

Croyances à propos de l'enseignement des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle : recension des écrits scientifiques

Edith Jolicoeur, André C. Moreau, Karine N. Tremblay et Judith Beaulieu

Volume 7, numéro 1, été 2023

Littératie et situations de handicap : obstacles, défis et actions

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1101735ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1416>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Jolicoeur, E., Moreau, A., Tremblay, K. & Beaulieu, J. (2023). Croyances à propos de l'enseignement des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle : recension des écrits scientifiques. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 1–30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1416>

Résumé de l'article

Dans les dernières années, des efforts ont été mis en place afin de favoriser l'accès à la littératie pour les élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) (Allor et al., 2014; Sermier-Dessemontet, 2020). Cet article présente une recension d'articles abordant les croyances de futurs enseignants, d'enseignants et d'autres acteurs scolaires au sujet de l'enseignement des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une DI. Considérant les variations des études documentées (n=7), la discussion porte sur les résultats différenciés des articles analysés. Les différents acteurs scolaires ne croient pas être suffisamment formés pour développer les compétences en littératie des élèves ayant une DI.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Croyances à propos de l'enseignement des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle : recension des écrits scientifiques

Auteur(s) ¹

Edith Jolicoeur, professeure, Université du Québec à Rimouski, Canada, edith_jolicoeur@uqar.ca

André C. Moreau, professeur associé, Université du Québec, Canada, andre.moreau@uqo.ca

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

Judith Beaulieu, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada, judith_beaulieu@uqo.ca

¹ Le présent article est issu d'une recherche financée par l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme ainsi que par le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) et le ministère de l'Éducation du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Dans les dernières années, des efforts ont été mis en place afin de favoriser l'accès à la littératie pour les élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) (Allor et al., 2014; Sermier-Dessemontet, 2020). Cet article présente une recension d'articles abordant les croyances de futurs enseignants, d'enseignants et d'autres acteurs scolaires au sujet de l'enseignement des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une DI. Considérant les variations des études documentées (n=7), la discussion porte sur les résultats différenciés des articles analysés. Les différents acteurs scolaires ne croient pas être suffisamment formés pour développer les compétences en littératie des élèves ayant une DI.

Mots-clés : déficience intellectuelle moyenne à sévère; littératie; apprentissage; croyances; recension



Problématique

La littératie est définie comme la « capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016, paragr. 1). Il s'agit d'une compétence essentielle pour accéder à la participation sociale, notamment pour les personnes présentant une déficience intellectuelle (DI) (Martini-Willemin, 2013).

Pourtant, l'accès à la littératie chez les élèves ayant des difficultés persistantes d'apprentissage, comme les élèves ayant une DI moyenne à sévère (DIMS), a longtemps été marginale (Katims, 2001). Selon Katims (2001), très peu d'élèves américains ayant une DIMS possèdent des compétences minimales à la fin de leur scolarité : seul un élève sur cinq dépasse le niveau de lecture d'un élève de maternelle ou de première année du primaire. Katims (2001) constate que l'apprentissage de mots à l'aide de la lecture globale demeure la méthode d'enseignement la plus utilisée.

Ce constat est repris par d'autres auteurs ayant publié des métasynthèses sur ce sujet (p. ex., Allor et al., 2014; Browder et al., 2012a). La lecture globale diffère de l'apprentissage de la lecture de mots fréquents (en anglais *sight words instruction*). L'enseignement de mots fréquents facilite l'appropriation d'une lecture fluide. La lecture globale correspond davantage à l'apprentissage de mots étiquettes (*whole language*) qui permet la reconnaissance de noms, de verbes d'action ou d'adjectifs qui se rapportent à des activités du quotidien (mots fonctionnels comme « autobus », « manger », « triste », « danger », ou « sortie »). Pour favoriser une lecture fluide, l'élève (dont celui ayant une DI) doit être exposé de façon fréquente à la lecture de ces mots (Allor et al., 2010; Lemons et al., 2016). Les mots fréquents concernent généralement plus de 50 % d'un texte. L'idée est de combiner la reconnaissance de mots fréquents à d'autres stratégies d'identification de mots et de compréhension en lecture afin d'assurer de meilleurs résultats auprès d'élèves ayant une DI. Par contre, l'usage d'une seule méthode d'enseignement qui consiste à entraîner à lire des mots étiquettes est critiqué par différents auteurs (Allor et al., 2010; Chartier et Hébrard, 2006). Pour ces derniers, l'entraînement de la reconnaissance globale de mots en contexte spécifique réduit la capacité du lecteur à ne lire que certains mots. En outre, il ne parvient pas à transférer cet apprentissage à différents mots et contextes de lecture et, ainsi, à lire une variété de mots ou de textes de façon autonome. Ces conclusions sont reprises dans les synthèses des écrits scientifiques du groupe de travail du National Reading Panel (NRP, 2000). Ceux-ci explicitent les limites de l'enseignement de mots étiquettes pour tous les élèves, y compris ceux ayant des difficultés persistantes d'apprentissage comme ceux ayant une DIMS.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Au Québec, les élèves ayant une DIMS poursuivent habituellement les objectifs du *Programme éducatif CAPS-I* (MEES, 2019). Une des cinq compétences est liée à l'accès au monde du langage oral et écrit (lecture et écriture), soit la « compétence 1 – Communiquer » (MEES, 2019, p. 24). Cette compétence est intégrée à l'enseignement de différentes matières, dont le français, langue d'enseignement. Les apprentissages proposés sont fortement liés à des activités de la vie de tous les jours comme comprendre des indications liées à un trajet à suivre ou « à reconnaître le nom ou le logo d'un établissement » (p. 51). Pourtant, la reconnaissance de logos est associée à la phase d'acquisition du même nom (Frith, 1985) et ne fait pas partie des cinq composantes essentielles à développer pour favoriser l'apprentissage de la lecture. Ces composantes sont documentées dans les travaux synthèses sur l'enseignement en littératie de la lecture et de l'écriture (NRP, 2000). Elles concernent (1) la conscience phonologique, (2) la correspondance graphème-phonème ou le principe alphabétique (décodage), (3) le vocabulaire, (4) la fluidité et (5) la compréhension. Le programme *CAPS-I* devrait donc insister davantage sur l'appropriation d'autres composantes ou stratégies de lecture (p. ex., décodage, fluidité, vocabulaire, compréhension) afin de permettre aux élèves ayant une DI d'atteindre un plus haut niveau de lecture (Copeland et Keefe, 2007). Par ailleurs, le programme *CAPS-I* mentionne peu ou pas les stratégies de plus haut niveau en lecture, telles que les anaphores, les inférences et les stratégies métacognitives; celles-ci sont essentielles pour bien lire un texte et le comprendre (Alussaif, 2020; Lundberg et Reichenberg, 2013).

Les méthodes ou pratiques d'enseignement offertes aux élèves ayant une DI sont étroitement reliées aux croyances des enseignants. Les facteurs qui influencent les croyances des enseignants quant aux capacités d'apprentissage des élèves ayant une DI sont multiples. Parmi ceux-ci, il y a notamment la formation offerte aux enseignants, le manque de connaissances des meilleures méthodes ou pratiques d'enseignement, les préjugés qui persistent dans la société, les prescriptions ministérielles, ou encore la place jadis accordée aux élèves ayant une DI dans la société (Martini-Willemin, 2013; Sermier-Dessemontet, 2020).

La recherche intitulée *Compétences à développer et apports des approches et pratiques pédagogiques en littératie aux cycles primaire et secondaire des jeunes présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : synthèse des connaissances* réalisée dans le cadre d'un *Programme actions concerté* du Fonds de recherche du Québec (Moreau et al., 2021) a permis de répertorier des textes scientifiques liés aux croyances sur le potentiel d'apprentissage des élèves ayant une DIMS. L'analyse de ces articles montre que le choix des méthodes ou pratiques des enseignants est tributaire tantôt de leurs croyances, tantôt de leurs attitudes, tantôt de leurs perceptions. Il est difficile de comparer ces textes, car bien qu'il s'agisse de termes proches, ceux-ci reposent sur des cadres



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

théoriques différents. De même, au sein des écrits scientifiques qui utilisent le terme « croyance », les définitions diffèrent grandement. Le présent article propose une revue des écrits scientifiques portant sur les croyances et termes proches liés à la capacité de développer des compétences en littératie chez les apprenants ayant des difficultés persistantes, dont ceux ayant une DIMS. Plus spécifiquement, il permet de distinguer les différentes façons de conceptualiser ou de définir le terme de croyance étayé dans les textes scientifiques recensés. Les résultats de ces études permettent de proposer des pistes pour la recherche et pour la pratique, telles qu'abordées dans la discussion.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel précise trois principaux concepts, soit la littératie, les élèves ayant une déficience intellectuelle (DI), de même que celui de croyance.

