

Cette version de l'article a été acceptée pour publication après examen par les pairs/éditorial et est soumise aux conditions d'utilisation de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Il n'a pas encore fait l'objet d'une révision finale et ne constitue pas la version publiée finale et définitive de l'article.

PRATIQUES AU SEIN D'UNE APPROCHE INTÉGRÉE D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL, DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE AU MOYEN DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE SÉVÈRE À PROFONDE

JUDITH BEAULIEU, NOÉMIA RUBERTO *Université du Québec en Outaouais*

EDITH JOLICOEUR, MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE *Université du Québec à Trois-Rivières*

ANDRÉ C. MOREAU, NAOMI LABROSSE NOURY *Université du Québec en Outaouais*

RÉSUMÉ. L'approche intégrée d'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture aurait montré des effets positifs sur le développement des compétences des élèves (Morin et al., 2005). Beaulieu et al. (2023) ont fait une proposition d'adaptation de cette approche avec la littérature jeunesse aux caractéristiques personnelles des élèves ayant une déficience intellectuelle de sévère à profonde (DISP). Lorsque de nouvelles pratiques sont proposées à des professionnels, ces derniers, en s'appropriant les pratiques les modifient. Le présent projet de recherche propose des ateliers respectant les principes adaptés par Beaulieu et al. (2023) à des enseignantes auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle de sévère à profonde. L'objectif est de décrire les pratiques et leurs modifications par les enseignantes lorsqu'elles pilotent les ateliers.

PRACTICES WITHIN AN INTEGRATED APPROACH TO TEACHING ORAL LANGUAGE, READING, AND WRITING THROUGH CHILDREN'S LITERATURE FOR STUDENTS WITH SEVERE TO PROFOUND INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT. The integrated approach to teaching oral language, reading, and writing has been shown to have positive effects on the development of students' skills (Morin et al., 2005). Beaulieu et al. (2023) proposed an adaptation of this approach, using children's literature, to align with the personal characteristics of students with severe to profound intellectual disabilities (SPID). When new practices are introduced to professionals, they tend to modify them as they adopt them. This research project offers workshops based on the principles adapted by Beaulieu et al. (2023) to teachers working with students with SPID. The objective is to describe the practices and the modifications made by teachers as they implement the workshops.

La situation de participation sociale est la résultante de l'interaction entre les caractéristiques de la personne (p. ex. diagnostic de déficience intellectuelle) et les caractéristiques des différents milieux dans lesquels la personne participe (p. ex. la salle de classe, la cour de récréation) (Fougeyrollas, 2016). Ainsi, bien que les personnes ayant une déficience intellectuelle de sévère à profonde (DISP) présentent des caractéristiques personnelles les exposant à un risque de situation de handicap quant au développement des compétences à l'oral, en lecture et en écriture, ci- après les compétences langagières, cette situation de handicap n'est pas inéluctable (Beaulieu et Langevin, 2014). Plusieurs études ont montré que les élèves ayant une DISP pouvaient, par exemple, développer leurs compétences langagières, lorsqu'ils sont placés dans un milieu riche en oral, en lecture et en écriture, et ainsi vivre une participation sociale favorable à leur plein développement et à leur contribution citoyenne (p. ex. Brassard et al., 2021).

Malheureusement, il semble y avoir des obstacles au sein de l'environnement qu'est la classe (contexte) accueillant les élèves ayant une DISP, et ce, en lien avec les pratiques soutenant le développement des compétences langagières. Les différents intervenants auraient tendance à ajuster leur discours en utilisant peu de mots ou des expressions courtes Beaulieu et al. (2023) et en évitant l'utilisation des livres (Michael et Trezek, 2006). Ceux-ci croiraient peu au potentiel de développement des compétences chez les élèves ayant une DISP.

Pourtant, l'importance de l'accès au langage oral et écrit pour les élèves ayant une DISP n'est plus à démontrer. En effet, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* souligne le droit de chacun à communiquer et de comprendre l'information tant à l'oral qu'à l'écrit (Organisation des Nations Unies [ONU], 2006). Ce droit de la personne vivant une situation de handicap, dont la personne ayant une DISP, nécessite que le système scolaire mette en place les meilleures pratiques d'enseignement pour développer de façon optimale les compétences langagières de ces élèves vulnérables (Lewis, 2001). La *Politique de la réussite éducative* (Gouvernement du Québec, 2017) va également dans ce sens : le développement des compétences langagières est considéré comme le socle de l'avenir de l'ensemble des élèves québécois, dont les élèves ayant une DISP (Hébert, 2003). Pour ce faire, les pratiques des enseignantes doivent favoriser des occasions d'interaction avec les pairs, dans un environnement riche en communication orale et écrite et en tâches complexes (Jourdan-Ionescu et al., 2021).

L'utilisation de la littérature jeunesse serait un outil potentiellement intéressant puisqu'elle peut favoriser les échanges entre les élèves autour d'un thème commun. La littérature jeunesse permet de :

- proposer des situations d'enseignement-apprentissage répétées, ciblées, intensives et individualisées, centrées sur des tâches complexes de compréhension d'un récit (Jourdan-Ionescu et al., 2021).
- soutenir le développement de compétences « langagières chez les élèves ayant une DISP (p. ex. Dieruf et al., 2020; Shurr et Kromer, 2018).
- Utiliser des organisateurs graphiques pour résumer un livre (Wood et al., 2015); utilisation de textes adaptés (Dieruf et al., 2020); de diagrammes de Venn pour schématiser le récit d'un livre (Courtade et al., 2013);

Questionner sur un texte avec choix de réponses imagées ou écrites (Hudson et Browder, 2014; Hudson et al., 2014).

De surcroît, des recherches menées auprès d'élèves sans DISP montrent des effets positifs d'un enseignement intégré des compétences langagières, en mettant à profit la littérature jeunesse, sur le développement des compétences langagières des élèves (Morin et al., 2006). Dans ce contexte, le livre jeunesse sert à ancrer la relation communiquer-lire-écrire, afin de travailler la compréhension.

Ainsi, pour chacun des ateliers, un guide destiné aux enseignantes est disponible, regroupant des propositions de pratiques à mettre en œuvre pour l'enseignement à partir d'un livre de littérature jeunesse, conformément aux principes adaptés par Beaulieu et al. (2023). Ces ateliers ont été partagés par les chercheurs à un groupe d'enseignantes. Le présent article a pour objectif de documenter les pratiques mises en œuvre par les enseignantes ayant participé à cette étude. En effet, lorsque de nouvelles pratiques sont proposées à des professionnels, tel que des enseignantes, ces derniers, en s'appropriant ces pratiques, sont amenés à les transposer ou à les adapter en fonction de leur contexte. Cet article propose un portrait des pratiques mises en œuvre par les participants.

CADRE CONCEPTUEL

Les concepts de déficience intellectuelle, d'album de la littérature de jeunesse et d'approche intégrée précisent le cadre conceptuel qui a mené à opérationnaliser la démarche méthodologique.

