

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PISTES DE RÉFLEXION SUR LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS
QUANT À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AUPRÈS DES ÉLÈVES
AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE À MOYENNE

ESSAI

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

CÉLINE LATRAVERSE

NOVEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le projet de maîtrise n'est pas un long fleuve tranquille. Il comporte de bons moments comme des moments plus difficiles. Il demande de nombreux ajustements, il demande de nous questionner sans cesse. Pour suivre ce chemin, de nombreuses personnes ont croisé ma route. Alors, je tiens à les remercier sincèrement et chaleureusement.

D'abord, ma directrice de maîtrise, Céline Chatenoud, qui a su trouver les mots justes afin de m'encourager à commencer ce projet et me motiver à le poursuivre malgré les embûches et le découragement. Ton soutien et ton accompagnement tout au long du processus m'ont gardée ancrée.

Aussi, tous les professeurs du DEFS que j'ai croisés au cours de ma formation et de mon cheminement, vous êtes une belle source d'inspiration. Vos indications, vos commentaires et vos précieux conseils me reviennent souvent en tête et me suivront longtemps.

À de précieuses collègues, Caroline, Magalie, Maryse et Nathalie avec qui j'ai partagé de nombreux moments professionnels et avec qui j'ai du plaisir à discuter de pédagogie et d'intervention auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle. À Magalie pour sa lecture attentive et ses pistes d'amélioration et à Marie-Claude pour son écoute et ses encouragements constants. Vous êtes une belle source d'énergie et de motivation.

À ma famille, mon conjoint Yves, qui a pris en charge la maisonnée à plusieurs reprises et qui m'encourage sans cesse pour que je puisse atteindre mes buts. Mes garçons, Loucas et Elliot, qui ont vu leur maman travailler plusieurs heures, qui ont accepté qu'elle manque certaines de leurs activités et pour qui, j'espère être un modèle de persévérance et de dépassement de soi. Ma maman Monique, qui est ma première

lectrice et qui m'encourage très souvent par ses mots doux. Mon papa, pour qui la motivation, la persévérance et la résilience feront désormais partie de ton quotidien. C'est le fruit de nos efforts qui seront récompensés. Nous travaillerons tous ensemble!

Sans vous tous, ce projet n'aurait pas vu la fin. Alors, je vous remercie du fond du cœur!

DÉDICACE

Le succès est la somme des petits
efforts répétés chaque jour.

Robert Collier

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
DÉDICACE	v
Table des matières.....	vi
LISTE DES FIGURES et des tableaux.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
Résumé.....	xi
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Historique et critères diagnostiques actuels de la déficience intellectuelle	4
1.2 Scolarisation des élèves ayant une DI au Québec à travers le temps.....	9
1.2.1 La scolarisation des élèves ayant une déficience intellectuelle	9
1.2.2 Les programmes de formation au Québec	16
1.3 Perception et rôles des enseignants : précision du terme	22
1.4 Collaboration école-famille.....	27
1.5 Problématisation.....	28
1.6 Pertinence du projet	29
1.7 Question générale de recherche	32
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE.....	33
2.1 Lecture	33
2.1.1 L'acte de lire	33
2.1.2 L'apprentissage de la lecture pour tous.....	35
2.1.3 Les apprenants ayant des difficultés de lecture.....	39
2.1.4 Les élèves ayant une DI et la lecture.....	40
2.2 Enseignants	43
2.2.1 Les perceptions	43

2.2.2 Les pratiques d'enseignement de la lecture	47
2.3 Objectifs de la recherche	49
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	50
3.1 Type d'essai	50
3.2 Approche méthodologique	51
3.3 Devis de recherche	54
3.4 Participants	55
3.5 Instruments de collecte de données	57
3.5.1 Récolte des données contextuelles : données descriptives sur les écoles et les participantes	57
3.5.2 Récolte de données sur les perceptions des enseignantes : Entrevues semi- dirigées avec les enseignants	57
3.5.3 Récolte de données sur les pratiques en classe : observations non participantes	59
3.6 Résultats attendus	64
3.7 Éthique	68
CONCLUSION	70
ANNEXE A FICHE SIGNALÉTIQUE	73
ANNEXE B CANEVAS D'ENTREVUE	76
ANNEXE C GRILLE D'OBSERVATION ELLCO	81
BIBLIOGRAPHIE	98

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figures et tableaux	Page
1. Critères de gravité de la déficience intellectuelle d'après le DSM-5	8
2. Système en cascade : modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement.....	12
3. Distinctions entre le soutien relevant de la flexibilité pédagogique, celui relevant des mesures d'adaptation et celui relevant des modifications ..	17
4. Compétence : Lire des textes variés PFÉQ.....	18
5. La lecture, programme CAPS-I.....	21
6. La route de la lecture	38
7. Résumé des cinq piliers de la lecture.....	40
8. Résumé des niveaux hiérarchiques à la recherche.....	52
9. Thèmes utilisés pour l'analyse des entretiens et des observations	63

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AAIDD : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

CAPS : Programme éducatif ; Compétences axées sur la participation sociale

CSS : Centre de services scolaire

DI : Déficience intellectuelle

DIL : Déficience intellectuelle légère

DIM : Déficience intellectuelle moyenne

DIMS : Déficience intellectuelle moyenne à sévère

HDAA : Handicapé ou en Difficulté d'Apprentissage et d'Adaptation

IC : Incapacités intellectuelles

INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale

LIP : Loi sur l'instruction publique

ONU : Organisation des Nations Unies

PDA : Progression des apprentissages

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MEERS : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PPH : Processus de production du handicap

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

QI : Quotient intellectuel

RÉSUMÉ

La lecture est un enjeu important dans la société d'aujourd'hui afin de permettre une participation sociale pleine et entière pour tous (Giasson, 2003; MÉES, 2019; MELS 2001; Nadon, 2011). Les élèves ayant une déficience intellectuelle font face à des défis importants lorsqu'il est question des apprentissages notamment lorsqu'il est question de l'apprentissage de la lecture (Aldama, Chatenoud, Turcotte et Danaes 2016; Beaulieu et Langevin, 2014; Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019). Au Québec, les politiques ministérielles proposent des actions concrètes pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), des mesures d'appui ainsi que des programmes d'enseignement diversifiés. Cet essai, sous forme d'une élaboration d'un projet de recherche en éducation, présente des pistes de réflexion portant sur la perception des enseignants quant à l'enseignement de la lecture pour les élèves ayant une déficience intellectuelle légère à moyenne au début du cycle primaire. En effet, les perceptions sont le fruit de nos expériences et de nos connaissances (Beauregard, 2006; Dupont 2009). Le projet proposé vise à explorer, par le biais d'entrevues et d'observations en classe, comment les perceptions des enseignants peuvent influencer leurs pratiques concernant l'enseignement de la lecture auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère (DIL) à moyenne (DIM). L'analyse des résultats obtenus permettrait de dégager des similitudes ou des différences entre les cas retenus et les différents contextes de classe en ce qui concerne les perceptions sur le potentiel d'apprentissage de la lecture. Les résultats envisagés décrivent quelques pistes de réflexion qui permettraient de proposer des interventions appropriées pour l'enseignement de la lecture aux élèves ayant une DIL ou une DIM.

Mots clés : déficience intellectuelle, enseignant, lecture, perception, pratiques enseignantes

INTRODUCTION

L'enseignement des disciplines, que ce soit l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du raisonnement mathématique ou autre, a toujours été un grand défi pour qui s'y intéresse. Précisément, l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) fait partie de ces défis.

En tant qu'orthopédagogue, j'ai eu la chance, pendant seize ans, d'être titulaire de classe en adaptation scolaire au primaire et au secondaire. J'ai œuvré, la majorité de ces années, auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère (DIL) ainsi que des troubles associés. La progression de ces élèves a toujours été un élément essentiel à l'accomplissement de ma pratique. Au cours de ma carrière, j'ai agi plusieurs fois à titre de mentore pour les nouvelles enseignantes de mon milieu. J'ai aussi guidé plusieurs étudiantes en stage dans ma classe. Depuis peu, j'accompagne, en tant que superviseure, des étudiantes et des étudiants désirant devenir enseignantes et enseignants en adaptation scolaire. Les nombreuses heures de recherches, de préparation, de discussions et de partages entre collègues ont motivé mon désir de réaliser cette maîtrise sous forme d'essai clinique.

L'essai, tel que présenté, a pour but de proposer la structure et l'élaboration d'un projet de recherche en éducation et d'en présenter les différentes composantes. Dans ce cas particulier, il s'agit d'élaborer un projet qui pourrait être repris par un chercheur et son équipe. À cet effet, cette démarche permet d'amorcer une réflexion sur les pratiques en milieu scolaire en présentant d'abord une problématique suivie d'une revue de la littérature scientifique existante et finalement de proposer une méthodologie qui pourrait être utilisée. En plus, cette réalisation pourrait permettre de peaufiner,

d'explorer et de prolonger la diffusion de connaissances au-delà du milieu scolaire. De surcroît, mes motivations profondes s'inscrivent dans la poursuite et surtout la documentation d'éléments faisant partie des nombreuses réflexions entre partenaires de travail, collègues et amies. Ces réflexions me poussent à chercher des solutions ayant pour but d'améliorer les pratiques enseignantes afin d'aider les élèves qui présentent des difficultés particulières et pour qui l'apprentissage comporte son lot de défis. Le manque de ressources humaines, matérielles et financières, ajouté à la rareté de matériel adapté et l'insuffisance de formations dédiées à cette population d'élèves, ceux ayant une déficience intellectuelle, augmentent la complexité de la tâche d'un enseignant. Il n'est pas rare de voir la motivation des enseignants diminuer devant l'ampleur du travail que demande l'enseignement aux élèves ayant des difficultés particulières. Parfois, le découragement peut se faire sentir lorsque le peu de progrès que les élèves démontrent est constaté. La lenteur des progrès peut être, à l'occasion, associée aux pratiques enseignantes. Autrement dit, trouver la meilleure manière de faire apprendre à ses élèves n'est sûrement pas un jeu d'enfant. De plus, lorsque cela touche la lecture, comme c'est le cas dans ce présent essai, les enseignants doivent redoubler d'efforts pour permettre à tous leurs élèves de devenir des lecteurs compétents.

Par conséquent, pour les enseignants ainsi que pour le reste de la communauté éducative, soit les membres du ministère et ses partenaires des milieux scolaires (enseignants, comme parents), la lecture est un enjeu majeur. Le ministère de l'Éducation propose quelques lignes directrices afin de favoriser le développement de compétences en littératie. Il a d'ailleurs proposé, en 2004-2005, un plan d'action triennal afin de favoriser et de soutenir la lecture à l'école en proposant des mesures visant le plaisir de lire, le recours à des stratégies efficaces et le développement d'habitudes de lecture pour la vie (MÉES, 2019). De plus, dans sa Politique de la réussite éducative, il recommande des actions concertées et continues afin de soutenir le développement des compétences en littératie dès la petite enfance (MÉES, 2017).

Plusieurs chercheurs, dont Cèbe et Paour (2012); Martini-Willemin (2013); Beaulieu et Langevin (2014); Sermier-Dessementet et Martinet (2016); Chatenoud, Turcotte, Aldama, Godbout (2017); Jolicoeur et Julien-Gauthier (2019) orientent leurs travaux vers les élèves ayant des difficultés en lecture et plus spécifiquement ceux ayant une déficience intellectuelle (DI). Ils s'intéressent à ces difficultés ainsi qu'à des stratégies pour les pallier. Rog (2015) mentionne l'importance de plus en plus grandissante de la lecture qui permet de s'ouvrir sur le monde et d'être mieux informé. En outre, la lecture permet de fournir des composantes fonctionnelles et de favoriser une meilleure participation sociale en plus d'être présente dans plusieurs domaines d'apprentissage (Normand-Guérrette, 2012). L'apprentissage de la lecture est donc un sujet important qui suscite de nombreux questionnements. C'est une des raisons pour laquelle cet essai est orienté vers cette thématique. De ce fait, ce travail vise à proposer des pistes de réflexion spécifiquement à l'appréhension des perceptions et des représentations actuelles des enseignants œuvrant auprès d'élèves ayant une DI quant à l'enseignement de la lecture. De plus, il vise à explorer et à documenter comment ces perceptions pourraient avoir une influence sur les pratiques quotidiennes des enseignants.

Dans le premier chapitre, vous prendrez connaissance de la problématique qui a mené vers cet essai. Différents aspects comme la définition de la DI, la scolarisation de ces élèves, les programmes de formation qui sont offerts et le rôle des enseignants dans le cheminement scolaire de ces élèves seront abordés. Dans un deuxième temps, les définitions entourant les thèmes exploités permettant une meilleure compréhension des différents concepts seront présentées. Finalement, un aperçu de la méthodologie qui pourrait être utilisée ainsi que quelques pistes de résultats anticipés pour répondre au questionnement et aux objectifs seront décrits.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre expose les éléments de la problématique qui ont mené à cet essai. En premier lieu, un aperçu historique de la manière dont la DI a été envisagée en France comme au Québec au cours du temps sera présenté. De plus, les enjeux actuels entourant l'éducation pour les élèves ayant une DIL ou une déficience intellectuelle moyenne (DIM) seront décrits. Par la suite, la perception des enseignants sur l'enseignement de la lecture à ces élèves sera présentée. Finalement, tous ces éléments mèneront à la question générale de recherche.

1.1 Historique et critères diagnostiques actuels de la déficience intellectuelle

Tout d'abord, les enfants ayant une déficience intellectuelle n'ont pas toujours eu les mêmes chances lorsqu'il était question de scolarisation. En Europe, un courant médico-pédagogique visant à éduquer ces enfants, jusqu'alors considérés comme non éducatifs, a vu le jour à la fin du 19^e siècle, à la suite des travaux de plusieurs chercheurs : Itard (1805); Séguin (1830); Bourneville (1893); Binet (1911); Montessori en Italie (1910) et Decroly en Belgique (1920). Les travaux de recherche, d'abord considérés comme étant limités, offrent un point de départ important visant à offrir aux enfants des moyens d'apprendre (Juhel, 2012). Jusqu'alors considérés comme étant incurables, idiots, imbéciles, arriérés, ces enfants se voient offrir un meilleur accès à des services éducatifs adaptés (ibid). Le vocabulaire utilisé pour nommer ces personnes ayant une DI a aussi évolué. On utilise, depuis 2007, le terme «intellectual disability», «déficience intellectuelle» au lieu de «retard mental» ou de «personne retardée»

(Leblanc et Taillon, 2018; Normand-Gu ette, 2012). La DI n'est pas une maladie. De plus, elle ne se guérit pas comme l'ont pensé de nombreuses personnes   une certaine époque. Il s'agit d'un état de la personne. Martin (2002) est professeur, auteur et père d'une personne atteint d'une Trisomie 21. En plus de définir ce qu'est la DI, cet auteur précise qu'il faut faire la distinction entre trois éléments importants. Le premier, la d fici nce, qui signifie qu'il y ait des problèmes au niveau des fonctions organiques ou des structures anatomiques qui causent des écarts ou des pertes importantes. Le deuxième élément, l'incapacité, qui elle, correspond davantage au niveau de réduction de la capacité d'une personne. Finalement, le handicap correspond   la diminution des réalisations des habitudes de vie qui résulte des relations entre les facteurs personnels et environnementaux. Le dernier élément nommé, le handicap, s'ancre dans le *modèle conceptuel de développement humain*, soit le Processus de production du handicap (MDH-PPH)  labor  par Patrick Fougeyrollas dès les années 1998 et revisité dans des formes nouvelles plus récemment. Dans un premier temps utilisé dans le milieu de la réadaptation, le modèle s'applique maintenant   toutes personnes ayant des incapacités, et ce, indépendamment des causes, de la nature ou de la sévérité de la d fici nce ou de l'incapacité. Ce modèle conceptuel est conçu pour répondre   tous les acteurs qui sont concernés par les différentes sphères de l'adaptation, la réadaptation, la participation sociale et l'exercice des droits de la personne ayant des incapacités (Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH), 2020).

Parallèlement, sur un plan historique, plusieurs définitions et critères diagnostiques ont été suggérés. Ceux-ci ont évolué et se sont raffinés au cours du temps. Les premières définitions étaient assez rudimentaires et largement basées sur l'évaluation du quotient intellectuel (QI) des personnes, outils d'évaluation normés sur la population générale sans DI (Martin, 2002). Ces informations ne reflétaient pas ce que ces gens pouvaient faire ni ne présentaient leurs besoins spécifiques intimement liés aux formes de soutien qui pouvaient être développés pour les aider. Ainsi, les gens étaient nommés en tant

qu'idiots s'ils avaient un QI en dessous de 70 ou imbéciles s'ils avaient un QI inférieur à 50 (Juhel, 2012). Ces termes, qui, à une certaine époque, étaient utilisés de manière scientifique, sont aujourd'hui considérés comme des insultes. Selon Martin (2012), l'Association américaine pour le retard mental (AAMR), aujourd'hui renommée l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) a joué un rôle important dans la proposition d'une redéfinition des critères diagnostiques fondés sur les avancés de la recherche auprès de ces personnes. La première, proposée par le docteur Grossman en 1983, spécifiait que la personne devait être âgée de 18 ans et moins, obtenir un résultat de 75 et moins au test de QI et avoir des difficultés dans ses apprentissages, son indépendance et ses responsabilités sociales. Ces nouveaux critères diagnostiques proposent que la capacité intellectuelle évaluée sur une échelle d'intelligence ne suffise pas à comprendre la personne ayant une DI. En conséquence, il faut aussi tenir compte des habiletés fonctionnelles de la personne. Ces comportements adaptatifs peuvent se traduire par la façon dont elle est autonome au quotidien, ses façons d'apprendre, le rôle qu'elle joue dans sa communauté, etc. Bien que ce premier changement ait permis des avancées sur le plan diagnostique et des interventions relatives, dix ans plus tard, le professeur Luckasson propose une nouvelle définition permettant de faire évoluer les perceptions sur la DI en laissant tomber les appellations des catégories (léger, moyen, sévère et profond) pour les remplacer par une notion de soutien. La plus récente définition de l'AAIDD (2020) propose que la DI englobe des limitations importantes sur le plan du fonctionnement intellectuel et des comportements adaptatifs qui sont présents dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques (AAIDD, 2020; Martin-Roy, 2019). Cependant, cette nouvelle définition ne permet pas de comprendre comment ces personnes peuvent apprendre et ce qu'il faut mettre en œuvre pour les faire progresser. Ce sont ces éléments qui sont pourtant recherchés et qui permettraient de mieux comprendre quoi faire entre autres dans les écoles et dans les classes.

En filigrane des propositions de l'AAIDD, l'Organisation mondiale de la santé (OMS), définit la DI comme étant « un déficit de l'intelligence (capacité sensiblement réduite de comprendre une information nouvelle ou complexe et d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences) ainsi qu'à des limitations du fonctionnement adaptatif, ces limitations apparaissant au cours de la période développementale. » (INSERM, 2016). Par ailleurs, le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux DSM-5 (2013) propose, pour définir le handicap intellectuel ou trouble du développement intellectuel, la définition suivante : « trouble débutant pendant la période du développement, fait de déficits tant intellectuels qu'adaptatifs dans les domaines conceptuels, sociaux et pratiques » DSM-5 (p. 17). De plus, il spécifie le niveau de soutien en utilisant la terminologie léger, moyen, grave ou profond. Ces différents niveaux de soutien sont déterminés sur la base du fonctionnement adaptatif et non du quotient intellectuel seulement, car c'est ce fonctionnement adaptatif qui détermine le niveau de soutien requis et qui permet de valoriser le potentiel d'apprentissage des personnes. Par ailleurs, le tableau de la figure 1, à la page suivante, décrit les trois niveaux de soutien et identifie les difficultés potentielles dans chaque domaine (conceptuel, social et pratique). Pour ce qui est de la DIL, on explique que pour les enfants d'âge scolaire ainsi que pour les adultes, on note des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des notions mathématiques (calcul, heure, valeur de l'argent, etc.). Ces personnes ont besoin d'aide dans un ou plusieurs domaines afin d'atteindre les attentes en rapport à leur âge. Lorsqu'il s'agit de la déficience moyenne, les capacités des personnes demeurent grandement en dessous de celles des gens du même âge. Les apprentissages se font lentement et sur une longue période. Ils demeurent moindres si on les compare à ceux de leurs pairs. Une aide constante est requise pour les applications et le transfert des apprentissages (DSM-5, 2013).

Dans le cadre de cet essai, c'est cette définition qui est retenue puisqu'elle sert d'assise à plusieurs instances, comme pour le MÉES, qui définit les programmes d'études, dont

un plus spécifique pour les jeunes ayant une DIM. Ces programmes d'études prescrits par le Ministère doivent être utilisés par les enseignants du Québec.

Figure 1 : Critères de gravité de la déficience intellectuelle d'après le DSM-5 (2013)

Gravité	Domaine conceptuel	Domaine social	Domaine pratique
Léger	La personne a une manière plus pragmatique de résoudre des problèmes et de trouver des solutions que ses pairs du même âge...	La personne a une compréhension limitée du risque dans les situations sociales ; a un jugement social immature pour son âge...	La personne occupe souvent un emploi exigeant moins d'habiletés conceptuelles...
Modéré	D'ordinaire, la personne a des compétences académiques de niveau primaire et une intervention est requise pour toute utilisation de ces compétences dans la vie professionnelle et personnelle...	Les amitiés avec les pairs tout-venant souffrent souvent des limitations vécues par la personne au chapitre des communications et des habiletés sociales...	Présence, chez une minorité importante, de comportements mésadaptés à l'origine de problèmes de fonctionnement social...
Grave	La personne a généralement une compréhension limitée du langage écrit ou de concepts faisant appel aux nombres, quantités, au temps et à l'argent...	Le langage parlé est relativement limité sur le plan du vocabulaire et de la grammaire...	La personne a besoin d'aide pour toutes les activités de la vie quotidienne, y compris pour prendre ses repas, s'habiller, se laver et utiliser les toilettes...
Profond	La personne peut utiliser quelques objets dans un but précis (prendre soin de soi, se divertir)... Des problèmes de contrôle de la motricité empêchent souvent un usage fonctionnel...	La personne peut comprendre des instructions et des gestes simples...	La personne dépend des autres pour tous les aspects de ses soins physiques quotidiens, pour sa santé et pour sa sécurité, quoiqu'elle puisse participer à certaines de ces activités...

