



Grille d'observation des premières compétences en littératie d'élèves en situation de handicap : recherche-développement et première étape de validation¹

Auteurs

André C. Moreau², professeur associé, Université du Québec en Outaouais et Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
andre.moreau@uqo.ca

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

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

² Les auteurs remercient les collaboratrices : Ruth Phillion, professeure (Université du Québec en Outaouais); Isabelle Biron, directrice (école Joseph-Paquin); Renée-Claude Bouchard, directrice (école de l'Envol), Valérie Cauchon, conseillère pédagogique en adaptation scolaire (Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries); Véronique Lemaire, orthophoniste (école Joseph-Paquin); Caroline Moore, enseignante (école de l'Envol); Catherine Rancourt, orthophoniste (école de l'Envol); Isabelle Touchette, orthophoniste (école Joseph-Paquin); Mélanie-Anne Thomassin, enseignante (école Joseph-Paquin); Émilie St-Pierre, doctorante en éducation.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

L'apprentissage des compétences en littératie, volet langage oral et écrit, représente un vecteur de réussite scolaire et sociale pour tous les apprenants, dont les élèves en situation de handicap découlant d'une déficience intellectuelle ou d'un déficit du langage. Pour le personnel, l'observation des acquis et de la progression des apprentissages des compétences essentielles à lire et à écrire pour planifier et réguler les interventions représentent un défi. L'objectif est de présenter une recherche-développement d'une grille d'observation aux fins de l'évaluation formative-régulative en enseignement des premières compétences en littératie auprès de ces élèves. La discussion ouvre sur les retombées pratiques, les limites et aussi les pistes de recherche.

Mots-clés : langage écrit; lecture; écriture; situation de handicap; déficience intellectuelle; déficience langagière



Introduction

Le présent article s'inscrit dans une recherche-développement intégrée à une programmation de recherches sur les meilleures pratiques de l'enseignement des compétences en littératie³ auprès d'élèves en situation de handicap découlant d'une déficience intellectuelle ou langagière (ÉSH-IL⁴). Il est né d'un partenariat de plus de six ans entre chercheurs et membres du personnel d'écoles spécialisées accueillant des ÉSH-IL âgés de 4 à 21 ans ayant un profil très diversifié en raison de l'âge, du niveau de sévérité de leur déficience intellectuelle (DI), de leur trouble langagier ou de la présence d'autres troubles associés, dont un trouble du spectre de l'autisme (TSA), des troubles sensoriels ou moteurs. La visée de l'outil se résume à soutenir l'observation des apprentissages pour mieux documenter le profil de ces élèves, pister pour réguler⁵ l'enseignement-apprentissage et pour apprécier leurs progrès dans le développement de compétences en littératie.

L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une recherche-développement ayant permis de créer une grille⁶ d'observation aux fins de l'évaluation formative-régulatrice des premières compétences en littératie (oral, lecture et écriture) d'ÉSH-IL. Les sections qui suivent présentent la problématique, le cadre théorique, la méthodologie, les résultats et la conclusion.

³ En francophonie, la littératie « englobe toutes les acquisitions en lecture et en écriture que l'enfant réalise » (Giasson, 2003, p. 128). Pour les membres du Réseau québécois en littératie, elle est comprise comme une « capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Moreau et al., 2020, p. 54). Elle permet d'entrer en rapport avec l'autre et avec le monde, « de construire du sens, d'analyser et d'utiliser des textes dans le but d'atteindre divers objectifs dans différents contextes » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2014, p. 28).

⁴ Bien que l'expression « en situation de handicap » est englobante et inclut les incapacités temporaires/persistantes et légère/significative, dans ce texte elle désigne les personnes qui ont des incapacités significatives et persistantes associées à une déficience intellectuelle ou à une déficience langagière. Elle est privilégiée, car elle met l'accent sur l'importance de considérer la situation de la personne et d'agir sur son environnement (Fougeyrollas, 2010).

⁵ « Réguler » en enseignement-apprentissage désigne toute démarche d'évaluation formative qui vise à résoudre divers problèmes par des adaptations multiples et différenciées de situations d'enseignement aux caractéristiques de l'élève pour soutenir ses apprentissages et sa réussite (Wegmuller, 2007). Ce dernier rappelle l'idée de Vygotsky qui parle de créer une « synergie entre les capacités de l'apprenant et l'étayage de l'adulte » pour soutenir le développement des compétences en littératie (à l'oral et à l'écrit) (Nader-Grosbois, 2006, p. 22).

⁶ Le terme *grille*, dans ce texte, désigne la grille d'observation, soit le prototype développé dans cette recherche.



