

Bilan des contributions et retombées perçues de l'implantation d'une communauté de pratique auprès d'une équipe-école

Karine N. Tremblay, Ruth Phillion, André C. Moreau, Julie Ruel, Ernesto Morales, Maryse Feliziani and Laurie-Ann Garneau-Gaudreault

Volume 7, Number 1, Summer 2023

Littératie et situations de handicap : obstacles, défis et actions

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1101741ar>

DOI: <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1472>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tremblay, K., Phillion, R., Moreau, A., Ruel, J., Morales, E., Feliziani, M. & Garneau-Gaudreault, L.-A. (2023). Bilan des contributions et retombées perçues de l'implantation d'une communauté de pratique auprès d'une équipe-école. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 184–217. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1472>

Article abstract

Le présent article expose les résultats d'un projet pilote de deux années. Par l'entremise d'une communauté de pratique, ce projet visait à soutenir des équipes enseignantes (ÉEs) à développer des pratiques pédagogiques en littératie adaptées à leurs élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) moyenne, sévère ou profonde. Les résultats illustrent que peu importe le niveau de sévérité de la DI, il est possible de déployer une diversité de pratiques pédagogiques. Outre ces résultats, des effets positifs sur le développement professionnel des ÉEs et sur les apprentissages des élèves sont présentés.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Bilan des contributions et retombées perçues de l'implantation d'une communauté de pratique auprès d'une équipe-école

Auteurs¹

Karine N. Tremblay, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
karine-n.tremblay@uqac.ca

Ruth Phillion, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,
ruth.phillion@uqo.ca

André C. Moreau, professeur associé, Université du Québec en Outaouais et Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
andre.moreau@uqo.ca

Julie Ruel, professeure associée, Université du Québec en Outaouais, Canada,
julie.ruel@uqo.ca

Ernesto Morales, professeur, Université Laval, Canada,
ernesto.morales@fmed.ulaval.ca

Maryse Feliziani, chargée de cours, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
maryse_feliziani@uqac.ca

Laurie-Ann Garneau-Gaudreault, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,
laurie-ann.garneau-gaudreault@uqtr.ca

¹ Cette recherche a été financée par le ministère de l'Éducation et l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme. Le contenu des travaux présentés n'engage en rien les organismes subventionnaires.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Le présent article expose les résultats d'un projet pilote de deux années. Par l'entremise d'une communauté de pratique, ce projet visait à soutenir des équipes enseignantes (ÉEs) à développer des pratiques pédagogiques en littératie adaptées à leurs élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) moyenne, sévère ou profonde. Les résultats illustrent que peu importe le niveau de sévérité de la DI, il est possible de déployer une diversité de pratiques pédagogiques. Outre ces résultats, des effets positifs sur le développement professionnel des ÉEs et sur les apprentissages des élèves sont présentés.

Mots-clés : littératie ; déficience intellectuelle ; communauté de pratique ; développement professionnel ; pratiques pédagogiques



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Les compétences très limitées des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) en littératie (communication orale et écrite) constituent un obstacle majeur à leur participation sociale, réduisant l'accès au marché du travail, aux activités de loisir, de sport, de tourisme et de culture, ainsi que le développement de leur autonomie essentielle aux activités quotidiennes (Conseil supérieur de la langue française, 2015; Martini-Willemin, 2013). Consciente que les compétences associées à la littératie sont le fondement sur lequel « une personne peut construire son avenir » (MELS, 2017, p. 14), une équipe-école a choisi d'être accompagnée afin d'accroître les compétences en littératie de ses élèves ayant une DI moyenne, sévère ou profonde (MSP), et ce, en développant ses pratiques d'enseignement en littératie. Cet article présente les résultats de l'évolution, sur deux années, du développement professionnel d'équipes enseignantes (ÉEs) dans le contexte de leur participation à une communauté de pratique (CdP) visant ce changement.

Problématique et contexte

L'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant une DI MSP est associé à de nombreux obstacles découlant de leurs caractéristiques. À titre illustratif, certains d'entre eux ont une autonomie très limitée; leur attention peut s'avérer difficilement mobilisable même pour de très courtes périodes. D'autres sont non verbaux, présentent des troubles visuels ou auditifs, un trouble du spectre de l'autisme (TSA), des défis comportementaux diminuant leur capacité à collaborer ou des handicaps moteurs affectant leur mobilité ou la manipulation du matériel (Tremblay et al., 2021). Conséquemment, il en découle, pour le personnel enseignant, des difficultés à identifier les compétences et les composantes de la littératie à enseigner ainsi que les stratégies d'enseignement à privilégier pour répondre aux besoins diversifiés de ces élèves (Copeland et al., 2011; Lemons et Fuchs, 2010). Les données de recherches des 20 dernières années montrent que les élèves ayant une DI peuvent développer davantage de compétences en littératie que celles attendues des milieux, et ce, par l'augmentation de leur autonomie en lecture. Certaines conditions gagnantes doivent être réunies par la mise en place de pratiques d'enseignement ciblées, explicites, intensives, flexibles et individualisées (Moreau, Jolicoeur et al., 2021). Néanmoins, beaucoup reste à faire pour identifier les meilleures pratiques d'enseignement en littératie auprès de cette population. Selon la récente métasynthèse des recherches antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'élèves ayant une DI MS (Moreau, Jolicoeur et al., 2021), le faible nombre de recherches recensées ainsi que le peu de renseignements descriptifs sur les pratiques expérimentées permettent difficilement d'orienter spécifiquement les enseignants sur les pratiques et les modalités influençant la réussite de ces élèves. Ce constat est d'autant plus vrai



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

lorsque les niveaux de sévérité de la DI sont plus importants. En effet, une surreprésentation de la DI légère est observée dans les études en DI.

Au Québec, cette diversité d'apprenants a mené à l'implantation de services éducatifs travaillant en étroite collaboration avec le personnel enseignant. Ainsi, pour répondre aux divers besoins d'apprentissage des élèves, l'enseignement spécialisé a été soutenu, entre autres, par un travail en CdP. Cette dernière constitue un modèle de gestion pédagogique permettant à un réseau d'acteurs d'avoir des temps formels de partage et de travail en équipe de collaboration pour planifier, coconstruire, réfléchir ensemble et réguler les interventions tout en permettant de se soutenir professionnellement (Eaker et al., 2004; Ruel et al., 2016). En contexte d'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers, le travail interdisciplinaire en CdP semble une avenue à explorer.

Cadre conceptuel

Cet article met en relation les concepts de développement professionnel, de CdP, de DI et de littératie intégrant le Modèle d'enseignement de la littératie de Browder et al. (2009).

Le développement professionnel se définit selon différentes perspectives théoriques. Soucieuse d'en dégager une définition commune à partir des écrits sur le sujet, Uwamariya et Mukamurera (2005) le définissent comme « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (p. 148). Dans la perspective de construction d'une professionnalité, le développement professionnel est considéré comme un processus d'apprentissage qui s'enrichit également par la recherche et la réflexion sur les pratiques. Pour soutenir les changements de pratique en cours de carrière, des modalités variées peuvent être utilisées telles que la pratique, la réflexion, les échanges incluant les dispositifs de collaboration (Conseil Supérieur de l'Éducation 2014). Les apprentissages réalisés par les enseignantes et leur utilisation dans la pratique de même que les retombées sur les apprentissages des élèves seront plus spécifiquement considérés.

Le dispositif de collaboration priorisé dans cette recherche est la CdP, car elle est reconnue pour sa contribution au développement professionnel. Elle est constituée de personnes qui se réunissent autour d'un intérêt commun dans une visée de développement professionnel. Les rencontres, en modalité présentielle ou virtuelle, permettent l'approfondissement des connaissances et le développement de bonnes pratiques. Sur une base régulière et à long terme, les enseignantes apprennent en interaction avec les autres membres, partagent des problèmes, des expériences, des modèles, des outils ou des pratiques (Wenger et al., 2002). La notion de réciprocité est indissociable de la CdP,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

car les membres reçoivent et contribuent dans un contexte de collaboration (Hamel, 2009). Ce dispositif est particulièrement intéressant pour tous les changements de pratiques visant des élèves en grande difficulté d'apprentissage, dont ceux ayant une DI.

La DI est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et des comportements adaptatifs qui se manifestent dans les habiletés conceptuelles (ex. lecture), sociales (ex. habiletés interpersonnelles) et pratiques (ex. soins personnels) qui apparaissent avant l'âge de 22 ans (Schalock et al., 2021). Ces limitations engendrent des obstacles majeurs sur les apprentissages tout au long de la vie (INSERM, 2016) incluant ceux en littératie (Erickson et al. 2009; Moreau, Jolicoeur et al., 2021). Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MELS, 2007) considère les niveaux de sévérité moyen, sévère ou profond de la DI dans le cadre de son organisation scolaire, et ce, dans le but d'octroyer des services supplémentaires permettant de soutenir les besoins particuliers et les limitations de ces élèves. Les diagnostics de DI moyenne à sévère et de DI profonde sont établis sur la base d'un déficit des comportements adaptatifs associé à une évaluation des fonctions cognitives qui met en évidence un QI se situant entre 20-25 et 50-55 (DI MS) ou inférieure à 20-25 (DI P). Ces caractéristiques et limitations sont à prendre en compte par les enseignantes souhaitant favoriser le développement de compétences en littératie de ces personnes.