Littératie

Le terme littératie découle du terme anglo-saxon *literacy* et du latin *littera* qui signifie lettre (Jaffré, 2004). Le Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie la définit comme la « capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016, paragr. 1). L'Organisation de Coopération et de Développement économique (OCDE) et Statistique Canada (2000) mesurent la littératie à partir de trois niveaux de compétences : un premier où la personne comprend des textes suivis, comme des éditoriaux ou des modes d'emploi; un deuxième où la personne comprend des textes schématiques comme des demandes d'emploi ou des cartes routières; et un troisième où la personne peut comprendre des textes avec un contenu quantitatif et appliquer des opérations arithmétiques, comme le fait de calculer un pourboire. Ainsi, les stratégies de compréhension en lecture sont à enseigner pour favoriser l'accès aux trois niveaux de compétences. De leur côté, Moreau et al. (2013) expliquent un chevauchement et une source de confusion entre les concepts d'alphabétisme, d'illettrisme et de littératie. Quoi qu'il en soit, bien que les définitions du concept diffèrent chez les auteurs, différence observée aussi d'une langue à l'autre (dans les études anglo-saxonnes, le terme réfère surtout aux habiletés en lecture et en écriture), la littératie renvoie à l'appropriation du langage oral et écrit (lecture et écriture) sous des formes multiples et dans divers contextes : familial, scolaire, travail, santé, information, finance, etc. Cette conception s'inscrit dans une perspective d'étudier les interactions entre le milieu et la personne, dont celle ayant une DI.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déficience intellectuelle

La définition de la DI retenue est celle de l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Schalock et ses collègues (2021) précisent, dans la douzième et dernière édition du manuel de l'AAIDD, que la DI se caractérise par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et des comportements adaptatifs. Ces limitations se manifestent dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. L'apparition de ces dernières doit être identifiée pendant la période de développement, allant de la naissance à l'âge de 22 ans. Dans cette dernière édition de l'AAIDD, l'âge d'observation a été repoussé, car des recherches récentes montrent que le cerveau continue de se développer au-delà de l'âge de 20 ans. Auparavant, il était commun de qualifier la DI selon le résultat obtenu à un test mesurant le quotient intellectuel (QI) où un score inférieur à 70 correspondait à une DI légère, un score inférieur à 55 à une DI modérée, un score inférieur à 40, une DI sévère et un score inférieur à 25, à une DI profonde. Une grande importance était alors accordée au score des tests de QI et le niveau de DI pour prédire les habiletés futures en lecture des élèves et pour déterminer l'éducation qui leur était offerte (Haywood et Lidz, 2007). Cette manière de faire, qui réfère au modèle médical, a eu une influence considérable très ancrée sur les croyances que beaucoup ont, encore aujourd'hui, quant aux capacités des élèves ayant une DI à apprendre à lire (Sermier-Dessemontet, 2020). Ces facteurs peuvent influencer les croyances à propos des capacités des apprenants ayant une DIMS.

Croyance, attitude et perception

Les écrits scientifiques sur le concept de croyance, ainsi que les termes proches (attitude et perception), sont nombreux. Les principaux termes clés évoqués dans les textes retenus seront brièvement décrits.

Rokeach (1986) définit la croyance comme une proposition simple, consciente ou non, précédée de la phrase « Je crois que... ». Dans sa revue de littérature qui porte sur les croyances, Pajares (1992) retient également une autre définition, soit une représentation que se fait un individu de la réalité, qui possède assez de crédibilité pour guider sa pensée et son comportement. Selon Rokeach (1986), il y aurait trois types de croyances : (1) *descriptives*, soit les croyances se rapportant à des connaissances ou à des faits liés à divers objets; (2) *évaluatives*, c'est-à-dire les jugements de valeur à propos d'un objet; et (3) *prescriptives*, lesquelles renvoient à une incitation à l'action. Toujours selon Rokeach, une même personne possède des croyances *fondamentales* dites importantes qui sont organisées dans une structure où elles ont une place centrale. Elles sont rattachées et organisées à d'autres, de valeur moindre, situées plus en périphérie. Plus une croyance est *centrale*, moins elle risque de se modifier, notamment parce que ce changement obligerait une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

réorganisation trop importante de l'ensemble du système. Rokeach (1972) mentionne qu'une croyance qui ne rencontre aucune opposition demeure véridique. De son côté, Quine (1987) ajoute qu'une croyance se modifie lorsqu'elle entre en conflit avec une autre croyance.

Il existe certaines nuances entre croyances exprimées et croyances en action. Selon Argyris et Schon (1974), les croyances exprimées sont celles auxquelles les individus déclarent allégeance lorsqu'ils sont directement interrogés, tandis que les croyances en action sont celles qui guident les décisions des individus. Les croyances exprimées ont tendance à être plus idéalistes alors que celles en action sont plus pragmatiques. Ce sont celles sur lesquelles les enseignants s'appuient lorsqu'ils prennent des décisions, planifient et exécutent leur enseignement. Elles sont liées à des contextes et à des situations spécifiques.

Lorsqu'interrogés sur celles-ci, les enseignants révèlent ou non leurs croyances qui peuvent être associées aux histoires sacrées, qui sont des messages officiels et des intentions largement partagées, ainsi qu'aux histoires secrètes, qui comprennent la façon dont les enseignants travaillent réellement en classe. Cette distinction a notamment été documentée par Clandinin et Connelly (1996) sous l'expression « paysages de connaissances professionnelles ».

Plus récemment, Bandura (2019) explicite un lien étroit entre les croyances et le sentiment d'efficacité personnelle. Ce dernier désigne comme une croyance tout ce qu'une personne croit : « je crois que... ». Ces croyances se développent sous la base de différents mécanismes et au travers des interactions sociales. Au fil de ses expériences et de son histoire d'apprentissage, la personne se constitue un système de croyances comme une caractéristique globale, un ensemble différencié de croyances de soi et sur soi liées à des domaines distincts du fonctionnement social (Bandura, 2019). La croyance est la base de la théorie de l'agentivité développée par Bandura pour expliquer le potentiel humain d'influencer intentionnellement le parcours de vie et les actions. Elle est la base des concepts plus englobants du sentiment d'efficacité personnelle, d'autoefficacité. Appliquées à l'éducation, les croyances à l'égard des élèves désignent « la croyance » en leurs capacités à réaliser une ou des tâches et, plus globalement, en leur efficacité à maîtriser les différentes matières scolaires et à réussir. Les croyances des enseignants renvoient à leur sentiment d'efficacité à motiver et à favoriser l'apprentissage chez leurs élèves ; elles sont des indicateurs puissants d'efficacité professionnelle, d'efficacité pédagogique - scolaire collective. En d'autres mots, dans une situation donnée, plus une personne vivra de succès lorsqu'elle mettra en place une action, plus elle augmentera son sentiment d'efficacité personnelle et plus elle croira que cette action est utile et nécessaire.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pajares (1997) aborde également la notion d'autoefficacité en soutenant qu'elle constitue le fondement de la motivation humaine, du bien-être et de l'accomplissement personnel.

