



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

LA LITTÉRATIE - VECTEUR DE COHÉSION POUR LA PARTICIPATION SOCIALE : Enjeux et perspectives multidisciplinaires

DIRECTION : NANCY GRANGER ET ANDRÉ C. MOREAU

Volume 8, numéro 1

2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



FACTEURS CONTRIBUTIFS À L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATIE EN CONTEXTE DE PANDÉMIE AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE**

KARINE N. TREMBLAY, UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI, CANADA¹

RUTH PHILION, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

ANDRÉ C. MOREAU, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

Laurie-Ann Garneau-Gaudreault, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA

Résumé

Au cours du confinement relié à la pandémie du printemps 2020, six équipes enseignantes d'une école spécialisée en déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde ont redoublé d'efforts pour poursuivre à distance leur enseignement de la littératie en tenant compte des besoins pédagogiques et affectifs des élèves et des contraintes de leur famille. Puisque ces équipes enseignantes participaient à une recherche-action ayant comme levier une communauté de pratique axée sur la littératie, le bilan de fin d'année a permis d'identifier les activités d'enseignement, les modalités utilisées et les facteurs contribuant à leur mise en place. Les données recueillies révèlent qu'une diversité d'activités visant principalement à augmenter l'accès à l'écrit et, dans une proportion moindre, à augmenter l'autonomie en lecture a été proposée aux élèves. La collaboration préalablement installée au sein de la communauté pratique s'est révélée être un facteur incontournable au déploiement de cet enseignement, et ce, malgré les obstacles rencontrés.

Mots-clés : Littératie, pandémie, enseignement à distance, pratiques pédagogiques, communauté de pratique, déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme.

¹ Adresse de contact : [Karine-N Tremblay@uqac.ca](mailto:Karine-N.Tremblay@uqac.ca)

**Pour citer cet article :

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.

NB: L'article est tiré d'un projet de recherche financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC)

1. INTRODUCTION

La crise mondiale déclenchée par la pandémie COVID-19 au cours de l'hiver 2020 a obligé la fermeture des établissements scolaires dans 182 pays, touchant du même coup plus de 1,3 milliard d'élèves (OCDE, 2020). En contexte québécois, cette crise a mis en lumière des inégalités scolaires au sein du réseau public qui prévaut entre les élèves sans besoin particulier et ceux présentant des difficultés d'apprentissage. C'est notamment le cas des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde (DI M/S/P) pour qui les défis d'apprentissage à surmonter sont très importants. En temps de pandémie, ces défis sont exacerbés du fait que l'enseignement à distance engendre des obstacles compte tenu des mesures importantes d'adaptation dont ils ont besoin. Cet article s'intéresse aux pratiques d'enseignement en littératie expérimentées par des enseignantes et des techniciennes en éducation spécialisée (TES) afin de soutenir l'apprentissage à distance d'élèves ayant une DI M/S/P. Avant la pandémie, ces équipes enseignantes (ÉE) étaient engagées dans une démarche collaborative de développement professionnel soutenue par une recherche-action dont la visée est de favoriser le développement et le déploiement de pratiques d'enseignement susceptibles de rehausser le niveau de compétences en littératie de leurs élèves. Dans cette ère de l'information écrite, il est en effet essentiel que les élèves en situation de handicap puissent poursuivre le développement de ces compétences puisqu'elles sont cruciales pour augmenter leur autonomie, pour favoriser la transition de l'école à la vie active et plus largement, pour leur participation sociale (INSERM, 2016; Martini-Willemin, 2013; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). Les résultats présentés dans le cadre de cet article portent donc sur les pratiques d'enseignement à distance en littératie expérimentées par des ÉE et sur les facteurs ayant contribué à la mise en place de ces pratiques.

2. PROBLEMATIQUE ET CONTEXTE

En 2017, une école québécoise spécialisée auprès des élèves ayant une DI M/S/P a amorcé une recherche-action afin d'examiner comment favoriser le développement des compétences en littératie de ses élèves en tenant compte des meilleures pratiques d'enseignement dans ce domaine. Ces compétences constituent un vaste éventail allant de l'oral à l'écrit que ce soit écouter, parler, lire ou écrire. Force est de constater que les pratiques destinées à ces élèves sont très peu documentées par la recherche et que le personnel scolaire est peu outillé pour favoriser le développement de telles compétences. Une recension intégrative des écrits sur le sujet montre qu'en francophonie, aucun guide n'existe pour orienter le personnel scolaire quant aux compétences à développer et aux approches ou pratiques d'enseignement en littératie à déployer auprès de ces élèves (Moreau et al., 2021). Certes, les apprentissages en littératie sont importants, puisqu'ils sont, entre autres, associés à plus de possibilités de faire des choix relatifs à leur vie personnelle, professionnelle et citoyenne (MEES, 2017). Ils s'avèrent cependant difficiles à réaliser puisque les élèves ayant une DI sont aux prises avec des limitations importantes sur les plans intellectuel et cognitif (Cèbe et Paour, 2012). De plus, il est fréquent que ces élèves présentent un ou plusieurs troubles associés à leur DI (p. ex. troubles sensoriels, moteurs, langagiers, comportementaux, psychopathologiques, trouble du spectre de l'autisme), ce qui en fait une population très hétérogène (INSERM, 2016). Ainsi, une combinaison de facteurs propres à l'élève, mais aussi à son environnement (p. ex. le manque d'opportunité d'enseignement, de formation et de connaissance du personnel ou de matériel adapté), expliquerait les défis liés aux apprentissages en littératie (Browder et al., 2006; Downing, 2006). Il va sans dire que les défis rencontrés par le personnel scolaire concernent autant l'identification des notions à prioriser en littératie que les pratiques d'enseignement adaptées aux caractéristiques de ces élèves (Copeland et al., 2011; Lemons et Fuchs, 2010). C'est pour relever ces défis que le personnel scolaire d'une école spécialisée en DI M/S/P a interpellé une équipe de chercheurs. Il souhaite être accompagné dans la mise en place

d'activités visant le développement de pratiques pédagogiques en littératie dans le cadre d'une recherche-action (Tremblay et al., sous presse). L'objectif général de celle-ci est d'innover en matière de pratiques pédagogiques afin de rehausser les compétences en littératie d'élèves ayant une DI M/S/P, et ce, par l'entremise d'une communauté de pratique (CP). L'objectif spécifique traité dans le cadre de cet article est : décrire les pratiques d'enseignement à distance spécifique à la littératie expérimentées par les ÉE ainsi que les facteurs ayant contribué à leur mise en place. Cet objectif découle du fait que le déroulement de la CP a été chamboulé en raison du contexte de la pandémie et que les ÉE ont dû déployer des pratiques d'enseignement à distance auprès de leurs élèves. Le bilan de fin d'année réalisé en juin 2020 a permis de recueillir ces pratiques. Cette étude constitue un apport original aux connaissances actuelles sur les pratiques d'enseignement à distance spécifiques à la littératie auprès d'élèves ayant une DI puisqu'aucune recherche sur le sujet n'a été recensée.

