



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Développer et déployer des pratiques pédagogiques en classe et en bibliothèque visant à rehausser les compétences en littératie d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde

Chercheure principale

Karine N. Tremblay, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Cochercheur.e.s

Ruth Phillion, André C. Moreau et Julie Ruel, Université du Québec en Outaouais
Caroline Moore, Centre de services scolaire des Premières Seigneuries (CSSPS)
Ernesto Morales, Université Laval

Collaboratrices

Marie-Christine Gagnon, Émilie Léger et Catherine Picard, CSSPS
Maryse Feliziani, UQAC

Assistantes à la recherche

Laurie-Ann Garneau-Gaudreault, UQTR
Isabelle Brassard, Francine Brabant et Rosalie Desjardins, UQAC

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Chicoutimi

Numéro du projet de recherche

2020 – OLITA – 278735

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littératie (volet Recherche-action)

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation du Québec
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

Partie A – Contexte de la recherche.....	3
Partie B – Méthodologie	7
Partie C – Principaux résultats	9
Partie D – Pistes de solution ou d’action soutenues par les résultats de la recherche	19
Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche.....	25
Partie F – Références	26
Annexe 1 – Bibliographie complète	28
Annexe 2 – Glossaire des principales définitions.....	32
Annexe 3 – Modèle d’enseignement de la littératie de Browder et al. (2009)	33
Annexe 4 – Outils de collecte de données (adaptation de Leclerc et Moreau, 2008).....	34
Annexe 5 – Synthèse de la méthodologie selon les objectifs de recherche	38
Annexe 6 – Déroulement des communautés de pratiques et des bilans en groupe	40
Annexe 7 – Liste des codes	41
Annexe 8 – Portraits des groupes classes selon les années de recherche	44
Annexe 9 – Exemple d’un plan de développement professionnel documenté par l’ÉE5.....	47
Annexe 10 – Formulation des objectifs d’apprentissage des plans de développement professionnel selon les trois années de la recherche.....	48
Annexe 11 – Bilan de l’accompagnement offert par les professionnelles durant les trois années de la CdP documentées par la recherche	50
Annexe 12 – Composantes de la littératie visées par les réalisations des participantes	53
Annexe 13 – Récit de pratique de l’ÉE1 (Tremblay et al., accepté).....	55
Annexe 14 – Régulation des pratiques pédagogiques : l’exemple de l’ÉE6.....	59

Partie A – Contexte de la recherche

La présente recherche-action renvoie au défi exprimé dans la *Politique de la réussite éducative* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) quant au rehaussement des compétences en littératie de tous les élèves. Elle repose sur un partenariat amorcé en 2016 et actualisé en 2017 par l'obtention d'une subvention entre le personnel de l'école de l'Envol¹, spécialisée auprès des élèves âgés de 4 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde*² (DI MSP) de la région de Québec et une équipe de chercheurs (Tremblay et al., 2021a). C'est notamment le besoin d'enrichir les pratiques pédagogiques* en littératie qui a mené cette équipe-école à interpeler des partenaires universitaires afin de favoriser le développement des compétences en littératie de leurs élèves. Dans le cadre d'un projet pilote d'une durée de deux ans, une communauté de pratique (CdP) d'équipes enseignantes³ (ÉEs) soutenues par la direction, des professionnelles et des chercheurs a donc été mise en place pour répondre aux besoins exprimés (Tremblay et al., 2021a; Tremblay et al., 2023). Ce projet a servi de levier à la réalisation de la présente recherche-action qui s'inscrit dans la poursuite de ce partenariat afin d'engager une réelle transformation des pratiques s'opérant de manière pérenne (Moreau et al., 2013; Phillion et Bourassa, 2016).

Les compétences en littératie* sont essentielles pour accéder à une pleine participation sociale et pour bénéficier d'une meilleure qualité de vie (Martini-Willemin, 2013). Il est primordial que les élèves ayant une DI MSP puissent avoir accès au langage écrit et que de multiples opportunités d'apprentissage leur soient offertes (Allor et al., 2014; Browder et al., 2012). Historiquement sous-estimé, le potentiel de développement des compétences en littératie de ces élèves est beaucoup plus élevé que ce qui était auparavant attendu des milieux éducatifs (Katims, 2000). Les recherches réalisées au cours des 20 dernières années montrent que ces élèves peuvent réaliser des apprentissages significatifs à la condition de recevoir un enseignement de qualité (Cèbe et

¹ L'indice de milieu socioéconomique est moyen selon les barèmes du MEQ.

² Tous les termes marqués d'un astérisque sont définis à l'annexe 2.

³ Le terme « équipe enseignante » est utilisé pour désigner une équipe composée d'une enseignante et d'une technicienne en éducation spécialisée.

Paour, 2012; Moreau al., 2021). Or, le personnel scolaire rencontre de nombreux défis pour soutenir le développement des compétences en littératie des élèves ayant une DI MSP tout en répondant à leurs besoins spécifiques (Copeland et al., 2011; Lemons et Fuchs, 2010; Tremblay et al., 2021a; Tremblay et al., 2023). Selon une conception sociale, systémique et interactive personne-milieu du développement des compétences en littératie, ces défis découlent d'une interaction entre des facteurs propres aux caractéristiques personnelles des élèves et des facteurs liés à leur environnement éducatif (Fougeyrollas, 2010). Sur le plan des caractéristiques personnelles, ils montrent un profil hétérogène dans le sens de fonctionnement intellectuel et adaptatif. De plus, des troubles associés (médicaux, sensoriels, moteurs, langagiers, comportementaux ou psychopathologiques) sont beaucoup plus fréquents auprès de cette population comparativement aux élèves tout-venant, d'autant plus lorsque la DI est importante (Maulik et al., 2011). À titre illustratif, plusieurs d'entre eux présentent aussi un diagnostic d'autisme (Maulik et al., 2011). L'autisme est associé à des mécanismes d'apprentissage distincts pouvant avoir un impact sur les stratégies éducatives à privilégier (Courchesne et al., 2016; Nader et al., 2021). Un autre exemple est lié aux besoins de communication complexe⁴ que plusieurs élèves ayant une DI présentent, ce qui complexifie l'adaptation de l'enseignement. En effet, ceux-ci ne peuvent apprendre selon ce qui est recommandé dans les programmes traditionnels d'enseignement de la lecture (p. ex. la stratégie de la subvocalisation qui consiste à lire avec le mouvement des lèvres, étape qui précède la lecture silencieuse) en plus d'avoir besoin qu'on leur enseigne un système de communication alternatif (Jolicoeur et al., 2022). D'autres obstacles découlent plutôt de l'environnement pédagogique. D'abord, le manque de guides et de recherches permettant d'orienter les pratiques des enseignants est manifeste. Au Québec, le personnel scolaire ne peut s'appuyer sur des guides afin de les orienter sur les compétences à développer, les approches ou les pratiques d'enseignement en littératie à privilégier auprès des élèves présentant une DI MSP. Selon une métasynthèse des

⁴ Les besoins de communication complexe font référence à une incapacité à faire face aux situations de communication quotidienne uniquement par la parole (Jolicoeur et al., 2022).

recensions antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une DI moyenne à sévère, beaucoup reste à faire pour mieux préciser les conditions permettant un enseignement de qualité de l'ensemble des composantes en littératie de ces apprenants (Moreau et al., 2021). À cet égard, la recension de Perez et Suau (2021) suggère la mise en place d'outils et de dispositifs collaboratifs en recherche pour favoriser la transformation de pratiques enseignantes. Les écrits soulèvent également le besoin de mieux soutenir le personnel pour combler le manque de formation initiale et continue du personnel scolaire (Moreau et al., 2021). Des croyances erronées sur le potentiel d'apprentissage de ces élèves ou le type d'enseignement à privilégier sont aussi documentées comme des obstacles importants relatifs à l'environnement éducatif (Jolicoeur et al., 2023). Ces obstacles à l'apprentissage peuvent être atténués ou éliminés par des mesures de soutien ciblées.

Les apprentissages visés par cette recherche ne se limitent pas à la lecture. Ils couvrent un large éventail de compétences langagières, à l'oral et à l'écrit, qui souscrivent aux visées d'augmenter l'accès à l'écrit et à l'autonomie du lecteur. Par ailleurs, le modèle d'enseignement de la littératie de Browder et al. (2009)⁵ a été retenu comme cadre de référence pour orienter l'enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant une DI MSP. L'accès à l'écrit est favorisé en offrant aux élèves de multiples opportunités d'être en présence de l'écrit, et ce, par le recours à différentes stratégies (p. ex. adaptation de livres, utilisation des technologies, implication de lecteurs, optimisation du temps consacré aux activités en littératie). Ce modèle prône l'enseignement des premières habiletés en lecture (p. ex. conscience de l'écrit, vocabulaire et compréhension à l'oral). L'autonomie du lecteur est quant à elle développée par l'enseignement des habiletés essentielles à l'apprentissage de l'identification des mots et de la compréhension de texte associé à leur application en contexte (p. ex. textes, activités fonctionnelles, tâches d'écriture).

La présente recherche-action répond à la question suivante « Quelles approches ou pratiques pédagogiques sont les plus susceptibles de favoriser le développement des compétences en littératie des élèves

⁵ Un schéma illustre ce modèle à l'annexe 3. Pour en connaître davantage sur ce modèle, il est possible de se référer à l'article original de Browder et al. (2009) ou aux articles de Tremblay et al. (2021a ; 2023) ou celui-ci y est décrit plus exhaustivement.

présentant une DI MSP ? ».⁶ L'objectif général de recherche vise à favoriser le développement et le déploiement de pratiques pédagogiques par une équipe-école, en salle de classe et en bibliothèque, susceptibles de rehausser des compétences en littératie d'élèves ayant une DI MSP. Les objectifs spécifiques⁷ de recherche qui en résultent sont : (1) Répertorier, concevoir et expérimenter des pratiques pédagogiques susceptibles de contribuer au rehaussement des compétences en littératie des élèves ayant une DI MSP; (2) Documenter et expliquer la régulation par les enseignants des pratiques pédagogiques expérimentées auprès de leurs élèves; (3) Décrire les retombées immédiates documentées ou perçues relatives à la mise en place de pratiques pédagogiques auprès des élèves. Ces objectifs souscrivent à la visée ultime de cette recherche, soit la réussite éducative des élèves ayant une DI MSP.

⁶ À la demande de l'école partenaire de la recherche, la réponse aux besoins s'est élargie aux élèves ayant une DIP en plus de ceux ayant une DIMS.

⁷ Dans la proposition du projet subventionné, l'objectif spécifique d'« Analyser dans quelle mesure les classes et la bibliothèque aménagées selon un design inclusif permettent aux équipes-classe de mieux accompagner les élèves dans le rehaussement de leurs compétences en littératie » n'a pu être répondu. Celui-ci impliquait le réaménagement physique de la bibliothèque scolaire. Or, les travaux n'ont finalement pu être réalisés en raison des contraintes liées à la pandémie. Un troisième objectif quant aux retombées de la recherche a par ailleurs été ajouté (objectif 3).

Partie B – Méthodologie

Une recherche-action ayant comme principal levier une CdP a été privilégiée. Elle était composée de sept ÉEs formées d'une enseignante et d'une TES, d'une enseignante en informatique (EI) intervenant dans tous les groupes classes, de la direction et d'une équipe de professionnelles agissant à titre d'accompagnatrices. Cette équipe était formée de trois professionnelles (bibliothécaire, orthophoniste, et psychologue) et d'une enseignante, nommée enseignante pivot, ayant une expertise en soutien pédagogique. Un comité pédagogique (chercheurs, direction, enseignante pivot et bibliothécaire) avait pour fonction la coordination de la recherche, la planification et l'animation des CdP. Deux types de CdP ont été planifiés : 1) en grand groupe (une demi-journée à une journée) incluant l'ensemble les ÉEs/EI, les chercheurs et les accompagnatrices pour échanger sur les pratiques, approfondir des thématiques ou présenter du matériel; 2) en sous-groupe appelé mini CdP (une demi-journée) incluant les ÉEs/EI ayant des élèves au profil plus homogène, l'enseignante pivot et d'autres invités selon les besoins exprimés pour échanger sur les pratiques et élaborer du matériel. Pour atteindre les trois objectifs de recherche, six modalités de collecte ont été retenues. (1) Un plan de développement professionnel (PDP) (obj. 1) (Phillion et Bourassa, 2016), élaboré par chaque ÉE/EI en début de chaque année, a permis d'identifier les compétences en littératie à développer, d'anticiper les activités pédagogiques à mettre en place pour favoriser ce développement et de préciser les besoins d'accompagnement pour atteindre les objectifs identifiés. (2) Une synthèse des discussions, des réflexions et des décisions des rencontres en CdP (obj. 1 et 3). (3) Une consignation électronique des accompagnements (obj. 1) offerts aux ÉEs/EI a été réalisée par les accompagnatrices : date, accompagnement demandé et offert, observations, type de suivi requis. (4) Un entretien bilan de groupe annuel (obj. 1 et 3) a permis de documenter les réalisations des ÉEs/EI en lien avec leur PDP. (5) Un entretien semi-dirigé (obj. 1 et 3) a été réalisé avec chacune des ÉEs/EI et des accompagnatrices à la fin de la 3^e année. Pour les ÉEs/EI, l'entretien a porté sur l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage du PDP, les démarches entreprises en lien avec ces derniers ainsi que sur les pratiques pédagogiques mises en place. Pour les accompagnatrices, il a porté sur les changements observés concernant les pratiques pédagogiques, le développement professionnel des ÉEs/EI

ainsi que sur les retombées observées chez des élèves. (6) Des séances d'observations filmées suivies d'un entretien d'explicitation (obj. 2) ont été réalisées par l'enseignante pivot auprès de chaque ÉEs. Des extraits vidéos permettaient de mettre en évidence des pratiques pédagogiques ainsi que la régulation de celles-ci (Gaudin et al., 2018). Les ÉEs/EI ont pu préciser le sens attribué à leurs pratiques selon leur contexte de classe (Vermersch, 2014) (annexe 4). Les tableaux 1 et 2 (annexe 5) synthétisent les choix méthodologiques retenus au vu des objectifs de recherche, des participants, des modalités de collecte de données et des années correspondantes. La figure 2 (annexe 6) synthétise le déroulement des CdP, des bilans annuels en groupe de même que les annulations survenues en raison du contexte de pandémie. Ce contexte a exigé des modifications au devis de recherche initial à quatre niveaux, à savoir une diminution : (1) du nombre de CdP (6 des 10 prévues pour les CdP en grand groupe; 8 des 12 prévues pour les mini CdP); (2) des entretiens semi-dirigés réalisés auprès des ÉEs/EI (un seul en l'an 3 plutôt qu'un par année); (3) des séances d'observation/entretien d'explicitation (total de trois plutôt que les six prévues sur trois ans). (4) Une année supplémentaire⁸ de recherche a été accordée afin que les ÉEs/EI participent à une 4^e séance d'observation/entretien d'explicitation nécessaire à l'atteinte du deuxième objectif de recherche en plus de poursuivre les rencontres en CdP. Procédant de manière itérative, trois bilans synthèses annuels (an 1, 2 et 3) ont été réalisés en intégrant les données (PDP, synthèses des rencontres en CdP, consignation des accompagnements, bilans de groupe). Parallèlement, une analyse qualitative de contenu (Fortin et Gagnon, 2015) a été réalisée pour mettre en relation ces données avec le cadre de référence de Browder et al. (2009). À la fin de l'an 3, l'ensemble des données colligées ont été analysées de manière croisée. Les entretiens d'explication ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Fortin et Gagnon, 2015) à l'aide du logiciel NVivo 20 (version 1.7.2) à partir d'une grille d'analyse constituée selon le cadre de Moreau et al. (2015) tout en laissant place à des catégories émergentes (l'annexe 7 présente la grille de codage). Ce type de recherche descriptive et explicative ne vise pas la généralisation des résultats.⁹

⁸ La recherche débute en août 2019 et se termine en juillet 2023 en incluant l'année supplémentaire.

⁹ Les limites de la recherche sont détaillées dans la Partie D (section 2).

Partie C – Principaux résultats

Cette partie aborde les éléments nécessaires à la compréhension des pratiques pédagogiques déployées et expérimentées au cours de cette recherche. Ensuite, les résultats sont présentés au regard de chacun des trois objectifs de recherche. La section se termine par les principales contributions à l'avancement des connaissances.

1. Éléments contextuels liés aux pratiques pédagogiques expérimentées

Il importe de décrire les caractéristiques des groupes classes associés à chacune des ÉEs/EI ayant participé à la recherche. Les caractéristiques relatives au profil des élèves sont demeurées à peu près les mêmes, bien que les groupes classes ont varié d'une année à l'autre. Ceux-ci comptent en moyenne 7 élèves, soit de 5 à 10. Le niveau d'autonomie varie selon l'âge, le niveau de DI et la présence de troubles associés (voir annexe 8).

Au début de chacune des années de recherche, les ÉEs/EI ont élaboré un plan de développement professionnel (PDP) en s'appuyant sur le modèle d'enseignement de la littératie de Browder et al. (2009). L'élaboration d'objectifs d'apprentissage menant à préciser des pratiques pédagogiques spécifiques a permis à chacune des ÉEs/EI de maintenir le cap sur les compétences en littératie et d'être à même de s'orienter lors d'imprévus, comme lors du confinement en 2020 (Tremblay et al., 2021b). Un exemple de PDP est présenté à l'annexe 9 alors que l'annexe 10 présente les objectifs d'apprentissage formulés par les ÉEs/EI selon les années. Pour soutenir leur développement professionnel, les ÉEs/EI ont bénéficié de l'accompagnement des membres de l'équipe de professionnelles. Les tableaux 9 et 10 à l'annexe 11 précisent le soutien offert. L'enseignante pivot a offert un soutien proximal aux participantes, en répondant aux besoins des ÉEs/EI, en animant des sous-groupes de codéveloppement, en préparant et présentant du nouveau matériel. Elle s'assurait de faire le pont entre les ÉEs/EI et les professionnelles ou la direction notamment par la voie du comité pédagogique, dont elle était membre. L'orthophoniste offrait du soutien individualisé aux besoins des élèves des ÉEs/EI pour toutes les composantes du langage ainsi qu'à l'utilisation des technologies d'aide à la communication. Enfin, la bibliothécaire aidait à la recherche de livres de littérature jeunesse et de matériels adaptés, au catalogage des livres

multisensoriels créés et à la gestion des droits d'auteurs. La psychologue a réalisé des animations de lectures interactives portant sur les émotions.