Déficience intellectuelle de sévère à profonde

La déficience intellectuelle est caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et des comportements adaptatifs (Schalock et al., 2021). Les limitations doivent être perceptibles au sein des habiletés langagières, sociales et pratiques lors de la période de développement allant de

0 à 22 ans. Certains auteurs établissent le diagnostic de déficience intellectuelle selon un score de quotient intellectuel (QI) inférieur à 70 pour une déficience intellectuelle légère, un score inférieur à 55 pour une déficience intellectuelle moyenne, un score inférieur à 40 pour une déficience intellectuelle sévère et un score inférieur à 25 pour une déficience intellectuelle profonde (American Psychiatric Association [APA], 2013). Ce critère lié au QI doit être accompagné par un fonctionnement adaptatif inférieur au groupe d'âge. Dans la présente recherche, il sera question d'élèves ayant une déficience intellectuelle allant de sévère à profonde (DISP). Cette personne éprouvera un retard du développement qui fait obstacle au développement de ses compétences langagières (Beaulieu et Langevin, 2014). Seulement un élève sur cinq ayant une déficience intellectuelle aura un niveau en lecture et en écriture équivalent à la fin de la maternelle après 16 années de scolarisation (Katims, 2001). Les élèves ayant une déficience intellectuelle sévère à profonde ont donc besoin d'un soutien important pour développer leurs compétences langagières.

Album de littérature de jeunesse

L'usage de l'album de littérature de jeunesse, qui désigne un texte d'événements marquants de la réalité de la vie de personnes ou personnages et qui est utilisé dans un dispositif d'enseignement comme la lecture interactive, permet cet arrimage d'activités à l'oral, en lecture et en écriture. En anglais, l'album de littérature jeunesse se nomme « *picturebook* » (Tauveron, 2005). Ce nom évoque le lien entre l'image et le texte au sein de l'album jeunesse, il s'agit plus que d'un livre illustré. Le texte s'appuie sur des images pour donner du sens à l'album. Tauveron (2005) explique l'hybridité dans les relations entre l'image et le texte au sein de l'album. L'album jeunesse peut être composé de textes de tous les genres : poésie, narratif, contes, documentaires, etc. (Turgeon, 2013). Pour Turgeon (2013) les textes dans les albums sont souvent très courts et propices à la lecture à haute voix. Les textes peuvent intégrer des mots écrits en plus gros caractères ou dans une autre couleur pour attirer le regard.

De nombreuses recherches se sont intéressées aux dispositifs d'enseignement avec l'album de jeunesse auprès d'élèves tout venant, dans la visée de développer les compétences à l'oral, en lecture et en écriture (Montésinos-Gelet et al., 2015; Morin et al., 2006; Teale et Martinez, 1996). Parmi ces auteurs décrivent de multiples dispositifs liés à l'enseignement avec l'album de jeunesse, dont :

- la lecture personnelle,
- le cercle de lecture (travail autonome et en sous-groupe ayant pour but de susciter les réactions à la suite de la lecture d'un album de jeunesse) (Beaulieu et Moreau, 2018),

- la lecture à voix haute (l'enseignante ou les élèves lisent un livre à haute voix aux autres (Beaulieu et Langevin, 2014),

- la lecture interactive,

- la lecture en réseaux (lecture sur un même thème de plusieurs albums de jeunesse permettant aux membres du réseau d'échanger), etc.

Turgeon (2013), dans sa thèse, traite également des cercles de lecture et de la possibilité pour l'enseignante d'organiser des débats d'idées autour de livres de littérature jeunesse.

Cependant, ces recherches sont menées avec des élèves qui n'ont pas de DISP. Étant donné leurs caractéristiques, les élèves qui ont une DISP accusent un retard important en lien avec l'apprentissage de l'oral, de la lecture et de l'écriture (Beaulieu et Langevin, 2014). Une recension des recherches sur l'enseignement de la lecture aux élèves ayant une DISP montre que les pratiques sont encore tournées vers l'enseignement de mots étiquettes (Moreau et al., 2022). Nombreuses sont les recherches ayant pour démarche l'enseignement de la reconnaissance de mots par les élèves ayant une DISP sans l'enseignement d'autres stratégies, dont le traitement syllabique (Alberto et al., 2010; Coleman et al., 2015; Waugh et al., 2011). La recension de Dessemontet et al. (2019) justifie ce choix par la croyance des enseignantes à penser que les élèves ayant une DISP ne peuvent pas développer leurs compétences à l'oral, en lecture et en écriture. Les enseignantes auraient même tendance à éviter ces tâches devant leurs difficultés à développer ces compétences.

Dans cette perspective, un bassin plus restreint d'études s'intéresse à évaluer les effets d'une lecture par l'adulte d'un livre de littérature jeunesse suivie de questions sur le texte lu auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle sévère à profonde (p. ex. Courtade et al., 2013; Hudson et Browder, 2014). Souvent, les questions sont accompagnées d'images, puisque les élèves peuvent communiquer avec un système non oral (Shru et al., 2017). La recherche de Courtade et al., (2013) a précisément montré des effets positifs de la lecture à haute voix de livres de littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une DISP en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Or, un des constats de la recension des études en lien avec l'enseignement/apprentissage de l'oral, de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves ayant une DISP est que les pratiques d'enseignement sont peu décrites (Moreau et al., 2022). Aucune recension antérieure d'études visant à décrire les pratiques enseignantes en contexte d'enseignement avec la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une DISP n'a été recensée, c'est ce que nous souhaitons faire dans le présent article.

Approche intégrée d'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture avec la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle de sévère à profonde

L'approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse (Morin et al., 2005) repose sur cinq principes généraux. Comme les élèves ayant une DISP ont des caractéristiques particulières et un haut besoin de soutien en lien avec le développement de leurs compétences à l'oral, en lecture et en écriture, cette approche a été adaptée au contexte d'enseignement auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle (Beaulieu et al., 2023). Cette adaptation a été réalisée en collaboration avec 9 enseignantes qui enseignent auprès d'élèves ayant une DISP. Elle s'appuie sur une recension des écrits sur l'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture auprès de ces élèves (Moreau et al., 2022).

Ancrer la relation lire, écrire et comprendre

Turgeon (2013) explique qu'il est prioritaire de construire une attitude réfléchie envers les livres de littérature jeunesse. Les élèves doivent comprendre que lire revient à chercher du sens. Cette quête de sens passe souvent par une résolution de problème. Celle-ci a tout intérêt à prendre appui sur les connaissances antérieures des élèves (Turgeon, 2013).

S'appuyant sur le fait que les élèves ayant une DISP sont moins en contact avec les livres, il importe d'explicitier en détail ce qu'est un livre pour qu'ils puissent s'appropriier des mots qui explique cet objet, et aussi, le rendre conscient de c'est quoi lire. Le titre est un élément fonctionnel pour se référer à un livre. En effet, pour faire une demande d'un livre en particulier, l'élève doit savoir que le titre aide à y faire référence. L'élève a aussi tout intérêt à comprendre que le livre est écrit par un auteur, lequel est un scripteur expert. Ainsi, Beaulieu et al. (2023) proposent d'utiliser les mots fréquents (écrits sur des cartons) présents dans le livre de littérature jeunesse, de les associer à une image et de stimuler les élèves à faire des prédictions sur le récit. Le Tableau 1 synthétise les pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 1.

