

Changement de pratiques en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle : contributions d'un modèle de collaboration interprofessionnelle

Ruth Phillion, Université du Québec en Outaouais

Karine N. Tremblay, Université du Québec à Chicoutimi

André C. Moreau, Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ

Le présent article s'appuie sur les résultats d'une recherche-action menée avec une équipe-école spécialisée en déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde, souhaitant parfaire leur enseignement de la littératie de manière à offrir à leurs élèves des activités d'enseignement adaptées à leurs besoins. Pour favoriser ce changement de pratiques, un modèle de collaboration interprofessionnelle novateur a été déployé sous forme de communauté de pratique, réunissant l'équipe de recherche, la direction, les professionnelles de l'école et une enseignante pivot. La communauté de pratique constitue un levier reconnu pour favoriser le développement professionnel du personnel enseignant. À cette fin, un plan de développement professionnel a été utilisé par chaque équipe enseignante pour déterminer les pratiques d'enseignement à préconiser et à déployer auprès de leurs élèves, ainsi que l'accompagnement souhaité pour en permettre l'actualisation. Le présent article met l'accent sur ce modèle et ses contributions aux changements de pratiques. La collecte de données (entretiens semi-dirigés et bilan de fin de projet) met en exergue les principales modalités ayant contribué au développement professionnel des enseignantes participantes, à savoir le plan de développement professionnel, la collaboration interprofessionnelle ainsi que la durée du projet.

Mots-clés : déficience intellectuelle, pratiques enseignantes, littératie, collaboration interprofessionnelle

ABSTRACT

This article is based on the results of action research conducted with a school team specializing in moderate, severe, or profound intellectual disability, wishing to improve their literacy teaching to offer their students teaching activities adapted to their needs. To promote this change in practice, an innovative model of interprofessional collaboration, made up of the research team, the principal, the school's professionals, and a lead teacher was deployed in the form of a community of practice, a recognized lever for promoting the professional development of teachers. To this end, a professional development plan was used by each teaching team to determine the teaching practices to be recommended and deployed with their students, as well as the desired support to allow the practices to be updated. This article focuses on this model and its contribution to practice change. The data collection (semi-structured interviews and end-of-project report) highlights the main modalities that contributed to the professional development of the teachers, namely the professional development plan, interprofessional collaboration, and the duration of the project.

Key words: intellectual disability, teaching practices, literacy, interprofessional collaboration

INTRODUCTION

La présente recherche-action porte sur un partenariat amorcé en 2017 entre une équipe de chercheuses et le personnel d'une école spécialisée auprès d'élèves âgés de 4 à 21 ans présentant majoritairement une déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde (DI MSP). Cette équipe-école a interpellé les chercheuses afin d'être soutenue dans le déploiement de pratiques pédagogiques favorables au développement des compétences en littératie de leurs élèves. À notre connaissance, il s'agit d'une première recherche collaborative québécoise sur cette thématique auprès d'intervenantes scolaires d'une école spécialisée en DI MSP. Lors de la première phase de la recherche (projet pilote), l'équipe de chercheuses a établi un partenariat d'une durée de deux ans, ayant comme levier une communauté de pratique (CDP) pour accompagner le changement de pratiques en littératie souhaité par les ÉE participantes. Cette CDP se composait de sept équipes

enseignantes¹ (ÉE) — chacune constituée d'une enseignante et d'une technicienne en éducation spécialisée —, de la direction, de professionnelles interdisciplinaires et des chercheuses. Une seconde phase du projet de recherche², poursuivi sur trois années, visait à assurer la pérennisation des pratiques pédagogiques, tout en bonifiant le modèle de collaboration interprofessionnelle mis en place durant les deux premières années, notamment, en y ajoutant une enseignante pivot, appelée à jouer un rôle central dans ce projet, ce qui a constitué une spécificité notoire de notre modèle. Cet article présente ce modèle et ses

-
- 1 Puisque toutes les personnes ayant participé à la recherche sont des femmes, le féminin est utilisé pour les désigner.
 - 2 La première phase a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme. La seconde par le Fonds de recherche Société et culture (FRQSC), programme *Actions concertées*.

contributions aux changements de pratiques ayant eu cours dans la deuxième phase du projet de recherche.

PROBLÉMATIQUE

Les compétences en littératie étant essentielles à une participation sociale et à une meilleure qualité de vie (Martini-Willemin, 2013), il est indispensable que les élèves ayant une DI MSP puissent avoir accès au langage écrit et se voient offrir de multiples occasions d'apprentissage (Allor et al., 2014 ; Browder et al., 2012). Longtemps sous-estimé, le potentiel de développement des compétences en littératie de ces élèves est plus élevé que ce qui est attendu des milieux éducatifs (Katims, 2000). À cet égard, les recherches réalisées depuis 20 ans montrent que ces élèves peuvent réaliser des apprentissages significatifs, pourvu qu'ils aient accès à un enseignement de qualité (Cèbe et Paour, 2012 ; Moreau et al., 2021a, b). Or, le personnel scolaire rencontre de nombreux défis pour favoriser le développement des compétences en littératie des élèves ayant une DI MSP (Copeland et al., 2011 ; Lemons et Fuchs, 2010 ; Tremblay et al., 2021). Ces défis résultent de l'interaction entre les caractéristiques personnelles des élèves et les facteurs liés à leur environnement éducatif (Tremblay et al., 2023). En ce qui a trait à leurs caractéristiques personnelles, ces élèves présentent un profil hétérogène sur le plan du fonctionnement intellectuel et adaptatif. De plus, des troubles associés (médicaux, sensoriels, moteurs, langagiers, comportementaux ou psychopathologiques) sont fréquents auprès de cette population ayant une DI importante (Maulik et al., 2011). Par exemple, certains élèves ont reçu un diagnostic d'autisme ; certains mécanismes d'apprentissage liés à ce trouble peuvent avoir un impact sur les stratégies éducatives à privilégier (Nader et al., 2022). D'autres élèves présentent des défis importants de communication, complexifiant l'adaptation de l'enseignement. Ne pouvant apprendre selon ce qui est prescrit dans les programmes réguliers d'enseignement de la lecture, certains ont besoin qu'on leur enseigne un système de communication alternatif (Jolicoeur et al., 2022). D'autres obstacles