INSERM, 2016, p. 4

Ce survol historique menant aux critères diagnostiques actuels de la DI permet de constater qu'il n'y a pas encore de consensus mondialement. Plus particulièrement en ce qui a trait à la gravité d'atteinte du trouble du développement ou encore au niveau du soutien nécessaire. De plus, le choix du vocabulaire utilisé pour les nommer suscite aussi de nombreuses discussions (Normand-Guérrette, 2012). Cependant, chose

certaine, peu importe le niveau d'atteinte, la DI occasionne des retards de développement et d'apprentissage chez les individus pouvant affecter la motricité, le langage, la capacité d'attention, le jugement, les relations sociales, l'autonomie dans les tâches quotidiennes, etc. (Goupil, 2014; Leblanc et Taillon, 2018). Enfin, la mesure du QI ne peut suffire à déterminer le niveau de soutien requis par la personne et il faut aussi appréhender ce qu'il est possible de faire pour qu'elle s'adapte dans les différentes sphères de sa vie. De ce fait, afin de permettre aux élèves ayant une DI de participer pleinement à la société contemporaine dès leur jeune âge, il importe de diminuer les facteurs de risque de handicap dans leur environnement et d'adapter les interventions afin de répondre adéquatement aux besoins de ces élèves en tenant compte de leurs capacités individuelles (INSERM, 2016 ; MÉES, 2019). Une partie de la responsabilité d'augmenter la socialisation des élèves ayant une DI appartient au système éducatif. En effet, il s'agit du mandat de l'école tel que le stipule sa triple mission soit de socialiser, de qualifier et d'instruire tous les élèves (MELS, 2006). D'ailleurs, au Québec, le ministère de l'Éducation propose des parcours différenciés selon le diagnostic de DIL, DIMS ou déficience intellectuelle profonde (DIP), cherchant ainsi à personnaliser les niveaux de soutien pour les élèves. La section qui suit présente les éléments qui constituent la scolarisation des élèves ayant une DI au Québec.

1.2 Scolarisation des élèves ayant une DI au Québec à travers le temps

1.2.1 La scolarisation des élèves ayant une déficience intellectuelle

Tous les enfants ont droit à une éducation. Certains articles de la convention relative aux droits de l'enfant rédigée par l'Organisation des Nations Unies (ONU) le mentionnent. Ces articles donnent des balises afin de permettre l'accès à l'éducation et

aux soins nécessaires si un enfant est handicapé (article 23), ainsi que le droit à une éducation de qualité et selon les capacités des enfants (article 28) et cette éducation doit permettre l'utilisation de leurs talents et de leurs aptitudes (articles 29) (ONU, 2006). De plus, l'ONU en 1993 déclare que les personnes handicapées doivent participer davantage à tous les aspects de la vie sociale, ce qui implique l'éducation (Thomazet, 2008). Les gouvernements sont donc tenus de mettre en place des mesures et des politiques afin de respecter ces droits accordés aux enfants.

Au Québec, les premières prises en charge des élèves ayant une DI au sein de l'école se situent autour des années 1960. Jusqu'alors, les personnes ayant une DI, enfants et adultes, étaient pris en charge par les hôpitaux ou les communautés religieuses qui avaient l'entière responsabilité d'éduquer les élèves (Juhel, 2012). Ainsi, depuis les années 70, les enfants ayant une DI se voient offrir un meilleur accès à des services éducatifs adaptés (ibid). En 1977, le Conseil supérieur de l'éducation recommande de donner plus de droits aux élèves handicapés. Les jeunes ayant une DI font partie de ces personnes à qui il est nécessaire d'offrir une scolarisation juste et de qualité. Les perceptions changent et diverses politiques de normalisation et d'intégration entrent en vigueur telle la Loi d'orientation en 1975, le rapport Larsy en 1982 ainsi que la Loi sur l'égalité des droits et des chances, publiée en 2005 (ibid). De ce point de vue, dans sa Loi sur l'instruction publique (LIP) (1988), le gouvernement du Québec donne ce droit à l'éducation et oblige tout enfant à fréquenter l'école. De ce fait, il contraint les écoles à offrir une éducation et des services appropriés aux élèves qui leur sont confiés afin de leur donner une chance égale (LIP, article 36).

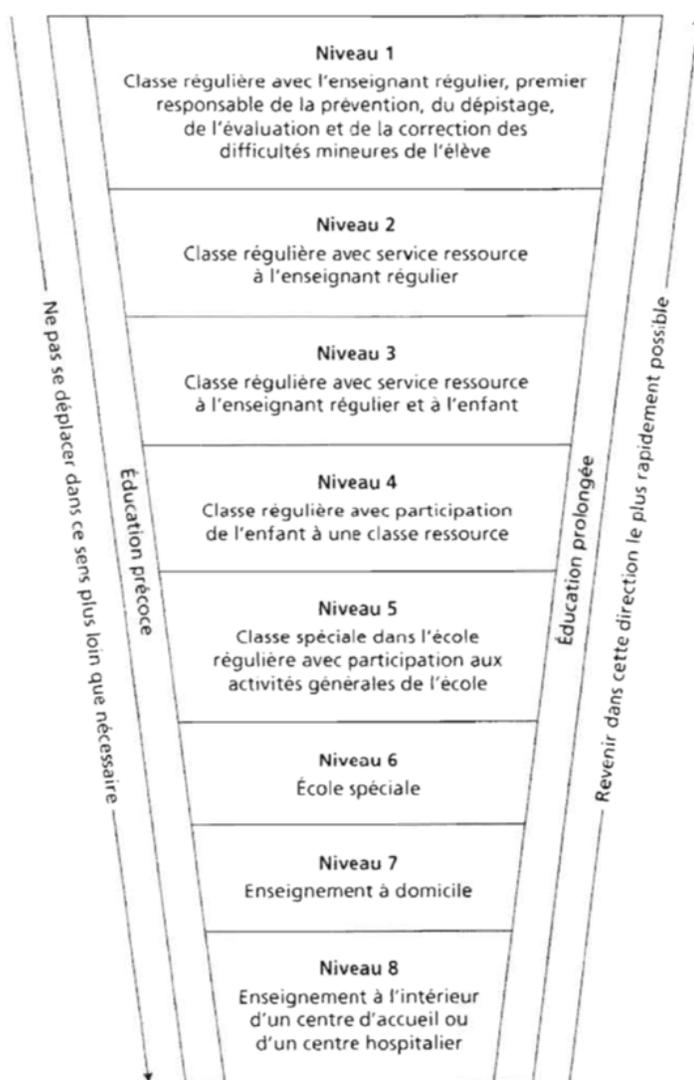
En plus de ces éléments législatifs, le gouvernement du Québec publie, en 1999, la Politique de l'adaptation scolaire qui influence aussi la scolarisation des élèves ayant une DI. Cette politique vise à favoriser la réussite et l'intégration des élèves HDAA. Elle propose un plan d'action et des mesures permettant d'adapter les services éducatifs

dans le but de mieux répondre aux besoins des élèves (MEQ, 1999). Afin de participer entièrement à la vie en société, il importe que les compétences de base soient développées dès le plus jeune âge de l'enfant et renforcées tout au long de son parcours scolaire. Les compétences de base sont les suivantes : savoir lire, être capable de traiter l'information et prendre des décisions (Bernèche et Perron, 2006 dans CSE, 2013). Les compétences en numératie et en littératie sont donc essentielles pour offrir une qualité de vie aux personnes ayant une DI (INSERM, 2016). L'enseignement adapté permet de soutenir la maîtrise de ces compétences. De cette façon, on leur donne accès à une meilleure participation et une plus grande intégration sociale ainsi qu'une meilleure autonomie dans les différents contextes de la vie (Martini-Willemin, 2013).

L'accès à la scolarité peut se faire de diverses façons. Plusieurs directives issues de documents ministériels présentent des alternatives afin d'adapter les services aux élèves HDAA. Il est prescrit que les services soient adaptés aux besoins et aux modes de fonctionnement de l'élève (MELS, 2007). Il peut être question des différents types de classe. Les centres de services scolaires (CSS) s'appuient sur le modèle du système en cascade (voir figure 2 pour une image du modèle), système intégré de mesures éducatives produit par le rapport COPEX en 1976. Dans cette logique d'organisation, des mesures spéciales doivent être proposées afin de répondre aux divers besoins des élèves dans un cadre le plus normal possible (Goupil, 2014). Par conséquent, on peut offrir aux élèves ayant une DI de fréquenter leur école de quartier en classe ordinaire en leur attribuant des services d'aide particulière; il s'agit des niveaux deux à quatre du système en cascade. Dans l'offre de service proposé par ce système, le niveau cinq donne la possibilité de scolarisation dans une « classe spéciale dans l'école régulière avec participation aux activités générales de l'école » (Goupil, 2014 p. 7). Enfin, les élèves ayant une DI peuvent être orientés vers des écoles spéciales où des services spécialisés y sont offerts (MELS, 2007); cette mesure représente le niveau six. Les classes spéciales ainsi que les écoles spécialisées proposent généralement des plus

petits ratios d'élèves et des enseignements adaptés. Les références scolaires et les recommandations pour ces types de classes ou d'écoles se font en accord avec les parents, les milieux scolaires et les CSS selon l'évaluation des besoins éducatifs des élèves.

Figure 2 : Système en cascade : modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement.



Selon les orientations prises par ces classes ou ces écoles, les différentes possibilités proposées pourraient permettre de répondre plus efficacement aux besoins des élèves, de favoriser leur réussite éducative. De surcroît, ces différentes possibilités proposées par le gouvernement dans les années 1976 ont été réfléchies dans le but de s'inscrire dans un modèle d'intégration. Toutefois, il serait intéressant de vérifier si ces approches favorisent réellement la réussite de ces élèves. L'essai proposé permettrait ainsi de démontrer si les élèves des classes spéciales ou encore des écoles spécialisées bénéficient du même enseignement que les autres élèves. En plus, il pourrait permettre de comparer les enseignements faits aux élèves ayant une DIL ou une DIM en lien avec la lecture. Comme le mentionnent Cèbe et Paour (2012), en France, le nombre d'heures consacré à l'enseignement de la lecture, par exemple, serait réduit de moitié dans les structures spécialisées en comparaison avec le cours préparatoire régulier. En est-il ainsi pour l'enseignement spécialisé dans les classes du Québec.

L'éducation demeure un enjeu social fort important pour tous. La mission de l'école poursuit trois buts soit instruire, socialiser et qualifier. L'école n'étant pas le seul lieu d'apprentissage des jeunes, elle joue un rôle primordial quant à l'acquisition de connaissances de toutes sortes et au développement intellectuel (MELS, 2001). Selon Normand-Guérrette (2012), ces jeunes ont un potentiel d'apprentissage qu'il faut exploiter et stimuler tout au long de leur scolarisation et même plus. D'ailleurs, les intervenants doivent mettre tout en œuvre pour rendre le savoir accessible, ainsi que favoriser la réussite et l'intégration sociale et professionnelle des élèves. Ils doivent tenir compte des besoins particuliers de chaque élève et s'adapter à leurs caractéristiques complexes avec une diversité d'approches et d'actions en aménageant des situations variées et stimulantes (Martini-Willemin, 2013; Normand-Guérrette, 2012).

Au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) fait la distinction entre deux grandes catégories d'élèves : les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Ensuite, les élèves HDAA sont divisés en sous-catégories. Chacune des catégories d'élèves HDAA est définie dans le document *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* (2007) et est associée à une cote. Par exemple, le ministère attribue la cote 24 à la déficience intellectuelle moyenne à sévère (qui fait référence à la DI grave selon le DSM-5, 2013) et la cote 23 à la déficience intellectuelle profonde. En outre, la DIL n'est pas considérée comme faisant partie des sous-catégories d'élèves HDAA, mais faisant partie de la catégorie des élèves à risque. Il y a là, pour le ministère, une différence entre la DIL et les autres types de DI. Le ministère utilise le niveau de soutien pour définir les élèves ayant un handicap intellectuel (léger, moyen à sévère et profond) et ainsi proposer un type de ressource différent. Dans l'attribution de ces cotes de difficulté, le ministère considère un jeune ayant une DIL comme étant un élève à risque alors que l'élève ayant une DIM est inclus dans la catégorie des élèves HDAA (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019; Normand-Guérrette, 2012). Voilà ce qui influence les politiques et les directives données aux établissements scolaires et aux membres du personnel qui y travaillent.

On entend par « élèves à risque » des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leurs apprentissages ou leur comportement. Ils peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». (MELS, 2007, P.24) Dans le but de répondre aux besoins spécifiques de ces élèves, il existe plus d'un programme d'étude. Ces programmes seront présentés dans une prochaine partie.

L'apprentissage de la lecture, sujet principal de cet essai, fait partie des actions qui permettent de contrer les conditions d'adversité pour les élèves ayant une DI. En effet, si l'apprentissage de la lecture est un enjeu pour plusieurs, il apparaît comme un véritable défi pour les personnes ayant une DI étant donné la complexité que peut représenter la tâche de lire (Beaulieu et Langevin, 2014). Selon Guihard-Lepetit dans Briquet-Duhazé, Ouellet, Lavoie (2015), les méthodes d'enseignement ou encore les programmes à utiliser sont cruciaux pour favoriser le développement de cette compétence. Il apparaît que cette compétence est d'une grande importance dans la vie d'un enfant et lui permet d'avoir accès à d'autres apprentissages. Le ministère de l'Éducation met en œuvre diverses stratégies et propose différents programmes éducatifs pour les élèves ayant une DI (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019).

Comme vu précédemment, le niveau de soutien accordé aux élèves ayant une DI, selon la définition du DSM-5 (2013), fait en sorte que les programmes d'études peuvent être différents. En effet, les élèves présentant une DIL sont soumis aux prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), c'est-à-dire que les enseignants doivent se référer aux compétences et aux savoirs décrits dans le document de la Progression des apprentissages au primaire (PDA) pour enseigner et évaluer les élèves. Pour ce qui est des jeunes ayant une DIMS, les enseignants doivent suivre le *Programme éducatif CAPS, compétences axées sur la participation sociale*, pour planifier leurs séquences d'enseignement et d'évaluation. Puis, pour ce qui est des élèves présentant une DIP il s'agit du *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde*. La prochaine section présente deux programmes qui ont été choisis, particulièrement au Québec, et qui se distinguent d'autres nations. Ces deux types de programmes s'adressent aux élèves ayant une DIL ou une DIMS, élèves concernés par cet essai, et certaines de leurs caractéristiques propres en ce qui concerne la compétence à lire puisque le projet étudie particulièrement l'enseignement de cette compétence.

1.2.2 Les programmes de formation au Québec

Tout d'abord, de nombreuses réformes ont vu le jour en éducation. Nous sommes passés de l'enseignement par objectifs pour en arriver à celui par compétences (MELS, 2001). Des enseignants ont donc dû faire face à de nombreux changements quant à la façon d'enseigner, aux contextes des classes et aux élèves à qui ils enseignent.

À cet égard, les programmes d'enseignement sont prescrits par le ministère de l'Éducation afin de créer une uniformité pour les personnes concernées (élèves, enseignants, intervenants) par ces divers programmes. Toutefois, il est possible d'y apporter de la différenciation (flexibilité), des adaptations ou encore des modifications afin de soutenir les élèves ayant des besoins particuliers. D'abord, la différenciation permet de répondre aux caractéristiques individuelles des élèves qui se présentent, de manière ponctuelle ou permanente, dans le contexte de la classe. L'adaptation consiste quant à elle à permettre à l'élève de réaliser les tâches sans modifier les attentes, mais d'apporter des aménagements au niveau de l'environnement, des conditions de réalisation ou de l'utilisation d'outils permettant un soutien afin d'atténuer les obstacles. Finalement, il est possible d'utiliser la modification, qui elle, consiste à réduire les attentes en vigueur dans le PFÉQ (MELS 2014). Le tableau de la figure 3 résume les différentes mesures pouvant être mises en place par les intervenants pour répondre aux divers besoins des élèves.

Figure 3 : Distinctions entre le soutien relevant de la flexibilité pédagogique, celui relevant des mesures d'adaptation et celui relevant des modifications

Flexibilité pédagogique	Mesure d'adaptation	Modification
<ul style="list-style-type: none"> • Permet de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de réaliser les apprentissages prévus pour l'élève dans le cadre de son PI et d'en faire la démonstration
<ul style="list-style-type: none"> • Répond à un besoin qui se présente ponctuellement ou en complément à une mesure d'adaptation 	<ul style="list-style-type: none"> • Répond à un besoin qui se présente dans plusieurs contextes 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place de façon exceptionnelle pour permettre une progression différente de celle prévue pour l'ensemble des élèves québécois
<ul style="list-style-type: none"> • Planifiée par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du PI 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du PI
<ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre pour une période d'enseignement ou pour quelques activités 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre dans les matières pour lesquelles la mesure d'adaptation est requise 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre dans les matières pour lesquelles la modification est requise
		<ul style="list-style-type: none"> • Un signe distinctif apparaît au bulletin

MELS, 2014, p.7

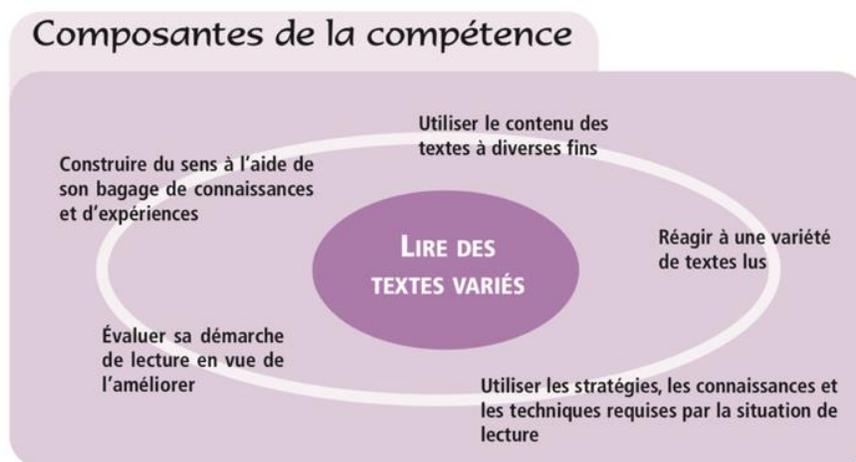
Comme mentionné dans une précédente section, les critères et les niveaux de soutien à octroyer aux jeunes ayant une DI ne donnent pas de balises quant aux approches ou aux modèles d'enseignement à utiliser. Comme les enseignants doivent utiliser le PFÉQ pour les élèves ayant une DIL, une grande partie de ces élèves bénéficient de mesures d'adaptation et de mesures de modification puisque les élèves n'arrivent pas à atteindre les attentes prévues par le programme. Ainsi, des mesures exceptionnelles sont mises en place pour leur permettre une progression différente de celle prévue pour l'ensemble des élèves québécois et adaptée à leur rythme d'apprentissage (MELS,

2014). Ils profitent d'un plan d'intervention dans lequel il est mentionné que des modifications au cursus prescrit sont apportées et une note au bulletin est ajoutée afin d'expliquer ces mesures exceptionnelles.

Dans le PFÉQ, la lecture appartient au domaine des langues. Il s'agit de la *compétence 1 du Français, langue d'enseignement*, et elle s'intitule *Lire des textes variés* (MELS, 2006, p. 74), voir figure 4. L'enfant est amené à la développer à travers cinq composantes :

Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences; utiliser le contenu des textes à diverses fins; réagir à une variété de textes lus; utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture et évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer. (MELS, 2006, p.75).

Figure 4 : Compétence : Lire des textes variés



Associés à cela, les enseignants doivent tenir compte de la PDA pour proposer des activités d'enseignement et pour évaluer les connaissances des élèves. La lecture est utilisée dans plusieurs sphères de la vie, « qu'il s'agisse d'effectuer une tâche, de se renseigner ou de se divertir. L'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale [...]» (MELS, 2006, p. 74). Puisqu'il est prescrit d'utiliser les mêmes outils d'évaluation, les attentes sont les mêmes pour tous les jeunes d'âge primaire. Il est donc attendu que les élèves soient capables de lire des textes courants et littéraires, qui normalement, conviennent à leur niveau d'âge. Ils devront recourir à des stratégies pour découvrir les informations explicites et implicites. Ils devront être en mesure de préciser leur compréhension du texte, de la comparer avec celle des autres et de réagir en justifiant leurs opinions. Finalement, ils devraient arriver à faire des liens entre leurs intérêts et leurs lectures (MELS, 2006). Toutefois, il est souvent difficile pour les personnes ayant une DI d'accéder au niveau de lecture demandé et un décalage s'opère. Ces jeunes bénéficient généralement de modifications importantes qui sont inscrites à leur PI et leur bulletin.

L'école québécoise se veut inclusive en mettant en œuvre des actions favorisant le développement global de tous les élèves (MÉES, 2019). En ce sens, le programme éducatif CAPS, quant à lui, est utilisé par les enseignants œuvrant auprès des jeunes âgés de 6 à 15 ans qui présentent une DI moyenne à sévère. Il s'appuie sur les politiques et stratégies ministérielles et propose des apprentissages portés sur la participation sociale et adaptés à la réalité de ces jeunes (ibid). Tout comme le PFÉQ, ce programme poursuit la triple mission de l'école québécoise soit : l'instruction, la socialisation et la qualification des élèves pour qu'ils réussissent tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs capacités (ibid). Ce programme présente les contenus disciplinaires de différentes matières (français, mathématique, science, technologie de l'information et de la communication, éducation physique, arts et vie en société). Chacune d'entre elles vise le développement de cinq compétences : C1-Communiquer, C2-Exploiter

l'information disponible dans son environnement, C3-Interagir avec son milieu, C4-Agir avec méthode, C5-Agir de façon sécuritaire (MÉES, 2019). L'essai proposé s'articule principalement autour du domaine d'apprentissage *Français, langue d'enseignement* et plus précisément à la compétence *Lire*. La figure 5 présente les éléments d'apprentissage en lien avec la lecture et qui font référence aux différentes compétences qui doivent être travaillées au sein de ces classes. Une même activité ou un même élément d'apprentissage peut impliquer plusieurs compétences. Dans le programme CAPS-I, l'enseignement de la lecture repose sur les apprentissages visant des connaissances liées à la signification des pictogrammes et des mots, des stratégies de reconnaissance et l'identification de mots ou de pictogrammes des stratégies de gestion de la compréhension et des connaissances liées au texte. Les élèves doivent apprendre leur signification. De plus, les élèves doivent apprendre à connaître divers types de textes ou encore diverses sources d'informations servant à s'informer ou se divertir (ibid.). Par exemple, un enseignant peut choisir d'enseigner, par divers moyens, des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots; décoder des mots à structure syllabique simple (consonne-voyelle) ou peu complexe utilisés au quotidien ou encore reconnaître des mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit (Ibid, p.56).