2. Résultats selon les objectifs de recherche

Objectif de recherche 1 : Répertorier, concevoir et expérimenter des pratiques pédagogiques susceptibles de contribuer au rehaussement des compétences en littératie des élèves ayant une DI MSP

En bénéficiant d'une diversité de modalités d'accompagnement et en s'appuyant sur des lignes directrices pour orienter et développer leurs pratiques, les ÉEs/EI ont développé et mobilisé différentes pratiques et activités pédagogiques dans le but de rehausser les compétences en littératie des élèves. Elles ont montré qu'il est possible d'intégrer, de façon régulière, des pratiques et des activités visant à développer les compétences en littératie; cela constitue un important changement. Les ÉEs/EI ayant des groupes d'élèves plus jeunes, avec moins d'autonomie ou un fonctionnement intellectuel plus limité, ont développé et expérimenté des pratiques qui visent davantage à augmenter l'accès à l'écrit (ÉEs 1, 2, 3, 4 et 5), première visée du modèle de Browder et al. (2009). Celles intervenant auprès d'élèves plus âgés ou ayant un fonctionnement intellectuel moins limité (ÉEs 6 et 7) ont déployé des pratiques et des activités visant à augmenter l'autonomie en lecture, deuxième visée du modèle. Par ailleurs, lors des rencontres en CdP et des entretiens d'explicitation, il a été possible d'observer une évolution dans la posture de certaines ÉEs/EI, se traduisant par une diversification et un approfondissement des intentions, des pratiques et des activités pédagogiques : la lecture interactive d'albums de jeunesse, l'utilisation de l'imagier ou des livres multisensoriels et multimodaux, l'augmentation d'activités accordée à la littératie en profitant notamment des routines de classe. Une autre pratique ayant pris de l'ampleur est l'utilisation des technologies, notamment en raison de la pandémie de COVID-19 qui a permis une meilleure accessibilité à ces ressources (Tremblay al., 2021b). La section suivante fait état de pratiques expérimentées et déployées au cours de la recherche qui illustrent la manière dont les composantes du modèle de Browder et al. (2009) ont été exploitées ou transposées. D'une année à l'autre, les ÉEs/EI ont varié les composantes pour s'ajuster aux caractéristiques des groupes (voir l'annexe 13).

En ce qui concerne la première visée du modèle de Browder et collaborateurs, **l'augmentation de l'accès à l'écrit**, plusieurs pratiques et activités ont été développées. D'abord, dans le but d'augmenter le temps dédié à la littératie, les ÉEs ont bonifié les routines de classe existantes en y intégrant des composantes de la littératie. Quatre ÉEs (3, 5, 6 et 7) ont ajouté la lecture de mots et mis l'accent sur des mots de vocabulaire (p. ex. routine du calendrier, ateliers de jeux de littératie variés, manipulation de livres avec l'élève). Quatre autres (ÉEs 1, 2, 3 et 4) ont intégré des séances de lecture interactives régulières. Trois équipes (ÉEs 1, 4 et 5) ont rendu plus accessibles des livres en classe et lors des temps libres. Une autre pratique privilégiée par toutes les ÉEs/EI est l'utilisation ou la création de livres adaptés aux caractéristiques de leurs élèves. Ainsi, l'accès à la littératie s'est réalisé par l'adaptation des textes de livres existants ou par la création de livre numérique¹⁰ (ÉEs 1, 2, 3, 4, 6 et 7), l'ajout de matériel manipulable en lien avec l'histoire (ÉEs 1, 2, 3, 4, 7) et l'exploitation des aspects sensoriels en cours de lecture (p. ex. trame sonore, objets à texture ou avec des odeurs) (ÉEs 1, 2 et 4). D'autres formes sont également proposées comme des illustrations de livres collées au mur (ÉE 1), des cartables de mots de vocabulaire avec des activités d'association intégrées (ÉE 5) ou des histoires multisensorielles et multimodales avec des bacs sensoriels (ÉEs 1 et 2). La lecture des livres pouvait être effectuée par l'enseignant ou par un narrateur comme dans les livres audios ou encore par des pairs meilleurs lecteurs. Enfin, avec la collaboration de l'équipe professionnelle, le tableau numérique interactif (TNI) et les technologies mobiles (cellulaire et tablette numérique) ont été exploités pour soutenir, enrichir et diversifier les activités en littératie. Par exemple, la tablette numérique est utilisée pour animer et adapter les livres (effets sonores, ajout d'images), comme outils de communication (courriel, logiciels de rédaction, outil d'aide à la communication¹¹, application de messagerie, groupes privés sur les réseaux sociaux¹²). La robotique, les codes QR et le logiciel Siri sont d'autres exemples de technologies utilisées pour favoriser l'accès à l'écrit.

¹⁰ Les ÉEs ont utilisé l'application *Book Creator* (Tools for schools) pour créer des livres numériques.

¹¹ L'application *TalkTablet* est un logiciel préconisé par l'équipe de professionnels et est intégrée sur la tablette électronique des élèves.

¹² L'application *Messenger Kids* ainsi que la plateforme *Facebook* (Meta platform Inc.) ont été exploitées par les ÉEs.

Les ÉEs/EI ont expérimenté et déployé des pratiques pour **enseigner des habiletés favorisant cet accès à l'écrit**. Pour ce faire, une majorité des ÉEs ont passé de la simple lecture d'un livre vers des animations de lectures interactives de contenu (ÉEs 1, 2, 3, 4, 6 et 7). L'annexe 13 présente un récit de pratique sur l'animation d'un livre multisensorielle expérimentée dans deux classes en DIP (ÉEs 1 et 2). Pour augmenter les occasions de **lire à voix haute** aux élèves, elles ont aussi utilisé des comptines (ÉE 3); elles ont lu des consignes ou des extraits de textes (toutes les ÉEs/EI); elles ont eu recours à la communication par synthèse vocale (ÉEs 2, 3, 4, 5 et 8). Ces contextes de lecture à voix haute étaient également l'occasion de développer et de vérifier la **compréhension à l'oral** chez les élèves. De plus, un ensemble de pratiques déployées ont stimulé la **conscience de l'écrit**, dont la présence de livres dans la classe, les routines de littératie, les animations de lectures interactives et les outils de communication utilisés (application numérique, bandes de phrases). Enfin, les ÉEs ont augmenté le vocabulaire à l'oral des élèves en exploitant des thèmes mensuels dans divers domaines de vie (p. ex. alimentation, saisons, hygiène, corps).

Pour **augmenter l'autonomie du lecteur**, deuxième visée du modèle de Browder et al. (2009), les ÉEs/EI ont enseigné des habiletés en lecture et ont créé des occasions d'appliquer et de transférer ces habiletés. L'animation de jeux (p. ex. le dé des syllabes, le combat des sons), l'adaptation de livres pour faire de l'association entre une phrase lue et l'image, la manipulation de lettres et de mots aimantés et l'utilisation d'applications comme « Flashcards » en sont des exemples. Pour développer la conscience phonémique, divers moyens ont été exploités, entre autres, l'enseignement explicite des phonèmes, l'animation d'ABCdaires ou d'imagiers, les jeux de repérage de lettres et de mots ainsi que l'utilisation de jeux sur la tablette, ou sur le TNI. Les ÉEs 3, 4, 6 et 7 ont travaillé le décodage de syllabes, de mots ou de phrases ainsi que la reconnaissance globale des mots en utilisant des livres adaptés, des applications numériques, de la programmation robotique. Enfin, la compréhension de la lecture et le sens des mots de vocabulaire ont été enseignés par l'entremise des lectures interactives accompagnées de questions à l'oral de compréhension posées (ÉE 3) ou d'actions à réaliser (ÉE 6). La lecture de courriels reçus des parents ou via les applications de messageries (ÉE 7), a aussi été un bon prétexte pour développer ces habiletés.

De plus, les ÉEs/EI ont profité de différents contextes, **pour appliquer et transférer les habiletés en lecture**. Les ÉEs ont proposé plusieurs activités ayant des buts concrets tels que communiquer (ÉEs 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7), devenir autonomes à l'utilisation de l'ordinateur ou du cellulaire dans divers contextes de communication orale et écrite (ÉEs 6 et 7), faire des choix (ÉEs 1, 2, 3, 4 et 5), ou effectuer des recherches de mots ou sur un thème sur Internet (ÉE 7). Pour faire des **applications aux textes**, les contextes de lecture interactive (ÉEs 3, 4, 6 et 7), la manipulation de livres, l'animation d'activités de textes et de phrases mélangées sont des exemples où les habiletés en lecture étaient exploitées. Lors des **activités fonctionnelles**, les ÉEs 3, 4, 6 et 7 ont mis l'accent sur l'utilisation du vocabulaire pour faire des choix (jeux, collation). Pour faciliter le transfert des apprentissages dans la vie courante, certaines ÉEs ont privilégié la conception d'imagiers sur des objets de l'environnement (ÉE 1), la création de signets pour marquer l'endroit d'un livre emprunté à la bibliothèque (ÉE 5). L'intégration et la transposition de pratiques d'enseignement en littératie à d'autres matières ou domaines de vie ont aussi été réalisées. L'ÉE 6 a favorisé le développement de l'autonomie par l'utilisation de procéduriers pour se connecter à l'ordinateur lors d'une tâche d'écriture. En **écriture**, les élèves plus jeunes (ÉEs 4 et 5) effectuaient surtout le tracé de lettres ou l'écriture de mots (p. ex. noms des élèves de la classe) sous différentes modalités, avec pointillés, dans le sable, sur le TNI ou manipulation de lettres. Les élèves plus âgés pouvaient recopier ou rédiger de courtes phrases, effectuer des dictées de mots, répondre par écrit à des questions et écrire des courriels ou des messages sur des applications numériques.

Objectif de recherche 2 : Documenter et expliciter la régulation des pratiques pédagogiques expérimentées

Afin de mieux comprendre la façon dont les ÉEs/EI orchestrent leurs pratiques pédagogiques pour optimiser les apprentissages en littératie chez leurs élèves, des entretiens d'explicitation ont été menés. Un exemple complet concernant la régulation* d'une ÉE, lors du processus interactif d'enseignement-apprentissage, est présenté en annexe 15. Ci-dessous, les trois phases de la régulation, que sont la planification, l'interaction et l'évaluation de l'ÉE6 qui enseigne à un groupe de huit élèves du primaire ayant une DI légère à moyenne, sont synthétisées.

À la phase de **planification**, l'ÉE souhaite avant tout que les activités en littératie proposées soient significatives pour ses élèves. Elle aspire à ce que les élèves soient fonctionnels dans les activités de la vie courante. Il lui importe de susciter l'intérêt au regard de la littératie. Les intentions pédagogiques se centrent sur l'acquisition d'habiletés de bases nécessaires en lecture et en l'écriture (p. ex. conscience phonologique, décodage, écriture de leur nom, la date du jour). Lorsque l'ÉE planifie la séquence d'enseignement-apprentissage, elle consigne quelques traces sur les objectifs d'apprentissage ou les grandes étapes des activités dans une grille-horaire. Les objectifs d'apprentissage sont découpés et répartis sur une période donnée. Par exemple, elle étale les activités relatives à l'apprentissage du son « f » sur deux semaines. Les contenus d'apprentissage des activités réalisées à l'oral sont, en général, réinvestis à l'écrit. De plus, elle se soucie de faire vivre des réussites et de soutenir l'engagement de ses élèves. Pour ce faire, elle privilégie, entre autres, des activités sous forme de jeux. Concernant les objectifs d'apprentissage et les contenus, elle module ces éléments en fonction des capacités et des rythmes d'apprentissage de chacun tout en ayant des attentes élevées. Elle accorde une importance à la préparation du matériel, à l'aménagement de l'espace pour soutenir le bon déroulement des activités ainsi qu'à la planification des modalités de regroupement des élèves, lorsque nécessaire.

À la phase **interactive**, l'ÉE se préoccupe de maximiser le temps d'apprentissage tout en favorisant le développement de relations positives avec les élèves et respectueuses des différences de chacun, essentielles à un climat de confiance et à tout apprentissage. Elle privilégie également des actions pour soutenir l'attention et l'engagement des élèves dans les activités. Elle est sensible à la disponibilité cognitive et affective du groupe (fatigue, intérêt, aisance). Lorsqu'elle juge les élèves non disposés ou n'obtient pas l'attention et les comportements attendus, elle n'hésite pas à modifier l'activité planifiée en cours d'action ou à en faire une autre. Toujours pour assurer le bon déroulement des activités, l'ÉE mentionne prendre en compte les caractéristiques et les capacités de ses élèves en littératie. Par exemple, dans une activité sur le décodage, elle a formé deux groupes : l'un lisait des syllabes simples alors que l'autre lisait des mots simples. De plus, elle utilise divers moyens pour offrir des dispositifs de soutien à l'apprentissage* et, particulièrement, pour faciliter la compréhension du langage.

Elle recourt au modelage, aux démonstrations, aux supports visuels, à des systèmes de couleur et à du matériel concret pour représenter des concepts plus abstraits. **À la phase d'évaluation**, l'ÉE porte un jugement sur le déroulement de l'activité en se souciant de l'efficacité, du respect du temps alloué, de la pertinence du matériel utilisé. La compréhension du langage est une préoccupation. Elle mentionne qu'il est parfois complexe de tenir compte des caractéristiques des élèves à cet égard. Enfin, l'ÉE se dit satisfaite, voire étonnée et fière, des progrès réalisés par ses élèves à la suite des activités expérimentées en littératie. Elle est consciente que l'évolution se fait sur le long terme, qu'il faut répéter une même notion sur plusieurs semaines. Elle est rassurée de savoir que ses élèves auront la capacité d'écrire la base, avec des gestes fluides. Cela les encourage à poursuivre.

Objectif de recherche 3. Décrire les retombées immédiates documentées ou perçues relatives à la mise en place de pratiques pédagogiques auprès des élèves

Retombées documentées sur les pratiques pédagogiques : Les résultats montrent que, peu importe le niveau de sévérité de la DI, les élèves ont bénéficié grandement de l'accès à un enseignement de qualité en littératie se caractérisant par le déploiement d'une diversité de pratiques pédagogiques en concordance au modèle de Browder et al. (2009). Cette transformation des pratiques pédagogiques se combine à la mise en place d'un travail en collaboration des ÉEs visant la réussite de l'appropriation de compétences en littératie d'élèves ayant une DI MSP. **L'usage de livres de littérature de jeunesse comme outil d'apprentissage pour et avec les élèves a été une retombée immédiate sur cette transformation des pratiques.** Pour trois des ÉEs, c'est le contexte du projet pilote qui les avait amenées à « faire entrer » les livres et à en expérimenter leur usage auprès de leur groupe d'élèves ayant une DI importante (voir Tremblay et al., 2023). Depuis, l'utilisation du livre de littérature de jeunesse, sous divers formats, a été un déclencheur important du changement des pratiques pédagogiques de toutes les ÉEs, peu importe les caractéristiques de leurs élèves, incluant ceux ayant une DIP. **L'utilisation de livres de littérature de jeunesse combinée aux pratiques pédagogiques** a grandement été décrite par les participantes. L'accès aux livres de littérature jeunesse offre à ces élèves des contextes riches d'apprentissage; cette exploitation pédagogique du livre a de multiples facettes. « Chaque petit moment peut devenir un moment d'apprentissage pour nos élèves. Chaque petite histoire que nous allons lire, chaque petit mot est un apprentissage même si nous avons des élèves

très faibles. » (ÉE1). Par exemple, le développement de la communication orale : « Il y en a beaucoup qui parlent avec ça. Ils font du pointage » (ÉE 4). De plus, c'est un médium « qu'on peut facilement rapporter aux choses de la vie comme avec les vêtements » (ÉE 4). Cet usage du livre a insufflé des changements dans l'enseignement-apprentissage en littératie, dont des activités interactives à l'oral et à l'écrit. Les pratiques bonifiées et le temps accordé en CdP ont permis d'être créatifs en élaborant et en adaptant des livres en formats divers (papier, numérique, multisensoriel) qui répondent aux caractéristiques des élèves. L'intégration ou la bonification de routines en soutien aux apprentissages en littératie et au développement de l'autonomie des élèves en contexte de classe et de bibliothèque, a été une autre stratégie gagnante qui n'a cessé de croître au cours de la recherche.

Une autre retombée immédiate est liée aux pratiques menant à bonifier l'accès, l'utilisation et la diversification des technologies. Il faut dire que le contexte pandémique a facilité l'accès aux ressources technologiques au bénéfice des élèves : « Notre [nom de l'élève], pendant le confinement, il a hérité d'un ordinateur, ce qui fait qu'il travaille beaucoup sur l'ordinateur. Je me rends compte de ses progrès. » (ÉE 3). Les ÉEs ont ainsi permis aux élèves d'apprendre et de communiquer avec les technologies, tout en ayant, elles-mêmes, à parfaire leurs compétences en littératie numérique (voir Tremblay et al., 2021b). **Comme autre retombée, la mise en place de la CdP a permis aux participantes de passer d'une pratique en silo vers une pratique en collaboration** (Tremblay et al., 2023; Moreau et al., soumis). « L'effet d'apprendre ensemble » lors des échanges en collaboration est une retombée importante sur le développement professionnel du personnel enseignant comme l'exprime, en guise d'exemple, le propos suivant : « Il y a des choses que je n'aurais, peut-être, pas pensé de faire. C'est un temps de réfléchir ensemble, c'est sûr que ça nous aide. Nous avons développé un côté scolaire de littératie vraiment fort. » **Une autre retombée immédiate est liée à l'effet structurant de l'interprofessionnalité** des participantes et chercheurs de disciplines différentes, engagés à créer des outils de développement professionnel, à animer le comité pédagogique, à accompagner les ÉEs et, plus globalement, à assurer un partenariat recherche-pratique. Voici des propos qui en témoignent : « Le plan de développement professionnel, nous savons ce que nous faisons. Quand nous le mettons sur papier, c'est WOW. Nous en faisons plus que nous le pensions. [...] Cela nous donnait des

pistes. Ce qui nous a donné encore plus la motivation de cheminer. » (ÉE7) « Ce que je retiens de la rencontre avec [nom de l'enseignante pivot], c'est de m'avoir permis de réaliser que je suis encore à ma place même après tant d'années. » (EI) Le comité pédagogique : « C'est un lieu de cocréation. Vous [les chercheurs] avez des idées [...] vous amenez toute la partie qui découle de ce que vous lisez, mais, à la fois, vous écoutez ce qui se passe dans l'école. Le comité pédagogique sert de lien entre le terrain et la recherche. Il y a cet ajustement-là perpétuel du fait qu'il y a le comité pédagogique. Donc, on sait qu'il y a ça, qu'on va répondre aux besoins » (direction). Les apports du partenariat recherche-pratique : « Si vous [les chercheurs] n'aviez pas été là, je n'aurais pas su comment le faire nécessairement. [...] Je suis certaine que je n'aurais pas été capable d'alimenter une CdP pendant trois ans sur mon carburant à moi. Malgré mon intérêt immense pour ça. » (direction).