Problématique

Situées dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, les compétences en littératie (appropriation de systèmes langagiers à l'oral et à l'écrit intégrant différents supports visuels, sonores, etc.) chez les ÉSH-IL s'avèrent un défi pour ces apprenants et pour les personnes qui les soutiennent (Erickson et al., 2009; Ruppert et al., 2011). La littératie couvre le champ vaste des apprentissages du langage et de la culture de communication et d'interaction sociale. La définition récente des partenaires du Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie (Moreau et al., 2020) intègre cette dimension interactive apprenant-milieu. Pour l'ÉSH-IL, force est de constater que l'apprentissage des premières compétences en littératie ne se fait pas de façon innée ou sans être soutenu par le milieu; les multiples facteurs personnels et environnementaux expliquent l'acquisition de compétences en littératie (Canut, 2005; Julien-Gauthier et al., 2021; Millar et al., 2006; Nader-Grosbois, 2006). L'enseignement de premières compétences en littératie⁷ (Baker et al., 2010) passe par une connaissance fine des acquis et des apprentissages⁸ en développement de ces élèves afin de leur offrir des conditions optimales. Dans cette perspective, l'évaluation formative-régulatrice qui soutient l'engagement et l'apprentissage s'avère un thème récurrent en éducation (Moreau et al., à paraître; Morrissette et Nadeau, 2011). Cette évaluation reposerait sur une planification souple selon le niveau de maîtrise de compétences langagières de l'élève qui ouvre sur des questions ouvertes et des rétroactions descriptives fréquentes. Or, lorsqu'il s'agit de l'élève SH-IL, les recherches sont peu ou pas explicites sur ce sujet (Moreau et al., à paraître). Pourquoi et comment l'évaluation formative-régulatrice peut-elle favoriser l'engagement de l'élève dans ses apprentissages et consolider ses compétences en littératie? L'hypothèse générale est de prétendre que plus un élève comprendra et fera des liens avec sa réalité (histoire d'apprentissage) lors de ses interactions et activités en littératie à l'oral et à l'écrit, plus il réagira positivement aux rétroactions de son entourage, comprendra et s'engagera dans ses tâches

⁷ Différentes appellations sont utilisées dans la littérature pour désigner les premières compétences en littératie. Baker et ses collègues (2010) parlent de compétences émergentes en littératie et en précisent six : a) conscience phonémique, b) principe alphabétique, c) compréhension de textes, d) vocabulaire, e) compréhension orale et f) sensibilité à l'écrit.

⁸Le terme acquisition se distingue du terme apprentissage. L'apprentissage réfère à ce que l'élève a développé en contexte d'enseignement. Le terme acquisition réfère à tout type de développement de capacités, peu importe les contextes formels ou informels d'apprentissage; le terme acquisition intègre en quelque sorte les progrès et tous les apprentissages. Legendre (2015, p. 8) parle d'acquisition en référence à toute action mentale inconsciente développée en milieu naturel.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'apprentissage (Viau, 2009). Les rétroactions régulières et ciblées renforcent les conduites de régulation d'apprentissage et d'engagement. Cette régulation s'observe par l'adoption d'ajustements d'actions nécessaires qui rapprochent l'élève de la réussite de sa tâche et de son apprentissage (Durand et Chouinard, 2012). Cette dynamique en pédagogie s'actualise dans un enseignement intégrant une évaluation formative-régulatrice. La présente recherche-développement d'une première validation de la grille d'observations des premières compétences en littératie s'inscrit dans cette démarche conceptuelle.

Concept théorique : observer pour soutenir l'apprentissage

Pour réaliser une évaluation formative-régulatrice des premières compétences en littératie, le personnel enseignant doit bien connaître les enjeux et les implications de cette activité pédagogique ainsi qu'observer les premières compétences en littératie. Dans ce sens, certains auteurs intéressés aux transformations des pratiques en éducation inclusive (voir les synthèses de recherches de Pelgrims et al., 2021) soutiennent que ces changements de pratiques enseignantes passent par l'actualisation de pratiques renouvelées d'observation (Perez et Suau, 2021). La pratique d'observation en contexte didactique désigne des activités communes avec et pour le personnel enseignant dans l'observation de leurs pratiques, et avec et pour l'élève dans l'observation de ses réalisations et apprentissages (Perez et Suau, 2021). Cette perspective s'inscrit dans une pratique d'évaluation formative-régulatrice (Black et William, 2007; Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2004; Lepareur et Grangeat, 2018; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003; Monney et Fontaine, 2016; Morrissette et Nadeau, 2011).

Dédiée à l'apprenant, l'évaluation formative-régulatrice permet de clarifier les critères de réussite, d'organiser les activités et de documenter des données d'apprentissage, d'avoir des moments pour donner des rétroactions sur la progression d'apprentissage, de soutenir l'apprenant dans son engagement et sa réalisation ainsi que de l'inciter à être une ressource pour ses pairs. Selon Black et William (2007), cette évaluation formative des apprentissages fournit à l'enseignant des informations sur la progression de chaque élève qui lui permettent de modifier ou d'ajuster son enseignement en temps réel; ce que Moreau et ses collègues (à paraître) désignent comme « l'évaluation des apprentissages avec et pour l'élève » (s. p.). Pour le personnel, ces observations permettent aussi de réguler la planification et l'enseignement. Ces données d'apprentissage offrent aux acteurs (enseignants et élèves) de créer une dynamique d'échange d'informations sur les connaissances et habiletés langagières déjà



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

acquises, sur celles à mobiliser et à parfaire, sur le jugement, la rétroaction à formuler et la régulation et l'adaptation à actualiser pour soutenir le rehaussement des premières compétences et composantes en littératie (langage oral ou écrit, lecture-écriture).

Pour soutenir la mise en place ou pour appuyer une pratique en évaluation formative-régulative, certains auteurs proposent l'utilisation d'un outil⁹ d'observation-évaluation des compétences en littératie d'élèves en situation de handicap (Baker et al., 2010; Julien-Gauthier et al., 2021; Legendre et al., 2016). Pour certains auteurs et praticiens, l'usage d'outil est une pratique enseignante à promouvoir (Perez et Suau, 2021). Un outil d'observation permettra de guider, de gagner en précision par l'observation des apprentissages, sinon de soutenir ce qui peut être enseigné par une activité d'analyse et de réflexion des observations. Il contribuera aussi à offrir un cadre général de formation ou de perfectionnement pour le développement et l'implantation de pratiques enseignantes en littératie auprès d'élèves présentant des limites langagières importantes ou utilisant un système de communication complexe¹⁰. Elle permettra au personnel de fournir un portrait objectif des acquisitions/apprentissages des élèves et aussi de planifier les apprentissages en contexte d'enseignement. Cet outil s'inscrit également dans une démarche de prévention afin de dépister les difficultés et de pister les progrès d'ÉSH-IL lors d'un enseignement-apprentissage (Moreau et al., à paraître).

