après 2010 ont été retenues.

5. Résultats

La présente recension des études sur les programmes d'enseignement en littératie a permis d'analyser et de synthétiser ces recherches publiées entre 2012 et 2020 qui traitent du volet de l'enseignement en lecture, dont les composantes en lecture (NRP, 2000). Aucun programme sur l'enseignement en littératie volet oral ou volet écriture n'a été identifié dans les bases de données. Aucun programme n'explique une approche ou un cadre théorique, mais les auteurs se réfèrent à une « approche empirique ». Ces sept publications ciblent les élèves ayant une DI légère, moyenne ou sévère, avec ou sans diagnostic médical connu. Une compilation des participants des sept études donne 381 élèves d'âge préscolaire à la fin du primaire ou au début du secondaire. Seule, la recherche de Roberts-Tyler et al. (2020) est réalisée avec des participants d'âge préscolaire (5 ans) à adulte (19 ans). Tous ces programmes s'appuient sur les données issues de la recherche : approche empirique, entre autres, qui réfère à la synthèse de connaissances du NRP (2020). Tous ces articles sont de type de recherche expérimentale avec des groupes ou à cas unique. Trois articles évaluent l'apport du *Early Intervention in Reading* (EIR) (Allor, Mathes, Roberts, Jones, et Champlin, 2010, Allor, Mathes, Roberts, Cheatham et Champlin, 2010; Allor et al., 2014); une autre le programme *Early Literacy Skills Builder* (ELSB) par Browder et al. (2012); une autre avec *Road to Reading* (RTR) et *Road to the Code* (RTC) (Lemons et al., 2012); une recherche avec le *Literacy By Design* (LBD) par Coyne et al. (2012); et une dernière avec le *Headspout Early Reading* (HER) adapté pour les élèves ayant une DI (Roberts-Tyler et al., 2020).

Allor et ses collègues présentent trois études ayant le même objectif soit d'explorer l'apport d'un programme complet en lecture (NRP, 2000), le *Early Intervention in Reading* (EIR), sur l'apprentissage à lire. Celles-ci regroupent dans la première étude 28 élèves ayant une DI-MS, dont l'âge est non précisé (Allor, Mathes, Roberts, Jones, et Champlin, 2010); 59 élèves ayant une DI de légère à sévère inscrits de la 1^{re} à la 4^e année primaire dans la deuxième étude (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham et Champlin, 2010); et 141 élèves, inscrits de la 1^{re} à la 4^e année du primaire (Allor et al., 2014). De ces trois études, seule la plus récente est décrite. Cette étude longitudinale examine l'efficacité du programme EIR auprès d'élèves ayant un QI limite, une DI légère ou une DI moyenne. En plus d'une DI, les élèves ont un diagnostic médical connu, dont une trisomie 21, un trouble du spectre de l'autisme (TSA), un syndrome de Williams, ou un handicap physique. Le EIR a été appliqué par six enseignants du primaire sur une période de quatre ans avec des leçons quotidiennes de 40 à 50 minutes en petits groupes de 1 à 4 élèves. Ce programme était réalisé auprès d'élèves du groupe de traitement alors que les élèves du groupe témoin ont reçu un enseignement visant la lecture de mots lus globalement. Ce devis à deux groupes randomisés comporte un pré et un posttest. Avant de commencer l'enseignement, tous les enseignants ont reçu une formation portant sur le programme ainsi qu'un accompagnement professionnel étalé sur plusieurs rencontres par année. Le EIR vise l'enseignement des cinq composantes d'apprentissage de la lecture (NRP, 2000). Chaque leçon, intégrant 8 à 10 activités, traite de chacune des composantes enseignées : a) les activités des mots sur la conscience phonologique, dont la connaissance des lettres ou son des lettres, et l'identification de mots à reconnaître globalement; b) les activités de reconnaissance globale des mots combinant le décodage de mots et non-mots phonétiquement réguliers et la reconnaissance de mots irréguliers à haute fréquence à l'aide de lecture répétée à l'unisson, de lecture avec les pairs et de lecture indépendante chronométrée pour consolider la fluidité; c) les activités de compréhension auditive jusqu'à la compréhension en lecture; d) les activités sur l'enseignement du vocabulaire à l'oral, et sur les stratégies de compréhension sur les textes lus. L'enseignement explicite caractérise l'entraînement des composantes enseignées et modélisées. Les résultats montrent des progrès dans le groupe de traitement dans presque toutes les mesures du langage écrit, alphabétisation, comme le décodage de mots et de non-mots, la segmentation des mots chronométrés, le vocabulaire expressif et réceptif, la lecture chronométrée de mots à haute fréquence, la fluidité et la compréhension en lecture. Les résultats suggèrent peu de progrès pour les mesures d'identification de mots isolés et en compréhension orale. Les élèves ayant un faible QI ont moins progressé que les autres