Retombées perçues sur les élèves : Selon les participantes, les élèves ont hautement bénéficié des changements sur le plan des pratiques pédagogiques. Ils ont eu l'opportunité de développer leur potentiel, et ce, peu importe leur niveau d'atteinte sur le plan intellectuel, ce qui s'est manifesté par une diversité d'apprentissages, certains qualifiés « d'inattendus ». À titre d'exemples, des élèves de l'ÉE 6 ont dépassé les attentes quant à l'apprentissage de la syllabation alors qu'un élève de l'ÉE 5 a montré une progression simultanée dans les deux voies de lecture (décodage et reconnaissance globale), ce qui a été décrit comme « exceptionnelle » par l'orthophoniste. Les participantes rapportent également de nouvelles conduites en langage à l'oral et en lecture. Pour des groupes plus faibles n'ayant jamais regardé de livres de littérature jeunesse, « on y voit des élèves intéressés qui sont maintenant capables de regarder un livre, de tourner les pages et d'avoir un intérêt pour ce dernier » (psychologue). De plus, des élèves utilisent leur tablette de communication de façon autonome pour communiquer et participer aux activités (ÉE 5) alors que d'autres ont pu vivre des réussites dans des activités considérées comme étant plus complexes (p. ex. compréhension en lecture, composition de phrases) (ÉE 3 et 6). De plus, les apprentissages réalisés ont eu un impact social et communicationnel dans le quotidien des élèves. Les ÉEs notent un intérêt plus marqué et une capacité attentionnelle plus soutenue pour les activités en littératie. Plus largement, « le goût d'apprendre, d'écouter et d'interagir avec les intervenants s'est développé » selon

l'enseignante pivot. Enfin, le sentiment de fierté des élèves montrant leurs nouveaux apprentissages réalisés est une autre retombée observée : « Les élèves sont fiers de montrer qu'ils peuvent lire des livres » (direction).

Autres retombées : **La création d'un outil d'observation des premiers apprentissages en littératie** est également une retombée du projet. Dans le cadre de la CdP, un besoin exprimé par la direction était d'outiller davantage les ÉEs à documenter objectivement les progrès en littératie de leurs élèves. Puisqu'aucun outil n'était adapté pour ceux-ci, une première version d'une Grille d'observation des premiers apprentissages en littératie a été élaborée en coconstruction. La poursuite du développement de cette Grille, la validation par des experts et la préexpérimentation par des enseignantes sont, par la suite, devenues l'un des objectifs d'une autre subvention obtenue du MEQ (Tremblay et al., 2019-2021). La Grille est disponible à <https://constellation.ugac.ca/id/eprint/9505/> (Tremblay et Moreau, 2022).

3. Contributions à l'avancement des connaissances

Cette recherche est originale et ambitieuse tant pour les connaissances qui en découlent que pour ses retombées dans les milieux. Documenter le développement des pratiques d'enseignement en littératie auprès d'élèves ayant une DI MSP est novateur, puisque très peu étudié. Les résultats de cette recherche montrent que les élèves dépassent les attentes et, peu importe leurs caractéristiques, qu'il est possible de concevoir et d'expérimenter une diversité de pratiques pour soutenir le développement de leurs compétences en littératie en contexte de classe et de bibliothèque. Pour le personnel scolaire, ces données sur les savoirs d'expérience sur ces pratiques d'enseignement en littératie fournissent des connaissances qui peuvent être transposées dans d'autres contextes; elles peuvent également inspirer les concepteurs de formations initiales et continues. À ce titre, les nouvelles données du travail en interprofessionnalité inspirent à poursuivre les travaux dans ce domaine. Enfin, peu de recherches en collaboration ont pu soutenir un développement de pratiques sur une période aussi longue, condition d'un changement de pratiques durable (Moreau et al., 2013; Pillion et Bourassa, 2016).

Partie D – Pistes de solution ou d’action soutenues par les résultats de la recherche

1. Que pourraient signifier les conclusions ? Quels seraient les messages clés et pistes de solution ou d’action aux auditoires visés ?

L’analyse des données étaye des conclusions liées aux pratiques pédagogiques et à leur régulation par le personnel enseignant. Une deuxième conclusion est liée aux dispositifs structurants d’une collaboration et de l’interprofessionnalité. Une troisième concerne les retombées de la recherche.

1.1. Les pratiques pédagogiques susceptibles de contribuer au rehaussement des compétences en littératie des élèves ayant une DI MSP et leur régulation (objectifs 1 et 2)

Pour concevoir et expérimenter des pratiques pédagogiques afin de rehausser les compétences en littératie de leurs élèves ayant une DI MSP, les participantes se sont inspirées principalement du modèle d’enseignement de la littératie de Browder et al. (2009). Les résultats montrent que les participants (ÉES) ont conçu et expérimenté une diversité de pratiques liées aux deux visées du modèle. Chez les plus jeunes lecteurs ou ceux ayant moins de capacités sur les plans attentionnel et intellectuel, les ÉES ont davantage orienté leur enseignement vers la première visée du modèle : (a) enseigner les habiletés favorisant l’accès à l’écrit (p. ex. augmenter les temps de littératie-routine, ou animer des lectures interactives de livres format papier, électronique ou multimodal); et pour les lecteurs plus âgés ou ceux ayant plus de capacités intellectuelles, elles ont davantage orienté leur enseignement vers la deuxième visée du modèle : (b) rehausser l’autonomie du lecteur (p. ex. enseignement de la lecture, utilisation du vocabulaire pour faire des choix, rédaction de phrases). Ces résultats suggèrent que le personnel scolaire peut changer ses pratiques pédagogiques, dont ses perceptions des attentes en apprentissage de compétences en littératie d’élèves ayant une DI MSP. Ces intervenants peuvent réaliser des actions pour bonifier leurs pratiques pédagogiques en s’inspirant des présents résultats. Les gestionnaires et les formateurs doivent s’appuyer sur ces résultats, éléments contextuels de transformation des pratiques et dispositifs d’accompagnement, pour bonifier la formation initiale et continue en enseignement. Ces connaissances sur les pratiques d’enseignement tiennent compte des premières composantes acquises en langue orale et écrite : concepts liés à l’écrit, connaissances des principes phonologiques et alphabétiques, vocabulaire, compréhension

et fluidité. Ces composantes imposent une séquence d'enseignement plus souple, explicite, adaptée et individualisée à l'élève ayant une DI MSP (Moreau et al., 2022). Les élèves ayant une DI peuvent atteindre un niveau de littératie plus élevé que ce qui est généralement attendu (Falzon, 2005; Tremblay et al., 2023).

1.2. Les dispositifs structurants d'une gestion de collaboration et de l'interprofessionnalité (objectif 1)

L'aménagement d'environnement pédagogique favorable à la littératie. Un environnement pédagogique prolittératie se caractérise par une attention particulière sur la qualité de l'espace et du matériel d'apprentissage. Les résultats de cette recherche-action montrent clairement, selon les propos des participantes, que lorsque les élèves ont accès aux livres de littérature de jeunesse, et à des pratiques pédagogiques bonifiées dans des environnements de classe, ils développent leur compétence en littératie. Cette conclusion suggère plusieurs pistes d'action. D'une part, le personnel enseignant a la responsabilité de créer un environnement d'apprentissage en littératie optimisé. Cette responsabilisation doit être partagée avec les différents acteurs du système, décideurs, gestionnaires et formateurs. D'une part, soutenir les environnements physiques et matériels passe par du soutien aux équipes enseignantes, par exemple l'identification et la création de matériels en littératie. L'accessibilité du matériel d'enseignement-apprentissage papier, numérique et multimodal diversifié, de qualité et qui suscite l'intérêt des élèves implique un soutien à l'achat et à la gestion de livres de bibliothèque d'école et de classe. Des actions doivent être réalisées pour avoir accès à du matériel conforme à la zone proximale de développement et aux contenus d'intérêt du groupe d'âge de l'élève pour développer ses habiletés en littératie et pour mettre en place les meilleures pratiques. Or, selon Moreau et al. (2021), cet accès s'avère des plus limité en francophonie; les élèves ayant divers troubles associés à la DI (p. ex. troubles sensoriels ou moteurs), ou encore les limitations intellectuelles elles-mêmes complexifient la sélection et limitent le recours aux ressources matérielles disponibles en littératie. Les résultats montrent que les livres de littérature de jeunesse représentent un moyen puissant en enseignement (Lépine, 2018). Lorsque ce matériel répond aux acquis en lecture et au profil d'intérêt conforme à l'âge chronologique, et ce, en format divers (papier, numérique, multimodal), l'élève ayant une DI MSP développe ses compétences en littératie (Tremblay et al., 2023). Les décideurs, les gestionnaires doivent prendre les actions

pour assurer aux écoles les conditions d'environnement de bibliothèques d'école et de classe disposant des livres jeunesse accessibles et de qualité. Les intervenants doivent aussi prendre les actions nécessaires à innover pour actualiser une pédagogie du livre jeunesse. Les chercheurs et les formateurs doivent poursuivre leurs actions à mieux documenter les savoirs d'expérience, à diffuser ces connaissances et à ajuster les formations à celles-ci. Plusieurs facilitateurs doivent être mieux documentés et connus; pensons à une gestion optimisée des collections de livres; à comment assurer l'accès du livre ayant une diversité de format (papier, électronique, multimodal); à l'accès à du matériel adapté aux besoins des élèves ayant une DI MSP. Ce dernier facilitateur souligne à la fois l'importance d'offrir du soutien professionnel et du temps aux ÉEs afin qu'elles puissent adapter ou créer du matériel pédagogique. De bonnes pratiques en gestion et en développement de collections en bibliothèque d'école et de classes spécialisées sont des facilitateurs à développer. Ces conditions d'implantation de pratiques en enseignement devraient permettre de répondre à des besoins hétérogènes en apprentissage.

La collaboration. Pour progresser vers une éducation « inclusive et équitable de qualité et un apprentissage pour tous » (UNESCO, 2015), qui inspire les politiques ministérielles pour la réussite en apprentissage (MEES, 2017) et qui s'appuie sur les données récentes de la recherche (Griffiths et al., 2020; Prاتمarty, 2017), la collaboration représente un indicateur incontournable. Les résultats appuient cette conclusion. Ils suggèrent que le personnel d'une école, qui excelle dans les relations de collaboration par l'orchestration d'un ensemble de dispositifs et facteurs, contribue à optimiser un enseignement-apprentissage de qualité (Moreau et al., soumis). Les données descriptives de cette recherche suggèrent des pistes d'actions pour assurer cette collaboration. En contexte d'enseignement auprès d'élèves à haut niveau de besoins de soutien, l'orchestration de dispositifs de collaboration permet de dépasser la collaboration informelle caractéristique des écoles pour actualiser une collaboration formelle. Cette recherche n'aurait pas eu le succès d'une solide collaboration sans ce partenariat affirmé. Les décideurs et les gestionnaires doivent assurer les conditions financières et de gestion comprises par le système scolaire de cette combinaison de dispositifs formels de collaboration pour créer cet environnement optimal d'apprentissage. Les gestionnaires et les intervenants

scolaires sont responsables du développement de compétences à collaborer : ceux-ci doivent prendre des actions pour actualiser ces compétences, dont les moyens financiers, structuraux et de formation-accompagnement nécessaire à implanter une collaboration formelle. Pour le personnel œuvrant auprès de ces élèves, cette collaboration doit être construite sinon optimisée en interprofessionnalité, c'est-à-dire une intervention coordonnée entre les différents professionnels œuvrant auprès des élèves ayant une DI MSP. En outre, les facilitateurs de cette collaboration doivent être connus et actualisés; pensons à une structure de fonctionnement d'école en CdP, au fonctionnement en équipe collaborative, à un comité pédagogique, au plan de développement professionnel, aux activités de formation et d'accompagnement entre pairs, à l'interprofessionnalité et à la contribution d'un enseignant pivot. Les chercheurs et les formateurs doivent poursuivre leurs actions pour peaufiner ces savoirs d'expérience, les diffuser et ajuster les formations dans ce sens.

1.3. Les retombées et besoins exprimés en recherche-action (objectif 3)

La réussite éducative d'élèves ayant une DI MSP et leurs apprentissages en littératie. Selon les propos du personnel enseignant et les données d'observation, les élèves les plus jeunes ou ceux ayant des limitations intellectuelles plus importantes ont appris des premières conduites en lecture. Quant aux élèves plus âgés ou ceux ayant moins de limitations intellectuelles, ils ont augmenté leurs compétences à lire et à utiliser les technologies pour lire et produire de courts textes. Plusieurs de ces apprentissages ont été observés dans divers contextes de vie. Ces données vont dans le même sens que les travaux d'auteurs ayant constaté que les élèves avec une DI peuvent atteindre un niveau de littératie plus élevé que ce qui est généralement attendu (Moreau et al., 2021).

La réponse aux besoins liés à l'hétérogénéité des élèves ayant une DI MSP. Un des défis décrits par les participantes et les accompagnatrices est l'hétérogénéité des classes accompagnées (âge, niveau de DI, niveau de compétence langagière, diagnostics associés dont l'autisme). Cibler des thèmes communs abordés en CdP répondant à l'ensemble des besoins des ÉEs n'a pas toujours été possible. À titre d'exemples, les participantes de classes intégrant des élèves autistes ou encore des élèves non verbaux avaient des questionnements liés aux particularités de l'apprentissage et de l'enseignement auprès de ceux-ci, ce qui n'était pas le cas des autres

participantes. Les deux formules de regroupement en CdP qui ont été proposées se sont avérées bénéfiques : d'une part, des rencontres en grands groupes afin de pouvoir partager avec l'ensemble des ÉEs et d'approfondir différentes thématiques avec les chercheurs; d'autre part, des mini-CdP en sous-équipes composées d'ÉEs ayant des élèves à profil plus homogènes, afin de favoriser les échanges sur les pratiques et le matériel. Ces conditions ont été considérées comme gagnantes par les ÉEs.

2. Limites ou mises en garde dans l'interprétation ou l'utilisation des résultats.

Les synthèses de connaissances suggèrent qu'il y a peu de recherches réalisées sous ce thème de compétences en littératie d'élèves ayant une DI MSP. Les recherches documentées sont, en majorité, en langue anglaise. Cet état des lieux sur les connaissances antérieures impose des limites dans le choix des méthodologies. Le protocole de recherche-action choisi s'appuie sur cet état des lieux des connaissances antérieures et s'inscrit dans une visée de produire de nouvelles « connaissances d'expérience »; elle fait une percée dans les pratiques en enseignement de compétences en littératie. Ce protocole soulève des limites méthodologiques, d'une part, et, d'autre part, les données et leur interprétation s'inscrivent dans une perspective de recherche sur des « savoirs d'expérience » (Rey, 2006). Ces données qualitatives et descriptives de « savoirs d'expérience » (Marion et Houlfort, 2015) fournissent des connaissances sur des façons de faire « avec » plutôt que « sur » les praticiens ou les apprenants. La généralisation des données n'est pas un objectif de ce type de protocole. Le transfert de ces nouvelles connaissances d'expérience est possible dans des contextes similaires en prenant appui sur les lignes directrices (résultats) ainsi que sur les éléments contextuels servant à guider l'action, et ce, tout en apportant un éclairage à ces connaissances (Rey, 2006). Les critères de qualité et la rigueur méthodologiques appliqués font écho (1) aux objectifs de recherche précisés, (2) au lien à un cadre théorique spécifique, (3) aux méthodes de collecte de données directes et (4) à une présentation précise, explicite et cohérente des données (adaptation de Rey, 2006, p. 4). Une des prémisses de cette recherche rappelle le problème formulé par Rey (2006, p. 4) « de l'insuffisance d'une culture scientifique partagée [...] », entre autres, en éducation. Les données rapportées quant aux retombées perçues peuvent être influencées par des biais liés au phénomène de désirabilité sociale (Miles et

Huberman, 2003) : il est possible que ce facteur soit présent dans la recherche. Ce protocole de recherche ne permet pas de confirmer un lien direct entre le développement des pratiques pédagogiques et les retombées d'apprentissage sur les élèves ni même de préciser laquelle de ces pratiques spécifiques contribue à les optimiser.

Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche

(1) Les nouvelles données issues de cette recherche sur les pratiques pédagogiques suggèrent une bonification du cadre théorique de Browder et al. (2009). (2) Les données sur les élèves sont issues d'informations perçues et décrites par les participantes. Il importe d'aller au-delà de ces dernières afin d'objectiver les progrès des élèves à l'aide de mesures objectives. À cet effet, la recherche doit : (a) appuyer le développement d'outils adaptés aux particularités des élèves ayant une DI MSP pour documenter la progression des apprentissages en littératie; et (b) bonifier la formation concernant les pratiques d'évaluation et de régulation des apprentissages en littératie. (3) Il serait important de mieux expliquer les facteurs contribuant à un fonctionnement optimal en CdP en contexte scolaire inclusif. Le travail en collaboration, qui insuffle des objectifs et stratégies communs à des intervenantes de domaines variés de formation (interprofessionnalité), s'impose comme un pilier de la réussite éducative d'élèves ayant une DI MSP. Les recherches qui structurent ce fonctionnement doivent se poursuivre, pour notamment préciser la contribution de l'interprofessionnalité au regard de chacun des dispositifs de collaboration. (4) Plusieurs dispositifs structurants de gestion ont été mobilisés dans cette recherche-action, mais il est difficile d'isoler leurs apports distinctifs. Il serait intéressant de mieux expliquer la contribution de chacun des dispositifs mobilisés, notamment sur : a) le rôle de l'enseignante pivot; b) les effets du PDP sur les pratiques des ÉEs; et c) le fonctionnement d'une CdP en interprofessionnalité. (5) Un besoin exprimé par les ÉEs était d'être mieux orienté sur les pratiques pédagogiques à privilégier lorsqu'un diagnostic de DI est associé à un diagnostic d'autisme. Comme très peu d'écrits portent sur ce sujet, des recherches s'avèrent nécessaires. (6) Il serait intéressant de documenter les retombées des nouvelles technologies en intelligence artificielle pour soutenir le développement et l'adaptation de livres et de matériel d'apprentissage en littératie. (7) Des études devraient également se pencher sur le rôle et la contribution de la bibliothécaire scolaire dans la gestion des collections et du matériel d'apprentissage en bibliothèque de classe et d'école. (8) Cette recherche avait planifié d'étudier les effets, sur les pratiques pédagogiques des ÉEs, de l'amélioration physique de la bibliothèque d'école. Ce volet reste à être actualisé (Morales et al., 2023a; 2023b; Moreau et Léger, 2023).

