

Mise en œuvre de la lecture interactive auprès d'une élève ayant des incapacités intellectuelles profondes : interaction personne/milieu

JUDITH BEAULIEU

Université du Québec en Outaouais

MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE

Université de Sherbrooke

Résumé

L'article s'inscrit dans une perspective d'interaction entre la personne et le milieu. Ici, la personne a des incapacités intellectuelles profondes et elle est scolarisée dans une classe spéciale où son enseignante met en œuvre de la lecture interactive. Nous proposons d'analyser cette mise en œuvre sous l'angle de deux modèles : didactique d'Irwin (2007) et psychopédagogique de Fougeyrollas et ses collaborateurs (1998). Il sera question de l'interaction entre l'élève, un contexte, la classe spéciale, la lecture interactive et le développement des processus liés à la lecture (Irwin, 2007). Il s'agit d'une recherche collaborative. Les résultats issus de cette recherche montre que la personne ayant des incapacités intellectuelles profondes peut développer ses processus impliqués dans l'acte de lire et qu'il est possible d'enseigner avec la littérature de jeunesse à cette clientèle.

Abstract

The article is part of a person and environment interaction perspective. Here, the person has profound intellectual disabilities and she is educated in a special class where her teacher implements interactive reading. We propose to analyze this implementation from the angle of two models: didactic from Irwin (2007) and psychopedagogical from Fougeyrollas and his collaborators (1998). It will discuss student interaction, context, special class, interactive reading and the development of reading processes (Irwin, 2007). The results show that a child with an intellectual disability can develop his or her reading processes and that it is possible to use children's literature with these types of students.

Mots-clés

incapacités intellectuelles, déficience intellectuelle, littérature -jeunesse, programme de formation spécialisé, lecture interactive

Keywords

Intellectual disability, picture book, children's literature, special education, interactive reading

Introduction

Au Québec, la plupart des élèves ayant des incapacités intellectuelles profondes (nommé IIP pour alléger le texte) sont scolarisés dans des classes spéciales au sein d'écoles régulières ou spéciales (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2014). Plus précisément, en 2017-2018, un nombre total de 2 470 élèves ayant

des IIP étaient présents dans le système scolaire québécois (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MEESR], 2019). Parmi ces élèves, 78,3 % sont scolarisés dans une école spéciale et 18,9 % d'entre eux sont intégrés dans une école régulière, mais dans une classe spéciale. Seulement 1,4 % de ces élèves sont scolarisés en classe ordinaire (MEESR, 2019).

Les élèves ayant des incapacités intellectuelles profondes et la lecture

Les élèves ayant des IIP manifestent une déficience au niveau du développement cognitif. Dans le cadre scolaire, le ministère de l'Éducation octroie des codes administratifs pour les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA). Dans le cas de ces élèves, parmi l'ensemble des difficultés possibles, le langage (qu'il soit oral ou écrit) constitue inévitablement un défi (Beaulieu, 2013; MELS, 2007). Les situations de difficulté ciblées dans cet article sont précisément en lien avec le développement des compétences en littératie, inséparablement lié aux compétences langagières. En effet, tous les processus (Irwin, 2007) impliqués dans l'acte de lire (microprocessus, processus d'intégration, processus d'élaboration, macroprocessus et processus métacognitifs) sont très probablement touchés et limités chez cet élève (Beaulieu, 2013). D'ailleurs, l'élève qui a des IIP se retrouve en situation de difficulté dès les premiers apprentissages en lien avec la littératie, puisque par définition, il a un retard global du développement et que l'âge mental du lecteur et son développement cognitif sont des déterminants pour l'entrée dans l'écrit (Beaulieu et Langevin, 2014). Ainsi, le développement de sa conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique est retardé par rapport aux pairs du même âge (Chapelle, 1998 ; Sermier-Dessmontet et Martinet, 2016). Or, la conscience phonologique est jugée comme un précurseur au développement des habiletés en lecture (National Institute for Literacy, 2008). Également, pour Foulin et Pacton (2006), apprendre à reconnaître les lettres faciliterait grandement l'apprentissage de la lecture (microprocessus). Comme la langue est complexe, l'élève peut éprouver des difficultés à apprendre les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes de la langue. Finalement, pour clore le profil d'apprenant de la lecture de l'élève ayant des IIP, une pensée préopératoire est peut être présente et entraîne une pensée égocentrique, des difficultés potentielles à se mettre à la place d'un personnage dans une histoire par exemple ou de répondre à une élaboration nécessitant de dépasser le texte (Beaulieu et Langevin, 2014).

En résumé, il n'est plus à démontrer que l'apprentissage de la lecture par l'élève ayant des IIP n'est pas une tâche facile (Beaulieu et Langevin, 2014). Par ailleurs, dans une perspective d'interaction entre l'élève et son milieu (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St-Michel, 1998), la situation de handicap étant la résultante de l'interaction entre la personne et son milieu, il importe d'analyser le milieu sous l'angle des traces écrites présentes en classe et des situations didactiques dans laquelle se trouve l'élève ayant des IIP, afin d'avoir un portrait de la problématique ciblée.

Les traces écrites dans les classes des élèves ayant des incapacités intellectuelles profondes

Dans les faits, les traces écrites (livres, affiches, mots, etc.) seraient très peu présentes dans les classes spéciales accueillant ces élèves, pour soutenir leurs besoins de communication (Wehmeyer, 2006). En ce sens, plusieurs moyens sont mis en place pour pallier la communication verbale, parfois difficiles, de ces élèves. Par exemple,

les pictogrammes sont affichés sur les objets, en remplacement des mots étiquettes généralement affichés sur les objets dans les classes ordinaires. Des procédures sont présentées aux élèves par une série de pictogrammes, des cartes conceptuelles contenant des photos ou des images sont réalisées et affichées à la vue des élèves, etc. Toutefois, les traces écrites, telles que les livres de littérature de jeunesse, sont très peu présentes dans ces classes spéciales comparativement aux classes ordinaires (Wehmeyer, 2006). Aussi, toutes pratiques pédagogiques visant le développement des compétences en lecture, autres que la reconnaissance de mots isolées, sont très peu présentes auprès des élèves ayant des IIP (Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell et Algozzine, 2006). À ce sujet, Hessels-Schaltatter (2010) est de l'avis que les croyances persistantes du personnel enseignant voulant que les élèves ayant des IIP ne puissent pas accéder à la communication écrite, sont la cause de la quasi-absence du livre dans ces classes.