Figure 5 : La lecture, programme CAPS-I

Lecture	
Connaissances liées à la signification des pictogrammes et des mots	
-	Connaître les pictogrammes utilisés en classe
-	Connaître la signification des pictogrammes qui se trouvent dans les lieux publics (ex. : logo de restaurant, symbole des toilettes publiques, panneau d'interdiction dans un endroit public)
-	Connaître la signification de mots fréquents et utiles (ex. : de son choix, liés à un thème précis ou à un projet particulier, tirés d'un livre, utiles dans son environnement)
Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots	
-	Reconnaître le nom et le son des lettres de l'alphabet : minuscules et majuscules
-	Démontrer une conscience phonologique <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identification du phonème initial ▪ Fusion phonémique ▪ Segmentation phonémique
-	Identifier un graphème dans un mot et le relier au son (phonème) qu'il représente
-	Reconnaître instantanément, sur des affiches ou des étiquettes, des mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit (ex. : prénoms des élèves, mots désignant des objets étiquetés dans la classe)
-	Reconnaître en contexte des mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit
-	Décoder des mots à structure syllabique simple (consonne-voyelle) ou peu complexes utilisés au quotidien

Lecture	
Stratégies de gestion de la compréhension	
-	Observer la page couverture, le titre et les illustrations
-	Déterminer son intention de lecture
-	Établir des liens entre le texte et son bagage de connaissances et d'expériences
-	Repérer les mots connus dans une phrase ou dans un court texte
-	Repérer l'information importante dans une phrase ou un court texte (ex. : ce dont on parle, mots porteurs de sens)
-	Reconnaître les mots nouveaux et leur donner du sens en utilisant différents indices (ex. : première syllabe du mot, mots placés avant et après, sens global de la phrase ou du texte)
-	Se servir des illustrations pour soutenir sa compréhension
-	Utiliser une fonction d'aide à la lecture (ex. : synthèse vocale)
-	Partager ses impressions à la suite de sa lecture (ex. : dire ce qu'on a aimé ou non)
-	Repérer les signes qui délimitent la phrase : majuscule, point, point d'interrogation
-	Recourir à divers outils de référence pour comprendre un texte (ex. : carte des sons, synthèse vocale, mot-image, mot-étiquette, pictogramme, dictionnaire mural ou électronique)
-	Recourir à d'autres personnes pour comprendre un texte

Extrait du programme CAPS, français lecture. MÉES, CAPS-I, 2019, p. 56-57

Dans la structure actuelle des classes du Québec, il se peut que des élèves bénéficiant de programmes différents (PFÉQ et CAPS-I) se retrouvent au sein d'une même classe. En conséquence, les enseignants de ces classes doivent composer avec ces différents programmes d'enseignement afin de répondre aux exigences prescrites par le ministère et ainsi répondre adéquatement aux besoins des élèves concernés. Cependant, il est important de garder en tête que l'élève et ses apprentissages doivent demeurer au cœur des préoccupations de tous les acteurs du monde scolaire. De ce fait, les enseignants sont amenés à mettre en place des dispositifs de différenciation afin de contrer les défis que pose l'apprentissage de la lecture pour ces jeunes. Les programmes d'études partagent la même vision :

« L'école québécoise d'aujourd'hui a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour leur vie personnelle aussi bien que professionnelle. » (MÉQ, PFÉQ, 2006 p.5)

Les enseignants, premiers intervenants, ont un rôle primordial dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Leurs perceptions auront une influence directe sur leurs actions. Ces éléments seront présentés dans la prochaine section.

1.3 Perception et rôles des enseignants : précision du terme

Selon Legendre (2005), la perception est une activité ou un processus par lequel une personne peut acquérir de l'information qui provient de son environnement. De leur côté, Dupont, Beauregard et Makdissi (2018) notent que la perception relève de la subjectivité selon laquelle une personne saisit sa réalité. Dans un contexte plus large, la société, les politiques éducatives et les représentations sociales peuvent contribuer à cette réalité et à l'influence de ces perceptions. En outre, en ce qui concerne les

enseignants, ce sera leur école, leur classe et leurs élèves qui pourront représenter cet environnement et cette réalité. Tous ces éléments contribuent à fournir de l'information et ainsi alimenter les perceptions des enseignants. La recherche de Gauthier et Poulin dans Rousseau (dir.) (2006) se penche justement sur la perception des enseignants qui œuvrent auprès d'élèves ayant une DI. Dans la recension de leurs écrits, ils notent que les enseignants ont peu d'espoir de faire évoluer les apprentissages pour les élèves ayant une DI. Cette perception aurait une incidence directe sur la mise en place de dispositifs d'apprentissage, ce qui nuirait considérablement à ces élèves. Le fait de s'attendre à ce que les jeunes aient des difficultés et réalisent peu de progrès engendre ces mêmes attitudes et comportements chez l'élève. Bien que la perception qu'a chaque individu puisse varier selon son vécu et ses expériences, les perceptions peuvent dépendre des stimulations externes, mais aussi des connaissances et des attentes qu'ont les gens. En effet, au cours des dernières années certaines perceptions ont été modifiées en réponse à des actions de sensibilisation. Certains préjugés ont été mis de côté à la suite des progrès vécus dans les milieux scolaires et les milieux de travail par des personnes présentant une DI. Les capacités démontrées par ces personnes sont parfois supérieures à ce qui avait été prévu (MÉERS, 2015). Un travail acharné, une sensibilisation et la démonstration des progrès et même des succès de ces jeunes ont pu contribuer à modifier la perception des intervenants.

Ouellet (2012), dans une recherche-action réalisée sur la participation sociale d'élèves ayant de grandes limitations, a présenté quelques questionnements qui portaient sur des stratégies d'enseignement à proposer afin de mettre l'élève au cœur de ses apprentissages. Ouellet s'est questionnée sur le potentiel des élèves ayant des besoins spécifiques ainsi que sur les stratégies d'intervention à prioriser pour l'atteinte des objectifs (ibid). Comme une approche plutôt rééducative et médicale est souvent proposée pour les jeunes ayant de grandes difficultés, les interventions sont influencées par les déficits et les limitations au lieu de leur potentiel individuel. Dans cette

approche, les intervenants partent des limitations et des déficits à combler au lieu de nourrir le potentiel des jeunes et d'ajouter de nouveaux apprentissages. De ce fait, les intervenants sont tentés de diminuer les attentes et exigences qui soutiennent les différentes sphères telles que : l'autodétermination, l'autonomie et le processus d'apprentissage entourant ces jeunes (Fougeyrollas, 2002; Gouvernement du Québec, 2011a; Paré, Parent, Rémillard et Piché, 2010; Rousseau, 2010 dans Ouellet 2012).

Devant la complexité que représente la tâche de l'enseignement de la lecture, et plus particulièrement aux élèves ayant une DI, les enseignants sont amenés à y accorder du temps et à croire aux capacités de leurs apprenants. Des recherches récentes menées par Guihard-Lepetit (2015) montrent que la lecture peut être une compétence accessible pour les personnes ayant une DI. Lorsque les élèves entrent en classe, souvent les enseignants reçoivent quelques informations sur le potentiel de ces élèves provenant de tests diagnostiques. Toutefois, ces tests, qui mesurent le niveau cognitif, ne reflètent pas nécessairement leur potentiel d'apprentissage (Aldama, Chatenoud, Turcotte et Denaes 2016). Sachant que ces jeunes ont le potentiel d'apprendre, il est du devoir des enseignants de mettre en place des mécanismes pour favoriser leurs apprentissages. En conséquence, plusieurs enseignants ont le désir d'engager des dispositifs leur permettant de voir leurs élèves réussir malgré les difficultés vécues. Ces enseignants sont donc pris entre les éléments prescrits par les programmes, leurs intentions éducatives et la réalité de leur classe. Selon De Oliveira (2010), plusieurs facteurs peuvent influencer les perceptions des enseignants dont l'évolution des programmes d'études et des données issues de la recherche, l'hétérogénéité des classes, la formation initiale reçue par les enseignants, le manque de connaissances sur les caractéristiques des élèves ou encore le peu de pratique réflexive. Ajoutée à ces facteurs, la perception pourrait aussi être influencée par les connaissances ou informations sur ce que devraient être ces élèves ou sur leur potentiel d'apprentissage en lien avec le diagnostic qui leur a été donné. Sans compter que d'autres éléments comme le manque de temps, de matériel, de ressources disponibles, d'informations ou

même de formations peuvent nuire à l'engagement des enseignants dans l'enseignement de la lecture pour des élèves ayant une DI.

Les enseignants (par leur planification) tentent d'avoir un certain contrôle sur ce qui se déroule dans leur classe. Ils préparent des activités et des séances d'enseignement en tentant de les adapter aux caractéristiques et aux besoins de leurs élèves. Ils tentent de prévoir les difficultés qui pourraient être rencontrées afin de prévoir les moyens pour les contourner. Ils mettent en place des routines, préparent des activités stimulantes qui se veulent des éléments pouvant favoriser le contrôle sur les situations. Cependant, il arrive qu'ils ne puissent pas tout anticiper et certains facteurs externes peuvent venir influencer le déroulement prévu. Ils sont confrontés à plusieurs difficultés sur lesquelles ils ne peuvent pas avoir de contrôle. Par exemple, des difficultés attribuées à l'enfant comme le comportement ou la non-disponibilité intellectuelle ou encore à l'enseignant lui-même. Il est possible de croire que les enseignants sont confiants face à leurs tâches.

L'enseignant, acteur principal dans l'évolution scolaire de l'enfant, peut avoir un rôle qui s'avère être très complexe. Selon Correa Molina (2008), l'enseignant doit posséder une bonne connaissance des enfants, de leurs particularités et de leurs besoins spécifiques. Il a non seulement un rôle important, mais il a aussi des obligations dictées par les lois. La Loi sur l'instruction publique stipule, entre autres, que tout enseignant doit contribuer à la formation intellectuelle et au développement de l'élève et de développer chez lui le goût d'apprendre (Gouv. Qc. LIP, 2019). De plus, dans les compétences professionnelles attendues chez l'enseignant, ce dernier doit être en mesure de planifier et de piloter des activités d'apprentissage en tenant compte des besoins et des défis que peuvent rencontrer certains élèves afin d'adapter leur enseignement (MEQ, 2001). En plus d'être des professionnels, les enseignants se doivent de devenir des modèles pour leurs élèves. Différents facteurs peuvent

influencer le rôle des enseignants par exemple les orientations et activités éducatives, l'organisation des services ou encore la représentation que chaque professionnel peut avoir de sa tâche (Moreau, 2003).

Dans le cadre de ce projet, le rôle qui retient l'attention, est celui associé à l'enseignement de la lecture à des enfants ayant une DI. « Le facteur le plus important pour la réussite des élèves en lecture n'est pas la méthode employée, mais l'enseignant lui-même. » (Giasson, 2011, p.13). Donc, les enseignants occupent une place importante dans l'enseignement de la lecture. Tous les jours, ils doivent prendre des décisions et poser des actions afin de développer les compétences en lecture de leurs élèves. Dans Turcotte (2007), il est mentionné que l'attitude des enseignants est parfois beaucoup plus forte et laisse des traces encore plus importantes que les directives données. Par leurs actions et leurs choix pédagogiques, les enseignants transmettent leur goût de la lecture et l'importance qu'ils y accordent. « Un facteur clé pour motiver les élèves à lire est donc un enseignant qui valorise cette activité et qui partage son enthousiasme et son amour pour la lecture avec les élèves » (Turcotte, 2007, p. 41). La place que prennent les livres, les activités dédiées à l'enseignement de la lecture, les attitudes véhiculées ainsi que les perceptions des enseignants lors de ces périodes sont d'une importance capitale dans le cheminement et l'apprentissage de l'élève.

Les écrits scientifiques récents démontrent qu'il doit s'opérer des changements dans les pratiques des enseignants en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture pour les élèves ayant une DI (Sermier-Dessemontet et Martinet, 2016). Ces mesures soutiennent la nécessité de proposer de façon régulière des activités de lecture-écriture (Laroui, Morel et Leblanc, 2014). Les enseignants devraient proposer différentes activités pour favoriser l'émergence de la lecture chez leurs élèves, et ce quotidiennement. Plusieurs études démontrent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture offre un support constructif aux élèves lorsqu'il est fait en utilisant des activités motivantes et

signifiantes. C'est pourquoi certains auteurs se penchent sur l'étude des pratiques gagnantes ou dites exemplaires. En plus des pratiques d'enseignement, la collaboration avec des partenaires tels que les parents peut favoriser une continuité des apprentissages dans un contexte hors de l'école.

1.4 Collaboration école-famille

La famille peut jouer un rôle important dans l'accompagnement des élèves. Avant tout, elle a un rôle de soutien auprès des enfants, c'est-à-dire que la famille a la responsabilité de subvenir aux besoins de base et assurer les soins quotidiens (Goupil, 2014). La collaboration des parents avec l'école comporte plusieurs avantages, notamment elle favorise une meilleure complémentarité des services et ainsi permet à l'élève une progression plus harmonieuse. Certains enseignants communiquent régulièrement avec les familles et proposent même des ateliers pour soutenir les parents dans l'accompagnement des apprentissages. Selon Asdih (2012), ces actions permettent de favoriser l'engagement des parents. De plus, en référence aux compétences professionnelles des enseignants, il est de leur devoir de coopérer et de communiquer avec les parents (MEQ, 2001). Pour Roy (2012), les parents doivent créer un environnement stimulant qui permettra de soutenir l'enfant dans son cheminement. Cet environnement se crée bien souvent en complémentarité avec l'école. Tout comme les enseignants, les parents sont des modèles pour leur enfant. C'est pourquoi il est primordial que les deux milieux partagent des visions communes des actions à poser. En ce qui concerne le sujet exploité dans cet essai, il s'agit de créer une continuité entre l'école et la maison pour l'utilisation de la lecture. En effet, certains enseignants proposent aux parents de poursuivre l'exploration et l'utilisation de certaines activités vécues en classe à la maison. Un désengagement parental pourrait avoir un effet néfaste sur cette continuité. Cependant, tout comme à l'école, les difficultés d'un enfant

peuvent avoir une influence sur le climat familial ainsi que sur la collaboration qu'il peut y avoir entre l'école et la maison. Les parents font bien souvent pour le mieux selon leurs capacités. Les auteurs avancent que la communication avec les parents en début d'année scolaire permettrait d'établir de bonnes bases ainsi qu'elle faciliterait les relations futures (Goupil, 2014). Encore plus lorsqu'il est question d'élèves présentant des difficultés particulières ou des handicaps. L'école peut aussi, dans certaines occasions, diriger les parents vers des services ou des partenaires pouvant aider les parents à soutenir l'élève à l'extérieur du cadre de l'école. En lien avec le sujet proposé par cet essai, c'est-à-dire l'apprentissage de la lecture, il est à se demander si le manque de collaboration entre l'école et la maison pourrait aussi contribuer à l'influence de la perception que peuvent avoir les enseignants envers l'évolution de leurs élèves.

1.5 Problématisation

Lorsqu'un individu croit aux capacités de l'autre, il est plus facile d'y investir du temps et de l'énergie. Ce type de croyances aura une influence directe sur les perceptions qu'ont les individus au regard des autres ou des situations. Il en va de même pour les capacités en lecture des élèves ayant une DI. En effet, lorsque l'enseignant croit que ses élèves pourront réussir, il sera porté à proposer des activités d'apprentissage stimulantes alors que l'inverse est aussi possible. C'est-à-dire qu'il y aura moins d'importance mise sur des activités d'enseignement de la lecture si les enseignants ne croient pas au potentiel de leurs élèves. Le temps sera investi vers d'autres aspects comme les habiletés fonctionnelles ou comportementales. Or, certains auteurs notent que les enseignants ont de la difficulté à cibler des activités adaptées en lecture pour les élèves ayant une DI (Chatenoud, Turcotte, Aldama, Godbout 2017). Ainsi ces élèves semblent peu exposés aux activités d'apprentissage de la lecture essentielles pour développer tout leur potentiel ou encore les approches utilisées ne sont pas nécessairement adéquates (INSERM, 2016).

Un enseignant qui croit aux capacités des élèves aura tendance à proposer des activités pédagogiques enrichissantes favorisant l'apprentissage des élèves. À l'inverse, celui qui doute des capacités ou du potentiel des élèves pourrait diminuer les attentes envers ses élèves. Qu'en est-il pour des enseignants qui œuvrent auprès d'élèves ayant une DI? Est-ce que les facteurs environnants et les diverses difficultés de leurs élèves ont une influence sur leurs perceptions et leurs pratiques?

1.6 Pertinence du projet

À travers mes années de pratique, j'ai pu constater que pour les élèves ayant une DI, les apprentissages sont souvent plus lents, ils se réalisent à plus petites échelles et sur plusieurs années. Ces informations sont corroborées par divers auteurs (Goupil 2014; Leblanc et Taillon, 2018; Sermier-Dessemontet et Martinet, 2016). Les enseignants peuvent se décourager, se disant qu'ils n'arrivent pas à faire apprendre à leurs élèves. C'est souvent dans les années qui suivent qu'on peut constater les progrès réalisés sur des bases enseignées (Normand-Guérette, 2012).

C'est une préoccupation que partagent plusieurs enseignants de milieux scolaires divers (Chatenoud, Turcotte, Aldama, Godbout, 2017). Peu de matériel est conçu ou préparé pour l'enseignement aux élèves ayant une DI. Il faut le bâtir et l'adapter au rythme d'apprentissage plus lent des élèves. Le présent projet aurait pour but d'explorer et de documenter les succès et les difficultés que peuvent vivre les enseignants qui travaillent auprès de cette population d'élèves. De plus, il servirait à observer les liens entre les perceptions et les pratiques enseignantes lorsqu'il est question du potentiel d'apprentissage de la lecture de leurs élèves.

D'un point de vue plus scientifique, Martini-Willemin (2013), indique que la déficience intellectuelle a longtemps été un critère d'exclusion de participation à une recherche lorsqu'il était question de l'apprentissage de la lecture. Dans les dernières années, au Québec, certains chercheurs se sont intéressés à cet apprentissage, qu'est la lecture, chez les élèves ayant une DI. À titre d'exemple, Beaulieu et Langevin (2014) et Beaulieu (2015), qui a travaillé à l'adaptation d'un manuel pédagogique pour les élèves ayant une DI étant intégrés en classe ordinaire et plus récemment, Chatenoud et Turcotte (2017) ont travaillé sur un projet qui traitait de la compréhension en lecture chez les jeunes de 10 à 15 ans. Jusqu'à maintenant, on en sait peu sur l'évolution des lecteurs débutants (Martini-Willemin, 2013), car peu de recherches se sont penchées sur les lecteurs débutants et l'accompagnement des enseignants œuvrant auprès de cette population d'élèves. De plus, peu d'études démontrent entre autres comment est enseigné la lecture auprès des élèves ayant une DI. De surcroit, il existe peu de données sur l'influence des perceptions. En effet, divers auteurs tels que Beaugard (2006); Dupont (2009; 2018); Gauthier et Poulin (2006); Ouellet (2012); Sokoty (2011) ont travaillé sur l'aspect des perceptions. Cependant, ces recherches ont été menées sur divers sujets autres que celui de l'enseignement dispensé à des élèves ayant une DI. Cette présente recherche permettrait entre autres de remédier à ce manque d'informations et de connaissances.

Afin d'appuyer la pertinence de ce projet, il est important de mentionner que plusieurs éléments peuvent s'ajouter. Notamment, l'absence de matériel adapté au niveau du fonctionnement ou au potentiel et à l'âge chronologique des élèves, les caractéristiques des élèves et le manque de ressources ou de formation ne sont que quelques exemples des difficultés rencontrées par les enseignants. Le PFÉQ et la progression des apprentissages répondent peu aux besoins spécifiques des enseignants et de leurs élèves au quotidien. Le peu d'accompagnement relatif à ces besoins dans les milieux scolaires amène des défis importants. Dans les classes destinées aux élèves ayant une DIM les

enseignants utilisent maintenant le programme CAPS, mais encore une fois, peu de formations sont offertes pour bien encadrer son utilisation. En plus, la lecture n'a pas une place prépondérante dans ce programme. Ajouter à ces défis, certains enseignants doivent composer avec l'utilisation des deux programmes dans une même classe rendant l'arrimage difficile. Certains d'entre eux se sentent seuls devant les difficultés qu'ils peuvent vivre au quotidien et ceci peut affecter leur perception et leurs actions. Les enseignants se sentent démunis face au mode d'apprentissage de leurs élèves et souhaiteraient être mieux outillés en ce sens.

Selon l'INSERM (2016), la poursuite de l'apprentissage et de la maîtrise des habiletés comme la lecture doivent se prolonger tout au long de la vie des personnes ayant une DI, puisque ces personnes peuvent progresser au-delà de l'âge scolaire. C'est ce que révèlent des données longitudinales. De ce fait, les enseignants doivent continuer à travailler la lecture tout au long du parcours scolaire de l'élève et lui donner les outils nécessaires pour le faire. Cependant, il arrive que ces personnes ne puissent actualiser leurs capacités en lecture à la sortie de l'école puisque les milieux dans lesquels ils continuent d'évoluer stimulent peu ou pas ces habiletés. Ainsi, les intervenants scolaires et sociaux ne doivent pas s'arrêter à la lenteur de la progression et surtout, ne pas présumer que les élèves n'y arriveront pas (Normand-Guérette, 2012). C'est dans cette vision que l'essai présenté permettrait de mieux définir les balises entourant les réalités et les pratiques gagnantes pour ces élèves.