D'autres analyses théoriques du terme de croyance sont précisées comme l'approche fonctionnaliste de Bidwell (2001; 2006). Cette théorie décrit l'école comme une organisation et soutient que les écoles sont des systèmes difficiles à gouverner puisque les enseignants possèdent une autonomie professionnelle qui fait en sorte qu'ils peuvent orienter leur enseignement et leur classe comme bon leur semble. Ces derniers peuvent choisir le matériel pédagogique de leur choix, la fréquence et le contenu des évaluations, l'horaire, etc. L'autonomie et le contrôle que possèdent les enseignants sont légitimés par le savoir professionnel ou encore par leurs croyances. Des phrases comme « Nous connaissons nos élèves » et « C'est ainsi que nous avons toujours fait » sont des déclarations courantes. Ainsi, les connaissances professionnelles et les croyances sont une raison d'exercer une autonomie et un contrôle sur les programmes éducatifs et, ainsi, de légitimer les normes professionnelles, comme le fait de prioriser des apprentissages fonctionnels ou des apprentissages liés à la littératie.

D'autres termes sont parfois apparentés ou connexes au terme de croyance. C'est notamment le cas d'« attitude » et de « perception » : termes utilisés dans certains des articles scientifiques retenus (Copeland et al., 2011; Reichenberg et Löfgren, 2013; Taylor et al., 2010). Ces auteurs, au fil de leur texte, utilisent sans distinction le terme « croyance », « attitude » ou « perception ».

Pourtant, les termes « attitude » et « perception » diffèrent de la croyance. Le concept d'attitude s'inscrit à l'intérieur des interactions sociales en tant que réponse émotionnelle positive ou négative (Leduc, 1984; Morissette et Gingras, 1989; Potvin et al., 2000). Quant au terme de perception, selon la théorie des champs perceptuels, il réfère aux croyances, connaissances, expériences, émotions, ou encore, aux préoccupations. Plus génériques et englobantes, les perceptions renvoient à notre expérience vue de l'intérieur, à notre vision et à notre compréhension de la réalité (Dupont et al., 2018). En outre, nos perceptions sur le monde sont teintées de nos croyances, alors que nos attitudes dépendent de nos croyances et de nos perceptions du réel.

Les prochaines sections précisent la méthodologie qui a mené à documenter et à sélectionner des articles scientifiques sur les croyances d'acteurs scolaires à l'égard des capacités d'apprentissage des élèves ayant des difficultés d'apprentissage persistantes comme les élèves ayant une DI. Ces études ont été analysées afin de dégager des constats relatifs au cadre théorique et aux méthodes utilisées. L'analyse des résultats de celles-ci permet de mieux comprendre l'interaction entre les facteurs qui



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

influencent la réussite scolaire des élèves ayant une DI. En outre, cette recension répond à la question, à savoir en quoi les croyances du personnel enseignant à l'égard d'apprenants peuvent être associées à la réussite en littératie des élèves ayant une DI, l'influencer, sinon l'expliquer?

Méthodologie

La recherche documentaire visant à répertorier les écrits scientifiques (études) qui traitent des croyances liées aux capacités d'apprentissage des élèves ayant des difficultés importantes d'apprentissage, comme une DIMS, s'est déroulée en deux temps. D'abord, celle-ci s'est amorcée lors de la recension réalisée dans le cadre du projet de Moreau et al. (2021). Cette démarche correspondait à une recension intégrative en quatre phases (identification des documents, filtrage, éligibilité et inclusion) réalisée à l'automne 2019. Les termes ayant mené à l'identification des documents étaient (1) DI et autres termes associés, (2) pratiques d'interventions ou d'enseignement en littératie et autres termes associés et (3) articles publiés après 2009. Trente-deux bases de données ont été interrogées et 2073 articles ont été répertoriés puis classés selon leur contenu, soit (1) recensions sur le sujet, (2) programmes favorisant le développement de toutes les composantes de la lecture, (3) interventions ciblant une ou quelques-unes des composantes de la lecture, (4) interventions ayant recours au numérique, (5) interventions spécifiques aux élèves non verbaux qui utilisent une communication alternative et augmentée (CAA), (6) capacités d'apprendre des élèves ayant une DIMS, et (7) croyances et termes proches d'acteurs qui gravitent auprès des élèves ayant une DIMS. Cette septième catégorie comprenait 19 documents.

À l'étape du filtrage, 12 d'entre eux ont été rejetés. Parmi eux, deux n'abordaient pas les croyances ou les termes connexes (Ahlgren-Dezell et Rivera, 2015; Leko et Brownell, 2011), cinq ne touchaient pas spécifiquement l'accès à la littératie chez les élèves ayant une DIMS (Albertson et al., 2011; Goldstein et Behuniak, 2012; Marable et al., 2010; Robb et al., 2018; Ruppard et al., 2018) et quatre n'abordaient ni l'un ni l'autre (Browder et al., 2012b; Buell et Chadwick, 2017; Courduff et al., 2016). Le texte de Ricci et Osipova (2012) traitait des croyances des parents quant au potentiel de leur enfant ayant une DI en lecture, mais comme aucune autre étude n'abordait cette perspective, il a été décidé de l'écartier. Sept textes étaient éligibles pour ce projet de recension (Copeland et al., 2011; Leko et al., 2015; Reichenberg et Löfgren, 2013; , 2017; Ruppard et al., 2011; Ruppard et al., 2015; Taylor et al., 2010). La prochaine section présente la façon avec laquelle chacun de ces auteurs utilise le concept de croyance (ou terme connexe) ainsi que les résultats qui découlent de sa recherche.

Une méthode d'analyse de contenu a permis de coder ces articles. Le logiciel NVivo a été utilisé pour identifier, dans chacun des textes,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

différents éléments (l'objectif de la recherche, le ou les concepts clés, le cadre théorique, la méthodologie utilisée, les résultats et les limites de l'étude). Une contrevérification a été réalisée pour s'assurer de la validité des résultats. La prochaine sous-section présente, sous forme de texte, ces résultats. Un tableau récapitulatif en annexe présente une synthèse.

Résultats

L'étude de Copeland et al. (2011)

L'objectif de la recherche de Copeland et ses collègues (2011) est de préciser comment l'enseignement de la littératie est abordé dans les programmes universitaires d'enseignement en adaptation scolaire. Plus spécifiquement, ils ont interrogé les formateurs universitaires à propos (1) de leur perception de ce qui fonctionne et de ce qui est difficile dans la préparation des futurs enseignants en adaptation scolaire; (2) des connaissances supplémentaires à acquérir dans ce domaine; (3) ainsi que de leur perception de l'accès à la littératie chez les élèves ayant des besoins intensifs de soutien, dont les élèves ayant une DIMS. Bien que le terme clé « perception » soit utilisé, aucune définition de celui-ci n'est étayée par les auteurs.

La méthodologie de recherche est de type exploratoire et utilise une méthodologie qualitative. Au total, neuf formateurs universitaires de futurs enseignants en adaptation scolaire ont participé à un entretien semi-dirigé d'environ 45 minutes. Une analyse de contenu suivait le verbatim des entretiens.

Les résultats concernent des défis relevés comme le fait que les futurs enseignants en adaptation scolaire manquent de connaissances de base, parviennent mal à individualiser l'enseignement et à réinvestir l'information à propos des élèves pour orienter leurs interventions. Les étudiants tendent plutôt à exprimer l'idée générale que des interventions divertissantes permettront, par « osmose », aux élèves de mieux comprendre et de mieux lire. De plus, les formateurs mentionnent que les étudiants universitaires ont des attentes très faibles à l'égard des apprenants ayant des besoins intensifs. Cela influence le soutien éducatif accordé. Selon les auteurs, les formateurs devraient plutôt avoir des attentes élevées pour que les élèves puissent réaliser des apprentissages de haut niveau, comprendre et lire pour apprendre, par exemple. Un autre défi soulevé concerne la difficulté à planifier suffisamment de temps d'enseignement en littératie en classe; le temps d'enseignement-apprentissage à l'horaire est dédié à des apprentissages fonctionnels. Cela peut entraîner des tensions entre les visées des programmes scolaires, ou même ce qui est suggéré par les données de la recherche et le milieu de la pratique quant au temps optimal à l'horaire qui devrait être planifié afin d'offrir des activités d'enseignement-apprentissage reliées à la littératie.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les formateurs sont d'avis qu'il serait bénéfique de renforcer l'idée que la lecture est également un apprentissage fonctionnel qui permet à l'élève de comprendre, d'interagir et de participer socialement, sinon de mieux s'adapter.

En conclusion, le contenu d'enseignement des cours universitaires devrait être plus spécifique lorsqu'il est question d'accès à la littérature chez ces élèves afin que les étudiants acquièrent un large éventail de pratiques.