La littérature-jeunesse au service des élèves ayant des incapacités intellectuelles profondes

Néanmoins, Hessels-Schaltatter (2010) et Sermier-Dessmontet et Martinet (2016) nuancent que cette croyance des enseignantes n'a jamais été démontrée et validée par des chercheurs et que le potentiel des élèves ayant des IIP serait grandement sous-estimé. Certains auteurs avancent l'idée que les élèves ayant des IIP devraient être exposés à des situations de lecture complexes, telles que la lecture de livres de littérature de jeunesse (Wehmeyer, 2006) et qu'ils peuvent acquérir des habiletés liées aux microprocessus (Allor, Mathes, Robers, Cheatham et Otaiba, 2014; Bradford, Shippen, Alberto, Houchins et Flores, 2006; Frederick, Davis, Alberto et Waugh, 2013). Cependant, plusieurs auteurs ont avancé qu'il n'était pas souhaitable d'attendre que les lecteurs ayant des incapacités intellectuelles soient compétents pour décoder et mettre en œuvre les microprocessus, ce qui peut prendre trois années, avant de leur enseigner des habiletés plus complexes de compréhension (Chatenoud, Turcotte, Adama et Godbout, 2017; Snowling, Nash et Henderson, 2008; Waugh, Alberto et Frederick, 2011; Browder et al., 2006). En effet, il serait souhaitable de faire une lecture soutenue et répétée d'un même texte auprès de ces élèves, afin d'augmenter les stratégies de compréhension telles que les processus d'intégration, les processus d'élaboration et les macroprocessus (Schnorr, 2011).

En lien avec ce fait, une littérature scientifique émergente pointe les tâches complexes, tel que l'enseignement avec la littérature de jeunesse, comme une alternative gagnante qu'il faut offrir comme opportunité à ces élèves, afin de diversifier les supports à la communication et à la compréhension et ainsi proposer divers choix en situation d'apprentissage, de loisirs ou de communication (Gremaud et Tessari Veyre, 2017). D'autres auteurs mettent de l'avant la pertinence de la lecture interactive afin de soutenir les apprentissages, mais également de leur donner du sens, d'enrichir le vocabulaire et de développer les compétences à comprendre le texte (Sermier-Dessmontet et Martinet, 2016).

Ainsi, à l'instar de chercheurs tels que Sermier-Dessmontet et Martinet (2016) et Chatenoud, Turcotte, Adama et Godbout (2017) et en harmonie avec les programmes de formations adaptés québécois, nous souhaitons analyser la mise en œuvre de la lecture interactive auprès d'une élève ayant des IIP, dans une perspective d'interaction entre la personne et son milieu. Nous voulons répondre à la question : Comment peut-on décrire l'interaction entre l'enseignement avec la littérature de jeunesse et la

personne ayant des IIP (contexte de la classe, livres choisis, processus/structures développés) ? Il s'agit d'analyser cette mise en œuvre sous l'angle combiné du modèle didactique d'Irwin (2007) et du modèle psychopédagogique de Fougeyrollas et ses collaborateurs (2010). Ces deux modèles sont détaillés dans le cadre conceptuel de cet article.

Cadre conceptuel

Nous proposons ici de tisser des liens entre le modèle didactique de Irwin (2007) et le modèle davantage social de Fougeyrollas (2010). Afin, de brosser un portrait tant didactique que social du développement des compétences en lecture d'élèves ayant des IIP. Ensuite, il sera question de l'enseignement avec la littérature de jeunesse.

Le pont entre un modèle didactique et un modèle psychopédagogique

La lecture est définie par Giasson (2011) comme « un processus plus cognitif que visuel, un processus plus actif que passif, comme un processus de construction de sens et de communication » (p. 6). Autrement dit, pour lire, le lecteur doit être actif, il doit vérifier constamment ses hypothèses et prendre en compte ses connaissances syntaxiques, grammaticales et générales (Legendre, 2005). Le lecteur est au cœur d'un processus de construction de sens (Brodeur et al., 2003; Burns et al., 2003; Byrne, 1992; Marin et Legros, 2008; Montésinos-Gelet et Besse, 2003). Il fait le pont entre ses connaissances et le texte.

Selon le modèle interactif de la lecture proposé par Irwin (2007) et traduit par Giasson (2011), la lecture est un processus interactif qui met en relation le lecteur (structures cognitives, structures affectives, microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus métacognitifs et processus d'élaboration), le texte (types de textes), la structure du texte (et le contenu) et le contexte (contexte psychologique, contexte social et contexte physique) dans lequel il lit (Giasson, 2011; Irwin, 2007). L'aspect interactif du processus qu'est la lecture est très perceptible dans la finalité première de la lecture : la compréhension. Comprendre un texte, c'est combiner des informations qui peuvent être explicites dans le texte ou implicites à ses propres connaissances (ses structures), et se faire une représentation mentale dans un contexte donné (Giasson, 2011).