Partie F – Références

- Beaulieu, J., Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Brassard, I. et Ruberto, N. (2023). Pratiques d'enseignement en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère : recension intégrative des écrits scientifiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 32, 14-34. <https://doi.org/10.7202/1109857ar>
- Brassard, I., Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Jolicoeur, É. et Beaulieu, J. (2021). Pratiques d'enseignement en littératie intégrant des technologies numériques auprès d'élèves en situation de handicap: recension des écrits et implications pour les milieux scolaires. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1086913ar>
- 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>
- Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N. et Beaulieu, J. (2023). Croyances à propos de l'enseignement des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle : recension des écrits scientifiques. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 1-30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1416>
- Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J. et Brassard, I. (2022). Recension des recherches sur les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'apprenants ayant des besoins de communication complexe. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 15-28. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2022/05/RICS_2022-Vol-9-1-Jolicoeur-et-al-17-04-2022-2.pdf
- Lessard, A., Tremblay, K. N. et Garneau-Gaudreault, L.-A. (accepté). *Des activités pédagogiques innovantes « musique-littératie » pour favoriser le développement de la littératie chez des élèves vivant avec une déficience intellectuelle : un exemple concret en contexte orthopédagogique*. Dans J.-P. Després, F. Julien-Gauthier et F. Bédard-Bruyère (dir.), *L'apport des arts pour le développement des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique*. Les livres en ligne (LEL) du CRIRES.
- Morales, E., Ruel, J., Thériault, W., Léger, É., Tremblay, K. N., Moreau, A. C. et Charrier, F. (2023a). Co-conception d'une bibliothèque scolaire inclusive. *Sociologie visuelle*, 4, 29-46. <https://photosociete.com/2023/09/05/co-conception-dune-bibliotheque-scolaire-inclusive/>
- Morales, E., Ruel, J., Thériault, W., Léger, É., Tremblay, K. N., Moreau, A. C. et Charrier, F. (2023b). Co-conception d'une salle de classe inclusive. *Sociologie visuelle*, 4, 43-62. <https://photosociete.com/2023/09/05/co-conception-salle-de-classe-inclusive/>
- 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
- Moreau, A. C. et Léger, É. (2023). *De la salle de classe à la bibliothèque : Guide de la bibliothèque de mon école inclusive*. Université du Québec en Outaouais.
- 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_litteratie-deficience-intellectuelle.pdf

- Moreau, A. C. et Tremblay, K. N. (2023). Grille d'observation des premières compétences en littératie d'élèves en situation de handicap : recherche-développement et première étape de validation. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 31-62. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1336>
- Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Jolicoeur, E., Beaulieu, J., Fontaine, M., Brassard, I. et Rhofir, S. (2022). Recensions des recherches sur les programmes d'enseignement en littératie, volet lecture d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 1-14. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2022/05/RICS_2022-Vol-9-1-Moreau-et-al-17-04-2022-1.pdf
- Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Phillion, R. et Ruel, J. (soumis). Les piliers pour optimiser la collaboration au sein d'une école souhaitant améliorer les compétences en littératie d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*.
- Tremblay, K. N., Jolicoeur, E., Phillion, R., Moreau, A. C. et Garneau-Gaudreault, L.-A. (accepté). Recourir à la narration multisensorielle avec les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde : récit de pratique. Dans J.-P. Després, F. Julien-Gauthier et F. Bédard-Bruyère (dir.), *L'apport des arts pour le développement des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique*. Les livres en ligne (LEL) du CRIRES.
- Tremblay, K. N. et Moreau, A. C. (2022). *Grille d'observation des premières compétences en littératie – GO littératie* [Document inédit]. Université du Québec à Chicoutimi. https://constellation.ugac.ca/id/eprint/9505/1/Grille_GOlitteratie_version2022.pdf
- Tremblay, K. N., Moreau, A. C., Jolicoeur, E. et Beaulieu, J. (2023). Littératie et situations de handicap : obstacles, défis et actions. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), i-viii. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1592>
- Tremblay, K. N., Moreau, A. C., Morales, E., Phillion, R., Ruel, J., Dumont, C. et Charrier, F. (2021a). Collaboration interdisciplinaire et pratiques inclusives en enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle importante. Dans F. Julien-Gauthier, H. Gascon et C. Jourdan-Ionescu (dir.), *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle* (p. 65-81). Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, K. N., Phillion, R., Moreau, A. C. et Garneau-Gaudreault, L.-A. (2021b). 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
- Tremblay, K. N., Phillion, R., Moreau, A. C., Ruel, J., Morales, E., Feliziani, M. et 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>

Annexe 1 – Bibliographie complète

- Altet, M. (2002). L'analyse plurielle du processus d'enseignement-apprentissage. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les Sciences de l'éducation : des recherches, une discipline* (p. 43-52). L'Harmattan.
- 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>
- 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>
- 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>
- Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 41-54.
- 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>
- Courchesne, V., Nader, A.-M., Girard, D., Bouchard, V., Danis, É. et Soulières I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages : optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 141-173. <https://doi.org/10.7202/1040041ar>
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110. <https://doi.org/10.7202/012359ar>
- Falzon, P. (2005, septembre). *Ergonomie, conception et développement* [communication orale]. 40^e congrès de la SELF, Saint-Denis, La Réunion.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. L'Harmattan.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Édition du Renouveau Pédagogique.
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L. et Brady, J. (2020). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Goigoux, R., Riou, J. et Serres, G. (2015). La régulation de l'activité enseignante. *Travail et Apprentissage*, 1(15), 66-83.

- Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N. et Beaulieu, J. (2023). Croyances à propos de l'enseignement des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle : recension des écrits scientifiques. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 1-30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1416>
- Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J. et Brassard, I. (2022). Recension des recherches sur les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'apprenants ayant des besoins de communication complexe. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 15-28. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2022/05/RICS_2022-Vol-9-1-Jolicoeur-et-al-17-04-2022-2.pdf
- Katims, S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 3-15. <https://www.jstor.org/stable/23879702>
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2008). *Évolution des pratiques en littératie et impacts sur les élèves : état des lieux*. Université du Québec en Outaouais.
- 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. (2018). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/20052>
- Marion, C. et Houlfort, N. (2016). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56-89. <https://doi.org/10.7202/1036033ar>
- 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>
- Miles, R. M. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck.
- 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. (2011). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T. et Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 429-436. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.018>

- Morales, E., Ruel, J., Thériault, W., Léger, É., Tremblay, K. N., Moreau, A. C. et Charrier, F. (2023a). Co-conception d'une bibliothèque scolaire inclusive. *Sociologie visuelle*, 4, 29-46. <https://photosociete.com/2023/09/05/co-conception-dune-bibliotheque-scolaire-inclusive/>
- Morales, E., Ruel, J., Thériault, W., Léger, É., Tremblay, K. N., Moreau, A. C. et Charrier, F. (2023b). Co-conception d'une salle de classe inclusive. *Sociologie visuelle*, 4, 43-62. <https://photosociete.com/2023/09/05/co-conception-salle-de-classe-inclusive/>
- 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
- Moreau, A. C., Lacelle, N., Ruel, J. et Mercier, G. (2020). Proposition d'une conceptualisation coconstruite de la littératie : résultat d'une recherche-développement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 45-59. <https://doi.org/10.4000/dse.4298>
- 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. et Léger, É. (2023). *De la salle de classe à la bibliothèque : Guide de la bibliothèque de mon école inclusive*. Université du Québec en Outaouais.
- Moreau, A. C., Stanké, B., Pharand, J., Lafontaine, L. et Massie, C. (2015). Des pratiques innovantes en enseignement de la littératie au préscolaire et au premier cycle primaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 13-34). Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Philion, R. et Ruel, J. (soumis). Les piliers pour optimiser la collaboration au sein d'une école souhaitant améliorer les compétences en littératie d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*.
- Nader, A.-M., Tullo, D., Bouchard, V., Degré-Pelletier, J., Bertone, A., Dawson, M. et Soulière, I. (2022). Category Learning in Autism: Are some situations better than others? *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(3), 578-596. <https://doi.org/10.1037/xge0001092>
- OCDE. (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.178/eag-2014-fr>
- Perez, J.-M. et Suau, G. (2021). Transformation de pratiques enseignantes à partir d'un dispositif de recherche collectif : la pratique de l'observation en question. Dans G. Pelgrims, T. Assude et J.-M. Perez (dir.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (p. 169-184). Éditions SZH/CSPS.
- 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>
- Pratmarty, A. (2017). *L'impact de la formation au partenariat sur les représentations professionnelles des futurs enseignants* [mémoire de maîtrise, École supérieure du professorat et de l'éducation – Université de Toulouse Midi-Pyrénées]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01804203v1>

- Rey, O. (2006). *Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ?* HALSHS. <https://shs.hal.science/halshs-00115861/>
- Schalock, R. L., Luckasson, R. et Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12^e éd.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Tremblay, K. N., Jolicoeur, E., Philion, R., Moreau, A. C. et Garneau-Gaudreault, L.-A. (accepté). Recourir à la narration multisensorielle avec les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde : récit de pratique. Dans J.-P. Després, F. Julien-Gauthier et F. Bédard-Bruyère (dir.), *L'apport des arts pour le développement des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique*. Les livres en ligne (LEL) du CRIRES.
- Tremblay, K. N. et Moreau, A. C. (2022). *Grille d'observation des premières compétences en littératie – GO littératie* [Document inédit]. Université du Québec à Chicoutimi. https://constellation.ugac.ca/id/eprint/9505/1/Grille_GOlitteratie_version2022.pdf
- Tremblay, K. N., Moreau, A. C., Morales, E., Crépin, C., Biron, I., Maheux, N., Picard, C. et Léger, É. (2019-2021). *Contributions d'animations pédagogiques en bibliothèque et en classe sur les pratiques enseignantes et les apprentissages d'élèves ayant un haut niveau de handicap*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Programme de partenariat en adaptation scolaire (Mesure 15351).
- Tremblay, K. N., Moreau, A. C., Morales, E., Philion, R., Ruel, J., Dumont, C. et Charrier, F. (2021a). Collaboration interdisciplinaire et pratiques inclusives en enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle importante. Dans F. Julien-Gauthier, H. Gascon et C. Jourdan-Ionescu (dir.), *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle* (p. 65-81). Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, K. N., Philion, R., Moreau, A. C. et Garneau-Gaudreault, L.-A. (2021b). 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
- Tremblay, K. N., Philion, R., Moreau, A. C., Ruel, J., Morales, E., Feliziani, M. et 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>
- UNESCO. (2015). *Déclaration d'Incheon. Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_fre
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur.

Annexe 2 – Glossaire des principales définitions

Cette annexe contient un ensemble de définitions classées en ordre alphabétique appartenant au cadre théorique de cette recherche.

Déficiência intellectuelle moyenne, sévère ou profonde : Selon l’American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Schalock et al., 2021), la déficience intellectuelle se caractérise par des limitations significatives touchant le fonctionnement intellectuel et les comportements adaptatifs apparaissant avant l’âge de 22 ans. Les niveaux de sévérité moyen, sévère ou profond sont considérés par le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MEES, 2007) afin d’octroyer des services supplémentaires permettant de soutenir les besoins et les limitations de ces élèves. Ces niveaux 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).

Dispositif de soutien à l’apprentissage : Selon Gauthier et al. (2013), les dispositifs de soutien sont des moyens d’enseignement qui permettent d’organiser les connaissances en utilisant des outils structurants outre l’assistance de l’enseignant. Cela peut être une démonstration à la phase de modelage, la verbalisation des actions ou du raisonnement, des questions spécifiques posées à l’élève, un schéma facilitant la compréhension, des guides (pense-bêtes) sur les étapes. Ce soutien est planifié à la phase préactive et utilisé pendant la phase interactive en présence des élèves.

Les compétences en littératie : La littératie est comprise comme une compétence multidimensionnelle et complexe de l’appropriation de la culture langagière et permet à toute personne d’entrer dans un rapport à l’autre et au monde (OCDE, 2014). Elle se définit comme « 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).

Pratiques pédagogiques : Dans ce texte, ce terme désigne les actions ou activités, observables ou non, réalisées en classe par l’enseignante au cours du processus interactif d’enseignement-apprentissage qui comporte une phase de planification, une phase d’interaction en présence des élèves et une phase d’évaluation de l’action (Deaudelin et al., 2005).

Régulation : Actions mises en œuvre par l’enseignante au cours du processus d’enseignement-apprentissage pour s’adapter, de manière continue, aux situations toujours singulières de la classe, tel « un travail interactif d’ajustement, de négociation, de transaction et de compromis permanents entre les acteurs de la situation » (Altet, 2002, p. 87). À partir de son analyse des situations, l’enseignant modifie ses pratiques ou agit sur les contraintes et les variables des situations pour maintenir les conditions favorisant les interactions avec les élèves afin d’atteindre les intentions et les objectifs d’apprentissages (Goigoux et al., 2015).

Annexe 3 – Modèle d’enseignement de la littératie de Browder et al. (2009)

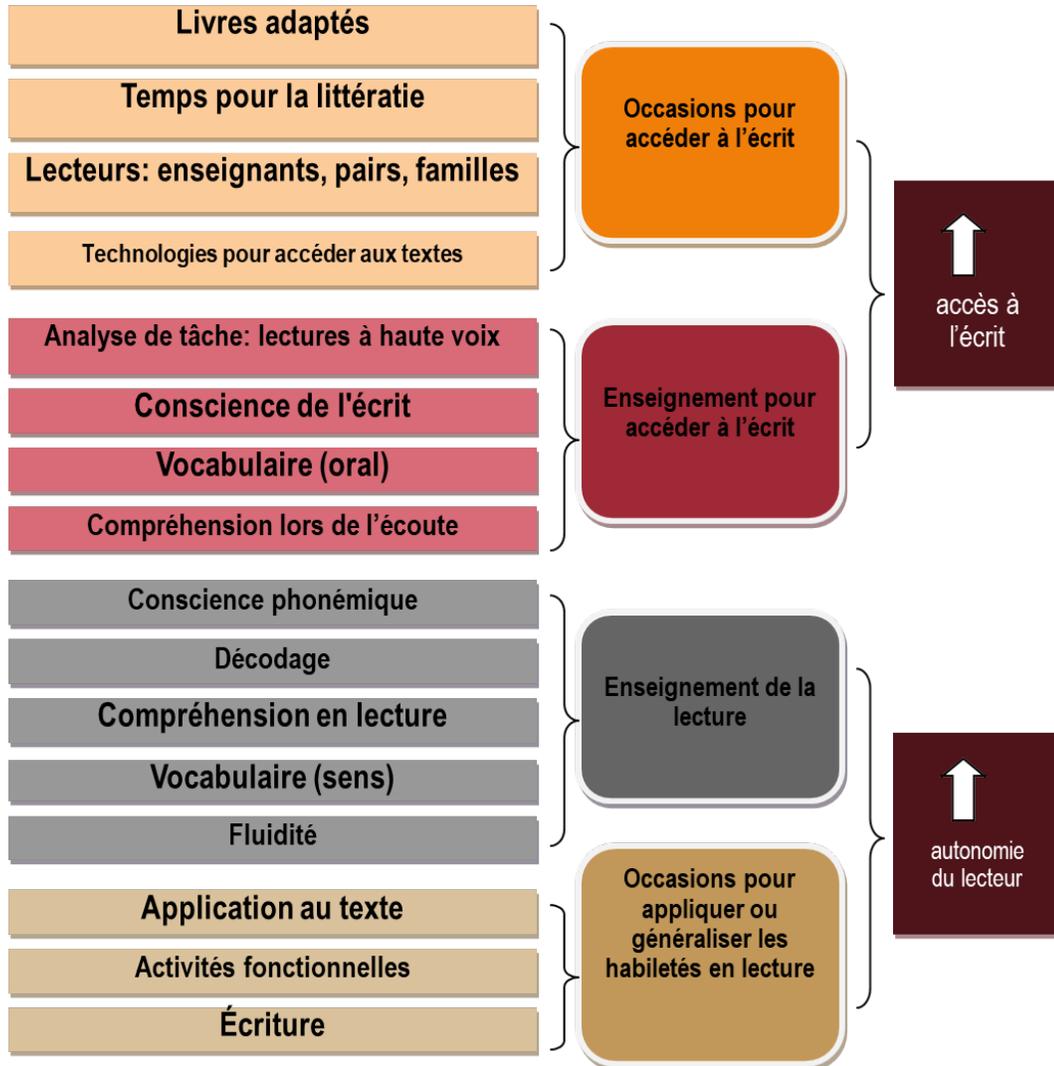


Figure 1. Modèle conceptuel d’enseignement de la littératie, composantes et visées (traduction et adaptation libre de Browder et al., 2009)

Annexe 4 – Outils de collecte de données (adaptation de Leclerc et Moreau, 2008)

Grille d'observation de situations d'enseignement-apprentissage de la littératie et étapes du questionnement sur la régulation
Classes spécialisées en déficience intellectuelle

Objectifs de recherche

- Répertoire des pratiques pédagogiques susceptibles de contribuer au rehaussement des compétences en littératie;
- Documenter la régulation par les enseignants des pratiques pédagogiques expérimentées auprès de leurs élèves.