3. CADRE CONCEPTUEL

Quatre concepts sont mis en relations dans ce cadre conceptuel, à savoir la littératie, le modèle conceptuel de la littératie de Browder et al. (2009), la déficience intellectuelle et le Modèle de développement humain. La littératie renvoie à différentes conceptions ou idéologies (Delcambre et Pollet, 2014). Elle fait référence à « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Moreau et al., 2020, p. 54). Cette définition est retenue puisqu'elle s'inscrit dans une perspective interactive personne-environnement et présente le développement des compétences en littératie sur un continuum allant du lecteur émergent au lecteur accompli plutôt que d'opposer le lecteur qui sait lire à celui qui ne sait pas lire, en plus de mettre en évidence le rôle des facteurs sociaux et culturels (Moreau et al., 2013). Ces compétences en littératie (oral, lecture et écriture) sont précisées dans les programmes ministériels de formation (ministère de l'Éducation, 2006) et les Programmes adaptés destinés aux élèves ayant une déficience intellectuelle, tel que le programme CAPS-I².

Le modèle conceptuel de la littératie de Browder et al. (2009) fait écho à cette définition en proposant un cadre de référence pour l'enseignement de la littératie auprès d'élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux sévères (p. ex. la DI et le TSA). Il vise l'amélioration de la qualité de vie en permettant l'accès à l'écrit et l'autonomie du lecteur. L'accès à l'écrit consiste à offrir aux élèves de multiples occasions d'être en présence de l'écrit, que ce soit par des livres adaptés, l'optimisation du temps pour la littératie, l'exploitation des technologies et l'implication des lecteurs (Browder et al., 2009). Le développement de l'autonomie du lecteur réfère quant à lui à l'enseignement d'habiletés essentielles à la lecture (conscience de l'écrit, compréhension lors de l'écoute) ou encore les composantes spécifiques à l'identification des mots (p. ex. conscience phonémique, décodage) et la compréhension de texte, laquelle constitue la finalité de la lecture. Ce modèle propose un équilibre entre l'enseignement de la lecture (conscience phonémique, décodage, fluidité, vocabulaire, compréhension), et le développement des habiletés fonctionnelles (accès au sens du message écrit) utiles au quotidien (p. ex. lire un message; communiquer sur les médias sociaux). Il propose un contexte riche et concret pour l'enseignement des habiletés à lire (p. ex. cibler le vocabulaire pendant la lecture interactive) ainsi que des scénarios à la réalisation d'activités fonctionnelles (p. ex. cuisiner en lisant une recette) (Koppenhaver et al., 2007). Ce modèle découle des travaux de Browder et de ses collègues (2006) qui est l'un des rares chercheurs s'intéressant spécifiquement aux élèves ayant une DI. Il met en évidence des

² Programme éducatif CAPS-I – *Compétences axées sur la participation sociale* – destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans

considérations importantes de l'enseignement auprès de ces élèves (p. ex. augmenter l'accès à l'écrit par l'utilisation de livres adaptés selon le niveau de lecture et l'âge chronologique). Les éléments de ce modèle sont appuyés par la littérature scientifique concernant les pratiques d'enseignement en littératie auprès des élèves ayant une DI publiés au cours des 10 dernières années.

La déficience intellectuelle (DI) se caractérise par des limitations significatives sur les plans du fonctionnement intellectuel et des comportements adaptatifs, lesquels se manifestent dans les habiletés conceptuelles (p. ex. littératie), sociales (p. ex. habiletés interpersonnelles) et pratiques (p. ex. soins personnels). Ces limitations doivent apparaître avant l'âge de 18 ans (Schalock et al., 2011). Si le fonctionnement intellectuel fait référence à des capacités mentales générales, les comportements adaptatifs relèvent plutôt de la façon dont la personne parvient à répondre aux demandes et aux exigences de la vie quotidienne et à celles du milieu social (INSERM, 2016). Les limitations de la personne sont notamment observables sur le plan des apprentissages scolaires; les niveaux de sévérité sont déterminés sur la base du QI ou des comportements adaptatifs (INSERM, 2016). Selon le MELS (2007), en plus des déficits des comportements adaptatifs, les élèves ayant une DI M/S/P sont ceux dont l'évaluation des fonctions cognitives au moyen de tests standardisés indique un quotient intellectuel ou de développement entre 20-25 et 50-55 (DI M/S) ou inférieur à 20-25 (DI P). Plus récemment, le Modèle de développement humain aide à comprendre la condition de l'apprenant ayant une DI.

En effet, le Modèle de développement humain aide à analyser les situations de handicap. Selon ce modèle, le Processus de production du handicap (MDH-PPH) (Fougeyrollas, 1998, 2010) offre une perspective systémique pour décrire, analyser et comprendre les facteurs qui influencent l'apprentissage de la littératie des élèves ayant une DI M/S/P. Selon le MDH-PPH, le handicap n'est pas la résultante d'un problème individuel, mais plutôt la conséquence situationnelle d'un processus interactif impliquant les caractéristiques de la personne (facteurs personnels liés à l'identité, au système organique et aux aptitudes) et celles de son environnement social et physique (facteurs environnementaux se qualifiant comme facilitateurs ou obstacles). Ces interactions entre les facteurs personnels et environnementaux influencent ainsi la qualité de la participation sociale dans les habitudes de vie de l'apprenant (Paré et al., 2015; INSERM, 2016). Par exemple, sans un enseignement soutenu et adapté à différents contextes, un jeune adulte ayant une DI, caractérisé par des limitations intellectuelles et langagières, pourrait rencontrer des difficultés à transférer ses connaissances en littératie dans des tâches du quotidien, comme élaborer une liste d'épicerie pour faire ses achats.

4. METHODOLOGIE

Cette étude, de type qualitatif, se situe dans le cadre d'une recherche-action, car elle vise à favoriser un changement de pratiques chez les enseignants. Depuis 2017, la recherche s'actualise par l'entremise d'une communauté de pratique (CP) qui a comme premier objectif le développement professionnel des praticiens, voire dans cette recherche, des enseignants (Michaud et Bouchamma, 2013), lesquels sont au cœur de la réussite des élèves (Gordon, 2006). La CP est composée de six équipes enseignantes (ÉE) correspondant à une paire (enseignante et éducatrice) d'une école spécialisée pour élèves ayant une DI M/S/P. Cette collaboration entre les membres composant chaque ÉE permet une action concertée favorable au développement professionnel en plus d'avoir des retombées positives sur la réussite des élèves (CTREQ – MEES, 2018). Les ÉE sont accompagnées par une équipe interdisciplinaire : direction, conseillère pédagogique, bibliothécaire professionnelle, orthophoniste, psychologue et enseignante pivot (EP). Celles-ci développent leurs pratiques pédagogiques spécifiques à la littératie de leurs élèves respectifs. En tout, six rencontres en CP par année ont lieu, auxquelles se sont ajoutées quatre rencontres de travail en équipe (p. ex. développement de matériel, accompagnement) ainsi qu'une rencontre bilan de fin d'année. Cet article porte spécifiquement sur la rencontre

bilan de juin 2020 qui a notamment traité des pratiques pédagogiques mises en place durant le confinement dû à la pandémie. Cela a permis de dégager celles qui correspondent le mieux aux caractéristiques des différents groupes d'élèves. Tous les membres de la CP ont participé à ce bilan.

