



# Dix conseils fondés sur la recherche pour améliorer l'enseignement de la littératie aux élèves ayant un trouble du développement intellectuel

Christopher J. Lemons, Jill H. Allor, Stephanie Al Otaiba et Lauren M. LeJeune

---

Ces 20 dernières années, les chercheurs (souvent en collaboration étroite avec les parents, le personnel enseignant et les autres membres du personnel scolaire) ont réalisé des études qui ont largement contribué à mieux comprendre comment enseigner efficacement à lire aux enfants et aux adolescents ayant un trouble du développement intellectuel (TDI). Les attentes de plus en plus élevées de la société en ce qui a trait aux personnes ayant un TDI, les efforts de sensibilisation et les priorités figurant dans les lois (p. ex., normes de responsabilité renforcées) ont donné de l'élan à cet axe de recherche. Les conclusions de cet ensemble de travaux indiquent que les enfants et les adolescents ayant un TDI peuvent obtenir de meilleurs résultats en matière de lecture que ce qui avait été prévu précédemment (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham et Al Otaiba, 2014). Une étude récente laisse aussi entendre que l'accent mis historiquement sur la lecture fonctionnelle (p. ex., panneaux, mots apparaissant dans un restaurant) pour cette population de personnes apprenantes est probablement un objectif trop limité pour bon nombre d'entre eux (Browder et coll., 2009). Les résultats de recherche donnent à penser qu'intégrer des éléments de l'enseignement traditionnel de la lecture (p. ex., phonétique, conscience phonémique) dans les programmes pour les élèves ayant un TDI permettra à une proportion élevée parmi eux d'améliorer leurs aptitudes à la lecture autonome (Allor, Al Otaiba, Ortiz et Folsom, 2014). Ces capacités renforcées en matière de lecture ont des chances de conduire à de meilleurs résultats postsecondaires, notamment pour l'emploi, l'autonomie et la qualité de vie. Malheureusement, un grand nombre de personnels enseignants continuent de ne pas savoir précisément comment concevoir et présenter au mieux l'intervention en lecture aux élèves ayant un TDI.

Nous proposons un ensemble de dix

2

conseils fondés sur la recherche que le personnel enseignant spécialisé et d'études générales et les autres membres des équipes des plans d'enseignement individualisé (PEI) peuvent prendre en considération lors de la planification de l'enseignement de la littératie aux élèves ayant un TDI afin que ceux-ci optimisent leurs résultats. Pour chaque conseil, nous expliquons pour quel motif nous le recommandons et nous donnons des consignes pour le mettre en œuvre. Notre Outil de planification de l'enseignement et du soutien de la littératie peut être utilisé par les membres des équipes pour organiser l'information en vue d'orienter la planification. Notre objectif est d'offrir au personnel enseignant et aux membres des équipes des PEI un cadre de réflexion sur les pratiques courantes concernant la lecture, afin de faire des ajustements fondés sur la recherche qui sont susceptibles d'améliorer les résultats des élèves.

### **Le modèle conceptuel de littératie**

Browder et coll. (2009) ont proposé un modèle conceptuel pour l'enseignement précoce de la littératie aux élèves ayant des troubles du développement intellectuel profonds. Nous croyons que le cadre qu'ils ont établi permet d'orienter la conception et la présentation de l'enseignement de la littératie pour tous les élèves ayant un TDI. Nous nous sommes appuyés sur le modèle de Browder et coll. pour élaborer l'Outil de planification de l'enseignement et du soutien de la littératie, dont les équipes des PEI peuvent se servir pour motiver les prises de décisions (voir la figure 1). Nous vous invitons toutefois à procurer l'article original de Browder et coll. pour de plus amples détails sur le modèle conceptuel.

Le modèle de Browder et coll. (2009) comprend deux éléments principaux. Le premier donne des consignes sur la prise en compte des priorités d'enseignement, des soutiens et des possibilités d'accès;

le deuxième fournit des directives pour déterminer l'axe pédagogique. Pour le premier élément, Browder et coll. ont défini deux objectifs principaux en matière de littératie : augmenter l'accès à la littérature et accroître l'autonomie des élèves en tant que lecteurs et lectrices. En ce qui concerne le premier objectif, il s'agit avant tout de veiller à ce que des possibilités soient offertes aux élèves d'accéder à la littérature (p. ex., livres adaptés, temps consacré à la littératie) et d'envisager les aspects pédagogiques nécessaires pour renforcer les capacités des élèves à accéder à la littérature (p. ex., analyse des tâches pour les lectures à haute voix, conscience du texte). Les stratégies pour accroître l'autonomie en matière de lecture consistent notamment à concevoir un enseignement explicite de la lecture (p. ex., conscience phonémique, phonétique, compréhension) et à s'assurer que l'élève a des occasions de mettre en pratique et de transposer ses aptitudes à la lecture (p. ex., mise en pratique des aptitudes sur des textes nouveaux, enseignement pour transposer les aptitudes à la lecture dans des activités fonctionnelles).

Pour le deuxième élément du modèle, Browder et coll. ont souligné que l'axe pédagogique sera susceptible de changer à mesure que les élèves avancent dans leurs études. Les auteurs ont laissé entendre qu'« apprendre à lire » sera un objectif essentiel pour de nombreux élèves à l'école élémentaire et que la « lecture fonctionnelle » pourrait gagner en importance quand les élèves passent à l'école intermédiaire et à l'école secondaire. Browder et coll. ont fait remarquer que l'accès à la littérature adaptée à l'âge devrait rester une priorité à tous les niveaux scolaires et, en fait, tout au long de la vie.

### **Conseils fondés sur la recherche**

#### **Conseil 1 : Garder à l'esprit les objectifs globaux**

Quand on pense à l'enseignement de la littérature, il peut être tentant pour un grand nombre de personnel enseignant et parents de se concentrer sur des objectifs pour la prochaine année scolaire et, par la suite, de consacrer un temps limité à considérer la situation sous un angle plus large. Nous pensons qu'il est important d'avoir une vision globale même dans les premières années d'école élémentaire. Il peut être utile de s'arrêter un instant et de laisser les membres des équipes passer un peu de temps à réfléchir aux résultats à long terme et au temps dont on dispose pour les atteindre.