TABLEAU 1. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 1

Principe	Pratiques
Ancrer la relation lire et écrire	Raviver les connaissances antérieures (sur le thème, les mots présents dans le texte et les connaissances liées au livre en général, par exemple, le titre, l'auteur, etc.)
	Présenter les mots fréquents présents dans l'ouvrage
	Présenter le titre et l'auteur
	Cibler le phonème initial, trouver les mots qui commencent par la même lettre
	Rendre explicite la présence de syllabes dans des mots

2-Travailler la capacité à prédire ce qui se passera dans la suite de l'histoire

Pour soutenir l'habileté à prédire des éléments d'une histoire, l'enseignante peut questionner les élèves ayant une DI sur ce qu'ils peuvent voir venir, ce qu'ils anticipent de ce qui peut se passer. De quoi traitera le récit? Pour ce faire, l'enseignante peut utiliser des illustrations et demander aux élèves de pointer ce qu'ils pensent qu'il arrivera dans le récit. Au près des élèves ayant une DI, la capacité de répondre à cette question peut être restreinte, puisqu'ils ont par définition des difficultés à résoudre des problèmes et à créer de liens entre des éléments d'une situation (Beaulieu et Langevin, 2014). L'idée est de questionner les élèves sur des éléments du texte, mais d'appuyer les questions de prédiction en mettant à profit des supports visuels laissant aux élèves des choix de réponses, pour qu'ils puissent se projeter dans la suite de l'histoire. L'élève comprend donc le type de réponse attendue et peut démontrer sa compréhension. Le tableau ci-dessous propose des pratiques en lien avec ce deuxième principe peuvent être mises en place lors d'ateliers.

TABLEAU 2. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 2

Principe	Pratiques
Travailler la compréhension, réaction et appréciation	Poser des questions de prédictions en prenant appui sur les illustrations

3-Intégrer la construction de connaissances et d'habiletés et la modélisation

L'apprenant construit des connaissances et habiletés langagières s'il bénéficie d'un enseignement explicite et modelé. Lors d'une activité de lecture partagée, l'enseignante modélise les conduites d'un lecteur; elle ouvre le livre de droite vers la gauche. Le tout, posture du corps, gestes et pensée à voix haute, doivent être explicites pour les élèves ayant une DI. Tout au long de l'animation, l'enseignante est un modèle de lectrice. Elle tourne les pages, suit sa lecture avec son doigt en modélisant la lecture de gauche à droite et arrête sa lecture pour se questionner - pensée à voix haute. Le tableau ci-dessous identifie certaines de ces pratiques liées au troisième principe pouvant être actualisées.

TABLEAU 3. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 3

Principe	Pratiques
Intégrer la construction de connaissances et d'habiletés et la modélisation	Modéliser le sens de la lecture
	Modéliser ce que signifie être un lecteur expert
	Arrêter pour questionner

4-Favoriser la réflexion et les échanges

« C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige et se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte » (Taveron, 2002, p. 26); cet énoncé reflète bien ce quatrième principe. Lors d'une lecture partagée à voix haute, l'enseignante arrête fréquemment pour soulever des questions et pour s'assurer de la compréhension. L'enseignante peut utiliser diverses pratiques comme le questionnement ou l'utilisation de schéma ou d'organisateur graphique pour soutenir la compréhension (Dieruf et al., 2020). Par exemple, Beaulieu et al., (2023) proposent l'usage du diagramme de Venn pour expliquer les liens entre les personnages et pour décrire les caractéristiques des différents personnages, lors de la lecture d'un texte narratif. Le tableau ci-dessous propose des pratiques en lien avec ce quatrième principe.

TABLEAU 4. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 4

Principe	Pratiques
Favoriser la réflexion et les échanges	Questionner l'élève en cours de lecture
	Utiliser les organisateurs textuels pour soutenir la compréhension

5-Favoriser un rapport positif avec la langue

Pour Dufays et al. (2009), la lecture engage une dimension affective. Turgeon (2013) précise que l'élève doit s'abandonner au plaisir de lire. À la suite de la lecture d'une histoire, Wood et al. (2015) proposent de poser des questions littérales et à choix de réponses sur les textes. Les choix de réponses peuvent être illustrés ou écrits. Il est aussi possible d'envisager différentes activités d'accompagnement de la compréhension. Le tableau ci-dessous identifie certaines pratiques en lien avec le principe 5.

TABEAU 5. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 5

Principe	Pratiques
Favoriser un rapport positif avec la langue	Questionner l'élève à la fin de la lecture
	Proposer des tâches qui permettent de réinvestir les connaissances développées dans le livre à un autre contexte.

Ainsi, les cinq principes généraux de l'approche intégrée d'enseignement proposée par Morin et al. (2005) ont été adaptés aux caractéristiques des élèves ayant une DISP par Beaulieu et al. (2023). Ces principes sont inclus au sein d'ateliers proposés à des enseignantes. Ces enseignantes se sont approprié ces ateliers et le présent article vise à décrire les modifications de l'adaptation de ces pratiques de l'approche intégrée. Ainsi, la question spécifique de recherche est : Quelles pratiques les enseignantes mettent-elles en œuvre, lorsqu'elles enseignent l'oral, la lecture et l'écriture au moyen de la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une DISP?

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie privilégiée est de nature descriptive et qualitative. Le projet vise à mettre en œuvre l'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves ayant une DISP par une approche intégrée au moyen de la littérature jeunesse. La recherche s'est déroulée sur dix semaines.

Pour mener cette recherche, les participantes-enseignantes de neuf classes ont mis en œuvre la démarche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse (Beaulieu et al., 2023). Il s'agit d'un échantillon de convenance. Tous les 15 élèves de ces classes ont un diagnostic de déficience intellectuelle profonde ou sévère. Toutes les enseignantes ont une formation initiale au Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Au sein des classes, les enseignantes étaient accompagnées de techniciennes en éducation spécialisées. Du groupe de 9 enseignantes recrutées, aucune n'utilisait la littérature jeunesse de manière fréquente dans leur classe avec pour visée l'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture.

Les 9 enseignantes ont reçu 10 livres de littérature jeunesse accompagnés de 5 ateliers par livre. Les ateliers respectent la démarche proposée par Beaulieu et al. (2023). Ceux-ci ont été construits par l'équipe de chercheurs autour des œuvres d'une auteure jeunesse québécoise, Marianne Dubuc. Ce choix est justifié par le type de livres qui répondent aux critères de sélection d'ouvrages de littérature jeunesse selon le niveau de lecture des élèves une DISP (Beaulieu et al., 2019) : image en soutien au texte, peu de texte, syntaxe simple, vocabulaire fréquent, thème de la vie courante et présentation épurée. Un livre par semaine a donc été présenté aux enseignantes. Les enseignantes ont reçu

10 livres. Chacun des livres étaient accompagnés de 5 ateliers, donc 50 ateliers sur 10 semaines. Les ateliers ont été présentés lors d'une rencontre de formation d'une heure avec les enseignantes.

Chaque semaine, les enseignantes devaient lire un livre aux élèves et mettre en œuvre 3 ateliers intégrant l'approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse. Les enseignantes pouvaient faire le choix de 3 ateliers parmi les 5 en lien avec le livre, et ce, selon leur propre intérêt, le niveau de lecture des élèves, leur aisance avec les ateliers et les thèmes présentés. Les ateliers prenaient en compte les cinq principes généraux de l'approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse.