1.7 Question générale de recherche

À la lumière des éléments présentés tout au long de la problématique, il apparaît important de poser la question suivante :

Quelles sont les distinctions ou les similitudes à établir quant aux perceptions des enseignants relativement à l'apprentissage de la lecture chez les élèves ayant une DIL ou une DIM et leurs pratiques en classe?

Les objectifs plus spécifiques reliés à ce projet seront exposés à la fin du cadre de référence présenté au chapitre 2. Ceci pourrait permettre de recueillir des données qui serviraient à mettre en place des moyens d'intervention efficace qui aideraient les enseignants par la suite.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

« Lire c'est devenir libre » (Laroque, dans Turcotte 2007 p. vii).

« La lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir. » (MELS, 2001) La lecture permet d'ouvrir nos horizons, d'avoir accès à une foule d'informations et d'avoir une meilleure autonomie au quotidien. Elle donne un sentiment de liberté et elle permet d'imaginer, de voyager, de communiquer, d'être libres et autonomes. Dans le prochain chapitre, il sera d'abord question de l'acte de lire, de l'apprentissage de la lecture pour tous ainsi que des difficultés en lecture pour les élèves et plus particulièrement pour les élèves ayant une DIL ou une DIM. Ensuite, il sera question de la perception des enseignants et de leur rôle ainsi que des pratiques d'enseignement quant à l'apprentissage de la lecture.

2.1 Lecture

2.1.1 L'acte de lire

La littérature occupe une place importante et «joue plusieurs rôles auprès des enfants» (Giasson dans Nadon, 2011, p.VII). Elle permet une ouverture sans fin sur le monde, et les aide à adopter des attitudes positives telles que l'estime, la tolérance et la curiosité. Le site internet Éducation Alberta propose une définition de la littératie. Ce site explique que la littératie consiste en un élément essentiel qui nous permet d'interpréter, de comprendre et de donner un sens au monde qui nous entoure. Pour

plusieurs, la littératie se résume à la lecture et à l'écriture, pourtant elle englobe bien plus. La littératie se construit à partir des facteurs culturels et sociaux environnants. C'est « l'habileté, la confiance et la volonté d'interagir avec le langage pour acquérir, construire et communiquer un sens dans tous les aspects de la vie quotidienne. » (Alberta Éducation, 2015). Pour le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), il s'agit de 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. » (CTREQ, 2013). De ces différentes définitions, se dégage un aspect sur lequel tous s'entendent : la littératie permet de communiquer, d'imaginer, de s'ouvrir à tout ce qui nous entoure et aussi de participer activement à la vie sociale et collective.

Qu'est-ce que lire? Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question et ainsi quelques définitions ont été établies. Lire c'est « parcourir des yeux un texte écrit dans le but de comprendre le sens du message exprimé » (Legendre, 2005, p. 840). C'est une action qui permet d'avoir accès aux fonctions de la communication. C'est aussi intégrer ce qui est lu à ce qui est su. Il faut alors faire appel à un ensemble d'habiletés et de stratégies (Ibid). L'autrice Hélène Gilabert a exploré quelques définitions afin d'en formuler une similaire à celle de Legendre. Selon son analyse, il ressort : « que lire est une activité perceptive qui aboutit à la production de sens parce qu'elle s'inscrit dans un projet. » (Gilabert, 2001, p. 34).

Giasson (2003) définit, elle aussi, ce qu'est la lecture. Elle dit que pendant longtemps elle a été identifiée comme étant seulement un processus visuel permettant au lecteur de déchiffrer des mots présentés sous une forme écrite. Ce n'est que vers les années 80 que de nouvelles conceptions apparaissent selon lesquelles la lecture est davantage un processus cognitif que visuel qu'elle est un processus actif et interactif, de communication de sens et finalement de communication. Dans la prochaine section, il sera question de la lecture pour tous.

2.1.2 L'apprentissage de la lecture pour tous

Lire n'est pas inné contrairement à l'utilisation du langage oral (Soussa, 2009). L'humain a une capacité, dès la naissance, à distinguer les sons particuliers appelés phonèmes de toutes les langues existantes (Ibid). Tout au long de sa croissance, l'enfant acquiert des éléments fondamentaux du langage oral qui seront nécessaires dans l'apprentissage de la lecture. Lire est une tâche ardue qui demande un ensemble d'habiletés complexes. L'apprenant doit prendre conscience qu'il y a des liens à faire entre la composition des sons appelés phonèmes et la connaissance de symboles écrits nommés graphèmes. C'est ce qu'on qualifie de connexion graphème-phonème (Ibid).

Afin d'expliquer l'enseignement de la lecture, Giasson (2003) propose un aperçu de quatre différents modèles d'apprentissage. Elle présente le modèle de la transmission des connaissances, premier modèle, qui consiste à une démarche où l'enseignant transmet des connaissances à l'élève qui lui les enregistre. Ce dernier mémorise sans travailler sa compréhension. Dans ce cas, les informations sont difficiles à réinvestir. Le deuxième modèle présenté, celui du traitement de l'information, appartient à la famille des modèles cognitifs selon lequel l'être humain démontre comment il recueille, emmagasine, modifie et interprète l'information qui provient de son

environnement. Cette approche permet à l'élève l'utilisation d'outils cognitifs et métacognitifs ainsi que celle de stratégies dans plusieurs contextes différents. Dans ce modèle, « l'enseignant aide les élèves à comprendre ce qu'ils apprennent et pourquoi ils l'apprennent » (Pressley et Harris, 1990 dans Giasson 2003 p. 22). Pour ce qui est du troisième modèle proposé, il s'agit du modèle constructiviste. Celui-ci provient notamment des travaux réalisés par Piaget qui estimait que les structures cognitives sont transformées par l'interaction entre l'apprenant et son environnement. Le rôle de l'enseignant est de mettre l'enfant en action afin que ce dernier puisse construire ses connaissances qu'il pourra réutiliser par la suite. Le quatrième et dernier modèle présenté est le socioconstructivisme. Il repose sur les réalisations du psychologue Vygostki (1978) dans Giasson (2003). Ce modèle est plutôt centré sur l'apprenti et les membres détenant plus de connaissances qui l'entourent. Il s'appuie sur le travail coopératif et sur un processus d'entraide. On encourage les enseignants à rendre l'élève actif dans ses apprentissages dans le but d'en faciliter l'acquisition, le transfert et l'utilisation.

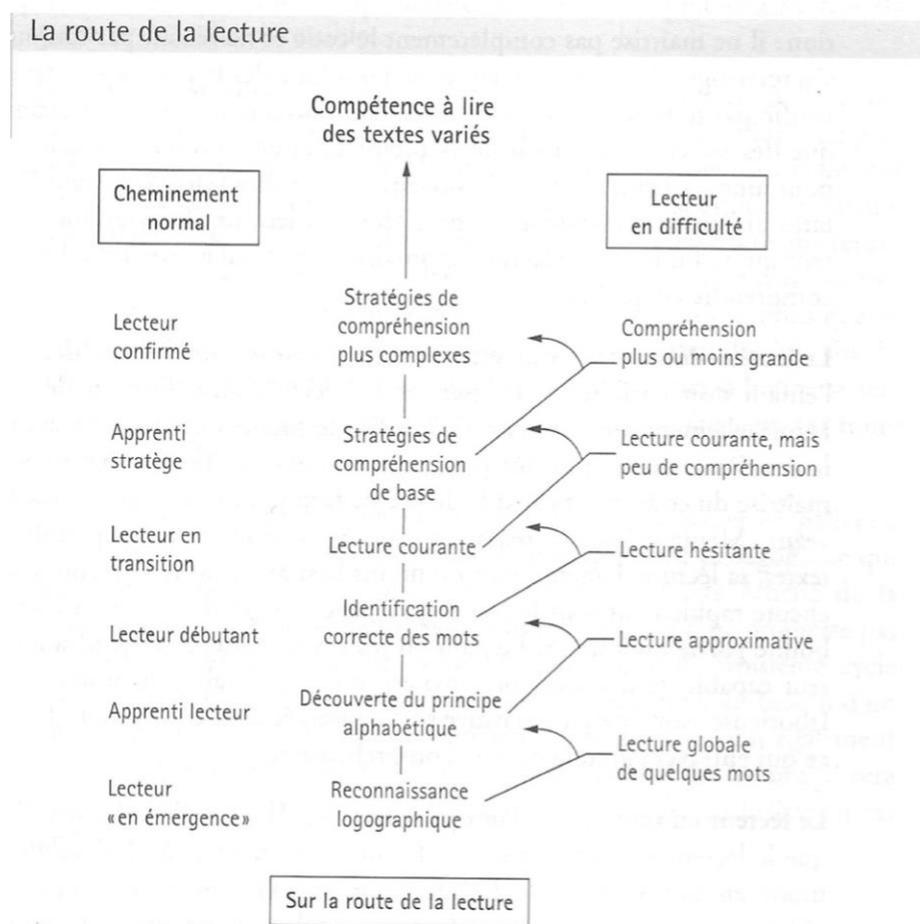
L'enseignement de la lecture a quelques fois créé certaines controverses quant à la méthode à privilégier, soit l'approche synthétique ou l'approche globale (ibid). L'approche synthétique consiste à commencer par des plus petites unités pour aller vers les plus grandes unités de la langue. Par exemple, partir des lettres pour ensuite les assembler afin de former des syllabes pour terminer par la combinaison des syllabes qui formeront des mots. L'enfant doit faire une synthèse de tous ces éléments pour être en mesure de lire. En ce qui concerne l'approche analytique ou globale, elle est inversée et part d'une unité plus significative, c'est-à-dire les mots, les phrases ou le texte. On demande à l'enfant de faire une analyse en partant du mot dans une phrase, d'une syllabe dans un mot et finalement d'une lettre dans une syllabe. De plus en plus, on propose les deux approches dans les classes. L'élève apprend de manière globale certains mots lui permettant de donner un sens à sa lecture, mais il apprend aussi à

utiliser le code par l'analyse et la synthèse. Plusieurs façons existent afin de proposer une démarche en classe pour l'apprentissage de la lecture. Les approches utilisées pour l'enseignement de la lecture peuvent être variées. Pour les lecteurs en émergence et les apprentis lecteurs, on mise généralement sur deux méthodes, soit l'approche nommée correspondance graphème-phonème et l'autre, appelée lecture globale (Sousa, 2009). La première approche consiste à enseigner le nom des lettres et le son associé pour ensuite les lier ensemble pour former des syllabes. Ces syllabes sont de petites parties de mots qui ont du sens et par la suite permettent la construction de phrases. La deuxième méthode consiste quant à elle à laisser de côté la correspondance graphème-phonème et propose la reconnaissance globale des mots, c'est-à-dire une photo du mot que l'on apprend par cœur et que l'on réutilise lorsque l'on rencontre ce même mot (ibid).

Ces différents modèles et l'utilisation des diverses approches mènent l'élève vers une progression en lecture. Giasson (2003) propose cinq niveaux de lecteur qui évoluent tout au long du cheminement scolaire. Il y a d'abord le lecteur émergent qui est sensibilisé au monde de l'écrit. Celui-ci ne peut lire de manière autonome, mais il aime se faire raconter des histoires, reconnaître quelques lettres et quelques mots usuels, comme son prénom. Il n'utilise pas le principe alphabétique lui permettant de lire de nouveaux mots. Par la suite, il y a l'apprenti lecteur qui lui se caractérise principalement par la découverte du principe alphabétique. Le lecteur débutant est celui qui intègre des habiletés d'identification de mots et leur compréhension. Il peut lire de courts textes, mais sa lecture est hésitante puisqu'il ne reconnaît pas tous les mots, il doit en décoder une bonne partie. Le lecteur en transition a moins besoin de décoder. Il possède un bagage de mots qu'il peut reconnaître aisément. Il utilise son énergie cognitive à comprendre les textes et à leur attribuer un sens. Finalement, le lecteur confirmé possède un niveau qui lui permet une lecture fluide et aisée. Il se représente une idée claire du texte, il pallie les obstacles rencontrés, il est capable de réagir aux textes et il

utilise les informations contenues dans ceux-ci. Ce présent projet s'intéresse surtout aux lecteurs émergents, aux apprentis lecteurs et aux lecteurs débutants. La figure 6 offre une vue d'ensemble d'un portrait de lecteur.

Figure 6 : La route de la lecture



La route de la lecture (Giasson, 2003 p. 31)

2.1.3 Les apprenants ayant des difficultés de lecture

Les difficultés en lecture ne sont pas rares chez plusieurs élèves. Malgré les nombreuses recherches sur l'enseignement de cette compétence, il y a peu de progrès qui ont été réalisés pour diminuer le nombre d'élèves ayant des difficultés en lecture (Rog, 2015). De ce fait, les types de difficultés sont nombreux et sont issus de divers facteurs tels que les troubles cognitifs, comportementaux, émotifs ou médicaux (ibid). Il est du devoir de l'enseignant de répondre à ces besoins et de trouver des stratégies pour pallier les diverses difficultés de ces jeunes. Giasson (2011), quant à elle, note la complexité de l'apprentissage de la lecture chez les jeunes, peu importe s'ils ont des difficultés ou non. En effet, lire est une activité complexe qui exige la mise en application d'une suite d'opérations. En ce sens, l'apprentissage de la lecture pour une personne ayant une DI demeure laborieux étant donné leurs caractéristiques cognitives et affectives (Beaulieu et Langevin, 2014). De plus, il faut faire preuve de patience, de rigueur et procéder de manière continue dans le but d'obtenir des résultats. Il faut reconnaître les lettres, les sons, les mots, activer nos connaissances et faire du sens avec tous ces éléments.

Le *National Reading Panel* (NRP) (2000), à la suite d'une recension d'études sur les méthodes efficaces d'enseignement de la lecture, est arrivé à la conclusion que la méthode la plus efficace pour prévenir les difficultés serait la méthode *systematic phonics* (Aldama, 2016). Selon Graaff, Bosman, Hasselman et Verhoeven (2009) dans Aldama (2016), cette méthode met l'accent sur l'enseignement des relations entre les lettres et les sons et des combinaisons graphiques de la langue écrite. Le NRP (2000) identifie cinq habiletés qui sont reconnues comme les cinq piliers de la lecture. Aldama (2016) a fait un résumé de ces cinq habiletés qui est présenté dans la figure 7.

Figure 7 : Résumé des cinq piliers de la lecture

<i>La conscience phonologique</i>	Savoir que les mots sont composés d'unités plus petites, les phonèmes.
<i>La correspondance graphophonémique</i>	Mettre en relation les sons (phonèmes) de la langue orale et leurs correspondances écrites (graphèmes).
<i>La fluidité</i>	Lire des textes avec vitesse, exactitude et expression.
<i>Le bagage lexical</i>	Comprendre et utiliser les mots de vocabulaire pour communiquer.
<i>La compréhension de texte</i>	Comprendre, mémoriser et communiquer les informations d'un texte.

Résumé de Aldama, 2016, p.44-45

Ces habiletés sont nécessaires pour être un lecteur compétent. Certaines sont liées l'une à l'autre, des difficultés dans l'une des habiletés peuvent entraîner des difficultés dans les autres (Aldama, 2016). La prochaine section pourra donner un aperçu des éléments qui doivent être considérés pour les élèves ayant une DI.

2.1.4 Les élèves ayant une DI et la lecture

Pour les élèves ayant une DI, les retards de développement entraînent des retards au niveau de l'acquisition des différentes compétences dont celles associées à l'apprentissage de la lecture (Cèbe et Paour, 2012; Leblanc et Taillon, 2018; Normand-Gérnette, 2012). L'apprentissage de la lecture demeure un grand défi pour les élèves et les enseignants puisque ces jeunes « font face à des déficits de la mémoire et du langage qui rendent l'apprentissage de la lecture plus difficile » (Goupil, 2014, p.241). Selon Gagné, Leblanc et Rousseau (2009), la mémoire de travail est un système qui sert à

traiter les informations et à les retenir pour une courte période. Elle joue un rôle important dans les apprentissages scolaires, selon le niveau d'attentes et d'exigences des tâches données. La mémoire de travail pourra structurer les informations afin de permettre un encodage dans la mémoire à long terme. « La recherche en neurosciences permet d'établir un lien entre la mémoire de travail et les activités cognitives complexes comme la compréhension du langage, la lecture et le calcul » (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009, p. 139). Cette mémoire de travail est importante dans l'apprentissage de la lecture. Pour les élèves ayant une DI et divers troubles associés, cette mémoire, qui est nécessaire, est déficitaire et rend l'apprentissage de la lecture plus difficile. Ajouté à cela, les élèves ayant une DI apprennent moins vite dû à certaines caractéristiques propres à la DI (Chatenoud, Turcotte, Aldama, Godbout, 2017; MÉES, 2019). Il appartient alors aux enseignants de proposer des activités, des moyens et des stratégies permettant de travailler la mémoire de travail, ce qui permettra aussi d'améliorer les autres fonctions nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

Auparavant, l'enseignement de la lecture aux élèves ayant une DI se basait sur l'apprentissage de la lecture globale de mots, c'est-à-dire l'apprentissage par une reconnaissance visuelle des mots (Guihard-Lepetit, 2016). Les compétences cognitives des élèves ayant une DI étant plus faibles, cette méthode semblait moins exigeante sur le plan cognitif que l'approche par assemblage phonologique (Coté, Couture, Lippé, 2016 et Guihard-Lepetit, 2016). Cependant, depuis quelques années, des chercheurs proposent que les élèves ayant une DI sont en mesure de développer des habiletés pour l'apprentissage de la lecture « ils peuvent apprendre à décoder à condition de bénéficier d'un enseignement explicite, systématique, intensif » (Sermier-Dessemontet et Martinet, 2016 p. 42). Selon Coté, Couture et Lippé, (2016) il est primordial de travailler la conscience phonologique chez les élèves ayant une DI dans le but de favoriser l'apprentissage de la lecture. Afin d'être efficace, l'enseignement de la correspondance phonème-graphème doit se faire de manière systématique et explicite

(Sermier-Dessemontet et Martinet, 2016). Ces habiletés font échos aux deux premières habiletés des piliers de la lecture proposés par le NRP (2000), c'est-à-dire le développement de la conscience phonologique et le développement de la correspondance graphophonémique. De plus, Jolicoeur et Julien-Gauthier (2019) ont réalisé une recension d'études qui présentent des résultats de méthodes d'enseignement de la lecture auprès des élèves ayant une DI. À la suite de cette démarche, les autrices précisent qu'il est important de privilégier des interventions qui prennent en compte les caractéristiques alphabétiques, d'utiliser des mots et des phrases et aussi d'avoir recours à des mots qui font référence aux intérêts des élèves. Pour favoriser les apprentissages, ces enseignements devraient être courts, fréquents et se faire à long terme (ibid). En ce qui concerne les élèves ayant une DI moyenne à sévère et soumis au programme CAPS-I, afin de soutenir les apprentissages de la lecture menant à une participation optimale à la vie en société, les enseignants doivent miser sur l'acquisition de diverses habiletés. Notamment des habiletés se référant à la reconnaissance, l'identification et la signification de mots ou de pictogrammes et d'habiletés sur la connaissance de différents types de textes ou de sources d'informations distinctes dans le but de s'informer et de se divertir (MÉES, 2019). À cet égard, le programme CAPS-I est beaucoup plus large et moins spécifique que le PFÉQ et la PDA quant aux compétences et aux savoirs à développer en lecture.

Afin que les élèves développent ces habiletés spécifiques, le rôle de l'enseignant est de l'accompagner dans cette progression en planifiant et en proposant différentes activités en lien avec la lecture. Ces planifications et ces enseignements devraient se faire en conformité avec les programmes et les attentes visées par ces derniers.

2.2 Enseignants

2.2.1 Les perceptions

Le terme perception peut être complexe à définir et compris de différentes façons. Dans plusieurs articles ou recherches, le thème de la perception est utilisé cependant, très peu d'auteurs proposent une définition de ce thème (Dupont, 2018).

En 1958, déjà, Lefebvre effectue une recension des écrits et formule une définition du terme à partir de différents textes répertoriés. Elle résume la recension en disant que la perception provient de la rencontre entre ce qu'un sujet perçoit ou ce qui vient de sa conscience et de ce qui provient de son monde extérieur. Elle mentionne aussi que la perception relèverait de plusieurs facteurs. Ces facteurs peuvent être le milieu dans lequel évolue la personne, ses expériences passées, la signification qu'elle attribue à ce qui est perçu, à l'organisation de ce champ perceptuel et finalement aux prédispositions de la personne. Cette définition interactionniste de la perception rejoint celle de Legendre (2005) puisqu'il évoque aussi que la perception résulte des informations provenant du monde extérieur d'une personne, donc de son environnement. Ainsi, les connaissances, les expériences actuelles et passées et l'état d'une personne auront une influence sur les perceptions. Afin d'appuyer ces propos, Dupont, Beauregard et Makdissi (2018) précisent que les expériences peuvent faire émerger certaines émotions qui viendront teinter la perception face à de nouvelles situations.

Dans sa thèse, Sokoty (2011) en a fait une analyse conceptuelle. La définition qui en est dégagée est la suivante :

La perception est le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience. (Sokoty, 2011, p. 68).