Le modèle de Browder et coll. (2009) peut aider les membres des équipes des PEI à contextualiser la planification d'au moins deux manières importantes. Premièrement, le modèle rappelle qu'il est essentiel que l'enseignement de la littérature pour les élèves ayant un TDI vise en premier lieu à accroître leur autonomie en tant que lecteurs et lectrices, grâce à l'enseignement de la lecture et à des occasions de mettre en pratique et de transposer leurs aptitudes à la lecture. Des études ont montré qu'un enseignement bien conçu et ciblé de la littérature peut conduire à de meilleurs résultats scolaires que ce qui avait été auparavant supposé possible chez les enfants et les adolescents ayant un TDI (Allor, Mathes et coll., 2014; Bradford, Shippen, Alberto, Houchins et Flores, 2006; Browder, Ahlgrim-Delzell, Courtade, Gibbs et Flowers, 2008; Browder, Ahlgrim-Delzell, Flowers et Baker, 2012). Par ailleurs, Wei, Blackorby et Schiller (2011) ont conclu que les adolescents ayant un TDI continuent d'afficher des progrès dans leur aptitude à la lecture tout au long des années d'école secondaire, ce qui souligne la nécessité d'accorder une attention continue à l'enseignement de la littérature.

Il est important de noter que le modèle de Browder et coll. met aussi en lumière le besoin de s'assurer que l'enseignement de la littérature vise notamment à augmenter l'accès des

élèves à la littérature en facilitant leur mise en contact avec des livres et d'autres textes (p. ex., par l'intermédiaire de leurs pairs, de membres de leur famille, de la technologie) et en leur enseignant comment comprendre le sens des textes, y compris ceux qui leur sont lus à haute voix (voir Browder, Trela, Gibbs, Wakeman et Harris, 2007). Cet objectif est important en ce sens qu'il offre une voie secondaire d'accès à la littérature adaptée à l'âge, qui ne dépend pas du développement d'aptitudes élémentaires à la lecture.

Deuxièmement, le modèle de Browder et coll. (2009) souligne comment l'importance d'« apprendre à lire » sera susceptible de s'estomper au profit de la « lecture fonctionnelle » à mesure qu'un élève entre dans l'adolescence et que les services d'éducation spécialisée commencent à mettre davantage l'accent sur la transition vers l'univers postsecondaire. Les membres des équipes des PEI devront discuter en toute franchise de la manière de trouver le bon équilibre entre le temps d'enseignement passé à accroître l'autonomie en matière de lecture (c.-à-d. enseignement de la lecture) et celui consacré aux autres résultats importants de la transition (p. ex., communication, lecture fonctionnelle, autosoins, aptitudes sociales, technologie, transport, emploi, loisirs).

Nous croyons aussi qu'il convient de signaler qu'au fil du temps, des améliorations graduelles même mineures de l'aptitude à la lecture autonome peuvent avoir un effet considérable sur la qualité de vie de l'élève. En d'autres termes, même s'il peut falloir plusieurs années d'enseignement pour qu'un élève soit capable de lire comme un élève de troisième année, voire de première année, celui qui atteint ne serait-ce que ce niveau d'aptitude élémentaire peut accéder à bien plus de textes que quelqu'un qui ne sait pas lire. Les efforts importants qui peuvent être nécessaires

pour améliorer les résultats en matière de lecture chez les élèves ayant un TDI valent vraiment la peine (Lemons et coll., 2015). Centrer l'enseignement sur les textes et les mots que les élèves ont le plus envie d'apprendre peut améliorer leur qualité de vie, ainsi que la motivation et la participation chez les élèves plus âgés (p. ex., apprendre à lire des revues de loisirs sur les sports, comment accéder à un horaire de transport, à comprendre la recette simple d'un plat préféré, à accéder aux médias sociaux).

### **Conseil 2 : Fixer des objectifs pertinents et mesurables**

Un autre aspect important de la planification de l'enseignement de la lecture consiste à comprendre les points forts et les besoins pédagogiques actuels de l'élève en lien avec les aptitudes essentielles à la lecture. Les équipes des PEI peuvent se servir du modèle de Browder et coll. (2009) pour définir les aptitudes essentielles, et les normes de rendement issues d'une évaluation alternative d'un État américain peuvent aussi avoir un intérêt pour la planification. À notre avis, les aptitudes fondamentales à la lecture présentées dans les Common Core State Standards (CCSS), un socle de normes communes à bon nombre d'États américains, peuvent s'avérer particulièrement utiles lorsque l'on réfléchit aux axes stratégiques pour l'enseignement de la lecture (National Governors Association Center for Best Practices et Council of Chief State School Officers, 2010a, 2010b). Par exemple, les aptitudes fondamentales des CCSS pour la première année comprennent des compétences détaillées dans les domaines des concepts de l'imprimé, de la conscience phonologique, de la phonétique et de la reconnaissance des mots, ainsi que de la fluidité. Les équipes des PEI peuvent passer en revue les aptitudes fondamentales et déterminer celles qui représentent la prochaine étape de progression du



développement pour un élève donné. En sélectionnant les aptitudes sur lesquelles il faut se concentrer, les équipes devraient donner la priorité à celles qui ont le plus de chances d'influer sur les capacités globales d'un élève en matière de lecture. Par exemple, certaines des aptitudes fondamentales (p. ex., faire des rimes) peuvent être moins importantes que d'autres (p. ex., conscience phonémique; pour plus de détails, voir Allor, Mathes, Champlin et Cheatham, 2009). En prenant en considération les consignes de Browder et coll., les équipes devraient choisir les aptitudes qui sont les plus susceptibles d'avoir un effet bénéfique direct (à la fois immédiat et à plus long terme) sur la vie des élèves.

Plusieurs sources de données peuvent aider les équipes des PEI à évaluer les capacités actuelles d'un élève en ce qui concerne les compétences essentielles en littératie. Premièrement, il est probable que l'élève a fait l'objet de mesures normalisées de ses résultats en matière de lecture (p. ex., test de maîtrise de la lecture de Woodcock; Woodcock, 2011) dans le cadre du processus d'évaluation formelle. D'autres évaluations à interprétation critérielle peuvent aussi indiquer quelles aptitudes à la lecture les élèves ont maîtrisées. Les données issues de ces mesures peuvent mettre en lumière les points forts et les points faibles relatifs.

Deuxièmement, les équipes peuvent aussi utiliser les mesures fondées sur le programme des premières années d'école pour évaluer le rendement des élèves en ce qui concerne la conscience phonologique, la connaissance des lettres et la lecture des mots et des textes. Plusieurs études (Allor, Mathes et coll., 2014; Lemons et coll., 2013) ont montré que ces mesures peuvent être employées pour suivre comment les enfants ayant un TDI répondent à l'enseignement de la lecture à toutes les étapes de la scolarité. Troisièmement, l'équipe des PEI peut élaborer des évaluations informelles (ou des

évaluations de la maîtrise) axées sur les aptitudes fondamentales des CCSS ou d'autres normes pour estimer les capacités actuelles d'un élève en ce qui concerne les compétences clés.

Par exemple, en première année, les élèves sont supposés « décodé des mots de deux syllabes suivant des schémas simples en décomposant les mots en syllabes » (RF.1.3.4). Un enseignant pourrait dresser une liste de dix mots de deux syllabes et observer l'élève en train de lire ces mots pour évaluer s'il ou elle a été capable de maîtriser cette compétence.