contrairement aux groupes de pairs ayant une DI moins importante. Quant aux limites, l'échantillon d'élèves qui a participé à cette étude a varié selon les années. Il n'y a aucune donnée sur la fidélité d'implantation et sur la formation des enseignants.

La recherche de Browder et al. (2012) a comme objectif de reproduire les résultats d'une première étude évaluant le programme *Early Literacy Skills Builder* (ELSB) (Browder et al., 2008) pour l'expérimenter auprès d'un plus grand échantillon de participants ayant une DI-MS. Les participants sont 93 élèves ayant une DI-MS (QI inférieur à 55) avec ou sans TSA. Ils sont scolarisés aux services du préscolaire jusqu'à la 4^e année du primaire. Il s'agit d'un devis expérimental à deux groupes randomisés, groupe de traitement (programme ELSB) et groupe contrôle (Edmark Reading Program, nommé Edmark) qui comporte un pré et un post test. Le programme Edmark porte sur l'enseignement de la reconnaissance globale des mots. Trois cohortes différentes d'élèves ont bénéficié de l'un ou l'autre de ces programmes. L'intensité des séances d'enseignement n'est pas précisée. Le programme ELSB, appliqué par 30 enseignants du primaire, s'est déroulé de 2004 à 2007. Une formation d'une journée a été donnée à ces enseignants avant la mise en œuvre des deux programmes; elle comprenait des cours magistraux, des démonstrations, des exemples concrets sur vidéos et des exercices pour utiliser l'un ou l'autre des programmes. Le programme ELSB se structure en deux parties; la première porte sur le vocabulaire, la compréhension et la conscience phonémique. La deuxième partie explicitait l'enseignement des composantes en intégrant des livres de la littérature de jeunesse pour développer la compréhension orale lors de la lecture à voix haute et le vocabulaire lié aux connaissances métalinguistiques. Les résultats montrent des progrès significatifs plus importants avec le groupe de traitement pour les composantes en compréhension orale, en interaction avec les livres, en conscience phonémique, en compétences phoniques et en vocabulaire réceptif. Tous les élèves du groupe de traitement ont réalisé des apprentissages entre le pré et le post test selon une mesure générale en alphabétisation. À la fin du programme, plusieurs élèves (79 %) maîtrisaient un ou plusieurs apprentissages à des niveaux variés. À la troisième année de l'intervention, 17 élèves avaient terminé l'ELSB et étaient désormais capables de lire un texte de façon fluide. Ces élèves du groupe de traitement (ELSB) n'ont pas appris autant de mots lus globalement comparativement aux élèves du groupe contrôle (Edmark). Les auteurs précisent qu'il y a eu une confusion dans certaines pratiques d'enseignement puisque la mise en œuvre du programme ELSB était nouvelle comparativement à la mise en œuvre du programme Edmark. La fidélité de mise en œuvre n'a pas été documentée.