Les élèves de cette école spécialisée sont âgés de 4 à 21 ans. Ils se caractérisent par un profil très hétérogène, que ce soit en raison de la différence d'âge, du niveau de sévérité de leur DI ou des troubles associés. Plusieurs d'entre eux présentent un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en plus de leur DI, de même que des troubles sensoriels, moteurs, langagiers, comportementaux ou psychopathologiques. Le tableau 1 résume les caractéristiques des élèves des différents groupes-classes participant à la CP. Il va de soi que la spécificité des troubles affectant chacun des élèves entraîne certaines limites et difficultés à considérer dans le déploiement de pratiques pédagogiques relatives à la littératie. Ainsi, les élèves des trois premiers groupes (1, 2 et 3) sont très peu autonomes, ils présentent un niveau d'attention très restreint et certains d'entre eux ont besoin de soins journaliers (gr.1) et de soutien pour la gestion des comportements. Bien que les élèves des groupes 4 et 5 soient un peu plus autonomes, leur niveau d'attention est également restreint, ce qui engendre un besoin d'accompagnement important. Les élèves du groupe 6 sont les plus autonomes et présentent de bonnes ressources pour réguler leurs comportements. Leur niveau d'attention est plus facilement mobilisable surtout lorsqu'ils sont accompagnés en mode individuel.

Tableau 1. Caractéristiques des différents groupes d'élèves

#G r.	N élèves	Âge	Diagnostics (N élèves)	Langage (N élèves)	Autres caractéristiques
1	7	4-12	DIP ¹ (7) DV (1/7) DM (6/7)	Non verbal (7)	Non autonome Attention extrêmement limitée Besoin de soins d'hygiène
2	6	7-12	DIMS (5) RGD (1) TSA (2/6)	Non verbal (4) Verbal + troubles langagiers (2)	Très peu autonome Attention très limitée Gestion comportementale ++
3	8	13-16	DIMS (8) TSA (3/8) DM (1/8)	Non verbal (8)	Peu autonome Attention limitée
4	7	7-11	DIM (7) TSA (7)	Non verbal (3) Verbal + troubles langagiers (4)	Peu autonome Attention limitée Gestion comportementale +++
5	7	8-11	DILM (7) TSA (2/7)	Verbal (6) Verbal + troubles langagiers (1)	Autonomie variable Attention limitée Impulsivité, agitation motrice
6	9	12-17	DIL (2) DIM (7) TSA (2/9) DV (1/9)	Verbal (6) Verbal + troubles langagiers (3)	Autonomie suffisante Attention mobilisable
¹ Légende : DI : Déficience intellectuelle; L, M, S, P : Légère, moyenne, sévère, profonde; TSA : Trouble du spectre de l'autisme; DM : Déficience motrice (en fauteuil); DV : Déficience visuelle; NV : Non verbal					

Modalités de collecte de données et déroulement. Une rencontre bilan de groupe de la CP a été réalisée en juin 2020 à l'aide d'une plateforme de visioconférence. D'une durée de trois heures, cette rencontre a permis aux différentes ÉE de faire état des pratiques pédagogiques spécifiques à la littératie mises en place auprès de leurs

élèves. À la suite de cette rencontre de groupe, une entrevue individuelle semi-dirigée d'une heure a été menée auprès de l'enseignante pivot (EP) qui a accompagné de façon plus proximale les participantes de la CP dans le but d'obtenir davantage de précision quant aux pratiques exposées.

Analyse. Dans le contexte du présent article, seules les pratiques documentées pendant le confinement, donc avant le retour en classe, ont été traitées. Les propos tenus lors du bilan de groupe et de l'entrevue ont été transcrits en verbatim. Une analyse de contenu, réalisée selon les étapes recommandées par Paillé et Mucchielli (2016), a permis d'effectuer une analyse qualitative croisée du bilan de groupe et de l'entretien individuel. D'abord, une première lecture a permis de faire une liste d'énoncés (mots, portions de phrases, phrases orientées par le cadre conceptuel ou non) portant sur les pratiques enseignantes et ses caractéristiques. En second lieu, ces énoncés ont été classifiés par unités de sens puis regroupés, cette fois, en catégories plus larges et leurs sous-catégories. Celles-ci ont été déterminées par le cadre théorique (pratiques enseignantes spécifiques au modèle de Browder) ou induites (la collaboration). Il s'agit donc d'un modèle d'analyse mixte combinant une analyse à l'aide de catégories prédéterminées et d'autres, induites par les données. Cette analyse a d'abord été réalisée individuellement par trois chercheurs. Une vérification conjointe a ensuite permis d'effectuer quelques changements de catégories et de développer un langage commun pour nommer les catégories et sous-catégories en tenant également compte du cadre conceptuel. À titre d'exemple, le terme *voie d'assemblage* a été remplacé par le terme *décodage*. Cette vérification a également permis de définir les termes suivants : la modalité synchrone réfère à tout enseignement, individuel ou de groupe, prodigué en temps réel; la modalité asynchrone se rattache aux enseignements en différé; la modalité mixte réfère à l'utilisation des deux modalités pour assurer l'enseignement.

5. RESULTATS ET DISCUSSION

Trois principaux thèmes et leurs sous-catégories sont documentés : 1) les activités d'enseignement et les modalités utilisées (synchrone, asynchrone, mixte); 2) les facteurs contribuant à la mise en place de l'enseignement à distance; ainsi que 3) l'importance de la collaboration comme soutien à l'enseignement. Chacune est présentée ci-dessous.

5.1 Activités d'enseignement et modalités (synchrone, asynchrone, mixte) utilisées

Pendant le confinement, les ÉE ont proposé différentes options d'enseignement aux parents en fonction de leurs disponibilités, de leurs besoins, des caractéristiques des groupes-classes ou encore, des moyens technologiques dont ils disposaient. Le tableau 2 présente les activités d'enseignement réalisées pour chacun des six groupes-classes colligés sous les rubriques suivantes : les activités proposées et les composantes en littératie visées, la fréquence des suivis offerts à distance, les modalités (synchrone individuel, synchrone de groupe ou asynchrone) et les technologies ou applications ayant été utilisées pour réaliser les activités. Ces activités d'apprentissage ont été planifiées en tenant compte des objectifs pédagogiques visés pour chaque groupe-classe en fonction des compétences à développer selon les composantes du modèle de Browder et al. (2009). À titre d'exemple, les groupes 3 et 4 souhaitaient mettre l'accent sur le développement de la communication orale alors que le groupe 6 avait comme objectif prioritaire le développement de la conscience phonologique.