L'étude de Leko et al. (2015)

L'objectif de recherche de Leko et ses collègues (2015) visait à comprendre les croyances des futurs enseignants en adaptation scolaire à l'égard des capacités d'apprentissage des élèves ayant des difficultés sévères d'apprentissage de la lecture, comme ceux ayant une DIMS. Plus spécifiquement, ils cherchaient à décrire (1) les croyances exprimées et les croyances en action à propos de l'enseignement de la lecture; (2) les croyances stables et profondément enracinées et celles plus malléables; et (3) les facteurs qui influencent les croyances des futurs enseignants.

Le concept clé s'inscrit dans un cadre théorique sur les croyances inspiré des travaux de Rokeach (1968), Pajares (1992) et Argyris et Schon (1974).

La méthodologie de recherche était de type qualitatif et longitudinal (sur dix mois). Au total, 11 futures enseignantes en adaptation scolaire ont participé chacune à trois entretiens de 25 à 50 minutes au cours de deux semestres. Pour documenter leurs croyances exprimées, des questions à propos de leurs croyances leur étaient adressées. Pour identifier leurs croyances en action, les participants devaient réagir à l'écoute de vignettes vidéo et commenter l'enseignement donné à des élèves présentant des difficultés sévères. L'analyse était complétée à l'aide d'artéfacts, soit des journaux dans lesquels les étudiants répondaient à des questions ouvertes, une carte conceptuelle à propos de l'enseignement de la lecture et un plan de leçon réalisé dans un cours d'apprentissage de la lecture. Une analyse inductive intracas puis intercas précédait une analyse croisée des cas.

Les résultats montrent un système complexe composé de croyances exprimées, durables et profondément enracinées. Les croyances en action de ces futurs enseignants dépendent fortement des connaissances spécifiques issues de leur expérience pratique et de leur formation. De façon générale, les croyances se modifient peu au cours de la recherche, mais se développent autour de celles déjà ancrées. Au plan des croyances déclarées, l'idée que l'enseignement doit être amusant s'impose. Au plan des croyances en action, lorsque confrontés à des vignettes, les étudiants proposent de l'instruction directe, même si certains ajoutent que cette façon de faire est rigide, peu authentique et ennuyante.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les participants nomment les bienfaits de l'individualisation de l'enseignement. Enfin, confrontés à de réelles situations, les étudiants recourent davantage aux cinq composantes (piliers) d'enseignement de la lecture du NRP (2000). Les chercheurs identifient que les croyances de ces futures enseignantes sont influencées par leur propre expérience d'apprentissage de la lecture; leur description de la façon d'enseigner la lecture demeurerait conforme à la façon dont elles avaient finalement accédé à la lecture. De même, les expériences vécues en stage avaient une forte influence sur les croyances des étudiantes. Certaines futures enseignantes déclaraient qu'avant d'appliquer une stratégie ou une approche d'enseignement de la lecture, elles devraient la voir mise en œuvre avec succès pendant leur stage en enseignement.

En conclusion, les chercheurs indiquent que plus il y a de cohérence entre les propos des formateurs universitaires, le contenu des cours et les expériences vécues sur le terrain, plus les croyances risquent d'être centrales et profondément enracinées.

Étude de Reichenberg et Löfgren (2013)

L'objectif de l'étude Reichenberg et Löfgren (2013) est de décrire l'attitude des enseignants vis-à-vis l'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'élèves ayant une DI en Suède.

Les concepts clés renvoient à la théorie des organisations de Bidwell (2001; 2006) où l'école est vue comme un système difficile à gouverner.

La méthodologie de recherche réfère à une démarche d'enquête par questionnaire (questions ouvertes et fermées). Cette démarche a permis de documenter les attitudes de 40 enseignants œuvrant auprès d'enfants ayant une DI.

Les résultats montrent que les enseignants ont une attitude différente s'ils ont reçu (60 % des participants) ou non (40 % des participants) une formation spécifique sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves ayant une DI. Lorsqu'ils reçoivent de la formation, ils ont tendance à offrir davantage d'enseignement spécifique en lien avec l'accès à la littératie. Enfin, plusieurs enseignants ne réalisent pas d'enseignement lié aux compétences en littératie; ces derniers ont de faibles attentes envers leurs élèves et pensent que l'école a d'autres responsabilités, notamment en lien avec les apprentissages fonctionnels. Les enseignants indiquent que la présence d'une DI est un facteur qui limite l'apprentissage de leurs élèves et, ce faisant, ils considèrent que l'école n'est pas responsable des apprentissages liés à la littératie. De plus, deux enseignants sur trois documentent les difficultés de lecture et d'écriture de leurs élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pour conclure, Reichenberg et Löfgren (2013) suggèrent que de documenter les difficultés de lecture s'avère nécessaire pour favoriser un enseignement et un apprentissage de qualité ainsi que pour développer un sentiment de compétence professionnelle du personnel enseignant. De meilleures connaissances sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture favoriseraient une observation et un enseignement de meilleure qualité.

Ruppar et al. (2011)

L'objectif de recherche de Ruppar et ses collègues (2011) concerne plus spécifiquement les croyances du personnel enseignant à propos des élèves ayant des besoins de communication complexes. Ils examinent les croyances des enseignants au sujet de l'enseignement de compétences en littératie, des interventions et du milieu approprié pour l'enseignement de la littératie de ces élèves.

Les auteurs ne précisent pas les concepts clés ni le cadre théorique. Concernant la méthodologie, un questionnaire de 95 questions avec une échelle de six points de type Likert a été rempli par 69 enseignants d'élèves ayant une DIMS et des besoins de communication complexes. Les données ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives et inférentielles par le logiciel SPSS.

Les résultats indiquent que les enseignants croient que leurs élèves bénéficient de l'instruction liée à la littératie et que cet enseignement pourrait favoriser de meilleures compétences en communication chez leurs élèves. Toutefois, pour les enseignants, cet enseignement devrait être intégré aux routines quotidiennes (dans des apprentissages fonctionnels, par exemple) plutôt qu'enseigné de façon explicite et ciblée. Lorsqu'il est question des interventions en littératie, les enseignants privilégient l'enseignement de la lecture de mots étiquettes (« pousser », « arrêt », « sortie ») à la lecture de mots de haute fréquence. Interrogés sur les facteurs qui affectent les compétences enseignées en littératie, les enseignants mentionnent trois caractéristiques des élèves considérées comme des facteurs très importants pouvant influencer les apprentissages : le niveau cognitif, les compétences en communication et le comportement. De façon générale, les enseignants préfèrent enseigner aux élèves ayant des besoins de communication complexes en classe spéciale. Parmi les obstacles relevés, les enseignants estiment que le programme destiné aux élèves tout-venant ne répond pas aux besoins des élèves ayant une DI, notamment quant au type de contenu. Les enseignants soulèvent le manque de matériel et le manque de temps pour adapter le matériel d'enseignement existant.

En conclusion, les chercheurs relèvent certaines incohérences dans le discours des enseignants, soit le désir d'enseigner dans un milieu



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ségrégré des compétences fonctionnelles pour assurer un futur plus inclusif. De même, les enseignants mentionnent le désir d'enseigner des compétences issues du curriculum général tout en conservant les routines établies relatives à l'enseignement de compétences fonctionnelles. Pour Ruppar et ses collègues (2011), mieux outiller les enseignants leur permettrait d'envisager un enseignement dans un environnement plus inclusif.

Ruppar et al. (2015)

L'objectif de cette seconde étude de Ruppar et ses collègues (2015) s'inscrit en continuité des conclusions de la première étude publiée en 2011. La prémisse prétend que les décisions des enseignants sont influencées à la fois par leurs croyances personnelles et par le milieu où ils travaillent (classe ordinaire ou spécialisée). En outre, cette recherche vise à préciser l'influence combinée des croyances et des contextes d'enseignement sur les décisions des enseignants concernant l'alphabétisation des élèves gravement handicapés, comme ceux ayant une DIMS. Deux questions de recherche sont formulées : « Comment les croyances des enseignants influencent-elles leurs décisions en matière d'alphabétisation pour les élèves en situation de handicap sévère ? » et « Comment les contextes dans lesquels les enseignants travaillent influencent-ils leurs décisions concernant l'alphabétisation des élèves gravement handicapés ? »

Le concept de croyance n'est pas défini, sauf dans une section du texte où on y réfère et cite le cadre conceptuel de Pajares (1992) sans précision sur la définition du terme.