Ou bien, le personnel enseignant pourrait mettre en place des évaluations informelles semblables en utilisant le contenu présenté dans leur leçons quotidiennes. Par exemple, le personnel enseignant pourrait effectuer une brève évaluation pour déterminer si un élève est capable de reproduire correctement les sons des lettres et les mots appris. Ces données peuvent aider à décider si l'élève est prêt à aller de l'avant dans la progression des apprentissages. Il est également utile de réaliser des évaluations fréquentes sur la matière déjà apprise afin de déterminer si l'élève l'a bien assimilée et d'enseigner de nouveau au besoin.

Une fois que l'équipe a acquis une solide compréhension des capacités actuelles de l'élève, elle devrait mettre en place un ensemble d'objectifs pour le PEI centrés sur les aptitudes essentielles à la lecture. Ces objectifs peuvent être établis en s'appuyant sur le modèle de Browder et coll. (2009), sur les résultats des mesures fondées sur le programme des premières années d'école, sur les aptitudes fondamentales à la lecture des CCSS et sur l'évaluation informelle. D'après les consignes fournies par Yell et Stecker (2003), voici un exemple possible d'objectif pour le PEI issu des mesures fondées sur le programme scolaire en matière de fluidité de la lecture à haute voix : « À la fin de l'année scolaire, lors d'un test de fluidité de la lecture à haute voix de deuxième

année, Je'Sean lira correctement 90 mots par minute avec une précision d'au moins 95 %. » Le personnel enseignant peut en apprendre davantage sur l'utilisation des mesures fondées sur le programme scolaire pour suivre les progrès réalisés en consultant les ressources figurant au tableau 1.

### **Conseil 3 : Offrir un enseignement systématique et explicite de la lecture**

Lorsque nous travaillons dans des écoles, nous constatons trop souvent que l'enseignement de la lecture aux élèves ayant un TDI est incohérent et désorganisé. Il n'est pas rare que ce soit parce que le personnel enseignant ne reçoit pas de programme d'enseignement approprié mais recourt plutôt à des ressources venant de diverses origines, dont Internet. Nous croyons qu'utiliser un seul programme de lecture comme base les aidera à enseigner d'une manière plus systématique. Des ressources supplémentaires peuvent ensuite être adaptées à ce programme. Nous recommandons vivement au personnel enseignant de choisir un programme fondé sur les données probantes qui offre des modèles explicites, une rétroaction corrective, un étayage, un renforcement et une révision globale, ainsi qu'une attention particulière à l'enseignement systématique de compétences en conscience phonologique et en phonétique (Bradford et coll., 2006; Browder et coll., 2012; Browder et coll., 2009; Conners, Rosenquist, Sligh, Atwell et Kiser, 2006). Voir le tableau 1 pour des recommandations de programmes appropriés dont l'efficacité a été montrée dans des travaux de recherche portant sur des élèves ayant un TDI. Il est probable que le programme de base devra faire l'objet de quelques adaptations alors que le personnel enseignant œuvre pour individualiser l'enseignement et que du contenu supplémentaire peut être nécessaire pour répondre aux besoins de l'élève en

matière de pédagogie et d'accès.

Toutefois, se servir du programme de base comme fondement renforcera la cohérence et l'organisation de l'enseignement. C'est parce qu'une progression des apprentissages structurée est essentielle pour que l'enseignement reste organisé et homogène.

Un autre élément de l'enseignement systématique consiste à donner aux élèves les atouts qui leur permettent de mettre en pratique leurs aptitudes dans tous les contextes et d'établir des liens entre les compétences connexes (Browder et coll., 2007). Les élèves ayant un TDI tirent profit d'un langage routinier qui est répété à chaque leçon et dans chaque contexte (p. ex., lecture et écriture; classe ordinaire, classe clinique) de sorte que les directives sont vite assimilées. Un élève ayant un TDI pourrait ne pas être en mesure de faire le lien nécessaire si un enseignant appelle les mots reconnus de façon globale (ou mots-étiquettes) « mots d'exception » alors qu'un autre les considère comme étant des « mots à mémoriser ». Les enseignants devraient aussi inculquer explicitement aux élèves les liens entre les compétences connexes (p. ex., de la conscience phonologique au décodage puis à l'orthographe, du décodage au sens puis à l'écriture). Par exemple, lorsque les élèves décodent un mot, les sons de chaque lettre sont d'abord prononcés, puis assemblés pour dire le mot. Ces deux éléments d'aptitude peuvent être travaillés séparément (c.-à-d. d'un côté la correspondance lettre-son et de l'autre l'exercice d'assemblage oral relevant de la conscience phonémique) et ensuite être mis en pratique explicitement pour le décodage et l'orthographe. La révision systématique, la mise en pratique globale continue et l'intégration des compétences de cette manière augmenteront la probabilité que les élèves conservent et transposent leurs aptitudes.

Nous sommes conscients que la

réponse initiale de certains élèves à un enseignement qui se concentre sur les aptitudes liées à la conscience phonologique et à la phonétique peut être minimale. Pour ces élèves, le personnel enseignant devrait envisager de consacrer une période d'enseignement au renforcement de la capacité à lire des mots reconnus de façon globale (Browder et Xin, 1998). À cet égard, il est possible de procéder comme nous l'avons fait dans une étude récente (Lemons et coll., sous presse) en enseignant des mots décodables importants très faciles à se représenter (p. ex., *ami, cil, sac*) associés à des images. Autrement, le personnel enseignant pourrait utiliser un programme plus classique de mots reconnus de façon globale (p. ex., Edmark [ProEd, 2011], PCI [Haugen-McLane, Hohlt et Haney, 2008]). Nous croyons qu'il est important d'intégrer le plus tôt possible la conscience phonologique et l'enseignement de la correspondance lettre-son dans ces programmes de mots reconnus de façon globale pour s'assurer que les élèves sont capables de décoder des mots qui ne leur sont pas directement enseignés.

#### **Conseil 4 : Offrir un enseignement d'une intensité suffisante pour atteindre les objectifs**

L'inclusion et le temps passé avec des pairs du même âge sans limitation fonctionnelle dans des structures ordinaires d'enseignement sont importants à prendre en considération lors de la planification pour les enfants et les adolescents ayant un TDI. Cependant, les équipes des PEI devraient se demander si suivre tout l'enseignement dans une classe ordinaire permettra d'offrir à l'élève un niveau suffisant d'intervention intensive pour l'aider à atteindre les objectifs de lecture (Zigmond et Kloo, 2011). Il y a au moins deux points importants en ce qui a trait à l'intensité. Premièrement, lors de discussions informelles avec le

personnel enseignant qui ont participé à nos récentes études, bon nombre d'entre eux ont indiqué qu'une partie importante de leurs élèves ayant un TDI passent la plupart de leur temps dans une classe ordinaire en recevant un soutien individuel de la part d'un aide de la classe pour participer aux programmes pédagogiques; toutefois, le plus souvent, cela ne comprend pas un enseignement direct des compétences scolaires. Dans de nombreux cas, le personnel enseignant a précisé qu'une classe clinique aurait permis d'offrir un enseignement plus intensif de la lecture qui ciblerait mieux les besoins scolaires des élèves.