Tableau 2. Activités d'enseignement et modalités des suivis utilisés selon les groupes d'élèves

Gr	Elèves suivis Nombre	Activités	Composantes	Fréquence des suivis Nombre	Modalités des suivis				Technologies et applications		
					Synchrone individuel	Synchrone groupe	Asynchrone	Visio ¹	Ordinateur / tablettes	Appels télé.	Livres adap.
1	7/7	Enregistrement lecture interactive animée avec objets	Compréhension de l'écoute	Envoi ponctuel		X			X		X
2	6/6	Activités en littérature animées par parents	Compréhension	Envoi ponctuel		X			X		
		Enregistrement lecture de livre	Compréhension d'un texte à l'oral			X			X		X
3	8/8	Contact hebdo avec parents et élèves, maintien du lien	Communication, vocabulaire	Contact hebdo.	X			X	X	X	
		Mise à jour des « Talk Tablet ² », applications d'activités en littérature, formation des parents	Communication, vocabulaire, compréhension en lecture					X		X	
4	7/7	Plan de travail et histoire	Compréhension d'un texte à l'oral	Plan hebdo. Envoi ponctuel		X			X		X
		Livre multimodal et séquence à suivre	Compréhension d'un texte à l'oral			X			X		X
5	5/7	Lecture de syllabes, de mots et de phrases, questions de compréhension	Décodage, globalisation, vocabulaire, fluidité	2 x 20 min par semaine Suivis individuels Suivi de groupe 1x	X			X	X		
		Vocabulaire sur interactions sociales et nombres	Vocabulaire		X			X	X		
		Lecture interactive, histoire avec objets	Compréhension d'un texte à l'oral, vocabulaire			X			X	X	X
3/9 ind.	7/9 groupe	Fusion de sons	Conscience phonologique	1 x 30 min par semaine suivi ind.	X			X	X		
		Rime avec soutien visuel (intru)	Conscience phonologique			X			X	X	
6	7/9 groupe	Qui est-ce?	Communication	1 X 30 min suivi gr.		X			X		
		Formulation de questions				X			X		
		Gr. Facebook, formuler demandes	Communication, écriture, lecture		Echanges spontanés Gr. Facebook		X	X		X	
		Invité de la semaine	Communication			X		X	X		

Les choix des activités d'enseignement, des modalités de diffusion (synchrone ou asynchrone) et des applications technologiques, reposaient sur différentes finalités, notamment le maintien de la relation et du lien affectif avec les élèves ou le maintien ainsi que la poursuite des apprentissages en littérature. Leur mise en place a été tributaire du contexte de la pandémie, ce qui a nécessité des réajustements en fonction de la réponse des élèves. Ainsi, la fréquence des suivis et des activités proposées tout comme les modalités (synchrones, asynchrones) varient d'un groupe à l'autre, et tiennent compte de la réalité, et de la disponibilité des parents et des caractéristiques des élèves.

D'ailleurs, la modalité synchrone de groupe, bien qu'expérimentée par les groupes 5 et 6, n'a été finalement retenue comme moyen efficace qu'auprès du groupe 6 pour animer des activités d'enseignement, comme le jeu « Qui est-ce? », lequel visait à travailler la formulation de questions à l'oral. La modalité synchrone individuelle a été déployée, quant à elle, auprès des groupes 5 et 6 pour des activités d'enseignement de la

lecture touchant le décodage, le vocabulaire, la fluidité, la conscience phonémique et la compréhension. La modalité d'enseignement asynchrone a été retenue auprès des groupes 1, 2 et 4. Ces ÉE ont fourni des occasions d'accéder à la littérature (p. ex., envoi d'histoires enregistrées) et souhaitaient assurer un enseignement des premiers acquis en lecture en envoyant du matériel ponctuel aux parents.

L'ÉE du groupe 3 a quant à elle opté pour un mode hybride combinant des activités synchrones et asynchrones. Cette ÉE a consacré une grande partie de son temps et de son énergie à maintenir le lien avec ses élèves et leurs parents en proposant hebdomadairement des activités de communication et de vocabulaire en mode individuel synchrone via l'application Teams, ou via un cellulaire pour ceux n'ayant pas accès à un ordinateur. L'ÉE s'est également mobilisée pour préparer des tablettes tactiles en y ajoutant des applications spécifiques à la littérature et à la communication (Talk Tablet) pour leurs élèves qui sont non verbaux. Elles ont également offert un soutien aux parents pour les guider à l'utilisation de ces applications afin qu'ils puissent travailler avec leur enfant en mode asynchrone selon leur disponibilité.

Ainsi, le mode synchrone individuel a principalement été retenu par les ÉE des groupes-classes 5 et 6, caractérisés par des élèves montrant une plus grande autonomie et dont l'attention est mobilisable. Le mode synchrone de groupe a été retenu seulement pour le groupe 6, celui dont les élèves présentent le plus de ressources cognitives (intellectuelles, langagières, attentionnelles) et le plus d'autonomie, ce qui montre la difficulté à utiliser ce mode auprès d'élèves ayant une DI.

Le mode asynchrone a quant à lui été retenu auprès des quatre groupes-classes, dont les élèves présentent un manque d'autonomie, des déficits langagiers majeurs (non verbaux) de même que des difficultés importantes à mobiliser leur attention. Trois de ces quatre groupes se caractérisent par leur jeune âge; parmi ces derniers, deux sont composés d'élèves qui vivent des défis importants pour la gestion de leur comportement. Conséquemment, le mode d'enseignement asynchrone, qui nécessite la collaboration d'un parent-médiateur à même de déterminer le meilleur moment de la journée pour proposer l'activité à son enfant, a semblé mieux répondre aux besoins de ces groupes-classes.

L'analyse montre également que les activités choisies par les ÉE se rattachaient principalement à l'une des deux principales retombées visées par le modèle de Browder et al. (2009), soit l'augmentation de l'accès à l'écrit. Les ÉE des groupes 1 à 4 ont fourni des occasions d'accéder à la littérature notamment par l'envoi d'histoires enregistrées. Ils ont offert un enseignement portant sur les préalables de la lecture. Les ÉE n'ont pas à attendre que les élèves soient « prêts » pour être exposés aux ouvrages de littérature; la littérature doit se retrouver au cœur de leur enseignement dès le début du primaire. De plus, ces élèves bénéficient d'être impliqués activement dans des activités leur permettant d'explorer et d'interagir avec différentes facettes de l'écrit bien avant que les habiletés de lecture formelles ne leur soient enseignées (Erickson et al, 2009). Reconnues comme de bons moyens de favoriser l'accès à l'écrit (Snyder et Huber, 2019), les technologies ont été utilisées par tous les groupes, que ce soit avec les ordinateurs, les tablettes ainsi que les plateformes Zoom, Teams et Messenger.

En ce qui concerne l'augmentation de l'autonomie du lecteur (Browder et al., 2009), seules les ÉE des groupes 5 et 6 ont proposé des activités d'enseignement de la lecture spécifiques à cette visée. Soulignons que les choix des ÉE correspondent au processus proposé par ces auteurs relativement à l'enseignement de la littérature. Pour les élèves d'âges primaires, comme c'est le cas des groupes-classes 4 et 5, le modèle priorise un enseignement des habiletés de base en lecture (p. ex. décodage, vocabulaire) tout en favorisant un accès à des ouvrages de littérature de jeunesse. C'est principalement ce sur quoi ces ÉE ont misé au cours de la période du confinement. À mesure que les élèves avancent en âge, il devient plus important d'intégrer des activités favorisant un transfert des apprentissages à de nouveaux contextes (occasions d'appliquer et de généraliser). Pour les élèves du groupe 5, qui ont un niveau d'attention plus grand que ceux du groupe 4, cette transition a pu démarrer. Par exemple,

une activité d'application au texte sur la compréhension de phrases animées par l'ÉE du groupe 5 a permis aux élèves de mobiliser leurs habiletés à décoder, à reconnaître des mots et à comprendre pour accéder au sens de la phrase à distance. Dans le cas d'élèves du secondaire (groupe 6), le temps d'enseignement de la lecture a été réduit pour mettre davantage l'accent sur la lecture fonctionnelle par la mise en place d'activités de réinvestissement. Ainsi, l'ÉE du groupe 6 a pu proposer des activités fonctionnelles, comme la communication à l'écrit sur la plateforme Facebook de la classe et la formulation de demandes pour le prochain invité de la classe. En somme, les ÉE de concert avec les parents ont offert des opportunités d'enseignement et de pratique aux élèves, lesquelles s'avèrent essentielles à la progression de leurs apprentissages dans le contexte où ces élèves ont besoin de plus de temps, de pratique et de répétitions pour développer les compétences en littératie (Allor et al., 2010 ; INSERM, 2016).