Dans un même ordre d'idées, Dupont (2009), quant à elle, précise que les perceptions peuvent être positives ou négatives. Elles sont souvent rattachées à l'interprétation des attitudes que font les individus des réactions verbales ou même non verbales qu'ils reçoivent. La même autrice cite Beauregard (2006) pour expliquer que la perception est liée à l'interprétation qu'un individu fait ou à l'impression qui est dégagée par une situation. Ces deux actions sont souvent nourries par des croyances et des valeurs. De ce fait, les attentes qu'ont les enseignants envers leurs élèves pourraient avoir une influence sur leurs perceptions (Dupont, 2018). Elles peuvent ainsi se modifier selon les activités vécues par les enseignants auprès de leurs élèves, selon les connaissances qu'ils ont des sujets traités ou encore des caractéristiques des élèves. Selon Dupont, Beauregard et Makdissi (2018), les comportements seraient influencés par les perceptions. Par conséquent, divers facteurs comme leurs croyances, leurs connaissances ou leurs expériences antérieures pourraient influencer les pratiques qu'utilisent les enseignants lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la lecture. Les enseignants visent le succès et la réussite de leurs élèves dans l'apprentissage de la lecture. Ils se fient aux attentes ministérielles prescrites par les programmes d'études pour mesurer la compétence à lire tout en utilisant leurs connaissances sur les approches préconisées sur l'enseignement de cette compétence. Étant donné les nombreuses difficultés des élèves, les attentes doivent être modifiées pour les élèves ayant des besoins particuliers comme ceux ayant une DI afin d'atteindre la réussite. Les enseignants souhaitent voir une progression, mais ils doivent respecter le rythme de chacun des élèves en tenant compte de leurs particularités. Plusieurs facteurs sont donc susceptibles d'influencer les perceptions des enseignants. Les contraintes et les obstacles peuvent conduire à des insatisfactions qui mèneront vers une perception négative alors que des progrès et des réussites mèneront possiblement à un sentiment de satisfaction et une perception positive (Beauregard, 2006).

Parallèlement, un autre aspect pourrait venir influencer la perception des enseignants. Il s'agit des interactions qu'ils ont avec leurs élèves. Effectivement, selon Dupont, Beauregard et Makdissi (2018), les perceptions peuvent se définir à partir des interactions qui existent entre les actions et l'environnement pour ensuite guider les comportements. Par ailleurs, ces interactions pourraient être influencées par les attentes qu'ont les enseignants envers leurs élèves (Gauthier et Poulin 2006). Ainsi, lorsque certains enseignants ont peu d'espoir de voir évoluer leurs élèves ils ont l'impression de vivre de nombreux échecs malgré les efforts mis en place (Ibid). À cet égard, lorsqu'un enseignant s'attend à ce qu'un élève progresse lentement et réalise peu d'apprentissages, cette attitude peut engendrer des comportements d'ordre professionnel en ce sens de la part du personnel enseignant. Ces attitudes pourraient mener à des difficultés supplémentaires chez l'enfant (Ibid). Tous les élèves sont uniques. Les intervenants qui travaillent auprès d'eux doivent mettre en place des processus d'apprentissages qui répondent à leurs caractéristiques personnelles et à leurs besoins spécifiques (Vienneau dans Dionne et Rousseau 2006). Pour ce faire, ils doivent individualiser les contenus d'apprentissage ainsi que les approches et stratégies d'enseignement. Une perception ou une attitude positive aurait un effet facilitateur sur la qualité de l'enseignement offert aux élèves présentant des difficultés. Alors qu'à l'inverse, une projection de l'échec pourrait avoir un effet néfaste sur l'engagement des enseignants et des élèves.

Les enseignants ne se sentent pas toujours bien outillés pour faire face aux différentes difficultés de leurs élèves. Ils ont parfois l'impression de ne pas être prêts à intervenir efficacement et selon eux, le soutien et les ressources mis à leurs dispositions sont insuffisants. Selon Gauthier et Poulin (2006), les outils et les moyens d'interventions sont rarement adaptés afin d'aider les enseignants. Granger et Dubé (2015) décrivent qu'il est important d'assurer un soutien de manière continue afin de permettre aux professionnels d'ajuster leurs pratiques. Ces idées que les enseignants ont d'eux-

mêmes, de leurs capacités et de leurs élèves peuvent influencer leurs pensées et leurs actions. « En dépassant une conception de la déficience intellectuelle en termes de retard ou de déficit, il est ainsi possible de rechercher les moyens de développer leurs potentiels. » (Guihard-Lepetit, 2016 p. 14). Par exemple, si les enseignants ne s'attardent pas uniquement aux déficits de leurs élèves ils pourront accentuer leurs actions et leurs pratiques ce qui permettrait l'actualisation du potentiel de ces élèves.

Longtemps, les perceptions pessimistes du potentiel des élèves ayant une DI ont fait en sorte que peu de temps était consacré aux activités de lecture et ainsi les élèves y étaient peu exposés (Sermier-Dessmontet et Martinet 2016). Cependant, depuis une vingtaine d'années, les recherches prouvent que ces élèves peuvent apprendre à lire. C'est pourquoi il est intéressant d'explorer ces hypothèses et d'outiller les enseignants afin qu'ils modifient leurs perceptions et leurs approches envers ces élèves. Afin de contrer les obstacles rencontrés par les apprenants, il serait intéressant que les enseignants puissent mettre en place des conditions favorables aux apprentissages (Borri-Anadon, Duplessi-Masson, Boisvert, 2018).

Pour cet essai, selon l'orientation donnée au terme « perception », les facteurs internes (connaissances, croyances et expériences) comme externes aux enseignants (contexte de la classe et plus largement celui de l'école, etc.) pourraient avoir une influence sur leurs perceptions quant à l'enseignement de la lecture. C'est-à-dire que les perceptions que se font les enseignants des situations environnantes, à partir de leurs connaissances et de leurs expériences sur le potentiel de leurs élèves ayant une DI, pourraient influencer leurs actions. Notamment en ce qui concerne le choix de leurs pratiques pédagogiques lorsqu'il est question de l'enseignement de la lecture.

2.2.2 Les pratiques d'enseignement de la lecture

À cet égard, plusieurs chercheurs s'intéressent à ce qui se passe dans les classes. Si un grand nombre ont déjà dirigé leurs recherches sur les élèves, sur les objets de savoirs (comment ceux-ci sont enseignés et appris) certains chercheurs s'intéressent maintenant aux actions posées par l'enseignant (Baudouin et Friedrich, 2001). Talbot (2008) précise que les contenus enseignés, l'organisation, les processus et les contextes sont des éléments inclus dans les pratiques enseignantes. Les pratiques sont composées de trois entités dépendantes les unes des autres : l'action, l'environnement et l'acteur. On détermine l'action comme étant ce que l'enseignant fait de manière consciente et rationnelle dans la poursuite d'un but précis. Ceci implique que l'acteur (l'enseignant) aménage les situations d'enseignement et les moyens de manière délibérée. Et finalement, l'environnement est représenté par la classe ou l'école. Dans le même ordre d'idées, les pratiques d'enseignement sont considérées comme étant le résultat d'interactions, qui sont en fait les actions de l'enseignant avec les élèves dans un contexte comme la classe. Plusieurs éléments pourraient aussi être considérés pour les caractériser. C'est-à-dire, les gestes, les conduites, le langage, les activités cognitives, les idéologies et les représentations. Ceci amène à faire le lien entre ce que sont les perceptions puisque celles-ci pourraient avoir un impact sur les actions posées par les enseignants. Barbier (2011) dans Borri-Anadon, Duplessi-Masson et Boisvert (2018) propose que les pratiques professionnelles auraient deux dimensions. D'une part, il est question d'une dimension observable, qui repose sur des gestes posés et d'autre part, d'une dimension implicite qui elle, repose sur les intentions et les représentations. Comme mentionné précédemment, une faible estime des capacités pourrait avoir un effet négatif sur le temps accordé aux activités d'enseignement de la lecture. Alors qu'à l'inverse, une attitude positive aurait pour effet un investissement plus important de la part des enseignants, donc une meilleure préparation d'activités riches et variées. Cependant, d'autres facteurs pourraient aussi influencer les actions posées par les enseignants.

Compte tenu de ce qui précède, l'enseignement comporte plusieurs actions qui ne se font pas de manière linéaire. « Enseigner ce n'est pas uniquement dispenser un contenu, le diviser en séquence et le transmettre; c'est aussi se soucier de l'apprenant. » (Gauthier et Tardif dir. 2017 p. 69). Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) ont recensé plusieurs études, dans une méta-analyse portant sur les stratégies d'enseignement efficaces, afin d'en dégager certains résultats. Ces dernières montraient qu'il y avait une forte tendance vers un enseignement direct et structuré dans lequel on peut retrouver l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque. Ces stratégies auraient des effets bénéfiques sur l'apprentissage des élèves ayant des difficultés ou à risque d'échec. Ainsi, malgré le fait qu'il existe plusieurs approches pédagogiques, les enseignants qui utilisent ces méthodes, dites efficaces, lors de l'enseignement de leurs activités de lecture pourraient en retirer des résultats positifs. Lorsqu'il est question de pratiques gagnantes, Laroui, Morel et Leblanc (2014) soutiennent que la démarche et les stratégies doivent être bien explicitées aux élèves. Tout comme les travaux de Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) en font mention, plusieurs pratiques enseignantes gagnantes misent sur les approches intégrées et ces pratiques exemplaires prennent appui sur les milieux culturels des enfants. Elles permettent aussi de mettre en place des dispositifs de différenciation pédagogique qui permettent de répondre aux besoins spécifiques des élèves ayant des difficultés. Les enseignants qui permettent aux apprenants de développer leur compétence de lecteur le font en explicitant les stratégies et les applications concrètes (Laroui, Morel et Leblanc, 2014).

Le manque de ressources et d'approches qui visent les apprentissages pour les élèves ayant une DI est un enjeu important. Le manque de connaissances sur le mode d'apprentissage pour ces élèves spécifiquement ou d'un autre côté l'idée préconçue que se font les enseignants quant au potentiel de ces élèves, le manque de connaissances sur les différentes approches pédagogiques à préconiser ainsi que le temps nécessaire

à la création et l'adaptation du matériel, qui repose sur les enseignants, ajoute une lourdeur à leur travail. Ces facteurs pourraient avoir un effet sur leurs pratiques et une influence sur les perceptions qu'ils ont du potentiel d'apprentissage de leurs élèves. À cet égard, les différentes notions et les concepts présentés conduisent vers des objectifs de recherche plus spécifiques. Ceux-ci doivent répondre au questionnaire général qui s'oriente vers l'influence que peuvent avoir les perceptions des enseignants sur leurs pratiques quant à l'enseignement de la lecture aux élèves ayant une DIL ou une DIM.

2.3 Objectifs de la recherche

La démarche présentée mène à une méthodologie qui permettrait de répondre aux questionnements soulevés quant aux perceptions des enseignants relativement à l'apprentissage de la lecture chez les élèves ayant une DIL ou une DIM et leurs pratiques en classe. Ainsi, cet essai pourrait permettre d'explorer comment les perceptions des enseignants influencent leurs pratiques déclarées de l'enseignement de la lecture. Les questionnements et les réflexions mènent à deux objectifs spécifiques qui pourraient être proposés.

- Explorer les perceptions des enseignants quant à l'enseignement de la lecture auprès des élèves ayant une DIL ou une DIM relativement à;
 - leurs croyances sur le potentiel de leurs élèves;
 - leurs connaissances des approches et méthodes d'enseignement;
 - leurs pratiques déclarées
- Dégager les différences et les similitudes entre les perceptions qu'entretiennent les enseignants œuvrant dans les classes DIL ou celles DIM.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans les deux premiers chapitres, la problématique ainsi que les concepts clés entourant les perceptions des enseignants face à l'enseignement de la lecture aux élèves ayant une DIL ou une DIM ont été présentés. Dans ce troisième chapitre, l'approche méthodologique et le devis de recherche qui pourraient être utilisés seront abordés. De plus, la méthode d'analyse, le choix des participants ainsi que les outils de collecte de données préconisés seront décrits.

3.1 Type d'essai

L'essai permet de mettre en application la démarche scientifique proposée tout au long du cheminement de la maîtrise en éducation (Bruyère, Lapierre, Santamaria, 2019). Le type d'essai choisi s'inscrit dans la catégorie de l'élaboration d'un projet de recherche en éducation ou en formation. Il s'agit ici de présenter la préparation d'un projet de recherche dans le but qu'il puisse être prêt à être utilisé (ibid). C'est pourquoi cet essai se concentre sur une problématique précise du milieu scolaire, une revue de la littérature et finalement, une méthodologie qui pourrait faire avancer les connaissances sur le sujet choisi. Dans ce présent cas, la méthodologie sert à présenter les démarches qui pourraient être entreprises par un groupe de chercheurs concernant la perception des enseignants face à l'enseignement de la lecture auprès d'élèves ayant une DIL ou une DIM. Des hypothèses seront proposées quant à des résultats possibles. L'analyse des données qui est proposée repose sur les éléments du cadre théorique présenté à la partie précédente. L'ensemble de la démarche a comme fonction de

donner des pistes de réflexion pour orienter les pratiques pédagogiques, tout en s'ancrant dans une réflexion théorique innovante.

3.2 Approche méthodologique

Comme présentés précédemment, les objectifs de cet essai seraient de proposer des pistes de réflexion qui permettraient d'explorer les perceptions des enseignants ainsi que leurs liens et leur influence sur les pratiques relatives à l'enseignement de la lecture auprès de leurs élèves ayant une DIL ou une DIM. Comme mentionné en amont, l'essai présenté s'ancre dans une volonté d'approfondir les connaissances sur le sujet permettant ainsi d'être réutilisé dans un projet de plus grande envergure. De surcroît, les données pourraient être utiles pour la diffusion d'informations ou l'accompagnement de futurs enseignants ou même d'enseignants d'expérience en formation initiale comme en formation continue. Cet essai s'inscrit ainsi dans un type de recherche de forme appliquée. En conséquence, l'objectif de ce projet serait d'utiliser les connaissances acquises dans un contexte naturel, soit les classes d'élèves accueillant des élèves ayant une DIL ou une DIM afin de répondre à une problématique précise orientée sur la pratique (Fortin, 2016). Ceci, dans le but de les appliquer dans des contextes de classes diverses ou à la formation des maîtres, donc d'instrumenter les acteurs des milieux scolaires à partir des connaissances acquises au cours d'un projet (Paquay dans Paquay, Crahay et De Ketele, 2006). Gauthier dans Gauthier et Bourgeois dir. (2016), décrit la recherche appliquée comme pouvant être utilisée à court terme et permettant de trouver des réponses aux problématiques actuelles « en ayant en tête une application de ces nouvelles connaissances » (p.8). Cet essai relève ainsi d'un enjeu pragmatique puisqu'il a pour objectif de répondre à un problème concret vécu par des acteurs du milieu scolaire (Van Der Maren, 2003).

Plus spécifiquement, Fortin (2016) propose six niveaux hiérarchiques à la recherche : la découverte, la description, l'exploration de relations, l'explication de relations, la prédiction et finalement, le contrôle. Un résumé est proposé dans le tableau de la figure 8.

Figure 8 : Résumé des niveaux hiérarchiques à la recherche

Niveaux	Description
Découverte	Niveau servant à explorer les phénomènes afin de susciter des idées avant d'utiliser des recherches plus avancées sur le sujet. Il permet de mieux comprendre les phénomènes selon le vécu et la vision des gens.
Description	Ce niveau sert à présenter le portrait d'une situation. La description a comme point de départ une situation connue et elle a pour but de déterminer la nature et les caractéristiques ainsi que les relations qui peuvent exister entre ces caractéristiques.
Exploration de relations	Il s'agit, dans ce niveau, d'étudier les relations possibles entre les concepts ou les facteurs qui pourraient être reliés à une situation.
Explication de relations	Ce niveau permet d'établir des liens entre les concepts associés à une situation et les raisons de l'évolution de cette même situation afin de présenter une explication.
Prédiction et contrôle	Ces deux niveaux forment un ensemble rapproché. Ils permettent de prédire les relations et par la suite, la vérification de celles-ci sur le terrain.

Fortin, 2010

Cet essai se situe au niveau de l'exploration de relations. En effet, il pourrait permettre « d'observer la présence de relations entre des concepts » (Fortin, 2010, p.11). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'essai vise principalement à explorer et à documenter les perceptions des enseignants et leur influence sur leurs pratiques déclarées de l'enseignement de la lecture. Le projet permettrait de dégager des relations

et des facteurs qui peuvent influencer les perceptions et par la suite les pratiques pédagogiques des enseignants. Les facteurs qui pourraient être considérés seraient les connaissances des enseignants quant aux approches pédagogiques et aux caractéristiques des élèves. De plus, il pourrait aussi être intéressant de mettre en relation les pratiques observées et les pratiques déclarées. Les données issues de ces facteurs et relations pourraient aussi être comparées entre elles selon qu'elles proviennent des enseignants qui travaillent en classe DIL ou DIM.

La méthodologie proposée est de nature qualitative puisqu'il s'agirait d'explorer un sujet qui a été peu documenté dans la littérature scientifique par l'intérieur et en permettant aux enseignants de donner un sens à leur engagement pour favoriser l'apprentissage de la lecture auprès des élèves ayant une DIL ou une DIM (Vandenberghé dans Paquay, Crahay et De Ketele, 2006). Il serait question d'utiliser particulièrement le questionnement et l'observation, permettant de recueillir des informations qui ne pourraient être obtenues par des méthodologies de types quantitatives (Fortin, 2010). En outre, cette méthodologie rejoint une posture épistémologique interprétative. En effet, selon Fortin (2016), la réalité n'est pas ce qui est connu, mais la représentation qui se fait des situations. Les pensées tirées du paradigme interprétatif considèrent tout ce qui entoure l'être humain, ses expériences de vie et le contexte dans lequel il évolue. Il permet de mieux saisir le sens que les gens donnent à leur expérience (Savoie-Zajc dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). De ce fait, ces éléments rejoignent bien ceux du présent projet, qui serait de documenter les perceptions ainsi que les pratiques déclarées des enseignants au sujet de l'enseignement de la lecture auprès des élèves ayant une DIL ou une DIM et qui fréquentent des classes spécialisées ainsi que d'explorer les liens entre perceptions et pratiques. Sans compter que cette méthodologie de recherche permet d'utiliser plusieurs techniques ou sources, pour la plupart, de nature qualitative telles que des entrevues, des observations en classe ou encore des documents utilisés par les enseignants (Albarello, 2011).

3.3 Devis de recherche

Parmi les devis de recherche qualitatifs, l'étude de cas semble celle indiquée dans le présent essai, puisqu'elle permettrait d'établir des théories à partir de l'analyse de situations spécifiques (Van der Maren, 2003). Dans ce cas-ci, la situation spécifique étant celle d'enseignants œuvrant auprès d'élèves ayant une DI et l'apprentissage de la lecture. Roy dans Gauthier et Bourgeois (dir.) (2016) précise que l'étude de cas est une approche que l'on privilégie pour mieux comprendre les liens entre des réalités complexes et leur environnement. Cette approche méthodologique permet une flexibilité au chercheur selon les objectifs de recherche choisis (Karsenti et Demers dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Aussi, cette méthodologie donne la possibilité de considérer le point de vue de chaque individu comme étant des cas spécifiques (Vandenberghe dans Paquay, Crahay et De Ketele, 2006). L'étude de cas « est particulièrement utile pour comprendre les perceptions et les sentiments des personnes. » (ibid, p. 13-14). Selon Fortin (2016), elle permet une analyse approfondie de situations afin d'expliquer les phénomènes à partir de structures conceptuelles ou d'énoncés généraux.

De plus, dans ce projet, l'étude de cas apparaissait adaptée pour répondre à des questionnements qui touchent la compréhension d'une action, d'un processus global et plus spécifiquement l'enseignement de la lecture auprès d'élèves ayant une DI. Le projet cherche ainsi à appréhender « comment » les perceptions peuvent influencer les pratiques des enseignants dans les différentes classes, dans des milieux scolaires distincts, avec une grande diversité en ce qui a trait aux types de ressources. L'analyse de cas permet ainsi de prendre en compte les différents contextes spécifiques de classe. C'est-à-dire que les contextes sont ceux dans lesquels vivent les enseignants au quotidien. Ils se distinguent en fonction d'une préoccupation de différencier ces cas selon qu'ils soient associés à des classes accueillant des élèves ayant une DIL et soumis au PFEQ, soit le même programme que les élèves n'ayant pas de DI ou encore des

classes d'élèves ayant une DIM, qui eux, sont soumis au programme CAPS-I qui leur est propre (se référer à la section 1.2.2 pour un rappel des différents programmes).

De manière plus spécifique et afin d'obtenir une meilleure représentation de ce qui se passe dans les différentes classes relativement à l'apprentissage de la lecture pour les élèves ayant une DIL ou une DIM, c'est l'étude multicas qui pourrait être retenue dans le présent projet. Cette méthode permet l'analyse des caractéristiques propres à chacun des cas en plus de présenter les rapprochements entre les cas choisis (Yin, 2003, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Selon Lessard-Hébert (1997), l'étude multicas permet d'évaluer plusieurs cas afin de les mettre en relation les uns aux autres. La comparaison des données entre plusieurs cas donne l'occasion de dégager des caractéristiques similaires ou divergentes en plus de contribuer à l'analyse des spécificités de chaque cas (Yin, 2003 dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Il serait donc possible d'observer les liens communs ou contradictoires entre les perceptions et les pratiques de ces enseignants puisqu'ils enseignent dans des milieux différents. Les particularités des cas choisis seront présentées dans la section 3.5 qui explique le choix des participants. Dans la prochaine section seront présentés les participants, les outils de collecte de données prioritaires et la démarche d'analyse retenue.

