

Approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère

Judith Beaulieu, Noémia Ruberto and André C. Moreau

Volume 7, Number 1, Summer 2023

Littératie et situations de handicap : obstacles, défis et actions

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1101744ar>

DOI: <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1273>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Beaulieu, J., Ruberto, N. & Moreau, A. (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>

Article abstract

Les pratiques en littératie documentées auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DIMS) sont peu ou pas décrites dans la littérature scientifique. La description de ces pratiques est pourtant nécessaire puisqu'elle soutient la formation initiale et continue du personnel scolaire et contribue au développement du plein potentiel des élèves ayant une DIMS en matière de littératie. L'objectif du présent article est de décrire l'adaptation de l'approche intégrée d'enseignement de la littératie au moyen de la littérature jeunesse de Morin et al. (2005) auprès d'élèves ayant une DIMS.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère

Auteurs

Judith Beaulieu, professeure, Université du Québec en Outaouais,
Canada,

judith.beaulieu@uqo.ca

Noémia Ruberto, professeure, Université du Québec en Outaouais,
Canada,

noemia.ruberto@uqo.ca

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

andre.moreau@uqo.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Les pratiques en littératie documentées auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DIMS) sont peu ou pas décrites dans la littérature scientifique. La description de ces pratiques est pourtant nécessaire puisqu'elle soutient la formation initiale et continue du personnel scolaire et contribue au développement du plein potentiel des élèves ayant une DIMS en matière de littératie. L'objectif du présent article est de décrire l'adaptation de l'approche intégrée d'enseignement de la littératie au moyen de la littérature jeunesse de Morin et al. (2005) auprès d'élèves ayant une DIMS.

Mots-clés : déficience intellectuelle; littératie; approche intégrée d'enseignement de la littératie; littérature jeunesse



Mise en contexte

Selon Michael et Trezek (2006), il existerait plusieurs croyances erronées en lien avec le développement des compétences en littératie (oral, lecture et écriture) dans les classes accueillant des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DIMS). Nombreux sont les enseignants qui auraient tendance à penser que le développement des compétences en littératie (oral, lecture et écriture) est inaccessible aux élèves ayant une DIMS, ce qui influencerait les pratiques mises en œuvre dans les classes s'appuyant davantage sur des activités d'ordre fonctionnel (p. ex. mettre ses mitaines) (Agran et al., 2002). La littératie désigne la compétence d'un individu à comprendre et à communiquer un message peu importe le support dans le but de participer socialement (Ruel et al., 2019).

Une recension des recherches menées au cours des dix dernières années, en lien avec les pratiques en littératie auprès des élèves ayant une DIMS, a permis d'analyser 103 recherches sur le sujet (Beaulieu et al., sous presse). Des conclusions de cette recension, il appert que les pratiques d'enseignement privilégiées dans les recherches proposent des micro-objectifs (p. ex. développement de la lecture de mots lus globalement) et d'adopter une approche intégrée de toutes les composantes des compétences en littératie (oral, lecture et écriture) faisant, par le fait même, obstacle au développement des compétences en littératie.

Les compétences en littératie sont indispensables à la participation sociale de tout individu, dont ceux ayant une DIMS (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). En fait, nombreuses sont les recherches qui ont montré que les compétences à l'oral et à l'écrit (lecture-écriture) reposent sur la mise en œuvre de connaissances et de processus cognitifs communs, mais aussi différents (Fitzgerald et Shanahan, 2000). Ces derniers devraient donc être développés dans une approche intégrée, combinant l'oral, la lecture et l'écriture (Fitzgerald et Shanahan, 2000 ; Morin et al., 2005). Or, aucun article visant à décrire une approche intégrée d'enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant une DIMS n'a été recensé. L'une des conclusions de la recension sur les pratiques en littératie auprès des élèves ayant une DIMS est qu'aucune recherche ne visait à décrire les pratiques (Beaulieu et al., sous presse). Les études de type quasi expérimental mesurant les effets sont nécessaires, mais il importe que des recherches aient aussi pour visée de décrire les pratiques. Ceci permettrait aux enseignantes de s'approprier ces dernières, de soutenir leur formation initiale et le plein potentiel des élèves ayant une DIMS en matière de littératie.