La littératie se définit selon la conception ou l'idéologie adoptée (Delcambre et Pollet, 2014). Dans cette recherche, une définition interactive personne-milieu, qui met en évidence les facteurs sociaux et culturels de la littératie ainsi que le continuum de développement de ces compétences du lecteur débutant au lecteur accompli, est retenue. Ainsi, elle réfère à « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Moreau et al., 2020, p. 54). Cette définition s'inscrit dans l'étude des interactions entre les facteurs individuels et ceux de l'environnement d'enseignement de compétences en littératie.

Le Modèle d'enseignement de la littératie (Browder et al., 2009), qui s'adresse aux élèves ayant des troubles neurodéveloppementaux tels que la DI, soutient que tout apprenant doit recevoir un enseignement qui favorise sa qualité de vie, qui soit adapté à sa réalité et qui offre différentes opportunités d'apprendre à lire (Baker et al., 2010; Browder et al., 2009). Deux visées sont formulées pour y répondre, à savoir (a) augmenter l'accès à l'écrit, et (b) augmenter l'autonomie du lecteur. Pour ce faire, Browder et ses collègues (2009) insistent sur l'importance d'avoir un équilibre entre l'enseignement des habiletés de base en lecture et le développement des habiletés fonctionnelles, c'est-à-dire des habiletés qui ont une utilité directe au quotidien (ex. l'accès au sens du message écrit).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dès le début des apprentissages formels en littératie, un plus grand accent est mis sur l'enseignement des habiletés de base en lecture pour les élèves du primaire; l'enseignement des habiletés fonctionnelles prend plus de place à mesure que les élèves avancent dans leur parcours scolaire. La figure 1 ci-dessous illustre ce modèle conceptuel d'enseignement de la littératie.

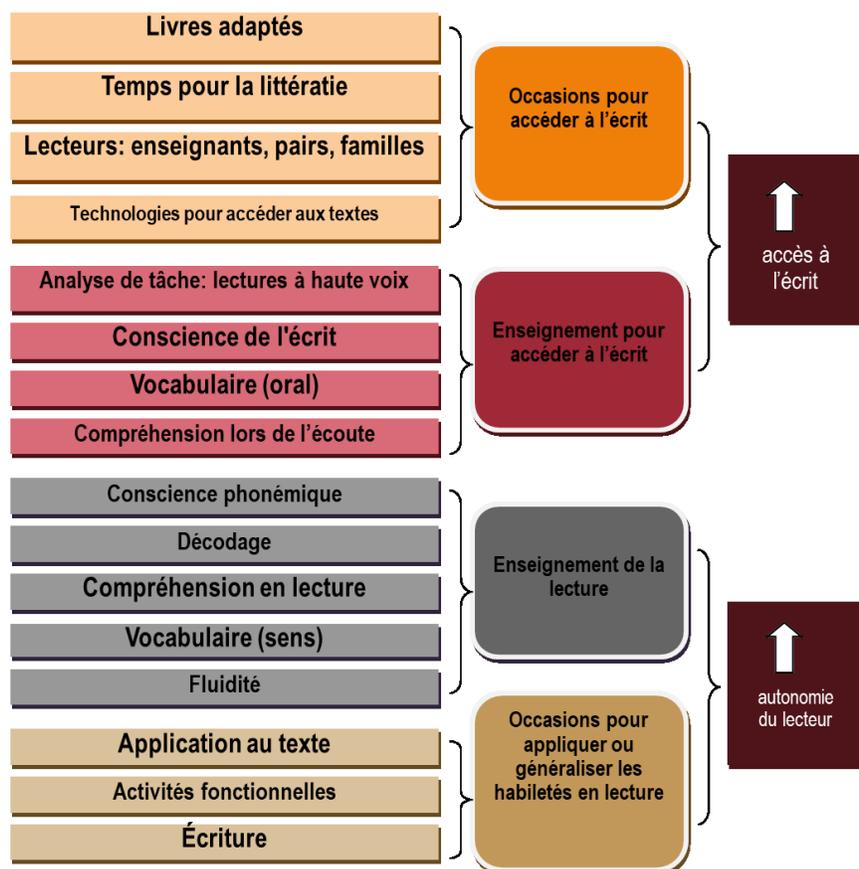


Figure 1 : Modèle conceptuel d'enseignement de la littératie, composantes et visées (adaptation libre de Browder et al., 2009)

L'augmentation de l'accès à l'écrit se réalise par de multiples actions. Différents moments peuvent être planifiés dans l'horaire pour donner aux apprenants l'occasion de manipuler des livres associés à leur âge chronologique et adaptés à leurs caractéristiques physiques et cognitives (Lemons et al., 2016). Par exemple, l'enseignant peut grossir les caractères d'écriture et simplifier les phrases complexes. L'utilisation des technologies est également un moyen favorable pour accéder à la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

littératie. Elle facilite certaines actions (ex. tourner les pages) et assure un support au développement du langage, à la compréhension, au maintien de l'attention, et une augmentation de l'engagement du lecteur (ex. livres multisensoriels) (Koppenhaver et al., 2007; Mosito et al., 2017). Enfin, le lecteur peut être l'élève lui-même, ou l'élève en interaction avec une personne tierce (ex. l'intervenant) qui lui fait la lecture à voix haute. Ces nombreuses occasions sont soutenues par un enseignement explicite et ciblé des habiletés menant à l'autonomie en lecture, à savoir l'analyse de tâche en lecture à voix haute, la conscience de l'écrit, le vocabulaire et la compréhension de l'écoute (Browder et al., 2009). Ces premières habiletés sont réinvesties dans divers contextes de vie.

Il s'agit d'augmenter l'autonomie du lecteur, d'optimiser ses apprentissages en lecture en offrant des occasions de généralisation et de transfert des acquis dans des activités fonctionnelles et des tâches de la vie courante (Browder et al., 2009). Même si un élève ne parvient pas à lire seul, il peut choisir lui-même le livre qu'il souhaite se faire lire et ainsi mobiliser ses habiletés pour interagir sur son contenu avec le lecteur-accompagnateur. Les recherches montrent qu'un enseignement axé sur l'ensemble des premières habiletés en lecture, c'est-à-dire la conscience phonémique, le décodage, la compréhension, le vocabulaire et la fluidité, est associé à un meilleur développement de la compétence à lire qu'un enseignement ciblant une seule composante (ex. la reconnaissance globale) (Browder et al., 2008; Browder et al., 2012; Moreau, Tremblay et al., 2021). Il est également favorable de transférer les acquis en lecture dans différents contextes, comme des activités d'écriture, des exercices d'applications au texte et des tâches fonctionnelles (ex. écrire une liste d'épicerie à partir d'une recette). Cet enseignement rend l'élève apte à généraliser ses acquis dans son quotidien et à augmenter sa participation sociale.

Objectifs

Cette étude est tirée d'un projet pilote d'une durée de deux ans visant la mise en place d'une CdP soutenant le développement et l'appropriation de pratiques pédagogiques en littératie pour favoriser les apprentissages en littératie d'élèves ayant une DI MSP. Deux objectifs en découlent : 1) décrire le développement professionnel de six ÉEs en prenant en compte leur plan de développement professionnel visant l'expérimentation d'activités d'enseignement associées au modèle de Browder et al. (2009), et 2) identifier les retombées perçues par les membres de ces ÉEs sur leurs pratiques et sur les apprentissages de leurs élèves.

Méthodologie

Cette recherche-action-formation, qui vise l'avancement des connaissances au sujet d'une situation pédagogique en enseignement



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

spécialisé (Lafontaine et al., 2016), utilise une démarche de type collaborative combinant les expertises d'acteurs de terrain (l'équipe-école) et de chercheurs (Desgagné, 2001). Comme dispositif de collaboration, la CdP permet d'orchestrer des activités itératives entre la triple finalité, soit la recherche, l'action et la formation. Elle constitue le principal levier facilitant la coconstruction des connaissances essentielles au déploiement de pratiques pédagogiques renouvelées pour favoriser le développement de compétences en littératie chez l'élève ayant une DI MSP. Elle s'appuie sur l'engagement des participantes² dans leur développement professionnel (Michaud et Bouchamma, 2013) qui lui-même est au cœur de la réussite des élèves (Gordon, 2006).

Participantes

La recherche s'est déroulée en collaboration avec une école spécialisée auprès d'élèves âgés de 4 à 21 ans ayant une DI MSP associée ou non à d'autres diagnostics (ex. autisme, troubles sensoriels, moteurs, langagiers). En plus des chercheuses, la CdP fonctionnant en interdisciplinarité est constituée de six ÉEs formées d'une enseignante et d'une technicienne en éducation spécialisée (TES), de la direction d'école, d'une conseillère pédagogique, d'une bibliothécaire et d'une orthophoniste. Ces quatre dernières participantes, qui avaient un rôle d'accompagnatrice, ont également fait partie du Comité pédagogique avec les chercheuses. Ce dernier avait pour fonction la coordination du projet, la planification et l'animation des CdP. Le tableau 1, ci-dessous, présente les caractéristiques des groupes-classes des six ÉEs pendant les deux années du projet pilote.