5.2 Les facteurs contribuant à la mise en place des pratiques d'enseignement

Cette section vise à mieux approfondir les facteurs ayant permis l'enseignement de la littératie pendant le confinement. En référence au modèle MDH-PPH, l'analyse a permis de dégager : 1) les facteurs (facilitateurs et obstacles) liés aux caractéristiques des élèves des différents groupes-classes ; 2) le déploiement des activités d'enseignement selon les phases de la planification et du pilotage; et 3) l'importance de la collaboration.

5.2.1 Les facilitateurs et obstacles liés aux caractéristiques des élèves

Cette section présente des extraits de verbatims relatifs aux sujets abordés. Un premier extrait témoigne de l'interaction entre les facteurs liés à l'apprenant et le contexte dans la mise en place de l'enseignement à distance :

La déficience profonde et la déficience sévère, c'est là où c'était le plus problématique (EP). Par rapport au confinement, on croyait qu'on ne pouvait pas vraiment faire d'enseignement à distance parce qu'on est vraiment dans les soins, dans le concret (ÉE1). Ils sont plus jeunes, donc il y a plus de comportements qui sont moins posés. Même en classe, c'est plus difficile de s'asseoir et de faire une tâche pendant un certain temps. Là, on demandait aux parents de les asseoir devant l'ordinateur. (EP)

L'analyse des propos tenus par les participantes permet de constater que des facteurs personnels ont contribué aux choix des dispositifs retenus dans la mise en place des pratiques. Plusieurs caractéristiques personnelles des élèves liées à l'âge et aux dimensions cognitives, adaptatives, comportementales ou affectives sont relevées. Parmi celles-ci, soulignons un plus jeune âge, des déficits cognitifs, adaptatifs et comportementaux importants associés à un grand besoin de soutien sur le plan adaptatif, de grandes difficultés à comprendre et à s'adapter à des situations nouvelles, à communiquer, à mobiliser et à maintenir leur attention sur une tâche et à y collaborer ont été identifiés comme des obstacles à la mise en place de l'enseignement à distance. Ces obstacles liés aux facteurs personnels ne semblent pas différents de ceux expérimentés en contexte de classe. Des recherches montrent que ces facteurs (p. ex. niveau de DI plus sévère, difficultés attentionnelles et comportementales) influencent la réponse à l'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant une DI. Néanmoins, si le développement des compétences en littératie exige plus de temps et de persévérance auprès des élèves présentant davantage de défis, cet enseignement demeure possible à la condition de mettre en place des pratiques d'analyse et de réponse aux besoins individualisés et un travail en collaboration (p. ex. Allor et al., 2013; Allor et al., 2014).

Les ÉE ont dû s'adapter aux diverses caractéristiques de leurs élèves, ce qui, comme susmentionné, les a amenées à retenir différents types d'activités et de modalités d'enseignement. Par contre, si ces facteurs personnels peuvent influencer la mise en place de pratiques ou dispositifs d'enseignement à distance, le propos suivant met en évidence les difficultés de prévoir avec justesse quels dispositifs d'enseignement les élèves ont besoin pour profiter de l'enseignement à distance : *J'ai un élève ayant un TSA, quand sa mère m'a dit qu'elle aimerait avoir de l'enseignement à distance [en modalité synchrone individuelle], j'étais certaine qu'il ne voudrait pas [...] ça été mon meilleur et il a progressé.* Il ressort de cela que des facteurs affectifs liés au lien positif préexistant entre l'élève et l'ÉE ainsi que des facteurs motivationnels associés à l'intérêt suscité par les activités proposées ont été identifiés comme des facilitateurs. Comme le propose Fougeyrollas (1998, 2010), différents facteurs personnels tels que ceux identifiés dans la présente analyse entrent en interaction avec des facilitateurs et obstacles de l'environnement.

5.2.2 Le déploiement des activités d'enseignement selon les phases de la planification et du pilotage

L'analyse des facilitateurs et obstacles de l'environnement est présentée en les associant aux phases de planification et de pilotage de l'enseignement.

5.2.2.1 La planification

Le contexte de pandémie a mené à une refonte de la planification existante et a nécessité beaucoup d'ajustements comme l'exprime l'ÉE6 : *Honnêtement, il faut être bien équipée. Ça paraît banal, mais ça te prend un ordinateur qui marche. Ma partenaire avait un « ordinosaur » chez elle.*—Pour les élèves également, l'environnement matériel est à considérer : *J'avais des jeunes qui se branchaient sur un téléphone ou sur une tablette; ce n'était pas agréable. Quand je partageais mon écran pour présenter une activité, c'était trop petit.* (ÉE6)

En contrepartie, le contexte du confinement a été une occasion pour d'autres élèves d'avoir accès à un ordinateur, dont ils ne disposaient pas antérieurement : *Notre [nom de l'élève], pendant le confinement, il a hérité d'un ordinateur, ce qui fait qu'il travaille beaucoup sur l'ordinateur. Je me rends compte de ses progrès.* (ÉE3). De plus, l'ÉE3 a investi du temps dans la préparation des outils technologiques indispensables à la poursuite de l'enseignement auprès de ses élèves non verbaux. En faisant référence à cette équipe, l'enseignante pivot mentionne : *Elles ont travaillé fort là-dessus pour que chaque jeune soit capable chez lui de travailler [...] avec la tablette, elles pouvaient faire pratiquement la même chose qu'elles faisaient en classe. Le jeune répondait avec son Talk Tablet.*

Par ailleurs, l'ouverture et la flexibilité dans la planification des plages horaires des ÉE ont été essentielles à la mise en place de l'enseignement à distance avec la complicité des parents. *Des fois, tu te dis « Bon! Je vais tous les voir; je vais faire ça jeudi toute la journée ». Mais, non, tu ne peux pas. Parce que les parents ont une vie, ils ont leurs affaires et ils ont d'autres enfants. Ça te demande toute une flexibilité. C'est même le soir.* (ÉE6). Cette flexibilité a permis non seulement de tenir compte des contraintes familiales ou professionnelles des parents, mais également de la disponibilité de l'élève à effectuer des apprentissages en choisissant le moment le plus approprié de la journée. Par exemple, un parent a demandé « *d'éviter les rencontres après 14 h avec leur enfant,* » heure associée à l'arrêt de l'effet de sa médication psychostimulante. Pour d'autres, les fins de journée représentaient les seuls moments possibles en raison de leurs contraintes professionnelles. Par ailleurs, ce ne sont pas tous les parents qui souhaitaient l'enseignement à distance, ce qu'exprime l'ÉE6 : *J'ai trois élèves qui ont demandé de tels suivis. Les six parents qui n'en voulaient pas ont par contre demandé des activités plus*

concrètes à faire de type papier-crayon. Chaque semaine, j'écrivais aux parents. Je m'assurais que tout était correct. Qu'ils avaient ce qu'il fallait. Cet extrait met en évidence que cette flexibilité des ÉE s'est également exprimée à travers le choix des types d'activité à proposer, mais aussi qu'un temps de planification hebdomadaire était nécessaire pour bien répondre aux besoins des familles et des élèves.