Participant(e) : _____ Date de l'observation : _____

Éléments du contexte			
Nombre d'élèves :	Activité :	Heures : ____ à ____	Jour : L M M J V
Disposition générale de la classe (objets, élèves, enseignant, éducateur, etc.) :			
Informations préalables concernant l'intention pédagogique : quelle est votre intention pédagogique ?			
1 Intention pédagogique – regroupement – matériel en littératie, nommés par l'enseignant(e)			
Intention : _____			
Regroupement : _____			
Matériel : _____			
1.1 Activités pour l'accès au langage (encercler)			
- Oral –			
- Lecture			
- Écriture			
1.2 Contenus ou intention pour l'autonomie du lecteur (encercler)			
1.2.1 conscience phonologique			
1.2.2 identification des mots			
1.2.3 compréhension			
1.2.4 fluidité			

Thèmes et composantes	Exemples d'observation
1. Environnement et gestion de la salle de classe	
<ul style="list-style-type: none"> • Matériel en littératie : oral, lecture, écriture <i>Est-ce que le matériel est statique ou non statique ? (p. ex., livres qui changent, matériels d'écoute, liste de mots personnalisée sur le pupitre)</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation efficace de l'espace <i>Permet divers types de regroupements</i> <i>Déplacement, utilisation de l'environnement, organisation du matériel, regroupement des bureaux. Espace pour activités en grand groupe, en petit groupe, en individuel.</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Gestion efficace du temps en littératie <i>Bloc de littératie bien planifié (horaire, contexte d'apprentissage, temps de transition).</i> <i>Distractions/coupures pendant le pilotage.</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Gestion efficace des groupes <i>Regroupements variés, souples, dynamiques</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Gestion efficace des ressources – richesse <i>Variété de ressources (p. ex., ordinateurs et logiciels variés, jeux de littératie, centres)</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Climat de classe stimulant et sécurisant – 	

<p><i>Encourage à la communication, rétroaction positive, attitude sécurisante...</i></p>	
<p>2. Pratiques pédagogiques</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Activités quotidiennes d'interactions verbales : avant, pendant et après <i>Discussions et échanges informels intégrés à toutes les situations d'enseignement et d'apprentissage.</i> <p><i>Temps d'attente après avoir posé une question.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation efficace des différents systèmes de communication (oraux et non oraux) <i>Questions haut niveau (p. ex., Peux-tu expliquer ? Comment ? Quelle est ton opinion ? Pourquoi dis-tu ça ?)</i> <p>S'assurer d'utiliser tout système permettant aux élèves de communiquer</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Pratiques favorisant les interactions <i>Échanges entre les élèves pour intégrer certaines notions. L'enseignante suscite et favorise ces interactions. Travail en dyades, en petits groupes</i> 	

Étapes du questionnement – régulation de l’enseignement	Notes et commentaires
<p>Initialiser et encourager</p> <p>Actions observées à décrire explicitement</p>	
<p>Proposer des pratiques et encourager la verbalisation.</p> <p>Exemple d’initialisation :</p> <p><i>Je vous propose de me décrire comment vous avez procédé pour votre activité...</i></p> <div data-bbox="178 868 462 1128" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les informations 2. Encourager la verbalisation 3. RELANCER </div>	<p>Rappelez-nous votre intention pédagogique ?</p> <p>Avez-vous fait votre activité comme planifiée ?</p> <p>Qu’est-ce qui a bien fonctionné ?</p> <p>Au besoin, que pensez-vous devoir changer, améliorer ?</p> <p>Si vous aviez une baguette magique, comme enseignante, que souhaiteriez-vous parfaire dans votre pratique ?</p> <p>Commentaires – observations (lien avec des concepts en enseignement en littératie, capacité d’explication)</p>

Annexe 5 – Synthèse de la méthodologie selon les objectifs de recherche

Tableau 1

Synthèse de la méthodologie selon les objectifs de recherche

Objectifs de recherche	Participants	Modalités de collecte	Déroulement
1) Répertorier, concevoir et expérimenter des pratiques pédagogiques susceptibles de contribuer au rehaussement des compétences en littératie des élèves ayant une DI MS	Sept équipes enseignante (ÉE) Une enseignante en informatique (EI) Quatre accompagnatrices (enseignante pivot, psychologue, bibliothécaire, orthophoniste) et la direction	Plan de développement professionnel (PDP)	Un PDP par ÉE/EI
		Synthèse des rencontres en CdP et en mini CdP	2 à 3 CdP/année (n=8) et 2 à 3 mini CdP/année (n=8)
		Consignation des accompagnements pédagogiques	Offerts selon les besoins des ÉEs/EI
		Bilan annuel en groupe	Un bilan/année (n=3)
		Entretiens semi-dirigés	Un entretien pour chaque ÉE/EI et accompagnatrice – fin 3 ^e année (n=12)
2) Documenter et expliquer la régulation par les enseignantes des pratiques pédagogiques expérimentées auprès de leurs élèves.	Sept ÉEs L'EI Les quatre accompagnatrices et la direction	Séances d'observation suivies d'un entretien d'explicitation	Une séance/année an 2, 3 et 4 par ÉE/EI (n=24)
3) Décrire les retombées relatives à la mise en place de pratiques pédagogiques selon le point de vue des ÉEs, des accompagnatrices et de la direction.	Sept ÉEs L'EI Les quatre accompagnatrices et la direction	Entretiens semi-dirigés	Un entretien pour chaque ÉE/EI et accompagnatrice – fin 3 ^e année (n=12)
		Bilan annuel en groupe	Un bilan/année (n=3)

Tableau 2

Synthèse des modalités de collecte de données selon les participantes et les années de recherche

Modalités de collecte de données	Équipes enseignantes				Enseignante pivot			Équipe interdisciplinaire		
	An 1	An 2	An 3	An 4	An 1	An 2	An 3	An 1	An 2	An 3
Plan de développement professionnel	X	X	X							
Synthèse des rencontres en communauté de pratiques	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Consignation des accompagnements pédagogiques					X	X	X	X	X	X
Entretien bilan annuel en groupe	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Entretien semi-dirigé			X				X			X
Observation suivie d'un entretien d'explicitation		X	X	X						

Annexe 6 – Déroulement des communautés de pratiques et des bilans en groupe

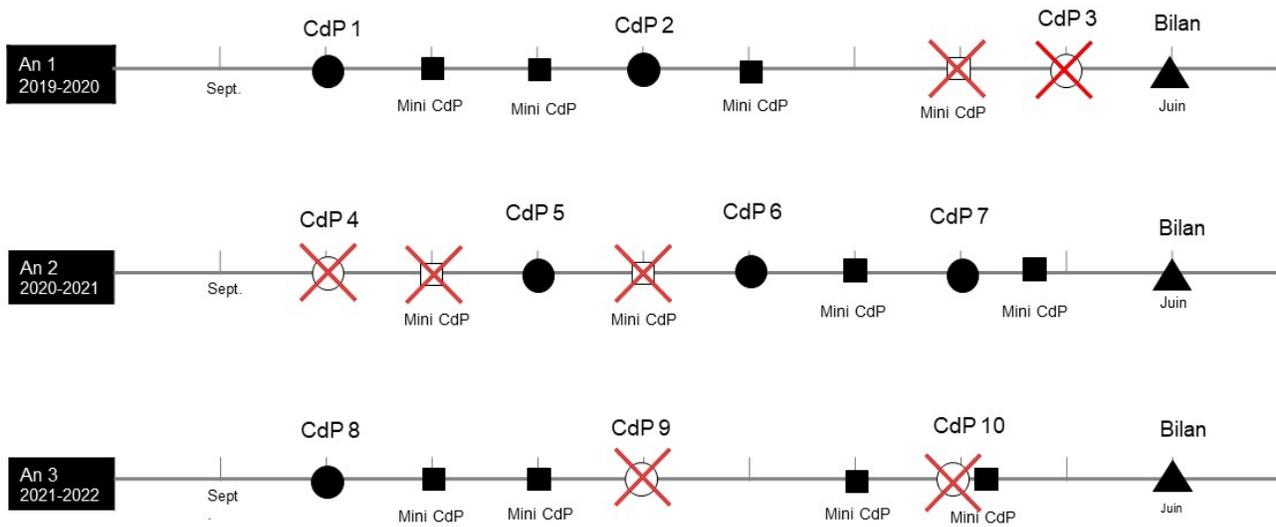


Figure 2. Déroulement des communautés de pratique (CdP) et des bilans en groupe.

Annexe 7 – Liste des codes

Tableau 3

Liste des codes de l'analyse thématique pour la 3^e année de recherche

Nom	Description
31. Contexte	Année 3 - Environnement pédagogique
31.1 Type d'activité	Ex. : histoire multisensorielle
31.2 Intention pédagogique	Ex. : reconnaître un son; l'autonomie à la tâche; la recherche d'informations
31.3 Objectif d'apprentissage	Ex. : rester assis et se tolérer, notion du temps : saisons, heures, minutes...
31.4 Regroupement - modalité	Comment est prévue l'activité : pairage, individuel, groupe
32. Élèves - groupes	Année 3
32.1 Âge	
32.2 Caractéristiques	Besoin - handicap - diagnostic - niveau des élèves, leurs capacités. Ex. : elle répète ou pas, elle est capable de ceci ou cela, ils sont forts...
32.3 Besoins particuliers	Des élèves
33. Pratiques d'enseignement	Année 3 - Ou pratiques pédagogiques
33.1 Lecture - écriture	Pratiques d'enseignement de la littérature : lecture et écriture
33.2 Communications	Pratiques d'enseignement favorisant l'usage de systèmes de communication. Ex. : utiliser les micas jaunes, des micas verts pour identifier le présent ou le passé
33.3 Interactions	Ex. : Pointer, demander... avec les élèves
33.4 Encadrement de stage	Pratiques d'un intervenant en contexte de stage d'un élève
34. Temps	Année 3 - Temps d'enseignement et régulation (différent de : préparation, réalisation, objectivation)
34.1 Avant	Planification
34.2 Pendant	Présence avec les élèves, pilotage de l'activité
34.3 Après	Introspection, retour réflexif (peut faire la réflexion pendant l'activité) provoqués par l'activité de recherche, qui est l'entrevue

	Distinguer Explication à la chercheuse de Réflexion faite grâce à l'entrevue
35. Environnement pédagogique	Année 3 - Environnement et gestion de classe
35.1 Matériel	
35.1.1 Littérature papier	Ex. : livres, histoires multisensorielles
35.1.2 Littérature technologique	Incluant subtilités, pièges technologiques
35.1.3 Autres	
35.2 Espace physique	Organisation efficace de l'espace
35.3 Routine	Gestion efficace du temps - routine
35.4 Ressources pédagogiques	Gestion efficace des ressources humaines. Ex. : travail d'équipe
35.5 Climat	Classe stimulante – sécurisante – climat – relation de confiance
35.6 Mesures d'adaptation	Mesures mises en place en fonction des besoins d'élèves ciblés dans un groupe donné pour répondre à la tâche demandée (Flexibilité, différenciation, modification)
35.7 Participation des élèves	Réactions des élèves à l'activité proposée, émotions et intérêt
35.8 Activité de stage	Pratiques d'un élève en milieu de stage
35.9 Obstacles à l'activité prévue	Pandémie, conflits d'horaire. Solutions mises en place
36. Développement professionnel	Année 3 -
36.1 Satisfaction	Appréciation de l'activité, expérience de formation, développement personnel
36.2 Apprentissages et compétences	
36.2.1 Connaissances, habiletés acquises, nouvelles pratiques réalisées	Durant le processus de recherche-action.
36.2.2 Croyance pédagogique	Mythes pédagogiques, croire en l'élève (perceptions [pensées], attitudes [connotation affective], croyances [confiance ou non en l'élève - intellectuel, affectif, comportemental], représentations de l'élève et de son handicap)
36.3 Pratiques gagnantes	Pratiques adoptées par les participantes en raison de leur succès dans l'atteinte de leur intention pédagogique, transfert

36.4 Retombées des apprentissages	Effets sur les apprentissages des élèves (à moyen ou long terme, à l'extérieur de l'activité)
36.5 Soutien organisationnel	Avoir les ressources, climat de recherche-action, soutien reçu (ex. : direction)
36.6 Souhaits de formation	
36.7 Pistes d'amélioration	Sur la structure, sur l'activité, sur les compétences
37. Autres	Année 3 - Amélioration perçue par la participante au fil des expériences

Annexe 8 – Portraits des groupes classes selon les années de recherche

Tableau 4

Portraits des groupes classes pour l'année de recherche 2019-2020

Participant	Diagnostiques	Nombre d'élèves	Âge	Langage
ÉE2	DI profonde (7) Avec déficience visuelle (1) Avec déficience motrice (fauteuils) (6)	7	4 à 12 ans	Élèves non verbaux et pour lesquels les préalables à la communication demeurent à développer
ÉE3	Retard global de développement (1) DIM-DIS (5) Avec autisme (2) Avec syndrome Prader-Willi (1)	6	7 à 12 ans	3 élèves non verbaux 1 élève en émergence de langage 2 élèves verbaux ayant des troubles sévères à l'expressif
ÉE4	DIM (estimée) avec autisme	7	7 à 11 ans	2 élèves non verbaux (utilisant le système de communication PÉCS) 1 élève en émergence de langage 4 élèves verbaux, mais avec des troubles sévères à l'expressif
ÉE5	DIM-DIS (8) Avec autisme (3) Avec déficience motrice (fauteuil) (1)	8	13 à 16 ans	3 élèves non verbaux 1 élève en émergence de langage 4 élèves non verbaux (utilisant l'outil d'aide à la communication <i>TalkTablet</i>)
ÉE6	DIL-DIM (7) Avec autisme (2)	7	8 à 11 ans	6 élèves verbaux 1 élève verbal ayant une atteinte sévère au niveau de la parole
ÉE7	DIL (2)-DIM (7) Avec autisme (2) Avec déficience visuelle (1)	9	12 à 17 ans	Élèves verbaux, mais 3 élèves dont l'intelligibilité de la communication est atteinte de façon significative
EI*	N/A	N/A	N/A	N/A

* Intervient auprès de tous les groupes

Tableau 5

Portraits des groupes classes pour année de recherche 2020-2021

Participants	Diagnostics	Nombre d'élèves	Âge	Langage
ÉE1	DI profonde (7) Avec déficience visuelle (1) Avec déficience motrice (fauteuils) (6)	7	5 à 11 ans	7 élèves non verbaux
ÉE2	DIL estimé (1) DIM estimé (3) Avec autisme (3)	4	5 à 6 ans	1 élève en émergence de langage 3 élèves non verbaux
ÉE3	DIL (1) DIM-DIS (5) Avec autisme (2)	6	11 à 13 ans	3 élèves non verbaux, instauration d'outil d'aide à la communication 3 élèves en émergence de langage
ÉE4	DIM (estimée) avec autisme	7	7 à 10 ans	2 élèves non verbaux, instauration d'outil d'aide à la communication 4 élèves en émergence de langage 1 élève verbal
ÉE5	DIM-DIS (5) Avec autisme (2)	5	15 à 17 ans	4 élèves non verbaux, dont 2 utilisent un outil d'aide à la communication 1 élève en émergence de langage
ÉE6	DIL-DIM (7) Avec autisme (1)	8	7 à 11 ans	8 élèves verbaux ayant des difficultés significatives pour diverses sphères et dont 1 élève présente une très faible intelligibilité en communication orale
ÉE7	DIL-DIM (10) Avec autisme (3) Avec déficience visuelle (1)	10	10 à 16 ans	10 élèves verbaux ayant tous des particularités langagières et dont 3 élèves présentent un faible degré d'intelligibilité en communication orale
EI*	N/A	N/A	N/A	N/A

* Intervient auprès de tous les groupes

Tableau 6

Portraits des groupes classes pour l'année de recherche 2021-2022

Participant	Diagnostiques	Nombre d'élèves	Âge	Langage
ÉE1	DI profonde (5) Avec déficience visuelle (3), dont 2 non-voyants Avec déficience motrice (fauteuils) (4)	5	5 à 10 ans	5 élèves non verbaux
ÉE2	DI profonde (5) Avec déficience motrice (fauteuils) (4)	5	7 à 15 ans	5 élèves non verbaux
ÉE3	DIL (1) DIM-DIS (5) Avec autisme (2)	7	5 à 10 ans	2 élèves verbaux 5 élèves en émergence du langage
ÉE4	DIM (estimée) avec autisme	7	6 à 10 ans	2 élèves non verbaux bénéficiant d'outil d'aide à la communication 4 élèves en émergence de langage 1 élève verbal
ÉE5	DIM-DIS (5) Avec autisme (2)	5	14 à 21 ans	4 élèves non verbaux, dont 2 utilisent un outil d'aide à la communication 1 élève en émergence de langage
ÉE6	DIL-DIM (7) Avec autisme (1)	8	8 à 12 ans	8 élèves verbaux ayant des difficultés significatives pour diverses sphères et dont 1 élève présente une très faible intelligibilité en communication orale
ÉE7	DIL -DIM (10) Avec autisme (3) Avec déficience visuelle (1)	10	12 à 17 ans	10 élèves verbaux ayant tous des particularités langagières et dont 3 élèves présentent un faible degré d'intelligibilité en communication orale
EI*	N/A	N/A	N/A	N/A

* Intervient auprès de tous les groupes

Annexe 9 – Exemple d’un plan de développement professionnel documenté par l’ÉE5

Tableau 7

Plan de développement professionnel de ÉE5

<p>Objectifs d’apprentissage de l’ÉE</p> <p>Stratégies ou composantes de lecture à développer chez mes élèves</p>	<p>Activités d’enseignement</p> <p>Ce que je vais faire avec mes élèves pour accompagner l’atteinte des objectifs d’apprentissage ciblés</p>	<p>Activités de développement</p> <p>Ce que je vais faire pour gagner en efficacité en enseignement (moyens et besoins d’accompagnement)</p>
<p>1. Travailler le langage oral et la communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercices d’articulation/prononciation des lettres, des sons, des mots (2 élèves) ▪ Pictogrammes, objets concrets, images, livres, prononciation (1 élève) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rencontre avec l’orthophoniste/utilisation en classe du matériel de l’orthophoniste pour les sons ▪ Ajout d’informations sur le <i>TalkTablet</i>/Bâtir du matériel
<p>2. Développer le vocabulaire afin de permettre aux élèves de faire les bons choix selon les contextes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manipuler l’application <i>TalkTablet</i> (outil d’aide à la communication) afin d’apprendre à faire des choix (6 élèves) ▪ Manipulation de pictogrammes, d’images, d’objets concrets et de livres adaptés (6 élèves) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajout d’informations dans l’application <i>TalkTablet</i> ▪ Intégrer l’outil d’aide à la communication <i>TalkTablet</i> en spécialité de musique ▪ Aller chercher des livres adaptés/<i>Book Creator</i> et bâtir du matériel
<p>3. Développer la reconnaissance globale</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compréhension de texte (1 élève) ▪ Mots étiquettes, manipulation de livres et d’objets concrets (6 élèves) ▪ Pairage (2 élèves) ▪ Transfert des apprentissages avec l’outil d’aide à la communication utilisant l’application <i>TalkTablet</i> (6 élèves) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bâtir et/ou utiliser du matériel concret. <i>Book Creator</i>, livres adaptés, cartable horaire ▪ Ajout des apprentissages dans l’outil d’aide à la communication utilisant l’application <i>TalkTablet</i>