² Puisque les personnes ayant participé à la recherche sont des femmes, le féminin est utilisé pour les désigner.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1 : Caractéristiques des groupes-classes selon les deux années

Groupe	Année 1			Année 2		
	Nbre élèves	Âge	Diagnostiques et autres caractéristiques (Nbre élèves)	Nbre élèves	Âge	Caractéristiques
ÉE1	6	7-10	Profil majeur : DIP Langage : NV (5) ou atteintes sévères (1) Autonomie : Aucune	4	10-12	Profil majeur : DIP (4) Langage : NV (4) Autonomie : Aucune
ÉE2	8	6-12	Profil majeur : DIM Langage : NV (1) Autonomie : Très peu	6	5-12	Profil majeur : RDG (3) ou DIM-S (3) Langage : Atteintes sévères (4) ou NV (2) Autonomie : Très peu
ÉE3	8	14-21	Profil majeur : DIM-S Langage : NV (8) Autonomie : Très peu	8	14-21	Profil majeur : DIM-S (8) Langage : NV (5) ou atteintes sévères (3) Autonomie : Très peu
ÉE4	5	6-9	Profil majeur : DI et TSA Langage : NV (1) Autonomie : Peu	5	7-10	Profil majeur : DIM + TSA (5) Langage : Atteintes sévères (5) Autonomie : Peu
ÉE5	6	7-12	Profil majeur : DIM et TSA Langage : NV (3) Autonomie : Moyenne	7	9-13	Profil majeur : DIL-M (6) TSA (5) Langage : NV (3) Autonomie : Moyenne
ÉE6	9	12-17	Profil majeur : DIL-M (9) Autonomie : Bonne	8	12-17	Profil majeur : DIL-M Langage : Atteinte sévère (1) Autonomie : Bonne

Note : Légende : DI/L/M/S/P - Déficience intellectuelle / Légère / Moyenne / Sévère / Profonde; TSA – Trouble du spectre de l'autisme; NV – Non verbaux

Outils de collecte et analyse de données

Trois modalités de collecte de données ont été retenues.

1. Un plan de développement professionnel (PDP) (Philion et Bourassa, 2016), élaboré par chaque ÉEs en début de chacune des deux années, leur a permis d'identifier les compétences en littératie à



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

développer chez leurs élèves et à préciser, voire à anticiper, les activités pédagogiques à mettre en place pour favoriser ce développement (voir un exemple tableau 2 ci-dessous). Ce PDP visait aussi à leur permettre de préciser leurs besoins d'accompagnement, par l'une ou l'autre des accompagnatrices pour développer les activités pédagogiques identifiées. Le contenu de ces plans a également servi à orienter le contenu de formation et de soutien ainsi que le travail collaboratif à effectuer lors des rencontres en CdP.

Tableau 2 : Exemple d'un plan de développement professionnel réalisé (ÉE5)

Objectifs de l'ÉE Stratégies ou composantes de lecture à développer chez mes élèves	Activités d'enseignement Ce que je vais faire avec mes élèves pour accompagner l'atteinte des objectifs ciblés	Activités de développement Ce que je vais faire pour gagner en efficacité en enseignement (moyens et besoins d'accompagnement)
1. Développer la compréhension d'une histoire	<ul style="list-style-type: none">• Mettre en place au quotidien : lecture d'une histoire interactive (3x semaine) – animée avec des questions• Actualiser des activités d'apprentissage en lecture : ex. mettre en ordre une séquence d'images; associer l'image qui va avec la phrase lue	<ul style="list-style-type: none">• Sélectionner des livres avec les mots connus• Composer/inventer des phrases avec les mots connus et les coller dans le livre pour les adapter aux élèves• Solliciter l'orthophoniste pour travailler le « qui » (mots-questions)• Suivre une formation TNI
2. Généraliser les mots connus	<ul style="list-style-type: none">• Travailler au tableau blanc interactif (TNI)• Repérer les mots dans les livres, panier de travail, armoires aimantées• Utiliser la marguerite pour comprendre qu'un mot s'écrit de différentes façons• Faire de la lecture interactive d'une histoire	
3. Améliorer le décodage dans la lecture versus la lecture globale	<ul style="list-style-type: none">• Faire de la syllabation sur le tableau effaçable• Écrire à l'ordinateur• Encercler le son identifié dans le mot• Utiliser : raconte-moi les sons et Petits mots• Nommer : mots de passe sur la porte d'entrée avec une syllabe• Actualiser : lecture d'une histoire interactive	

2. Des bilans avec les ÉEs ont été réalisés à la fin de chacune des années sous la forme d'entretiens semi-dirigés en sous-groupe (an 1) et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de groupe de discussion (an 2). Ces bilans ont porté sur l'atteinte ou non des objectifs du PDP, sur les activités mises en place, sur leur pertinence ainsi que sur les retombées perçues du projet sur les ÉEs et les élèves.

3. Une consignation électronique, sous forme de tableau, des accompagnements offerts durant les deux années a été remplie par les professionnelles ayant accompagné les ÉEs. La consignation a porté sur différentes rubriques : ÉE, date, accompagnement demandé, description de l'accompagnement offert, notes, observations, type de suivi requis. Les accompagnatrices ont contribué aux bilans de fin d'année avec les ÉEs et ont permis d'enrichir les propos à partir des observations faites au cours de leurs visites en classe.

Déroulement

Le déroulement des deux années du projet se résume à un total de six rencontres d'une journée (trois par année) en CdP de toutes les participantes. Ces rencontres ont permis :

- 1) l'appropriation des fondements théoriques du modèle de Browder et al. (2009);
- 2) l'élaboration ou la mise à jour des PDP;
- 3) la présentation de deux formations portant : a) sur les concepts et pratiques efficaces liées à la conscience phonologique, au vocabulaire et au langage et b) sur les particularités de l'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant un TSA associé à une DI;
- 4) la présentation de livres et de matériel;
- 5) la rédaction de deux bilans annuels.

Afin de répondre aux besoins exprimés par les ÉEs lors du bilan de l'an 1, quatre rencontres d'une demi-journée réalisées en deux sous-groupes d'ÉEs ayant des élèves partageant des caractéristiques communes ont été ajoutées au calendrier. En plus de discuter de leurs pratiques de littératie, ces rencontres ont servi à élaborer du matériel.

Analyse des données

Toutes les données relatives aux trois modalités, incluant toutes les traces des rencontres en CdP ont été collectées (contenu des rencontres, compte-rendu des discussions enregistrées, partage d'information, décisions prises, exemples de matériels pédagogiques partagés ou expérimentés, photos, vidéos, etc.).

Une analyse qualitative de contenu (Fortin et Gagnon, 2015) de ces données a été effectuée de manière itérative. Cette analyse a été effectuée au fur et à mesure des rencontres en CdP puisqu'elles servaient à orienter les rencontres subséquentes. Elles ont notamment été mises en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

relation avec les composantes du modèle de Browder, ce qui a permis de dégager ce qui a été développé par chaque ÉE. L'ensemble des données colligées et leurs synthèses ont ensuite été analysées de manière croisée en tenant compte du cadre conceptuel (quatre concepts) afin de couvrir les deux objectifs de recherche. Bien qu'une analyse qualitative des données ait été privilégiée, des données quantitatives (ex. nombre de rencontres en CdP ou d'accompagnements) essentielles à la présentation des résultats ont aussi été prises en compte.

Résultats et discussion

Cette section présente conjointement les résultats obtenus au terme des deux années et leur interprétation.

Plan de développement professionnel : au service des élèves et des ÉEs

Les objectifs formulés par les ÉEs lors de la mise à jour de leur PDP à l'an 2 sont globalement similaires à ceux de la première année, ce qui s'explique par le fait que les élèves doivent poursuivre le développement des habiletés initié en l'an 1. Néanmoins, quelques ajouts ont permis de bonifier les pratiques. Par exemple, l'ÉE1 a ajouté l'utilisation des technologies comme moyen d'augmenter l'accès à l'écrit. L'ÉE2, pour qui l'utilisation de la lecture interactive était un élément central de son PDP à l'an 1, a souhaité y consacrer plus de temps tout en bonifiant le temps passé à la bibliothèque avec ses élèves. L'ÉE3 a intégré un objectif spécifique lié à la lecture fonctionnelle. L'ÉE4 a varié davantage ses modalités d'enseignement, notamment par la création de livres adaptés. L'ÉE5 a davantage mis l'accent sur la compréhension et le décodage. Enfin, l'ÉE6 a introduit le volet de l'écriture dans ses objectifs prioritaires. Pour atteindre les visées de leur PDP, les six ÉEs ont eu recours à l'accompagnement des professionnelles.