3.4 Participants

En ce qui concerne la sélection des participants, la stratégie qui pourrait être retenue est un échantillonnage non probabiliste ou encore nommé échantillonnage raisonné de volontaires. Beaud dans Gauthier et Bourgeois (dir.) (2016) l'explique en disant que pour participer à un projet de recherche les enseignants volontaires doivent satisfaire à une caractéristique commune. Fortin (2010) ajoute que le choix est fait selon des critères établis afin que les individus soient représentatifs du sujet étudié. Selon cette

même autrice, l'échantillonnage est aussi une stratégie permettant de recueillir des informations venant d'une seule personne, d'un petit groupe ou d'organisation qui ont des liens avec le but de l'étude. Dans ce cas-ci, les participants ciblés pourraient être des enseignants qui travaillent auprès d'enfants de six à huit ans ayant une DIL ou une DIM qui en sont au tout début de l'apprentissage de la lecture. Dans le but d'explorer la perception des enseignants de façon contrastée et raisonnée, il serait aussi pertinent de sélectionner quatre enseignants parmi les participants qui travaillent dans deux écoles accueillant des populations d'élèves différentes. Plus spécifiquement, il serait intéressant de choisir deux enseignants par école en DIL et deux enseignants par école en DIM. Les deux types d'écoles présentent des structures et des caractéristiques différentes. La première école pourrait être une école spécialisée qui accueille uniquement des élèves ayant une déficience intellectuelle légère et des troubles associés tels que des troubles de l'acquisition du langage, des troubles moteurs et des troubles de l'attention. Les enseignants de cette école utilisent le PFÉQ ainsi que la PDA, outils prescrits par le MÉES pour tous les élèves, afin de planifier leurs contenus d'apprentissage et d'évaluer la progression de leurs élèves. Alors que, les deux autres enseignants seraient titulaires en classe DIM, classes spécialisées au sein d'une école ordinaire. Elles utilisent le programme d'étude CAPS, programme spécifiquement destiné aux élèves ayant une DIMS, comme guide lors de l'élaboration de leurs périodes d'enseignement et d'évaluation au sein de leur classe respective. L'organisation diffère par les ressources et services offerts aux élèves ainsi que par le ratio maître/élève dans les classes. De plus, la formation, l'expérience et l'accompagnement offert aux enseignantes peuvent aussi être des facteurs distinctifs entre les écoles puisque l'une serait privée et l'autre appartiendrait à un CSS.

3.5 Instruments de collecte de données

Pour répondre aux objectifs du projet, trois outils de collecte de données pourraient être utilisés, permettant, comme il se doit dans les études de cas, d'obtenir un portrait riche de chacune des situations; tout comme de les comparer entre elles.

3.5.1 Récolte des données contextuelles : données descriptives sur les écoles et les participantes

La première démarche de collecte proposée a trait à la description du cadre des écoles choisies ainsi que le profil des enseignants ciblés afin de bien expliquer le contexte dans lequel est réalisé le projet. Pour ce faire, une fiche signalétique serait envoyée aux participants afin de connaître leur profil individuel (*voir Annexe A*). Dans cette fiche, des questions portant sur le genre, l'âge, le type de formation initiale suivie, le nombre d'années d'activités professionnelles, la formation continue suivie et les cours ou formations associés à la DI ou aux programmes de formation. Par ailleurs, les données informatives sur le site des écoles, leurs fonctionnements et les ressources offertes pourraient venir enrichir le contexte des différents cas sélectionnés.

3.5.2 Récolte de données sur les perceptions des enseignantes : Entrevues semi-dirigées avec les enseignants

Des entrevues de groupe semi-dirigées pourraient être réalisées avec la chercheuse principale. Ceci permettrait de recueillir des informations sur la perception de plusieurs enseignants, dont celle des participants qui seraient ciblés dans les études de cas relativement au potentiel en lecture chez leurs élèves, comme aux pratiques rapportées. En vue de l'analyse, seules les données auprès des enseignants ciblés pour ce projet

spécifique seraient codées et analysées pour en dégager les éléments qui se recoupent ou bien qui divergent. Cette démarche par entrevue de groupe semi-dirigée semble judicieuse et préférable à des entretiens individuels. Ce type d'entretien est utilisé afin de recueillir des informations sur les actions, les pensées, les sentiments et les expériences des participants, à partir de thèmes établis par le chercheur en profitant du dynamisme d'un groupe partageant des caractéristiques communes, mais différentes (Fortin, 2016). Les meneurs de la discussion tout comme les participants peuvent aussi approfondir les sujets proposés. L'interaction verbale est animée par le chercheur et la flexibilité qu'elle offre permet un partage d'informations sur les thèmes choisis. « L'entrevue donne un accès privilégié à l'expérience humaine » (Savoie-Zajc, 2016, p343) et « l'obtention de données riches de contenu » (Fortin, 2016, p. 339). Dans ce cas-ci, elle serait utilisée pour recueillir diverses informations sur leur quotidien, leurs actions et leurs pensées.

Dans le cadre du projet proposé, deux entrevues semi-dirigées, d'une durée d'environ 60 minutes chacune, pourraient être menées afin de permettre des discussions riches et dynamiques. Le premier entretien aurait pour but d'entendre les commentaires des participants ainsi que leurs perceptions sur leur motivation, leurs succès, les ressources, leurs difficultés, leurs pratiques et les liens avec les familles. Pour ce faire, la chercheuse pourrait leur demander de partager ce qui leur procure le plus de satisfaction dans leur activité d'enseignement. Pour continuer, il serait important de connaître les succès des enseignants et les ressources disponibles dans leur milieu en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture-écriture. Aussi, la chercheuse pourrait recueillir des informations sur leurs difficultés en leur demandant de décrire des situations d'enseignement de la lecture-écriture dans lesquelles ils se sentent démunis. Les participants pourraient aussi être questionnés sur leurs pratiques d'enseignement. Pour terminer cette première entrevue de groupe, la chercheuse pourrait leur demander de partager leurs habitudes concernant leur collaboration avec les parents en ce qui

concerne l'apprentissage de la lecture. Par la suite, lors du deuxième entretien, les participants seraient questionnés sur l'attitude des élèves face aux activités de lecture. La chercheuse pourrait leur demander s'ils pensent que les élèves aiment lire et s'ils pensent que les élèves comprennent ce qu'ils lisent en précisant ce que les élèves doivent lire et ce qu'on leur demande de lire. Aussi, il serait possible de leur demander de partager leurs processus d'évaluation en lecture ainsi que leur sentiment face à l'évaluation. Pour terminer, les participants pourront être questionnés sur leurs besoins et leurs craintes entourant l'enseignement de la lecture ainsi que des attentes face à du matériel qui pourrait leur être proposé. Tout au long des entrevues de groupe, les participants pourront développer sur les sujets proposés afin de bonifier le corpus proposé (*voir canevas à Annexe B*).

3.5.3 Récolte de données sur les pratiques en classe : observations non participantes

Pour terminer, il pourrait y avoir l'analyse de deux séances d'observation non participante réalisées dans les classes. Chaque période d'observation serait d'une durée d'une période d'enseignement (45 à 60 minutes) et guidée à partir des grilles d'observations (*voir Annexe C*) adaptées de l'outil *Early Literacy and Language Classroom Observation Tool* (ELLCO), sections 4 et 5 (Smith, Brady, et Clark-Chiarelli, 2008) dans le cadre du projet ELODI. L'objectif de ces grilles est de décrire les pratiques utilisées lors de l'enseignement de la lecture ainsi que le matériel utilisé lors de ces périodes. Elle comporte sept sections et sous-sections qui permettent de recueillir et de noter des informations. Voici une brève présentation de ce qu'il pourrait se retrouver dans la grille. D'abord, il est possible de prendre en note ce qui est observé quant à l'environnement de la classe (la présence d'affiches sur les murs et la présence de coins lecture et écriture et comment ceux-ci sont organisés). La première section présente les caractéristiques des livres (comment sont-ils organisés, les genres

littéraires présents, répondent-ils au niveau chronologique des élèves en précisant si c'est l'âge ou le niveau scolaire qui est considéré), les cadres d'enseignement dans lesquels ils sont utilisés, les aménagements et adaptations requises). La seconde section regroupe les éléments correspondant à l'enseignement des liens entre phonèmes et graphèmes (l'enseignement de la conscience phonologique, les correspondances, la différenciation pédagogique, les stratégies d'aide proposées). Dans la troisième section, on retrouve des composantes qui traitent des stratégies pour développer le vocabulaire (le type de vocabulaire utilisé, la sélection du vocabulaire, les approches utilisées pour l'enseignement). La section quatre comporte les stratégies pour le développement de la compréhension de la lecture (quelles sont les stratégies et comment sont-elles enseignées). Pour ce qui est de la cinquième section, il s'agit des stratégies utilisées pour développer la fluidité (exemples donnés, méthodes utilisées et moyen pour promouvoir la reconnaissance globale des mots). La section six permet de noter tout ce qui se rapporte à la présence de l'écrit dans l'environnement de la classe (les opportunités d'écriture données aux élèves, comment l'écriture est-elle travaillée, quels sont les retours faits aux élèves et les aménagements qui sont proposés). Finalement, la septième section laisse le loisir de prendre en note toutes autres informations concernant des activités en lien avec la lecture ou l'écriture. À la suite de ces observations, il est possible de faire une entrevue afin de compléter les informations déjà recueillies. Cette méthode de collecte de données offre encore une fois une belle flexibilité et elle permet à la chercheuse de décrire le contexte et la situation en étant passive, elle n'a donc pas à intervenir lors de la situation, ce qui lui donne l'occasion de mieux cerner les enjeux de la situation (Fortin, 2016).

3.6 Démarche d'analyse des données

L'analyse qualitative des données de recherche contribue à l'avancement des connaissances sur un sujet donné par une appréhension systémique de la situation (Fortin, 2010). Dans le présent projet, une précaution pourrait être prise pour appréhender l'expérience des enseignants de différents angles. Soit par des données informatives sur leur école et leur profil individuel, d'autres sur leurs perceptions lors des entretiens semi-dirigés et enfin des données issues des observations réalisées en classe dans le but de décrire les contextes et les cas étudiés (ibid). Il s'agirait ici de réaliser une forme de triangulation des données afin d'obtenir un portrait le plus riche possible des situations étudiées. Les entretiens pourraient aussi permettre d'explorer les perceptions positives et négatives des enseignants qui sont liés aux élèves, aux activités d'enseignement qu'ils font ou doivent faire en classe avec leurs élèves. Tandis que les observations en classe pourraient permettre de faire des concordances entre ce qui est dit et ce qui est fait quant aux activités d'enseignement reliées aux cinq piliers de la lecture, proposés par le NRP.

Dans le cadre de cet essai, la démarche d'analyse privilégiée, serait l'analyse de contenu. Toujours selon Fortin (2010), cette façon de faire permet de dégager des comportements, des thèmes ou des tendances. Les thèmes pourront être utilisés pour faire une description du phénomène étudié ou de la problématique soulevée. De surcroit, l'analyse qualitative thématique apparaît comme un choix judicieux, car elle représente un reflet de l'expérience humaine vécue par les enseignants (Dionne dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Elle permet de découvrir des régularités dans les comportements et plus précisément dans les perceptions et de mieux en comprendre le sens. Selon Paillé et Mucchielli (2016), établir des thèmes qui sauront répondre à la question générale, à partir des corpus d'entretiens, ajoute une considération au choix de cette démarche.

À cet effet, cette approche inductive permet de recenser les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche pour ensuite retrouver les similitudes ou les contradictions. (ibid). Les thèmes établis seraient similaires pour chacun des cas. Par exemple, il serait pertinent d'explorer et d'associer les discours ainsi que les comportements observables ou non relevant des perceptions positives et négatives associées aux élèves, aux activités et à l'évaluation. Pour compléter, il serait opportun de noter ce qui se réfère aux croyances et aux attentes face aux programmes, à la direction des écoles et aux parents. Une distinction pourrait être faite selon si les enseignants travaillent auprès des élèves ayant une DIL ou encore une DIM, en s'appuyant sur la définition de Sokoty (2011) à l'effet que la perception est le reflet de la pensée qui révèle les connaissances, les représentations et le sentiment des individus faisant le lien entre son point de vue et la réalité.

À cet égard, le tableau de la figure 9 donne un aperçu des thèmes qui pourraient se retrouver dans cette recherche à la suite de l'analyse préliminaire des entretiens et des observations faites en classe auprès des cas retenus.

Figure 9 : Thèmes qui pourraient être proposés pour l'analyse des entretiens et des observations en classe

Catégorie 1 – Tiré de verbatim des entretiens			
Connaissance sur l'apprentissage de la lecture en DI en lien avec 3 des 5 piliers de la lecture			
<u>Classes DIL</u>		<u>Classes DIM</u>	
Les connaissances et les approches utilisées (pratiques rapportées) pour : <ul style="list-style-type: none"> - La conscience phonologique - La correspondance graphophonémique - La compréhension de texte 		Les connaissances et les approches utilisées (pratiques rapportées) pour : <ul style="list-style-type: none"> - La conscience phonologique - La correspondance graphophonémique - La compréhension de texte 	
Facilitateurs à l'apprentissage :	Freins à l'apprentissage	Facilitateurs à l'apprentissage :	Freins à l'apprentissage :

Catégorie 2 – Tiré de verbatim des entretiens			
Croyances, attitudes sur le potentiel des élèves			
<u>Classes DIL</u>		<u>Classes DIM</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Profil des élèves - Place de la lecture - L'évaluation (exigence des programmes) - Collaboration des parents 		<ul style="list-style-type: none"> - Profil des élèves - Place de la lecture - L'évaluation (exigence des programmes) - Collaboration des parents 	
Facilitateurs à l'apprentissage :	Freins à l'apprentissage	Facilitateurs à l'apprentissage :	Freins à l'apprentissage :

Catégorie 3 – Tiré des observations en classe	
Pratiques observées	
<u>Classes DIL</u>	<u>Classes DIM</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Matériel présent, accessibilité et disposition - Matériel utilisé - Approches utilisées 	<ul style="list-style-type: none"> - Matériel présent, accessibilité et disposition - Matériel utilisé - Approches utilisées

3.6 Résultats attendus

Comme mentionné précédemment, l'objectif premier de ce projet serait d'explorer et de documenter les perceptions des enseignants et l'influence de ces perceptions sur les pratiques de l'enseignement de la lecture aux élèves ayant une DIL ou une DIM. Étant donné que la démarche relève d'une approche plutôt inductive, même si la chercheuse peut émettre des hypothèses, il est important de laisser les enseignants s'exprimer sur tout ce qui touche à l'enseignement de la lecture et des facteurs qui entourent cette action. Les hypothèses proposées relèvent de la proposition des thèmes soulevés dans la partie précédente, soit sur les connaissances des enseignants sur les approches d'enseignement de la lecture, sur les croyances et attitudes et finalement sur les pratiques observées en classe.

D'entrée de jeu, une première hypothèse qui pourrait être émise en lien avec la catégorie 1 sur les connaissances que les enseignants possèdent sur l'apprentissage de la lecture en lien avec trois des cinq piliers (la conscience phonologique, la correspondance graphophonémique et la compréhension de texte) est qu'il y a peu, voire pas d'approches spécifiques qui sont proposées pour l'enseignement de la lecture aux élèves ayant une DI (Chatenoud, Turcotte, Aldama, Godbout, 2017). De ce fait, les enseignants des classes DIL pourraient prétendre utiliser des approches qui s'apparentent à celles utilisées dans les classes ordinaires. Toutefois, étant soumis à l'utilisation du PFÉQ et de la PDA, les enseignants se doivent d'adapter les activités ou les approches proposées pour leurs élèves ayant une DIL. Une pédagogie différenciée est de mise (Goupil, 2014) afin de répondre aux besoins particuliers des élèves. Cependant, les enseignants peuvent manquer de connaissances ou de moyens pour adapter ces ressources afin qu'ils répondent spécifiquement aux besoins de leurs élèves. En contrepartie, les enseignants des classes DIM, pour leur part, pourraient se référer davantage aux méthodes idéovisuelle, c'est-à-dire la reconnaissance globale de

mots connus (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019; Guihard-Lepetit, 2016; Sermier-Dessemontet et Martinet, 2016). Cette approche a longtemps été privilégiée et peu de recherches ont été faites afin de produire de nouvelles connaissances sur ce qui devait maintenant être préconisé pour les élèves ayant une DIM. De plus, étant donné la publication assez récente du programme CAPS (2019) qui guide l'enseignement dispensé aux élèves ayant une DIMS, à ce jour, peu de formations sont offertes pour soutenir les enseignants dans l'utilisation de ce programme ou dans la mise en place de stratégies d'enseignement. En outre, ce programme ne mentionne pas comment enseigner aux élèves. Il ne propose ni approches ni méthodologie à préconiser autre que certaines stratégies qui reposent sur la reconnaissance et l'identification des mots connus (Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019). Par conséquent, les enseignants doivent composer avec un manque de connaissances et de ressources dans l'utilisation du programme afin de planifier, d'organiser et d'évaluer leurs activités d'enseignement de la lecture. Certaines similitudes entre les cas pourraient être relevées quant au manque de ressources et d'approches. Cependant, des différences pourraient émerger en ce qui a trait aux types d'activités proposées pour soutenir les différents piliers de la lecture. Par exemple, ces différences pourraient être relevées sur l'enseignement de la conscience phonologique, celle de la correspondance graphophonémique et finalement sur l'enseignement de la compréhension de texte sous diverses formes. En ce qui concerne les facilitateurs et les freins à l'apprentissage, considérant que les élèves ayant une DIM ont un niveau de soutien plus élevé, les enseignants pourraient être portés à croire que ces élèves ont moins d'aptitudes face à l'apprentissage de la lecture. Il serait peut-être approprié de vérifier si ces croyances ne proviendraient pas de conceptions liées au profil d'apprentissage des élèves ayant une DIM. C'est-à-dire que ces croyances pourraient être orientées par le niveau de soutien déterminé pour ces élèves. Ainsi, les enseignants pourraient se sentir plus démunis ou accorder une moins grande importance aux activités d'enseignement. Ces croyances qu'ont les enseignants mènent à la deuxième catégorie des thèmes proposés.

Dans un deuxième temps, une autre hypothèse pouvant être posée serait que les perceptions des enseignants pourraient être intimement liées et ainsi influencées par leurs croyances. Par exemple, les caractéristiques des élèves comme leurs diagnostics et troubles divers influencent leur rythme et leur niveau d'apprentissage. Leurs habiletés cognitives étant plus lentes pourraient expliquer les retards dans leurs apprentissages (Leblanc, Taillon 2018; Normand-Guérette, 2012). Un grand nombre de ces élèves présentent différents autres retards comme des retards de langage et de la communication, des retards moteurs ou encore ceux de comportement pouvant ralentir leurs apprentissages, notamment celui de la lecture. Plus spécifiquement, Goupil (2014) soulève que plusieurs élèves ayant une DI développent des retards au niveau de la parole et du langage. Ces troubles du langage pourraient avoir une influence sur l'acquisition des principes de base qui soutiennent l'apprentissage de lecture comme dans le développement de la conscience phonologique (Cèbe et Paour, 2012). Ces facteurs pourraient avoir une portée sur ce que pensent les enseignants du potentiel de leurs élèves. Aussi, en ce qui concerne les troubles du comportement, les élèves sont parfois peu disposés à faire des apprentissages d'ordre scolaire. L'accent sera plutôt mis sur des apprentissages d'ordre affectif au détriment des apprentissages scolaires. Tout comme dans la première catégorie, les enseignants pourraient supposer que les élèves ayant une DIM doivent bénéficier d'un niveau de soutien plus grand que les élèves ayant une DIL.

En conséquence, les analyses pourraient démontrer une différence dans les perceptions que peuvent avoir les enseignants à l'égard de leurs élèves et surtout de leur potentiel d'apprentissage. En effet, la perception étant associée à la rencontre de ce que l'on perçoit du monde extérieur et de sa propre conscience (Lefebvre, 1958 ; Legendre, 2005), les enseignants pourraient se laisser guider par des facteurs provenant de leur milieu actuel. Par exemple, ils pourraient se laisser influencer par les difficultés des élèves, par leurs propres expériences passées comme des réussites déjà vécues ou

encore par leurs prédispositions personnelles comme leurs connaissances personnelles. Les connaissances des enseignants pourraient entre autres faire référence aux différents niveaux de lecteur et aux composantes qu'ils impliquent proposés par Giasson (2003). Encore une fois, selon les milieux d'enseignement et le bagage de connaissances et d'expériences des différents enseignants, les chercheurs pourraient observer différents éléments entre les cas retenus. Il est à noter que des facteurs comme le profil des élèves, la collaboration des parents et même des divers partenaires pourraient aussi avoir une influence sur ce que perçoivent les enseignants. Il s'agirait alors de relever les différences ou encore les similitudes afin de trouver les sources plus précises.

En troisième lieu, conformément à la structure des écoles et des classes, les attentes et les façons de fonctionner peuvent être différentes. Ces façons de fonctionner peuvent aussi avoir une certaine influence sur les modèles d'enseignement utilisés. À cet effet, dans certaines classes une grande place pourrait être accordée aux activités de lecture individuelle ou en groupe alors que pour d'autres cette place pourrait être moins importante. Ainsi, il serait intéressant d'observer quelle place prennent la lecture et ses diverses composantes dans les différentes classes. Considérant que les élèves ayant une DIL sont soumis au même programme que les élèves des classes ordinaires, il serait tentant de croire qu'une plus grande place est accordée aux activités de lecture ainsi qu'à la présence de matériel dans ces classes. Par opposition aux classes DIM où les enseignants doivent maintenant utiliser le programme CAPS qui passe avant tout par l'acquisition de compétences pour travailler les domaines disciplinaires comme la lecture qui fait partie du domaine du français, langue d'enseignement. Par exemple, des affiches des lettres de l'alphabet, un mur de mots ou encore des livres à consulter seraient plus présents dans les classes pour élèves ayant une DIL que dans celles accueillant des élèves ayant une DIM. Certaines approches comme *La forêt de l'alphabet*, *Le sentier de l'alphabet* (UQAM, 2000), *Apprendre à lire à deux* (UQAM, 2011) ou encore l'utilisation de *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2000) pourraient être

utilisées dans les classes DIL alors qu'une moins grande place serait accordée à ces approches dans les classes DIM. La littérature jeunesse prend aussi une grande place dans la littérature scientifique (Beaulieu 2015; Beaulieu et Moreau, 2018) et par le fait même dans les activités proposées par divers enseignants. Il pourrait être intéressant d'explorer quelle est la place de la littérature jeunesse dans ces classes et comment elle est exploitée. En d'autres termes, à la suite des entrevues, les enseignants pourraient avoir une certaine perception de leurs élèves et de leurs pratiques déclarées. Il serait intéressant d'utiliser l'observation en classe afin d'explorer et de documenter si ce qu'ils nomment se reflète dans leur enseignement et comment tout ceci s'organise au quotidien.