découlent de l'environnement pédagogique. Au Québec, le personnel scolaire ne peut s'appuyer sur des ressources matérielles et humaines pour déterminer les approches ou les pratiques d'enseignement en littératie à privilégier auprès des élèves présentant une DI MSP (Moreau et al., 2021b). À cet égard, Perez et Suau (2021) suggèrent la mise en place de modalités et de dispositifs collaboratifs en recherche pour favoriser la transformation des pratiques enseignantes, ce que nous avons fait par l'entremise du modèle de collaboration interprofessionnelle développé dans le cadre de cette recherche-action.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Trois concepts clés interreliés ont orienté cette étude, à savoir la **littératie**, définie par le modèle de Browder (2009), point d'ancrage théorique à partir duquel les équipes enseignantes ont travaillé en **collaboration** au sein d'une **communauté de pratique (CDP)**, afin de développer des pratiques pédagogiques favorables au développement des compétences en littératie de leurs élèves.

La littératie

La notion de littératie retenue pour ce projet de recherche est définie dans son sens large, couvrant un vaste éventail de compétences langagières, à l'oral et à l'écrit, essentielles à la participation sociale et à l'autonomie des personnes ayant une DI. Dans cette perspective, c'est le modèle d'enseignement de la littératie de Browder et al. (2009)³, composé de deux principales dimensions — soit l'accès à l'écrit et l'autonomie —, qui oriente l'enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant une DI MSP. L'accès à l'écrit est favorisé en offrant aux élèves de multiples occasions d'être en présence de l'écrit par le recours à différentes stratégies (ex., adaptation de livres, utilisation des technologies, soutien de lecteurs ou lectrices, optimisation du temps consacré aux activités en littératie). Ce modèle

3 Pour en connaître davantage sur ce modèle, lire l'article original de Browder et al. (2009) ou l'article de Tremblay et al. (2023).

préconise l'enseignement des premières habiletés en lecture (ex., conscience de l'écrit, vocabulaire et compréhension à l'oral). Pour sa part, le lecteur développe son autonomie grâce à l'enseignement des habiletés essentielles à l'identification des mots et à leur compréhension dans différents contextes (ex., textes, activités fonctionnelles, tâches d'écriture). Toutes ces notions visant l'amélioration de pratiques pédagogiques ont pu être développées grâce à la collaboration qui s'est installée dès la première année.

La collaboration

Bien que la notion de collaboration puisse comporter différentes formes de travail conjoint, dont la coopération, la concertation ou encore le partenariat (Landry et Gagnon, 1999), en équipe-école, la collaboration est associée aux relations interpersonnelles positives, à l'entraide, au partage de matériel ou encore à l'harmonisation des pratiques. Pour Gravel et al. (2019), la collaboration s'appuie sur la confiance réciproque entre enseignants, et sur un sentiment élevé d'efficacité personnelle et collective prenant forme autour d'une visée commune d'amélioration de pratiques pédagogiques. Par ailleurs, il existe un corpus important de recherches sur les facteurs contributifs de la collaboration et sur les effets positifs de celle-ci sur divers aspects du système scolaire, dont la compétence à collaborer. Parmi ce corpus, une récente recension d'écrits scientifiques, élaborée par Griffiths et al. (2021), a amené les auteurs à proposer un modèle empirique de facteurs participant à structurer la collaboration. Pour ces auteurs, la collaboration

désigne un processus complexe construit sur le respect, sur la communication ouverte, sur la confiance mutuelle et sur le respect de relations qui se développent au sein de différents systèmes (ex., familles, écoles, communautés) en mobilisant des dispositifs de collaboration interdisciplinaire respectant toutes les étapes du développement de relations. (Traduction libre, Griffiths et al., 2021, p. 74–76)

Ces auteurs déploient la collaboration selon huit balises, à savoir : 1) le respect mutuel ; 2) la confiance ; 3) la communication ouverte ; 4) l'adhésion aux objectifs partagés ; 5) la compréhension commune ; 6) la responsabilité partagée ; 7) la participation active ; et 8) la prise de décision partagée. Dans le cadre de la présente recherche, ces balises sont inhérentes au modèle de collaboration interprofessionnelle privilégié pour soutenir, par l'entremise d'une CDP, les changements souhaités par l'équipe-école, définis dans le plan de développement professionnel de chacune des ÉE. À cette fin, la collaboration interprofessionnelle désigne les relations et les actions réciproques des professionnelles de disciplines diverses « mettant à profit leurs expertises respectives afin d'atteindre un but commun [...] dans l'optique d'améliorer la réussite éducative des enfants » (Lachapelle et Charron, 2025, p. 7).

La communauté de pratique

Comme mentionné par Wenger et al. (2002), l'apport du collectif s'avère essentiel pour apprendre les uns des autres. Établies de manière continue et à long terme, les CDP favorisent l'approfondissement des connaissances, « le désir et le besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques » (p. 4). Dans cet ordre d'idées, les rencontres collaboratives en CDP visent à permettre aux enseignantes d'approfondir des thématiques qui les préoccupent et de s'approprier le modèle d'enseignement de la littératie, proposé par Browder et al. (2009), pour soutenir leur réflexion sur les composantes à développer chez leurs élèves et les pratiques pédagogiques pouvant en découler. Elles permettent également d'envisager, par l'entremise d'un plan de développement professionnel (Philon et Bourassa, 2016), les actions à poser de manière individuelle et collective (en interprofessionnalité) pour favoriser le déploiement de ces pratiques, en étant, au besoin, accompagné pour les actualiser.