Nous proposons ici de faire un lien entre un modèle didactique proposé par Irwin (2007) et un modèle davantage psychopédagogique proposé par Fougeyrollas et ses collaborateurs (2010). Ces deux modèles sont en fait très semblables, mais leur provenance, de deux champs différents, offrent une richesse intéressante pour la présente recherche et permet d'avoir une approche plus globale de la situation d'apprentissage. D'une part, pour le cadre conceptuel d'Irwin (2007), le lecteur du modèle didactique est présent avec ses structures cognitives (ses connaissances sur la langue, sur les phonèmes, sur les graphèmes, etc), structures affectives (ses connaissances sur le sujet du texte, sur le monde, etc), microprocessus (ils regroupent l'identification des mots (décodage et reconnaissance globale), la lecture par groupe de mots et la microsélection (identification des informations importantes dans les phrases), processus d'intégration (inférences à résoudre), macroprocessus (compréhension générale du texte), processus métacognitifs (gestion de sa compréhension, de ses stratégies, etc.) et processus d'élaboration (dépassement du texte, lien avec d'autres textes, poursuite d'une tâche connexe avec le texte). Le modèle didactique permet d'avoir cette vision des compétences du lecteur. D'autre part, le modèle

psychopédagogique (Fougeyrollas et al., 2010) propose d'analyser des caractéristiques personnelles de la personne, avec ses facteurs de protection et ses facteurs de risques. Ensuite, ce modèle prescrit d'analyser le milieu, sous l'angle des obstacles et des facilitateurs présents. En résumé, dans le cas précis de la présente étude, il s'agit de faire l'analyse de l'interaction entre la personne qui a des incapacités intellectuelles et la situation de lecture sous l'angle des obstacles, par exemple la perception de la part du milieu que les personnes ayant des incapacités intellectuelles ne peuvent pas accéder à l'écrit et des facilitateurs, par exemple, le soutien des techniciennes en éducation spécialisées pour s'occuper des autres élèves. Enfin, lors de l'interaction entre tous ces éléments, dans le cas qui nous concerne, ou, dans le cas d'une situation de participation sociale, l'élève comprendra le texte, il pourra répondre aux questions, ou dans le cas d'une situation de handicap, l'élève ne comprendra pas le texte, ne pourra pas répondre aux questions.

La littérature de jeunesse et la lecture interactive (texte)

Parmi l'ensemble des pratiques d'enseignement en lecture possibles à mettre en oeuvre, celles qui sont spécifiquement ciblées ici sont celles directement en lien avec la littérature de jeunesse. En effet, la lecture de livre de littérature de jeunesse et de texte courant par l'enseignant est pointée par plusieurs comme une stratégie judicieuse pour développer le langage et favoriser le développement des compétences en littératie chez l'élève ayant des IIP (Allor et al., 2009; Bradford et al., 2006; Browder et al., 2006; Cavallini et al., 2010; Cohen et al., 2008). Turcotte, Giguère et Godbout (2015) amènent la nécessité de ne pas seulement savoir faire la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes (mettre en œuvre des microprocessus), mais également être mis en contact avec un texte, une structure narrative, afin de mettre en œuvre des stratégies de compréhension. Dans cette foulée, Sermier-Dessmontet et Martinet (2016) propose un enseignement explicite systématique très structuré et encadré par l'enseignante. Selon ces auteures, il importe d'y aller de modélisation et de guidage, d'étayage.

À la suite d'une recension des écrits, aucune définition théorique de la lecture interactive n'a été répertoriée. Par ailleurs, elle s'inscrit dans la vision d'enseignement explicite et structurée proposée par Sermier-Dessmontet et Martinet (2016) et d'autres auteurs (Allor et al., 2009; Bradford et al., 2006; Browder et al., 2006; Cavallini et al., 2010; Cohen et al., 2008). Nous proposons donc d'en esquisser une définition pour mieux saisir le point de vue choisi dans cette recherche. La lecture interactive est une lecture à haute voix par l'enseignant accompagnée de questions pour soutenir la compréhension, la réaction, l'interprétation et l'appréciation des élèves. La lecture interactive ne se limite pas, pour l'enseignant, à lire une histoire à haute voix, mais plutôt d'orienter la lecture et les réflexions avec les élèves à partir d'une structure narrative structurée autour de plusieurs pistes d'intervention. Ces pistes, comme d'autres types de lecture, peuvent être réalisées avant (mis en situation, thème), pendant (compréhension et réflexion autour des thèmes ciblées) et après (intégration avec des situations vécues, liens avec d'autres histoires, réinvestissement dans d'autres activités) la lecture de l'histoire (Morin et al., 2007).

Ainsi, l'objet du présent article est de présenter l'interaction entre le lecteur, la personne qui a des IIP, son milieu la classe spéciale et le texte, un livre de littérature de jeunesse, et ce, dans le cadre de lecture interactive.

Méthodologie

Quant aux choix méthodologiques, la vision choisie par les auteures tendait à démontrer une certaine posture épistémologique d'ouverture face aux enseignants, voire une reconnaissance et une valorisation de leurs pratiques. Ce projet de recherche a été entièrement co-construit avec le milieu. Ainsi, les choix méthodologiques reflètent donc l'importance accordée au milieu de pratique dans ce projet ; il s'agit d'une recherche collaborative. La recherche collaborative exige du chercheur et du milieu de pratique de s'entendre sur un « [...] objet d'investigation conjoint au carrefour des préoccupations de l'ensemble des participants » (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001, p. 52). Pour ce faire, chercheur et enseignants ciblent un thème principal, puis un objet de formation aux fins des praticiens et un objet de recherche aux fins de la recherche, c'est ce qui a été fait ici (Desgagné et al., 2001). Les activités réflexives documentent les nouvelles connaissances issues d'actions et de réflexion ; les résultats répondent tant aux visées du milieu de pratique que celui de la recherche.

L'objectif spécifique de ce projet est d'analyser l'interaction entre l'enseignement avec la littérature de jeunesse et la personne ayant des IIP, dans une perspective d'interaction entre la personne et son milieu (contexte de la classe, livres de littérature de jeunesse et processus/structures mises en œuvre par l'élève). Il s'agit d'analyser cette mise en œuvre sous l'angle combiné de structures d'analyse issues du modèle didactique d'Irwin (2007) et du modèle de processus de production de handicap de Fougeyrollas et ses collaborateurs (2010).

La participante à ce projet de recherche

Parmi l'ensemble des enseignants intéressés et qui ont débuté la collaboration, une seule enseignante a collaboré à ce projet de recherche à plus long terme. Il s'agit d'un échantillonnage opportuniste, l'enseignante ayant entendu parlé des intérêts de recherche de la chercheuse. Cette participante (nom fictif Frédérique) est une enseignante qui compte plus de 25 années d'expérience à titre d'enseignante en adaptation scolaire auprès d'élèves ayant des IIP. Depuis 28 ans, elle enseigne dans une école spéciale qui accueille des élèves ayant 4 à 21 ans ayant des déficiences légères, moyennes, sévères, à profonde et offre des services spécialisés à des élèves âgés de 4 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et ayant des limitations qui nécessitent un niveau d'encadrement élevé (académnique, social et physique).