Considérant ce qui a été abordé précédemment, l'objectif du présent article est de décrire une adaptation de l'approche intégrée d'enseignement de la littératie au moyen de la littérature jeunesse, proposée par Morin et al. (2005), aux caractéristiques des élèves ayant une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

DIMS. Cette adaptation s'appuie sur une recherche-action menée pendant quatre mois auprès de quatre enseignantes d'élèves ayant une DIMS.

L'approche intégrée d'enseignement avec la littérature jeunesse (Morin et al., 2005) repose sur six principes généraux : 1) ancrer la relation lire-écrire (le livre est toujours le point de départ pour parler et écrire); 2) travailler la compréhension, la réaction et l'appréciation (proposer des moments pour discuter en lien avec le livre); 3) intégrer la construction de connaissances (offrir beaucoup d'occasions de lire et d'écrire); 4) sensibiliser les élèves au fait que lire et écrire sont des processus (apprendre à lire et à écrire requiert le développement de compétences complexes); 5) favoriser la réflexion et les échanges (habiletés métacognitives) et 6) favoriser un rapport positif à la langue. D'abord, il s'agit de proposer des livres jeunesse autour d'un même thème ou d'un même auteur, ce qui facilite la création de liens entre les ouvrages. Ensuite, les livres sont remis aux enseignantes avec des plans de leçons pour planifier et pour mettre en œuvre des principes généraux. Puis, le livre, qui est central dans la leçon, est le point de départ pour discuter à l'oral, pour le lire et pour réaliser un projet d'écriture. Ainsi, tous les livres sont accompagnés de leçons à l'oral et à l'écrit (projet d'écriture invitant à échanger, à lire, à rédiger et à communiquer). Aussi, le livre est un prétexte de modélisation des stratégies en communication orale, en lecture et en écriture. L'enseignante modélise certaines stratégies. Elle joue le rôle d'oratrice, de lectrice et de scriptrice en modélisant les activités. Aussi, l'enseignante sollicite la compétence à réfléchir sur les apprentissages avant, pendant et après les situations à l'oral et à l'écrit (lecture et production écrite). Elle fait parler les élèves, les invitant à faire des prédictions, à réagir au texte et à interroger lors d'incompréhensions. Enfin, l'enseignante favorise un rapport positif avec la lecture et l'écriture, elle éveille la curiosité de l'apprenant et le mène à cibler des livres qui soulèvent l'intérêt de celui-ci.

Les six principes associés à l'approche intégrée de Morin et al. (2005) n'ont jamais été adaptés dans une recherche auprès d'élèves ayant une DIMS. Conséquemment, aucun écrit ne permet de décrire comment adapter cette démarche à l'enseignement auprès d'élèves ayant une DIMS. Ces élèves sont parfois non-verbaux, présentent de grands retards de développement, des difficultés de communication, des difficultés de résolution de problèmes et sont à haut risque de vivre une situation de handicap en lien avec les compétences en littératie (Beaulieu et Langevin, 2014). Il s'agit de l'objet du présent article.

Déroulement

Quatre enseignantes ont été accompagnées par la chercheuse principale à raison d'une rencontre par mois durant quatre mois. Les rencontres ont servi à échanger sur l'enseignement intégré de la littératie auprès d'élèves ayant une DIMS au moyen de la littérature jeunesse. Aussi,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ces moments d'échanges ont permis de mieux connaître les élèves et de tenter de coconstruire, avec les enseignantes, des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement intégré avec la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une DIMS, et d'adapter l'approche de Morin et al. (2005).