Deuxièmement, même lorsqu'un enseignement intensif est prodigué, beaucoup d'élèves ayant un TDI auront besoin de plusieurs années d'intervention pour atteindre les objectifs de lecture. Par exemple, Allor, Mathes et coll. (2014) ont offert un enseignement quotidien de la lecture s'appuyant sur la phonétique à des enfants au QI inférieur à la moyenne, dont de nombreux ayant un TDI. Ces cours étaient donnés de 40 à 50 minutes par jour à des groupes d'un à trois élèves. Bien que les élèves qui ont bénéficié de l'intervention de l'équipe de recherche pour la lecture aient fait en moyenne des progrès significativement plus importants sur le plan statistique que ceux des classes témoins sans intervention particulière, chez bon nombre d'entre eux, ces progrès ne représentaient que l'équivalent d'une année dans le programme scolaire après une participation de deux à quatre ans à l'étude. Néanmoins, au vu de l'évolution stable relativement faible des élèves du groupe témoin, il est peu probable que ceux du groupe étudié auraient réalisé les mêmes progrès avec un enseignement moins intensif.

Pour atteindre les objectifs d'apprentissage, l'équipe des PEI devrait veiller à ce que l'élève suive pendant suffisamment longtemps un enseignement direct de la lecture assuré

par un intervenant dûment formé et hautement qualifié (Fuchs, Fuchs et Compton, 2012). Cet enseignement devrait être précisément adapté aux besoins scolaires de l'élève. En d'autres termes, il devrait cibler la zone de développement proximale de l'élève ou, comme nous aimons le dire, il devrait se situer dans sa « zone idéale d'apprentissage ». Plus largement, l'enseignement devrait être attrayant, et un plan devrait être mis en place pour suivre de près comment l'élève y répond. Selon notre expérience collective en tant que personnel enseignant et équipe de recherche, il est difficile d'offrir ce niveau d'intensité au sein d'une classe ordinaire.

### **Conseil 5 : Chercher des possibilités de développement professionnel**

Un grand nombre de personnel enseignant spécialisé qui enseignent aux élèves ayant un TDI ont reçu une formation initiale limitée sur la façon dont les enfants apprennent à lire. Une formation de développement professionnel (DP) en cours d'emploi visant à accroître les connaissances dans ce domaine peut aider le personnel enseignant à individualiser et à intensifier l'enseignement de la lecture pour leurs élèves. Nous croyons qu'il existe au moins deux aspects importants à cet égard sur lesquels le DP pourrait se concentrer.

Premièrement, le personnel enseignant devrait comprendre ce que font les lecteurs efficaces et comment cette aptitude s'acquiert. Un lecteur averti reconnaît rapidement les lettres et les mots, utilise le sens de chaque mot et établit des liens immédiats avec le sens de ce qui est lu. Pour comprendre ce qui est lu, ces derniers utilisent et mettent en pratique leurs connaissances générales sur le monde. « La lecture efficace va trop vite et est trop automatique pour détecter ses processus sous-jacents grâce à une simple introspection. Nous lisons, mais nous ne sommes pas capables de voir comment notre esprit donne un sens

à un écrit » (Moats, 1999, p. 12). La lecture efficace met en jeu de nombreux processus différents qui se produisent simultanément de sorte que les élèves peuvent reconnaître les mots sans effort et se concentrer intensément sur la compréhension.

Deuxièmement, le personnel enseignant devrait comprendre les modèles théoriques de l'apprentissage de la lecture. Le modèle de Scarborough (2001) montre comment les aptitudes initiales de compréhension de la langue (c.-à-d. connaissances antérieures, vocabulaire, structures langagières, littératie et raisonnement verbal) et les aptitudes de reconnaissance des mots (c.-à-d. conscience phonologique, décodage, orthographe et reconnaissance instantanée) s'intègrent graduellement. Avec un enseignement et de la pratique, la lecture renforce à la fois l'automatisme et la stratégie pour finalement faire preuve d'une coordination fluide des processus de lecture et de compréhension des mots. (Pour de plus amples renseignements sur la manière dont se passe l'apprentissage de la lecture, voir Perfetti, 2003; Perfetti et Marron, 1998.)

Nous comprenons que les ressources sont souvent restreintes dans les écoles et que les fonds ouvrant à des possibilités supplémentaires de DP sont fréquemment limités. Nous avons trois recommandations à faire au personnel enseignant qui peut les aider à élargir leur accès au DP. Premièrement, il n'est pas rare que les universités locales proposent des cours sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture. Bien qu'en général, le personnel enseignant doit s'acquitter de frais de scolarité ou bénéficier de bourses d'études pour pouvoir suivre ces cours, il peut y avoir d'autres moyens d'accéder à leur contenu. Par exemple, les chargés de cours à l'université permettent souvent de suivre un cours en tant qu'auditeur en échange de la participation de sa classe à des travaux pratiques ou à des projets de recherche. Deuxièmement, en tant

qu'équipe de recherches, nous offrons fréquemment un DP à titre gracieux aux conseils scolaires pour leur appui dans nos efforts de recherche. Le personnel enseignant peut communiquer avec les équipes de recherches des universités locales pour voir si ces types de possibilités existent. Troisièmement, nous recommandons au personnel enseignant ayant des intérêts communs de constituer des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP; Helman et Rosheim, 2016) au sein desquelles il est possible de collaborer pour approfondir les connaissances et améliorer les pratiques. Les membres de la CAP pourraient passer du temps à s'instruire sur l'enseignement de la lecture en consultant plusieurs sites Web gratuits de grande qualité (p. ex., tableau 1) et en partageant de courtes vidéos d'enseignement ou d'évaluation pour s'entraider en ce qui concerne la planification et la résolution de problèmes. Sinon, les membres pourraient consacrer du temps à lire des livres et des articles de revues à comité de lecture, à discuter du contenu puis à mettre en pratique les techniques pédagogiques. Le tableau 1 comprend des suggestions de livres à envisager. Enfin, les membres de la CAP pourraient choisir d'acheter un nouveau programme d'études et convenir de se soutenir les uns les autres pour la mise en œuvre initiale et la résolution de problèmes.