Annexe 10 – Formulation des objectifs d’apprentissage des plans de développement professionnel durant les trois années de la recherche

Tableau 8

Objectifs formulés par les ÉEs/EI pour chaque année de la recherche

ÉE	2019-2020	2020-2021	2021-2022
ÉE1	N/A	<ol style="list-style-type: none"> Intégrer la littératie dans la routine par : a) l’implantation d’une activité de littératie avec chaque élève 2 fois par semaine et b) l’intégration de livres dans la salle de jeux Augmenter la fréquence d’utilisation de l’iPad pour faire des choix et augmenter le vocabulaire. 	<ol style="list-style-type: none"> Idem Idem
ÉE2	<ol style="list-style-type: none"> Développer et utiliser des livres adaptés (imagier et récits) Utiliser davantage le TNI et l’iPad (histoire sur TNI) Augmenter le temps consacré à la littératie en offrant des livres pendant les périodes d’attente et en offrant une période de lecture 	<ol style="list-style-type: none"> Idem Utiliser davantage le TNI et l’iPad à l’aide d’activités sur les thèmes (vocabulaire) et en développant des livres pour les élèves Augmenter le temps consacré à la littératie par la lecture d’une histoire chaque semaine et la recherche de livres adaptés aux élèves 	<ol style="list-style-type: none"> Idem Idem Idem
ÉE3	<ol style="list-style-type: none"> Lecture interactive (période hebdomadaire et visite à la bibliothèque) Utiliser l’iPad (dans la période d’accueil et pour faire des choix) Créer un coin lecture et sensoriel 	<ol style="list-style-type: none"> Lecture interactive Utilisation de l’iPad (pour faire des choix et dans la réalisation d’activités autonomes) <i>Développer une stratégie d’apprentissage de la lecture en combinant le décodage, la conscience phonologique et la reconnaissance globale</i> 	<ol style="list-style-type: none"> Idem <i>Augmentation du vocabulaire</i> <i>Activités d’apprentissage à partir des livres (panier)</i>
ÉE4	<ol style="list-style-type: none"> Développer des livres adaptés (TNI et papier) Augmenter le niveau de prémisses de l’écriture 	<ol style="list-style-type: none"> Idem Idem Idem 	<ol style="list-style-type: none"> Idem Idem Idem

	3. Développer la communication orale		
ÉE5	1. Travailler le langage oral 2. Développer le vocabulaire et le langage 3. Développer la reconnaissance globale	1. Travailler le langage oral et la communication 2. Développer le vocabulaire afin de faire de bons choix 3. Idem	1. Idem 2. Idem 3. Idem
ÉE6	1. Développer l'autonomie de l'organisation de la tâche lors de la période de lecture 2. Travailler à la compréhension d'une histoire ou d'une phrase 3. Généraliser les mots connus 4. Améliorer le décodage dans la lecture des élèves versus la lecture globale	1. Idem 2. Idem 3. Idem 4. N/A	1. Idem 2. <i>Développer la capacité d'écrire des mots et des phrases (calligraphie à l'ordinateur)</i> 3. Atteint 4. Améliorer le décodage dans la lecture
ÉE7	1. Travailler la conscience phonologique 2. Utiliser les technologies pour un meilleur accès à l'écrit 3. Développer l'écriture	1. Idem 2. Idem 3. <i>Augmenter le vocabulaire</i> 4. <i>Travailler la gestion des émotions afin de développer une meilleure communication</i>	1. Idem 2. Idem 3. Travailler le développement et l'enrichissement du vocabulaire
EI	1. Trouver des logiciels pour programmer des activités adaptées aux élèves avec un ordinateur	1. Trouver des applications iPad à utiliser en classe	1. <i>Développer la littératie à l'aide des Blue-Bot</i>

Légende :

Case orangée : Représente un changement de groupe

Case grisée : Représente un retour au groupe initial

En gras : Un objectif d'apprentissage existant s'est précisé

En italique : Nouvel objectif d'apprentissage

Annexe 11 – Bilan de l’accompagnement offert par les professionnelles durant les trois années de la CdP documentées par la recherche

Tableau 9

Nombre d’accompagnements offerts par les professionnels

Titre du professionnel	Nombre de rencontres de soutien			
	Année 1	Année 2	Année 3	Total des 3 années
Enseignante pivot	21	56	43	120
Orthophoniste	6*	130	N/A	> 136
Bibliothécaire	7	N/A	7	14
Psychologue	N/A	11	26	37

* Un suivi sur plusieurs rencontres avec un élève n’a pas été comptabilisé (donnée manquante).

Tableau 10

Données descriptives de l’accompagnement réalisé par les professionnelles.

Titre de la professionnelle	Nature du soutien			
	Année 1	Année 2	Année 3	Observation
Enseignante pivot	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animation de sous-groupes de codéveloppement ▪ Mise à niveau des nouvelles participantes ▪ Planification des rencontres ▪ Observations en classe ▪ Création de groupe (réseaux sociaux) ▪ Préparation des documents pour les enseignantes, suivi des PDP ▪ Présentation du projet Biblius ▪ Développement d’activités pédagogique (histoire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accompagnement de la direction et rayonnement du projet dans l’école et à l’extérieur (ex. FRQSC) ▪ Planification avec les professionnelles et les chercheurs pour le soutien aux ÉEs de la CdP ▪ Création de matériel en littératie ciblant le développement du vocabulaire ▪ Entretien d’explicitation ▪ Développement d’ateliers en conscience phonologique et 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rencontres avec des professionnels pour la planification d’activités ▪ Accompagnement de la nouvelle direction en lien avec la communauté de pratique ▪ Création de matériel et programmation ▪ Présentation de matériel et d’outils ▪ Analyse des besoins des membres de la communauté de pratique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grande implication dans le déroulement de la CdP : pilier et personne-ressource ▪ Grande collaboration avec les autres professionnelles ▪ Diversification et spécialisation dans certaines tâches au fil des années

	<ul style="list-style-type: none"> multisensorielle de Noël) Prise de vidéos en classe Animation en classe 	<ul style="list-style-type: none"> discussion afin de déterminer la manière de les utiliser dans les classes Accompagnement et formation des membres de la CdP (ÉEs et professionnels) 	<ul style="list-style-type: none"> Animation des rencontres de codéveloppement Entretien d'explicitation Accompagnement des enseignants hors de la communauté de pratique 	
Orthophoniste	<ul style="list-style-type: none"> Observation en classe liée à des habiletés ciblées (ex. vocabulaire) Programmation sur <i>TalkTablet</i> Présentation de matériel Partenariat avec les parents Suivis élèves 	<ul style="list-style-type: none"> Accompagnement pour la mise en place et l'utilisation d'outils de communication non orale (instauration d'outil, formation des enseignantes) Intervention auprès d'élèves Préparation de matériel pour l'atelier « Coup de pouce » en langage et en conscience phonologique 	<ul style="list-style-type: none"> Soutien auprès des intervenantes en lien avec les outils de communication Soutien auprès des ÉEs pour le développement de la conscience phonologique et de la lecture chez un élève Suivis directs auprès des élèves Suivis en groupe-classe Lien avec les services externes 	<ul style="list-style-type: none"> Maintien de certains types de soutiens (ex. conscience phonologique, suivis directs, outils de communication), augmentation de la présence auprès des ÉEs au fil des années
Bibliothécaire	<ul style="list-style-type: none"> Préparation d'affiches et de documents sur les nouveautés (livres, matériel) Suggestions de thèmes et de livres Accompagnement pour la clientèle 	<ul style="list-style-type: none"> N/A 	<ul style="list-style-type: none"> Création et présentation de matériel Recherche de livres Consultation pour les droits d'auteurs 	<ul style="list-style-type: none"> Stabilité dans le type et le nombre de soutiens. Soutien à distance pendant la dernière année pour des raisons personnelles et contextuelles
Psychologue	<ul style="list-style-type: none"> N/A 	<ul style="list-style-type: none"> Intervention directe : Travail de la gestion des émotions afin de développer une meilleure communication Offre d'ateliers portant sur la reconnaissance des différentes émotions et l'enseignement de 	<ul style="list-style-type: none"> Intervention indirecte afin de travailler la gestion des émotions pour développer une meilleure communication au près de deux groupes classes 	<ul style="list-style-type: none"> Intégration officielle de la psychologue dans la CdP lors de la deuxième année L'activité animée auprès de la classe de l'enseignante pivot a suscité l'intérêt d'autres groupes, dans la

		stratégie de gestion de celle-ci en utilisant la littérature		CdP et hors de celle-ci
--	--	--	--	-------------------------

Annexe 12 – Composantes de la littératie visées par les réalisations des participantes

Tableau 11

Composantes de l'augmentation de l'accès à l'écrit du modèle d'enseignement de la littératie de Browder et al. (2009) ciblées par les réalisations des ÉEs/EI

1 ^{re} visée : augmenter l'accès à l'écrit									
Composantes		ÉE1 ¹	ÉE2	ÉE3	ÉE4	ÉE5	ÉE6	ÉE7	EI
Occasions pour accéder à l'écrit	Livres adaptés	x	x	x	x	x	x	x	3
	Temps pour la littératie	x	x	x	x	x	x	x	x
	Lecteurs	x	x	x	x	x	x	x	x
	Technologies pour accéder aux textes	x	x	x	x	x	x	x	x
Enseignement pour accéder à l'écrit	Lecture à haute voix	x	2,3	x	x	2,3	x	x	2,3
	Conscience de l'écrit ¹³	x	x	x	x	x	x	x	x
	Vocabulaire	x	x	x	x	x	x	x	x
	Compréhension de l'écoute	x	x	x	x	x	x	x	x
Notes : ¹ L'ÉE1 était absente la première année. Légende : X : Correspond aux composantes ayant été touchées pour l'ensemble des années de participation Nombre : Correspondant à l'année où la composante a été travaillée									

¹³ Selon Browder et al. (2009), la conscience de l'écrit concerne la compréhension des formes et des fonctions de l'écrit (différence entre mots et non-mots, lien entre l'oral et l'écrit, compréhension des espaces entre les mots, direction de la lecture, la conscience du mot).

Tableau 12

Composantes de l'augmentation de l'autonomie du lecteur du modèle d'enseignement de la littératie de Browder et al. (2009)
ciblées par les réalisations des ÉEs/EI

2 ^e visée : Augmenter l'autonomie du lecteur									
Composantes		ÉE1 ¹	ÉE2	ÉE3	ÉE4	ÉE5	ÉE6	ÉE7	EI
Enseignement de la lecture	Conscience phonémique		2	x	x	1,3	x	x	x
	Décodage			2,3	1	1	x	x	x
	Compréhension en lecture			2,3			x	x	x
	Vocabulaire (sens)			x	x	x	x	x	x
	Fluidité				3		x	x	3
Occasions pour appliquer ou généraliser	Applications aux textes		2	x	2,3	2	x	x	1,3
	Activités fonctionnelles	x	x	1,3	2,3	x	x	x	2,3
	Écriture			1,3	x	1	x	x	
<p>Notes :</p> <p>¹L'ÉE1 était absente la première année.</p> <p>Légende :</p> <p>X : Correspond aux composantes ayant été touchées pour l'ensemble des années de participation</p> <p>Nombre : Correspondant à l'année où la composante a été travaillée</p>									

Annexe 13 – Récit de pratique de l'ÉE1 (Tremblay et al., accepté)

L'ÉE2 accueille cinq élèves âgés de 7 à 15 ans présentant une DIP avec de multiples troubles associés. Ils sont tous non verbaux. La majorité des élèves sont en fauteuil roulant en raison d'une déficience motrice. L'enseignante intervient en collaboration avec deux techniciennes en éducation spécialisée et une préposée. Les apprentissages des élèves se rattachent aux soins de base (hygiène, alimentation) et aux premiers apprentissages en littératie (p. ex. vocabulaire oral, faire des choix).

Bien qu'il s'agisse d'une classe présentant plusieurs défis importants et que l'enseignement poursuive les objectifs du Programme éducatif destiné aux élèves ayant une DIP (MELS, 2011), l'enseignante utilise la littératie afin de les amener à développer certaines habiletés en lien, notamment, avec la communication ou des acquis sur les soins de base. L'animation d'histoires multisensorielles offre au personnel enseignant la possibilité de créer un lien avec ses élèves et de les amener à développer des habiletés en littératie. Pour l'enseignante, l'élaboration d'une histoire multisensorielle débute par la sélection d'un album jeunesse ou d'un imagier évoquant un vocabulaire accessible ainsi que des illustrations attrayantes. Pour soutenir la compréhension d'une diversité de niveaux de lecteurs, le texte est adapté. Par exemple, si la page propose un paragraphe pour la progression de l'histoire, l'enseignante cible l'idée principale et la résume en une seule phrase. Par la suite, elle choisit un ensemble d'objets de l'environnement qui correspondent à la trame de l'histoire du livre et qui peuvent être manipulés par les élèves. Afin de solliciter plus d'une entrée sensorielle, l'enseignante sélectionne également des sons qu'elle rassemble dans une liste de lecture. Elle utilise des codes QR qu'elle lit avec son téléphone, auxquels sont associées les trames choisies, pour avoir accès aux bons sons au bon moment au cours de la lecture. Au total, l'enseignante a conçu, en collaboration avec une collègue, une quinzaine d'histoires multisensorielles qui sont présentées régulièrement à la classe. Un système d'emprunt est élaboré pour que les différentes équipes-classes de l'école puissent également en bénéficier.



Figure 1. Une quinzaine d'histoires multisensorielles ont été créées dans le contexte de la communauté de pratique

Au printemps 2022, l'enseignante est filmée alors qu'elle anime une lecture interactive multisensorielle avec deux de ses élèves. Une des élèves est une adolescente ayant un grand intérêt pour la littérature alors que sa compagne de classe exprime généralement moins d'intérêt pour ce genre d'activité. Le livre sélectionné pour l'animation est « C'est le printemps » de Jimmy Pickering et l'histoire multisensorielle rassemble un ensemble d'objets et de sons associés au thème traité, soit « la saison ».



Figure 2. Histoire multisensorielle créée à partir du livre « C'est le printemps ! » de Jimmy Pickering paru aux éditions Scholastic en 2006

L'enseignante débute l'animation par la présentation du livre et de la page couverture à chacune des deux élèves. Elle commence ensuite la lecture de l'histoire. Les pages de l'album comportent plusieurs phrases, mais l'enseignante résume en ciblant l'essentiel de l'idée principale. Elle ne dit qu'une phrase par page et met plutôt l'accent sur les illustrations. Chaque page (ou duo de pages) est associée à un objet ou à une stimulation. L'enseignante varie les modes et les sens pour aller chercher plusieurs types de stimulation. Elle utilise un fichier audio seul, des chatouilles, des jouets (p. ex. canard pour le bain, marteau-jouet à cogner, peluche en forme de cornet), des objets de la vie courante (p. ex. pot contenant de la terre, parapluie, bac d'eau avec de la mousse, bouteille de shampoing) et des vidéos. La séquence est toujours la même pour chaque page. L'enseignante lit la phrase. Ensuite, elle présente l'illustration avant de passer à l'objet en support. Lorsqu'elle lit, l'enseignante met l'accent sur l'objet qui est représenté et varie la dynamique et la hauteur de sa voix. Par exemple, avec la fleur, l'enseignante varie les approches : elle chatouille le nez d'une des deux élèves pour aller stimuler le toucher; elle lui fait sentir la fleur pour imiter une action du quotidien et elle exprime l'appel à un autre sens en énonçant « Mmm, ça sent bon ! ». Un parfum est aussi ajouté sur la fleur pour aller stimuler le sens de l'odorat.



Figure 3¹⁴. L'enseignante chatouille le nez de l'élève et s'exclame : « Mmm, ça sent bon ! ».

¹⁴ L'activité se déroule en période de COVID, ce qui explique le port du masque par l'enseignante.

À tour de rôle, chaque élève peut voir l'image et manipuler l'objet. L'enseignante exploite certains objets de plusieurs façons (p. ex. la terre, le bac d'eau). De plus, la stimulation diffère parfois d'une élève à l'autre. Par exemple, l'une des élèves n'aime généralement pas les textures granuleuses. Par conséquent, l'enseignante lui montre la terre et crée un contact très court entre l'élève et le stimulus. Pour sa part, l'autre peut jouer plus longtemps avec la terre, mais l'enseignante lui tient la main et l'aide à faire les gestes. Une bonne connaissance des champs d'intérêt et des particularités de chacune de ses élèves permet à l'enseignante de s'adapter et de les garder attentives jusqu'à la fin de l'activité.



Figure 4. *Un stimulus peut être utilisé différemment d'une élève à l'autre.*

L'animation d'une histoire multisensorielle est une activité que l'enseignante tente de faire régulièrement dans un mois. Selon elle, le livre agit comme support alors que la manipulation des objets-stimulus favorise l'anticipation chez les élèves en attirant leur attention. Elle observe plusieurs bienfaits chez ses élèves. Elle rapporte pouvoir travailler plusieurs savoirs, en lien avec la littératie ou non, à partir de ce genre d'activités. Par conséquent, le temps requis pour la préparation est, à son avis, bien investi. L'enseignante ajoute d'ailleurs qu'à force de créer des histoires multisensorielles, la pratique et le questionnement deviennent plus habituels. Son expérience acquise fait qu'elle n'a plus besoin d'autant de temps pour les préparer. Un autre avantage rapporté est qu'elle peut utiliser cette pratique pédagogique selon plusieurs modalités de regroupement des élèves, soit en grand groupe, en sous-groupe ou en individuel. Elle peut ensuite moduler ses actions en fonction d'un élève ou d'un groupe d'élèves présents. Par exemple, pour une élève qui semble plus disponible sur les plans affectif et attentionnel, l'enseignante peut ajouter une action, comme d'ouvrir et fermer le parapluie au-dessus d'elle; ce faisant, elle peut renforcer l'interaction. Elle sait que c'est un aspect qui va susciter une réaction chez elle. En grand groupe, l'enseignante aurait agi différemment, car elle doit organiser son temps autrement pour montrer le stimulus à chaque élève.