La sélection de ces quatre participantes est le fruit d'un besoin adressé par le milieu à la chercheuse principale. Le projet a été coconstruit avec celles-ci. Les participantes comptent chacune plus de 10 années d'expérience à titre d'enseignantes en adaptation scolaire auprès d'élèves ayant une DIMS. Elles enseignent dans une école spécialisée qui accueille des élèves ayant une DIMS. Chaque groupe-classe accueille en moyenne cinq élèves par classe, tous ayant une DIMS. Ces élèves sont scolarisés ensemble, ont une même enseignante titulaire, sont le plus souvent dans le même local et ont un même horaire. Au sein de ces classes, des techniciennes en éducation spécialisée interviennent pour soutenir le bon fonctionnement pédagogique.

Pour décrire l'approche intégrée d'enseignement de la littératie avec la littérature jeunesse auprès d'élèves ayant une DIMS, des entretiens et un journal de bord ont été utilisés pour collecter les données. Ces entretiens permettaient d'échanger sur les adaptations possibles à intégrer à la démarche de Morin et al. (2005), selon l'expérience des enseignantes. Les réussites et les défis décrits par celles-ci touchaient tant la classe, le livre que les caractéristiques des élèves. Une analyse qualitative des entretiens a permis de rendre compte des perceptions, des observations ou des réflexions sur l'action des participantes. Les résultats ont par la suite été croisés avec les écrits scientifiques sur les pratiques en littératie auprès des élèves ayant une DIMS afin de proposer une adaptation de la méthode de Morin et al. (2005) à la réalité de l'enseignement auprès des élèves ayant une DIMS.

Apports et prospectives

Pour présenter les adaptations proposées et permettre aux enseignants d'aisément mettre en œuvre la démarche dans leur classe, celles-ci sont présentées selon les six principes généraux de Morin et al. (2005) énumérés précédemment. L'idée ici est de rendre compte d'une approche intégrée d'enseignement de la littératie spécifiquement auprès d'élèves ayant une DIMS à partir de l'expérience des quatre participantes.

1) Ancrer la relation lire-écrire

Le principe proposé par Morin et al. (2005) stipule que le livre est une amorce à de nombreux projets de lecture et d'écriture. Or, dans un contexte d'enseignement avec des élèves ayant une DIMS, à quoi peuvent ressembler ces contextes de lecture et d'écriture ?



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les études recensées sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves ayant une DIMS s'entendent pour dire que les mots que les élèves doivent pouvoir lire sont les mots fréquents et les mots du vocabulaire expressif ou minimalement réceptif de l'élève (Alberto et al., 2010; Coleman et al., 2015; Ruwe et al., 2011). Lors de chacune des planifications de l'approche intégrée, l'enseignante choisit deux à quatre mots fréquents qu'elle mettra de l'avant lors de sa démarche. Ces mots seront retravaillés par la suite, lors de la lecture du livre de littérature jeunesse.

Selon les entretiens avec les enseignantes participantes, ces mots ont tout intérêt à être écrits sur des affiches accompagnées, si possible, de leur représentation imagée, afin de soutenir la compréhension de l'histoire du livre. Ces affiches doivent être présentes dans la classe durant le temps où l'enseignante exploitera le livre avec les élèves (la durée d'exposition proposée est d'une semaine).

Par exemple, au sein du livre *Le Lion et l'oiseau* de l'auteure Marianne Dubuc (2013), les mots choisis peuvent être les pronoms *JE* et *IL*. Ces mots font sûrement partie du vocabulaire des élèves et sont présents dans le livre. Ainsi, en début de séquence d'enseignement intégrée de la littératie avec la littérature jeunesse, l'enseignante peut montrer de manière explicite les mots et les images, avant même de présenter le livre. Aussi, l'enseignante crée des affiches en lien avec ces mots comme l'illustre la figure 1 ci-dessous.