### **Conseil 6 : Se souvenir que les capacités langagières sont le fondement sous-jacent des aptitudes à la lecture**

La théorie de l'apprentissage de la lecture connue sous le nom de « modèle simplifié de la lecture » (Hoover et Gough, 1990) souligne que la lecture associe la reconnaissance des mots et la compréhension de la langue. En d'autres termes, la lecture est tout simplement le processus de traduction de l'écrit en langage. La planification de l'enseignement de la lecture devrait

prendre en compte les capacités langagières d'un élève. L'apprentissage de la lecture est indissociable du contexte de développement langagier. Une bonne lecture permet d'établir des liens immédiats entre l'écrit et le sens; par conséquent, l'enseignement devrait aider les élèves ayant une TDI à tisser ces liens autant que possible. Par exemple, les compétences isolées devraient être combinées dès que possible pour créer des mots et des phrases dans des contextes qui sont familiers aux élèves et susceptibles d'être compris.

Avec leurs connaissances spécialisées en matière de développement langagier, les orthophonistes occupent une position unique leur permettant de pouvoir cerner les origines langagières des problèmes de lecture et d'intervenir sur elles (Ehren et Whitmire, 2009). Par exemple, des renseignements clés peuvent être fournis sur la façon dont la perception de la parole, la production des sons de la parole ainsi que le vocabulaire influent sur les progrès faits en lecture (Squires, Gillam et Reutzel, 2013). De nombreux orthophonistes sont formés pour adopter une approche diagnostique et normative de l'intervention (Ehren et Whitmire, 2009). Dans cette approche, les capacités actuelles de l'élève et les secteurs où des besoins pédagogiques se font sentir sont évalués, et une intervention est conçue pour cibler ces secteurs. Les membres des équipes des PEI peuvent trouver des consignes supplémentaires sur le renforcement du rôle des orthophonistes dans l'enseignement de la littératie par le biais de l'American Speech-Language-Hearing Association (2001). Il est également important de ne pas oublier que les conseils d'expert du personnel enseignant de programmes de français, langue seconde ou d'enseignement bilingue seront nécessaires pour les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle.

### Conseil 7 : Étayer la mémoire de

### travail

De nombreux élèves ayant un TDI ont des déficiences en matière de mémoire de travail qui peuvent limiter la réponse à l'enseignement de la lecture.

Considérons, par exemple, les exigences cognitives requises pour que l'élève prononce le mot *sac*. Pour chaque lettre, il faut prononcer le son /s/ /a/ /k/, puis assembler ces sons pour dire le mot complet.

Les élèves qui ne savent pas bien former les mots en rassemblant des sons oraux et qui présentent des déficiences en matière de mémoire de travail oublieront souvent le premier son lors de l'assemblage des sons et répondront avec le mot *ac* au lieu du mot *sac*. C'est tout simplement un oubli du son /s/. D'autres tâches, comme déterminer le son du milieu dans un mot prononcé ou manipuler les phonèmes, sont encore plus compliquées.

Le personnel enseignant peut apporter diverses formes d'étayage pour aider les élèves à manipuler les phonèmes même si les limites de la mémoire de travail de l'élève rendent la tâche difficile. Par exemple, dans une étude récente axée sur l'amélioration des résultats en matière de lecture chez des enfants ayant le syndrome de Down (Lemons et coll., sous presse), nous avons offert deux niveaux d'étayage pour les activités de lecture débutante. Premièrement, nous avons enseigné un nombre limité de mots décodables très faciles à se représenter (p. ex., *balle*) en demandant aux élèves de les associer à des images. Lors de l'identification automatique des mots, nous avons alors été en mesure d'utiliser le mot écrit ou l'image pour appuyer les activités liées à la conscience phonologique et au principe alphabétique. Par exemple, si nous demandions à un élève de donner le premier son du mot *balle* et que l'élève a besoin d'un coup de pouce supplémentaire, nous pouvons montrer une image ou le mot écrit.

Deuxièmement, nous avons rapidement

intégré les lettres dans les activités liées à la conscience phonologique afin d'apporter un soutien supplémentaire. Souvent, la conscience phonémique est enseignée sans les lettres, ce qui convient pour les très jeunes élèves qui se développent habituellement; cependant, si l'on en croit notre expérience, les élèves présentant des limites de la mémoire de travail trouvent que l'ajout des lettres facilite grandement la tâche. C'est particulièrement vrai chez les élèves qui connaissent le son de nombreuses lettres mais restent incapables de former les mots en rassemblant des sons. Par exemple, si l'élève n'a pas réussi à segmenter le mot *ami* à l'aide des boîtes Elkonin (c.-à-d. une figure où de petits carrés reliés représentent une série de phonèmes) avec trois jetons en plastique, nous avons remplacé les jetons par des lettres en plastique (p. ex., *a, m, i*). À l'inverse, si l'élève n'a pas été capable d'assembler les sons /a/ /m/ /i/ pour former le mot *ami*, le simple ajout des lettres à la tâche sert d'indice mnémotechnique permettant de garder les sons en mémoire assez longtemps pour les assembler et former le mot. Ce type d'étayage flexible assure aux élèves la possibilité de réussir en ce qui concerne les activités de lecture débutante.

### Conseil 8 : Cibler des points précis de progression des apprentissages pour orienter l'enseignement

Lors de la planification de l'enseignement de la lecture aux élèves ayant un TDI, le personnel enseignant doit réfléchir non seulement au contenu du cours mais aussi à la manière d'avancer à travers ce contenu. Utiliser une approche systématique pour suivre la progression des apprentissages dans un programme scolaire peut aider le personnel enseignant à s'assurer que l'enseignement est ciblé et cohérent de sorte que les élèves en maîtrisent le contenu. De plus, planifier l'enseignement de manière à ce qu'une



quantité appropriée de contenu soit ciblée en même temps permettra au personnel enseignant de concentrer les efforts de planification. Lorsque la quantité de contenu correspondant à la progression des apprentissages à intégrer dans une leçon est adaptée au niveau scolaire de l'élève, cela peut améliorer l'apprentissage.

Le personnel enseignant doit décider quand il y a lieu de répéter des leçons individuelles ou des groupes de leçons. Parfois, les élèves peuvent maîtriser certaines compétences au sein d'une leçon (p. ex., sons des lettres) mais continuer à avoir de la difficulté avec les autres compétences figurant dans la même leçon ou les mêmes groupes de leçons (p. ex., assembler les sons des lettres pour former les mots). Dans un travail de recherche, nous avons conclu que certains élèves parvenaient à apprendre des mots reconnus de façon globale et des sons individuels de lettres plus vite qu'à décoder des mots ordinaires (voir Allor, Gifford, Al Otaiba, Miller et Cheatham, 2013). Dans ce cas, le personnel enseignant peut introduire des mots reconnus de façon globale et des sons de lettres supplémentaires tout en renforçant la pratique de l'assemblage et de l'orthographe. Il est aussi utile pour le personnel enseignant de regrouper les élèves aux aptitudes semblables dans de petits groupes homogènes pour les cours, ou d'associer un élève auquel manque une compétence à un autre qui la maîtrise pour un exercice en binôme.