Figure 5. *L'enseignante renforce l'interaction avec l'élève en ouvrant et fermant le parapluie au-dessus d'elle.*

Lors du processus d'observation et d'entretien d'explicitation, l'enseignante a présenté les différences entre les modalités. Par exemple, en grand groupe, elle s'appuie sur la présence de son équipe d'intervention pour le soutien aux comportements et pour la présentation de certains stimulus afin d'éviter les transitions trop longues. Elle rapporte préférer intervenir en sous-groupe en raison de la qualité d'engagement avec les élèves. Elle préfère également varier les livres qu'elle présente d'une fois à l'autre, car cela permet de maintenir l'attrait envers le médium. Elle souligne cependant que l'approche peut varier d'une classe à l'autre selon le profil des élèves qui composent le groupe.

Sa collègue de l'ÉE1, avec qui l'ÉE2 a conçu les bacs de littérature, propose une approche différente et tout aussi gagnante pour son propre groupe. Cette dernière est TES dans un groupe accueillant cinq élèves âgés de 5 à 10 ans présentant une DIP avec de multiples troubles associés. Tous sont non verbaux et deux d'entre eux sont non voyants. D'une part, l'activité se fait avec toute la classe afin de pratiquer la vie en groupe et le maintien de l'attention. D'autre part, le même livre est présenté plusieurs fois afin de familiariser l'élève avec l'œuvre. Après quelques séances sur un même livre, les élèves deviennent plus familiers avec l'activité, ce qui les rassure. Cette familiarité augmente également l'anticipation d'un stimulus associé à une page (ex. le fait de manipuler une canne à pêche à l'une des pages). Les élèves deviennent ainsi plus engagés et peuvent davantage maintenir leur attention jusqu'à la fin.

Somme toute, l'animation d'une histoire multisensorielle est une activité considérée comme favorable pour exposer les élèves ayant une DIP associée à de multiples troubles associés à la littérature. L'ÉE2 la perçoit d'ailleurs comme un contexte pouvant travailler plusieurs concepts. La modalité d'intervention et les approches peuvent néanmoins varier en fonction du profil d'élèves d'une classe à l'autre. Pour l'ÉE2, l'animation en sous-groupe en changeant le livre d'une fois à l'autre est favorisée afin de maintenir l'attrait et de favoriser l'engagement avec l'élève. Pour sa collègue de l'ÉE1, une animation régulière d'un même livre avec l'ensemble du groupe est préférée pour rassurer les élèves et augmenter l'anticipation.

Annexe 14 – Régulation des pratiques pédagogiques : l'exemple de l'ÉE6

Ce portrait a été réalisé à partir de données obtenues lors des séances d'observation filmées, suivies d'un entretien d'explicitation, et ce, afin de répondre à l'objectif 2. Les discussions ont été guidées selon différents thèmes (p. ex. intentions pédagogiques, planification, déroulement des actions en présence des élèves, ce qui a bien fonctionné, pistes d'amélioration). L'annexe 4 (ci-dessus) présente la grille d'observation et le canevas d'entretien. Cette modalité favorise les prises de conscience au regard des actions réalisées (regard métacognitif) par la verbalisation de celles-ci (Vermersch, 2014).

Rappel des éléments contextuels

L'ÉE6 est formée de deux participantes : une enseignante et une éducatrice. Ces dernières travaillent ensemble depuis longtemps et les deux ont participé à la recherche durant les trois années. Les résultats sur la régulation de leur pratique pédagogique en littératie sont issus des données obtenues au cours des trois entretiens d'explicitation qui ont eu lieu à chacune des années de recherche. Ces entretiens ont été réalisés en présence de l'enseignante (P1) et de l'éducatrice (P2). Au cours de ceux-ci, les participantes étaient amenées à verbaliser et à réfléchir sur leurs actions à partir d'extraits vidéo tirés de trois activités durant lesquelles elles ont expérimenté des pratiques pédagogiques en littératie.

Le groupe d'élèves est composé de huit élèves âgés de 7 à 11 ans. Parmi eux, sept ont une DIL-DIM et un autre a un diagnostic d'autisme. Les élèves sont dits verbaux, mais présentent des difficultés significatives sur le plan oral (ex. difficulté d'accès lexical) et un élève présente une très faible intelligibilité en communication orale. Par ailleurs, une des élèves présente des comportements d'opposition alors que d'autres présentent des capacités attentionnelles plus limitées.

En plus d'avoir la présence constante de l'éducatrice (P2) qui forme l'équipe enseignante, un deuxième éducateur s'ajoute comme mesure d'appui à certaines périodes de la journée pour soutenir un élève en particulier.

Au cours de la recherche, cette équipe enseignante a eu l'occasion de présenter et d'explicitier ses pratiques pédagogiques pour trois activités en littératie expérimentées dans leur classe. Voici donc une brève description de ces activités :

- 1^{re} activité. Celle-ci s'est déroulée au cours de la 1^{re} année du projet de recherche et concernait le volet lecture-écriture. L'intention pédagogique visait à développer la conscience phonologique des élèves et, plus spécifiquement, la fusion syllabique avec le son de la lettre F. Pour ce faire, deux jeux ont été exploités : la Chasse aux syllabes et le Chef d'orchestre. Dans la première activité, plusieurs syllabes étaient dispersées dans la classe et les élèves devaient, un à un, se lever pour aller à la chasse aux syllabes. Lorsqu'un élève trouvait une syllabe, il allait s'asseoir. Une fois toutes les syllabes trouvées, l'enseignante en pigeait une à la fois et demandait à un élève de la nommer. Dans la deuxième activité, l'enseignante et l'éducatrice avaient placé des pastilles de couleur au sol où chaque élève devait rester debout. L'enseignante avait pris soin de remettre à chaque élève une syllabe de l'activité précédente. Pour le jeu, l'élève devait nommer adéquatement la syllabe lui étant remise lorsque l'enseignante pointait sa baguette magique vers lui.
- 2^e activité. Celle-ci s'est déroulée au cours de la 2^e année de recherche et touchait le volet lecture et écriture. L'intention pédagogique visait l'habileté à décoder des syllabes et des mots. À tour de rôle, en petits groupes, les élèves étaient appelés à lancer un dé sur lequel il y avait un mot ou une syllabe, selon le cas. Lorsqu'un élève avait à décoder un mot, il était amené à identifier l'image correspondante, alors que s'il devait décoder une syllabe, il était amené à trouver un mot débutant par cette syllabe. Des points étaient alloués à la réussite.

- 3^e activité. Celle-ci s'est déroulée au cours de la 3^e année de recherche. L'intention pédagogique visait le volet lecture et écriture. L'activité consistait à lire et à écrire la date et le jour de la semaine du calendrier. En groupe, les élèves étaient sollicités à identifier et à nommer la date, le jour de la semaine, le mois et l'année ainsi que la météo. Ensuite, les sept jours de la semaine étaient nommés en chœur et les nombres correspondant aux dates étaient comptés en groupe de même que les mois et les saisons. Une chanson était associée aux saisons et les élèves avaient la possibilité de la chanter debout ou assis, à leur choix. Ensuite, les élèves allaient à leur place et, de façon individuelle, refaisaient le calendrier en écrivant la date du jour sur une tablette avec un crayon effaçable selon leurs propres objectifs d'apprentissage.

Portrait de la régulation des pratiques pédagogiques selon les phases de régulation

L'information obtenue à travers les entretiens d'explicitation à propos des actions et des décisions effectuées par l'ÉE permet de dégager la manière dont la régulation des pratiques pédagogiques s'effectue au cours de chacune des trois phases du processus interactif d'enseignement-apprentissage pour maintenir des conditions favorables à l'atteinte des apprentissages établis.

1) Phase préactive (planification)

La planification des activités s'effectue en équipe. À cette étape, les membres de l'équipe enseignante se préoccupent d'établir les objectifs d'apprentissage, de planifier la séquence d'enseignement-apprentissage et de préparer tout le nécessaire pour le déroulement des activités en présence des élèves; enfin, elles clarifient leurs attentes pour chacun des élèves.

a) Établissement des intentions pédagogiques

L'équipe enseignante souligne qu'il est important pour chacune d'elles d'avoir une vision partagée des intentions pédagogiques. Certaines intentions sont plus générales (ex. augmentation de l'autonomie à la tâche, communication) et d'autres plus spécifiques (p. ex. utilisation de l'information, conscience phonologique, lecture de mots, calligraphie). Ce sont souvent les mêmes intentions d'une activité à l'autre. Lorsque les participantes planifient une activité, elles expliquent démarrer avec une idée d'activité pour, ensuite, y attacher des intentions pédagogiques ou objectifs d'apprentissage plus spécifiques. D'ailleurs, dans l'extrait suivant, les participantes expliquent comment cette façon de faire fait partie intégrante de leurs pratiques :

P1 : « Moi, je pars plus d'une idée d'activité et, par la suite, je choisis de travailler tel ou tel objectif d'apprentissage. » P2 : « C'est exactement ça. Mais, on le sait à chaque fois que notre intention va être là parce que ça va dans le même sens d'une activité à l'autre. Donc, nous n'avons plus à nous questionner pour nous dire quelle est notre intention. »

Elles croient d'ailleurs que la relation de complicité développée entre elles, au fil du temps, leur bagage d'expérience et leur bonne connaissance des capacités de leurs élèves favorisent ce mode de fonctionnement en dyade.

b) Planification de la séquence d'enseignement-apprentissage

En général, lorsque les participantes réfléchissent à voix haute à la séquence des activités d'enseignement-apprentissage, elles gardent des traces de leur planification en consignait quelques informations sur une feuille. Cela leur permet de détailler les étapes pour atteindre les objectifs d'apprentissage et de les répartir sur une période donnée. Par exemple, dans l'extrait suivant, les participantes expliquent la façon dont la séquence d'enseignement pour l'apprentissage du son de la lettre F est organisée :

P1 : « Bien en fait, c'est une feuille, c'est comme notre processus [...] par quoi on passe. Puis, c'est divisé par le nombre de fois qu'on présente une activité. Chaque bloc, c'est à peu près notre demi-heure, 35 minutes de travail. » P2 : « on fait ça sur deux semaines. »

Elles travaillent un même thème ou un même phonème pendant deux semaines. Au cours de cette période, elles exploitent deux ou trois activités, qui reviennent à plusieurs reprises, voire quotidiennement. Elles les effectuent en proposant quelques variantes selon ce qu'elles jugent approprié (ex. en petits groupes, sans pointage, avec ou sans chanson).

c) Élaboration et préparation du matériel nécessaire pour l'activité

Au moment de préparer les activités, l'équipe enseignante explique prendre en compte plusieurs éléments comme l'intérêt et la motivation, les capacités des élèves et les besoins en matériel pour soutenir le bon déroulement. D'abord, les participantes se soucient de proposer des activités de littératie motivantes. Par exemple, elles vont utiliser les jeux ou des chansons. Elles expliquent d'ailleurs favoriser une saine compétition lors des jeux : « Puis, le pointage des syllabes, on le sait que nos élèves aiment beaucoup ça quand on leur donne des points, pour à peu près tout. »

Ensuite, elles souhaitent que les élèves vivent des réussites. Dans les activités de conscience phonologique, elles ont identifié les élèves selon leur niveau d'acquisition. Ainsi, elles considèrent que certains élèves sont plutôt débutants lorsqu'ils présentent des acquis au plan des sons simples, alors que d'autres sont plus avancés, soit au plan du décodage des mots et de courtes phrases. Le matériel est donc adapté en tenant compte des apprentissages réalisés antérieurement. Dans l'extrait qui suit, l'enseignante explique comment la planification des modalités de regroupement des élèves aide à la prise en compte du niveau d'acquisition des élèves :

P1 : « Il y avait l'élève X, l'élève Y et l'élève Z qui faisaient le dé des syllabes. Les autres, eux, faisaient le dé des mots. [...] Autrement dit, nous savons qu'avec tel élève, nous travaillons tel objectif d'apprentissage. Les élèves qui ont les mêmes objectifs ne sont pas nécessairement un à côté de l'autre, mais, cette fois-ci, c'était surtout pour ne pas se tromper. »

De même, les participantes prévoient le matériel nécessaire pour faciliter le bon déroulement des activités et pour soutenir les besoins particuliers des élèves en offrant de la structure. À cet effet, l'éducatrice justifie les raisons qui les ont menées à utiliser des pastilles de couleurs sur le sol pendant le déroulement de l'activité : « C'est pour qu'ils restent en place, parce que quand ils n'ont pas de marqueurs de place, souvent, ils ont de la difficulté à rester organisés en groupe. »

Même si elles préparent leur activité en tenant compte, du mieux possible de l'ensemble de ces facteurs, elles mentionnent que c'est vraiment lorsqu'elles la mettent à l'essai auprès des élèves qu'elles sont en mesure de faire les ajustements et d'apporter des améliorations nécessaires.

d) Attentes face aux objectifs d'apprentissage

Bien que les participantes modulent les objectifs d'apprentissage aux acquis, dont le niveau de littératie des élèves, elles gardent des attentes réalistes, mais, à la fois, élevées. D'ailleurs, l'enseignante explique comment elle tient compte des différents niveaux de compréhension des élèves dans les activités et valorise ces derniers : « On essaie d'aller vers le plus haut dans la compréhension. Ceux qui sont capables de l'avoir, tant mieux. Pour les autres, on leur explique et c'est peut-être une prochaine fois qu'ils vont l'attraper ».

Les attentes et les objectifs d'apprentissage sont donc modulés aux acquis des élèves de façon à respecter le rythme d'apprentissage de chacun. Par exemple, dans les activités de conscience phonologique, elles ajoutent des objectifs d'apprentissage graduellement selon leur acquisition observée. Dans les extraits suivants, elles expliquent comment leurs attentes sont adaptées à chacun des élèves :

P1 : « Puis, hier, ce qu'on avait ajouté de nouveau, c'est qu'il fallait qu'ils m'épèlent comment le mot s'écrit. » P2 : « Il y en a qui sont capables de reconnaître le premier son. [...] Le son initial, en tout cas. L'élève F est capable, puis il y en a un autre aussi l'élève B qui est capable souvent. »

P2 : « Par exemple, dans d'autres situations, si je demande à l'élève D d'apprendre le mot « papier » et qu'il n'a pas encore vu le mot, je lui demande de me dire par quelle lettre commence le mot « papier ». Il va être capable de me le dire. C'est ça le but de cette partie-là d'activité, peut-être qu'ils savent juste la première lettre du son du mot, mais c'est déjà ça. Ce n'est pas dans le sens d'épeler ou de savoir comment s'écrit le mot, mais c'est plus dans le sens de reconnaître le son initial ou la première syllabe. Comme l'élève F, elle est capable de me dire les deux premières lettres.

Par ailleurs, elles se disent convaincues de la pertinence et de la nécessité de développer des habiletés en littératie et de favoriser l'apprentissage à lire et à écrire afin de soutenir leur participation active à la vie en groupe et en société. Elles sont conscientes néanmoins que des aides technologiques pourront ultérieurement contourner des difficultés en calligraphie. Elles partagent ainsi cette vision :

P1 : « C'est sûr que plus tard, ils vont tous avoir une tablette ou un ordinateur. [...] »

P2 : « Oui, mais ils vont avoir réussi à apprendre un petit bout d'écriture... Cela ne veut pas dire que cela va être travaillé jusqu'à vingt-et-un ans, mais lorsqu'ils sont plus jeunes comme ça, être capable d'écrire son nom en entier, c'est déjà quelque chose d'important. Écrire une date aussi, ça peut être utile dans la vie. Je ne pense pas qu'on ait à viser de grands écrivains et tout ça, mais d'être capable d'écrire, à son propre niveau, au maximum qu'ils sont capables de développer, ça peut être utile. Peut-être que, plus vieux, à la fin de l'adolescence, ça ne sera peut-être plus des objectifs d'apprentissage qui seront travaillés, mais au moins, ils auront atteint un certain niveau d'habiletés selon leurs capacités. »

Ainsi, en ayant une vision à plus long terme, cela semble contribuer à maintenir des attentes élevées envers les apprentissages en littératie.

2) Phase interactive (en présence des élèves)

Plusieurs éléments sont considérés par l'équipe enseignante pour optimiser le déroulement des activités en présence des élèves. Les participantes soulignent également qu'elles doivent souvent s'ajuster dans le feu de l'action et faire face à des situations imprévisibles. Il s'agit de développer des relations positives pour créer un climat de confiance propice aux apprentissages, de soutenir l'attention et l'engagement, de gérer les comportements, de maximiser le temps d'apprentissage et l'utilisation des ressources matérielles, de prendre en compte les caractéristiques individuelles dans le déroulement des activités, d'utiliser différents dispositifs de soutien à l'apprentissage et de soutenir l'autodétermination.

a) Relations positives pour créer un climat de confiance favorable aux apprentissages

Pour l'équipe enseignante, il apparaît essentiel d'installer une relation de confiance avec les élèves. Pour ce faire, les participantes veillent à valoriser les capacités des élèves et à reconnaître leur effort tout autant que leurs succès. En effet, il est important pour elles de les encourager même lorsqu'ils ne réussissent pas les défis proposés :

P1 : « Chaque fois qu'on travaillait les nombres, elle avait le choix de venir ou pas, car on pouvait lui trouver autre chose à faire, mais chaque fois, elle veut venir. On travaille le chiffre 1 et le chiffre 2 et ça va bien. Quand on travaille le 3, elle me dit 4. Elle fait un bel effort et ce n'est pas grave. »

Comme adulte, elles incitent également les élèves à s'encourager entre eux. En ce sens, l'éducatrice (P2) souligne : « C'est vraiment un groupe sensible aux autres. Autant quand un ami a de la peine que quand un ami a une réussite. Puis, oui, on l'encourage; mais, ils ont ça naturellement. »

b) Soutien de l'attention et à l'engagement des élèves

En matière de littérature, les participantes remarquent que l'ensemble des activités suscitent un grand intérêt chez les élèves. Selon elles, les élèves apprécient ces tâches et elles considèrent que c'est le rôle du personnel enseignant de veiller à maintenir cet intérêt sur une longue période :

P2 : « Ils aiment tout et ils seraient capables de travailler encore plus. Ils nous en redemandent. Nous, nous savons qu'il faut doser parce que, plus tard dans la journée, ils vont être trop fatigués ou que des activités avec les spécialistes sont prévues. Mais, est-ce qu'ils seraient capables d'en faire plus longtemps ? Oui. »

c) Gestion des comportements

Au cours de la réalisation des activités, les membres de l'équipe enseignante se disent préoccupées par la gestion des comportements. Pour elles, cela permet, entre autres, d'avoir un rythme favorisant le maintien de l'attention et de l'intérêt des élèves.