La visée de la recherche

Cette recherche vise à favoriser le développement et le déploiement, par une équipe-école, de pratiques pédagogiques susceptibles de rehausser les compétences en littératie d'élèves ayant une DI MSP. Pour atteindre cette visée, l'équipe de chercheuses a privilégié une recherche-action fondée sur un modèle de collaboration interprofessionnelle ayant une CDP comme principal dispositif. Cet article a pour objectif de répondre à la question suivante : quelles sont les contributions de ce modèle de collaboration interprofessionnelle, du point de vue des ÉE, des accompagnatrices et de la direction d'école ?

MÉTHODOLOGIE

Le type de recherche

La coconstruction et la collaboration sont les principes qui ont orienté le choix d'une approche de recherche-action (Bourassa et al., 2007), formalisée par un partenariat entre une équipe de chercheuses et des membres du personnel de l'école, ces dernières ayant interpellé les chercheuses pour être soutenues dans le développement de pratiques pédagogiques en littératie.

Participant·es

Les participant·es sont : sept équipes enseignantes (ÉE) — respectivement composées d'une enseignante et d'une technicienne en éducation spécialisée —, une enseignante en informatique (EI) intervenant dans les classes, la direction de l'école, l'enseignante pivot — également incluse dans l'une des équipes enseignantes — et trois professionnel·les : une bibliothécaire, une orthophoniste et une psychologue. Ces participant·es interviennent auprès d'élèves âgés de 5 à 21 ans, aux prises avec une DI MSP associée à d'autres diagnostics ou limitations (ex., autisme ou déficiences sensorielles, motrices ou langagières), ayant un besoin de soutien à l'apprentissage de la littératie.

Modalités de collaboration mises en place

Le partenariat s'est actualisé par l'entremise de trois principales modalités interreliées, soit

le comité pédagogique, la communauté de pratique et l'enseignante pivot.

Le comité pédagogique

Afin de s'inscrire véritablement dans une approche collaborative et d'éviter un clivage entre le savoir analytique, souvent imputé aux chercheurs, et la réflexion pratique, attribuée aux praticiens (Bourassa et Phillion, 2010), un comité pédagogique constitué de deux chercheuses, de la direction d'école, de l'enseignante pivot et de la bibliothécaire a été mis sur pied. Ce comité coordonnait la recherche, planifiait et animait les CDP, incluant les activités de formation et d'accompagnement. Il assurait également un monitoring continu des besoins des enseignantes, qui émergeaient au fil de l'avancée du projet. Afin de prendre en compte ces besoins, toutes les séances en CDP ainsi que les bilans annuels ont été enregistrés et synthétisés ; ces synthèses ont ensuite servi à la validation auprès des membres du comité pédagogique, ce qui a également permis d'assurer la rigueur scientifique à la collecte des données.

La communauté de pratique

La CDP se compose des membres du comité pédagogique, des sept ÉE, de l'EI et des trois professionnel·les interdisciplinaires intervenant au sein de l'école. La CDP assure un fonctionnement en équipes collaboratives misant sur l'amélioration de pratiques d'enseignement pour rehausser les apprentissages en littératie (Phillion et Bourassa, 2016). En sus d'une visée de coformation, les rencontres, au nombre de six — trois journées et trois demi-journées —, ont permis d'échanger sur les pratiques mises en place, d'approfondir des thématiques suggérées par les ÉE et l'EI, de présenter des livres jeunesse, ou encore le matériel créé par ces dernières. En parallèle à cette CDP, des rencontres en sous-groupe, des mini CDP — huit demi-journées — regroupant l'enseignante pivot, des ÉE et de l'EI ayant des élèves au profil plus homogène, ont notamment permis un partage des pratiques déployées et l'élaboration de matériel.

L'accompagnement offert par l'enseignante pivot

Une enseignante reconnue pour son leadership a obtenu la libération d'une journée par semaine pour assumer le rôle « d'enseignante pivot » en vue d'offrir un accompagnement proximal aux ÉE et à l'EI. Son rôle consistait notamment : à répondre à leurs besoins en coordonnant l'accompagnement à offrir par les différentes professionnelles ; à animer des mini CDP pour les équipes enseignantes ayant des défis ou besoins similaires ; à dégager du temps de travail pour développer ou adapter du matériel (ex., livres multisensoriels) ; à préparer et à présenter du nouveau matériel en travaillant de près avec la bibliothécaire ; et à promouvoir la littératie dans l'école. Elle agissait également comme intermédiaire entre les ÉE et les professionnelles, ainsi qu'auprès de la direction et de l'équipe pédagogique pour la préparation des contenus à aborder en CDP.