Accompagnement offert par les professionnelles

Durant ces deux années, le développement professionnel des ÉEs a été soutenu par l'équipe de professionnelles. Cet accompagnement a consisté en 36 rencontres réparties entre l'orthophoniste (3 rencontres en plus du suivi régulier avec trois élèves), la bibliothécaire (16 rencontres) et la conseillère pédagogique (17 rencontres). L'accompagnement bibliothécaire a porté sur l'identification de livres de littérature de jeunesse (ÉEs 1, 2, 3, 4, 5) adaptés aux caractéristiques et à la zone proximale de développement (ZPD) de leurs élèves. Dans un même ordre d'idées, l'orthophoniste a offert du matériel d'enseignement favorable au développement du vocabulaire (ÉEs 2, 3, 4), des lettres, des sons ainsi que la formulation de demandes par l'élève (ÉEs 2, 4) incluant le soutien à l'utilisation des technologies d'aide à la communication (ÉE6). La conseillère pédagogique a été sollicitée pour la création de matériel adapté (ex. livres multisensoriels, modèles de prémisses d'écriture) (ÉEs 4, 5, 6),



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pour les adaptations pédagogiques à préconiser auprès d'élèves ayant une DI P (ÉE1) ainsi que pour l'utilisation des applications iPad (ÉEs 3, 5, 6).

L'importance de l'accompagnement offert par ces trois professionnelles fait écho à la recension de Moreau, Tremblay et al. (2021) qui met en évidence la nécessité d'avoir accès à du matériel conforme à la ZPD et aux contenus d'intérêt du groupe d'âge de l'élève pour développer leurs habiletés en littératie et pour mettre en place les meilleures pratiques. Or, selon Moreau, Tremblay et al. (2021), cet accès s'avère des plus limité en francophonie puisque les nombreux troubles souvent associés à la DI (ex. troubles sensoriels ou moteurs) ou encore leurs limitations intellectuelles elles-mêmes, complexifient la sélection et limitent le recours aux ressources matérielles en littératie accessibles. Ceci explique par ailleurs que la bibliothécaire ait été sollicitée en soutien à l'identification de matériel adapté et que la conseillère pédagogique ait été sollicitée pour en créer. Ces constats appuient à la fois l'importance d'offrir le soutien professionnel dans l'identification des ressources pertinentes disponibles et d'offrir du temps aux ÉEs afin qu'elles puissent adapter ou créer du matériel pédagogique (Philion et Bourassa, 2016).

Activités d'enseignement réalisées au cours des deux années par les ÉEs

Les données des entretiens font ressortir que les six ÉEs ont mis en place une multitude d'activités pédagogiques correspondant au modèle de Browder et al. (2009) afin de développer des compétences en littératie chez leurs élèves. Le tableau 3 présente une synthèse de ces activités d'enseignement selon les visées et les composantes de ce modèle. Cette section aborde les activités ayant permis d'augmenter l'accès à l'écrit des élèves, suivies des activités visant l'augmentation de l'autonomie du lecteur. Elle se termine en présentant les retombées perçues par les participantes sur leurs pratiques et leurs propres apprentissages ainsi que sur les apprentissages effectués par les élèves.



Tableau 3 : Synthèse des activités d'enseignement réalisées au cours des deux années par les ÉEs

Visées		Composantes	ÉE1 7-10 ans	ÉE2 6-12 ans	ÉE3 14- 21 ans	ÉE4 6-9 ans	ÉE5 7-12 ans	ÉE6 12- 17 ans	Nbre an 1	Nbre an 2
Augmenter accès écrit	Occasions accès écrit	Livres adaptés	X	X	X	X	X	X	6	6
		Temps littératie	X	X	X	X	X	X	6	6
		Lecteurs	X	X	X	X	X	X	6	6
		Technologie	X	X	X	X	X	X	6	6
	Enseignement accès écrit	Lecture à haute voix	X	X	X	X	X	X	6	6
		Conscience de l'écrit	X	X	X	X	X	X	6	6
		Vocabulaire	X	X	X	X	X	X	6	6
		Comp. de l'écoute	X	X	X	X	X	X	6	6
Augmenter autonomie lecteur	Enseignement lecture	Consc. phoné.		X	X	X	X	X	5	5
		Décodage		X	X		X	X	4	4
		Comp. en lecture					X	X	2	2
		Vocabulaire (sens)		X	X	X	X	an 2	4	5
		Fluidité				X	X	X	4	5
	Occasions appliquer généraliser	Application aux textes		X	X	X	X	X	5	5
		Activité fonctionnelle			X	X	X	X	4	4
		Écriture		an 2	X	X	X	X	4	5

L'accès à l'écrit par l'utilisation de livres adaptés

En l'an 1, toutes les ÉEs ont mis en place des activités visant à augmenter l'accès à l'écrit comme proposé dans le modèle de Browder. Pour une première fois, les ÉEs 1, 3 et 4 soulignent « avoir fait entrer » dans leur classe des livres adaptés aux caractéristiques et aux capacités des élèves. Il s'agit de livres audios, de livres papier dont le texte a été simplifié ou de livres numériques créés par les enseignantes. En l'an 2, en plus d'une utilisation accrue des livres adaptés, le livre multisensoriel a été utilisé avec succès dans toutes les classes grâce à la création, par la conseillère pédagogique, de livres thématiques animés associés soit à des objets, à des déguisements ou à du matériel sensoriel. Dans la classe en DI P (ÉE1), cette seconde année a permis l'aménagement d'un coin de lecture sensorielle, c'est-à-dire un mur sur lequel sont accrochés des pages de livres, du matériel texturé et des objets, bonifiant ainsi les pratiques de cette classe.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le temps pour la littérature augmenté

Au cours des deux années, le temps pour la littérature est augmenté principalement par la mise en place ou la bonification de routines intégrant la lecture de mots et le renforcement de mots de vocabulaire spécifiques (ex. routine du calendrier, animation de lecture ou de manipulations de livres par ou avec l'élève), et ce, en classe ou en bibliothèque. Toutefois, pour les groupes composés d'élèves plus jeunes ou ayant un niveau de sévérité de DI plus important (classes 1, 2, 3 et 4), la lecture est généralement effectuée par un adulte intervenant dans la classe ou par un narrateur (livres audios). Une implication plus grande des pairs comme lecteurs est observée dans certains groupes en fonction de leurs habiletés : la reconnaissance globale de mots ou le décodage de syllabes pour les classes 2, 3 et 4; la lecture de mots, de phrases ou de courts textes pour les classes 5 et 6. En l'an 2, les ÉEs 2 et 3 ont pu augmenter et optimiser les périodes de visites à la bibliothèque scolaire.

La compréhension lors de l'écoute

En l'an 1, la compréhension lors de l'écoute, travaillée par tous les groupes, est surtout intégrée dans le cadre d'activités de lecture interactive de livres jeunesse et l'utilisation de livres audios excepté pour l'ÉE1, dont les élèves ayant une DI P sont davantage interpellés par des activités d'animation intégrant des livres imagés. Pour les ÉEs 5 et 6, le vocabulaire et l'accès lexical sont travaillés avec des thématiques hebdomadaires (ex. alimentation, hygiène), des livres et des illustrations. En l'an 2, l'enseignement a été enrichi en maximisant l'utilisation du contexte de lecture interactive afin de favoriser la conscience de l'écrit par l'ÉE5 (ex. trouver le titre du livre) ainsi que l'utilisation et la création d'abécédaires (ÉEs 3, 5 et 6). Les activités de compréhension de l'écoute ont quant à elles été bonifiées en travaillant l'anticipation de l'histoire et la compréhension de la consigne lue lors de jeux de société (ÉE5), ou la remise en séquence des images d'une histoire lue (ÉE4). Une diversification du matériel (ex. imagiers, livres multisensoriels par ÉEs 1, 2 et 6), des stratégies (ex. utilisation du champ lexical par l'ÉE6) et des contextes (ex. intégration des technologies comme le TNI) pour travailler le vocabulaire sont relatés.

L'apport des technologies

En ce qui concerne les technologies, celles-ci sont exploitées en l'an 1 par toutes les ÉEs à des degrés variables afin d'enrichir les contextes d'enseignement (ex. livre audio, TNI), de soutenir l'utilisation de médias d'enseignement et d'apprentissage (ex. applications iPad), ou comme outil d'aide technologique en soutien à l'apprentissage (ex. application de soutien à la communication verbale). À l'an 2, un emploi plus important des technologies est observé, ce qui se traduit différemment selon les groupes : intégration plus fréquente et plus diversifiée des applications



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

iPad en enseignement de la lecture à la routine du calendrier (ÉEs 5 et 6); intégration de « Switch » à actionner pour que les élèves en DI P (ÉE1) puissent participer davantage aux activités en littératie réalisées sur le TNI; intégration plus importante des technologies dans les routines en littératie. L'ÉE3 a d'ailleurs intégré la technologie à la routine de classe par l'entremise d'une activité de recherche de la météo sur ordinateur alors que l'ÉE5 l'a utilisée pour solliciter l'autonomie des élèves (ex. routine soutenue par un procédurier, stations de travail rotatives, en individuel ou en sous-groupe, intégrant les technologies comme l'iPad en lecture et l'ordinateur en écriture). Pour bonifier ses pratiques d'enseignement du vocabulaire et du langage, l'ÉE3 a intégré le TNI et les tablettes de communication. Le logiciel Lexibar a été un ajout intéressant de l'ÉE6 pour soutenir l'apprentissage en écriture d'un élève. D'ailleurs, les ÉEs ont constaté que les contextes d'enseignement intégrant les technologies sont un bon moyen pour susciter la motivation et l'engagement des élèves.