Un journal de bord rempli en ligne une fois par semaine a permis aux enseignantes de détailler les modifications aux ateliers apportés lors de leur pilotage, les pratiques qu'elles ont mises en œuvre, le temps accordé aux ateliers, les modifications sur les ateliers et les raisons les poussant à faire des modifications dans les ateliers (10 questions). Aussi, un groupe de discussion organisé à mi-parcours durant la recherche, soit à la cinquième semaine, a favorisé la description des raisons qui les ont incitées à mettre en œuvre certaines pratiques en contexte d'enseignement intégrée de la littérature avec la littérature jeunesse. Les groupes de discussion ont aussi favorisé les échanges sur les pratiques des enseignantes et inspiré certaines collègues enseignantes dans la mise en œuvre de pratiques pour les cinq semaines restantes. À la fin des 10 semaines, un groupe de discussion a facilité la synthèse des pratiques mises en œuvre. Ce dernier groupe de discussion a aussi permis aux chercheurs de questionner les enseignantes sur les contextes de mises en œuvre des pratiques, sur les raisons qui les ont menées à faire certaines modifications et sur leurs perceptions concernant la démarche.

Les groupes de discussion ont été enregistrés et codés afin de faire une analyse thématique et de faire ressortir les pratiques mises en œuvre par les enseignantes en lien avec l'approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse exposée dans le cadre conceptuel. Les contenus des journaux de bord ont été analysés de la même façon. Le codage a été réalisé en lien avec les cinq principes de la démarche d'enseignement intégrée de l'oral, de la lecture et de l'écriture au moyen de la littérature jeunesse. L'analyse a été réalisée en fonction des participantes, des pratiques et des livres sélectionnés. Ces analyses ont été croisées aux résultats des recherches antérieures pour, d'une part, décrire les pratiques réelles des enseignantes, lorsqu'elles mettent en œuvre l'approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse et, d'autre part, faire des liens avec les données du cadre conceptuel.

RÉSULTATS

Nous ferons d'abord l'analyse des résultats selon les principes de l'approche d'enseignement intégrée de l'oral, de la lecture et de l'écriture avec la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une DISP. Il importe de mentionner que l'ensemble des enseignantes lisaient des livres aux élèves de manière ludique dans leur classe.

I-Ancrer la relation communiquer-lire et écrire

Le Tableau 6 présente les pratiques proposées par Beaulieu et al. (2023) et Morin et al. (2005) pour le principe 1 et la proportion des enseignantes ayant mis en œuvre cette pratique.

TABLEAU 6. *Pratiques proposées par Beaulieu et al. (2023) et Morin et al. (2005) pour le principe 1 et celles mises en œuvre par les enseignantes*

Principe	Pratiques	Pratiques mises en œuvre par les enseignantes
Ancrer la relation entre lire et écrire	Raviver les connaissances antérieures	8/9
	Présenter les mots fréquents présents dans l'ouvrage	7/9
	Présenter le titre et l'auteur	2/9
	Cibler le phonème initial, trouver les mots qui commencent par la même lettre	0/9
	Rendre explicite le travail sur les syllabes	0/9

Dans cette foulée, les enseignantes ont fait remarquer que les élèves, de manière constante, réagissent au fait que l'enseignante ne lit pas directement le livre, mais les questionne d'abord sur leurs connaissances en lien avec la thématique du livre. Les enseignantes ont spécifié que les élèves sont habitués, lorsqu'ils se voient présenter un livre, que l'adulte (souvent l'enseignante) débute tout de suite la lecture. Ils ne sont pas habitués à se voir présenter la page couverture du livre et à regarder des mots de vocabulaire. Il ne semble pas être habituel pour les enseignantes d'explicitier les liens entre la lecture, l'écriture et l'oral. Il s'agit d'un changement important de pratiques pour ces enseignantes.

*Elle (l'élève) ne me donne pas toujours le temps de lui poser des questions.
Elle s'empresse à vouloir tourner les pages seulement pour voir les images. ENS2*

Ainsi, pour pallier ces difficultés, les enseignantes ont dû modifier la perception qu'avaient les élèves des périodes de lecture par l'adulte. Les élèves devaient comprendre qu'il est possible que l'enseignante arrête la lecture pour les questionner ou pour discuter du contenu du livre. Une enseignante a utilisé une cloche pour signifier qu'il fallait tourner la page. L'élève ne pouvait pas tourner la page avant la fin de l'intervention de l'enseignante. Une autre enseignante a signifié qu'une première lecture du livre, sans interruption en cours de lecture, était nécessaire pour préparer l'élève. Ensuite, lors d'une

deuxième lecture, l'enseignante pouvait questionner l'élève et ce dernier réagissait moins aux arrêts en cours de lecture. Aussi, une autre enseignante a mentionné laisser les livres à la disposition de l'ensemble des élèves de la classe. Comme les élèves peuvent les manipuler à d'autres moments, ils ressentent moins de frustration quand l'enseignante contrôle le pilotage de l'activité pédagogique et donc le moment où les pages se tournent.

L'appropriation du concept de titre est nommée comme difficile à enseigner par six enseignantes sur les neuf faisant partie de la recherche. Ainsi, ces six enseignantes ont décidé de ne pas enseigner le titre, parce qu'il s'agit d'un terme trop abstrait pour leurs élèves. Il s'agit d'une modification importante aux ateliers.

Le concept de titre est très difficile; il ne sait pas ce que c'est et même avec explications, il sera incapable de me le montrer. ENS4

Par ailleurs, pour faire comprendre aux élèves des fonctions du titre, une enseignante a décidé de faire pointer le titre à l'élève. La réaction de l'élève a motivé l'enseignante à continuer, puisque ce dernier a réalisé avec succès l'action de pointage du titre du livre.

L'élève regarde, tape des mains, ouvre les yeux grands, fait des sons et referme ensuite les yeux. L'enseignante dit que c'est beaucoup pour elle, mais que c'est un beau moment d'apprentissage. ENS3

Une autre enseignante a utilisé le titre pour permettre à des élèves de faire un choix entre deux ouvrages, ce qui a porté fruit :

Une journée, je leur ai offert un choix entre deux livres, un à pointer (un livre), l'autre à pointer et dit maman comme dans le titre. ENS2

En groupe de discussion, à la suite de témoignages d'enseignantes ayant choisi d'enseigner ce que voulait dire le mot « titre », certaines d'entre elles ont évoqué l'idée qu'il faudrait parfois dépasser les premières impressions sur les compétences des élèves ayant une DISP et aller plus loin. Le fait de mettre en œuvre les ateliers a montré à certaines enseignantes que les élèves ayant une DISP pouvaient comprendre ce que voulait dire un titre.

En résumé, les neuf enseignantes ont nommé qu'il s'agissait d'un changement de pratiques importants que d'explicitier les liens entre l'oral, la lecture et l'écriture. Elles n'abordaient pas ces liens avant le présent projet de recherche. Les enseignantes se sont retrouvées confrontées à des comportements d'élèves qui ne comprenaient pas pourquoi on ne leur racontait pas tout simplement l'histoire d'un bout à l'autre. Elles ont dû construire avec les élèves une représentation commune de ce que peut être une utilisation pédagogique du livre de littérature jeunesse. Il s'agit d'un nouvel apprentissage pour les élèves et ils ont besoin d'y être accompagnés. Aussi, il s'agit, pour les enseignantes, d'une nouvelle façon d'enseigner avec le livre de jeunesse.