Je	Insérer la photo de l'élève

Figure 1 : Exemple d'affiche pour la classe

Au sein de la présente démarche d'adaptation, une enseignante présente les mots un à un, en questionnant les élèves en lien avec le sens de ceux-ci. Par exemple, elle demande à l'élève : « quelle activité aimes-tu faire dans la classe ? » L'élève doit compléter la phrase : « J'aime quand JE... ». L'enseignante modélise une réponse : lorsque l'enseignante nomme le mot JE, elle pointe l'affiche illustrant le mot JE. Par exemple : « j'aime quand JE lis un livre ». Ensuite, le même exercice est repris avec le mot IL. L'enseignante attire l'attention des élèves sur les mots, les lettres et leurs sons. Elle donne des indices sur la façon de reconnaître le mot. Par exemple, dire que le mot JE commence par un J. Les élèves répètent les différents mots ou pointent leurs pictogrammes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les enseignantes participantes, dans une séquence d'une semaine d'enseignement avec l'approche intégrée de la littératie avec la littérature jeunesse, consacrent les deux premières journées à l'enseignement explicite de la lecture de ces mots. Lors d'autres activités dans la classe (p. ex. l'habillement), elles nomment, par exemple, le mot JE, elles pointent le mot aux élèves. Lorsque l'enfant enfle ses gants, elles pointent le pictogramme TU, en disant : « tu mets tes gants ». Il est également possible de demander aux élèves de lire le mot de manière spontanée durant la journée.

Parmi les exemples de stratégies possibles, l'enseignante peut aussi faire imprimer ces mots « étiquettes », les plastifier et faire des jeux d'association entre les mots étiquettes et d'autres mots représentés en image pour créer des phrases (voir exemple dans la figure 2 ci-dessous). Ces jeux peuvent être réalisés dans différents contextes, à l'école comme à la maison.



Figure 2 : Exemple d'activité en lien avec l'écriture

Aussi, l'enseignante propose aux élèves de construire une phrase avec les mots étiquettes et des images. Cette façon de faire permet à l'élève de développer ses compétences en écriture. Pour les élèves ayant une DIMS, quatre mots et images représentent un niveau de difficulté accessible pour ceux-ci, d'autant plus qu'il s'agit d'un nombre suffisant pour créer une phrase. Un autre exemple : dans le livre *Le Lion et l'oiseau*, une enseignante surligne tous les *JE* et tous les *TU* pour mettre en évidence ces mots en cours de lecture¹.

L'enseignante peut également présenter la page couverture du livre. Elle demande aux élèves de faire des prédictions sur le thème du récit. Par exemple, une enseignante questionne les élèves sur ce qu'ils connaissent des lions et des oiseaux imagés sur la page couverture et ce qu'il va se passer dans l'histoire. Si les élèves ne répondent pas, il est possible de chercher sur l'internet des images sur la thématique du récit et de décrire avec les élèves ces images. Dans la figure 3 ci-dessous, le schéma montre une représentation graphique utilisée par une enseignante participante pour illustrer les connaissances antérieures d'un élève.

¹ L'animation de la lecture sera abordée plus en détail dans les sections suivantes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