5.2.2.2 Le pilotage

Les ÉE ont expérimenté diverses activités d'enseignement selon différentes modalités. Dans le cadre d'une activité synchrone, l'individualisation est identifiée comme facteur à considérer : *Avoir l'attention à distance, c'est vraiment plus facile en individuel qu'en sous-groupe ou en groupe*. L'enseignement à distance est perçu par l'ÉE6 comme facilitant : *Parce qu'en ligne, il n'y a rien vraiment pour les déranger; à part peut-être papa et le petit frère. Mais, sinon, tu es en un pour un. Par exemple, j'ai un élève, il me regardait et c'était comme un show de télé et il était tout, tout là. C'est pareil pour les autres que je suivais*. Ce qui ne s'applique pas nécessairement lorsque le niveau cognitif et adaptatif du jeune ne lui permet pas de comprendre le contexte et de s'y adapter : *Quand j'ai fait des rencontres par Zoom en individuel avec mes élèves, ils se mettaient à pleurer, ou bien ils me disaient « bye » et ils s'en allaient. Ce n'était pas évident pour eux de comprendre qu'on était loin*. (ÉE2)

Le pilotage à distance a été une sorte de porte ouverte pour les parents sur les pratiques des ÉE. Ceux-ci pouvaient observer l'enseignante en action et en bénéficier pour les orienter sur leurs propres façons d'intervenir auprès de leur enfant : *Les parents, en début de confinement, je leur avais envoyé ce que j'utilisais comme matériel; ce que je travaillais en classe et comment on le travaillait. [...] J'ai une mère qui m'a dit : « Ça, moi, c'est ma bible. Je sais exactement ce que tu travailles et comment tu le travailles ». En plus, quand j'enseignais à son enfant, elle disait : « là, en plus, j'ai un modèle ». Ça fait qu'elle a dit : « moi, je répète exactement ce que tu dis et comment tu le fais ».*

En somme, dans le contexte de déploiement des deux phases de l'enseignement susmentionnées (planification et pilotage), différents obstacles ou facilitateurs ont été relevés. Dans la phase de planification, les limites sur le plan de l'environnement matériel des ÉE et des élèves ont été présentées comme des obstacles, que ce soit le manque d'équipement technologique ou son fonctionnement non optimal. Pour les ÉE, ces obstacles ont eu un effet négatif sur les possibilités de déployer des activités d'enseignement et la participation optimale des élèves aux activités proposées. En contrepartie, le contexte de confinement a favorisé l'accès à du matériel technologique pour certains élèves, lequel aurait par la suite été un facilitateur aux apprentissages au-delà de ce contexte de confinement. La revue récente réalisée par Snyder et Huber (2019) montre que le recours à ces outils technologiques est de plus en plus fréquent en soutien à l'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant une DI et que les résultats obtenus jusqu'à maintenant quant à leur efficacité sont positifs, ce qui en fait une voie prometteuse pour favoriser leurs apprentissages en littératie. Par contre, leur accessibilité est encore limitée en contexte scolaire (Snyder et Huber, 2019). Mais le confinement aura permis à plus d'élèves d'en bénéficier. Chez les élèves ne pouvant communiquer verbalement, Browder et son équipe (2009) estiment que le recours aux technologies constitue un levier important pour rendre l'écrit accessible. Ils mentionnent que cet obstacle langagier ne doit pas être un frein à l'enseignement et à la participation de ces élèves aux activités d'enseignement en littératie. Cet apport essentiel des outils technologiques auprès de ces élèves explique qu'une ÉE ait investi beaucoup de temps dans la mise à jour de tablettes et le soutien offert pour que les parents puissent les utiliser avec leur enfant.

Plusieurs facteurs intrinsèques aux ÉE ont également été soulevés, dont leur ouverture et leur flexibilité d'horaire ou encore le choix des modalités d'enseignement retenues en réponse aux besoins de leur groupe d'élèves et aux contraintes familiales et professionnelles des parents. Ces actions sont le reflet des croyances,

des valeurs transformées en attitudes positives relevées par Bélanger (2004) comme ayant des impacts significatifs sur les apprentissages et la réussite des élèves ayant des besoins particuliers. Aussi, dans la phase de pilotage, certaines ÉE ont servi de modèle en montrant aux parents comment enseigner à leur enfant. Elles ont ainsi contribué à renforcer le sentiment de compétence des parents, lesquels, selon Deslandes (2004), manquent souvent de repères ou d'assurance en plus de se sentir isolés et impuissants pour intervenir auprès de leur enfant ayant des besoins particuliers. Ces interactions parents-ÉE mettent en évidence l'importante collaboration avec le parent, mais aussi avec les autres intervenants scolaires, ce qui sera traité de façon plus approfondie dans la section qui suit.

5.3 La collaboration comme soutien à l'enseignement

La nécessaire collaboration entre les ÉE et les parents et celle au sein de l'équipe-école s'imposent en contexte de pandémie. D'abord, le contact régulier avec la famille va bien au-delà des activités d'enseignement proprement dites et il a sollicité les capacités d'écoute bienveillante des ÉE alors que certains parents ont eu le besoin d'exprimer leurs inquiétudes : *Je faisais beaucoup de psychologie parce que j'avais des parents qui étaient inquiets. « Qu'est-ce qui va se passer? On n'a plus de camp de jour. On n'a plus de ci. On n'a plus de ça. » Ils étaient épuisés.* (ÉE3). Cette écoute a d'ailleurs amené certaines ÉE à aller au-delà de ce qu'elles croyaient être en mesure de faire sur le plan de l'enseignement de la littérature : *Au début, je me disais, « j'appelle et on peut travailler la communication ou différentes choses ». Mais, les parents, c'était vraiment qu'ils ne voulaient pas que leurs enfants perdent des acquis au niveau de la lecture et de l'écriture.* (ÉE5)

De plus, différents propos expliquent que la collaboration s'est rehaussée sinon renforcée, notamment par l'augmentation de la fréquence des interactions lors du passage d'une pratique d'enseignement en classe vers une pratique à distance : *Les parents, dans la vie, je ne leur parle pas comme ça deux à trois fois par semaine. J'étais branchée et ils étaient là. On a créé un groupe Facebook où on se donnait des nouvelles.* (ÉE6). Il y a aussi l'éventail des rétroactions rendues possibles entre l'ÉE et le parent qui s'élargit, qui contribue à renseigner le parent et à augmenter les opportunités pour l'élève de participer aux activités d'enseignement : *Tu as le parent qui regarde et qui te pose des questions : « Ok, là, pourquoi tu fais ça comme ça ? » La mère de [Nom de l'élève], elle veut comprendre. Elle veut savoir. Elle me texte : « Là, si je le montre de cette façon, c'est tu correct ? »* EE6.