2-Travailler la capacité à prédire la suite de l'histoire

Le Tableau 7 présente les pratiques mises en œuvre par les enseignantes en lien avec le principe 2.

TABLEAU 7. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 2

Principe	Pratiques	Pratiques mises en œuvre par les enseignantes
Travailler la compréhension	Poser des questions de prédiction en s'appuyant sur les illustrations	9/9
	Donner des occasions de prédire l'histoire ou des questions de compréhension qui dépassent les illustrations	1/9

Les enseignantes ont été invitées à poser des questions de prédiction sur le contenu du livre lu. Or, les questions de prédiction ont été retirées par huit enseignantes sur neuf, puisqu'elles ont jugé que ces questions étaient trop difficiles pour les élèves; elles les ont remplacées par d'autres questions simples, telle que des questions de repérage, dont le contenu est explicite.

J'ajoute des questions de recherche et trouve. Comme par exemple : montre-moi le gâteau sur la page. ENS4

Une enseignante a toutefois posé des questions de prédiction.

L'élève 1 est réceptive aux questions de l'atelier. Elle pointe l'autobus. ENS1

Cette enseignante dit avoir élaboré une stratégie lui permettant de questionner les élèves :

Quand j'avais une question à poser, je prenais le temps de lire la page, mettre l'accent sur certains mots, je nommais ce qui se trouvait dans la page. ENS1.

En résumé, les enseignantes ont, pour la plupart, évité les questions de prédiction, pour favoriser les questions de repérage dans le texte ou le livre. Elles affirment que les élèves n'avaient pas les compétences à répondre à ces questions. Toutefois, certaines enseignantes ayant tenté de réaliser les temps de discussion ont pris le temps de lire la page et de mettre l'accent sur certains mots, en les explicitant, et ainsi, pour soutenir la compréhension. Le livre comme objet d'apprentissage ouvre sur des occasions pour discuter avec l'élève et pour faire des liens avec le vécu de l'enfant. Les enseignantes, en groupe de discussion, ont nommé que la lecture interactive d'un livre de littérature jeunesse avec l'élève ayant une DISP est un rare moment où l'enseignante et l'élève partagent une même tâche à un même moment. Il s'agit donc d'un moment tout indiqué pour intégrer la construction de connaissances.

3-Intégrer la construction de connaissances - offrir beaucoup d'occasions de lire et d'écrire

Le Tableau 8 présente les pratiques mises en œuvre par les enseignantes.

TABLEAU 8. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 3

Principe	Pratiques	Pratiques mises en œuvre par les enseignantes
Intégrer la construction de connaissances et d'habiletés et la modélisation	Modéliser le sens de la lecture	9/9
	Modéliser ce qu'est être un lecteur expert	9/9
	Arrêter pour questionner	8/9

Les enseignantes ont fait le modelage de l'ouverture du livre et ont lu les histoires proposées. Plusieurs enseignantes ont rendu explicite les questions (qui, où, quoi), parce que ces termes n'étaient pas maîtrisés par les élèves. L'enseignement de ces questions comporte souvent l'utilisation de gestes ou de pictogrammes ou d'autres supports de communication pour soutenir leur appropriation et compréhension par l'élève ayant une DISP. Les enseignantes ont utilisé ces outils pour permettre aux élèves de démontrer leur développement de compétences. Le livre de littérature jeunesse est un nouveau support pour l'enseignement des mots liés aux interrogations qui étaient davantage travaillés à l'oral, plutôt qu'en lien avec des traces écrites. Il s'agit ici d'un changement de pratiques pour les enseignantes.

L'élève 2 a littéralement aimé et performé à la question où elle doit répondre à : Que font Lion et Oiseau? dans ses illustrations. Elle ne dit pas beaucoup de mots pour s'exprimer voir, pas du tout à certains moments. Mais là, je lui ai pointé l'image où le Lion se brosse les dents. J'ai fait le signe. L'élève 2 s'est empressée de répéter plusieurs fois le signe. Elle pointait l'image et faisait le signe. Wow! À la troisième lecture s'est ajouté le mot dodo, en pointant l'image où le Lion fait dodo. De toute beauté! ENS5

En cohérence avec les résultats précédents, les arrêts en cours de lecture ont été modifiés pour poser uniquement les questions liées à des réponses fournies dans le texte et pour repérer les illustrations. Toutefois, l'ensemble des enseignantes ont lu les livres et ont joué le rôle de modèle, ce qui a permis aux élèves ayant une DISP d'être mis en contact à la fois avec la lecture et l'oral. Lorsque les élèves ont de la difficulté avec une question, les enseignantes sont portées à retirer ce type de question.

L'élève 1 est capable de répondre aux quatre premières questions. Par la suite, les autres questions demeurent plus difficiles pour elle. ENS2

Questionnés en groupe de discussion sur cette propension de retirer des questions, les enseignantes ont nommé que les questions d'inférence étaient hors de la portée de leurs élèves.

Elles ont aussi décrit que l'intérêt était présent en début d'une lecture, mais que l'attention se perdait quand les questions étaient de plus haut niveau :

Intérêt au début de la lecture, répète certains mots, intérêt pour mettre tous les personnages dans l'autobus, mais pas pour les autres questions. Ne comprend pas et s'en va. ENS1

En résumé, les enseignantes ont initié les élèves à la littérature jeunesse. Elles ont lu l'ensemble des livres. Les enseignantes ont aussi fait le choix de mettre de côté les questions de haut niveau de compréhension et d'utiliser davantage des questions de repérage qui sont, selon elles, plus à la portée de leurs élèves et plus à même de leur faire vivre des réussites.

4-Favoriser la réflexion et les échanges

Le Tableau 9 présente les pratiques mises en œuvre pour le principe 4.

TABLEAU 9. Pratiques proposées dans les ateliers en lien avec le principe 4

Principe	Pratiques	Pratiques mises en œuvre par les enseignantes
Favoriser la réflexion et les échanges	Questionner l'élève en cours de lecture	8/9
	Utiliser les organisateurs textuels pour soutenir la compréhension	7/9

Des enseignantes notent une préférence pour des questions menant à identifier des images, entre autres. Ce choix se fait au détriment des questions d'inférences ou pour dépasser le texte. Certaines enseignantes abandonnent des questions abordant la réflexion.

Tout comme d'habitude, mes deux élèves préfèrent regarder les livres sans répondre à des questions. ENS5

De manière plus précise, une enseignante note que l'élève fait ce qu'il est habitué à faire à l'école, c'est-à-dire de l'association entre les pictogrammes et les illustrations des livres de littérature jeunesse.

Il ne répond pas nécessairement à la demande. Il fait plutôt ce qu'il est habitué de faire : du pairing entre les images découpées et celles du livre. Il prend l'initiative de placer des personnages sur des sièges de l'autobus. ENS3

Questionné sur cette remarque lors des groupes de discussion, la réflexion sur ce qui est proposé aux élèves ayant une DISP émerge. Une enseignante met les mots sur ses réflexions et ses dilemmes sur la question :

C'est difficile à dire. Je vois que je parlais vraiment de la base avec mes deux élèves. Je remarque que les deux arrivent à tourner les pages, un en tourne plusieurs à la fois pour terminer vite, l'autre moins. Un des élèves semble attentif. Les deux répètent des mots que je lis. Je suis contente de remarquer ces petites habiletés que je n'avais pas beaucoup travaillées. Toutefois, mes élèves perdent vite l'intérêt et trouvent les questions très difficiles. Mais peut-être que je devrais refaire plusieurs fois les ateliers et trouver comment leur faire comprendre. Je me dis que déjà de faire plus de lecture, de tourner les pages, de répéter des mots, c'est déjà un bon début. ENS2

Un point semble faire un consensus. Les élèves ont besoin de soutien pour répondre, pour réfléchir et pour échanger sur le texte. Ce soutien doit être constant, tout au long de la démarche pour s'assurer de diriger l'attention vers le livre.

