



Texte des retombées de la recherche

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

Auteurs¹

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

karine-n.tremblay@uqac.ca

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

ruth.phillion@uqo.ca

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

andre.moreau@uqo.ca

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

julie.ruel@uqo.ca

Ernesto Morales, professeur, Université Laval, Canada,

ernesto.morales@fmed.ulaval.ca

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

maryse_feliziani@uqac.ca

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

laurie-ann.garneau-gaudreault@uqtr.ca

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



Problématique et contexte

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

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



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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

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



Retombées sur le développement professionnel

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



Retombées sur la progression des élèves

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

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



Références

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



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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