En modalité asynchrone, le rôle du parent s'est également avéré incontournable, car c'est sur leurs épaules que retombaient le pilotage des activités et les rétroactions à leur enfant. Ces interventions étaient essentielles pour informer les ÉE de la réponse des élèves aux activités proposées : *« L'ÉE envoyait des plans de semaine avec des histoires à raconter [...] C'est à peu près la moitié des élèves qui réagissent bien et qui font les activités ».* (ÉE4).

Ce travail en collaboration a eu des effets sur la progression des élèves selon l'ÉE6 : *« Ce jeune-là était toujours accompagné d'un parent pour le soutenir dans ce que je proposais. J'ai vu des progrès assez incroyables chez mes jeunes suivis en un pour un! Pour cet élève, ça évolue bien. Parce que sa belle-mère, elle s'en occupe beaucoup ».* (ÉE5). L'ÉE4 observe des progrès chez une élève dans plusieurs sphères (langage, apprentissages, comportements) dans le contexte où le père s'est beaucoup impliqué pour soutenir son enfant : *« L'élève regarde un livre et dit les mots. Elle ne parlait pratiquement pas en début d'année. Et là, les mots sont très bien prononcés. Et ça, ça a fait en sorte aussi que les crises ont beaucoup diminué. Parce qu'elle est capable de demander les choses [...] on voit vraiment une belle progression ».* (ÉE4).

Il en est de même concernant la collaboration avec l'équipe-école qui a également joué un rôle mobilisateur pendant le confinement. Plusieurs propos des ÉE indiquent que le contexte de pandémie a renforcé la collaboration : *« [l'orthophoniste] en a fait beaucoup. Elle a donné du soutien aux parents avec des banques de*

mots. Elle a vraiment été très, très présente. On s'écrivait. On s'est parlé souvent. [...] » (EP). Elle a joué un rôle actif auprès de cinq des six groupes tout au long du confinement. Elle a offert des suivis individuels synchrones à plusieurs élèves de chacune des classes en s'assurant d'agir en complémentarité avec l'enseignante. Il en a été de même pour les autres professionnels, comme la psychologue de l'école qui a joué un rôle important auprès d'élèves ayant des problématiques d'ordre affectif ou comportemental. Par ailleurs, l'enseignante spécialiste en informatique a été sollicitée pour identifier de nouvelles applications en littératie. Lors de la rencontre bilan, elle rapporte aussi avoir donné du soutien à d'autres ÉE dans la recherche de matériel et pour l'adaptation des tablettes numériques. L'enseignante pivot (EP) a quant à elle poursuivi son rôle pour guider ses collègues dans leur réflexion en étant disponible pour répondre aux questions ou pour offrir une écoute bienveillante individuelle.

L'EP (entretien individuel) souligne l'apport, durant le confinement, de la démarche du plan de développement professionnel de chacune des ÉE développé en CP en début d'année portant sur les pratiques d'enseignement à prioriser : « [la littératie], *c'est quelque chose qu'on maîtrise bien maintenant. On a déjà des activités. On a déjà en tête des choses qu'on peut faire. Donc, c'est facile à rendre à nos élèves. Je pense que ça, ça a été aidant d'être structurée avant [...] Dans ma tête, c'est clair, j'ai un plan de développement et c'est aidant pour moi !* ». Ainsi, le fait d'avoir travaillé en CP semble avoir contribué à faciliter les suivis avec les élèves, les ÉE ayant su s'investir auprès de leurs groupes d'élèves. L'EP explique la différence d'implication entre les participantes de la CP et les autres par la présence, pour les premiers, du plan de développement : « *Les autres groupes ont essayé. Il y a deux autres groupes qui ont fait du suivi, mais sinon, les autres, ils n'en ont pas fait. Je pense qu'ils ne savaient pas quoi faire !* »

En somme, le confinement aura nécessité d'impliquer davantage les familles de ces élèves ayant une DI M/S/P, celles-ci étant essentielles au déploiement de l'enseignement à distance. Selon l'OCDE (2020), les familles constituent une ressource clé pour motiver leur enfant et pour faciliter leurs apprentissages en temps de pandémie. Les collaborations entre l'école et la famille se limitent souvent à leur plus simple expression, dont l'échange de renseignements (Deslandes, 2004; Larivée et al., 2006). Les parents et les ÉE de ces élèves peuvent offrir un haut niveau de soutien à l'apprentissage; ces élèves bénéficient de cette collaboration et de ce travail concerté entre adultes, pour maintenir les acquis, sinon poursuivre ou réaliser des apprentissages. Pour ces participants, la collaboration est, sans contredit, un facteur qui contribue à la réussite éducative des élèves; cette idée est explicitée dans les travaux de Larivée et al. (2006). De plus, les ÉE se sont engagées dans ce processus en n'hésitant pas à faire appel à différents acteurs dans l'école pour développer ou pour enrichir leurs interventions. La collaboration, considérée comme un vecteur pour transformer les pratiques éducatives et les améliorer (Cody et al., 2016), s'avère donc l'un des principaux facteurs de réussite à la mise en place des activités d'enseignement en littératie expérimentées lors de la période de confinement par les ÉE. Le fonctionnement de l'école en CP a permis de mettre la table à cette collaboration qui a pu se poursuivre pendant le confinement. En effet, les participantes de la CP semblent avoir su profiter des rencontres en CP, en amont de la pandémie, pour atteindre les objectifs de leur plan de développement professionnel. Beaumont et al. (2009) mettent en évidence plusieurs retombées positives de la collaboration, notamment la création de canaux formels et informels entre les professions, l'augmentation du sentiment d'efficacité personnel, mais aussi plus d'ouverture et de persévérance en contexte difficile et une plus grande capacité de résolution de problèmes, notamment auprès des élèves HDAA.

6. CONCLUSION

Cet article visait à décrire les pratiques d'enseignement en littératie expérimentées pendant la pandémie du printemps 2020 par six équipes enseignantes (ÉE) d'une école spécialisée auprès de leur groupe d'élèves ayant une DI M/S/P. Puisque ces ÉE participent à un projet de recherche-action ayant comme levier une communauté de pratique instituée pour une troisième année, l'équipe de recherche a profité du bilan annuel de fin d'année (juin 2020) pour dégager les pratiques pédagogiques instaurées durant le confinement lié à la pandémie tout en considérant les obstacles et les facilitateurs ayant contribué à leur déploiement.

En ce qui concerne les activités d'enseignement en littératie, il ressort que le recours aux technologies s'est effectué par différentes applications en mode synchrone et asynchrone. Cette dernière modalité a été privilégiée auprès des élèves présentant moins de ressources cognitives, un plus faible niveau d'autonomie nécessitant une plus grande gestion des comportements. Ce profil correspond à quatre des six groupes d'élèves ciblés dans cette recherche. Dans le présent contexte d'enseignement à distance, il appert également que la modalité synchrone de groupe n'a finalement été retenue que par une ÉE, le soutien individualisé semblant davantage répondre aux besoins des élèves. Sur le plan des activités d'enseignement, une variété a été proposée selon les besoins spécifiques des différents groupes-classes, allant de la création de livres adaptés, à la préparation des tablettes tactiles ayant des applications spécifiques à la littératie. En référence au modèle de Browder et al., (2009), les visées des ÉE ont principalement été d'augmenter l'accès à l'écrit alors que deux des groupes d'élèves ont également pu profiter d'activités favorisant leur autonomie. Ce sont donc les caractéristiques personnelles des élèves liées aux capacités cognitives, adaptatives, comportementales ou affectives qui ont orienté le choix des activités et des modalités d'enseignement offert comme cela se fait également en contexte de classe.