Il regarde, mais il a besoin de plusieurs rappels, car tout mouvement et bruit en classe, fait en sorte qu'elle regarde ce qui se passe. Attitude passive. Ne répond pas aux questions même avec support visuel. ENS8

Ainsi, il y a une amorce de réflexion entre les participantes sur la nécessité de placer les élèves en contact avec des questions signifiantes à leur niveau de compréhension et même un peu plus difficiles pour soutenir leur apprentissage. Ce guidage passe par l'échange et la réflexion entre l'adulte et l'apprenant.

Cet atelier demeure tout de même difficile pour l'élève 2. Cependant, tout comme pour mon élève 1, j'ai constaté que poser des questions pendant la lecture contribuait à soutenir la compréhension de l'élève et permettait des échanges. L'élève 2 a réinvesti ses apprentissages du livre dans une autre tâche. Elle s'est souvenue du personnage. ENS7

En outre, les enseignantes notent que les élèves trouvent cette tâche de guidage difficile et préfèrent utiliser les images pour poser des questions. Elles nomment aussi qu'elles ne posent pas de questions qui sollicitent un temps de réflexion aux élèves. Il s'agit d'une première expérience de participer à une lecture à voix haute en petit groupe pour plusieurs élèves. Une réflexion émerge du groupe de discussion, deux enseignantes considèrent que peut-être que ces tâches difficiles poussent les élèves à réfléchir et à communiquer avec les enseignantes. Les enseignantes nomment vouloir continuer à réfléchir sur la nécessité de laisser de la place aux élèves ayant une DISP pour réfléchir et réagir. Une enseignante explique également que les organisateurs aident à soutenir la compréhension du texte. Plusieurs enseignantes ont utilisé les organisateurs pour dessiner la trame de l'histoire ou pour soutenir la compréhension. Quoiqu'il en soit, l'ensemble des enseignantes ont nommé plusieurs fois la nécessité de rester dans le plaisir et de rendre le livre attrayant pour leurs élèves.

5-Favoriser un rapport positif à la langue

Le Tableau 10 présente les pratiques mises en œuvre par les enseignantes en lien avec le principe 5.

TABLEAU 10. Adaptations proposées dans les ateliers en lien avec le principe 5

Principe	Adaptations	Pratiques mises en œuvre
Favoriser un rapport positif avec la langue	Questionner l'élève à la fin de la lecture	8/9
	Proposer des tâches qui permettent de réinvestir les connaissances développées dans le livre à un autre contexte.	6/9

La lecture du livre de littérature jeunesse est perçue par les enseignantes comme un moment privilégié pour échanger, qui a un impact sur les activités après la lecture :

Après la fin de l'activité, l'élève communique avec moi au moment où j'illustre une séquence à venir (maintenant, on prend ton médicament; après, on se brosse les dents). Il me prend le crayon des mains et tente d'entourer l'étape de cette séquence qu'il souhaite faire en premier (se brosse les dents). C'est un moment de communication hors du commun. Son regard est plongeant. L'élève a été calme du début de l'activité de lecture jusqu'à la fin. ENS1

Une enseignante a utilisé un livre particulièrement apprécié par l'élève pour dépasser largement le livre et réinvestir l'intérêt que le jeune portait au livre à d'autres compétences :

C'était vraiment super de voir mon élève redemander le livre. Il a aussi répondu à des questions. ENS8

Plusieurs participantes expliquent laisser les élèves explorer le livre librement après la lecture, ce qui renforce l'intérêt à l'égard du livre et des activités à l'oral, en lecture et en écriture.

L'élève reste absorbé par le livre très longtemps. Il revient sur des pages plusieurs fois et explore les images situées partout sur les pages. J'ai l'impression qu'il pointe les images qu'il ne reconnaît pas. Je les lui nomme. Il a plus de facilité à repérer les images très petites que les grosses (p. ex. les poussins versus l'ours).

Intérêt qui se développe pour les livres. Il est même allé chercher un livre de lui-même et a tourné les pages seul. (Livre plastifié) Attentif quand je fais la lecture. ENS1

En groupe de discussion, les enseignantes ont aussi nommé mettre de côté des questions pour rester dans cet aspect de plaisir. En résumé, les enseignantes ont piloté des activités variées pour soutenir le plaisir de communiquer, de lire et d'écrire. Au sein des groupes de discussion, le plaisir d'être en contact avec les livres est le premier élément qui semble les motiver. Cette observation de la part des enseignantes semble expliquer leur engagement à faire partie du projet de recherche.

DISCUSSION

L'étude de Copeland et al. (2011), aux États-Unis, montre que les futures enseignantes universitaires en éducation ont des attentes très faibles concernant les compétences à l'oral, en lecture et en écriture des élèves ayant une DI. Ces auteurs mentionnent que ces futures enseignantes considèrent ne pas avoir de temps d'enseignement pour le développement des compétences linguistiques de leurs élèves. Ils doivent privilégier le développement de ces dernières compétences plutôt que celui des compétences fonctionnelles. Ce constat ressort également de nos résultats de recherche en sol québécois. Les

enseignantes participantes ont accepté d'intégrer dans leur horaire des activités de lecture partagée avec des livres jeunesse et d'innover en consacrant des temps d'enseignement de la lecture et, ainsi, formuler des questions et susciter les interactions élèves-enseignante. Les enseignantes participantes à cette recherche, en majorité, ont retiré les questions qui demandent aux élèves de dépasser le texte, de se questionner. Selon elles, cela était trop difficile pour leurs élèves. La réaction des enseignantes, lorsqu'il était suggéré de poser des questions trop difficiles pour leurs élèves, a été de revenir aux pratiques qu'elles mettent en œuvre habituellement. Elles ont alors demandé aux élèves d'associer des pictogrammes avec les illustrations présentes dans les textes et ont demandé aux élèves de pointer des items sur les illustrations. Cette réaction semble avoir été guidée par la volonté des enseignantes de faire vivre des réussites à leurs élèves. Reichenberg et Löfgren (2013) dans leur étude sur les croyances des enseignantes auprès d'élèves ayant une DI vont dans ce sens. À cet égard, les enseignantes justifient leurs pratiques par cette phrase : « c'est ainsi que nous avons toujours fait, ils vont être capable de faire cette tâche ».

Dans ce même ordre d'idées, lorsque les élèves montraient un manque d'intérêt pour les questions qui dépassaient le texte, plusieurs enseignantes ont cessé la tâche – que ce soit de questionner les élèves sur le titre, de poser des questions de prédictions ou d'arrêter la lecture. Les enseignantes ont semblé persister à ajuster leur intervention pour que les élèves fassent uniquement des tâches qui leur plaisaient et dans lesquelles ils pouvaient vivre des réussites.