Une manière qui nous a permis de cibler des points précis de progression des apprentissages dans notre travail a été de sélectionner un nombre limité de nouveaux mots et sons à enseigner en même temps. Par exemple, dans l'étude de Lemons, Mrachko, Kostewicz et Pattera (2012), nous avons utilisé la progression des apprentissages d'un programme de lecture fondé sur les données probantes (c.-à-d. *Road to Reading*; Blachman et Tangel, 2008) pour mettre en place une évaluation

préalable de sons de lettres, de mots décodables et de mots fréquents. Nous nous sommes servis des données de cette évaluation pour déterminer de manière individuelle où les élèves seraient placés dans le programme. Pour chaque élève, nous avons choisi cinq sons de lettres, mots décodables et mots fréquents à cibler dans les leçons à venir. L'intervention a été effectuée et l'apprentissage de ce contenu a été évalué chaque jour. Lorsque les élèves donnaient le son de lettre ou le mot correct pendant trois jours consécutifs, nous avons jugé que ce point était « maîtrisé » et l'avons remplacé par la lettre ou le mot suivant dans la progression des apprentissages. Nous avons aussi procédé à des évaluations fréquentes des points maîtrisés pour vérifier que la maîtrise continuait, et nous les avons réintégré dans l'enseignement si ce n'était pas le cas. Cette approche systématique pour suivre la progression des apprentissages nous a permis d'adapter l'intervention au niveau scolaire de chaque élève. Pour certains élèves, nous aurions sans doute pu cibler un nombre plus important de points. Le personnel enseignant devrait utiliser les données recueillies pour définir un rythme approprié pour les élèves.

### **Conseil 9 : Se servir des données pour orienter l'enseignement et l'adaptation**

Une des choses les plus importantes que peut faire le personnel enseignant pour augmenter la probabilité que les élèves ayant un TDI atteignent les objectifs de lecture est de se servir des données pour suivre les progrès et orienter les adaptations en cours. Dans plusieurs études (Allor, Mathes et coll., 2014; Lemons et coll., 2012), nous avons utilisé les mesures fondées sur le programme des premières années d'école pour suivre la réponse des élèves à l'enseignement de la lecture, évaluer leur rythme de progression dans un programme d'études et nous indiquer

quand il y avait lieu de faire évoluer, voire de modifier, l'enseignement. Nous encourageons le personnel enseignant à en apprendre davantage en ce qui concerne les mesures fondées sur le programme scolaire et à voir si cette forme de suivi des progrès peut être utile pour leurs élèves. Les données recueillies à partir de ces mesures peuvent aussi servir pour orienter l'adaptation en cours de l'enseignement de la lecture. Le personnel enseignant peut recourir à un processus appelé individualisation fondée sur les données pour déterminer quand et comment faire évoluer l'enseignement (Fuchs et coll., 2012). Pour en savoir plus sur l'individualisation fondée sur les données, le personnel enseignant peut se renseigner auprès du National Center on Intensive Intervention ([www.intensiveintervention.org](http://www.intensiveintervention.org)). Bien que la plupart de la documentation du site se concentre sur les élèves n'ayant pas de TDI, les consignes fournies sur l'utilisation des données en vue d'évaluer les progrès des élèves et de modifier l'enseignement en cas d'insuffisance des réponses demeurent pertinentes. L'approche offre au personnel enseignant un cadre pour servir d'expert clinique qui prodigue un enseignement ciblé et individualisé.

### **Conseil 10 : Faire participer les fournisseurs de services et les membres de la famille**

Même si nous reconnaissons qu'il y a moins de résultats de recherche permettant d'étayer ce conseil, la Loi sur l'éducation précise clairement qu'il faudrait faire participer les fournisseurs de services et les membres de la famille aux réunions des PEI. Au cours de la réunion de l'équipe des PEI, les membres devraient discuter de la façon dont ils peuvent coordonner et fournir le soutien nécessaire pour l'enseignement de la lecture. Nous avons brièvement souligné le rôle important que peuvent jouer les orthophonistes (Ehren et Whitmire, 2009; Squires et coll., 2013),



mais d'autres types de personnel de soutien, comme les spécialistes en technologies d'aide, les spécialistes du comportement et les psychologues scolaires, peuvent apporter des compétences particulières pouvant aider à l'enseignement de la lecture (Ayres, Mechling et Sansosti, 2013; Smith, DeMarco et Worley, 2009). Il est important que les membres de l'équipe réfléchissent à la manière dont un soutien peut être apporté pour atteindre les objectifs de lecture convenus, tout en veillant à ce qu'il existe une cohérence dans ce soutien. Par exemple, si l'élève est pris en charge à la fois par un personnel d'enseignement d'études générales et d'un spécialisé, et un orthophoniste, ces trois professionnels devraient prévoir utiliser un langage pédagogique commun, cibler des compétences semblables et examiner les données fréquemment.

Faire participer les membres de la famille est également crucial. Cependant, trop souvent, leur rôle est mal défini. Certaines familles peuvent ne pas être au courant des travaux de recherche qui montrent que les élèves ayant un TDI peuvent apprendre à lire. Nous croyons qu'il y a au moins deux points importants à prendre en compte ici. Premièrement, les membres de la famille devraient donner la priorité aux aspects de la littératie que le modèle de Browder et coll. (2009) considère comme facilitant l'accès à la littérature. Il convient de les encourager à offrir aux enfants de multiples possibilités d'accéder à la littérature par le biais de lectures à haute voix, de textes adaptés et de lectures répétées s'il y a lieu. Les familles peuvent donner les définitions de nouveaux mots de vocabulaire et encourager les discussions à propos des histoires, à la fois celles lues à haute voix et celles que l'élève peut lire de manière autonome. Il est essentiel que le personnel scolaire incite les parents, tuteurs et familles à participer et que les soutiens nécessaires soient apportés aux familles d'origines culturelles et

linguistiques diverses et à celles dont le statut socio-économique est plus modeste.