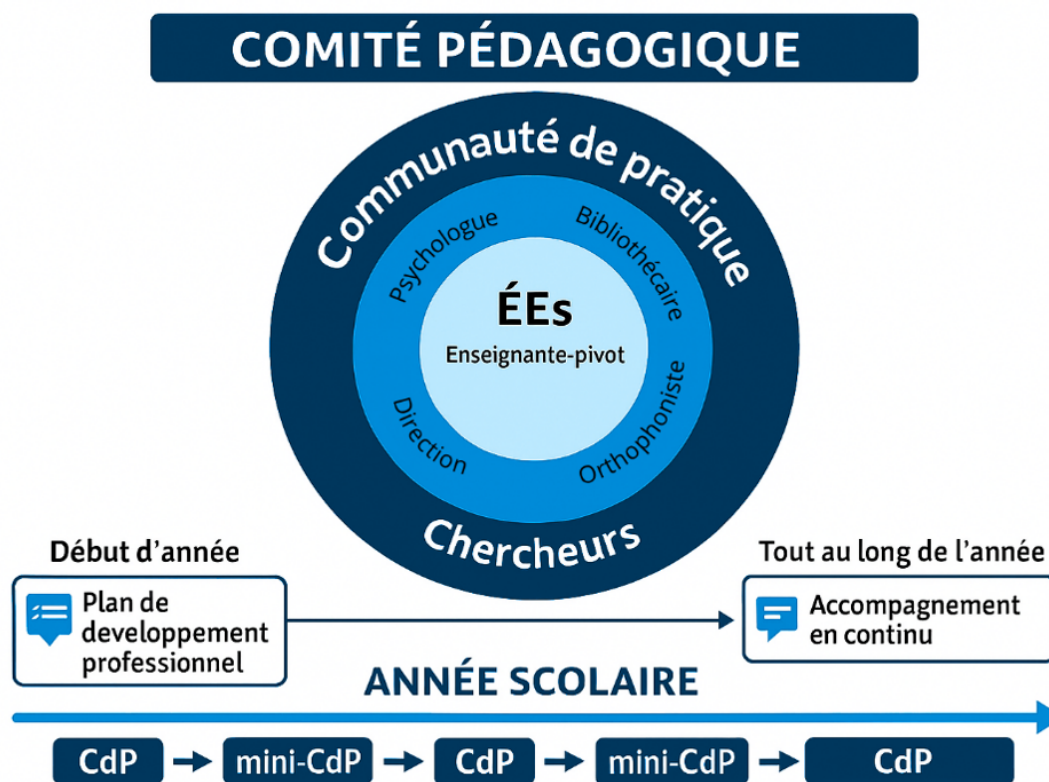
Ces trois modalités constituent les assises du modèle de collaboration interprofessionnelle dont il est question dans cet article (schéma 1). Afin d'orienter et de faciliter l'opérationnalisation de cette collaboration, les ÉE ainsi que l'EI étaient invitées à élaborer un plan de développement professionnel issu du modèle proposé par Phillion et Bourassa (2016).

Plan de développement professionnel

Le plan de développement professionnel est un dispositif élaboré au début de la recherche et mis à jour chaque année du projet par chaque ÉE et l'EI (voir l'exemple au Tableau 1). Sa visée est de leur permettre d'identifier les composantes de la littératie à développer chez leurs élèves et à anticiper les activités pédagogiques à mettre en place pour favoriser ce développement. Ce plan devait également leur permettre d'indiquer leurs besoins d'accompagnement, à l'une ou l'autre des professionnelles de l'école,

Schéma 1.

Modèle de collaboration interprofessionnelle



afin de favoriser l'actualisation des activités pédagogiques anticipées. Le contenu de ces plans a aussi servi à orienter le contenu de formation ainsi que le travail collaboratif à effectuer lors des rencontres en CDP. En réponse aux besoins d'accompagnement issus de ces plans de développement professionnel, 230 accompagnements directs en salle de classe ou indirects ont été offerts, dont 120 par l'enseignante pivot, 43 par l'orthophoniste, 37 par la psychologue et 30 par la bibliothécaire.

Outils de collecte de données

Plusieurs outils de collectes ont servi à recueillir les données durant les trois années de la recherche. Pour les fins de l'article, l'équipe

de recherche a retenu les données issues des entretiens semi-dirigés et du bilan final effectués en juin 2022 avec les membres de la CDP.

Les entretiens semi-dirigés

Cinq thèmes ont orienté les entretiens effectués avec chacune des ÉE et l'EI, à savoir : 1) leur expérience relative à l'utilisation du plan de développement professionnel ; 2) la contribution du modèle de Browder dans leur pratique ; 3) les contributions de la CDP sur leur pratique en littératie ; 4) les changements observés sur le plan de la collaboration ; et 5) les effets de la CDP sur les élèves. Cinq thèmes ont également orienté les entretiens effectués avec la direction,

Tableau 1
Exemple d'un plan de développement professionnel

Objectifs d'apprentissage Stratégies ou composantes de lecture à développer chez mes élèves	Activités d'enseignement Ce que je vais faire avec mes élèves pour accompagner l'atteinte des objectifs d'apprentissage ciblés	Activités de développement Ce que je vais faire pour gagner en efficacité en enseignement (moyens et besoins d'accompagnement)
1. Travailler le langage oral et la communication	• Exercices d'articulation/prononciation des lettres, des sons, des mots • Pictogrammes, objets concrets, images, livres, prononciation	• Rencontre avec l'orthophoniste/utilisation de son matériel pour les sons • Ajout d'informations sur le <i>Talk Tablet</i>/Bâtir du matériel
2. Développer le vocabulaire afin de permettre aux élèves de faire les bons choix selon les contextes	• Manipuler l'application <i>Talk Tablet</i> (outil d'aide à la communication) afin d'apprendre à faire des choix • Manipulation de pictogrammes, d'images, d'objets concrets, de livres adaptés	• Ajout d'informations dans l'application <i>Talk Tablet</i> • Intégrer l'outil en spécialité de musique • Aller chercher des livres adaptés/<i>Book Creator</i> et bâtir du matériel
3. Développer la reconnaissance globale	• Compréhension de texte • Mots étiquetés, manipulation de livres et d'objets concrets • Transfert des apprentissages avec l'application <i>Talk Tablet</i>	• Bâtir et/ou utiliser du matériel concret. <i>Book Creator</i>, livres adaptés, cartable horaire • Ajout des apprentissages en utilisant l'application <i>Talk Tablet</i>

l'enseignante pivot et les trois professionnelles, soit : 1) les changements observés relativement au développement professionnel des ÉE et de l'EI ; 2) les changements observés sur le plan de la collaboration ; 3) les effets de la CDP sur les élèves ; 4) les facteurs contributifs et les limites d'une CDP ; et 5) le rôle du comité pédagogique.