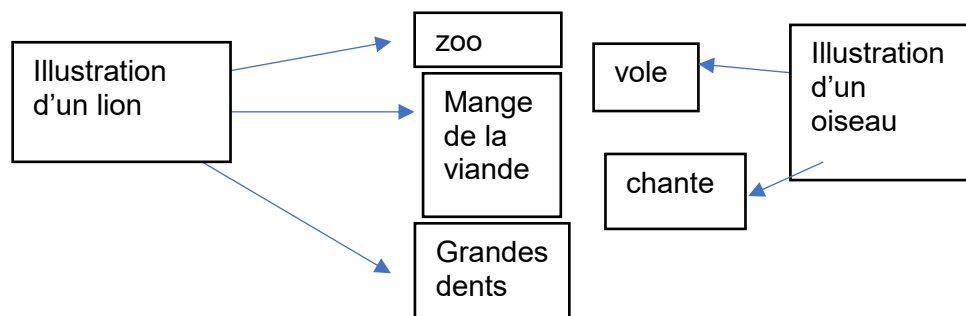


Figure 3 : Exemple de schéma représentant les liens entre les mots

Après des élèves ayant une DIMS, les connaissances antérieures sur le récit doivent idéalement être coconstruites afin de soutenir le rappel de celles-ci et de favoriser le partage. Lorsque les connaissances antérieures sont rappelées et que l'enseignante a animé quelques activités brèves liées aux mots qui doivent être lus, elle lit le titre et le nom de l'auteur aux élèves. Selon les intentions pédagogiques, il peut s'agir d'un moment spécialement bien choisi pour traiter d'autres connaissances métalinguistiques comme les syllabes, les phonèmes et les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. L'enseignante peut se permettre de modéliser des stratégies d'écriture de mots en décortiquant les syllabes par exemple. Lorsqu'elle écrit le mot lion, elle peut demander aux élèves de tenter de nommer les graphèmes de ce mot. Si les compétences des élèves le permettent, ils peuvent aussi expliquer leurs connaissances antérieures sur ces éléments qui structurent la langue.

Après d'élèves ayant une DIMS, il importe aussi de stimuler la conscience phonologique puisque cette compétence demeure un défi pour eux. Pour que ces élèves puissent relever ce défi, le niveau de difficulté doit être gradué. Ainsi, lors de la présentation d'un nouveau livre, à la manière de Hansen et al. (2014), l'enseignante peut écrire le titre du livre au tableau ou sur le tableau blanc interactif et demander aux élèves de compter le nombre de syllabes dans chacun des mots du titre.

L'enseignante peut demander de trouver le phonème initial d'un des mots présents dans le titre (ici le // de lion). Lorsque l'identification du premier phonème est acquise par l'élève, l'enseignante peut proposer deux mots et demander lequel des deux noms débute par le son //. Finalement, l'enseignante peut modéliser la segmentation en phonèmes du mot lion et l'élève est invité à faire de même. Il est également possible de faire cette activité avec une boîte divisée en dix compartiments (boîte Elkonin) (Lemons et Fuchs, 2010). Une représentation de la boîte Elkonin est proposée sous forme de tableau ci-dessous (figure 4). Ici, l'enseignante demande à l'élève de mettre un cube dans un compartiment de la boîte à chaque fois qu'il entend une syllabe dans un mot. Ensuite, elle propose à



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

un élève de placer un bloc dans un compartiment à chaque fois qu'il entend un son, à l'intérieur du mot. Par exemple, elle prononce « L », l'enfant place un bloc, elle prononce « i », l'enfant place un bloc, elle prononce « on », l'enfant place un bloc. Ensuite, elle modélise avec l'enfant, en plaçant sa main sur chacun des blocs, la segmentation en phonèmes. Ainsi, tout le titre peut être décortiqué en grand groupe ou en sous-groupes avec les élèves. De manière graduée, suivant la progression du développement des compétences, il est aussi possible de laisser un élève tenter de décoder le titre, sans avoir recours aux blocs.

X	X	X		

Figure 4 : Exemple d'une boîte Elkonin

Après cet exercice, l'élève peut ensuite faire de même et décoder en cours de lecture (Courtade et al., 2013). Afin de clore cette étape, il importe que l'enseignante lise le nom de l'auteur. L'auteur étant le scripteur expert, il est important que les élèves ayant une DIMS puissent se représenter que quelqu'un a écrit le récit à lire.

2) Travailler la compréhension, la réaction et l'appréciation

Ce deuxième principe de l'approche intégrée de Morin et al. (2005) rappelle à l'enseignante de formuler des questions pour amener les élèves à faire des prédictions sur le récit. Il est important de prendre en compte les difficultés de l'élève ayant une DIMS à se mettre à la place de l'autre, à prédire, à communiquer et à résoudre des problèmes (Beaulieu et Langevin, 2014). Il est donc nécessaire d'avoir du soutien visuel pour aider les élèves à faire des prédictions. Les enseignantes participantes fournissent du matériel de manipulation et des choix de réponse que les élèves non verbaux peuvent utiliser pour communiquer. Les réponses des élèves peuvent être écrites par ceux-ci ou par l'enseignante. Conserver des traces écrites des prédictions permet d'y revenir en cours de lecture, ce qui peut être intéressant pour réguler leur compréhension du récit.