Deuxièmement, les membres de la famille ne devraient pas être chargés de l'enseignement initial des aptitudes. Leur rôle est plutôt d'offrir des possibilités assistées de pratique qui sont amusantes et attrayantes. Le personnel enseignant peut proposer des activités simples et ludiques centrées sur la révision des compétences, que l'élève peut faire de manière autonome ou avec un soutien minime. Par exemple, si l'élève est capable de segmenter correctement des mots de trois phonèmes à peu près 80 % du temps, le personnel enseignant pourrait créer une feuille où figurent des images et des boîtes Elkonin pour quatre mots de trois phonèmes. Les membres de la famille pourraient apposer la feuille sur le réfrigérateur et inviter l'élève à segmenter un ou deux mots plusieurs fois tout au long de la journée lorsque l'enfant se trouve dans la cuisine. Cet exercice offre des occasions supplémentaires de pratiquer, nécessite peu de temps ou d'effort de la part des membres de la famille et pourrait être intégré à l'emploi du temps d'une famille de manière rapide et amusante. Les élèves peuvent s'exercer à lire un ensemble de mots et de phrases aux membres de leur famille; à mesure des progrès, la lecture de livres recommandés ou fournis par le personnel enseignant est possible. Voir la figure 2 pour une série de conseils que les familles peuvent trouver utiles alors qu'elles se préparent pour une réunion des PEI.

### **Outil de planification de l'enseignement et du soutien de la littératie**

Nous avons conçu l'outil de planification (figure 1) en nous appuyant sur le modèle de Browder et coll. (2009) d'enseignement de la littératie aux élèves ayant un TDI. Les membres des

équipes des PEI peuvent l'utiliser comme guide pour discuter des besoins de chaque élève en matière de littératie et lors de la planification de l'enseignement et les soutiens connexes. Divers professionnels du monde scolaire ainsi que les familles pourraient se servir de cet outil de plusieurs façons. Il pourrait être employé dans le cadre du processus des PEI ou dans d'autres discussions de planification. Nous proposons le protocole suivant comme l'une des manières d'utiliser l'outil.

1. Chaque membre de l'équipe (y compris les familles) peut indépendamment étudier les dix conseils présentés dans cet article. En lisant, les membres de l'équipe peuvent s'arrêter après chaque conseil et examiner les points de discussion associés figurant sur l'outil (sections A et B). Chaque personne est invitée à prendre des notes qui peuvent être utiles au cours des discussions de l'équipe.
2. Les membres de l'équipe peuvent ensuite se réunir et passer en revue les priorités d'enseignement. Les points de discussion pour les conseils 1 et 2 (figure 1, section A, Accent mis sur la planification de l'enseignement) peuvent être utilisés pour faciliter la discussion.
3. L'équipe peut débattre de l'axe pédagogique approprié pour l'élève (section C). Ses membres peuvent prendre en considération les aptitudes actuelles de l'élève, les objectifs fixés et le nombre d'années qui restent avant la transition vers les débouchés postsecondaires. Par la suite, un niveau d'orientation est choisi (p. ex., 1 = axe pédagogique principal consistant à apprendre à lire à l'élève, importance minimale accordée à l'enseignement de la lecture fonctionnelle). Rappelons-nous la priorité de Browder et coll. (2009) qui est d'assurer l'accès à la littérature adaptée à l'âge à toutes les étapes du parcours scolaire.

4. La section D peut être remplie lorsque les membres de l'équipe discutent des centres d'intérêt de l'élève qui sont pertinents pour la planification de l'enseignement de la littératie. Cela peut aider à choisir des textes qui présentent un intérêt marqué et à veiller à ce que les objectifs personnels de l'élève en termes d'amélioration de ses aptitudes à la lecture soient pris en compte.
5. Les membres de l'équipe réfléchissent ensuite aux priorités d'enseignement, aux soutiens et aux possibilités d'accès (section E). Cette section de l'outil a été conçue pour cadrer étroitement avec le modèle de Browder et coll. (2009). Pour chaque point, l'équipe discute du niveau de priorité actuel. Par exemple, dans la rubrique Priorités pour l'enseignement de la lecture, elle peut évaluer s'il y a besoin de prodiguer un enseignement en lien avec la conscience phonémique en classant le point sur l'échelle de type Likert (p. ex., 1 = *pas une priorité actuellement*, 2 = *faible priorité*).
6. La section F offre aux membres de l'équipe un espace pour répertorier les objectifs qui semblent être les plus importants à prendre en compte lors de l'année scolaire qui vient.
7. L'équipe passe ensuite en revue les points de discussion pour les conseils 3 à 10 (section B, Accent mis sur la présentation de l'enseignement) afin de planifier l'enseignement et les soutiens spécialement conçus pour renforcer les capacités en matière de lecture et l'accès à la littérature de l'élève.

## Conclusion

L'un des rôles les plus importants que joue le personnel enseignant est d'apprendre à lire aux élèves. Améliorer les résultats en matière de lecture et les autres résultats liés à la

littératie chez les élèves ayant un TDI augmentera leurs chances de succès en ce qui concerne l'emploi postsecondaire, l'éducation et l'autonomie (Hosp, Hensley, Huddle et Ford, 2014). S'assurer que les objectifs et les services des PEI sont en phase avec les recommandations des travaux de recherche actuels pourrait permettre d'accroître l'efficacité du personnel enseignant pour apprendre à un plus grand nombre d'élèves à lire. Nous espérons que les équipes des PEI qui prennent en compte les dix conseils que nous avons mis en lumière prendront plus le temps de réfléchir, planifieront un enseignement plus intensif et plus efficace, et obtiendront des résultats de plus en plus positifs pour les élèves.

## Références (en anglais seulement)

- Allor, J. H., Al Otaiba, S., Ortiz, M., & Folsom, J. (2014). Comprehensive beginning reading. In D. M. Browder & F. Spooner (Eds.), *More language arts, math, and science for students with severe disabilities* (pp. 109–126). Baltimore, MD: Brookes.
- Allor, J. H., Gifford, D. B., Al Otaiba, S., Miller, S. J., & Cheatham, J. P. (2013). Teaching students with intellectual disability to integrate reading skills: Effects of text and text-based lessons. *Remedial and Special Education, 34*, 346–356. doi:10.1177/0741932513494020
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Champlin, T., & Cheatham, J. P. (2009). Research-based techniques for teaching early reading skills to students with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*, 356–366.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children, 80*, 287–306. doi:10.1177/0014402914522208
- American Speech-Language-Hearing Association. (2001). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents*. Retrieved from <http://www.asha.org/policy>
- Ayres, K. M., Mechling, L., & Sansosti, F. J. (2013). The use of mobile technologies to assist with life skills/independence of students with moderate/severe intellectual disability and/or autism spectrum disorders: Considerations for the future of school psychology. *Psychology in the Schools, 50*, 259–271. doi:10.1002/pits.21673
- Blachman, B. A., & Tangel, D. M. (2008). *Road to reading: A program for preventing and remediating reading difficulties*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bradford, S., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & 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*, 333–343.
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L., & Flowers, C. (2008). Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students with significant developmental disabilities. *Exceptional Children, 75*, 33–52. doi:10.1177/001440290807500102
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., & Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education, 33*, 237–246. doi:10.1177/0741932510387305
- Browder, D. M., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G. R., Mraz, M., & Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities: What should we teach and what should we hope to achieve?