Le bilan final

Le bilan de fin de projet regroupait deux principaux thèmes : 1) les facteurs de contribution au développement professionnel des ÉE et de l'EI ; et 2) les obstacles au développement professionnel. Les deux thèmes abordés ont suivi la même démarche de coréflexion. Dans un premier temps, les participantes ont rédigé individuellement les facteurs (un facteur par carton) ayant contribué à leur développement professionnel (thème 1) et les obstacles au développement professionnel (thème 2). Dans un deuxième temps, les participantes devaient catégoriser les facteurs et les hiérarchiser. Une participante devait expliquer un premier facteur et le déposer dans un cerceau placé au sol. Les participantes ayant le même facteur étaient invitées à le déposer dans le même cerceau. Si le facteur en examen suscitait un doute quant à sa similarité, une discussion avait lieu afin de déterminer sa similitude (ex., ouverture des éducatrices/ouverture d'esprit) ou sa différence (ex., l'engagement des ÉE/motivation des élèves). Lorsqu'une distinction s'avérait, le facteur était placé dans un autre cerceau. Au cours de la discussion, les participantes devaient nommer les catégories représentatives des facteurs contenus dans chaque cerceau. Dans un troisième temps, les participantes désignaient les trois catégories de facteurs ayant eu le plus d'influence sur leur développement professionnel pour la coréflexion touchant le thème 1 et les trois principaux obstacles au développement professionnel pour la coréflexion touchant le thème 2.

ANALYSE DES DONNÉES

La démarche d'analyse qualitative consistait à « dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité » (Blais et Martineau, 2006, p. 3) durant les trois années du projet de recherche-action. Une chercheuse a d'abord lu les verbatims de chacun des entretiens pour faire émerger les significations attribuables à l'expérience des participantes pour chacun des thèmes (ex., l'utilisation du plan de développement professionnel), en considérant tous les verbatims, afin de les regrouper en catégories (ex., intégrer le modèle de Browder), puis en sous-catégories (ex., avoir des objectifs/savoir comment y arriver). La deuxième chercheuse a révisé ce premier travail d'analyse pour une validation des catégories et sous-catégories, tout en proposant des ajustements lorsque nécessaire. En nous appuyant sur le modèle itératif de Miles et Huberman (2003), composé de trois temps, nous avons ainsi effectué la catégorisation des données brutes condensées, puis procédé à la présentation des données sous forme de tableaux synthèses, pour enfin en arriver à l'élaboration de conclusions en croisant les données des deux entretiens (équipes enseignantes et accompagnatrices) et celles issues du bilan. La section suivante présente ces conclusions.

RÉSULTATS

Issue de l'articulation des différents dispositifs (formation, plan de développement professionnel, accompagnement, mini CDP, CDP) mis en place, l'analyse des données a permis de dégager les principales contributions relatives au développement professionnel des ÉE, de l'EI et aux progrès des élèves, à savoir : 1) le plan de développement professionnel ; 2) la collaboration interprofessionnelle ; 3) la durée du projet et les temps de libération. Les prochaines sections présentent respectivement ces trois contributions, suivies par une section portant sur les obstacles ayant freiné le plein déploiement de la littératie.

Le plan de développement professionnel : principal levier

Selon les données issues des entretiens, le plan de développement professionnel (PDP) constitue le principal levier à partir duquel les ÉE et l'EI ont pu : 1) intégrer les composantes du modèle de Browder (2009) ; 2) structurer les activités d'enseignement à privilégier ; 3) faire le bilan des progrès réalisés par les élèves et par elles-mêmes ; et 4) arrimer l'accompagnement à recevoir de la part des accompagnatrices.

Intégrer les composantes du modèle de Browder : des balises scientifiques

Les six ÉE mentionnent que le modèle de Browder leur a permis non seulement de connaître les composantes de la littératie à développer chez leurs élèves, mais surtout de mieux définir leurs choix pédagogiques. À cet égard, l'ÉE1 souligne que ce modèle permet « d'orienter le plan de développement personnel [afin] de préciser et de décortiquer les apprentissages pour amener les jeunes à devenir meilleurs en littératie ». L'équipe 2 mentionne qu'il « permet d'accrocher ce que nous faisons aux composantes du modèle, de mettre des mots scientifiques sur les actions que nous posons, de rendre notre enseignement plus crédible ». Enfin, l'équipe 5 mentionne « qu'il permet de croire en l'éducabilité », de savoir qu'on ne doit « pas mettre de limites, pas d'étiquettes, sinon ça bloque ».

Structurer les activités d'enseignement à privilégier : un temps de réflexion essentiel

Toutes les équipes mentionnent que le PDP nécessite un temps de réflexion pour orienter et structurer ce qui est à travailler et à mettre en place. Alors que l'équipe 1 déclare qu'elle « offre un temps pour réfléchir à ce qui est à mettre en place », l'équipe 2 souligne qu'il oblige aussi « à rendre des comptes, à se commettre ». Pour l'équipe 3, « c'est comme un plan d'intervention avec des objectifs et des moyens. Cela fait en sorte que nous savions où nous allons et comment y arriver ». L'équipe 4 précise qu'il est « essentiel pour bien cibler ce qui est à développer chez les élèves tout en orientant l'aide extérieure que nous souhaitons recevoir ». L'équipe 5 tient des propos

similaires : « en début d'année, c'est plaisant de penser à ce que l'on veut travailler et mettre en place. Nous sommes tellement dans l'action, c'est bien de se demander où nous voulons amener les élèves à la fin de l'année » (ÉE3). Puis, selon l'équipe 5, « cela nous donnait des pistes, lorsque nous écrivons quelque chose, nous le faisons ».