Toutefois, il ressort de ces données que l'enseignement des compétences en littératie, particulièrement l'oral et la lecture, peut se poursuivre à distance auprès de ces élèves pourvu que certaines conditions soient réunies. Outre l'importance pour les élèves et les ÉE d'avoir accès à un environnement matériel adéquat, la disponibilité des parents, la collaboration ainsi que la qualité relationnelle de l'ÉE auprès de ces derniers et de leurs enfants sont des incontournables. En ce qui concerne la relation de collaboration avec les parents, bien qu'ayant existé avant la pandémie, elle semble s'être renforcée durant cette période de confinement, ce qui a permis à certains d'entre eux d'apprendre à animer les activités d'enseignement proposées auprès de leur enfant. Cette qualité relationnelle est également tributaire du travail acharné des ÉE qui ont dû faire preuve de créativité et de dévouement pour que tous les élèves de leur groupe respectif aient accès à des activités adaptées à leurs besoins et à leurs intérêts. Ce travail a été rendu possible grâce à la collaboration des professionnelles (orthophoniste, bibliothécaire, psychologue) de l'école, de la spécialiste en technopédagogie et de l'enseignante pivot. Selon les participantes, le travail collaboratif préétabli en communauté de pratique leur a permis d'oser chercher le soutien dont elles avaient besoin pour expérimenter la formation à distance. À ce titre, la communauté de pratique semble avoir été un levier permettant à chacune des ÉE d'adhérer avec confiance au projet de l'enseignement à distance.

À la lumière de ces résultats, il apparaît essentiel d'examiner plus en profondeur les modalités de l'enseignement à distance les plus aptes à répondre aux besoins des élèves en fonction des caractéristiques des groupes-classes. Ces données soulèvent la question suivante : comment permettre à davantage d'enseignants d'oser cet enseignement auprès d'élèves ayant une DI M/S/P ? Cet article constitue une amorce de réflexion. Il a pu mettre en évidence certains obstacles et facilitateurs, que ce soit du point de vue de l'environnement

physique, pédagogique ou familial. S'inscrivant dans une perspective psychosociale, le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH) montre qu'au-delà des limites d'apprentissage des élèves, il y a des révélations qui incitent à outrepasser nos croyances pour se laisser surprendre, comme ce fut le cas pour cet élève presque inaudible en début d'année qui prononçait clairement les mots des images de certains livres en fin d'année.

7. REFERENCES

- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the School*, 47, 445-466. doi: 10.1002/pits.20482
- Allor, J. H., Gifford, D. B., Al Otaiba, S., Miller, S. J. et Cheatham, J. P. (2013). Teaching students with intellectual disabilities to integrate reading skills: Effects of text and text-based lessons, *Remedial and Special Education*, 34(6), 346-356. doi: [10.1177/0741932513494020](https://doi.org/10.1177/0741932513494020)
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs ? *Exceptional Children*, 80(3), 287-306. doi: [10.1177/0014402914522208](https://doi.org/10.1177/0014402914522208)
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, Canada : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 39-55). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L. et Flowers, C. (2008). Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students with significant developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75(1), 33-52.
- 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.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. et Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2018). *Projet SAVOIR, premier dossier : La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. Québec. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/01/CTREQ-Projet-Savoir-Document-85x11-28269-Collaboration-C1-Clickable.pdf>
- Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français d'aujourd'hui*, 177, 41-53.
- Cody, N., Coulombe, S., Giroux, P., Gauthier, D. et Gaudreault, S. (2016). Pratiques, objets et finalités de collaboration en lien avec l'intégration des tablettes numériques dans une école secondaire. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 42(3), 1-16.

- Copeland, S. R., Keefe, E. B., Calhoun, A. J., Tanner, W. et Park, S. (2011). Preparing teachers to provide literacy to all students: Faculty experiences and perceptions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 126-141. doi: <https://doi.org/10.2511/027494811800824499>
- Delcambre, I. et Pollet, M.-C. (2014). Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages. *Revue Spirale*, 53, 3-8.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : Pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.) (p. 325-346). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Downing, J. (2006). On peer support, universal design, and access to the core curriculum for students with severe disabilities : A personnel preparation perspective. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 327-330.
- 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. doi: http://idahotc.com/Portals/15/Docs/IAA/10-11%20Docs/Research_Based_Practices_Reading_2009.pdf
- Fougeyrollas, P. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Québec, Canada : Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Gordon, S. P. (2006). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25. doi : [10.7202/1018176ar](https://doi.org/10.7202/1018176ar)
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) (2016). *Déficience intellectuelle : Expertise collective*. Paris : Les éditions INSERM.
- Koppenhaver, D. A., Hendrix M. P. et Williams, A. R. (2007). Toward evidence-based literacy interventions for children with severe and multiple disabilities. *Seminars in Speech and Language*, 28(1), 79-89.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Lemons, C. J. et Fuchs, D. (2010). Modeling response to reading intervention in children with Down syndrome: an examination of predictors of differential growth. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 134-168.
- 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.
- Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. *INITIO. Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 6(printemps), 31-51.

- Michaud, C. et Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 196-211. doi: 10.7202/1021033ar.
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation à l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *Politique de la réussite éducative*. Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à : 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 supérieure (MEES) (2019). *Programme éducatif CAPS-I : Compétences axées sur la participation sociale – destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18, Repéré à <http://www.cnriss.org/revue>
- Moreau, A. C., Lacelle, N., Ruel, J. et Mercier, 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.
- Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Jolicoeur, E., et Brassard, I. (2021). *Compétences à développer et apports des approches et pratiques d'enseignement en littératie aux cycles primaire et secondaire des jeunes présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : Recension intégrative des écrits scientifiques*. Rapport de recherche soumis au Fonds de Recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
- Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) (2020). How prepared are teachers and schools to face the changes to learning caused by the coronavirus pandemic? *Teaching in Focus*, 32.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Paré, C., Parent, G., Beaulieu, M.-P., Letscher, S., et Point, M. (2015). Le modèle du développement humain du processus de production du handicap de Fougeryollas. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 257-282). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gomez, L. E., Reinders, H. (2011). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 1-12. doi: 10.1352/1944-7558-121.1.1

- Snyder, S., et Huber, H. (2019). Computer assisted instruction to teach academic content to students with intellectual disability: A review of the literature. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(4), 374–390. doi:10.1352/1944-7558-124.4.374
- Tremblay, K. N., Moreau, A. C., Morales, E., Phillion, R., Ruel, J., Dumont, C., et Charrier, F. (sous presse). Collaboration interdisciplinaire et pratiques inclusives en enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle importante. Dans F. Julien-Gauthier, H. Gascon, H. et Jourdan-Ionescu, C. (dir.). *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle*.