3) Intégrer la construction de connaissances et d'habiletés ainsi que la modélisation

Ce troisième principe de l'approche intégrée de Morin et al. (2005) est d'autant plus important pour les élèves ayant une DIMS. Ils ont peu



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

accès à la littérature en comparaison avec les élèves tout venant (Beaulieu et al., sous presse). Lorsque les élèves ont peu d'expérience en lien avec le livre jeunesse, il se peut qu'ils ne sachent pas dans quel sens va la lecture. Il importe donc que l'enseignante modélise de manière explicite la façon d'ouvrir un livre et le sens de la lecture (de gauche à droite et de haut en bas). Le fait de suivre le sens de la lecture avec le doigt permet à l'élève de se rendre compte que l'enseignante lit ce qui est écrit sur le papier et qu'elle peut accélérer le rythme ou bien ralentir, lorsqu'elle n'est pas certaine d'avoir saisi le sens du récit.

Aussi, il peut être intéressant que l'enseignante surligne les mots qui doivent être lus dans le livre (les mots fréquents). Lors de l'animation de la lecture avec la littérature jeunesse, l'enseignante peut faire lire les mots ciblés par un élève. Elle peut, par exemple, demander à un élève de s'asseoir à côté d'elle et l'inviter à lire les mots qui sont surlignés. Si l'élève ne reconnaît pas le mot, il pourra prendre appui sur les affiches dans la classe. Les mots contenus dans le titre, mais qui reviennent dans le texte, peuvent quant à eux être soulignés. À ce moment, les élèves sont invités à les décoder de nouveau.

Tout au long de l'animation auprès de l'élève ayant une DIMS comme auprès des autres élèves, l'enseignante est un modèle de lectrice. Elle tourne les pages, suit sa lecture avec son doigt (modélisant la lecture de gauche à droite) et arrête sa lecture pour soulever une question. Elle fait référence aux affiches des mots qui devraient être reconnus et être en soutien au décodage. C'est l'enseignante également qui arrête la lecture pour revenir sur les prédictions des élèves et prendre le pouls de leur appréciation. Dans le cas du livre *Le Lion et l'oiseau*, lorsque l'oiseau s'envole, après l'hiver, l'enseignante peut demander aux élèves s'ils croient que l'oiseau reviendra. Il est aussi possible ici d'arrêter la lecture et de proposer aux élèves de décrire ce qu'ils pensent que l'oiseau fait lorsqu'il est parti en migration. Pour soutenir la réponse orale, l'enseignante peut projeter sur le tableau des illustrations de tâche (p. ex. se brosser les dents, se détendre, sauter, nager). Ainsi, l'élève pourra pointer une tâche et pourra s'appuyer sur l'illustration pour communiquer sa réaction au texte. L'enseignante peut aussi jouer le rôle de scriptrice modèle et écrire la suite de l'histoire ou une modification de l'histoire. Par exemple, elle pourrait écrire l'histoire de l'oiseau lors de son été en migration. Ensuite, l'histoire pourrait être imprimée et diffusée dans l'école.

Bref, l'enseignante modélise les stratégies de communication, de lecture et d'écriture pour favoriser le développement des compétences des élèves. Auprès des élèves ayant une DIMS, l'enseignante porte davantage attention à la résolution d'inférences pour éviter les bris de compréhension. Lorsqu'il y a un pronom, elle peut nommer de manière explicite le référent du pronom. Aussi, l'enseignante s'assure de résoudre les inférences avec les élèves au fil de la lecture. Par exemple, lorsqu'elle lit : « Il ne peut pas le laisser ainsi, le pauvre petit », elle demande aux élèves : « Qui le lion ne



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

peut pas laisser comme ça ? ». Ainsi, l'enseignante explique aux élèves qu'ils peuvent identifier des informations à l'aide d'illustrations.