Pour la gestion des comportements, la présence de l'éducatrice dans la classe est très aidante. Cette dernière accompagne les élèves qui ont besoin davantage de soutien. Elles souhaitent que cette collaboration soit efficace. Par exemple, lorsque les participantes effectuent l'activité du calendrier, elles ont développé une manière de faire pour augmenter la participation des élèves :

P2 : « Dans notre routine, c'est toujours P1 qui fait le calendrier et je suis toujours assise là, car l'élève A s'oppose beaucoup pour toutes les consignes et, le calendrier, ce n'est pas facile pour elle. Le fait que je sois avec elle, ça l'aide... »

Dans d'autres situations, les interventions de l'éducatrice doivent être réalisées à l'extérieur de la classe. Dans ces cas, elles souhaitent que celles-ci se réalisent dans des délais assez courts pour que l'élève concerné revienne en classe rapidement pour participer au reste de l'activité :

P2 : « Cela a bien été cette partie-là. Je suis contente, [car] l'intervention s'est faite rapidement. Puis, elle a réussi quand même cette élève-là à participer [à l'activité] plus que ce que je l'aurais espéré. Donc, je suis satisfaite qu'elle ait vécu quand même un bon bout. »

Enfin, en plus de favoriser des renforcements verbaux et ceux des pairs, elles recourent à un système d'émulation pour soutenir les bons comportements, la motivation en général et encourager le dépassement de soi.

d) Temps d'apprentissage et utilisation des ressources matérielles

L'équipe enseignante se soucie de respecter le temps alloué au déroulement de l'activité. Dans l'extrait suivant, l'enseignante explique comment la gestion du temps intervient dans ses pratiques en cours d'action :

P1 : « Mais, c'est ça aussi parce que d'habitude quand il y a un gagnant, eh bien on dit : "Wow ! Tu as gagné !" , mais là, j'avais la pression du facteur temps. Je voulais qu'on ait le temps de faire tout ce qu'on avait prévu de faire, puis aussi je me disais qu'ils avaient tous fait un bel effort. ».

Ainsi, elles se sentent parfois pressées par le temps et cela les amène à aller plus vite sur certaines interventions afin de pouvoir respecter le temps alloué à l'activité.

Par ailleurs, l'éducatrice explique que l'aménagement physique et le matériel contribuent à une meilleure gestion du temps et optimisent le déroulement des activités :

P2 : « Lorsqu'ils brassent les dés [par exemple], ils doivent les lancer dans le couvercle de la boîte du jeu. De cette façon, nous ne passons pas tout notre temps à courir les dés qui revolent partout. »

Ainsi, cette façon de faire vient réduire les interruptions et les pertes de temps jugées inutiles lors des jeux. L'utilisation des pastilles de couleur sur le sol permet également aux élèves de demeurer à la position demandée et de favoriser l'organisation ainsi que les interactions dans le groupe.

e) Prise en compte des caractéristiques individuelles dans le déroulement des activités

Pendant la réalisation des activités, les participantes se disent sensibles aux caractéristiques individuelles de leurs élèves. À cet égard, elles souhaitent qu'ils puissent vivre des réussites en participant aux activités à la hauteur de leur capacité. Pour ce faire, cela implique de différencier leur enseignement et de faire des adaptations. Ces différenciations se font de plusieurs façons.

Une première façon est de favoriser des réponses individuelles et non en groupe. Elles s'assurent que chacun élève fait les efforts attendus en lien avec les défis proposés. Par exemple, dans la première activité portant sur les syllabes, elles expliquent comment ce choix permet de faire progresser les élèves et de respecter le délai possible dans la réponse :

P1 : « C'est pour ça que c'était demandé individuellement, pas en même temps. Admettons qu'on montre juste une syllabe, [...] ceux qui ont plus de difficultés avec leur accès lexical sont pénalisés. On voulait que tout le monde vive une réussite et que ce soit agréable pour tout le monde.

P2 : « On a les deux extrêmes : des élèves qui ont de la difficulté avec l'accès lexical – par exemple un élève sait la réponse, mais ça ne sort pas – et, à l'inverse, si c'est un concours de celui qui va le plus vite, eh bien on a une autre élève qui va aller super vite, mais qui va se tromper ».

Ainsi, le fait d'exiger une réponse individuelle permet d'accompagner les élèves dans les défis qu'ils rencontrent, notamment ceux liés au langage.

Une deuxième façon est de prédéterminer les équipes à l'avance et de faire des piges « truquées » en présence des élèves :

P2 : « On savait déjà quelles syllabes on donnait à qui. Cette catégorie-là pour nos plus avancés, puis l'autre catégorie pour nos élèves les plus débutants. [...] Aussi, souvent, ce qu'on fait pour piger de façon truquée, c'est de mettre tous les noms et de prendre le nom que je veux en brassant. Donc, je le brasse et ils ne savent pas que je l'avais déjà dans mes mains. »

De manière générale, elles remarquent que les élèves réagissent bien aux modifications qui sont faites dans le feu de l'action pour mieux prendre en compte les besoins des élèves. Par exemple, ils ne se fâcheront pas si un élève doit refaire son tour de jeu pour offrir le soutien nécessaire et qu'il vive une réussite.

f) Dispositif de soutien à l'apprentissage

Les participantes expliquent que pendant le déroulement des activités en littératie, elles doivent principalement prévoir et offrir différents dispositifs de soutien à l'apprentissage. Une des premières préoccupations est le soutien à la compréhension verbale puisque certains de leurs élèves présentent des difficultés langagières sévères. Pour ce faire, elles utilisent différents moyens. D'abord, elles mentionnent recourir au modelage et à des supports visuels pour favoriser la compréhension des concepts plus

abstrait. Par exemple, dans l'extrait suivant, l'éducatrice explique qu'elles font une démonstration visuelle lorsqu'elles présentent un jeu :

P2 : « Parce que, dans notre classe, on a beaucoup de jeunes avec un trouble de langage, vraiment, un trouble sévère du langage comme diagnostic, on sait que si on fait juste l'expliquer, même s'ils ont une bonne compréhension générale, et qu'on ne fait pas une démonstration visuelle, [ce n'est pas suffisant]. Par exemple, pour l'élève E, même s'il est vraiment brillant et qu'il comprend plein de choses, mais ça [les consignes d'un jeu], non. On doit prendre souvent le temps de faire une espèce de jeu de rôles, de mise en situation ».

Ensuite, les activités en conscience phonologique sont plus faciles lorsqu'elles utilisent un support gestuel pour soutenir la mémorisation des sons. C'est ce que l'une d'entre elles explique dans l'extrait suivant :

P2 : « On se rend compte aussi que le signe est vraiment important. Après, pour la plupart [des élèves], on fait juste le signe et ils vont faire le son et c'est la même chose pour les autres sons. Tu sais, souvent, j'ai des élèves qui ne se souviennent pas [du son] et je fais le geste de porter ma main à mon oreille, et ils répondent "en". Et si je fais le geste d'appuyer sur un bouton dans ma main, ils répondent "in". Alors, ils ne s'en souviennent pas et on n'a pas besoin de le faire avec notre bouche, on a juste à faire le signe. Je pense que c'est dans "Raconte-moi les sons", le signe qui est associé ».

De même, elles utilisent un système de couleurs sur les informations du calendrier mural pour représenter les concepts relatifs au temps (présent/passé). Les participantes expliquent identifier les jours passés avec des micas jaunes et identifier le jour présent avec un mica vert.

Enfin, le niveau de soutien pour réaliser la tâche varie d'un élève à l'autre et d'une tâche à l'autre. Dans certaines situations d'écriture, par exemple, un des élèves a besoin davantage de soutien : « Parfois, on lui nomme le tracé, mais parfois, il faut aussi faire main sur main. »

g) Soutien à l'autodétermination et à l'autonomie

Par ailleurs, même si les élèves présentent des difficultés sur le plan de la compréhension et du raisonnement, les participantes disent encourager le plus possible les réflexions, les choix et les prises de décision; elles les questionnent pour soutenir leur réflexion. Pour favoriser l'autonomie dans les prises de décision, elles recourent par exemple à un dispositif de soutien visuel qui permet aux élèves de faire des choix seuls en procédant par élimination. À cet effet, les participantes expliquent comment elles adaptent la méthode pour soutenir la réflexion de certains élèves selon le contexte :

P1 : « Nous avons photocopié la feuille réponse initialement prévue à l'activité. Nous avons découpé les personnages, ce qui fait en sorte que lorsque je dis que le personnage a un chapeau de fête, tous les personnages qui n'ont pas de chapeau de fête doivent être tournés de côté. Ensuite, je dis que le personnage a un cadeau de fête dans les mains, tous les personnages qui n'en ont pas doivent être tournés de côté. [...] « C'est vrai que nous l'appliquons quand même souvent. Même lors de la collation, lorsqu'ils ne savent pas quoi manger. On y va par élimination avec les choses qui ne leur tentent pas. »

À d'autres moments, elles les encouragent tout simplement à imiter ce que les autres font pour s'aider et être autonomes lorsque les élèves n'ont pas compris la consigne.

3) Phase postactive (évaluation de l'action)

L'équipe enseignante effectue habituellement un retour à deux sur le déroulement des activités réalisées. Lorsqu'elles évaluent leur niveau de satisfaction, elles le font par rapport à l'efficacité du déroulement de

l'activité dans le but d'émettre des pistes d'amélioration et par rapport à l'évolution des élèves à l'égard des objectifs d'apprentissage visés.

a) Retour sur le déroulement de l'activité et pistes d'amélioration

Lorsque l'équipe enseignante effectue un retour sur le déroulement de l'activité, plusieurs critères semblent être pris en compte. D'abord, les deux participantes se préoccupent de l'efficacité du déroulement par rapport au temps dédié à l'activité et à la pertinence du matériel utilisé. En ce sens, elles soulignent que c'est parfois un petit élément qui peut faire une différence comme dans le jeu de décodage qui nécessite l'utilisation de dés. L'enseignante explique qu'il y aurait eu moins d'ajustement à faire pendant l'activité, si elle avait prévu le matériel nécessaire en amont de l'activité :

P1 : « Lorsque j'étais à la table, j'étais en mode rapide pour changer les mots. Ça a aussi fait en sorte que j'étais moins attentive à ce qui se passait puisque j'étais préoccupée vis-à-vis du changement. Je ne voulais pas que l'autre élève l'effectue cinq minutes plus tard. Il faut que l'on roule si nous voulons que l'activité roule elle aussi. [...] Ça aurait été plus facile au niveau de la gestion. C'est possible de tout changer, mais quand on a le bon nombre de dés en fonction du nombre de sous-groupes d'élèves, on ne perd pas de temps. Nous, nous avons réfléchi à quel groupe travaillait quels mots et quelles syllabes, alors ça aurait facilité la logistique. »

À d'autres occasions, ce sont les élèves qui rencontrent des difficultés sur le plan de la compréhension ou du raisonnement qu'elles n'avaient pas anticipées (ex. difficulté avec la notion du nombre lors du comptage des points). Dans ces moments-là, ces imprévus augmentent le temps à allouer à l'activité et entraînent des moments d'attentes pour les élèves qu'il faut tenter de réduire, selon elles.

P2 : « Parfois, nous pouvons nous le permettre, parce que nos élèves sont extrêmement patients. Même lorsque c'est long, ils restent tous à leur place et ils attendent. Je me dis que nous avons de la chance, car nous aurions pu avoir un groupe qui finisse par trouver ça plate, parce que c'est long d'attendre.

Bien qu'elles se permettent d'effectuer des modifications en cours d'action, il demeure qu'après coup, elles prennent le temps de revenir sur le déroulement et d'envisager des pistes d'amélioration. Ces propositions de bonification ou d'ajustement visent généralement à mieux tenir compte des caractéristiques des élèves ou à soutenir leur motivation et leur intérêt.

Certaines pratiques d'enseignement évoluent et se bonifient d'année en année en tenant compte des caractéristiques des groupes qu'elles reçoivent. D'ailleurs, parfois, elles auraient besoin de nouvelles idées. C'est ce qu'elles expliquent, entre autres, dans l'extrait ci-après :

P2 : « J'aimerais que tu m'en donnes des idées, parce que ça fait tellement d'années qu'on le fait comme ça... On l'enrichit quand même parce que c'est peaufiné avec le temps, mais maintenant, comment on le vit là, je ne vois pas comment on pourrait le changer, mais je suis très ouverte si tu as des idées à ajouter. »

b) Perception de l'évolution des apprentissages des élèves et de leur intérêt

Les participantes se disent conscientes que les élèves progressent à petits pas dans les apprentissages en littératie et que l'atteinte des objectifs d'apprentissage se réalise sur le long terme. Elles demeurent réalistes dans leurs attentes; elles se laissent surprendre par les capacités des élèves et leur niveau d'intérêt envers la littératie :

P2 : « Ce qu'on veut, c'est que cela ait du sens. Parfois, on ne se doute pas qu'ils vont écrire aussi bien. Oui, nous sommes exigeantes au niveau de la calligraphie, mais je ne pense pas que ce soit grâce à cela que les élèves soient aussi bons. Ils écrivent tous les jours et ils aiment ça ».

Il est vrai toutefois que certains élèves sont moins disposés aux apprentissages, mais elles les amènent où elles peuvent et persistent. Dans l'extrait suivant, les participantes tentent de comprendre les causes des comportements d'une élève qui présente moins d'intérêt envers les tâches en littérature :

P1 : « [C'est plus difficile d'aller chercher] une élève [en particulier] parce que je pense que c'est [plutôt une question] d'intérêt. On la rejoint moins. Nous avons moins son attention lorsque l'on fait ce genre d'activité-là, mais sinon tous les autres embarquent.

P2 : « Disons que sept élèves sur huit embarquent, mais cette élève-là, je te dirais même que le matin quand je pratique les syllabes avec les débutants, elle pourrait vraiment venir travailler avec moi, mais elle n'est tellement pas disponible physiquement. Puis, elle n'a pas tellement ce désir de répéter les sons ou qu'elle ne se sent pas totalement concernée. Même quand on fait l'histoire, elle est couchée sur son bureau. »

Par ailleurs, elles constatent que pour observer des gains dans les apprentissages chez une majorité des élèves, une même notion doit être abordée et répétée pendant plusieurs semaines, voire plusieurs mois. C'est le cas lorsqu'elles travaillaient les sons en conscience phonologique :

P2 : « On avait l'impression de ne pas l'avoir travaillé tant que ça sur une semaine. Sur deux semaines, on sentait que c'était plus acquis. »

Ces gains s'observent autant sur le niveau de soutien que sur les habiletés en littérature. Chaque élève progresse à son rythme, à sa façon. Dans les extraits ci-dessous, elles semblent avoir une connaissance fine de l'évolution de l'élève sur le continuum des habiletés en littérature :

P2 : « Au début, l'élève B avait besoin beaucoup plus de support que ça [lorsqu'il faisait le calendrier]. Avant, il n'arrivait pas vraiment à le réinvestir à sa place. Il fallait qu'on retourne avec lui là où était le calendrier. Il fallait qu'il aille chercher, qu'il compare l'information. Maintenant, il fait les trois quarts sans avoir besoin de se relever et se fier au calendrier. Il s'en souvient. On lui demande telle saison et il va la chercher. Il va chercher le mois, il sait le jour de la semaine. Parfois, il lui manque juste la date quand les nombres sont un peu plus élevés. »

P1 « L'élève B, il est à ce niveau-là. L'élève C, l'année dernière, elle n'écrivait pas. Maintenant, [lorsqu'elle écrit la date, par exemple mardi, le 26 avril], elle écrit le jour, la virgule, le 'le' et parfois le nombre. Ça dépend si on a le temps. »

P2 : « Moi, je sais ce qu'est son niveau de lecture. Je vais le laisser décoder, ça va être un peu plus long. Je vais savoir que ce mot-là, il le sait – parce que je connais les mots qu'il sait – alors c'est son accès lexical [qui lui cause difficulté]. »

Néanmoins, elles se disent satisfaites et s'enthousiasment devant les réussites de leurs élèves, aussi petites soient-elles. Dans les extraits ci-dessous, les participantes décrivent leur réaction lorsque les progrès sont observés ou qu'ils se font attendre :

P2 : « Je crois que la plupart du temps, ce sont de vraies émotions, car nous sommes surprises. Nous étions vraiment contentes, car ça a longtemps bloqué au chiffre cinq et lorsque nous souhaitions intégrer le chiffre six, elle [l'élève] devenait totalement perdue. Et là, elle l'a eu, alors nos réactions étaient réelles. »

P1 : « On dirait que je suis nostalgique puisque c'est la fin de l'année. De plus en plus, chaque jour, je dis à P2 : "Regarde ce qu'ils font", alors qu'au début, nous étions découragées. [...] Ce matin, je me disais qu'ils étaient tous assis et qu'ils étaient tous en train de faire de l'écriture, à leur niveau. Ils sont tous au papier-crayon et ils font de la calligraphie. »

Elles mentionnent d'ailleurs que c'est en quelque sorte rassurant de savoir qu'ils auront la capacité d'écrire la base, avec des gestes fluides ultérieurement. Elles soulignent que cela les encourage à poursuivre les apprentissages de manière plus intensive, car elles savent que c'est essentiel pour être fonctionnel dans la vie. P2 souligne : « Cette année, il y en a plein qui ont même appris leur nom de famille, et ce, sans modèle. C'est une belle réussite. Ils sont donc capables de signer leur prénom et leur nom, sans modèle. Ça va les aider dans la vie. »

Enfin, ce portrait constitue un aperçu des actions qui permettent de réguler les pratiques en littératie expérimentées par ces deux participantes au cours de trois activités.