En résumé, cet essai présente un projet de recherche qui pourrait être repris par des chercheurs dans le cadre d'un projet de recherche d'une plus grande envergure. Ce projet permettrait entre autres d'explorer ce qui se déroule dans les classes d'élèves ayant une DIL ou une DIM au regard de l'apprentissage de la lecture. Ces explorations permettraient de documenter s'il existe des similitudes et des distinctions entre les enseignants des différentes classes en ce qui concerne les approches qu'ils utilisent et l'influence de leurs perceptions lorsqu'il est question de l'enseignement de la lecture. De plus, il pourrait être intéressant de présenter les données recueillies aux personnes d'influence afin que s'opèrent des changements dans les différents milieux scolaires. Il pourrait être profitable que les informations puissent servir à augmenter les ressources servant à ces élèves et ces enseignants.

3.7 Éthique

Ce projet pourrait s'inscrire dans un projet plus large actuellement dirigé par des chercheuses de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Dans l'ensemble, dix

enseignants de trois écoles différentes situées dans la grande région montréalaise ont été sollicités. Un certificat éthique a été émis par le comité d'éthique de la recherche, celui-ci portant le numéro 2270.

Dans le but de respecter les normes d'éthique, des formulaires de consentement seraient signés par les participants. Lors de l'entrevue de groupe, il leur serait signifié qu'ils peuvent se retirer du projet à tout moment. La confidentialité des participants serait respectée tout au long du processus et leurs noms seraient remplacés par des pseudonymes ou des numéros. Les formulaires seraient conservés dans une filière sous clé. Les données codées seraient protégées par un mot de passe.

Comme dans toutes recherches, le respect des droits de la personne, le respect de la vie privée ainsi que les normes de confidentialité des informations seraient observés.

CONCLUSION

En somme, la lecture prend une grande place dans le quotidien de chaque citoyen et son importance n'est plus à prouver. Lire permet de mieux communiquer et de mieux participer à la vie collective et sociale. Bien qu'elle puisse parfois être difficile à maîtriser, la compétence à lire doit être enseignée dès le jeune âge des élèves, et ce, même si certains éprouvent des difficultés. Il va de soi qu'il est important de mettre en place tous les éléments possibles pour favoriser le développement de la compétence à lire pour tous de même que pour les élèves ayant une DI.

Par ailleurs, le cheminement scolaire des élèves ayant une DI a connu une évolution à la suite de certains rapports et politiques (MEQ, 1999 ; MELS, 2007) favorisant l'intégration et la participation de ces derniers. Mis à part les recommandations gouvernementales, les intervenants scolaires doivent aussi mettre tout en œuvre afin de rendre les savoirs et l'acquisition des compétences accessible pour tous. Plusieurs approches sont préconisées pour l'enseignement de la lecture, cependant à travers la présentation de ce projet, il a été démontré qu'il n'existe pas d'approches particulières destinées aux élèves ayant une DIL ou une DIM. Les enseignants doivent s'appuyer sur ce qui se fait pour les élèves tout venant et faire des adaptations, d'après les connaissances qu'ils possèdent, pour créer des activités riches, significatives et stimulantes. À cet égard, les enseignements proposés doivent répondre aux besoins spécifiques et aux caractéristiques complexes des élèves (Martini-Willemin, 2013; Normand-Guérrette, 2012). Parallèlement aux pratiques, les perceptions qu'ont les enseignants du potentiel d'apprentissage de leurs élèves peuvent avoir une influence sur leurs actions. C'est ce que cet essai propose, un projet de recherche qui pourrait explorer, par l'entremise d'une étude de cas réalisée dans certaines classes accueillant des élèves ayant une DIL ou une DIM. Autrement dit, il permettrait de documenter les

similitudes et les différences entre les perceptions des enseignants et l'influence qu'elles peuvent exercer sur les pratiques d'enseignement de la lecture.

Sans compter que les différents contextes de classe pourraient aussi avoir un impact sur le cheminement des élèves ayant une DI selon qu'ils fréquentent une classe DIL ou DIM. En effet, afin de devenir un lecteur compétent, l'élève doit être exposé à la lecture. D'ailleurs, les données recueillies pourraient démontrer si les élèves qui fréquentent des classes où il y a peu d'expositions aux activités d'apprentissage de la lecture ont un niveau de lecture moins élevé. Selon l'hypothèse avancée précédemment sur le manque de stimulation en lien avec la lecture dans les classes DIM, ce manque aurait un impact direct sur le niveau de lecture attendu pour ces élèves. Inversement, puisqu'une plus grande place est accordée aux activités de lecture dans les classes DIL, en raison du programme de formation proposé, il est attendu que ces élèves connaîtront une meilleure progression.

Bien entendu, ce projet présente quelques limites. Le peu de cas retenus ne permettrait pas de généraliser les connaissances acquises. Sans compter que limiter le projet à deux écoles de la région Montréalaise ne pourrait permettre un portrait général de la situation quant à l'influence de la perception des enseignants sur l'enseignement de la lecture pour les élèves ayant une DIL ou une DIM. Cependant, le travail amorcé permettrait de faire émerger certaines pistes de réflexion dans le but d'une éventuelle poursuite. Par conséquent, les réflexions pourraient servir à produire de nouveaux savoirs. Le peu de connaissances documentées sur les perceptions et leurs influences quant à l'enseignement de la lecture aux élèves ayant une DI pourrait être bonifié. Par ailleurs, l'ajout de certains éléments pourrait permettre d'aider à soutenir des pratiques enseignantes plus efficaces en tenant compte des défis actuels en éducation.

En outre, cet essai, né de réflexions professionnelles et de problématiques vécues sur le terrain, se voulait, par la suite, une prémisse à une recherche de plus grande envergure. Effectivement, la rédaction d'un essai peut se faire en ayant comme objectif de produire de nouvelles connaissances ou dans ce cas-ci élaborer un projet qui pourrait être repris, éventuellement, par d'autres chercheurs. Cet essai aura donc permis d'établir une problématique précise, de faire l'état des connaissances sur la lecture pour les élèves ayant une DI ainsi que sur l'influence de la perception des enseignants et finalement, proposer une méthodologie appropriée à ce type de recherche.

En terminant, il est à se demander ce qui serait le plus approprié pour ces élèves qui rencontrent des défis particuliers, mais à qui il est essentiel de fournir un enseignement de qualité. En effet, ces enseignements et ces apprentissages les amèneront à développer leurs compétences en lecture dans le but qu'il puisse participer à la vie collective et sociale de manière pleine et entière.

ANNEXE A

FICHE SIGNALÉTIQUE

Bonjour chères enseignantes!

Au cours de l'année scolaire 2017-2018, vous avez accepté de participer à un projet de recherche sur la lecture auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle, mené par Céline Chatenoud.

En remplissant ce questionnaire (tableau ci-dessous), vous nous aiderez à bien expliquer votre profil et le contexte des classes dans lequel se déroule le projet de recherche. Soyez assurée que l'anonymat sera conservé dans l'utilisation des données.

Je vous remercie pour votre précieuse collaboration.

Céline Latraverse

Étudiante à la maîtrise

Assistante de recherche pour le projet *Réduire les inégalités dans les premiers apprentissages en lecture pour les élèves ayant une déficience intellectuelle : de l'analyse des besoins des enseignants à la mise en place d'approches optimales en classe* de Céline Chatenoud et Catherine Turcotte.

Adresse postale
Case Postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
CANADA

Adresse géographique
Case Postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
CANADA

Questionnaire destiné aux enseignantes

Prénom :	
Sexe :	
Âge :	
Nom de l'université où vous avez suivi votre formation initiale :	
Année d'obtention de votre baccalauréat en enseignement :	
Formation initiale en enseignement :	Au régulier : ____ En adaptation scolaire : ____
Nombre d'années d'activités professionnelles :	Depuis combien d'années enseignez-vous? ____ Combien d'années avez-vous enseigné en classe DI? ____
Avez-vous déjà enseigné en classe ordinaire?	OUI ____ . NON ____ . Si oui, combien d'années? ____
Avez-vous déjà suivi un cours sur la déficience intellectuelle?	OUI ____ . NON ____ . Si oui, combien de cours ? ____ En formation initiale : ____ Ou En formation continue : ____
Avez-vous déjà suivi un cours ou une formation sur l'utilisation des programmes éducatifs (PFÉQ, CAPS ou autres)?	OUI ____ . NON ____ . Si oui, lequel :
Toutes autres informations que vous jugez pertinentes à nous partager.	

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTREVUE

Guide séance 1

Question générale pour démarrer

Comme vous le savez, cette étude cherche à mieux comprendre vos expériences, vos pratiques, vos motivations et aussi ce qui fait que c'est difficile d'enseigner la lecture et l'écriture à des élèves avec DI et de proposer des pistes pour faciliter la tâche des enseignants.

Pour démarrer, je vous propose de prendre un angle plus large, j'aimerais vous demander de partager avec nous ce qui vous procure le plus de satisfaction dans votre activité d'enseignante.

Motivation

Pour entrer par le concret de votre quotidien en classe – côté succès et ressources

Pourriez-vous décrire une activité lecture-écriture menée avec vos élèves qui marche bien ?

R : Auriez-vous envie de partager un succès que vous avez vécu dans votre enseignement de la lecture-écriture ?

Y a-t-il des personnes dans votre école ou ailleurs qui sont des ressources pour vous dans l'enseignement de la lecture-écriture à vos élèves, qui vous donnent des pistes ou une aide utile ?

Succès -ressources

Maintenant, si on passe du côté difficultés et obstacles rencontrés

Pourriez-vous décrire des situations dans lesquelles vous vous sentez démuni par rapport à l'enseignement de la lecture-écriture?

R : Qu'est-ce qui fait que ça bloque, que vous ne savez plus comment contourner les obstacles que vous rencontrez ?

Difficultés

Pour connaître mieux vos pratiques d'enseignement de la lecture-écriture en classe ?

Est-ce que vous travaillez plutôt en individuel, plutôt en petits-groupes, avec tout le groupe ? Qu'est-ce qui vous amène à choisir cette modalité-là ?

Quelles activités en lecture-écriture vous proposez à vos élèves qui ne savent pas encore, ou peu, décoder? Vous seriez d'accord d'en donner des exemples ?

Combien de temps consacrez-vous à la lecture-écriture, par jour, par semaine? En fonction de quoi vous décidez du temps ?

Quelles sont les supports que vous utilisez ? (ordin, ipad, etc.)

(NB : SQuestion Evaluation pourrait être posée en S2 après les objectifs)

Est-ce que vous vous sentez à l'aise avec l'évaluation des compétences de vos élèves en lecture-écriture ?

R : Comment faites-vous pour évaluer où en sont vos élèves en lecture-écriture ou pour évaluer leurs progrès dans ce domaine?

Et avec les familles, est-ce que vous avez des échanges, des collaborations en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture ?

Guide séance 2

Quand vous pensez à vos élèves, que diriez-vous de leur attitude envers l'écrit :

R : Aiment-ils lire en classe ou en-dehors ? Avez-vous remarqué ce qui fait qu'ils sont particulièrement motivés ?

Avez-vous l'impression qu'ils comprennent à quoi sert la lecture, ce que ça peut apporter (informe, divertit, communique, etc).

(Aiment-ils apprendre de nouvelles stratégies pour lire ?)

Quand vous pensez à vos élèves, dans leur vie actuelle, ça vous paraît important qu'ils aient des compétences en lecture-écriture ?

Et dans le futur ?

On attend de l'école ordinaire que les élèves y acquièrent un niveau suffisant en compétences lecture/écriture. A votre avis, quelle est l'importance et la faisabilité de cet objectif pour vos élèves?

Est-ce que les Projets individualisés de vos élèves comprennent des objectifs qui visent spécifiquement des compétences en lecture-écriture ?

R : Sur quoi vous appuyez-vous pour formuler ces objectifs?

Si questions non posées en S1 :

Est-ce que vous vous sentez à l'aise avec l'évaluation des compétences de vos élèves en lecture-écriture ?

R : Comment faites-vous pour évaluer où en sont vos élèves en lecture-écriture ou pour évaluer leurs progrès dans ce domaine?

Est-ce que vous avez récemment fait une expérience qui a modifié votre appréciation du potentiel d'un de vos élèves ? Vous avez surpris des progrès ou au contraire malgré des efforts d'enseignement vous avez l'impression qu'il ne progresse pas (question – à mettre à la fin)

Utilité de la lecture

Evaluation & Potentiel des élèves

Le but de notre étude est de développer des outils qui vous soient utiles dans vos pratiques.

Dans la prochaine étape, il y aura un essai d'un matériel. Est-ce que vous avez des appréhensions, des attentes particulières ?



ANNEXE C

GRILLE D'OBSERVATION ELLCO

Projet ELODI

Outil d'observation de l'enseignement de la littératie en classe

Outil adapté de l'Early Litteracy and Language Classroom Observation tool,
Section 4 et 5 (Smith, Brady, & Clark-Chiarelli, 2008)

Code de la classe : _____

Date : _____

Personne réalisant l'observation : _____

Objectifs de l'observation :

- Décrire le plus fidèlement possible les pratiques d'enseignement de la littéracie des enseignant-e-s.
- Décrire les ressources matérielles développées par les enseignant-e-s pour enseigner la littéracie à leurs élèves.

0. Environnement de la classe

Sur les murs (affiches) :

- Chaine alphabétique**
- Lettres** (Quel type? Minuscule, majuscule, scripte, cursive?)
- Sons** (Quel matériel?)
- Mots-étiquettes** (Quels types de mots? Mots fréquents? Selon un thème?)
- Mots liés à la routine** (Calendrier, horaire, responsabilités, ateliers, etc.)
- Modèles de lettres pour la calligraphie** (Quel matériel? Quel type de lettre?)
- Prénoms**
- Autres**

Dans le coin écriture :



- Crayons**
- Modèles de lettres**
- Modèles de prénoms**
- Mots-étiquettes**
- Cahiers d'écriture , modèles de phrases**
- TIC**
- Matériel calligraphie** (texture, wikki stix, etc.)
- Autres :**

1. Caractéristique des livres

1.1. Comment les livres sont-ils organisés et étiquetés dans la classe ? Les livres sont-ils accessibles aux élèves sans l'aide de l'adulte ?					
			 Prendre des photos des lieux de dépôt des livres : un plan large pour la situation dans la classe et l'accessibilité et un plan serré pour illustrer l'organisation et l'étiquetage des livres.		
1.2. Quels genres littéraires figurent parmi les livres utilisés ou mis à disposition en classe ?					
<input type="checkbox"/> albums jeunesse	<input type="checkbox"/> livres informatifs, documentaires	<input type="checkbox"/> recueil de poésies	<input type="checkbox"/> abécédaires	<input type="checkbox"/> Autre genre ou autre matériel écrit (par ex. magazine, etc.): _____	
1.3 Parmi les livres mis à disposition, combien sont-ils en adéquation avec l'âge des élèves ?					
<input type="checkbox"/> tous	<input type="checkbox"/> la plupart (3/4)	<input type="checkbox"/> la moitié	<input type="checkbox"/> quelques-uns (1/4)	<input type="checkbox"/> aucun	 Prendre des photos de cinq livres représentatifs du degré d'adéquation à l'âge parmi les livres mis à disposition des élèves ainsi que de leur attractivité
1.4. Quelles sont les représentations de la diversité qui figurent dans la sélection de livres ?					
<input type="checkbox"/> diverses représentations de personnages (par ex. animaux, personnes, etc.)	<input type="checkbox"/> des personnages de genre (filles/garçons) différents	<input type="checkbox"/> diverses structures familiales	<input type="checkbox"/> des personnages de différentes origines ethniques	<input type="checkbox"/> des personnages présentant une différence par rapport à la norme	
1.5. Dans le cadre de quelles activités d'enseignement les livres sont-ils utilisés ?					
<input type="checkbox"/> Pour l'enseignement de la lecture en petit groupe ou en individuel	<input type="checkbox"/> Pour la lecture à voix haute par l'adulte (lecture-plaisir)	<input type="checkbox"/> Pour la lecture autonome (lire soi-même)	<input type="checkbox"/> Pour l'apprentissage sur des thèmes spécifiques (connaissance de l'environnement)	<input type="checkbox"/> Pour la consultation autonome (l'élève feuillette et regarde les images) <input type="checkbox"/> Autre : _____	
1.6. Quels sont les aménagements et adaptations apportés à des livres pour les rendre accessibles aux élèves ?					
					

2. Enseignement des liens entre phonèmes et graphèmes

2.1. Comment la conscience phonologique est-elle travaillée?

<ul style="list-style-type: none"> ○ De manière isolée (dans une séquence d'enseignement spécifique dédiée à la conscience phono.) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ de manière intégrée dans une séquence d'enseignement de la lecture-écriture (en lien avec l'enseignement d'une correspondance phonème-graphème)
<p> Fournir une brève description des séquences d'enseignement de la conscience phonologique observées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - modalité ?(1/1, petit groupe, tout le groupe - objectif travaillé - phases de la séquence - contenu des phases - durée des phases <p> Prendre en photo le matériel utilisé</p>	

2.2. Comment les correspondances phonèmes-graphèmes ou graphèmes-phonèmes sont-elles enseignées ?

<p> Fournir une brève description des séquences d'enseignement des correspondances phonèmes-graphèmes observées</p> <ul style="list-style-type: none"> - modalité ?(1/1, petit groupe, tout le groupe - objectif travaillé - phases de la séquence - contenu des phases - durée des phases <p> Prendre en photo le matériel utilisé</p>	
--	--

 <p>Noter ou prendre en photo les stratégies utilisées pour favoriser la mémorisation des correspondances phonèmes graphèmes</p>	<input type="checkbox"/> Les gestes de Borel Maisonnny	<input type="checkbox"/> les lettres transformées en image ou personnages (par ex. planète des alphas)	<input type="checkbox"/> une histoire mnémotechnique avec support visuel (par ex. supports du Gredys)	<input type="checkbox"/> L'association à la lettre d'une image de mot commençant par cette lettre: (photo)	<input type="checkbox"/> Autre : <hr/> <hr/> <hr/>
2.3. L'enseignant-e différencie-t-il son enseignement de la lecture-écriture pour répondre aux besoins individuels des élèves ? Si oui, comment ? Pistes d'observations : - de la part de l'enseignant : oral, écrit, présence de schémas, répétitions, débit - organisation spatiale : type d'enseignement (frontal, accompagnement individuel, petit groupe) - participation des élèves : support audio, vidéo					
 <p>Noter les adaptations ou aménagements pour rendre les activités accessibles à tous les élèves qui y participent s'ils ont des niveaux différents.</p>					
 <p>Noter les adaptations pour : - les éventuels élèves non verbaux ou au langage très limité - les éventuels élèves ayant une déficience auditive, visuelle ou motrice</p>					
2.4. Quelles stratégies utilise l'enseignant-e pour aider ses élèves à décoder des mots ?					
 <p>Noter les stratégies utilisées pour aider les élèves au décodage de mots (par ex. enseignement explicite de la procédure de décodage tel que découper les mots en syllabes/phonèmes puis fusionner les sons, colorisation ou</p>	 Prendre en photo le matériel utilisé pour travailler sur le décodage de mots				

identification des digraphes, etc.).	
--------------------------------------	--

3. Stratégies pour développer du vocabulaire

3.1. Quel type de vocabulaire l'enseignant-e utilise-t-il-elle avec ses élèves à l'oral et dans les textes proposés ?				
○ L'enseignant-e expose oralement ses élèves à de nouveaux mots (de par son langage).	○ L'enseignant-e expose oralement ses élèves à quelques nouveaux mots (de par son langage).	○ L'enseignant-e ne semble pas utiliser des mots nouveaux ou difficiles		
3.2. . Quel type de vocabulaire l'enseignant-e utilise-t-il-elle avec ses élèves à l'oral et dans les textes proposés ?				
○ L'enseignant-e choisit des textes qui comprennent des mots et des concepts qui représentent un défi pour les élèves.	○ L'enseignant-e choisit des textes qui incluent quelques mots non familiers.	○ L'enseignant-e choisit des textes qui n'incluent pas de mots non familiers ou les simplifie (utilise un synonyme) pour éviter les mots nouveaux ou qui représentent un défi pour les élèves.		
3.3. Comment l'enseignant-e sélectionne-t-il/elle les mots pour l'étude du vocabulaire oral?				
○ mots issus de textes que lisent les élèves et/ou qui sont importants pour les thèmes étudiés dans la classe.	○ mots qui sont reliés de par leur sens, mais qui ne sont pas clairement reliés aux textes ou aux thèmes étudiés dans la classe.	○ mots qui sont reliés de par leur structure (par ex. mots avec le même son)	○ Les mots sont sélectionnés à partir d'une liste préexistante et ne sont généralement pas reliés les uns les autres en sens et en structure.	○ Autre.
 Noter des exemples représentatifs de mots étudiés				
3.4. Quelles sont les approches utilisées par les enseignant-e-s pour l'étude du vocabulaire oral?				
 Noter les approches utilisées .  Prendre en photo les supports utilisés (par ex. cahier de vocabulaire, affichage commun, etc.)				

3.5. L'enseignant-e enseigne explicitement à ses élèves des stratégies pour apprendre le sens de mots inconnus indépendamment ?

 <p>Noter la stratégie utilisée (par ex. à utiliser des indices contextuels pour en déduire le sens de mots inconnus et/ou utiliser des outils de référence)</p>	
 <p>Noter comment cette stratégie est enseignée (par ex. modelage ou explication de la stratégie?)</p>	

4. Stratégies pour développer la compréhension en lecture

4.1. L'enseignant-e enseigne-t-il des stratégies de compréhension à ses élèves pour favoriser leur compréhension de textes qu'ils écoutent ou qu'ils lisent eux-mêmes ? Si oui lesquelles ?

 <p>Noter la stratégie enseignée (par ex. vérifier sa compréhension, se questionner, résumer, prédire, clarifier le sens de mots inconnus, lien avec un support imagé, lien avec la réalité (quotidien), inférences, rappel, jouer l'histoire, etc.)</p>	
--	--

4.2. Comment enseigne-t-il-elle des stratégies de compréhension à ses élèves pour favoriser leur compréhension de textes qu'ils écoutent ou qu'ils lisent eux-mêmes ?