La méthodologie adoptée réfère à des études de cas qualitatives où quatre enseignants d'élèves gravement handicapés au secondaire participent chacun à deux entretiens, remplissent trois questionnaires et sont filmés lors de trois périodes d'enseignement en classe. La collecte de données se déroulait pendant six mois. Lors du dernier entretien d'explicitation, une des trois vidéos, choisie par l'enseignant, est réécoutée et arrêtée à des moments clés pour que l'enseignant fournisse des explications sur ses actions. Les données sont soumises à une analyse par théorisation ancrée réalisée à l'aide du logiciel NVivo.

Les résultats qui émergent de l'analyse suggèrent un cadre théorique préliminaire identifiant quatre facteurs qui influencent les décisions du personnel enseignant en matière d'alphabétisation. Le premier facteur concerne le contexte dans lequel évolue l'enseignant. Ce facteur multiple et complexe inclut le personnel et le matériel disponible, les demandes administratives, les politiques en vigueur, la philosophie du milieu, les expériences vécues, tant personnelles que professionnelles, et le développement professionnel. Le deuxième facteur comprend les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

croyances envers les élèves, envers l'enseignement et envers l'apprentissage, comme le fait d'individualiser l'enseignement et d'accorder de l'importance à la communication. Le troisième facteur réfère aux attentes, soit les croyances sur les causes des apprentissages réalisés par les élèves (le rôle de l'enseignant) et les hypothèses concernant les capacités des élèves. Enfin, le quatrième facteur est relié au sentiment d'autoefficacité des enseignants, au fait de se spécialiser, de valoriser les suggestions des experts et d'y recourir en cas de besoin.

En conclusion, ces quatre facteurs interagissent entre eux de façon dynamique et influencent les décisions des enseignants.

Ruppar (2017)

L'objectif de la recherche de Ruppar, réalisée en 2017, est de décrire les pratiques d'acteurs scolaires travaillant auprès d'élèves ayant une DIMS ou un TSA. Plus spécifiquement les questions adressées concernent (1) les attentes de résultats en littératie; (2) ce que les acteurs définissent comme l'alphabétisation; (3) l'influence du sentiment d'autoefficacité sur les pratiques en littératie; et (4) comment ces trois premiers éléments s'expriment à travers les connaissances professionnelles.

Le concept clé réfère aux paysages de connaissances professionnelles (histoires sacrées et secrètes); cette conception étant inspirée des travaux de Clandinin et Connelly (1996).

La méthodologie réfère à une collecte qualitative de données qui s'est déroulée sur six mois où l'auteure prend une posture de participante observatrice. Elle observe un enseignant et dix assistants en éducation spécialisée d'une classe d'élèves du secondaire ayant des handicaps importants. Ces élèves présentaient des profils et des capacités en littératie différents. Les outils de collecte de données comprennent principalement des entretiens semi-dirigés et 34 heures d'observation. Les données ont subi une analyse de contenu à l'aide du logiciel NVivo.

Les résultats montrent une distinction entre l'histoire sacrée, où l'école et le district donnent la priorité à l'inclusion et à l'accès à la littératie pour tous, et l'histoire secrète qui révèle une résistance tacite des enseignants, où les élèves présentant des handicaps importants demeurent exclus de leur groupe-classe, tant physiquement qu'au niveau des contenus académiques. Lorsque questionnés à propos des objectifs d'enseignement-apprentissage en littératie, les participants présentent une compréhension décousue, un manque de connaissances pédagogiques et un faible sentiment d'autoefficacité. De même, le fait qu'un élève soit verbal ou non semble influencer la perception des membres de l'équipe sur la faisabilité et la place accordée à l'alphabétisation. Au quotidien, les faibles



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

progrès des élèves renforcent une croyance de l'enfant incapable d'apprendre. Lors des observations, les participants utilisent peu de stratégies et répètent la même stratégie (par exemple, des rappels verbaux) avec des effets limités. Ruppap (2017) indique que les participants expriment une frustration devant cette situation et se sentent impuissants. Ils attribuent les échecs des élèves à leurs limites cognitives plutôt qu'à un manque de connaissances quant aux stratégies d'enseignement à mettre en place. Enfin, l'auteure détaille le cas d'un élève où les comportements perturbateurs ont amené l'enseignant à l'isoler de la classe, en lui créant un coin à la cafétéria. Son outil de communication (une tablette) lui a été retiré et on lui proposait des activités occupationnelles non liées aux objectifs scolaires. Ruppap interprète cette situation comme une protestation ou un refus de l'enseignant de répondre aux besoins non satisfaits de l'élève et aux conditions de travail déficitaires.

En conclusion, l'auteure réitère que le manque de connaissances des enseignants renforcerait leurs croyances à l'égard de l'élève ayant une DI.

Taylor et al. (2010)

Le double objectif de recherche de Taylor et ses collaborateurs (2010) vise, d'une part, à décrire les perceptions et les croyances des enseignants quant au potentiel d'apprentissage d'élèves ayant des troubles du développement important et, d'autre part, à mesurer l'effet d'un programme d'enseignement explicite de la lecture. Pour ces chercheurs, comme il est difficile d'évaluer le rendement en lecture des élèves ayant des troubles du développement important à l'aide de mesures standardisées, les perceptions et croyances des enseignants représentent des indicateurs utiles pour comprendre l'impact d'un tel programme d'enseignement sur les élèves.

Quant au concept clé et au cadre théorique, les auteurs ne détaillent aucun de ces aspects. Ils soulèvent les concepts d'efficacité et d'autoefficacité inspirés des travaux de Bandura (1996) et de Pajares (1997).

La méthode de recherche est de type qualitatif. Six enseignants étaient interrogés. Les outils comprenaient des observations en classe, des entretiens individuels semi-dirigés d'environ 45 minutes et un groupe de discussion avec trois des six participants. Lors du groupe de discussion, réalisé à la fin, les participants visionnaient une vidéo d'une séquence d'implantation du programme *Early literacy skills builder* (ELSB), programme conçu pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage importantes (Browder et al., 2007). Ils étaient invités à donner leur perception de ce programme. Les résultats ont été soumis à une analyse par théorisation ancrée.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les résultats sont étayés en trois thèmes. Un premier thème explicite l'impact positif d'un programme structuré, comme le ELSB, sur l'apprentissage des élèves. Selon les enseignants, les élèves ont développé leurs connaissances relatives à la lecture et leur attention. Bien que certains élèves demeurent résistants à cette intervention, une majorité d'entre eux (4 élèves sur 5) ont bien répondu au programme et ont amélioré les différents aspects de la lecture tels que décrits par le NRP (2000). Le deuxième thème décrit comment les enseignants se sentent plus efficaces en ayant recours à un programme comme le ELSB. Le troisième thème suggère que les enseignants participants ont augmenté leur sentiment d'autoefficacité à la suite de l'application du programme proposé.

En conclusion, les auteurs suggèrent que le recours au programme ELSB a permis aux enseignants de se sentir prêts à enseigner et a fait émerger des changements positifs au sein des croyances des enseignants à l'égard de leurs élèves.

Discussion

L'analyse de ces articles scientifiques portant sur les croyances des enseignants, futurs enseignants et des formateurs à l'égard des élèves ayant une DI en contexte d'enseignement de compétences en littératie permet de préciser certains constats relatifs au cadre théorique, aux méthodes utilisées et à la qualité des résultats et conclusions synthétisés dans ces études.

Tout d'abord, les textes qui étudient cet objet que sont les croyances, attitudes et perceptions demeurent limités en raison du peu d'études documentées. Il est difficile de faire une intégration des résultats de ces études ou de les comparer. D'une part, le choix des concepts, leur définition ou les cadres théoriques rapportés sont variés et peu définis. Lorsqu'il est question des croyances, cinq études s'y intéressent, mais réfèrent à des cadres théoriques différents.