Toutes ces activités d'accès à l'écrit constituent un changement important pour tous les groupes d'élèves et en particulier pour les classes 1, 3 et 4 qui intègrent des élèves aux prises avec des défis importants sur le plan de l'autonomie ou de la gestion de comportement pouvant accaparer tout le temps d'enseignement disponible. Ces données vont dans le sens de celles mises en évidence par Erickson et al. (2009) qui soulignent que les soins médicaux et autres assistances à l'autonomie offerts aux élèves ayant une DI importante sont systématiquement priorisées au détriment des activités en littératie, contribuant ainsi à maintenir des attentes faibles pour les élèves ayant une DI MSP. En choisissant de maintenir le temps de littératie malgré les obstacles rencontrés, l'ÉE 1 est consciente de contribuer à briser « le cercle vicieux engendré par le manque d'opportunités » qui renforce l'impression du faible potentiel des élèves en ce qui concerne les apprentissages en littératie. Les ÉEs 2, 3 et 4 proposent non seulement des activités centrées sur la 1^{re} visée du modèle conceptuel d'enseignement de la littératie, mais également des activités touchant certaines composantes de la 2^e visée de manière à solliciter le plein potentiel des élèves avec ou sans le soutien des technologies, ces dernières étant reconnues pour compenser certaines incapacités (ex. la communication verbale) ou enrichir les contextes d'enseignement et d'apprentissage (Brassard et al., 2021).

De l'accès à l'écrit à l'autonomie du lecteur

L'augmentation de l'autonomie du lecteur (2^e visée) a été travaillée par 5 des 6 ÉEs (2, 3, 4, 5, 6). Dès l'an 1, les équipes 2 et 3 ont proposé des activités touchant la conscience phonémique, le décodage et le vocabulaire. L'ÉE2 l'a fait à travers des activités de lecture interactives (occasion d'appliquer au texte) dans lesquelles elle a intégré des activités de repérage de sons, de lettres, de syllabes et de mots. Elle a également fait de l'association de mots/images pour le vocabulaire. Comme les élèves de la classe 3 sont plus âgés, l'ÉE offre davantage d'occasions



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'augmenter l'autonomie, que ce soit par la manipulation de livres avec mots-étiquettes (application au texte), la mise en place d'une routine de calendrier intégrant la littératie (activité fonctionnelle) et l'intégration d'activités de tracés de lettres et de leur nom. L'an 2 a permis à l'ÉE3 d'intégrer l'enseignement du décodage en lecture auprès de deux élèves chez qui elle avait d'abord ciblé exclusivement la lecture fonctionnelle (décodage de mots fréquents dans l'environnement). L'ÉE4 favorise la communication en mettant à profit les contextes pour enseigner la lecture.

Par ailleurs, les ÉEs 5 et 6 intègrent toutes les constituantes de la 2^e visée du modèle de Browder. Comme les élèves de l'ÉE6 sont plus âgés et qu'ils ont de bonnes capacités sur le plan de l'autonomie, de l'attention et des compétences en littératie, les activités proposées sont de plus longue durée (ex. lecture de courts textes et de devinettes) et sollicitent davantage la compréhension. Les ÉEs 5 et 6 rapportent avoir augmenté le temps consacré aux habiletés de base afin de favoriser le transfert des apprentissages, lequel a pu être observé lors d'activités telles que l'association de mot-étiquettes à la thématique de la semaine (ÉE5), les applications « combat des sons » et « Flash card », qui ont permis de bonifier respectivement l'enseignement de la conscience phonémique (ÉE6), la fluidité et le vocabulaire (ÉE5). Pour travailler la compréhension, cette équipe a adapté une collection de livres en générant des phrases à associer aux images du livre à l'aide de velcros.

Les activités pour soutenir le transfert des apprentissages

Des activités fonctionnelles pour généraliser la littératie sont proposées par quatre équipes. Pour l'ÉE4, la tâche concerne la communication pour généraliser le vocabulaire à partir du cahier de communication PECS (Système de communication par Échange d'Images) qui soutient les élèves dans la formulation de demandes alors que l'ÉE3 présente le vocabulaire connu dans la routine du calendrier et dans l'organisation de l'agenda. D'autres équipes travaillent la généralisation du vocabulaire en intégrant, par exemple, un mot de passe pour entrer dans la classe (lecture d'un mot étiquette de la semaine affiché sur la porte de la classe) (ÉE5), ou en intégrant une routine réalisée de façon autonome (procédurier) pour ouvrir l'ordinateur (code d'accès) et pour réaliser une tâche d'écriture (ÉEs 5 et 6). Enfin, des occasions d'écrire sont proposées par quatre ÉEs. Elles concernent les prémisses d'écriture (ÉEs 3 et 4) ou l'écriture de mots et de phrases (ÉEs 5 et 6).

En l'an 2, une diversification des activités fonctionnelles est également observée, et ce, de façon plus importante auprès des groupes plus âgés. Ainsi, les élèves de l'ÉE6 correspondent par courriel avec leurs parents alors que ceux de l'ÉE3 cherchent des informations sur la météo. Ils peuvent ranger eux-mêmes leurs livres à la bibliothèque grâce au système qu'ils ont développé. Ces équipes ont également intégré des activités d'enseignement en contexte de jeux de société.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Toutes ces données montrent une bonification des pratiques pédagogiques par les six ÉEs. Elles sont l'expression d'un développement professionnel en action par la mise en place d'une diversité d'activités et de modalités d'enseignement ainsi que la création de matériel. Les choix pédagogiques et les pratiques mises en place par ces ÉEs sont nécessairement reliés aux caractéristiques et aux besoins de leurs élèves (âge, niveau de DI, troubles associés).

L'utilisation du livre sous différentes formes s'est retrouvée au cœur de ce changement de pratiques, ce qui correspond à ce qui est proposé par différents auteurs (Browder et al., 2009; Beaulieu et Moreau, 2018; Erickson et al., 2009). Les adaptations s'inscrivent dans le courant de la littératie inclusive (Grove, 1998) et de l'usage de livres de la littérature de jeunesse en enseignement (Lépine et al., 2021; MEES, 2018). Par ailleurs, le livre multisensoriel a suscité l'intérêt de tous les groupes d'élèves incluant les élèves ayant une DI P. Ce type de livre mobilise davantage l'attention de ces derniers et soutient le développement des premiers acquis en langage oral comme l'anticipation et la capacité à attendre son tour (ten Brug et al., 2016; Penne et al., 2011). À cet égard, Grove (1998) rappelle que la participation à la lecture ne devrait pas dépendre de l'habileté à lire, à parler et même à comprendre les mots. En outre, ces réalisations ou innovations dans le sens de nouvelles activités d'enseignement témoignent du développement professionnel (Duchaine et al., 2021; Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Retombées perçues par les participantes

Les retombées perçues par les participantes concernent leurs perceptions exprimées par leurs nombreux témoignages portant sur leurs pratiques pédagogiques et sur les apprentissages des élèves.

Les pratiques pédagogiques

Lors du bilan réalisé au terme du projet, les ÉEs ont souligné plusieurs réalisations liés à la bonification de leurs pratiques d'enseignement. L'instauration de routines consacrées à la littératie en classe ou en bibliothèque constitue une fierté nommée par les ÉEs 3, 5 et 6. Par exemple, la routine de lecture journalière (45 minutes/jour) de l'ÉE5 a permis de travailler simultanément la lecture fonctionnelle, le décodage ainsi que l'écriture. Pour l'ÉE3, la routine instaurée à la bibliothèque a notamment permis aux élèves de choisir de façon autonome leurs livres, ce qui est un gain important pour ces élèves ayant une DI plus importante. Il est intéressant de constater que l'instauration de routines favorisant les apprentissages en littératie est une pratique qui a suscité un sentiment de grande réussite chez les ÉEs et a gagné en popularité dans le contexte de la présente CdP.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Or, les routines sont une composante essentielle dans une optique d'inclusion puisque la plupart des élèves, incluant ceux ayant une DI, bénéficient de la prévisibilité qu'elles procurent (Foster et al., 2018). Bien que les routines soient surtout soulignées pour leur apport à la gestion de classe (Lacourse, 2012; Silva de Souza Ribeiro, 2013), les résultats de cette recherche montrent leur apport en soutien aux apprentissages.