Faire le bilan des progrès réalisés par les élèves et soi-même : une motivation à s'engager

Le troisième apport du PDP souligné par quatre des six ÉE est l'effet de motivation et d'engagement généré par ce plan et le bilan des progrès des élèves effectué en fin d'année scolaire. L'ÉE6 l'exprime ainsi : « le bilan permet de bien cibler et prendre conscience des progrès de nos élèves [...] cela nous fait voir d'où nous sommes parties et où nous sommes rendues ». Selon l'ÉE4, « faire le bilan nous pousse un peu plus, permet de faire le bilan des progrès des élèves et de nous-mêmes ». Une motivation renouvelée aussi soulignée par l'ÉE3 : « nous nous sommes fixé des objectifs, nous voulons vraiment avancer, ce qui nous donne encore plus de motivation pour cheminer ». Puis, l'équipe 5 mentionne que de faire le bilan « permet de concevoir qu'elles font de belles activités avec les jeunes pour qu'ils cheminent ». Enfin, selon la direction, « l'engagement intrinsèque des ÉE est le fruit du PDP. Se doter d'un tel plan, c'est unique. Cela permet de comprendre ce qu'est le développement professionnel, que ce ne soit pas attaché à la supervision ou externe à elles, que c'est porté par elles-mêmes ».

Arrimer l'accompagnement à recevoir de la part des accompagnatrices

Bien que, lors des entretiens, seule l'EI souligne l'importance du PDP pour « orienter l'aide extérieure à recevoir », les quatre accompagnatrices soulignent sa contribution à grands traits. D'une part, l'enseignante pivot le présente comme étant « la base de son travail », précisant que « c'est parce qu'elles se sont arrêtées, qu'elles ont réfléchi, qu'elles ont établi des objectifs que je peux les soutenir. C'est ce qui me permet de structurer les demandes faites à la direction et aux professionnelles ». La bibliothécaire abonde dans le même sens : « le

PDP est essentiel pour connaître les besoins des ÉE, c'est important d'avoir cette communication-là, cela m'aide à les accompagner ». Alors que, selon la psychologue, il s'agit d'un outil qui évite « la stagnation, pour savoir d'où on part et où on va », pour l'orthophoniste, le PDP permet « un arrimage des objectifs et de pouvoir suivre les ÉE en individuel ».

La collaboration interprofessionnelle

Cette section met en exergue les contributions du modèle de collaboration interprofessionnelle relatives au développement professionnel, aux changements de pratiques observés et aux bénéfices pour les élèves ayant une DI.

Collaboration au bénéfice du développement professionnel

Qu'il s'agisse du bilan de fin de projet ou des entrevues individuelles, la collaboration est considérée comme l'un des facteurs ayant le plus contribué au développement professionnel, voire aux changements de pratiques, de chacune des équipes. Une collaboration qui, selon les participantes, s'est déployée grâce aux rencontres en CDP et par l'engagement volontaire de toutes les actrices y ayant pris part.

À l'égard des rencontres en CDP, toutes les ÉE et l'EI soulignent leur importance pour échanger sur leurs pratiques, se nourrir sur le plan pédagogique et échanger du matériel. Elles l'expriment en ces termes : « J'aime écouter ce que les autres ont fait, puisque moi, j'ai aussi ces élèves-là [...]. En informatique, j'essaie toujours de travailler en fonction de ce que font les enseignantes afin d'aider l'élève à faire du transfert » (EI) ; « Les autres équipes nous nourrissaient d'idées, voir du matériel et s'en inspirer pour l'adapter, cela nous a aidées à nous améliorer, à évoluer au fil des années, maintenant nous avons un répertoire d'activités » (ÉE6) ; « S'inspirer des autres pour aller plus loin [...] avec le partage, voir ce qui se faisait aide à se structurer, ce que je ne faisais pas avant » (ÉE7).

De voir à quel point mes collègues travaillent fort dans leur classe, ça me donne le goût de partager mon matériel [...]. Je sais que j'aurai l'occasion

d'emprunter à mon tour, ça a changé mon ouverture. Quand on voit tout ce qui se fait, cela provoque le principe domino, cela génère des idées. (ÉE2)

Elles mentionnent que ces rencontres favorisent également l'émulation, comme en témoignent les propos suivants : « La CDP a permis de savoir ce qui se passe ailleurs et ainsi faire en sorte que nous ayons plus d'idées pour développer nos compétences » (ÉE1) ; « C'est enrichissant de se faire pousser un peu. Cela donne la petite tape sur l'épaule en signe de félicitation » (E2) ; « Cela donne le goût de continuer d'inventer, de créer et de croire de plus en plus en nos jeunes » (ÉE3) ; « Cela a ravivé la pédagogie, donner le goût aux enseignantes d'enseigner, de ne pas simplement occuper du temps, de nous dépasser. Cela a un effet d'équipe » (ÉE7).

Personne ne pouvait s'imaginer ce que nos jeunes sont capables de faire. En discutant avec les autres classes, nous voyons ce que nous pouvons faire avec un groupe plus faible [...]. Nous ne mettons pas de limites. En déficience profonde, elles font de belles choses, cela donne le goût de continuer. (ÉE5)

La collaboration qui découle de la CDP fait également partie des observations rapportées par la direction, les trois professionnelles et l'enseignante pivot. La direction a constaté à quel point la collaboration émane du projet grâce à la structure mise en place :

La collaboration est essentielle pour innover [...], nous n'avons pas le choix d'être à plus d'un cerveau pour continuer d'avancer. Elle contribue au développement d'un sentiment d'efficacité personnelle et collective chez les enseignantes. Elle constitue un atout pour le bien-être au travail et pour la santé mentale des enseignantes.