Les prochaines sections présentent la méthodologie de la création de l'outil, appelé dans les prochaines sections *grille*, et des résultats de la démarche de recherche-développement de cette *grille* visant à valider le contenu de celle-ci par des experts.

Méthodologie

La méthodologie s'inspire d'un protocole de la recherche-développement qui permet de concevoir un produit par une démarche rigoureuse de création (Bergeron et Rousseau, 2021). Cette méthodologie

⁹ Le terme « outil », désigné par Wegmuller (2007) « outils interactifs », renvoie aux ouvrages de référence ou aux guides qui aident à anticiper l'apprentissage, ou la tâche à réaliser et, aussi, à guider l'appropriation de systèmes langagiers (à l'oral et à l'écrit).

¹⁰ « Système de communication complexe » désigne la combinaison de divers supports utilisés par des apprenants ayant une DI ou ayant d'autres conditions associées ou une incapacité à faire face aux situations de communication quotidienne uniquement par la parole (Jolicoeur et al., 2022).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

répond à l'objectif qui mène, d'une part, à documenter un cadre de référence intégrant les principes d'évaluation formative-régulative combinés aux savoirs sur les premières composantes et habiletés langagières et, d'autre part, à créer et à valider une *grille* d'observation de premières compétences en littératie (langage oral et écrit). Cette méthodologie s'inscrit dans le paradigme interprétatif et adopte des procédures itératives (Anadón, 2006; Lincoln, 1995; Moreau et al., à paraître). Elle est mixte par sa synthèse de connaissances combinée à la création de l'outil validé auprès d'acteurs du milieu. Comme le soulignent Bourassa et ses collègues (2007), cette première validation auprès des acteurs, mais sans être exclusive, est un temps de « penser ensemble » pour permettre à chacun (chercheurs, professionnels, conseillers pédagogiques et enseignants) de trouver des solutions au problème traité. Quels sont les indices de progression des apprentissages en littératie (volet émergent à l'oral, en lecture et en écriture) chez les élèves vivant avec des limitations en langage oral et écrit ? Cet espace de dialogue intersubjectif permet l'expression des idées par son caractère synergique et par le croisement de savoirs entre les acteurs-participants de différentes disciplines (Bourassa et al., 2007) pour créer un outil. La recherche développement permet de créer l'outil / la *grille* d'observation intégrant les principes d'une évaluation formative-régulative lors de l'enseignement de compétences en littératie. De plus, le présent article offre la possibilité de préciser les résultats d'une première validation de celle-ci par des experts (Moreau et al., à paraître).

L'opérationnalisation de la création de la *grille* s'est réalisée par phases en alternance avec celles de la synthèse de connaissances, de conception/création et de validation de celle-ci. Inspirée des travaux de Bergeron et Rousseau (2021), de Harvey et Loiselle (2009) et de Van der Maren (2003), cette démarche de conception de la *grille* s'est opérationnalisée en cinq phases : a) la synthèse des connaissances de la recension des écrits des composantes caractéristiques de compétences émergentes en langage oral et écrit; b) la précision de l'objectif de la *grille* et la création d'un prototype; c) l'analyse critique du prototype selon les critères de validité de contenu¹¹ par des experts en éducation; d) l'expérimentation, la validation de l'usage¹² et la bonification de la *grille* par

¹¹ Il existe plusieurs définitions et types de validation. Salkind (2010) passe en revue l'évolution du concept et précise les différents types de validité de contenu. Entre autres, « Content validity refers to the extent to which the items on a test are fairly representative of the entire domain the test seeks to measure » (p. 238).

¹² La validité de l'usage renvoie à ce que disent les utilisateurs de l'emploi ou de l'utilisation de la *grille*.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des équipes enseignantes; et e) la proposition d'une dernière version de la *grille*.

Deux groupes de participants ont été engagés aux phases 2, 3 et 4 de l'opérationnalisation du développement de la *grille*. Le premier groupe est constitué de neuf professionnels reconnus experts par leurs pairs : trois orthophonistes, une conseillère pédagogique, un membre à la direction, deux enseignantes et deux chercheurs. Ces participants ont contribué à la conception du prototype et à la validation de contenu de la *grille*. Le deuxième groupe est composé de six enseignantes reconnues dans leur milieu comme expertes, c'est-à-dire ayant une expérience de plusieurs années en enseignement auprès d'ÉSH-IL d'âges variés.

Les modalités de collecte de données et leur analyse se distinguent selon les phases de la recherche-développement. Les premières phases (1 et 2) consistent en des synthèses des écrits scientifiques, professionnels, ou documents ministériels sur les composantes des compétences émergentes en langage oral et écrit; ces synthèses ont mené à produire un prototype. Les phases 3 et 4, liées à la validation de contenu et à la validation d'usage de la *grille*, ont permis de collecter les données lors de rencontres de groupes focalisés (Leclerc et al., 2011) combinées aux commentaires écrits envoyés par les participants. Cette validation de contenu permet d'apprécier les différents items de la *grille* représentatifs des dimensions et des composantes : a) les items couvrent-ils les différentes dimensions et composantes du construit, et en excluant les items non pertinents ? ; b) les items couvrent-ils les différentes dimensions et composantes de façon hiérarchique (simple à complexe), proportionnelle et compréhensible ? Cette méthode de collecte répond aux règles essentielles de validation de contenu; une limite réside dans le fait de ne pas avoir réalisé d'analyses psychométriques de la *grille* (Haynes et al., 1995). Les données ont été enregistrées et transcrites pour les fins d'analyse qualitative. Cette collecte et l'analyse itérative des données ont été actualisées aux phases 3 et 4 du protocole pour améliorer le prototype et ainsi produire une dernière édition de la *grille*, phase 5. Chaque nouvelle version du prototype a conduit à un cycle de collecte et d'analyse de ces données qualitatives jusqu'à la saturation des commentaires de la part des participants. Les résultats de cette recherche sont présentés selon les phases de la recherche-développement.