Le texte de Copeland et al. (2011) traite des perceptions à l'égard de l'enseignement de la littératie dans les programmes universitaires d'enseignement en adaptation scolaire. Toutefois, aucune définition de ce concept ou référence à un cadre théorique n'y est présentée. De son côté, Rupp et ses collègues (2011) recourent au concept de croyance sans description ou définition. Quelques années plus tard, Rupp et al. (2015) explorent de nouveau les croyances en citant Pajares (1992) sans préciser les raisons de ce choix. De leur côté, Taylor et ses collègues (2010) s'interrogent sur les perceptions et les croyances des enseignants lors de l'utilisation d'un programme d'apprentissage structuré (le ELSB). Toutefois, ces auteurs reprennent, dans la section discussion, un concept qui renvoie au terme de croyance pour inférer un sens aux résultats présentés. Enfin,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Reichenberg et Löfgren (2013) s'intéressent aux attitudes et utilisent la théorie des organisations de Bidwell (2001; 2006), une théorie qui n'est pas du tout abordée dans les autres textes.

Pour finir, des sept textes analysés, seules deux études détaillent un cadre théorique lié au concept de croyances. D'abord, Leko et ses collègues (2015) reprennent une définition du terme croyances en se référant à Rokeach (1968) et distinguent les termes de croyances exprimées et de croyances en usage de Argyris et Schon (1974). Ensuite, Ruppap (2017) s'appuie sur les histoires sacrées et les histoires secrètes de Clandinin et Connelly (1996) pour attribuer un sens au concept de croyances.

Ces quelques constats d'analyse soulèvent des limites importantes à ces articles, dont l'objet d'étude est peu, mal ou pas défini. En 1992, Pajares publiait l'article « *Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct²* ». Cet article avait comme objectif de remettre de l'ordre dans le concept de croyances. Force est de constater que trente ans plus tard, il y a encore une certaine confusion autour de ce concept.

Du point de vue méthodologique, les méthodologies évoquées dans ces études sont de type qualitatif. Cinq recherches (Copeland et al., 2011; Leko et al., 2015; Ruppap et al., 2015; Ruppap, 2017; Taylor et al., 2010) recourent à des entretiens semi-dirigés suivis d'une analyse de contenu. Le nombre de sujets chez ces auteurs varie de quatre à onze. Trois équipes de recherche (Leko et al., 2015; Ruppap et al., 2015; Taylor et al., 2010) proposent l'écoute de vidéos (de l'autoconfrontation) durant l'entretien afin d'éclaircir certaines actions. Ruppap et ses collègues (2011) ainsi que Reichenberg et Löfgren (2013) utilisent un questionnaire; l'analyse des données demeure descriptive. Le nombre de sujets est alors plus élevé, soit 40 répondants dans l'étude de Reichenberg et Löfgren (2013) et 60 pour Ruppap et ses collègues (2011). Bien que les choix méthodologiques des différents auteurs soient cohérents avec leur objectif, la diversité des méthodes limite la comparaison transversale des résultats de ces études.

Enfin, malgré les distinctions théoriques d'un article à l'autre, certains résultats demeurent similaires. D'abord, dans quatre recherches (Copeland et al., 2011; Leko et al., 2015; Reichenberg et Löfgren, 2013; Ruppap, 2017), les participants (des formateurs universitaires, de futurs enseignants, des enseignants et assistants en éducation spécialisée) indiquent manquer de connaissances à propos de l'accès en littératie pour les personnes ayant une DI. Ces résultats sont similaires à d'autres études

² Traduction libre de l'article titré : « Les croyances des enseignants et la recherche en éducation. Faire le nettoyage d'un concept confus ».



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

portant sur le lien entre la formation et les approches des enseignants documentées en classe (Hoffman et al., 2005; Lopes et al., 2014; Oliveira et al., 2019). Pour remédier à cette situation, Reichenberg et Löfgren (2013) expliquent que la formation spécifique à propos de l'accès à la littératie chez les élèves ayant une DI est un moyen de pallier ce manque de connaissance. De la même façon, Ruppap et ses collègues (2015) précisent que le fait de bénéficier d'une formation et de se spécialiser aurait un impact sur le choix des pratiques ou approches en enseignement en lecture.

Autre élément intéressant, quatre recherches (Copeland et al., 2011; Reichenberg et Löfgren, 2013; Ruppap et al., 2011; Ruppap et al., 2015) soulèvent que les personnes interrogées croient que l'enseignement devrait avant tout porter sur des apprentissages fonctionnels, comme se laver les mains ou plier des vêtements. Ruppap et ses collègues (2011) spécifient que leurs répondants suggèrent d'intégrer des apprentissages liés à la littératie aux apprentissages fonctionnels, comme coller le mot *lavabo* à côté de ce dernier pour que l'enfant en prenne connaissance lorsqu'il se lave les mains. Outre ces quelques stratégies d'enseignement en lecture, celles-ci ne permettent pas de passer outre à un enseignement explicite et ciblé des compétences en littératie (Lemons et al., 2016). Pour un réel changement des pratiques, Leko et ses collègues (2015) proposent une piste de solution. Selon eux, lorsque les pratiques préconisées sont cohérentes dans le milieu de formation et de la pratique, les croyances sont centrales et enracinées. Cette idée est également reprise dans les travaux de Bélanger et ses collègues (2012). Les recherches effectuées dans le milieu de la pratique, où des interventions favorisant l'accès à la littératie sont expérimentées, permettent de mener à un réel changement dans les milieux scolaires.

Par ailleurs, Ruppap et ses collègues (2015) expliquent que pour les enseignants interrogés, plus un élève présente une déficience importante, plus les activités qui lui sont proposées sont des apprentissages fonctionnels. En fait, quatre recherches (Reichenberg et Löfgren, 2013; Ruppap et al., 2011; Ruppap et al., 2015; Ruppap, 2017) précisent que trois éléments restreignent l'accès aux apprentissages relatifs à la littératie : une DI considérée comme importante, de faibles capacités à communiquer et la présence de problématiques comportementales. En présence de ces trois éléments, les enseignants montrent de faibles attentes envers les élèves et croient que l'enseignement n'aurait pas d'effet sur les apprentissages. Or, comme le précisent Copeland et ses collègues (2011), ces enseignants devraient, au contraire, avoir des attentes élevées pour favoriser les apprentissages de ces élèves. Pour changer ces croyances, il importe de proposer des modèles de matériel adapté et de soutenir les enseignants dans l'utilisation de ceux-ci, comme le proposent Taylor et ses collègues (2010) lorsqu'ils expérimentent avec des partenaires du milieu le programme ELSB. Ce type



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de recherche en partenariat pourrait favoriser des changements positifs chez les enseignants. Le programme ELSP porte sur des apprentissages relatifs à la lecture. Or, serait-il intéressant d'avoir un programme qui intègre diverses compétences en littératie : lire, écrire, ou encore utiliser les technologies pour communiquer ?

Conclusion

Le présent article décrit sept publications, parues entre 2010 et 2017, abordant les croyances, perceptions et attitudes de futurs enseignants, d'enseignants et d'acteurs scolaires travaillant auprès d'élèves ayant une DI.

L'analyse montre que plusieurs articles présentent des limites importantes sur le plan des définitions de concepts clés. Les articles montrent des divergences quant au choix des auteurs pour s'y référer, ce qui suggère de poursuivre les recherches qui intégreraient des cadres théoriques actualisés qui préciseraient les termes, dont celui de croyances chez les enseignants spécialisés auprès d'apprenants rencontrant des difficultés persistantes en apprentissage comme ceux ayant une DIMS. Également, plusieurs de ces recherches analysées recourent à une méthodologie qualitative, ce qui suggère qu'il serait pertinent de mener des recherches avec d'autres méthodes pour valider les résultats de ces études.

Les résultats montrent que les participants interrogés expriment un manque de connaissances en enseignement auprès de ces élèves ou de savoirs à enseigner concernant les compétences en littératie. Une des croyances se résume à dire que les apprenants ayant une DI devraient avant tout développer des compétences fonctionnelles, ce qui influence les attentes ainsi que le choix de méthodes d'enseignement auprès de ces élèves.