Le contexte d'enseignement réfère à une élève (nom fictif Sara) de quinze ans ayant une IIP qui fréquente une classe composée de trois autres élèves. L'élève ciblée ici présente plusieurs problèmes de santé qui l'empêche de se déplacer librement. Elle se déplace dans un fauteuil roulant. De plus, sa condition de santé ne lui permet pas de regarder des écrans ou de rester concentrée sur une même tâche longtemps. Cette élève a été scolarisée depuis sept ans dans cette école et fréquente le même groupe-classe depuis trois ans. Elle a été ciblée pour sa capacité manifeste à regarder ou s'intéresser à un livre de littérature de jeunesse, contrairement aux autres élèves ayant des problèmes graves de vision. Elle possède des habiletés limitées liées au langage oral. De plus, elle utilise également une méthode de communication alternative ; elle pointe des pictogrammes, de manière autonome, pour nommer ce qu'elle veut communiquer.

Déroulement de la recherche

Un livre de littérature de jeunesse accompagné d'une planification de lecture interactive ont été remis à chaque mois à l'enseignante durant deux années scolaires.

Le choix des livres et la planification ont été faits en collaboration avec l'enseignante. Ainsi, dans ces planifications se retrouvaient des idées de questions et d'interactions avec l'élève. L'enseignante a travaillé avec l'élève à raison de trois fois par semaine avec un même livre. Chacun des livres était travaillé en moyenne deux semaines par mois. L'élève se faisait donc lire un même livre à six reprises dans un mois. Chaque séance durait trente minutes au maximum, selon l'état de santé de l'élève. À chaque mois, la chercheuse et l'enseignante se rencontraient, afin de discuter du livre (sélection des ouvrages), des pratiques de lecture interactive (questions posées, planification, etc.) et des compétences à lire de l'élève (structures et processus).

L'instrumentation et l'analyse des données

Pour permettre de collecter des données sur l'accompagnement d'implantation de nouvelles pratiques d'enseignement avec la littérature de jeunesse auprès d'un élève ayant des IIP, deux instruments ont été mis en place. D'une part, des résumés des échanges, réalisés sous forme d'entretiens semi-structurés, ont été transcrits. Les entretiens visaient à prendre des données sur le contexte de la classe, sur les livres utilisés, les perceptions de l'enseignante et sur le développement des processus et structures impliqués dans l'acte de lire. D'autre part, l'enseignante a rempli un journal de bord à la suite de son enseignement intégrant la littérature de jeunesse. Le journal de bord était divisé en trois parties : contexte de la classe (gestion du temps, de l'espace, des autres élèves, etc.), livres utilisés (pertinence du choix des livres, pertinence des questions, etc.) et développement des processus et structures impliqués. Ces modalités de collecte de données ont permis de faire une analyse qualitative des résultats. Nous avons ainsi pu faire une analyse thématique et ressortir le portrait du contexte de la salle de classe, des livres choisis et des processus/structures développés dans le cadre de cette recherche. Le cadre conceptuel ci-haut a servi de grille d'analyse et a permis de constituer les résultats.

Dans le cadre de cet article, l'ensemble des données présentées est consacré entièrement autour d'un seul livre de littérature de jeunesse, soit « Le lion et l'oiseau » de Marianne Dubuc.^{1,2} Nous avons choisi d'utiliser le présent livre de littérature de jeunesse, puisqu'il regroupait plusieurs caractéristiques dégagées par notre recherche comme facilitateur à la lecture auprès des élèves ayant des IIP (Beaulieu et al., 2019). De ces caractéristiques, nommons : des images toujours en lien avec le texte, des images en soutien au texte qui permettent de résoudre certaines inférences, du vocabulaire simple et en lien avec la vie quotidienne de l'élève, du vocabulaire en lien avec le vocabulaire réceptif de l'élève (des mots qu'elle comprend) et un livre suffisamment court pour être lu en vingt minutes. Aussi, ce livre était suffisamment riche pour questionner l'élève sur des éléments implicites dans le texte, mais aussi des éléments qui n'étaient pas explicites, mais où les images donnaient des réponses. Nous avons toutefois utilisé, dans le cadre de cette recherche collaborative, de nombreux autres ouvrages. Nous avons choisi, afin de favoriser la lecture de cet article, de présenter les résultats autour d'un même ouvrage de littérature de jeunesse. Nous présentons ici les résultats avec l'ensemble des livres de littérature de jeunesse utilisés, mais nous utilisons seulement ce livre comme exemple.

¹ La référence de ce livre est : Dubuc, M. (2013). *Le lion et l'oiseau*. Montréal : Les Éditions de la Pastèque.

² Les droits d'auteur ont été respectés pour cet article. L'auteure a d'ailleurs donné son autorisation pour l'utilisation de son livre pour les fins de cet article précisément.

Résultats

Afin de décrire l'interaction entre la lectrice ayant des IIP et le livre « le Lion et l'oiseau », nous présentons les résultats dans une perspective d'interaction entre la personne et le milieu, collé sur les modèles interactifs de la lecture (Irwin, 2007) et le modèle de processus de production de handicap de Fougeyrollas et ses collaborateurs (2010). En effet, c'est l'interaction entre Sara, le texte (sous l'angle du dispositif qu'est la lecture interactive) et le contexte qui fait en sorte qu'elle peut participer, avoir accès au sens ou non. Subséquemment, les sections suivantes sont décrites et analysées : 1) le portrait du contexte de la salle, 2) le portrait du livre choisi (sous l'angle de la lecture interactive), et finalement 3) le portrait du développement des compétences à lire de Sara en lien avec les processus et les structures proposées par Irwin (2007). Cette dernière section détaille cinq compétences et est imbriquée avec les différentes pratiques d'enseignement et les situations didactiques qui ont été offertes à l'élève.