De plus, la création de matériel est l'une des principales réalisations rapportées par les ÉEs (livres en format papier adaptés, livres numériques conçus avec le logiciel Book Creator (bagbook) (ÉEs 2, 3, 5 et 6). Une meilleure réponse aux besoins spécifiques des élèves en littératie est relatée par toutes les participantes. Le projet leur a également offert de multiples opportunités de constater le développement insoupçonné des compétences en littératie de leurs élèves. Alors qu'au début du projet, certaines craignaient un alourdissement de leur tâche, à la fin, elles estiment le projet littératie comme étant leur plus belle réussite. En outre, elles mentionnent que la CdP permet de sortir de l'isolement, de favoriser une plus grande collaboration entre les membres de l'équipe-école et de contribuer à une meilleure connaissance des ressources disponibles. Des retombées positives du projet sont également observées sur la planification de l'enseignement et la régulation des pratiques. Il est désormais plus facile pour elles de situer les compétences en littératie de leurs élèves, et donc, de les évaluer.

Ces constats montrent l'apport de la CdP comme vecteur d'optimisation des pratiques (Richard et al., 2017). Les participantes ont été plus à même de constater l'interdépendance de leur travail. À cet égard, elles soulignent « que les élèves plus jeunes se retrouveront éventuellement dans les classes d'élèves plus âgés et plus autonomes ». La continuité et la cohérence des objectifs d'apprentissage entre les groupes, éléments essentiels d'une planification pédagogique efficace auprès des élèves ayant une DI (Lemons et al., 2016) s'en sont trouvés bonifiés. Ces données descriptives, qui reflètent les compétences à enseigner (ex. planifier, évaluer, réguler, collaborer, etc.), sont des indicateurs explicites qui font écho au développement professionnel (Duchaine et al., 2021; Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Les apprentissages des élèves

Plusieurs réalisations verbalisées par les participantes touchent l'observation de la progression des élèves sur leurs apprentissages en littératie; l'intérêt de ces derniers s'étant accru pour ce type d'activité. Si les ÉEs reconnaissent devoir investir beaucoup d'énergie pour observer des progrès parfois limités chez leurs élèves, elles se disent très fières de cette progression, notamment à l'égard des apprentissages qu'elles croyaient moins accessibles (ex. la syllabation pour les élèves de l'ÉE5, l'intégration d'une routine de lecture d'histoires suscitant l'intérêt des élèves par l'ÉE4). Un intérêt accru des élèves pour les livres et les activités



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'enseignement en littératie est observé et décrit par les six ÉEs, incluant la classe en DI P (ÉE1). Cet intérêt observé chez les élèves s'explique, entre autres, par l'augmentation du temps d'enseignement entre l'année 1 et 2. En outre, l'ÉE3 se dit particulièrement fière des progrès d'un élève sur la compréhension du sens de la lecture. Sur le plan de la communication, une augmentation des échanges ou interactions est observée, que ce soit sur le plan verbal (ex. pendant les histoires) (ÉEs 3, 5 et 6) ou non verbal (ex. utilisation accrue des pictogrammes) (ÉE2). Plusieurs impacts sur les apprentissages liés à la communication, la conscience de l'écrit ou l'apprentissage de la lecture sont aussi qualitativement observés par les ÉEs. Ces observations incitent les participants à exprimer leur grande fierté. À titre d'exemple, les élèves de l'ÉE5 peuvent maintenant reconnaître plus d'une centaine de mots alors qu'ils ne lisaient que quelques mots au début du projet. Enfin, cet intérêt accru pour les livres et les activités proposées est rapporté comme un facteur de motivation par les ÉEs 2, 3, 5 et 6. À cet effet, l'équipe 6 mentionne que certains élèves choisissent les livres lors des périodes de jeux libres.

Ces observations corroborent les travaux de Allor et al. (2014) qui montrent que les élèves ayant une DI peuvent atteindre un niveau de littératie plus élevé que ce qui est généralement attendu. Les participantes montrent, à l'instar de Moreau, Jolicoeur et al. (2021) que l'accent sur la lecture fonctionnelle (ex. logo du restaurant) qui perdure depuis longtemps dans les pratiques d'enseignement de la littératie auprès de cette population est trop restreint. Les ÉEs ayant participé à ce projet ont montré que le développement des compétences en littératie de leurs élèves a pu s'ancre à travers des activités liées à leurs domaines de vie, ce qui contribue à donner du sens aux apprentissages et à rehausser leur participation sociale tout en soutenant leur généralisation à d'autres contextes conformément aux attentes du MEES (2019). Enfin, il appert que sur le plan du développement professionnel, les ÉEs témoignent d'un sentiment d'accomplissement essentiel au sentiment d'auto-efficacité professionnelle (Duchaine et al., 2021).

Conclusion

Cet article a présenté les résultats d'un projet pilote de deux années visant, par l'entremise d'une communauté de pratique, à soutenir des ÉEs à développer des pratiques pédagogiques en littératie adaptées à leurs élèves ayant une déficience intellectuelle (DI). Plusieurs retombées positives sont à souligner.

Les données font ressortir que les six ÉEs ont su mettre en action les objectifs associés à leur PDP, profiter de la formation proposée en CdP et de l'accompagnement offert pour atteindre, voire dépasser, leurs objectifs de développement professionnel. Leurs activités d'enseignement



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ont pu évoluer dans le temps en écho aux objectifs de leur PDP, lesquels sont directement associés aux besoins et aux caractéristiques de leurs élèves. Les résultats ont permis d'illustrer que peu importe le niveau de sévérité de la DI, il est possible de déployer une diversité de pratiques pédagogiques en concordance avec le modèle de Browder tout en incluant les ressources technologiques.

Les résultats mettent en évidence l'importance de soutenir les ÉEs dans l'identification et la création de matériel accessible. Ce constat, à l'instar des recommandations découlant de la recension des écrits effectuée par Moreau, Tremblay et al. (2021), soulève l'importance pour les acteurs du milieu de favoriser davantage l'accès au matériel disponible (ex. achat de livres de littérature de jeunesse et soutien à l'identification des ressources pertinentes). Ce matériel doit permettre de répondre aux niveaux d'acquisition et de profils d'intérêt conformes à l'âge des élèves, et ce, en format papier ou numérique. Enfin, les résultats montrent également des effets positifs sur l'intérêt et la motivation des élèves à l'égard des activités en littératie ainsi que sur leurs apprentissages.

Une limite de cette recherche concerne la transférabilité des résultats puisque les données ont été collectées auprès d'un nombre limité de participantes d'une seule école. Toutefois, le fait de documenter le développement de la littératie auprès d'une hétérogénéité d'élèves ayant une DI MSP est novateur, puisque très peu documenté. À notre connaissance, il s'agit de la première recherche collaborative sur cette thématique auprès d'intervenants scolaires d'écoles spécialisées en DI MSP au Québec. Plusieurs conditions semblent avoir contribué à son succès, la principale étant certainement l'engagement des équipes-classes composées d'enseignantes et de TES ainsi que de différentes professionnelles (conseillère pédagogique, orthophoniste, bibliothécaire) ayant des expertises complémentaires, incluant la direction d'école qui a soutenu ce projet. Cette dernière a mis en place les conditions d'accompagnement des ÉEs par les différentes professionnelles contribuant ainsi à l'atteinte de leur plan de développement professionnel. L'apport de ce dernier aurait d'ailleurs intérêt à être davantage documenté par la recherche. Pour un futur projet de recherche, il serait également intéressant d'aller au-delà des retombées perçues et d'objectiver les progrès des élèves puisque l'apprentissage constitue l'essence du travail en collaboration (Dufour et al., 2019).

Enfin, motivées par les impacts positifs de la littératie sur les élèves, les participantes ont manifesté la volonté de poursuivre leur développement professionnel par l'entremise de la CdP. Elles se sont donc engagées pour une période de trois années supplémentaires dans le cadre d'un projet de recherche-action-formation financé par les FRQ-SC et le ministère de l'Éducation du Québec dans le cadre d'une action concertée. Le fait de pouvoir couvrir un empan temporel plus important soutiendra un changement de pratiques durable inscrit, comme il se doit, dans un



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

cheminement à long terme (ex. Moreau et al., 2013; Philion et Bourassa, 2016).