L'équipe de Lemons et al. (2012) présente les résultats d'une recherche visant à mesurer l'efficacité de deux programmes, *Road to Reading* (RTR) et *Road to the Code* (RTC), sur les composantes en lecture. L'intervention avec le programme RTR vise à améliorer l'identification précise de mots et la fluidité en lecture de mots. Il comprend six niveaux qui augmentent en difficulté. L'intervention avec le programme RTC vise quant à lui à améliorer la conscience phonologique dont de sons les plus courants pour huit lettres. Il regroupe plusieurs activités ludiques sur la catégorisation des sons, les rimes mélangés, la segmentation, ainsi que l'épellation et le décodage de mots consonne-voyelle-consonne. Une de ces activités portant sur la conscience phonologique se nomme « Say-it-and-Move-it » et consiste à déplacer des disques avec des sons pour créer des mots à haute fréquence et des mots phonétiquement réguliers à deux et trois phonèmes. Les participants étaient 15 élèves ayant une DI légère à moyenne présentant une trisomie 21. Ils étaient âgés de 5 à 13 ans. Ils étaient inscrits dans des classes de la maternelle à la première année d'une école secondaire. Ces programmes RTR et RTC ont été appliqués par 11 membres du personnel incluant huit enseignants en éducation spécialisée, deux spécialistes en lecture, ainsi qu'un intervenant paraprofessionnel supervisé par un enseignant spécialisé. L'application de ces programmes s'est déroulée sur une période de 12 semaines avec des leçons individuelles ou un petit groupe de quatre élèves. L'intensité des activités était de quatre fois par semaine et d'une durée de

15 à 45 minutes. Ce devis à cas unique comporte des mesures continues. Avant de commencer l'intervention, les membres du personnel ont reçu une formation d'une journée intégrant les procédures de la recherche, la présentation des caractéristiques spécifiques des apprenants ayant une trisomie 21, les renseignements sur les stratégies de gestion du comportement et de motivation, la mise en pratique de l'intervention et de l'évaluation mise en œuvre. Trois interventions différentes ont été réalisées, soit l'intervention avec RTR, l'intervention combinant RTR et l'activité en conscience phonologique « Say-it-and-Move-it » provenant de l'intervention RTC, et l'intervention RTC. L'enseignement direct et ciblé a été appliqué. Les résultats montrent des progrès modérés en lecture, de mots phonétiquement réguliers et fréquents, associés à l'intervention de décodage RTR. Aucun gain n'a été associé à l'intervention de conscience phonologique RTC. De plus, peu de progrès en connaissance du son des lettres et aucun progrès en segmentation, où il y a un mélange pour identifier des sons initiaux, ont été notés. Quant aux limites, les choix de mesures peuvent ne pas avoir permis l'évaluation de la progression des élèves, et ce, particulièrement dans celles en conscience phonologique en raison de la faible sensibilité des outils utilisés. Il est probable que l'intensité d'interventions était insuffisante pour que les élèves puissent assurer la progression souhaitée dans les compétences en lecture. Il est possible que la qualité de l'enseignement dispensé explique le peu d'impact sur l'apprentissage ou sur ces résultats. Aucun apport de ces programmes n'est mis en évidence.