4) Favoriser la réflexion et les échanges

En cours de lecture, il est souhaitable de faire parfois des arrêts. Les enseignantes participantes mentionnent qu'elles arrêtent peu fréquemment les activités, puisque cela dérange les élèves dans leur compréhension. Afin de soutenir la compréhension du récit, Dieruf et al. (2019) expérimentent une pratique d'enseignement visant à soutenir la compréhension en utilisant des organisateurs graphiques auprès d'élèves ayant une DIMS. Afin d'aider à la compréhension du texte, un diagramme de Venn peut être utilisé comme support visuel sur une planche inclinée. Chaque côté du diagramme de Venn est étiqueté avec l'image d'un personnage du texte choisi. Les sections qui se chevauchent sont colorées en jaune pour souligner leur importance et ce qui appartient aux deux personnages. En cours de récit, l'enseignante guide les élèves dans la création d'un schéma du récit où figurent les personnages principaux, mais également les éléments importants. Elle peut ensuite revenir sur les prédictions du début de la lecture, proposer de modifier les prédictions et, ainsi, permettre aux élèves de communiquer sur le récit.

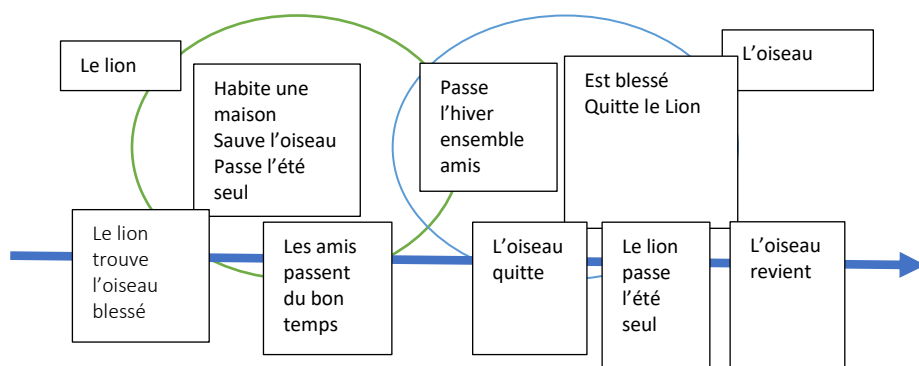


Figure 5 : Exemple de représentation d'un récit

5) Favoriser un rapport positif à la langue écrite pour permettre un meilleur engagement de l'élève

Le cinquième principe de l'approche intégrée de Morin et al. (2005) spécifie que l'enseignante suscite la curiosité des élèves avec des thèmes qui sont près de leurs intérêts, favorise la lecture à haute voix et le partage



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de stratégies. Le choix des œuvres est d'autant plus complexe auprès d'élèves ayant une DIMS étant donné les caractéristiques de ces élèves (p. ex. verbal, non verbal, profil de lecteur, besoin de concrétude). C'est pourquoi le choix des œuvres et des thèmes a tout intérêt à être collé sur la vie concrète des élèves (p. ex. soin personnel, alimentation, vie de famille). Par exemple, dans le cas du livre *Le Lion et l'oiseau*, les élèves peuvent nommer une activité qu'ils aiment faire l'hiver et l'été. Ils peuvent aussi écouter un pair pour ensuite reformuler la réponse à la deuxième personne du singulier (p. ex. « Tu aimes jardiner », « Je n'aime pas jardiner »). De plus, une enseignante peut concevoir un tableau à deux colonnes (hiver et été) où les élèves doivent écrire ou associer des images de ce qu'ils aiment faire selon la saison. Toujours en fonction de cet ouvrage, les élèves peuvent classer des illustrations du livre, selon que les personnages ont chaud ou ont froid.