Références

- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287-306. <https://doi.org/10.1177/00144029145222>
- Baker, J. N., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C. et Browder, D. (2010). A measure of emergent literacy for students with severe developmental disabilities. *Psychology in the School*, 47(5), 501-513. <https://doi.org/10.1002/pits.20486>
- Beaulieu, J. et Moreau, A. C. (2018). Enseignement avec l'album jeunesse auprès d'un élève ayant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 28, 50-60. <https://doi.org/10.7202/1051098ar>
- Brassard, I., Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Jolicoeur, E. et Beaulieu, J. (2021). Pratiques d'enseignement en littératie intégrant des technologies auprès de jeunes en situation de handicap : recension des écrits et implication pour les milieux scolaires. *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, 14, sans page. <https://doi.org/10.7202/1086913ar>
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L. et Flowers, C. (2008). Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students with significant developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75(1), 33-52. <https://doi.org/10.1177/0014402908075001>
- Browder, D. M., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G. R., Mraz, M. et Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities: what should we teach and what should we hope to achieve? *Remedial & Special Education*, 30(5), 269-282. <https://doi.org/10.1177/0741932508315054>
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C. et Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(4), 237-246. <https://doi.org/10.1177/0741932510387305>
- Conseil supérieur de la langue française (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. AVIS à la ministre responsable de la Protection et de la Promotion de la langue française.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

https://cap.banq.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0005137854

- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/50-0483-AV-developpement-professionnel.pdf>
- Copeland, S. R., Keefe, E. B., Calhoun, A. J., Tanner, W. et Park, S. (2011). Preparing teachers to provide literacy to all students: Faculty experiences and perceptions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 126-141. <https://doi.org/10.2511/027494811800824499>
- Delcambre, I. et Pollet, M.-C. (2014). Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages. *Revue Spirale*, 53, 3-8. <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1112>
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelles dynamiques de recherche en éducation. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-73). Presses de l'Université Laval.
- Duchaine, M.-P., Gaudreau, N. et Trépanier, N. S. (2021). L'évaluation du développement professionnel continu. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 275-307). Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, R., Dufour, R. B., Eaker, R., Many, T. W. et Mattos, M. (2019). *Apprendre par l'action : Manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Eaker, R., Dufour, R. et Dufour, R. B. (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. National Educational Service.
- Erickson, K., Hanser, G., Hatch, P. et Sanders, E. (2009). *Research-based practices for creating access to the general curriculum in reading and literacy for students with significant intellectual disabilities*. Center for Literacy and Disability Studies, University of North Carolina. [http://idahotc.com/Portals/15/Docs/IAA/10-11%20Docs/Research Based Practices Reading 2009.pdf](http://idahotc.com/Portals/15/Docs/IAA/10-11%20Docs/Research%20Based%20Practices%20Reading%202009.pdf)
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Foster, M. H., Apgar McCord, J. et Keefe, E. B. (2018). Organizing Effective Literacy Instruction: A Framework for Planning. Dans S. R. Copeland et E. B. Keefe (dir.), *Effective Literacy Instruction for*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Learners with Complex Support Needs* (2^e éd., p. 241-270). Brookes Publishing.
- Gordon, S. P. (2006). *Professional development for school improvement: empowering learning communities*. Allyn and Bacon.
- Grove N. (1998) English at the edge: a perspective from special needs. *Changing English: Studies in Culture and Education* 5, 161-173. <https://doi.org/10.1080/1358684980050207>
- Hamel, C. (2009). *Determinants of participation in an online community of practice (OCOP)*. [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. uO Research. <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/28383/1/MR61290.PDF>
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2016). *Déficiência intellectuelle : Expertise collective*. Les éditions INSERM.
- Koppenhaver, D. A., Hendrix M. P. et Williams, A. R. (2007). Toward evidence-based literacy interventions for children with severe and multiple disabilities. *Seminars in Speech and Language*, 28(1), 79-89.
- Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation. *Phronesis*, 1(3), 19-30. <https://doi.org/10.7202/1012561ar>
- Lafontaine, L. (2016). Recherche-action-formation au préscolaire et au 1er cycle du primaire : pistes méthodologiques. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 41-67). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Lemons, C. J., Allor, J. H., Al Otaiba, S. et LeJeune, L. M. (2016). 10 researched-based tips for enhancing literacy instruction for students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, 49(1), 18-30. <https://doi.org/10.1177/0040059916662202>
- Lemons, C. J. et Fuchs, D. (2010). Modeling response to reading intervention in children with down syndrome: an examination of predictors of differential growth. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 134-168. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.1>
- Lépine, M., Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Lavoie, C. et Marcil-Levert, J. (2021). D'une recherche-action impliquant des actrices de changement en matière de littératie à la formation initiale en didactique du français : quelques retombées du projet LIBER. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 228-245. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16606820.v1>
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficiência intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ?



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- ALTER, European Journal of Disability Research*, 7(3), 193-205.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001>
- Michaud, C. et Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 41(2).
<https://doi.org/10.7202/1021033ar>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Programme éducatif CAPS-I destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/lecture-a-lecole/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
<https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>
- Moreau, A. C., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35–61. <https://doi.org/10.7202/1021026ar>
- Moreau, A. C., Lacelle, N., Ruel, J. et Messier, G. (2020). Proposition d'une conceptualisation coconstruite de la littératie : résultat d'une recherche-développement. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 45-59. <https://doi.org/10.4000/dse.4298>
- Moreau, A. C., Jolicoeur, E., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Fontaine, M., Brassard, I. et Rhofir, S. (2021). Métasynthèse des recensions antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), 1-15. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2021-Vol-8-1-Moreau-et-al-01-08-Avril-21.pdf



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Jolicoeur, E. et Brassard, I. (2021). *Compétences à développer et apports des approches et pratiques pédagogiques en littératie aux cycles primaire et secondaire des jeunes présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : synthèse des connaissances*. Rapport de recherche (dossier 2020-LI-279211). Fonds de recherche Société et culture Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/a.c.moreau_rapport_littératie-deficience-intellectuelle.pdf
- Mosito, C. P., Warnick, A. M. et Esambe, E. E. (2017). Enhancing reading abilities of learners with intellectual impairments through computer technology. *African Journal of Disability*, 6. <https://doi.org/10.4102/ajod.v6i0.206>
- Philion, R. et Bourassa, M. (2016). Analyse d'un parcours d'accompagnement d'une équipe-école souhaitant intégrer le modèle de réponse à l'intervention (RAI) en lecture par l'entremise d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). *Revue internationale de communication et socialisation*, 3(1), 44-56. <https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/rics-2016-vol-3-1-philion-bourassa.pdf>
- Penne, A., ten Brug, A., Munde, V., Van der Putten, A., Vlaskamp, C., et Maes, B. (2011). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(2), 167–178. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01448.x>
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_richard.m_rapport_lecture-ecriture.pdf
- Ruel, J., Kalubi, J.-C., Caouette, M., Girard, K. et Daudelin-Peltier, C. (2016). Dispositifs de soutien à l'expertise par les pairs mis en place pour assurer le déploiement de pratiques professionnelles spécialisées. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 64-76. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2016-Vol-3-1-Ruel_Kalubi_Caouette_Girard_Daudelin_peltier-14-October-16.pdf
- Schalock, R. L., Luckasson, R. et Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th Ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Silva de Souza Ribeiro, M. (2013). *Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l'enseignante d'éducation infantine* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6105/>
- ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, B., Maes, B. et Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(11), 1043-1053. <https://doi.org/10.1111/jir.12260>
- Tremblay, K. N., Phillion, R., Moreau, A. C. et Garneau-Gaudreault, L.-A. (2021). Facteurs contributifs à l'enseignement de la littératie en contexte de pandémie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), 16-33. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2021-Vol-8-1-Tremblay-et-al-08-Avril-21.pdf
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Wenger, E., McDermott, R. A. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.



Texte des retombées de la recherche

Bilan des contributions et retombées perçues de l'implantation d'une communauté de pratique auprès d'une équipe-école

Auteurs¹

Karine N. Tremblay, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,

karine-n.tremblay@uqac.ca

Ruth Phillion, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,

ruth.phillion@uqo.ca

André C. Moreau, professeur associé, Université du Québec en Outaouais et Université du Québec à Chicoutimi, Canada,

andre.moreau@uqo.ca

Julie Ruel, professeure associée, Université du Québec en Outaouais, Canada,

julie.ruel@uqo.ca

Ernesto Morales, professeur, Université Laval, Canada,

ernesto.morales@fmed.ulaval.ca

Maryse Feliziani, chargée de cours, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,

maryse_feliziani@uqac.ca

Laurie-Ann Garneau-Gaudreault, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,

laurie-ann.garneau-gaudreault@uqtr.ca

¹ Cette recherche a été financée par le ministère de l'Éducation ainsi que par l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme. Le contenu de ces travaux n'engage en rien les organismes subventionnaires.



Problématique et contexte

Les compétences en littératie sont généralement très limitées chez les personnes ayant une déficience intellectuelle (DI), ce qui constitue un obstacle majeur à leur inclusion sociale, et ce, dans toutes les sphères de la vie quotidienne (marché du travail, activités culturelles, de loisirs et sportives) (Conseil supérieur de la langue française, 2015; Martini-Willemin, 2013). La DI est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et des comportements adaptatifs qui apparaissent avant l'âge de 22 ans (Schalock et al., 2021). Ces limitations engendrent des obstacles majeurs sur les apprentissages tout au long de la vie (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2016) incluant ceux en littératie (Erickson et al. 2009; Moreau, Jolicoeur et al., 2021). La littératie fait référence aux compétences langagières permettant de communiquer autant à l'oral qu'à l'écrit, et ce, dans différents contextes (Moreau et al., 2020). L'enseignement des compétences en littératie auprès des élèves ayant une DI est associé à de nombreux défis pour le personnel scolaire, lesquels découlent à la fois des caractéristiques de ces élèves (ex. limitations intellectuelles, troubles souvent associés sur les plans langagier, sensoriel ou moteur, manque de motivation, difficultés attentionnelles) et de celles de leur environnement pédagogique (ex. manque de formation du personnel scolaire, manque de matériel adapté, croyances quant aux capacités d'apprentissage limitées des élèves, faibles opportunités d'apprentissage offertes) (Browder et al., 2009; Tremblay et al., 2021). De plus, les documents ministériels sont peu explicites quant à ce qui peut être enseigné et les meilleures pratiques pédagogiques à mettre en place. Ainsi, un ensemble de défis interpellent les milieux de la pratique et de la recherche à collaborer.