Résultats

La présente section reprend les résultats obtenus aux phases 1 et 2 de l'analyse-synthèse des écrits scientifiques, professionnels et ministériels sur les thèmes des compétences et composantes en littératie,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

langage oral et langage écrit (lecture et écriture). Les autres sections présentent le résultat des analyses de données qualitatives des phases 3, 4 et 5.

Les phases 1 et 2 : synthèse des connaissances des compétences émergentes en langage oral et écrit, objectif et grille/prototype

La synthèse des connaissances visait à documenter les premières habiletés ou composantes émergentes en langage oral et écrit (lecture et écriture) sans retenir les processus ou traitements cognitifs et métacognitifs qui sont néanmoins essentiels à tout apprentissage. Peu ou pas de documents recensés renvoient à des cadres théoriques explicites en francophonie (National Institute for Literacy, 2007). Cependant, plusieurs synthèses des écrits scientifiques (données empiriques) des dix dernières années ont été répertoriées (p. ex. Dessemontet et al., 2019; Erickson et al., 2009; Moreau, Jolicoeur et al., 2021; Moreau, Tremblay et al., 2021; National Reading Panel, 2000). Certaines études sur le sujet ont été analysées; pensons aux travaux de Julien-Gauthier et al. (2021), de Legendre et al. (2016) et de Lemons et al. (2016). Enfin, des écrits professionnels et des publications ministérielles ont inspiré la création d'un prototype (p. ex. Gremaud et Pacolat 2004; Laplante et Bédard, 2015; MEO, 2004; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019). Cependant, ces documents n'ont pas fait l'objet de synthèses de leur contenu, contrairement aux écrits scientifiques.

Depuis la fin des années 1990, plusieurs chercheurs reconnaissent l'apport des synthèses de connaissances du National Reading Panel (NRP). Ces synthèses d'écrits scientifiques identifient cinq piliers pour maîtriser les premières composantes à lire et à écrire, soit la conscience phonémique (manipuler des phonèmes), le décodage (relier les phonèmes aux graphèmes), le vocabulaire (comprendre le sens des mots écrits), la fluidité (lire avec rythme et prosodie) et la compréhension de texte lu dans la globalité tout en incluant les stratégies d'inférence (NRP, 2000). Erickson et ses collègues (2009) ont fait des analyses fines des écrits impliquant des apprenants vivant avec des limitations ou en situation de handicap intellectuel et langagier. À cet égard, plusieurs matériels professionnels consultés s'inspirent de ces travaux (p. ex. Laplante et Bédard, 2015).

Certaines recherches ont aussi aidé à préciser les premières habiletés en littératie. Lemons et ses collègues (2016) s'inspirent du modèle d'enseignement de la littératie, auprès d'élèves ayant des troubles



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

neurodéveloppementaux sévères, développé par Browder et ses collègues (2013). Lemons et ses collègues (2016) ont créé un outil d'observation qui met l'accent sur les premiers indices de l'autonomie du lecteur et sur une autoévaluation de la planification des apprentissages en littératie. Ce dernier outil comporte dix stratégies appuyées par la recherche pour améliorer l'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle. En langue française, l'équipe de Legendre et collaborateurs (2016) a produit un outil d'observation des comportements de communication de l'enfant; Julien-Gauthier et ses collègues (2021) ont publié la démarche de recherche-développement. Cet outil d'observation des premières composantes en communication a été développé en contexte de services à la petite enfance pour des enfants d'âge préscolaire. Quoiqu'intéressants, ces outils n'intègrent pas les premières compétences à lire et à écrire. En raison de l'absence en francophonie de ce type d'outil pédagogique d'évaluation formative-régulative des premières compétences et composantes en littératie, l'objectif a été de créer une *grille* d'observation (prototype) de ces premières habiletés en communication orale et écrite (lecture et écriture). La première version du prototype présentée aux partenaires experts de milieux scolaires comportait, pour chaque fiche, deux sections qui sont décrites ci-dessous.

La phase 3 : validation de contenu par des experts

La phase menant à la validation du contenu de la *grille* par des experts a nécessité trois cycles de rencontres. Pour chacun de ces cycles, chaque participant a procédé à la lecture de la *grille* et a formulé des commentaires écrits qui ont par la suite été partagés et discutés en groupe focalisé. Le prototype (première version de la *grille*), qui a été commenté par les experts-participants, divers professionnels en enseignement (enseignantes, conseillères pédagogiques, membres de la direction) et en rééducation du langage (orthophonistes), comportait deux sections : a) une fiche de planification de l'activité; et b) six fiches d'observation selon les composantes identifiées (conscience phonologique, vocabulaire, compréhension de texte, conscience de l'écrit, communication orale et prérequis vers la littératie) (inspirées des travaux du NRP, 2000, et ceux d'Erickson et al., 2009).