Afin de modifier la façon d'intervenir auprès de ces élèves et de favoriser leur accès à la littératie, diverses actions semblent prometteuses (Oliveira et al, 2019), comme d'offrir au personnel scolaire des formations spécifiques sur l'accès à la littératie de ces élèves ou alors de fournir du matériel adapté à ces élèves et d'accompagner les enseignants dans leur changement de pratique, qui semblent être des avenues à privilégier.



Références

- Ahlgrim-Delzell, L. et Rivera, C. (2015). A Content comparison of literacy lessons from 2004 and 2010 for students with moderate and Severe Intellectual Disability. *Exceptionality*, 23(4), 258-269. <http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2015.1064417>
- Albertson, D., Whitaker, M. S. et Perry, R. A. (2011). Developing and organizing a community engagement project that provides technology literacy training to persons with intellectual disabilities. *Journal of Education for Library and Information Science*, 52(2), 142-151. <http://www.jstor.org/stable/41308889>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47(5), 445-466. <https://doi.org/10.1002/pits.20482>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Otaiba, S. A. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287-306. <https://doi.org/10.1002/pits.20482>
- Alussaif, E. (2020). *Improving reading comprehension for students with intellectual disability: The effectiveness of the main idea and self-monitoring strategy* [thèse de doctorat, University of California]. eScholarship. <https://escholarship.org/uc/item/8kp865rc>
- Argyris, C. et Schon, D. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey Bass.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Éditions De Boeck Université.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56. <https://doi.org/10.7202/1010146ar>
- Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, 74, 100-114. <https://doi.org/10.2307/2673256>
- Bidwell, C. E. (2006) School as context and construction. Dans M. T. Hallinan (dir.), *Handbook of the sociology of education* (p. 15-36). Springer.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Browder, D. M., Gibbs, S. L., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G. et Lee, A. (2007). *Early literacy skills builder*. Attainment Company.
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C. et Baker, J. (2012a). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33, 237–246. <https://doi.org/10.1177/0741932510387305>
- Browder, D. M., Jimenez, B. A., Mims, P. J., Knight, V. F., Spooner, F., Lee, A. et Flowers, C. (2012b). The effects of a “Tell-show-try-apply” professional development package on teachers of students with severe developmental disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 35(3), 212-227. <https://doi.org/10.1177/0888406411432650>
- Buell, S. et Chadwick, D. (2017). Meeting the communication support needs of children and young people with intellectual disabilities in the Bolivian Andes. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(3), 220-234. <https://doi.org/10.1177/1744629517707086>
- Chartier, A.-M. et Hébrard, J. (2006). Chronique « histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, 2(153), 113-123. <https://doi.org/10.3917/lfa.153.0113>
- Clandinin, J. D. et Connelly, M. F. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories – stories of teachers – school stories – stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30. <https://doi.org/10.2307/1176665>
- Copeland, S. et Keefe, E. (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities*. Brookes Publishing.
- Copeland, S. R., Keefe, E. B., Calhoun, A. J. et Tanner, W. (2011). Preparing teachers to provide literacy instruction to all students: faculty experiences and perceptions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 126-141. <https://doi.org/10.2511/027494811800824499>
- Courduff, J., Szapkiw, A. et Wendt, J. L. (2016). Grounded in what works: exemplary practice in special education teachers' technology integration. *Journal of Special Education Technology*, 31(1), 26-38. <https://doi.org/10.1177/0162643416633333>
- Dupont, A., Beaugard, F. et Makdissi, H. (2018). La théorie des champs perceptuels et l'interactionnisme symbolique pour comprendre l'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience auditive. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 9(2), 28-36.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/43663>

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. E. Patterson, J. C. Marshall et M. Coltheart (dir.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (p. 301-330). Lawrence Erlbaum.
- Goldstein, J. et Behuniak, P. (2012). Assessing students with a significant cognitive disabilities on academic content. *The Journal of Special Education*, 46(2), 117-127. <https://doi.org/10.1177/0022466910379156>
- Haywood, H. C. et Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and education application*, Cambridge University Press.
- Hoffman, J. V., Roller, C., Maloch, B., Sailors, M., Duffy, G. et Beretvas, S.N. (2005). Teachers' preparation to teach reading and their experiences and wractices in the first three years of teaching. *The Elementary School Journal*, (105), 267-287. <https://doi.org/10.1086/428744>
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaill (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). L'Harmattan.
- Katims, D. S. (2001). Literacy assessment of students with mental retardation: An exploratory investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 363-372. <https://www.jstor.org/stable/23879898>
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Un groupe de chercheurs membres du Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie propose une définition de la littératie*. <http://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>
- Leduc, A. (1984). *Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social*. Behaviora.
- Leko, M. M. et Brownell, M. T. (2011). Special education preservice teachers' appropriation of pedagogical tools for teaching reading. *Council for Exceptional Children*, 77(2), 229-251. <https://doi.org/10.1177/001440291107700205>
- Leko, M. M., Kulkarni, S., Lin, M.-C. et Smith, S. A. (2015). Delving deeper into the construct of preservice teacher beliefs about reading instruction for students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 38(3), 186-206. <https://doi.org/10.1177/0888406414557677>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Lemons, C. J., Allor, J. H., Al Otaiba, S. et LeJeune, L. M. (2016). 10 Research-based tips for enhancing literacy instruction for students with intellectual disability. *TEACHING Exceptional Children*, 49(1), 18-30. <https://doi.org/10.1177/0040059916662202>
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M. G. et Zibulski, J. (2014). Actual disciplinary knowledge, perceived disciplinary knowledge, teaching experience and teacher's training for reading instruction: A study with primary portuguese and american teachers. *Revista De Psicodidactica/Journal of Psychodidactics*, 19(1), 45-65. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.8207>
- Lundberg, I. et Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89-100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.623179>
- Marable, M. A., Leavitt-Noble, K. et Grande, M. (2010). Book talks in special education methods courses: Using literature to influence, inspire, and prepare teacher candidates. *Teacher Education and Special Education*, 33(2), 143-154. <https://doi.org/10.1177/0888406409360013>
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *Alter - European Journal of Disability Research*, 7(2), 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Programme éducatif CAPS-I destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF
- Moreau, A., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.
- Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Jolicoeur, E., Rhofir, S. et Pomerleau, V. (2021). Compétences à développer et apports des approches et pratiques pédagogiques en littératie aux cycles primaire et secondaire des jeunes présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : synthèse des connaissances. *Rapport de recherche, Programme Actions concertées des Fonds de recherche du Québec – Société et Culture*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/a.c.moreau_rapport_littératie-deficience-intellectuelle.pdf
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes ? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Les Presses de l'Université Laval ; De Boeck.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National reading panel. National institute of child health and human development. <http://www.NationalReadingPanel.org/>.
- Oliveira, C., Lopes, J. et Spear-Swerling, L. (2019) Teachers' academic training for literacy instruction, *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 315-334, <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576627>
- Organisation de Coopération et de Développement économique (OCDE) et Statistique Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information, Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. OCDE. <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pajares, F. M. (1997). Current directions in self-efficacy research. Dans M. Maehr et P. R. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement* (p. 1-49). JAI Press.
- Potvin, P., Paradis, L. et Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, XXLI(1), 35-54. : <https://doi.org/10.7202/032026ar>
- Quine, W. V. (1987). Belief. *ETC: A Review of General Semantics*, 44(4), 371-372. <https://www.jstor.org/stable/42579389>
- Reichenberg, M. et Löfgren, K. (2013). The social practice of reading and writing instruction in schools for intellectually disabled pupils. *Psychological and pedagogical survey*, 14(3-4), 43-60. <https://doi.org/10.2478/jser-2013-001010.2478>
- Ricci, L. et Osipova, A. (2012). Visions for literacy: Parents' aspirations for reading in children with down syndrome. *British Journal of Special Education*, 39(3), 123-129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2012.00547.x>
- Robb, N., Northridge, J., Politis, Y. et Zhang, B. (2018). Parental intention to support the use of computerized cognitive training for children with genetic neurodevelopmental disorders. *Original Research*, 6(309), 1-7. <https://doi.org/10.3389%2Fpubh.2018.00309>
- Rokeach, M. (1968). A theory of organisation and change within value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, XXIV(1), 13-33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes, and values*. Jossey Bass.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Rokeach, M. (1986). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organisation and change*. Jossey-Bass.
- Ruppar, A. L. (2017). "Without being able to read, what's literacy mean to them?": Situated beliefs about literacy for students with significant disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 67, 114-124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.003>
- Ruppar, A. L., Dymond, S. K. et Gaffney, J. S. (2011). Teachers' perspectives on literacy instruction for students with severe disabilities who use augmentative and alternative communication. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 100-111. <https://doi.org/10.2511/027494811800824435>
- Ruppar, A. L., Gaffney, J. S. et Dymond, S. K. (2015). Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 81(2), 209-226. <https://doi.org/10.1177/0014402914551739>
- Ruppar, A. L., Roberts, C. A. et Olson, A. J. (2018). Developing expertise in teaching students with extensive support needs: A roadmap. *Intellectual and developmental disabilities*, 56(6), 412-426. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.412>
- Schalock, R. L., Luckasson, R. et Tassé, M.J. (2021). An overview of intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
- Sermier-Dessemontet, R. (2020). L'accès à une éducation inclusive pour les élèves ayant une déficience intellectuelle. Dans M. Masse, G. Piérart, F. Julien-Gauthier et D. Wolf (dir.), *Accessibilité et participation sociale. Vers une mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées*. IES Éditions.
- Taylor, B. D., Ahlgrim-Delzell, L. et Flowers C. (2010). A qualitative study of teacher perceptions on using an explicit instruction curriculum to teach early reading skills to students with significant developmental disabilities. *Reading Psychology*, 31(6), 524-545. <https://doi.org/10.1080/02702710903256569>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte sur les retombées de la recherche