 <p>Noter comment les stratégies de compréhension sont enseignées (par ex. explication, démonstration, etc.)</p>  <p>Prendre en photo du matériel utilisé pour favoriser l'utilisation/mémorisation de ces stratégies (par ex. picto, etc)</p>	
--	--

4.3. Durant la lecture, l'enseignant-e pose-t-il-elle une variété de questions ? Si oui de quel type ?				
<ul style="list-style-type: none"> ○ Questions favorisant une compréhension approfondie (questions inférentielles par ex. sur les états mentaux des personnages, les anaphores, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Questions favorisant une compréhension littérale (l'info est donnée dans le texte) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Questions vérifiant la compréhension des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Questions qui ne sont pas connectées à d'importants détails ou idées porteuses dans le texte 	Autre : _____ _____

5. Stratégies pour développer la fluidité en lecture

5.1. L'enseignant-e se donne-t-il en exemple pour montrer ce qu'est une lecture fluide et expressive? Si oui comment ?	
L'enseignant-e lit-il/elle à haute voix un texte (ou un passage de texte) de manière fluide et expressive à ses élèves? Attire l'attention des élèves sur les caractéristiques spécifiques de la fluidité (par ex. marquer la ponctuation en faisant des pauses) ?	
5.2. Quelles stratégies ou méthodes l'enseignant-e utilise-t-il pour favoriser le développement de leurs compétences à lire précisément, de manière fluide, expressive et à une vitesse adéquate ?	
 Noter les stratégies ou méthodes utilisées (par ex. lecture en chœur, lecture répétée, préparer le texte avant la lecture en mettant en évidence la ponctuation, etc.)	
5.3. Comment l'enseignant-e cherche-t-il/elle à promouvoir chez ses élèves une reconnaissance globale des mots présents dans les textes à lire?	

 Décrire les activités proposées  Prendre en photo du matériel utilisé	
---	--

6. Présence de l'écrit dans l'environnement-classe et l'enseignement de la production écrite

6.1. Quelles opportunités sont fournies aux élèves d'écrire en classe ?

 Décrire les opportunités de production écrites fournies aux élèves (par ex. en lien une situation authentique, avec l'apprentissage sur un thème, articulé avec la leçon de lecture, etc.)	
---	--

6.2 Comment l'écriture est-elle travaillée ?

 Si l'écriture a donné lieu à une leçon spécifique : Décrire la séquence d'enseignement de l'écriture réalisée, <ul style="list-style-type: none"> - objectifs travaillés (par ex. écriture de lettres seules, syllabes, mots, phrases, textes ?) - phases de la séquence - contenu des séquences - durée des séquences - matériel utilisé 	
---	--

6.3. Quels types de feedbacks reçoivent les élèves au sujet de leurs travaux en cours et leurs produits finis ?



Noter des exemples de feedbacks.

6.4. Quels aménagements sont proposés aux élèves pour les aider dans l'écriture d'un point de vue graphique ?

Pistes d'observation : travail sur l'orientation de l'écriture, tenue du crayon, posture, arrêt du geste, pression, travail en grand espace, support vertical/horizontal, texture papier, support d'écriture, ...



Prendre en photo du matériel utilisé, s'il s'agit de matériel très spécifique

6.5. Quels aménagements sont proposés aux élèves pour les aider dans l'écriture de mots (encodage) ?

Pistes d'observation : police pointillée, modèle lettre, signes Borel-Maisonnay, lexique à disposition, ...



Prendre en photo du matériel utilisé, s'il s'agit de matériel très spécifique

6.6. Quels aménagements sont proposés aux élèves pour les aider dans l'écriture de phrases ou de textes ?

Pistes d'observation : police pointillée, modèle lettre, signes Borel-Maisonnay, lexique à disposition, attention portée sur l'espace entre les mots



Prendre en photo du matériel utilisé, s'il s'agit de matériel très spécifique

6.7. Les écrits des élèves sont-ils visibilisés dans la classe ? Si oui où et comment

 Noter par ex. si les écrits sont affichés dans la classe, mis dans un cahier de l'élève, dans une fourre, ou autre.  Prendre en photo un exemple représentatif	
--	--

7. Autre activité en lien avec la lecture-écriture, mais n'entrant pas dans les autres rubriques

7.1. Autre activités en lien avec la lecture-écriture, mais n'entrant pas dans les autres rubriques (par ex. activités d'appariement visuel de même mots ou de même lettres)	
 Décrire les activités  Prendre en photo le matériel utilisé	



Entrevue avec l'enseignant-e

Ces questions peuvent être posées une fois les observations avec l'ELLCO terminées. Elles ont pour but d'amener des informations supplémentaires, mais non pour être utilisées pour modifier les informations précédentes récoltées par observation.

1. Les adultes et les élèves présents dans la classe aujourd'hui sont-ils ceux qui sont habituellement avec vous en classe ?

Chercher des infos sur d'éventuelles modifications qui pourraient avoir eu un impact sur l'enseignement observé (par ex. un adulte en plus que d'habitude, significativement plus ou moins d'élèves). Notez ces modifications ici.

2. **Que travaillez-vous en ce moment dans votre classe en lecture et en expression écrite ?**

3. **À quelle fréquence changez-vous l'affichage de votre classe ?**

4. **À quelle fréquence changez-vous les livres ou le matériel écrit qui sont à disposition dans votre classe ?**

5. **Dans le cadre de quelles activités d'enseignement utilisez-vous les livres?**

6. Fréquentez-vous une bibliothèque municipale avec vos élèves ? oui - non

Si oui, à quelle fréquence ? _____

Comment utilisez-vous les livres empruntés ?

7. Utilisez-vous des méthodes spécifiques ou des programmes spécifiques pour aider les élèves à devenir lecteurs et scripteurs ?

Recherchez des informations sur les méthodes ou programmes identifiés, incluant la manière dont ils ont été choisis par l'enseignant-e, et quand et comment ils sont habituellement utilisés.  *Le prendre en photo ou noter les références s'il s'agit de matériel du commerce.*

8. Réalisez-vous des évaluations des compétences des élèves en lecture et écriture durant l'année scolaire ?

Si oui, comment (photocopier un ou deux exemples représentatifs) **et comment utilisez-vous les résultats ?**

9. Les PEI de vos élèves incluent-ils des objectifs en lien avec lecture-écriture? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples d'un ou deux objectifs qui reviennent fréquemment ?

10. Le plan d'Etudes Romand vous est-il utile pour poser ces objectifs?

11. Avez-vous un planning de la semaine ? _____ Si oui, le photocopier.

12. Combien de temps estimez-vous dédier vous en moyenne par semaine à l'enseignement de la lecture-écriture ? _____

13. Donnez-vous des devoirs de lecture-écriture à la maison ?

Si oui, photocopier un ou deux exemples représentatifs.

BIBLIOGRAPHIE

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAID). (2020). <https://www.aaid.org/terms-of-use>
- Ahlgrim-Delzell, L et Rivera, C. (2015) *A Content Comparison of Literacy Lessons from 2004 and 2010 for Students with Moderate and Severe Intellectual Disability*, *Exceptionality*, 23:4, 258-269, DOI: 10.1080/09362835.2015.1064417
- Albarello, L. (2011) *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Édition de Boeck Université, Bruxelles. 144 p.
- Aldama, R. Chatenoud, C. Turcotte, C. (2019). *Mieux évaluer les jeunes ayant une déficience intellectuelle pour orienter les pratiques en classe*. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2/2019. p. 15 à 22
- Aldama, R., Chatenoud, C., Turcotte, C., et Denaes, C. (2016) *Découvrir le potentiel en lecture des élèves avec une Déficience intellectuelle légère (DIL) à l'aide d'une méthode d'évaluation dynamique et innovante*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 101-121. doi:10.3917/nras.076.0101
- Aldama, R. (2016). *Portrait du potentiel en lecture d'élèves de la fin primaire et du début secondaire ayant une déficience intellectuelle légère*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de : <https://archipel.uqam.ca/9543/1/M14793.pdf>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author
- Asdih, C. (2012). *Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles*. *Revue internationale enfance, famille, générations*. Montpellier. No. 16 p. 34-52. Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2012-n16-efg0320/1012800ar.pdf>
- Baudouin, J. & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Récupéré de : doi:10.3917/dbu.baudo.2001.01.

- Bara, F. Gentaz, E. et Colé, P. (2004) *Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants*. Presses universitaires de France. 2004/04 Vol. 56 p. 387 à 403, <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-4-page-387.htm>
- Beaulieu, J. (2015) *Mise à l'essai d'un manuel scolaire adapté : différenciation et incapacités intellectuelles*. Revue francophone de la déficience intellectuelle 26 (2015): 45–58. DOI : 10.7202/1036410ar
- Beaulieu, J. et Langevin, J. (2014) *L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture*. Revue francophone de la déficience intellectuelle 25 (2014): 52–69. DOI : 10.7202/1027327ar
- Beaulieu, J. et Moreau, A. C. (2018). *Enseignement avec l'album jeunesse auprès d'un élève ayant des incapacités intellectuelles*. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 28, 50–60. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1051098ar>
- Beaupré, P. (dir.) (2014). *Déficience intellectuelle et autisme; Pratiques d'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec. Québec. 322 p.
- Beauregard, F. (2006). *Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire du primaire*. Revue des Sciences de l'éducation. Vol. 32 (3). p. 545-565
- Berger, M-J. et Desrochers A. (dir) (2011), *L'évaluation de la littératie*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 383 p.
- Borri-Anadon, C. Duplessi-Masson, J. et Boisvert, M. (2018). *Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration*. Revue suisse de pédagogie spécialisée. 1/2018. P. 40 à 46
- Boudreau, C. (2009), *Le sentiment d'efficacité, les attentes envers les élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants en milieux défavorisés et en milieux moyens/favorisés*, Thèse de doctorat ULaval, Québec, 207 p.
- Bissonnette, S., richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). *Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? résultats d'une méga-analyse*. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3, article 1, p. 1-35

- Boyer. Guelfi, J.-D. (2015) *DSM 5: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Éditeur ELSEVIER-MASSON. 1200 p.
- Briquet-Duhazé, S. Ouellet, C. Lavoie, N. (coor.) (2015) *Progrès en lecture-écriture chez les élèves du primaire au post-secondaire*. L'Harmattan. Paris. 242 p.
- Bruyère, M-H., Lapierre, G. H., Santamaria, A., et les directions de programmes. (2019), *Guide pratique à l'intention des étudiantes et des étudiants de la maîtrise en éducation*. DEFS. UQAM. Université du Québec à Montréal
- Cappe, É. Smock, N. et Boujut, É. (2016), *Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social*, l'Évolution Psychiatrique, Volume 81, issue 1, p. 73-91 <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Cèbe, S. Paour, J-L. (2012), *Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle*. Le français aujourd'hui 2012/2 (n°177), p. 41-53. DOI 10.3917/lfa.177.0041
- CTREC, Centre de transfert pour la réussite éducative (2013), Québec
- Chatenoud C., Turcotte, C., Aldama R., Godbout, M-J. (2017) *Favoriser la compréhension en lecture auprès des jeunes (10-15 ans) ayant une déficience intellectuelle (DI)*. Université du Québec à Montréal. Montréal
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2011). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec. Gouvernement du Québec. 155 p.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Québec. Gouvernement du Québec.
- Correa Molina, E. (2008). *Enjeux et défis de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire*. Formation et profession. Novembre 2008
- Côté, V, Couture, C. & Lippé, S. (2016). *Fonctionnement de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle et pistes d'interventions*. Revue québécoise de psychologie, 37 (2), p. 121-140. <https://doi.org/10.7202/1040040ar>
- De Olivera, M. (2010). *Facteurs de cohésion entre les perceptions et les pratiques d'enseignement de la lecture : étude descriptive des perceptions de six*

- enseignants du premier cycle du primaire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de : <https://archipel.uqam.ca/2840/1/M11343.pdf>
- Dionne, C. et Rousseau, N. (dir.). (2006). *Transformations des pratiques éducatives La recherche sur l'inclusions scolaire*. Presses de l'université du Québec. Québec. 328 p.
- Dubé, F. (2017). *Enjeux et problématiques en éducation et formation : notes de cours et illustrations*, EFS7231. Université du Québec à Montréal, Département de formation et d'éducation spécialisées.
- Ducharme, D. (2007) *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. 98 p.
http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf
- Dupont, A. (2009). *Perceptions d'élèves québécois présentant une déficience auditive de l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration scolaire*. Montréal : Mémoire de maîtrise Université de Montréal. Récupéré de :
- Dupont, A. (2018). *Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée : perceptions d'élèves, des parents et d'enseignants*. Montréal : Thèse de doctorat Université de Sherbrooke. Récupéré de : <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/13149>
- Dupont, A., Beaugard, F. et Makdissi, H. (2018). *La théorie des champs perceptuels et l'interactionnisme symbolique pour comprendre l'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience auditive*. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*. Vol. 9 No. 2. P. 28-36 Récupéré de : <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/43663>
- Education Alberta. (2015). *La littératie*. Site du Gouvernement of Alberta. Récupéré de : <https://education.alberta.ca/media/3069632/définition-composantes-et-éléments-littératie.pdf>
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal : Chenelière Éducation
- Fortin, M-F et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation

- Fougeyrollas, P. *Modèle de processus de production du handicap*, Québec, RIPPH, 1998.
- Gagné, P.-P., Leblanc, N., Rousseau, A. (2009, *Apprendre... Une question de stratégies Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal Chenelière Éducation, Montréal, 194 p.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (dir.) (2016) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. (6^e éd.). Québec. Presses de l'Université du Québec. 670 p.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (dir.) (2017) *La pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. (4^e éd.). Montréal. Gaëtan morin éditeur. Chenelière Éducation. 298 p.
- Gauthier, D. et Poulin, J-R. *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* dans Dionne, C. et Rousseau, N. (dir.) (2006). Transformations des pratiques éducatives. Québec. Les Presses de l'Université du Québec. p. 31-61
- Giasson, J. (2003). *La lecture; De la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin éditeur Chenelière Éducation. Montréal. 398 p.
- Giasson, J. (2011). *La lecture apprentissage et difficultés*, Gaëtan Morin éditeur Chenelière Éducation, Montréal, 398 p.
- Gilabert, H. (2001). *Apprendre à lire en maternelle*, EFS éditeur, Issy-les-Moulineaux cedex, 168 p.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gaëtan Morin éditeur Chenelière Éducation. Montréal. 348 p.
- Gouvernement du Québec. (2019). *Loi sur l'instruction publique (LIP)*. Éditeur officile du Québec. Récupéré de : <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Granger, N. (2012). *La transformation des pratiques professionnelles chez les*

enseignants du secondaire : Analyse des effets de la participation aux cercles d'apprentissage et d'inclusion. Thèse de doctorat. Sherbrooke. Récupéré de : <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6388>

- Granger, N. & Dubé, F. (2015). *Définir la fonction d'enseignant-ressource dans le secondaire : une recherche-action formation.* La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 70-71(2), 121-136. doi:10.3917/nras.070.0121.
- Guihard-Lepetit, S. (2016) *Connaissance du nom des lettres : Comparaison d'enfants non lecteurs avec déficience intellectuelle bénéficiant d'une Ulis école et d'enfants de grande section de maternelle.* La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. Vol. 76 (4). P. 123 à 139. Récupéré de : <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/nras.076.0123>
- Immongault, M. & Lapointe, C. (2017). *Représentations sociales de la réussite scolaire dans un pays dit en voie de développement : le cas du Gabon.* Revue des sciences de l'éducation, 43 (1), 1–36. [https:// doi.org/10.7202/1042073ar](https://doi.org/10.7202/1042073ar)
- INSERM. (2016) *Déficiences intellectuelles. Synthèse des recommandations.* Expertise collective. Paris, France : Les éditions INSERM
- Jolicoeur, E. et Julien-Gauthier, F. (2019). *Méthodes d'enseignement de la lecture pour les personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.* Revue Canadienne de l'éducation. p. 196 à 221 récupéré de : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3469/2699>
- Juhel, J-C. (2012) *La déficience intellectuelle Connaître, comprendre, intervenir.* Québec : Les Presses de l'Université Laval. 446 p.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2018) *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 289- 316). Montréal : Les Presses de l'université de Montréal
- Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). *Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire.* Phronesis, 3 (1-2). <https://doi.org/10.7202/1024594ar>
- Leblanc, N. et Taillon, M. (2018). *Découvrir la déficience intellectuelle.* Montréal. Éditions Cursus Universitaire. 338 p.

- Lefebvre, M. (1958). *Aspects de la perception sociale à travers l'œuvre de quelques auteurs actuels*. Bulletin De L'Institut De Recherches Économiques Et Sociales, 24(8), 647-671. Récupéré de : www.jstor.org/stable/40730604
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation 2^e édition*. Montréal. Guérin Éditeur. p. 925 et 1007.
- Lenoir, Y. (2009). *L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation 121. vol. 12, no 1, p. 9 à 29 : 9–29. DOI: 10.7202/1017474ar
- Leroux, M et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal. Chenelière Éducation. 225 p.
- Lessard-Hebert, M. (1997). *Recherche-Action en milieu éducatif: Guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Montréal. Éditions Nouvelles. 122 p.
- Martin, J-F. (2002). *La déficience intellectuelle Concepts de base*. Montréal : Éditions Saint-Martin. 187 p.
- Martin, J-F., (2012). *La déficience intellectuelle : Concepts de base 2 éd.* Canada : FIDES ÉDUCATION. 246 p.
- Martin-Roy, S., (2019). *Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active*. Thèse de doctorat récupéré de : <http://hdl.handle.net/20.500.11794/33998>
- Martini-Willemin, B.M., (2013). *Littératie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale?*. ALTER, European Journal of Disability Research 7 P. 193-205.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec. Bibliothèque nationale du Québec. 56 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec. 254 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec. 354 p.

- 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.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et de Sport. (2009), *La progression des apprentissages au primaire*. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et de Sport. (2014), *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Programme éducatif CAPS, version préliminaire – Compétences axées sur la participation sociale. Programme destiné aux élèves de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouv. du Québec. Récupéré de :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Plan d'action pour la lecture*. Gouv. du Québec. Récupéré de :
<http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/lecture-a-lecole/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Programme éducatif CAPS– Compétences axées sur la participation sociale. Programme destiné aux élèves de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère*. Gouvernement du Québec. Récupéré de :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF
- Moreau, A.C (2003). *Enseignantes et enseignants inclusifs*. Chapitre Moreau (Rousseau, 27-02-03). Article Récupéré de :
<http://w3.uqo.ca/moreau/documents/role03.pdf>
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire; en première année...et pour le reste de sa vie*. Chenelière Éducation. Montréal. 240 p.

- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read : An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.
- Normand-Gu erette, D. (2012). *Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien*. Qu ebec, QC : Presses de l'Universit e du Qu ebec.
- Organisation des Nations Unies. (2006) *Convention relative aux droits des personnes handicap ees des Nations Unies : vue d'ensemble*. Rep er e  a <https://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>
- Ouellet, S. (2012). *Vivre ensemble : un environnement inclusif et créatif pour tous les  l eves de l' cole*. Dans : Pratiques d'intervention dans un environnement inclusif. IRHM Qu ebec. <http://retro.erudit.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/livre/AIRHM/2014/004188co.pdf>
- Ouellet S, Caya I, et Tremblay M-P. (2011). *L'apport d'une communaut e d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action*.  ducation et francophonie 392 (2011): 207– 226. DOI : 10.7202/1007735ar
- Paill e, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 1 - Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans : , P. Paill e & A. Mucchielli(Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 13-32). Paris: Armand Colin. R cup er e de : <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045-page-13.htm>
- Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J. (2006). *L'analyse qualitative en  ducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualit e*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. R cup er e de : doi:10.3917/dbu.paqua.2006.01
- RIPPH (2020). Réseau international sur le Processus de production du handicap. *Le modèle et les concepts clés*. <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>
- Rog, L.J. (2015). *Soutenir les lecteurs en difficult e : Pour les rendre confiants, autonomes et efficaces*. Montréal : Chenelière  ducation. 176 p.
- Rondier, M. (2004). « A. Bandura. *Auto-efficacit e. Le sentiment d'efficacit e personnelle* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 |, mis en ligne le 28 septembre 2009. URL : <http://journals.openedition.org/osp/741>

- Rousseau, N. (dir) (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire 3^e éd. Un défi ambitieux et stimulant*. Québec. Presses de l'Université du Québec. 513 p.
- Roy, V. (2014) *Facteurs favorisant la collaboration famille-école : le point de vue parental*. (Rapport de recherche). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Récupéré de : <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/631/1/Roy%2C%20Vicky.pdf>
- Sermier-Dessemont, R. et Martinet, C. (2016). *Lecture et déficience intellectuelle : clés de compréhension et d'intervention*. Revue suisse de pédagogie spécialisée. No. 3 Septembre 2016. Maison des Cantons. P. 40-47
- Sokoty, K. H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en côte d'ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens*. (Thèse). Université du Québec à Montréal. Récupéré de : <https://archipel.uqam.ca/3937/1/D2123.pdf>
- Soussa, D.A. (2009), *Un cerveau pour apprendre à lire Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*, Chenelière Éducation, Montréal, 223 p.
- Talbot, L. dir. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse, France. ERES. 280 p.
- Talbot, L. (2008) *Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire*. Les dossiers des sciences de l'éducation, N°19, 2008. Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux. P. 81-101 https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_19_1_1132
- Tomazet, S. (2008). *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* Revue des Sciences de l'éducation. Volume 34, Numéro 1, 2008, p. 123–139 <http://id.erudit.org/iderudit/018993ar>
- Turcotte, C. (2007), *Engager l'élève du primaire en lecture*, Chenelière Éducation, Montréal, 98 p.
- Vandenberghe, R. (2006). Chapitre 2. La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans : Léopold Paquay éd., *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 53-64). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.paqua.2006.01.0053.

Van der Maren, J.-M. (2003), *La recherche appliquée en pédagogie des modèles pour l'enseignement*, (2^e édition), de boeck, Bruxelles, 257 p.