Dès la première rencontre, plusieurs commentaires soulevés menaient à exprimer une sensibilité des futurs utilisateurs de la *grille* en proposant une description plus explicite de la démarche. Des commentaires soulevaient des réserves quant à la légende d'appréciation des items choisie : « on aimerait mieux la légende de notre propre



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

bulletin. » (P^{Gr13}). Pour une autre, « moi, je ne comprenais pas, ça voulait dire quoi [...] ». (P^{Gr1}). Après avoir convenu d'ajouter des précisions concernant la visée et la démarche d'observation, une première section a été ajoutée pour énoncer explicitement les objectifs de la *grille*, la démarche d'évaluation formative-régulative dans laquelle celle-ci s'inscrit et pour modifier la légende d'appréciation des items. Plusieurs éléments ont fait consensus, dont la pertinence et les objectifs de cette *grille*. Par contre, il a été difficile d'obtenir un consensus pour deux aspects : la séquence d'évaluation et de planification de l'enseignement ainsi que la légende de cotation des items. Par exemple, sachant que le personnel enseignant était déjà familier avec une légende d'un outil d'évaluation utilisé dans l'école, il fut question de voir si cette légende ne pourrait pas être adoptée dans cette même *grille*.

Peu ou pas de commentaires ont été formulés concernant la fiche de planification. En revanche, les six fiches d'observation ont suscité plusieurs propositions de changements. Un premier changement a été de créer une autre fiche d'observation pour répondre aux besoins d'élèves non verbaux utilisant un système de communication complexe, fiche intitulée « Précurseurs à la communication ». Celle-ci s'est imposée pour plusieurs raisons, par exemple pour les groupes d'élèves d'âge préscolaire, 4 à 6 ans; aussi, des élèves s'appuyant sur un système complexe de communication utilisaient des manifestations/indices de communication de ce groupe d'âge. Essentiellement, cette fiche reprend les principales composantes développées dans la grille de Legendre et al. (2016); il est suggéré, pour aller plus loin dans les observations, d'utiliser cette grille disponible en ligne¹⁴. Elle a été développée pour les jeunes enfants ayant un retard de développement.

D'autres suggestions de changements dans chacune des fiches ont été concrétisées. L'harmonisation de l'usage de termes dans l'ensemble de la *grille* a été actualisée. Par exemple, « prérequis » a été remplacé par « premières compétences en littératie », pour mieux représenter l'idée documentée dans la littérature scientifique. Des regroupements et l'ordonnancement de certains items ont été réalisés. Par exemple, la fiche sur la communication a mené à deux regroupements,

¹³ P^{Gr13} : il s'agit d'un code de participant.

¹⁴ La grille de Legendre et al. (2016) est disponible sur le site du CRIRES : https://lel.crires.ulaval.ca/sites/default/files/Grille_observation_comportements%20de%20communication%20non%20verbale%202023.pdf



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

habiletés réceptives et habiletés expressives. La reformulation de certains items a été peaufinée pour harmoniser, pour rendre ceux-ci plus faciles à lire et pour fournir des exemples à l'occasion. Ainsi, un effort d'équilibre, d'une fiche à une autre, du nombre d'items reste à parfaire pour identifier si ce nombre est suffisamment représentatif de chacune des composantes observées et si des items ne sont pas empiriquement liés au construit mesuré.

Le phase 4 : validation de l'usage par des équipes enseignantes

Cette phase a consisté à mettre en pratique cette *grille* par un groupe d'enseignantes (n=6) dédiées à ces élèves depuis plusieurs années (plus de cinq ans). Les élèves étaient âgés entre 8 et 16 ans et présentaient différents profils langagiers (p. ex. verbaux; non verbaux; lecteurs émergents; lecteurs avancés). Ces expertes ont eu la chance d'observer un ou deux élèves de leur groupe et de documenter dans un journal de bord leurs commentaires. Après un mois, ces participantes ont été invitées à partager leur expérience dans le cadre d'un groupe de discussion. Plusieurs commentaires ont été documentés tant sur la pertinence (objectif et contenu), l'utilisation, la compréhensibilité, la lisibilité des renseignements/items, le format papier ou électronique et l'édition de la *grille*. D'autres commentaires émergent de ces groupes focalisés.

L'objectif

Un premier commentaire concerne le contenu : « cette *grille* est-elle pour planifier ou pour observer ? » Pour certaines participantes, cette *grille* a essentiellement une visée d'observation; pour elles, le fait de mélanger la planification et l'observation crée une confusion. Le consensus de l'échange se résume à l'idée que la *grille* est d'abord un outil d'observation qui peut être utilisé en amont de la planification pour pister les acquis/apprentissage de l'élève, ce qui aide à planifier le contenu. La *grille* peut être aussi utilisée en cours d'enseignement pour réguler les interventions et aussi à la fin d'un cycle d'enseignement pour planifier une nouvelle séquence d'enseignement. Aussi, le fait de répéter dans chaque fiche d'observations cette planification alourdissait le contenu des fiches. Également, les participants comprenaient que l'usage d'une ou de quelques composantes (fiches d'observation) était suffisant pour avoir un profil d'apprentissage de l'élève sans utiliser l'ensemble des fiches. Pour ces raisons, la planification a été retirée comme section de chacune des fiches et mise en annexe, ce qui correspond davantage à la démarche de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'évaluation formative-réflexive qui propose : (a) d'observer l'élève avant l'enseignement pour bien le situer dans ses apprentissages (pister) pour ainsi planifier une séquence d'enseignement; (b) de poursuivre l'observation en cours d'enseignement, pour réguler (ajouter/différencier) les interventions; (c) à la fin d'une séquence d'enseignement, de faire le point, de préciser les apprentissages et de déterminer les nouvelles intentions d'enseignement ou cibles d'apprentissage des élèves. Cela va dans le sens de l'idée d'une participante, « nous, on voulait voir la progression de nos élèves. » (P^{Gr}).