Les élèves ayant une DI apprennent à un rythme plus lent et les progrès sont minces. Cela a pour impact de renforcer chez le personnel le choix de faibles exigences ou de les diminuer. L'étude de Ruppert (2017) montre que les enseignantes, devant des élèves qui développent peu leurs compétences à l'oral, en lecture et en écriture, ont tendance à éviter les tâches complexes et à utiliser des stratégies d'enseignement qui font des rappels des savoirs acquis par les élèves. C'est une des conclusions qui émerge de cette recherche. Les enseignantes, devant des élèves qui ne souhaitaient pas se faire questionner sur le récit, mais qui souhaitaient tourner les pages à leur guise et regarder les illustrations, sans interaction avec l'enseignante, ont tout simplement laissé les élèves tourner les pages, en cessant de les questionner sur le récit. Lorsqu'un élève n'avait pas d'intérêt pour le titre, certaines enseignantes cessaient de le questionner, car cela était perçu comme trop difficile pour celui-ci. L'intention des enseignantes était de favoriser la participation sociale de leurs élèves et de leur faire vivre des réussites. À ce sujet, il importe aussi de mentionner que les enseignantes n'avaient pas l'habitude d'utiliser la littérature jeunesse pour enseigner. Enseigner avec les livres de la littérature jeunesse est une tâche ardue (Montésinos et al., 2015). Les enseignantes ont peut-être besoin de plus de 10 semaines pour s'approprier la démarche et être à l'aise avec l'utilisation de cet outil pédagogique. Elles ont besoin de plus de temps d'expérimentation et de

réflexion afin de concevoir des stratégies d'enseignement pour soutenir l'apprentissage de compétences de plus haut niveau de compréhension, autres que des questions simples en lecture chez ces élèves ayant une DI.

L'enseignement auprès des élèves ayant une DI apporte son lot de complexité étant donné les caractéristiques personnelles de ces élèves, les mettant à haut risque de vivre une situation de handicap, notamment en lien avec le développement de leurs compétences à l'oral, en lecture et en écriture (Beaulieu et Langevin, 2014). Les enseignantes ont la responsabilité de mettre en place des conditions qui permettent à l'élève de développer ses compétences et de tendre vers la participation sociale à l'âge adulte. Il est connu que le développement des compétences à l'oral, en lecture et en écriture est un grand facilitateur pour la participation sociale de chacun. Les enseignantes se doivent donc de favoriser le développement de ces compétences. Pour ce faire, les élèves doivent être en contact avec l'oral, la lecture et l'écriture de manière répétée (Moreau et al., 2022). Ce choix est conditionné par le changement de priorités qui, pour l'heure, sont tournées vers des apprentissages fonctionnels (p. ex. savoir s'habiller, savoir manger), tel que documenté dans des études américaines (Rupart, 2017).

Or, il est bien documenté que les personnes ayant une DI accèdent difficilement à une participation sociale satisfaisante : ils n'obtiendront pas de travail et ne pourront pas ou peu participer à des activités de loisir. S'il a été démontré que le développement des compétences à l'oral, en lecture et en écriture est nécessaire pour la participation sociale de chacun. La participation sociale est la finalité éducative de chacun des élèves ayant une DISP, alors il faut allouer des ressources à l'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture. Il importe de soutenir le développement des compétences à l'oral, en lecture et en écriture des élèves ayant une DI et d'en faire une priorité éducative.

CONCLUSION

En conclusion, il importe d'amorcer un changement dans la perception de ce qu'est l'enseignement auprès d'élèves ayant une DISP. L'idée même de l'enseignement est d'accompagner l'élève dans le développement de ses compétences. Cette perception nouvelle de ce qu'est l'enseignement passe par des priorités renouvelées et des pratiques plus explicites, ciblées, intensives, flexibles et individualisées au regard des élèves ayant une DISP. Les résultats de la présente recherche montrent que des enseignantes ont vu des progrès chez leurs élèves, lorsqu'elles ont enseigné et posé des questions, en étant plus explicites, ciblées, flexibles et individualisées dans leur intervention. C'est ce qui ressort des propos de plusieurs enseignantes qui ont mis en œuvre les plans de leçons. Il importe que l'école québécoise soit cohérente avec les travaux de l'ONU voulant que tout individu ait accès à la l'oral, en lecture et en écriture.

Pour ce faire, il est plus que nécessaire que les élèves ayant une DISP soient en contact avec l'oral, la lecture et l'écriture. Plus de recherches sont nécessaires afin de bien décrire les pratiques qui ont des effets positifs sur l'apprentissage des compétences essentiels à la réussite scolaire et sociale de ces apprenants que sont la communication orale, la lecture et l'écriture. Il importe également de dépasser la recherche exploratoire pour avoir des données qui précisent les effets de l'approche intégrée d'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'oral sur l'apprentissage des élèves ayant une DISP.

RÉFÉRENCES

- Alberto, P. A., Waugh, R. E. et Fredrick, L. D. (2010). Teaching the reading of connected text through sight-word instruction to students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1467-1474. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.011>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5^e éd). *American Psychiatric Association*.
- Beaulieu, J., et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52-69. <https://doi.org/10.7202/1027327ar>
- Beaulieu, J., et Moreau, A. C. (2018). Enseignement avec l'album jeunesse auprès d'un élève ayant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 28, 50-60.
- Beaulieu, J., Marilyn, D. B., Bowen, F., Levasseur, C., Montésinos-Gelet, I., et Dupin de Saint-André, M. (2019). Dispositifs déclarés d'enseignement de la lecture au moyen de la littérature de jeunesse en contexte d'inclusion pédagogique d'élèves HDAA du premier cycle du primaire. *McGill Journal of Education*, 54(3), 479-499. <https://doi.org/10.7202/1069766ar>
- Beaulieu, J., Ruberto, N., et Moreau, A. C. (2023). Approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 253-266. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1273>
- Bassard, I., Moreau, A., Tremblay, K., Jolicoeur, E. et Beaulieu, J. (2021). Recension des écrits sur les pratiques d'enseignement en littératie intégrant des technologies numériques en situation de handicap. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14, pages? <https://doi.org/10.7202/1086913ar>
- 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 & Special Education*, 33(4), 237-246. <https://doi.org/10.1177/074193251038730>
- Coleman, M. B., Cherry, R. A., Moore, T. C., Park, Y. et Cihak, D. F. (2015). Teaching sight words to elementary students with intellectual disability and autism: A comparison of teacher-directed versus computer-assisted simultaneous prompting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(3), 196-210. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.3.196>
- Copeland, S. R., Keefe, E. B., Calhoun, A. J., Tanner, W. et Park, S. (2011). Preparing teachers to provide literacy instruction to all students: Faculty experiences and perceptions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 126-141. <https://doi.org/10.2511/0274948118008244>
- Courtade, G. R., Lingo, A. S. et Whitney, T. (2013). Using story-based lessons to increase academic engaged time in general education classes for students with moderate intellectual disability and autism. *Rural Special Education Quarterly*, 32(4), 3-14. <https://doi.org/10.1177/875687051303200402>