Coyne et al. (2012) présentent les résultats d'une recherche ayant comme objectif d'expérimenter un programme basé sur l'approche d'enseignement en littératie (*Literacy by Design* [LBD]) intégrant des livres électroniques multimédias afin d'apprécier si cet enseignement inspiré de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) favorise l'apprentissage de la lecture. Les participants étaient 16 élèves de 5 à 9 ans ayant une DI importante (QI non spécifié). En plus d'une DI importante, certains de ces élèves avaient un diagnostic médical connu, soit un TSA, un syndrome de Prader-Willi, une trisomie 21, un syndrome du X fragile, un retard global de développement, des handicaps physiques, ou des problèmes de communication. Le programme LBD a été appliqué par neuf enseignants de la maternelle à la 2^e année du primaire. Il s'est déroulé sur une période de deux à trois mois avec des leçons quotidiennes de 20 à 30 minutes. Les élèves du groupe de traitement ont bénéficié du programme LBD alors que les élèves du groupe témoin ont reçu un enseignement visant l'acquisition des cinq composantes de l'apprentissage de la lecture sans aides technologiques (NRP, 2000). Ce devis à deux groupes randomisés comporte un pré et un post test. Avant de commencer l'intervention, les enseignants ont eu une formation d'une journée portant sur les pratiques d'enseignement de la lecture liées aux composantes en lecture (NRP, 2000) et l'enseignement de stratégies de lecture de lecteurs compétents documentées dans les recherches ainsi que sur de pratiques pédagogiques telles que la modélisation et autres pratiques d'enseignement aux élèves ayant une DI. Les enseignants du groupe de traitement ont reçu une formation d'une journée supplémentaire sur la manière d'enseigner avec trois logiciels (livres numériques LBD, livres numériques Wiggle Works [WW] et Island Adventure and Ocean Adventure [IAOA]). Ces livres numériques gradués visaient entre autres la compréhension et permettaient également l'enseignement des cinq composantes en lecture (NRP, 2000). En plus, le logiciel WW comprend d'autres livres numériques en complément au programme. Le logiciel IAOA regroupe de nombreuses activités qui permettent l'enseignement des cinq composantes en lecture (NRP, 2000). Les résultats montrent des progrès significatifs, dans le groupe traitement, sur la compréhension (questions posées à l'oral), sur l'acquisition de concepts métalinguistiques liés à la lecture et sur l'habileté à reconnaître des mots. Quoiqu'intéressants, ces résultats sont liés à un échantillon de petite taille. Les rendements en lecture avant le traitement présentaient des écarts sans être précisés entre les élèves du groupe traitement et les élèves du groupe témoin. La fidélité d'implantation reste un défi en raison des différences d'implantation soulevées par les chercheurs. Aussi, les enseignants n'ont pas toujours signalé lorsqu'ils utilisaient l'un des logiciels ce qui met en doute la fidélité d'implantation et les données collectées.

Roberts-Tyler et al. (2020) présentent les résultats d'une recherche visant à étudier les questions de faisabilité d'un essai contrôlé randomisé (RTC) à grande échelle d'un programme de lecture en ligne basé sur la phonétique nommé *Headsprout Early Reading* (HER). Les participants étaient 26 élèves âgés de 5 à 19 ans ayant tous une DI légère à moyenne. Le HER a été appliqué par plusieurs enseignants. Il s'est déroulé sur une période de six mois à une fréquence de trois séances de 20 minutes par semaine. Un devis expérimental est composé d'un groupe d'élèves recevant le programme alors que les élèves du groupe contrôle ont été placés sur une liste d'attente. Ce devis à deux groupes randomisés comporte un pré et un post test. Avant de commencer le programme, les enseignants ont reçu une formation d'une à deux heures sur la mise en œuvre, qui comprenait la présentation du programme HER et les renseignements sur la fidélité de son déploiement. La formation a soulevé la nécessité d'être à l'affût des données de chaque étape, de réaliser trois épisodes par semaine, de compléter les prises d'observation à chaque activité d'apprentissage et d'utiliser le matériel des pratiques ciblées. Conçu sur ordinateur et en ligne pour enseigner les compétences et les stratégies nécessaires à une lecture efficace et fluide, le HER comprend 80 leçons nommées « épisodes » d'une durée de 20 minutes chacune. Basé sur l'enseignement explicite de la phonétique, ce programme en format numérique comprend l'enseignement de la conscience phonémique, de concepts métalinguistiques liés à la lecture, de la phonétique, de la résonance, de la segmentation, ainsi que des autres composantes du NRP (2000). Il combine une technologie d'apprentissage adaptée. Chaque fois que l'élève clique sur sa souris, les données de sa progression sont utilisées pour fournir de nouvelles consignes. Il comprend également deux niveaux de soutien que sont la pratique ciblée (contenu explicite) et la pratique intensive (répétition menant à l'acquisition). Il regroupe des épisodes, des histoires, des pratiques ciblées, ainsi que des mesures de maîtrise de la lecture orale. L'adulte est présent pour accompagner l'élève à chaque séance. Le HER a été adapté pour les élèves ayant une DI en diminuant le nombre de réponses correctes nécessaires pour atteindre le critère requis pour les enfants âgés de 5 à 6 ans qui exigeait 25 à 50 réponses correctes par minute. Les résultats montrent des progrès significatifs observés dans le groupe de traitement pour les compétences en lecture soit la reconnaissance globale des mots et la fluidité en lecture. Quant aux limites de la recherche, l'intervention s'est déroulée auprès d'un échantillon de petite taille. Il y a peu de renseignements quant aux enseignements réalisés en lecture. La validité de la mesure WRaPS (reconnaissance globale des mots) est remise en question puisqu'elle soulève des interrogations quant à son application par l'enseignant.