L'utilisation

Certains questionnements sont émis concernant la façon de procéder à l'observation. Par exemple, quelles sont les activités à mettre en place ? Est-ce nécessaire d'observer plusieurs des composantes ? Des interrogations sont également soulevées quant au réalisme d'évaluer tous les élèves du groupe dans une seule séquence d'enseignement : « Parce qu'évaluer tous les élèves en même temps (...). Je me dis avec sept, huit, c'est plus difficile de faire le tour. » (P^{Gr}). Ces questions renvoient au besoin de formation et d'accompagnement que les participants manifestent après une première utilisation de cette *grille* : « Personnellement, je pense que ça prend de l'accompagnement de proximité pour y arriver. » (P^{Gr}). Également, l'utilisation de la *grille* a soulevé plusieurs commentaires sur la planification, les activités mises en place et le matériel utilisé en enseignement. Une participante précise : « On a tellement aimé ça que l'on s'est dit que ce serait possible de sélectionner des objectifs dans notre plan d'action pédagogique. Chaque élève a un plan d'action pédagogique que l'on statue au début de l'année et l'an prochain, je vais aller chercher mes éléments dans cette grille-là. » (P^{Gr}).

La compréhensibilité et lisibilité des renseignements/items

L'ajout d'items et la reformulation de certains ont été réalisés. Entre autres, les participantes ont formulé des suggestions d'items dans la fiche « Compréhension d'un texte : premières habiletés ». Ceux-ci visaient à observer des conduites d'apprenants qui utilisent un système complexe de communication – non verbaux. Certains items ont été pointés pour une reformulation afin d'améliorer la compréhensibilité et la lisibilité de ceux-ci. Une des limites nommées de cette démarche de validation de l'usage est de constater que ce ne sont pas toutes les fiches qui ont fait l'objet d'un



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

usage, considérant que les participantes n'utilisaient qu'une ou deux fiches pour faire l'essai d'observations (la fiche *Engagement/participation en contexte de littératie* n'a pas été validée dans son usage).

Le format et l'édition

Plusieurs commentaires concernaient le format et l'édition de la *grille*. En fait, deux types ont été expérimentés, l'un en format papier et l'autre en format électronique (fichier Excel). Succinctement, l'idée émise est de trouver un format électronique autre que le logiciel Excel; peu d'enseignantes sont familières avec ce logiciel. Le format papier restera l'option attendue et à rendre accessible.

Enfin, plusieurs commentaires émergent. Ils rappellent les défis en enseignement de ces élèves ayant une diversité de caractéristiques selon des diagnostics et profils diversifiés et selon des groupes d'âge très étendus, du préscolaire à jeune adulte. « J'ai observé deux élèves avec cette grille-là lors de situation de lecture. J'en ai un qui est prélecteur, puis un qui a quand même une bonne capacité en lecture » (P^{Gr}). Pour une autre participante, « On a des élèves à différents profils d'apprentissage et de respecter les capacités de chacun, ça aussi ce n'est pas facile. » (P^{Gr}). Ces commentaires vont dans le sens de souligner l'importance pour l'enseignant de démontrer de la souplesse tout en soulevant le défi d'ajustement en cours d'observation. Une autre participante précise : « on a intégré l'observation avec les outils numériques aussi, le tableau blanc interactif (TNI), les jeunes devaient venir au tableau, pointer des choses, coller. On a utilisé autant le papier-crayon, la tablette, le TNI. » Ces commentaires soulèvent aussi les compétences numériques qu'il serait possible d'intégrer dans cette démarche d'observation, évaluation formative-régulative.

La phase 5 : dernière édition validée de la grille

La dernière édition de la *grille* est expliquée et annexée dans le texte professionnel de la présente édition. La *grille* est composée d'une première section du texte qui donne le contenu, la démarche, la légende et son usage. Une deuxième section concerne les sept fiches d'observation composées d'une section sur le rappel de la légende de cotation et des dates d'observation, une section des items de chaque fiche, une autre section contenant un espace de notes d'observations, d'activité(s) réalisée(s) et qui se termine par un espace de commentaires. Les fiches



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'observation reflètent les composantes recensées dans les écrits scientifiques qui sont : (a) Précurseurs à la communication (Legendre et al., 2016); (b) Engagement/participation en contexte de littératie : concept de l'écrit; (c) Communication orale : habiletés réceptives; (d) Conscience phonologique : premières habiletés; (e) Conscience de l'écrit : premières habiletés; (f) Vocabulaire : premières habiletés; et (g) Compréhension d'un texte : premières habiletés. Une version PDF éditable et téléchargeable de la *Grille d'observation et de planification d'activités d'apprentissages en littératie – GO littératie* (Tremblay et Moreau, 2022) est disponible en annexe du présent article.

Discussion et conclusion

Cet article avait pour but de présenter une recherche-développement d'une *grille* d'observation aux fins de l'évaluation formative-régulatrice en enseignement des compétences en littératie auprès d'élèves vivant en situation de handicap découlant d'une déficience intellectuelle ou langagière. Essentiellement, la discussion ouvre sur les retombées pratiques du projet, les limites et aussi les pistes de recherche.