- Dessemonter, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A. F., Martini-Willemin, B. M. et Audrin, C. (2019). Using phonics instruction to teach reading skills to students with intellectual disability: A meta-analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(7), 882-882.
- Dieruf, K. B., Ault, M. J. et Spriggs, A. D. (2020). Teaching students with moderate and severe intellectual disability to compare characters in adapted text. *Journal of Special Education*, 54(2), 80-89. <https://doi.org/10.1177/0022466919869978>
- Dufays, J. L., Lisse, M., & Meurée, C. (2009). *Théorie de la littérature: une introduction*. Academia EME éditions.
- Fougeyrollas, P. (2016). Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l'égalité: le modèle québécois. *Revue française des affaires sociales*, 2016(4), 51-61.
- Gouvernement du Québec. (2017). *La politique éducative*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630. <https://doi.org/10.7202/012084ar>
- Hudson, M. E. et Browder, D. M. (2014). Improving listening comprehension responses for students with moderate intellectual disability during literacy class. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 11-29. <https://doi.org/10.1177/1540796914534634>
- Hudson, M. E., Browder, D. M. et Jimenez, B. A. (2014). Effects of a peer-delivered system of least prompts intervention and adapted science read-alouds on listening comprehension for participants with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 60-77. <https://doi.org/10.1177/215416471404900>
- Jourdan-Ionescu, C., Gascon, H. et Julien-Gauthier, F. (2021). *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle*. PUQ.
- Katims, D. S. (2001). Literacy assessment of students with mental retardation: An exploratory investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, volume(numéro), 363-372. <https://doi.org/10.1177/21541647010360040>
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *Littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picture books: Picturing text*. Psychology Press.
- Michael, M. G. et Trezek, B. J. (2006). Universal design and multiple literacies: Creating access and ownership for students with disabilities. *Theory into Practice*, 45(4), 311-318. https://doi.org/10.1207/s15430421trip4504_4
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2, pages. <https://doi.org/10.7202/1047309ar>
- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J. et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *La Lettre de l'ARDF*, 37(2), 24-29.
- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://doi.org/10.7202/1016878ar>
- Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées [CDPH]*. Adoptée à New York le 13 décembre 2006. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Pennington, R. C., Foreman, L. H. et Gurney, B. N. (2018). An evaluation of procedures for teaching students with moderate to severe disabilities to write sentences. *Remedial and Special Education*, 39(1), 27-38. <https://doi.org/10.1177/0741932517708428>

Reichenberg, M. et Löfgren, K. (2013). The social practice of reading and writing instruction in schools for intellectually disabled pupils. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(3-4), 43-60.

Schalock, R. L., Luckasson, R. et Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442.

Shurr, J. et Kromer, G. (2018). Picture plus discussion with partners: Peer centered literacy supports for students with significant disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(4-5), 263-271. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1312060>

Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 203-215.

Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31, 73-112.

Teale, W. H. et Martinez, M. G. (1996). Reading aloud to young children: Teachers' reading styles and kindergartners' text comprehension. *Children's Early Text Construction*, 321-344.

Turgeon, E. (2013) Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'oeuvres québécoises propices au travail interprétatif [thèse de mémoire inédite, Université de Montréal].

Verrier, J. (1990). L'œuvre intégrale entre lecture méthodique et réception. *Le français aujourd'hui*, 90, 23-30.

Waugh, R. E., Alberto, P. A. et Fredrick, L. D. (2011). Effects of error correction during assessment probes on the acquisition of sight words for students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.08.007>

Wood, L., Browder, D. M. et Flynn, L. (2015). Teaching students with intellectual disability to use a self-questioning strategy to comprehend social studies text for an inclusive setting. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 275-293. <https://doi.org/10.1177/1540796915592155>

JUDITH BEAULIEU est professeure à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse à l'interaction entre les outils pédagogiques, les pratiques d'enseignement et les caractéristiques des élèves dits handicapés. Dans une perspective d'interaction entre l'individu et son environnement, elle s'intéresse plus précisément à l'utilisation de la littérature de jeunesse pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves dits en situation de handicap. judith.beaulieu@uqo.ca

NOÉMIA RUBERTO est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (Canada). Elle détient un doctorat et une maîtrise en didactique du français ainsi qu'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Elle a travaillé comme orthopédagogue dans le milieu scolaire pendant une dizaine d'années. Ses recherches portent sur les difficultés associées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français ainsi que sur la description du travail de l'orthopédagogue. noemia.ruberto@uqo.ca

EDITH JOLICOEUR est professeure-chercheuse à l'UQAR, au campus de Lévis. Elle est chercheuse régulière à l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme. Ses projets de recherche portent sur l'accès à la littérature et sur les enjeux relatifs à l'inclusion scolaire, professionnelle et sociale des personnes ayant des besoins particuliers. edith.jolicoeur@uqar.ca

MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE est professeure en orthodidactique des mathématiques à l'Université du Québec à Rimouski. Elle s'intéresse à l'inclusion scolaire et aux pratiques inclusives, à l'accessibilité didactique en mathématiques, à l'adaptation scolaire et à la situation de handicap pour les élèves ayant des besoins et plus particulièrement les élèves ayant des difficultés langagières. marilyn.dupuis-brouillette@uqar.ca

ANDRÉ C. MOREAU est orthopédagogue et chercheur associé à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), s'intéresse à comprendre les relations entre les apprentissages en littératie et les environnements éducatifs inclusifs. Ses recherches et publications traitent du développement de compétences en littératie, des facteurs le favorisant, des transitions scolaires et des communautés d'apprentissage professionnelles. andre.moreau@uqo.ca

NAOMI LABROSSE-NOURY est auxiliaire de recherche au sein de ce projet. Elle était alors étudiante à la maîtrise et s'intéressait aux effets des Programmes particuliers au secondaire.

JUDITH BEAULIEU is a professor at the Université du Québec en Outaouais. Her research focuses on the interaction between educational tools, teaching practices, and the characteristics of students with disabilities. From the perspective of interaction between the individual and their environment, she is particularly interested in the use of children's literature for teaching reading and writing to students with disabilities. judith.beaulieu@uqo.ca

NOÉMIA RUBERTO is a professor in the Department of Education at the Université du Québec en Outaouais (Canada). She holds a doctorate and a master's degree in French didactics, as well as a bachelor's degree in special education. She worked as a learning specialist in schools for about ten years. Her research focuses on the difficulties associated with learning to read and write in French, as well as on describing the work of learning specialists. noemia.ruberto@uqo.ca

EDITH JOLICOEUR is a professor and researcher at the Université du Québec à Rimouski, Lévis campus. She is a regular researcher at the University Institute for Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder. Her research projects focus on access to literacy and the challenges related to the educational, professional, and social inclusion of people with special needs. edith.jolicoeur@uqar.ca

MARILYN DUPUIS-BROUILLETTE is a professor of mathematics education at the Université du Québec à Rimouski. She is interested in inclusive education and inclusive practices, accessible mathematics teaching methods, school adaptation, and the situation of students with disabilities, particularly those with language difficulties. marilyn.dupuis-brouillette@uqar.ca

ANDRÉ C. MOREAU is a learning specialist and research associate at the Université du Québec en Outaouais (UQO) and the Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). He is interested in understanding the relationship between literacy learning and inclusive educational environments. His research and publications address the development of literacy skills, the factors that promote it, school transitions, and professional learning communities. andre.moreau@uqo.ca

NAOMI LABROSSE-NOURY is a research assistant on this project. At the time, she was a master's student and was interested in the effects of specialized programs in secondary school.