6. Discussion

Les analyses critiques de ces articles permettent de dégager certaines réponses aux questions posées à ces écrits scientifiques, à savoir quelles sont les approches ou théories qui orientent l'enseignement; quelles sont les caractéristiques de ces programmes; et quels sont leurs apports sur les compétences en littératie.

Aucun article analysé n'explique une approche ou une théorie sur l'enseignement et l'apprentissage en littératie, ce qui limite une compréhension fine de la terminologie associée aux résultats issus de la recherche. Cependant, les auteurs se réfèrent systématiquement aux synthèses de données issues de recherche sur l'enseignement des composantes en lecture (NRP, 2000) et au modèle de conception universelle de l'apprentissage (Coyne et al., 2012) sans les expliciter. Aucun texte n'a été recensé sur l'enseignement du volet oral comme objet d'enseignement-apprentissage et celui sur l'écrit comme orthographe ou écrire des textes. Aussi, aucun auteur ne réfère à des théories sur le développement-apprentissage du langage oral et écrit, ou sur l'enseignement des compétences en littératie. Quelques auteurs mentionnent l'approche d'enseignement

traditionnel de mots lus globalement (p. ex. Allor et al., 2014; Browder et al., 2008). Ces renseignements sur les approches ou théories en apprentissage et enseignement de la lecture seraient des sources d'information précieuses pour mieux expliquer ou anticiper les facteurs qui interagissent, dont les principes ou les pratiques qui favorisent l'enseignement en littératie (Erickson et al., 2009; Fontaine, 2019; Laplante et Bédard, 2015). Une mise à jour de synthèse des connaissances sur l'apprentissage de la lecture intégrant les volets en littératie (oral, lecture et orthographe) aiderait grandement les milieux de la pratique à concevoir des programmes complets et équilibrés de l'enseignement de ces compétences. Également, les prochaines recherches devraient davantage s'attarder à présenter ces approches ou théories sur l'acquisition du langage oral et écrit pour mieux articuler et expliciter les programmes d'enseignement en littératie intégrant les volets oral, lecture et écriture.

Quant aux caractéristiques des programmes d'enseignement en lecture auprès d'élèves ayant une DI-MS, trois constats se dégagent de ces analyses critiques. Premièrement, il y a des programmes qui visent l'enseignement de quelques composantes en lecture, appelés ici programme à multi-composantes (Browder et al., 2008). Ces programmes, même s'ils visent à rendre le lecteur autonome, ne permettent que l'acquisition de certaines composantes en lecture alors que celles-ci sont toutes nécessaires pour y parvenir. Deuxièmement, certains programmes visent l'enseignement des cinq composantes en lecture (p. ex. Lemons et al., 2012). Ces programmes combinent également l'enseignement explicite, direct et individualisé avec d'autres dispositifs ou moyens pédagogiques. Malgré cela, leur description ne nous permet pas de bien comprendre comment se combinent ou sont orchestrées ces pratiques; la fidélité d'implantation n'est pas évaluée ou documentée. Troisièmement, il y a quelques études qui intègrent des outils numériques, dont des livres numérisés (p. ex. Coyne et al., 2012); et d'autres expérimentent un programme en format numérique orchestrant une multitude d'outils ou de banques d'activités graduées (p. ex. Roberts-Tyler et al., 2020). Ces programmes montrent comment il est possible de diversifier l'enseignement en lecture pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves ayant une DI-MS. Certes, ces façons de faire offrent à l'élève de s'approprier des habiletés de base en compétence numérique. Toutefois, ces programmes présentent une description de pratiques d'enseignement peu explicites et ciblées, peu flexibles et adaptées, quoique les dimensions d'individualisation et d'intensité soient, en partie, documentées. Ces renseignements permettraient de statuer s'il s'agit d'un enseignement complet basé sur les cinq composantes (Wharton-McDonald, 2010) et un enseignement équilibré répondant aux caractéristiques personnelles de chacun des apprenants ayant une DI-MS.