- Remedial and Special Education*, 30, 269–282.  
doi:10.1177/0741932508315054
- Browder, D. M., Trela, K., Gibbs, S. L., Wakeman, S., & Harris, A. A. (2007). Academic skills: Reading and mathematics. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 292–309). New York, NY: Guilford.
- Browder, D. M., & Xin, Y. P. (1998). A meta-analysis and review of sight word research and its implications for teaching functional reading to individuals with moderate and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 32, 130–153.  
doi:10.1177/002246699803200301
- Conners, F. A., Rosenquist, C. J., Sligh, A. C., Atwell, J. A., & Kiser, T. (2006). Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 121–137.  
doi:10.1016/j.ridd.2004.11.015
- Ehren, B. J., & Whitmire, K. (2009). Speech-language pathologists as primary contributors to response to intervention at the secondary level. *Seminars in Speech and Language*, 30, 90–104.  
doi:10.1055/s-0029-1215717
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78, 263–279.  
doi:10.1177/001440291207800301
- Haugen-McLane, J., Hohlt, J., & Haney, J. L. (2008). *PCI Reading Program*. San Antonio, TX: PCI Education.
- Helman, L., & Rosheim, K. (2016). The role of professional learning communities in successful response to intervention implementation. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention* (pp. 89–101). New York, NY: Springer.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160. doi:10.1007/BF00401799
- Hosp, J. L., Hensley, K., Huddle, S. M., & Ford, J. W. (2014). Using curriculum-based measures with postsecondary students with intellectual and developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 35, 247–257.  
doi:10.1177/0741932514530572
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2006).
- Lemons, C. J., King, S. A., Davidson, K. A., Puranik, C. S., Al Otaiba, S., Fulmer, D., Fidler, D. J. (in press). Developing an early reading intervention aligned with the Down syndrome behavioral phenotype. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*.
- Lemons, C. J., King, S. A., Davidson, K. A., Puranik, C. S., Fulmer, D., Mrachko, A. A., Fidler, D. J. (2015). Adapting phonological awareness interventions for children with Down syndrome based on the behavioral phenotype: A promising approach? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53, 271–288.  
doi:10.1352/1934-9556-53.4.271
- Lemons, C. J., Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E., & Pattera, M. F. (2012). Effectiveness of phonological awareness and decoding interventions for children with Down syndrome: Three single-subject studies. *Exceptional Children*, 79, 67–90.  
doi:10.1177/00144029120790104
- Lemons, C. J., Zigmond, N., Kloof, A., Hill, D. R., Mrachko, A. A., Pattera, M. F., Davis, S. M. (2013). Performance of students with significant disabilities on early grade curriculum-based measures of word and passage reading fluency. *Exceptional Children*, 79, 408–426.  
doi:10.1177/001440291307900402
- Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science*. Washington, DC: Federation of Teachers.
- National Governors Association Center for Best Practices & Chief Council of State School Officers. (2010a). *Common Core State Standards*. Washington, DC: Author.
- National Governors Association Center for Best Practices & Chief Council of State School Officers. (2010b). *English language arts standards: Reading. Foundational skills: Introduction for K-5*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/RF/introduction/>
- Perfetti, C. A. (2003). The universal grammar of reading. *Scientific Studies of Reading*, 7, 3–24. doi:10.1207/S1532799XSSR0701\_02
- Perfetti, C. A., & Marron, M. A. (1998). Learning to read: Literacy acquisition by children and adults. In D. A. Wagner (Ed.), *Advances in adult literacy research and development* (pp. 89–138). Philadelphia: National Center for Adult Literacy.
- ProEd (2011). *Edmark Reading Program, Second Edition*. Austin, TX: ProEd.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of research in early literacy* (pp. 97–110). New York, NY: Guilford.
- Smith, D. D., DeMarco, J. F., & Worley, M. (2009). *Literacy beyond picture books: Teaching secondary students with moderate to severe disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Squires, K. E., Gillam, S. L., &



- Reutzell, D. R. (2013). Characteristics of children who struggle with reading: Teachers and speech-language pathologists collaborate to support young learners. *Early Childhood Education Journal*, 41, 401–411. doi:10.1007/s10643-013-0577-6
- Wei, X., Blackorby, J., & Schiller, E. (2011). Growth in reading achievement of students with disabilities, ages 7 to 17. *Exceptional Children*, 78, 89–106. doi:10.1177/001440291107800106
- Woodcock, R. W. (2011). *Woodcock Reading Mastery Tests, Third Edition*. San Antonio: Pearson.
- Yell, M. L., & Stecker, P. M. (2003). Developing legally correct and educationally meaningful IEPs using curriculum-based measurement. *Assessment for Effective Intervention*, 28, 73–88. doi:10.1177/073724770302800308
- Zigmond, N., & Kloo, A. (2011). General and special education are (and should be) different. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 160–172). New York, NY: Routledge.
- Christopher J. Lemons**, *professeur adjoint, Department of Special Education, Peabody College of Vanderbilt University, Nashville, Tennessee*. **Jill H. Allor**, *professeure, Department of Teaching and Learning, Southern Methodist University, Dallas, Texas*. **Stephanie Al Otaiba**, *professeure et présidente-directrice de Patsy and Ray Caldwell Centennial in Teaching and Learning, Department of Teaching and Learning Southern Methodist University, Dallas, Texas*. **Lauren M. LeJeune**, *doctorante, Department of Special Education, Peabody College of Vanderbilt University, Nashville, Tennessee*.
- Adresser toute correspondance concernant cet article à Chris Lemons, Vanderbilt University, 228 Peabody, Nashville, TN 37212 (courriel : chris.lemons@vanderbilt.edu).*
- Note des auteurs**
- Le travail de recherche présenté dans cet article a été financé en partie par les subventions R324A110162, R324A130102 et R324A160132 de l'Institute of Education Sciences et par la subvention H325D140073 de l'Office of Special Education Programs, faisant tous deux partie de l'U.S. Department of Education (ministère américain de l'Éducation). Rien dans l'article ne reflète nécessairement les points de vue ou les politiques du gouvernement américain, et il ne faut en aucun cas conclure que celui-ci lui apporte son aval officiel. La bourse de recherche Team William Discovery Grant a fourni un financement supplémentaire. Nous apprécions aussi les conseils qui nous ont été donnés par de nombreux parents, enseignants et autres professionnels de l'éducation à propos du contenu de ce manuscrit.
- TEACHING Exceptional Children, vol. 49, n° 1, p. 18–30.*  
© *Les auteurs, 2016.*