Le portrait du contexte de la salle

Ce portrait du contexte de la salle de classe de Frédérique où Sara est présente, comprend la notion de « contexte » selon Irwin (2007) et la notion de « milieu » selon Fougeyrollas et ses collaborateurs (1998).

La classe de Frédérique est divisée en plusieurs aires de travail dont une aire collective avec des places assises pour tous, une aire de stimulation sur un tapis de gymnastique notamment. Dans ces deux premières aires, il n'y a pas de traces en lien avec l'écrit (livres, mots, affiches pour les élèves, etc.). Une toilette est adjacente à la classe et, sur la porte, des pictogrammes (images seulement) sont collés. Il s'agit du plan de la journée de chacun des élèves. D'autre part, une bibliothèque est placée dans le fond de la classe. La bibliothèque n'est pas à la disposition des élèves. L'enseignante nomme que les livres seraient détruits si elle permettait à chacun de les consulter comme bon leur semble. Les élèves n'ont donc pas accès aux livres lors des temps libres ou les moments où les intervenantes n'ont pas de temps pour s'occuper d'eux dans un ratio d'un intervenant pour un élève. Finalement, une petite salle adjacente à la classe est peinte en noire. Cette pièce répond aux besoins des élèves lorsque l'enseignante a besoin d'avoir toute leur concentration, étant donné que peu de stimulation est réalisée par le milieu (couleur, affiches, textures, etc.) ce qui permet, hypothétiquement, à l'élève de mieux se concentrer sur la tâche demandée. C'est dans cette salle que l'enseignante fera la lecture à l'élève au cours de cette recherche.

Portrait du texte (le choix des livres)

Dans un autre ordre d'idées, la place des livres dans l'enseignement de Frédérique était presque inexistante il y a deux ans. La bibliothèque était composée de livres de type « Recherche et trouve » et de livres cartonnés de peu de pages. Frédérique n'avait pas l'impression que Sara pouvait entrer dans l'écrit, mais reconnaissait le grand intérêt de l'élève pour le livre. Ainsi, la chercheuse a été amenée à sélectionner du matériel de littérature de jeunesse.

Comme aucun critère de sélection des livres n'existe pour les élèves qui ont des incapacités intellectuelles profondes, nous avons créé nos propres critères de sélection des ouvrages (Beaulieu et al., 2019). Les critères de sélection ont été établis sur une année, il s'agit d'un travail itératif et d'essais-erreurs. Plusieurs livres de littérature de jeunesse ont été mis à l'essai et des critères s'en sont dégagées. Pour les critères liés à la forme du texte, des pages surchargées d'informations visuelles ont été rejetées. Elle

ne pouvait pas suivre l'histoire, puisqu'il y avait trop de détails. Sara n'arrivait pas à se concentrer sur les éléments importants. En ce sens, plusieurs ouvrages variés ont été ciblés afin de trouver des situations didactiques qui convenaient aux caractéristiques de Sara et allait lui permettre un développement des compétences en lecture. Nous avons proposé des textes de plusieurs longueurs différentes, pour cibler des leçons de vingt minutes. En lien avec des critères reliés au contenu du texte, d'autres livres ont été rejetés, puisque les thèmes étaient trop loin de la vie de l'élève. En effet, puisque Sara est en fauteuil roulant, qu'elle n'a jamais pris l'autobus et qu'elle est gavée, un livre qui se déroule dans un autobus public ou qui traite d'alimentation est peu approprié. Il nous fallait trouver du matériel pertinent et dont elle possédait un minimum de connaissances pour accéder au sens (Irwin, 2007), sans toutefois lui proposer des livres infantilisants qui ne permettent pas de la questionner et de développer ses compétences de compréhension.

Ainsi, de fil en aiguille, la complexité des livres de jeunesse a été ciblée adéquatement selon les caractéristiques de Sara et il en va de même pour ses intérêts de lecture. Ces travaux itératifs ont permis de dégager des critères de sélection des livres de littérature de jeunesse pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles profondes (Beaulieu et Moreau, 2018). Ces critères ont permis de formaliser la procédure de choix des ouvrages pour l'élève. Ce faisant, le choix judicieux des œuvres autant pour permettre à l'élève d'entrer dans le contexte de lecture (Irwin, 2007) que de créer une situation de réussite en respectant les facilitateurs et en éliminant les obstacles possibles (Fougeyrollas et al., 2010) a permis de mettre en place des situations d'apprentissage authentiques et efficaces. Le choix du livre « Le lion et l'oiseau » respecte en effet l'ensemble des éléments explicités dans cette section autant pour Sara, avec ses caractéristiques et ses intérêts, que pour les objectifs d'apprentissage en lecture visés.

Portrait du développement des compétences à lire de Sara en lien avec les processus

Préparation à la lecture de l'élève. Ainsi, pendant deux années, à raison de trois fois par semaine, son enseignante a débuté de la lecture de littérature de jeunesse interactive. En début de recherche, Sara manipulait le livre et ne feuilletait pas, elle ne semblait pas trop savoir quoi faire avec l'objet. Rapidement, après un mois d'utilisation, l'élève passait plus de temps à contempler la page couverture. Elle était également capable de décrire sommairement cette page couverture grâce aux pictogrammes. L'enseignante a été amenée à demander à l'élève de cibler son intention. Par des questions comme « De quoi va parler cette histoire? De qui? », l'élève pointe sur l'image les différents personnages. En effet, elle regardait la page couverture, mais ne faisait pas du tout le lien avec une histoire.

Les processus de lecture : microprocessus, processus d'intégration, processus d'élaboration et macroprocessus. D'abord, force est de constater que Sara n'utilise pas de microprocessus lors de la lecture. De plus, l'enseignante ne voulait pas aller dans ce sens ; elle n'y voyait pas de pertinence pour le moment. Dans un esprit de collaboration, nous n'avons pas approfondi cet aspect des compétences.

Par ailleurs, Sara utilise les illustrations pour mettre en œuvre ses processus d'intégration, inférer, et répondre à des questions sur le texte. Par exemple, dans cette situation-ci, la réponse de Sara est seulement basée sur l'illustration :



Figure 1.