C'est dans ce contexte qu'une équipe-école s'est mobilisée pour solliciter des chercheurs afin de soutenir le développement de la littératie de leurs élèves âgés de 4 à 21 ans présentant une DI moyenne, sévère ou profonde (MSP) par la mise en place d'une communauté de pratique (CdP). Cet article présente les résultats de l'évolution, sur deux années, du cheminement professionnel de six équipes enseignantes (ÉEs) formées d'une enseignante et d'une éducatrice spécialisée, ainsi que des retombées perçues par celles-ci. Ces ÉEs étaient soutenues par une équipe interdisciplinaire de professionnelles (conseillère pédagogique, orthophoniste, bibliothécaire professionnelle et chercheurs). Un total de dix rencontres en CdP a eu lieu au cours de ces deux années (six journées complètes et quatre demi-journées). Les participantes ont également pu bénéficier du soutien des professionnelles entre les rencontres en CdP. Un plan de développement professionnel élaboré par chaque ÉE au début de chacune des deux années leur a permis d'identifier les compétences en littératie à développer chez leurs élèves, à anticiper les activités pédagogiques à mettre en place ainsi que leur besoin d'accompagnement pour les réaliser.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'accompagnement offert a porté, entre autres, sur le soutien à l'identification, à l'adaptation ou à la création de livres de littérature de jeunesse et autre matériel adapté aux caractéristiques et à la zone proximale de développement (ZPD) des élèves. Ce type d'accompagnement met en évidence la nécessité d'avoir du matériel conforme à la ZPD et aux contenus d'intérêt du groupe d'âge chronologique de l'élève alors que l'accès à ce type de matériel est très limité en francophonie. En effet, les limitations intellectuelles en plus des troubles associés à la DI (ex. troubles sensoriels, moteurs ou langagiers) limitent le recours aux ressources matérielles en littérature qui sont accessibles pour les élèves tout-venant. Ces résultats interpellent les acteurs du milieu sur l'importance d'offrir du soutien professionnel dans l'identification des ressources pertinentes disponibles et d'offrir du temps aux ÉEs afin qu'elles puissent adapter ou créer du matériel pédagogique.

Les données montrent également que les six ÉEs ont mis en place une multitude d'activités pédagogiques afin de développer les compétences en littérature de leurs élèves, et ce, peu importe le niveau de sévérité de la DI. L'éventail de ces activités montre que les choix pédagogiques et les pratiques mises en place sont nécessairement reliés aux caractéristiques et aux besoins des élèves (âge, niveau de DI, troubles associés). L'utilisation du livre sous différentes formes s'est retrouvée au cœur du changement de pratiques. Par ailleurs, le livre multisensoriel, permettant de raconter une histoire en mettant l'accent sur l'expérience sensorielle et l'interaction sociale, a suscité l'intérêt de tous les groupes d'élèves incluant les élèves ayant une DI profonde. Ce type de livre mobilise l'attention de ces derniers et soutient le développement des premiers acquis en langage oral comme l'anticipation et la capacité à attendre. Ainsi, la participation à la lecture ne dépend pas de l'habileté à lire, à parler et même à comprendre les mots. L'image présentée ci-dessous est un exemple de livre multisensoriel conçu par la conseillère pédagogique dans la thématique de Pâques. Chaque page était associée à un objet de manière à stimuler un ou plusieurs sens et permettait aux élèves d'interagir avec le texte. Par exemple, à la page où Pat le chat met des oreilles de lapin, un élève pouvait faire de même.



Retombées sur le développement professionnel

Le bilan réalisé auprès des ÉEs montre plusieurs réalisations perçues liées aux pratiques d'enseignement. La création de matériel est l'une des principales réalisations rapportées (livres adaptés en format papier, livres numériques conçus avec le logiciel Book Creator, livres multisensoriels). L'instauration de routines favorisant les apprentissages en littératie est une stratégie qui a gagné en popularité et qui a suscité un sentiment de grande réussite. Les résultats montrent l'apport des routines en soutien aux apprentissages, les élèves ayant une DI bénéficiant de la prévisibilité qu'elles procurent. De plus, une meilleure réponse aux besoins spécifiques des élèves en littératie est relatée par toutes les participantes. Le projet leur a permis de constater le potentiel insoupçonné de leurs élèves. En outre, les participantes mentionnent que la CdP permet de sortir de l'isolement en favorisant une plus grande collaboration entre les membres de l'équipe-école et une meilleure connaissance des ressources disponibles. Des retombées positives du projet sont également observées sur la planification de l'enseignement et la régulation des pratiques. Il est désormais plus facile pour elles de situer les compétences en littératie de leurs élèves, et donc, de les évaluer et de planifier les activités répondant à leurs besoins. Les participantes ont également été plus à même de constater l'interdépendance de leur travail, soit de bénéficier de l'interaction et du soutien de collègues. La continuité et la cohérence des objectifs d'apprentissage entre les groupes s'en sont trouvées bonifiées. Enfin, alors qu'au début du projet, certaines craignaient un alourdissement de leur tâche, à la fin du projet, elles estiment que celui-ci est leur plus belle réussite.



Retombées sur la progression des élèves

Plusieurs autres réalisations soulignées par les participantes concernent la progression des élèves sur leurs apprentissages en littératie. Si les ÉEs reconnaissent devoir investir beaucoup d'énergie pour observer des progrès parfois limités chez leurs élèves, elles se disent très fières de cette progression, notamment à l'égard des apprentissages qu'elles croyaient moins accessibles (ex. la syllabation). D'autres types de progrès constatés rendent les ÉEs particulièrement fières : compréhension du sens de la lecture, progrès sur le plan de la communication, augmentation des échanges verbaux (ex. pendant les histoires) ou non verbaux (ex. utilisation accrue des pictogrammes), meilleure conscience de l'écrit. Un intérêt accru des élèves pour les livres et les activités d'enseignement en littératie est observé par l'ensemble des participantes, ce qui est rapporté comme un important facteur de motivation des ÉEs à poursuivre leur implication dans le projet. Ces observations corroborent les travaux d'auteurs ayant constaté que les élèves ayant une DI peuvent atteindre un niveau de littératie plus élevé que ce qui est généralement attendu (Moreau, Jolicoeur et al., 2021). Les résultats montrent également que l'accent sur la lecture fonctionnelle (ex. logo du restaurant) qui perdure depuis longtemps dans les pratiques d'enseignement auprès de cette population est trop restreint. Le développement des compétences en littératie des élèves a pu s'ancrer à travers des activités liées à leurs domaines de vie, ce qui contribue à donner du sens aux apprentissages et à rehausser leur participation sociale tout en soutenant leur généralisation à d'autres contextes.

Enfin, motivées par les impacts positifs du projet, les participantes se sont engagées pour une période de trois années supplémentaires, ce qui soutiendra un changement de pratique durable puisque le développement professionnel doit s'inscrire dans un cheminement à long terme.



Références

- Browder, D. M., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G. R., Mraz, M. et Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities: what should we teach and what should we hope to achieve? *Remedial & Special Education*, 30(5), 269-282. <https://doi.org/10.1177/0741932508315054>
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C. et Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(4), 237-246. <https://doi.org/10.1177/0741932510387305>
- Conseil supérieur de la langue française (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. AVIS à la ministre responsable de la Protection et de la Promotion de la langue française. https://cap.banq.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0005137854
- Erickson, K., Hanser, G., Hatch, P. et Sanders, E. (2009). *Research-based practices for creating access to the general curriculum in reading and literacy for students with significant intellectual disabilities*. Center for Literacy and Disability Studies, University of North Carolina. [http://idahotc.com/Portals/15/Docs/IAA/10-11%20Docs/Research Based Practices Reading 2009.pdf](http://idahotc.com/Portals/15/Docs/IAA/10-11%20Docs/Research%20Based%20Practices%20Reading%202009.pdf)
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2016). *Déficience intellectuelle : Expertise collective*. Les éditions INSERM.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7(3), 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001>
- Moreau, A. C., Lacelle, N., Ruel, J. et Messier, G. (2020). Proposition d'une conceptualisation coconstruite de la littératie : résultat d'une recherche-développement. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 45-59. <https://doi.org/10.4000/dse.4298>
- Moreau, A. C., Jolicoeur, E., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Fontaine, M., Brassard, I. et Rhofir, S. (2021). Métasynthèse des recensions antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), 1-15. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2021-Vol-8-1-Moreau-et-al-01-08-Avril-21.pdf



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Schalock, R. L., Luckasson, R. et Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th Ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Tremblay, K. N., Philion, R., Moreau, A. C. et Garneau-Gaudreault, L.-A. (2021). Facteurs contributifs à l'enseignement de la littératie en contexte de pandémie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), 16-33. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2021-Vol-8-1-Tremblay-et-al-08-Avril-21.pdf
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>