Croyances à propos de l'enseignement des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle : recension des écrits scientifiques

Auteurs ¹

Edith Jolicoeur, professeure, Université du Québec à Rimouski, Canada,
edith.jolicoeur@uqar.ca

André C. Moreau, professeur associé, Université du Québec, Canada,
andre.moreau@uqo.ca

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

Judith Beaulieu, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,
judith.beaulieu@uqo.ca

¹ Le présent article est issu d'une recherche financée par l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme ainsi que par le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) et le ministère de l'Éducation du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La littératie est la capacité d'une personne à comprendre et à communiquer avec le langage oral, la lecture et l'écriture. Les personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) ont souvent un accès moindre à ce type d'apprentissage, et ce, même pendant la vie scolaire. Au début des années 2000, aux États-Unis, Katims (2001) documente qu'à la fin de leur scolarité, seul un élève sur cinq ayant une DI moyenne à sévère (DIMS) a des compétences minimales en littératie. Pourtant, ces compétences sont essentielles pour participer à la société.

L'article de Katims avait comme objectif de relever les principales croyances à propos de l'enseignement de la littératie des élèves ayant une DI. Différents acteurs scolaires ont été interrogés : de futurs enseignants en adaptation scolaire ainsi que leurs professeurs et chargés de cours, de même que des enseignants et des techniciens en éducation spécialisée œuvrant dans des classes d'élèves ayant une DIMS. Les auteurs indiquent que certaines croyances perdurent, notamment que les élèves ayant un DI devraient avant tout acquérir des compétences fonctionnelles, bien que les connaissances scientifiques proposent d'autres avenues. Ce texte de vulgarisation met l'accent sur certains constats.

Avoir des attentes élevées pour tous les élèves

Plusieurs acteurs scolaires croient que les élèves ayant une DIMS ont peu de chance de développer leurs compétences en littératie. En fait, le personnel scolaire se base souvent sur trois caractéristiques avant de proposer des activités liées à la littératie :

- 1- Le niveau de DI;
- 2- La capacité à communiquer;
- 3- La présence de problématiques comportementales.

En général, plus l'élève présente un niveau de DI important, moins il est verbal et plus il présente des problèmes de comportement, moins le personnel enseignant lui propose des apprentissages reliés à la littératie. Or, le personnel enseignant devrait avoir des attentes élevées pour favoriser les apprentissages de ces élèves. En fait, lorsqu'un élève a des difficultés de communication, il faudrait prioriser des activités liées à la littératie, puisque celles-ci vont justement améliorer ses capacités langagières. Bien que l'impact de ce type d'enseignement soit parfois minime, celui-ci devrait demeurer une visée scolaire et ne devrait en aucun cas être négligé.



Proposer au quotidien des activités explicites d'apprentissages liés à la littératie

Dans les classes dédiées aux élèves ayant une DIMS, les apprentissages sont souvent axés vers des compétences fonctionnelles (se laver les mains, nettoyer, apprendre des comportements sécuritaires, etc.). Or, le passage à l'école est le principal moment où ces élèves peuvent avoir accès à des enseignements leur permettant de développer leurs compétences en littératie. Pour ce faire, il est essentiel d'accorder du temps à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et au développement de compétences communicationnelles.

Comme pour les élèves présentant de grandes difficultés d'apprentissage, il est nécessaire de proposer des moments d'instruction liés à la littératie. Par exemple, en lecture, l'élève doit avoir accès à un enseignement direct, explicite et ciblé du principe alphabétique (par exemple « l » et « a » font « la »), et ce, même si cela peut paraître rigide et ennuyant pour l'élève. Les recherches montrent que lorsque cela est réalisé de façon rigoureuse, quelques minutes par jour combinées à des apprentissages répétés dans divers contextes de la vie quotidienne sont suffisantes pour observer des résultats.

Offrir de la formation à propos de l'accès à la littératie

Les enseignants privilégient souvent l'apprentissage de la lecture à l'aide de mots étiquettes associés à des mots du quotidien pour les élèves ayant une DIMS. Cette façon de faire comporte des avantages. Elle permet de travailler avec l'élève des mots qui ont un sens important pour lui (comme « maman » ou « papa ») ou des mots courants dans la communauté (comme « pousser », « arrêt », « sortie »). Toutefois, cela le limite éventuellement dans la compétence à lire, puisque de réduire l'enseignement de la lecture à la reconnaissance de certains mots présentés isolément dans des contextes particuliers limite la capacité de transfert et la capacité à lire différents types d'écrits et, donc, la participation sociale. Pour changer cela, il est essentiel que les acteurs scolaires œuvrant auprès des élèves ayant une DIMS acquièrent un large éventail de pratiques d'enseignement spécifiques à la littératie (lecture, écriture, oral). La littérature scientifique montre que lorsque des formations spécifiques abordent ces notions, les enseignants varient leurs pratiques, observent de façon plus efficace, documentent davantage la performance de leurs élèves et interviennent de façon plus ciblée.

Développer et donner accès à du matériel de qualité

Le manque de matériel et le manque de temps pour adapter le matériel d'enseignement existant sont souvent mentionnés comme



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

obstacles à la mise en place de pratiques favorisant l'accès à la littératie des élèves ayant une DIMS.

Dans l'étude de Taylor et al. (2010), les enseignants ont été accompagnés dans l'utilisation du programme *Early literacy skills builder* (ELSB). Ce programme développe deux types d'apprentissage : les tâches de conscience phonémique et d'autres, liées au principe alphabétique. Non seulement le programme a eu un impact positif sur l'apprentissage des élèves, mais également sur les croyances des enseignants. Certains ont bon espoir que les élèves ayant une DIMS peuvent réussir des tâches liées à la littératie et d'autres sont stupéfaits de leurs capacités.

En conclusion, avant d'observer des changements dans le milieu scolaire, il faut soutenir le personnel qui travaille auprès des élèves ayant une DIMS. Ce soutien passe par une formation initiale de qualité et par de la formation continue à propos des capacités de ces élèves, de la façon de développer leurs compétences en littératie et du matériel concret à utiliser au quotidien.

Références

- Katims, D. S. (2001). Literacy assessment of students with mental retardation: An exploratory investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 363-372. <https://www.jstor.org/stable/23879898>
- Taylor, B. D., Ahlgrim-DeLzell, L. et Flowers C. (2010). A qualitative study of teacher perceptions on using an explicit instruction curriculum to teach early reading skills to students with significant developmental disabilities. *Reading Psychology*, 31(6), 524-545. <https://doi.org/10.1080/02702710903256569>