L'enseignante pivot mentionne avoir constaté « un grand respect mutuel soutenu par une meilleure compréhension des défis de chacune des classes et une plus grande ouverture à partager du matériel au sein du groupe ». Un propos qui fait écho à celui de la psychologue,

qui rapporte « les bienfaits de connaître la réalité de l'autre », constatant une motivation accrue des ÉE qui la sollicitent. Un constat partagé par la bibliothécaire, qui souligne : « une belle synergie et ouverture ainsi qu'une confiance mutuelle dans ses interactions avec les ÉE ». Enfin, l'orthophoniste constate des bénéfices directs pour les élèves grâce à sa collaboration avec les ÉE :

Définir ensemble les notions à travailler avec les élèves en classe et en suivi individuel. Je n'aurais jamais imaginé une telle collaboration et ouverture à combiner leur effort pédagogique [qui s'étend] au transfert d'élèves d'un groupe classe à un autre. L'accent n'est plus mis que sur les soins quotidiens ou sur les défis comportementaux, mais davantage sur la pédagogie.

En somme, cette collaboration repose sur des mécanismes psychosociaux correspondant aux balises relationnelles proposées par Griffiths et al. (2021), à savoir l'engagement volontaire, le respect mutuel, la confiance, l'ouverture, la participation active et une responsabilité partagée de toutes les personnes associées au projet de recherche. À cet égard, les participantes soulèvent le rôle déterminant de chacune, notamment : 1) les enseignantes et éducatrices, qui démontrent une ouverture et une disponibilité essentielles à l'actualisation de la littératie auprès de leurs élèves ; 2) les chercheuses, pour tout ce qui concerne les formations adaptées aux demandes des ÉE et de l'EI, pour valoriser le travail accompli et permettre d'explorer d'autres possibilités ; 3) l'enseignante pivot, cheffe d'orchestre du projet de littératie au sein de l'école, qui, à l'instar des professionnelles, accompagne les ÉE en tenant compte de leur plan de développement professionnel et des besoins exprimés ; 4) la direction, qui travaille de concert avec l'enseignante pivot et le comité pédagogique à bien aiguiller le projet. Ce comité est défini par la direction comme « un lieu de cocréation, servant de lien entre le terrain et la recherche. Il y a cet ajustement-là perpétuel du fait qu'il y a le comité pédagogique. Donc, on sait qu'il y a ça, qu'on va répondre aux besoins. » Elle ajoute que ce comité lui a servi de carburant :

« si vous [les chercheuses] n'aviez pas été là, je n'aurais pas su comment faire, je n'aurais pas été capable d'alimenter les rencontres en CDP pendant trois ans ».

Changements observés des pratiques en littératie

Selon la direction, les trois professionnelles et l'enseignante pivot, la CDP et la collaboration instaurées durant tout le projet ont contribué au développement professionnel de chacune des ÉE. Elles constatent l'instauration de la littératie dans le quotidien des élèves et des changements de pratiques notoires sur le plan pédagogique, à savoir des planifications mieux organisées et structurées, soutenues par des intentions pédagogiques adaptées aux caractéristiques des élèves. Elles observent aussi une meilleure compréhension du développement de la littératie, s'exprimant notamment par la présence d'un langage commun. Voici comment elles expriment les changements observés :

Lorsque nous parlons d'intention pédagogique, de ce qu'elles veulent développer chez leurs élèves, tout était très clair. Elles ont les mots pour l'expliquer [...]. Les intentions sont davantage graduées. Elles comprennent mieux le développement de la littératie, ce qu'elles peuvent faire pour que l'élève se développe, qu'il devienne plus autonome. (La direction)

Elles démontrent le souci d'avoir une intention pédagogique et de bien planifier l'activité pour développer la littératie chez tous nos types de clientèles, autant en déficience intellectuelle profonde qu'avec les élèves autistes. C'est une habitude qui est ancrée, une réflexion qui fait maintenant partie de leur éthique professionnelle. (La psychologue)

La bibliothécaire se dit impressionnée par les changements de perceptions à l'égard du potentiel des élèves, ce qu'elle a constaté dans leurs choix de livres : « Avant c'était "on prend un livre sur une thématique". Maintenant, même en déficience intellectuelle profonde, elles les choisissent avec une intention

pédagogique. Au départ, il y avait zéro littératie dans la bibliothèque, je n'entendais pas parler de pratiques pédagogiques ». Enfin, dans un même ordre d'idées, l'orthophoniste mentionne avoir observé que les ÉE « prennent en compte la zone proximale de développement des jeunes pour déterminer les activités à privilégier. Croire en cette éducatibilité a des effets bénéfiques pour tous les élèves ».

Changer les pratiques au bénéfice des élèves ayant une DI

Toutes les participantes constatent qu'il est possible de faire de la littératie, peu importe les groupes d'élèves⁴, et qu'elle s'actualise dans toutes les classes en fonction des caractéristiques des élèves et de leurs besoins. Bien que les effets ne se mesurent pas quantitativement, chacune souligne des observations qui dénotent des bénéfices pour les élèves, que ce soit en ce qui a trait à l'intérêt accru pour les livres, à leur désir et leur fierté d'apprendre à lire, à une plus grande autonomie au regard de leur choix de livres, ou encore, à un effet d'atténuation des comportements perturbateurs.

Pour certains groupes, les apprentissages s'effectuent à petits pas. C'est ce que souligne l'équipe 5 ayant des élèves présentant une DI moyenne à sévère : « les jeunes font des choses (qu'elles) n'auraient jamais cru capables de faire, tel que comprendre des phrases simples ». Pour l'ÉE2 ayant des élèves présentant une DI profonde, la littératie se déploie par de petits succès, comme faire « une association entre une image et un objet en 3D, et pour certains, il s'agit de focaliser et de regarder ce qu'on leur présente ».