Une des premières retombées pratiques de cette étude est de soutenir le personnel enseignant dans l'observation et l'appréciation des apprentissages en littératie. Le défi est grand, particulièrement pour les équipes en enseignement, d'observer une progression fine, mais importante chez un élève vivant un haut niveau de besoins en apprentissage en littératie, dont ceux utilisant un système de communication complexe (Jolicoeur et al., 2022). Cet apport rappelle également le besoin exprimé par les partenaires du milieu de la pratique de la nécessité d'avoir une *grille* pour observer la progression des apprentissages en littératie (volets oral et écrit). Elle rejoint les compétences à communiquer, à exploiter l'information et à interagir avec son milieu qui sont prescrites dans le programme éducatif *CAPS-I* destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (MEES, 2019).

Une autre retombée concerne l'évaluation formative et régulatrice dans laquelle s'inscrit l'usage de cette *grille* d'observation. Essentiellement, selon les participantes, cette *grille* force à opérer un changement de pratiques d'évaluation davantage intuitive vers une pratique d'évaluation avec des repères plus objectifs. Ces informations vont dans le sens de la recension antérieure de Moreau, Jolicoeur et al. (2021) qui rappelle l'importance d'une intervention ciblée, individualisée, flexible et adaptée



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

aux caractéristiques des apprenants. Cette pratique d'évaluation formative-régulative souscrit à la démarche de dépistage des acquis et de pistage des apprentissages à l'aide d'outils tels que cette *grille* documentée dans les écrits scientifiques sur les meilleures façons de faire en classe, dont les temps de régulation et de rétroaction auprès de chacun des élèves (Desalegn, 2014; Jonnaert, 2014; MEQ, 2003; Monney et Fontaine, 2016; Moreau et al., à paraître; Wiliam, 2011).

Une autre résultante concerne les renseignements plus précis dont peuvent bénéficier les élèves et leurs parents concernant leurs apprentissages. Ces renseignements aident à fournir une rétroaction plus fine sur les progrès réalisés en littératie par l'élève, ses acquis et sa progression des apprentissages. Cette *grille* conçue et expérimentée par le personnel scolaire fournit une trace qui marque les progrès des élèves. Cette *grille* se présente dans une perspective d'observation des premières compétences en littératie comme moyen de soutenir la régulation des apprentissages et de l'enseignement (Coulibaly, 2017).

Une dernière retombée de cette recherche met en évidence l'importance, pour le personnel en enseignement auprès de ces élèves en situation de handicap intellectuel et langagier, d'avoir une formation et un accompagnement à l'implantation de l'usage de cette *grille* selon une démarche d'évaluation formative-régulative. Les résultats soulignent l'importance d'ajouter à cette *grille* un accompagnement pour soutenir le personnel enseignant à l'implantation de cette pratique d'évaluation formative-régulative.

Cette dernière donnée incite à soulever les limites de la présente recherche. Des limites théoriques et empiriques sont à préciser. Au niveau théorique, il semble important de préciser un cadre théorique qui intègre les concepts de développement de systèmes langagiers à l'oral et à l'écrit, dont un système de communication complexe. Ces concepts doivent être modélisés dans un modèle d'enseignement des compétences en littératie, volets oral, écrit (lecture et écriture) et compétences numériques. Au plan empirique, cette étude est un premier pas de la validation de contenu et d'usage; d'autres travaux doivent mener à valider le contenu de cette grille (Haynes et al., 1995). Notamment, des données empiriques sur la pertinence des items permettraient de parfaire cette *grille*.

Dans une perspective d'enseignement-apprentissage, des synthèses des cadres théoriques et des données empiriques doivent



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

mener à développer un modèle d'enseignement qui s'inscrit dans une pratique d'évaluation formative-régulative. À cet égard, les travaux de Nader-Grosbois (2006; 2007) en psychologie cognitive sur la régulation et l'autorégulation devraient être intégrés à ce modèle d'enseignement et d'évaluation formative-régulative. Sur ce dernier thème, les partenaires en enseignement intéressés aux compétences en littératie bénéficieraient de données scientifiques sur les modalités de formation initiale et continue renouvelées du personnel enseignant spécialisé à intervenir auprès d'élèves vivant des situations de handicap intellectuel et langagier.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/manadon_ch.pdf
- Baker, J. N., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C. et Browder, D. M. (2010). A measure of emergent literacy for students with severe developmental disabilities. *Psychology in the Schools*, 47(5), 501-513. <https://doi.org/10.1002/pits.20486>
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Black, P. et Wiliam, D. (2007). Large-scale assessment systems: Design principles drawn from international comparisons. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 5(1), 1-53. <https://doi.org/10.1080/15366360701293386>
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1077645ar>
- Browder, D. M., Hudson, M. E. et Wood, A. L. (2013). Teaching students with moderate intellectual disability who are emergent readers to comprehend passages of text. *Exceptionality*, 21(4), 191-206. <https://doi.org/10.1080/09362835.2013.802236>
- Canut, E. (2005). Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? Dans J.-F. Halté et M. Rispail (dir.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (p. 219-232). L'Harmattan.
- Coulibaly, S. A. (2017). *L'appropriation des pratiques d'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétences par les enseignants du secondaire au Mali* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19010>
- Desalegn, C. (2014). Practices of assessing graduate students' learning outcomes in selected ethiopian higher education Institutions. *Journal of International Cooperation in Education*, 16(2), 157-180. <https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2014/10/16-2-10.pdf>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Dessemontet, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A. F., Martini-Willemin, B. M. et Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52-70. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Éditions MD.
- Erickson, G. H., Hatch, P. et Sanders, E. (2009). *Research-based practices for creating access to the general curriculum in reading and literacy for students with significant intellectual disabilities*. Center for Literacy & Disability Studies, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile*. Presses de l'Université Laval.
- Giasson, J. (2003). *Lecture : apprentissage et difficulté*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Gremaud, G. et Paccolat, L. P. (2004). *Matrice de communication. Évaluation de la compétence de communication*. HES-SO, EESP.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S. et Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7, 238-247. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238>
- Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J. et Brassard, I. (2022). Recension des recherches sur les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'apprenants ayant des besoins de communication complexe. *Revue Internationale de communication et socialisation*, 9(1), 15-22. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2022/05/RICS_2022-Vol-9-1-Jolicoeur-et-al-17-04-2022-2.pdf
- Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 35-55). De Boeck Supérieur.
- Julien-Gauthier, F., Moreau, A. C., Desmarais, C., Legendre, M.-P. et Martin-Roy, S. (2021). L'élaboration d'une grille d'observation des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comportements de communication non verbale d'enfants ayant une déficience intellectuelle et formation des intervenants. Dans F. Julien-Gauthier, H. Gascon et C. Jourdan-Ionescu (dir.), *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle* (p. 49-62). Presses de l'Université du Québec.