Enfin, cette recension des écrits fournit des réponses sur les apports de ces programmes sur les apprentissages en littératie. Comme il est soulevé au début de cette discussion, aucune recherche n'a été recensée sur les programmes qui s'intéressent à des pratiques favorisant la communication orale et à l'écrit. À cet égard, l'écriture aide les élèves à apprendre à lire (Cunningham et Allington, 2006) ; qui plus est, les activités d'écriture s'avèrent être un indicateur exemplaire du développement à lire et à écrire chez ces élèves ayant une DI (Erickson et al., 2009). Ces volets en plus d'être intégrés dans un enseignement en littératie devraient faire l'objet de recherches. Sauf pour l'étude de Lemons et al. (2012), les autres articles montrent que les programmes mis en place ont des apports positifs sur l'acquisition de composantes en lecture. Ces résultats suggèrent que les élèves ayant une DI-MS peuvent acquérir les bases pour être des lecteurs autonomes. Chose certaine, seul le programme *Early Literacy Skills Builder* (ELSB) développé par Browder et al. (2012) montre que certains élèves ont développé des composantes en lecture suffisamment solides pour réaliser une lecture fluide.

Outre ces réponses aux trois questions adressées à ces écrits, les méthodologies de ces études scientifiques soulèvent un défi important en recherche (voir Fontaine, 2019, p. 299). L'hétérochronie du développement (rythme et profil d'acquisition), qui caractérise les participants, jumelée à la diversité des composantes en

lecture et des modalités pour les évaluer sont des facteurs qui compliquent l'appréciation des programmes recensés. Selon les composantes ciblées dans les programmes, les modalités d'évaluation sont pour la majorité issues d'instruments développés sans qualités psychométriques documentées. Quant aux caractéristiques de la variable indépendante, la description des programmes est peu explicite en raison de l'absence de données sur la fidélité d'implantation. Il est difficile de se prononcer sur leur clarté et sur les procédures permettant d'apprécier leur fidélité. Cependant, certains programmes ont fait l'objet de plusieurs activités de recherche (p. ex. Browder et al., 2012), ou de plusieurs recherches sur une longue période (recherche longitudinale de Allor et al., 2014). Ces résultats vont dans le sens que ces élèves peuvent acquérir des composantes menant à lire de façon autonome. D'autres recherches avec ces mêmes programmes doivent être réalisées pour combler la limite liée à la petite taille des échantillons.

Aussi, les prochaines recherches de type longitudinal devraient documenter la progression de cette compétence à lire chez ces élèves ayant une DI-MS. Elles permettraient de préciser la progression de niveaux de la compétence en littératie atteints (composantes acquises ou niveau de lecture) sur plusieurs années; ces données pourraient préciser leur progression entre le préscolaire et le primaire, ou entre la fin du primaire et le début du secondaire et à l'âge adulte. Ce type de protocole longitudinal permettrait de répondre aux questions que les praticiens se posent comme : « Que peuvent apprendre les élèves ayant une DI-MS? Que doit-on leur enseigner pour favoriser une certaine autonomie en lecture? Ou, est-ce que les programmes ou pratiques mis en place permettent de rejoindre ces objectifs? »