Notre travail de chercheuses a été de pister Frédérique sur les questions à poser à Sara, afin qu'elle puisse accompagner le développement des compétences en lecture, ici des processus d'intégration. Par exemple, au début du travail collaboratif, l'enseignante devait recevoir un plan de leçon détaillé où, par exemple, la chercheuse proposait à l'enseignante de demander à l'élève « De qui le narrateur traite? ». L'élève pouvait ainsi pointer l'oiseau. L'enseignante était amenée à demander « Qu'est-ce qui se passe avec l'oiseau? ». L'élève devait pointer son pictogramme lié à la tristesse, puisqu'elle n'en avait pas en lien avec la blessure. Ensuite, l'enseignante était amenée à demander « Qu'est-ce qui arrive si toi, tu tombes? ». Ici, il s'agissait d'une question d'élaboration, l'enseignante veut que l'élève pousse sa compréhension plus loin et dépasse le récit. Après cinq mois de lecture interactive, Sara se servait maintenant des illustrations de la page couverture pour décrire le livre. Elle pouvait transférer et feuilleter les images pour répondre aux questions d'intégration et d'élaboration de Frédérique.

Puis, un problème s'est dégagé ; l'élève s'appropriait les émotions négatives de tous. Elle ne pouvait pas vivre avec la tristesse de l'enseignante et des personnages des livres présentés. Ce qui apparaît auparavant comme une situation d'apprentissage favorable s'est rapidement détériorée en situation de difficulté. Des choix ont été faits de ne pas changer complètement la situation d'apprentissage étant donné que l'élève ne peut, au quotidien, éviter ces émotions négatives ; elle y est confrontée et elle doit être outillée pour favoriser une participation sociale optimale. En ce sens, nous avons donc entrepris de travailler les émotions avec l'élève ce qui est directement en lien avec l'apprentissage de la participation sociale recommandé par le programme de formation CAPS (MELS, 2011). Nous lui avons proposé plusieurs livres sur la gestion des émotions. En début de recherche, l'élève évitait la tâche lorsque le personnage avait une émotion négative. Par ailleurs, elle reconnaît bien les émotions sur pictogrammes (processus d'intégration). Après deux surlectures, l'élève ne réagit plus aux émotions du personnage principal et peut même faire le transfert entre le non verbal de l'illustration et celui de l'enseignante (processus d'élaboration).

Varié les types de questions et les types de réponses pour le développement des processus d'intégration, d'élaboration et des macroprocessus. En début de recherche, nous misions beaucoup sur les mots dits par l'élève. Nous étions donc confinées à des questions fermées ou des questions de reconnaissance des images. Ainsi, en regardant

l'image du lion et de l'oiseau qui regardent le ciel, il était possible ici de demander à l'élève « Par où sont partis les oiseaux? ». L'élève pouvait pointer le coin gauche puisque les oiseaux se sont envolés de ce côté. Il était également possible de demander à l'élève « Qu'est-il arrivé aux oiseaux? ». Elle répondait « parti » ; il s'agit d'un mot oral qu'elle connaissait et, à ce moment, elle se dégageait de l'utilisation de ses pictogrammes.



Figure 2.

Par ailleurs, après un an de travail, nous avons inclus de nouveaux pictogrammes et un tableau de communication. Cela a grandement enrichi la qualité et la variété des réponses de l'élève. Il était possible de poser la question « Que ressent l'oiseau lorsqu'il voit ses amis partir? ». L'élève pouvait pointer le pictogramme de tristesse, elle nous montrait la mise en œuvre d'un processus d'intégration.

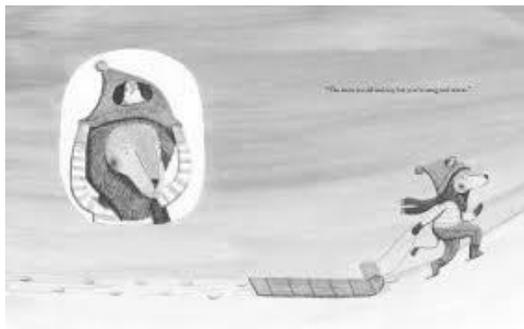


Figure 3.

L'apport du tableau de communication a été primordial pour faire progresser l'élève. Elle démontrait ainsi une compréhension d'une action importante dans l'histoire. Ainsi, l'élève, avec ses pictogrammes, peut nous tracer la séquence du texte, pouvant démontrer la compréhension de l'idée général du texte, c'est-à-dire des macroprocessus.

Établir le lien entre le texte et ses structures

Notre recherche a également permis à Sara de faire des liens entre le livre et ce qu'elle vit. Ainsi, dans cette page, le lion et l'oiseau font des tâches quotidiennes ensemble. Cette page a permis à la chercheuse de pousser l'enseignante à questionner

Sara sur ses tâches quotidiennes. Ensuite, il a été possible d'inclure de nouveaux pictogrammes liés au quotidien et de faire le lien entre son vécu et le livre.

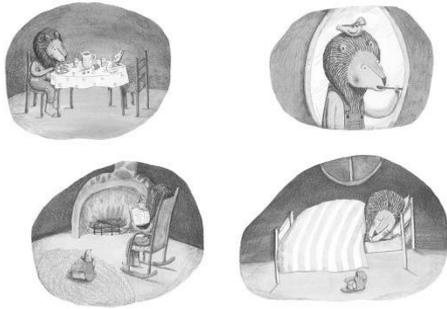


Figure 4.

Inévitablement, ces situations d'apprentissage ont un effet direct sur l'autonomie et la participation sociale de l'élève tel que prescrit par le programme de formation CAPS (MELS, 2011). La lecture interactive a permis à l'enseignante de connaître davantage l'étendue des connaissances de l'élève. Frédérique a été très surprise de l'ampleur des connaissances que possédaient son élève sur le monde. Ces moments de lecture avec l'enseignante ont modifié l'image que ce faisait Frédérique de Sara. Au fil du temps, les livres et les thématiques se sont complexifiés.