- Laplante, L. et Bédard, M. (2015). *Guide pédagogique de la zone enseignante*. Centre d'études sur la performance et l'apprentissage, Université du Québec à Montréal. https://literacy.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/assets/AF_guide_pedagogique.pdf
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches Qualitatives*, 29(3), 145-167. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29%283%29/RQ_29%283%29_Leclerc_et_al.pdf
- Legendre, R. (2015). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Legendre, M.-P., Julien-Gauthier, F., Desmarais, C., Moreau, A. C. et Gremaud, G. (2016). *Grille d'observation des comportements de communication de l'enfant*. Université Laval. <https://www.rnetsa.ca/fr/centre-de-documentation/79/grille-d-observation-des-comportements-de-communication>
- Lemons, C. J., Allor, J. H., Al Otaiba, S. et LeJeune, L. M. (2016). 10 researched-based tips for enhancing literacy instruction for students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, 49(1), 18-30. <https://doi.org/10.1177/0040059916662202>
- Lepareur, C. et Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus *in situ*. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 131-162. <https://doi.org/10.7202/1059175ar>
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Millar, D. C., Light, J. C. et Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 248-264. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/021))



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Grille d'observation – Conscience phonologique. Atelier.* Édusource. https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/1PTR1NFsTXkXPQ0Qezl6cK/29c11730b3c1edb8f4d7ee6bd010ba13/Mod12_grille_preales.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Programme éducatif CAPS-I, destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans. Compétences axées sur la participation sociale.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Monney, N. et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59-84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>
- Moreau, A. C., Granger, N., Gingras, F. et Lavoie Vezeau, C. (à paraître). Évaluer des apprentissages au secondaire en équipe collaborative. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Moreau, A. C., Jolicoeur, É., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Brassard, I., Rhofir, S. et Fontaine, M. (2021). Métasynthèse des recensions antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et de socialisation (RICS)*, 8(1), 1-15. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2021-Vol-8-1-Moreau-et-al-01-08-Avril-21.pdf
- Moreau, A. C., Lacelle, N., Ruel, J. et Mercier, G. (2020). Proposition d'une conceptualisation coconstruite de la littératie : résultat d'une recherche-développement. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 43, 45-59. <https://doi.org/10.4000/dse.4298>
- Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Jolicoeur, E., Brassard, I., Rhofir, S. et Pomerleau, V. (2021). *Compétences à développer et apports des approches et pratiques pédagogiques en littératie aux cycles primaire et secondaire des jeunes présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : Synthèse des connaissances.* Rapport de recherche (dossier 2020-LI-279211). Fonds de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

recherche du Québec – Société et culture.
https://cloud.frq.gouv.qc.ca/d/890d06aaf9154450940f/files/?p=/03_Rapport%20de%20recherche%20int%C3%A9gral_2020_LI_279_211_Moreau.pdf

- Morrissette, J. et Nadeau, M.-H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5-25. <https://doi.org/10.7202/1024793ar>
- Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant. Du normal au pathologique*. De Boeck Supérieur.
- Nader-Grosbois, N. (2007). *Régulation, autorégulation, dysrégulation. Pratiques psychologiques, cognition, émotion et santé*. Mardaga.
- National Institute for Literacy (2007). *The definition of reading*. Washington, DC.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, and U.S. Department of Education.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <https://www.oecd.org/education/Regards-sur-l-education-2014.pdf>
- Pelgrims, G., Assude, T. et Perez, J.-M. (2021). *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Éditions SZH/CSPS.
- Perez, J.-M. et Suau, G. (2021). Transformation de pratiques enseignantes à partir d'un dispositif de recherche collectif : la pratique de l'observation en question. Dans G. Pelgrims, T. Assude et J.-M. Perez (dir.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (p. 169-184). Éditions SZH/CSPS.
- Ruppar, A. L., Dymond, S. K. et Gaffney, J. S. (2011). Teachers' perspectives on literacy instruction for students with severe disabilities who use augmentative and alternative communication. *Research & practice for persons with severe disabilities*, 36(3-4), 100-111. <https://doi.org/10.2511/027494811800824435>
- Salkind, N. (2010). Content validity. Dans J. Salkind (dir.), *Encyclopedia of Research Design* (p. 501-503). SAGE.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Tremblay, K. N. et Moreau, A. C. (2022). *Grille d'observation et de planification d'activités d'apprentissages en littérature – GO littérature* [document inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Van der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Wegmuller, E. (2007) Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Dans A. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Le guide de production comme outil de régulation* (p. 91-112). De Boeck Supérieur.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ANNEXE 1

Grille en format PDF éditable

<https://constellation.uqac.ca/id/eprint/9505/>