7. Conclusion

La présente recension a permis de faire une analyse critique des sept recherches sur l'effet de programmes d'enseignement en lecture auprès d'élèves ayant une DI-MS. La recherche documentaire n'a pas permis de repérer des études sur l'enseignement en littératie volets oral comme objet d'apprentissage et écriture de mots comme orthographe. Ces recherches s'appuient sur les synthèses des données issues de recherches en enseignement de la lecture (NRP, 2000); celles-ci ne précisent pas d'approches ou de cadre théorique sur l'acquisition et l'enseignement en littératie. Certes, des travaux sur les approches ou théories qui permettent d'expliquer les acquisitions en littératie (oral, lecture et écriture) permettraient de développer et d'articuler des programmes complets et équilibrés d'enseignement de tous les volets en littératie. D'autres recherches s'avèrent nécessaires. Elles permettraient de mieux documenter le développement et l'actualisation de programmes qui orchestrent diverses pratiques d'enseignement nécessaires à acquérir une autonomie en lecture. Pour Wharton-McDonald (2010), un programme qui articule diverses pratiques d'un enseignement explicite, intensif, plus ciblé, flexible, adapté et individualisé reste à créer.

8. Références

- 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
- 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.
- 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.

- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G. et Champlin, T. M. (2010). Teaching Students with Moderate Intellectual Disabilities to Read: An Experimental Examination of a Comprehensive Reading Intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 3-22.
- 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.
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Spooner, F., Mims, P. J. et Baker, J. N. (2009). Using Time Delay to Teach Literacy to Students with Severe Developmental Disabilities. *Exceptional Children*, 75(3), 343-364.
- Browder, D. M., Mims, P. J., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. et Lee, A. (2008). Teaching elementary students with multiple disabilities to participate in shared stories. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(1-2), 3-12.
- Connors, F. A. (2003). Reading Skills and Cognitive Abilities of Individuals with Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 27(1), 191-229.
- Connor, C. M., Alberto, P. A., Compton, D. L. et O'Connor, R. E. (2014). *Improving reading outcomes for students with or at risk for reading disabilities: A synthesis of the contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers (NCSEER 2014-3000)*. National Center for Special Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis. A step-by-step approach*. SAGE.
- 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.
- Cunningham, P. M. et Allington, R. L. (2006). *Classrooms that work: They can all read and write* (4^e édition). Allyn & Bacon.
- Danielsson, H., Zottarel, V., Palmqvist, L. et Lanfranchi, S. (2015). The effectiveness of working memory training with individuals with intellectual disabilities – a meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 6(1230), 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01230
- 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.
- Fontaine, M. (2019). *L'effet et l'implantation d'un programme d'intervention orthopédagogique intégrant des aides technologiques sur la production de mots écrits en français d'élèves dysorthographiques âgés de 9-12 ans*. [Thèse doctorale inédite]. Université du Québec en Outaouais, 502 p.
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.

- Jackson, G. B. (1980). Methods for Integrative Reviews. *Review of Educational Research*, 50(3), 438–460.
- 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. (2001). Literacy assessment of students with mental retardation: an exploratory investigation. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 36(4), 363-372.
- Laplante, L. et Bédard, M. (2015). *ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant*. Centre d'études sur l'apprentissage et la performance, Université du Québec à Montréal. [Document inédit]. <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr>
- Lemons, C. J., Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E. et Pattera, M. F. (2012). Effectiveness of Decoding and Phonological Awareness Interventions for Children with down Syndrome. *Exceptional Children*, 79(1), 67-90.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Guide pour la mise en œuvre de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- 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., Jolicoeur, E., Tremblay, K., Beaulieu, J., Brassard, I., Rhofir, S. et Fontaine, M. (soumis). Métasynthèse des recensions antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. *Revue internationale de communication et de socialisation*.
- 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*. 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.
- Roberts-Tyler, E. J., Hughes, J. C. et Hastings, R. P. (2020). Evaluating a computer-based reading programme with children with Intellectual Disabilities: feasibility and pilot research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 14-26.
- 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 (11^e éd.)* (traduit par D. Morin; 11^e éd.). Consortium national de recherche sur l'intégration sociale.
- 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 chercheur(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). Routledge.

Financement :

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