Partager ses impressions suite à la lecture

En début de recherche, nous n'avions pas de questions précises sur les impressions de la lecture, autre que « As-tu aimé ? » et le langage non verbal de l'élève était observé (hochement de tête, sourire, refus, etc.). Après une année de recherche, nous avons ajouté au tableau de communication un pictogramme d'appréciation positive et un pictogramme d'appréciation négative. Nous pouvons également la questionner sur les émotions qu'elle a ressenties lors de la lecture en utilisant les pictogrammes. Dès le début de la recherche, Sara n'avait aucune difficulté à signifier qu'elle n'appréciait pas un livre. Elle prenait simplement le livre, le fermait et ne voulait pas collaborer. Nous avons fait plusieurs essais-erreurs, l'enseignante lisait le livre à l'élève, mais l'élève n'était pas réceptive, elle pouvait répéter un mot ou seulement elle regardait ailleurs. Dans ces cas, nous avons cessé la lecture du livre et en avons proposé un autre. Cependant, nous voulions pousser plus loin et demander à l'élève, pourquoi elle aimait le livre. Toutefois, les questions posées avec le mot « pourquoi » sont difficiles pour Sara. En effet, il est difficile pour elle d'y répondre avec son champ lexical qu'elle utilise à l'oral et son tableau de communication. Dans des recherches futures, nous aimerions travailler cet aspect. Bref, à la suite de la présentation de ces résultats, il nous est possible de comprendre que cette élève a pu développer des compétences en lecture par l'exposition répétée à des situations d'apprentissage issues de la littérature de jeunesse.

Discussion

Peu de recherches s'intéressent à la description des processus impliqués dans l'acte de lire auprès des élèves ayant des IIP en lien avec des pratiques de lecture interactive. Par ailleurs, la recherche en lien avec les IIP est trop souvent en lien avec

des tâches isolées et décontextualisées (Browder et al., 2006). Notre recherche collaborative a permis de rendre compte de progrès importants d'une élève en lien avec le développement processus impliqués dans l'acte de lire (Irwin, 2007) et les pratiques de lecture interactive d'une enseignante. Nous avons décrit le développement de différents processus impliqués dans l'acte de lire tels que les processus d'élaboration, les processus d'intégration et les macroprocessus (Giasson, 2011; Irwin, 2007). Dans ce même ordre d'idées, nous pouvons constater que les pratiques de lecture interactive se sont complexifiées et ont permis de guider l'élève dans son développement des compétences.

En résumé, suite à la lecture interactive, l'élève met en place des processus d'intégration, elle résout des inférences appuyées par les illustrations du texte. Les résultats de cette recherche montrent que cette élève ayant des IIP peut faire des inférences de causalité. Elle est capable de transférer des apprentissages réalisés avec le livre de jeunesse à un autre contexte. Elle peut dégager les émotions d'autrui et se mettre à la place d'un personnage tiers, ce qui est loin d'être évident étant donné sa pensée préopératoire et son égocentricité développemental (Beaulieu, 2013). Elle se fie aux images pour comprendre le texte et y appuie sa compréhension. Elle peut dégager des liens entre les différentes pages. Elle a acquis plusieurs éléments en lien avec l'entrée dans l'écrit. Elle peut également dépasser le texte, faire des tâches autres en lien avec un texte donné, mettre en œuvre des processus d'élaboration. Enfin, elle peut démontrer une compréhension générale d'un texte, mettre en place des macroprocessus.

Sait-elle lire? Si la réponse à cette question est : est-ce qu'elle décode et reconnaît globalement des mots? Non. Sara ne divise toujours pas les syllabes à l'oral, il est difficile de savoir si elle a une conscience phonologique et n'a pas découvert le principe alphabétique. Elle ne reconnaît pas globalement les mots fréquents. En fait, l'observation d'une lecture interactive montre que Sara ne regarde pas les mots, lorsque l'enseignante lit, elle regarde uniquement les images, elle ne semble pas du tout intéressée par les lettres et les mots. Ce qui l'intéresse c'est l'histoire, c'est la compréhension de ce qui est écrit. L'enseignante ne porte pas du tout l'attention de Sara sur les lettres et les mots. Elle pointe davantage les illustrations pour capter l'attention de l'élève et soutenir sa compréhension. Sa salle de classe est dénuée de mots étiquettes, il s'agit davantage de pictogrammes. Est-ce que Sara pourrait reconnaître des mots globalement? Selon son enseignante le tout serait impossible. Plusieurs recherches menés auprès d'élèves ayant des incapacités intellectuelles sévères à profondes montrent toutefois qu'il est possible sur une longue échéance d'enseigner les microprocessus et surtout les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes à ces personnes (Allor et al., 2014; Bradford et al., Shippen, 2006; Frederick et al., 2013). Il serait intéressant, dans une recherche future auprès de Sara, de tenter le développement des microprocessus.

La visée, dans le cadre de cet article, n'était pas de transformer des pratiques, mais de détailler l'interaction entre une élève avec ses structures, la lecture interactive, et ce, dans son milieu la classe spéciale. La présente étude semble montrer que le milieu qu'est la classe spéciale accueillant les élèves ayant des IIP est encore bien pauvre en traces écrites (livres, affiches, etc.) et que les attentes en matière de développement des processus impliqués dans l'acte de lire (surtout les microprocessus) sont basses. Ce constat est déplorable sachant que les élèves ayant des IIP sont scolarisés jusqu'à vingt-et-un ans et qu'après peu de ressources existent pour occuper ces personnes. Il va de

soi que la littérature peut devenir un loisir intéressant, développant même le vocabulaire de l'individu.