Plusieurs auteurs, à la manière de Wood et al. (2015) proposent également de questionner les élèves ayant une DIMS sur l'histoire avec des questions littérales et à choix multiple. Les choix de réponses peuvent être imagés ou être simplement écrits. Par ailleurs, il est aussi possible de faire une tâche en lien avec le récit afin de démontrer la compréhension. Dans une approche intégrée d'enseignement de la littératie avec la littérature jeunesse, les élèves peuvent être amenés à terminer l'histoire, à modifier une partie de celle-ci (p. ex. en interchangeant les personnages). Ces activités permettent également de développer la compétence à écrire chez ces élèves. Pennington et al. (2018) proposent de fournir aux élèves des photographies d'animaux, pour enseigner aux apprenants à rédiger des phrases, qui illustrent les images selon trois modèles : « le [sujet] est [adjectif] », « le [sujet] est [verbe] » et : « le [sujet] est [nom : objet, individu, catégorie] ». Si le participant n'arrive pas à créer une phrase, l'enseignante propose une phrase déjà créée à propos de la photo et l'élève doit la recopier. Avec la littérature jeunesse, il est également possible de travailler l'écriture de phrase. Ainsi, les élèves peuvent réagir à l'écrit au texte. Les élèves peuvent avoir à disposition les mots étiquettes « j'aime » et « je n'aime pas ». Aussi, les enseignantes participantes mentionnent la nécessité de fournir différents mots étiquettes pour soutenir la rédaction d'une appréciation au texte. Par exemple, « j'aime les illustrations », « j'aime l'histoire parce qu'elle me fait rire », « j'aime le personnage » ou « je n'aime pas la fin de l'histoire ».

En résumé, cet article a permis de présenter une adaptation de l'approche intégrée d'enseignement de la littératie de Morin et al. (2005) auprès des élèves ayant une DIMS, et ce, à partir de l'expérience de quatre enseignantes l'ayant expérimentée auprès de ce type d'élèves. Il importe de mener de nouvelles recherches pour bonifier l'adaptation de cette approche intégrée d'enseignement. Documenter les effets sur l'apprentissage des compétences des élèves serait une autre piste à explorer.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Agran, M., Alper, S. et Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 37(2), 123-133.
- 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>
- Beaulieu, J., Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N. et Brassard, I. (sous presse). Pratiques d'enseignement en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère : recension intégrative des écrits scientifiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*.
- 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>
- Coleman, M. B., Cherry, R. A., Moore, T. C., Yujeong, P. 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>
- 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>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Apprentissage et littératie : les défis pour le Canada*. Gouvernement du Canada.
- Dieruf, K. B., Ault, M. J. et Spriggs, A. D. (2019). Teaching students with moderate and severe intellectual disability to compare characters in adapted text. *Journal of Special Education*, 10.
<https://doi.org/10.1177/0022466919869978>
- Dubuc, M. (2013). *Le lion et l'oiseau*. Collection Pamplémousse. La Pastèque.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Fitzgerald, J. et Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Hansen, B. D., Wadsworth, J. P., Roberts, M. R. et Poole, T. N. (2014). Effects of naturalistic instruction on phonological awareness skills of children with intellectual and developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 35(11), 2790-2801. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.011>
- 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. <http://www.jstor.org/stable/20697181>
- 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'AIRDF*, 37. <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1668>
- 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/s15430421tip4504_4
- 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>
- Ruel, J., Moreau, A. C., Ndengeyingoma, A., Arwidson, P. et Allaire, C. (2019). Littératie en santé et prévention du cancer. *Santé Publique*, 2, 75-78. https://doi.org/10.3917/spub.197.0075#xd_co_f=M2Q1YjdmM2UtODczNS00OGJkLWI2ODctNzJjODUyMjkzNDUz~
- Ruwe, K., McLaughlin, T., Derby, K. et Johnson, J. (2011). The multiple effects of direct instruction flashcards on sight word acquisition, passage reading, and errors for three middle school students with intellectual disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 241-255. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9220-2>
- 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>