Conclusion

En conclusion, les élèves ayant des IIP, comme tous les élèves, ont droit, selon la loi de l'instruction publique, d'être scolarisés. Trop souvent, leurs salles de classe sont dénuées de littérature de jeunesse et de traces écrites (livres, affiches, textes, etc.). Aucune recherche ne fait la preuve qu'ils ne peuvent pas accéder à l'écrit. Une question se pose : Ont-ils les mêmes chances que les élèves n'ayant pas d'incapacités intellectuelles de développer les processus impliqués dans l'acte de lire? En d'autres mots, nous savons que les caractéristiques personnelles de l'élève ayant des IIP le place à risque d'échec (Beaulieu, 2013), mais est-ce que le milieu est suffisamment riche en écrit pour favoriser le développement des processus impliqués dans l'acte de lire de cette clientèle très à risque de vivre une situation de handicap? Trop peu de recherches posent l'hypothèse que le tout est possible, les enseignants y croient peu, ces conditions ne sont peut-être pas très propices au développement des compétences en lecture des élèves ayant des IIP (Hessels-Schaltatter, 2010). Il importe donc que d'autres recherches se poursuivent auprès des clientèles les plus vulnérables pour décrire le développement de leurs compétences en lecture et ainsi peut-être convaincre le milieu que le tout est possible.

Références

- Allor, J. H., Mathes, P. G., Champlin, T. M. et Cheatham, J. P. (2009). Research-based techniques for teaching early reading skills to students with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(3), 356-366.
- 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.
- Beaulieu, J. (2013). *Productivité de manuels scolaires adaptés pour élèves ayant deux années de retard en lecture* (Doctoral dissertation, Université de Montréal (Canada)).
- Beaulieu, J. et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 25*, 52-69.
- Beaulieu, J. et Moreau, A. (2018). Enseignement avec l'album jeunesse auprès d'un élève ayant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 28*, 50-60.
- Beaulieu, J., Marilyn, D. B., Bowen, F., Levasseur, C., Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2019). DISPOSITIFS DÉCLARÉS D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU MOYEN DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN CONTEXTE D'INCLUSION PÉDAGOGIQUE D'ÉLÈVES HDAA DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54*(3), 479-499.
- Bradford, S., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E. et Flores, M. (2006). Using Systematic Instruction to Teach Decoding Skills to Middle School Students with Moderate Intellectual Disabilities. *Education And Training in Developmental Disabilities, 41*(4), 333-343.

- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L. E. et Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques ainsi que de la connaissance des lettres et pistes de développement professionnel. *La Revue Des Sciences de L'éducation*, 29(1), 171-194.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. et Algozzine, B. (2006). Research on reading for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 394-408.
- Burns, S., Espinosa, L. et Show, C. E. (2003). Débuts de la littérature, langue et culture: perspective socioculturelle. *Journal Des Sciences de L'éducation*, 29(1), 75-100.
- Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading. Dans P. G. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 1-34). New Jersey, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cavallini, F., Berardo, F. et Perini, S. (2010). Mental retardation and reading rate: Effects of precision teaching. *Life Span and Disability*, 13(1), 87-101.
- Chapelle, M. (1998). Analyse d'une activité d'identification de mots chez des apprentis lecteurs handicapés mentaux. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 9(2), 3-25.
- Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R. et Godbout, M-J. (2017). Favoriser la compréhension en lecture auprès des jeunes ayant une déficience intellectuelle. Université du Québec à Montréal.
- Cohen, E. T., Hellen, K. W., Alberto, P. et Fredrick, L. D. (2008). Using a three-step decoding strategy with constant time delay to teach word reading to students with mild and moderate mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(2), 67-78.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebusis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. Presses Université Laval.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*. Québec, QC: Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH.
- Foulin, J.-N. et Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et Francophonie*, 34(2), 28-55.
- Fredrick, L. D., Davis, D. H., Alberto, P. A. et Waugh, R. E. (2013). From initial phonics to functional phonics: Teaching word analysis skills to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 49-66.
- Giasson, J. (Ed.). (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Gremaud, G. et Tessari Veyre, A. (2017). *Augmenter les opportunités de communiquer. Manuel de situations et de stratégies*. Lausanne, Suisse : Éditeur HES-SO.

- Hessels-Schlatter, C. (2010). Les jeux comme outils d'intervention métacognitive. Dans M.G.P. Hessels et C. Hessels-Schlatter (Eds.) *Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés* (p. 99-128). Bern, Suisse: Peter Lang.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. London, UK: Pearson.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC: Éditeur Guérin.
- Marin, B. et Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive - Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles, Belgique: Éditeur De Boeck.
- MELS. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.
- MELS. (2011). *Programme éducatif sur les compétences axées sur la participation sociale (CAPS)*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Gouvernement du Québec.
- MELS. (2014). *Statistiques de l'éducation - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec.
- MEESR. (2019). *Nombre et pourcentage d'élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (code 23) ou moyenne à sévère (code 24) à la formation générale des jeunes des réseaux d'enseignement public, privé et gouvernemental, selon le type de handicap et de scolarisation, 2017-2018*. (Document inédit). Gouvernement du Québec.
- Morin, M.-F., Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire? *Québec Français*, 145, 69-70.
- Montésinos-Gelet, I. et Besse, J. M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 159-170.
- National Institute for Literacy (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Récupéré de <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Schnorr, R. F. (2011). Intensive reading instruction for learners with developmental disabilities. *The Reading Teacher*, 65(1), 35-45.
- Sermier-Dessemontet, R. et Martinet, C. (2016). Lecture et déficience intellectuelle: clés de compréhension et d'intervention. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 40-47.
- Snowling, M.J., Nash, H.M. et Henderson, L.M. (2008). The development of literacy skills in children with Down syndrome : Implications for intervention. *Down Syndrome Research and Practice*, 13, 62-67.
- Waugh, R.E, Alberto, P.A. et Frederick, L. (2011). Simultaneous prompting: an instructional strategy for skill acquisition. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(4), 528-543.
- Wehmeyer, M. (2006). Beyond access : Ensuring progress in the general education curriculum for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 322-326.

Biographie de l'auteure

Judith Beaulieu, PhD est professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse à l'interaction entre les outils pédagogiques, les pratiques

d'enseignement et les caractéristiques des élèves dits handicapés. Dans une perspective d'interaction entre l'individu et son environnement, elle s'intéresse plus précisément à l'utilisation de la littérature de jeunesse auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère et un trouble du spectre de l'autisme.

Marilyn Dupuis-Brouillette, est de l'Université de Sherbrooke.