Une plus grande autonomie

L'autonomie prend différentes formes selon les groupes-classes. Alors que l'ÉE6 fait le constat que leurs huit élèves ont appris à travailler par atelier, à des tâches de lecture différentes avec

un minimum d'aide, l'ÉE7 mentionne que ses élèves ont appris à converser par écrit (avec des mots ou des émoticônes), entre eux, pour partager leurs expériences ou encore faire des choix d'activités ou de repas. Selon l'enseignante pivot, « même les élèves ayant une DI profonde ont appris à faire des choix avec leurs tablettes à partir de deux pictogrammes/images sur la grosse tablette. C'est ce que les enseignantes ont fait : leur offrir l'opportunité de choisir ». Pour l'ÉE3, l'autonomie se manifeste par l'apprentissage de mots de vocabulaire :

Nos élèves ne vont pas apprendre à lire de façon fluide. Ils apprennent certains mots globaux. Plus ils apprennent de vocabulaire, plus ils sont capables de communiquer oralement, plus ils sont capables de reconnaître certains mots-clés. Ils sont capables de se développer et d'avoir accès à une meilleure autonomie.

Le désir et la fierté d'apprendre

Le désir et la fierté d'apprendre des élèves se retrouvent dans les éléments rapportés par la direction, l'enseignante pivot et la bibliothécaire. L'enseignante pivot évoque que « les élèves sont fiers d'apprendre à lire ou de regarder un livre. L'intérêt, le goût d'apprendre, le goût d'écouter et d'interagir avec les intervenantes se sont développés ». Selon la direction, cette fierté est manifeste lors de ses tournées matinales : « Ils sont fiers de me montrer ce qu'ils font, j'ai entendu des élèves me lire des livres eux-mêmes [...] pour me montrer comme ils sont bons ». Pour sa part, la bibliothécaire nomme avoir vu de plus en plus d'élèves capables de profiter d'une activité de littératie avec fierté :

Des élèves capables de tourner les pages d'un livre et d'avoir un intérêt pour ce dernier [...]. Des élèves qui s'émerveillent de l'histoire racontée avec les livres multisensoriels. Des élèves capables d'utiliser le numérique pour passer un message à leur enseignante.

4 Pour le détail des pratiques pédagogiques déployées ainsi que les retombées sur les élèves, voir l'article de Tremblay et al. (2023) et le rapport de recherche de Tremblay et al. (2024).

La littératie pour apaiser, calmer et engager l'élève

Enfin, un dernier bénéfice souligné par l'enseignante pivot et la direction est l'effet d'apaisement que peuvent procurer les activités de littératie chez des élèves ayant des troubles adaptatifs et comportementaux. Une invitation à modifier nos façons de faire, comme le mentionne la direction :

Trop souvent, nous entendons qu'il faut stabiliser le comportement et, lorsqu'ils seront calmes, il pourra être question de pédagogie. Mais non, il faut adapter la pédagogie pour répondre à leurs besoins, pour s'assurer de bien communiquer avec eux, aller les chercher au cœur de leurs intérêts, et c'est cela qui va apaiser les comportements.

La durée du projet et les temps de libération

Pour que le modèle de collaboration interprofessionnelle proposé puisse s'actualiser, il doit s'inscrire dans la durée, comme ce fut le cas pour le présent projet, et des libérations en nombre suffisant doivent être offertes pour favoriser le travail collaboratif.

Pour ce qui est de la durée, il y a un consensus des participantes selon lequel la stabilité de la CDP sur cinq années consécutives a largement contribué aux changements de pratiques observés, laissant le temps aux participantes d'expérimenter, de réguler leurs pratiques, de les modifier, d'en expérimenter de nouvelles, en étant appuyées dans cette régulation par les professionnelles et l'enseignante pivot. Comme le mentionne cette dernière, les cinq années étaient « un incontournable pour favoriser un réel changement, pour s'améliorer d'année en année, voir l'évolution ». En ce qui concerne les libérations, elles sont indispensables au projet. Comme souligné par la direction, la collaboration « c'est être ensemble, c'est d'échanger, de questionner et de produire ensemble. Elles sont la reconnaissance de l'engagement des ÉE. [Toutefois], les offrir constitue un enjeu dans le contexte de la pénurie de personnel ».

Quelques obstacles au déploiement de la littératie

Malgré le déploiement de la littératie, et un niveau de satisfaction élevé quant à leur développement professionnel et à la mise en œuvre de la littératie par chacune des ÉE, lors du bilan de fin de projet, les participantes soulignent des obstacles au regard desquels elles ont eu peu de contrôle. Les trois principaux obstacles sont, selon elles, le manque de temps, le peu de matériel existant et l'hétérogénéité des profils d'élèves.

En ce qui concerne le manque de temps, les participantes estiment qu'avec plus de temps libéré, elles seraient allées encore plus loin dans le déploiement de la littératie. Elles mentionnent qu'il est essentiel d'avoir beaucoup de temps pour réfléchir à ce qu'elles peuvent faire, pour planifier les interventions, et pour créer du matériel. Le manque de temps a parfois été amplifié par une difficulté à se faire libérer comme prévu, tout en reconnaissant que le contexte actuel de pénurie de personnel enseignant est un enjeu sur lequel la direction n'a pas de contrôle. Les temps de libération sont d'autant plus nécessaires qu'elles doivent pratiquement tout créer par elles-mêmes, n'ayant pas accès à du matériel adapté à leurs élèves. Elles soulignent également un manque de financement pour l'achat de matériel dans les écoles spécialisées, comme des tableaux numériques et des logiciels spécialisés. Enfin, les caractéristiques des élèves peuvent constituer un obstacle dans la mesure où il y a une grande hétérogénéité des profils d'élèves au sein d'un même groupe. Afin de prendre en compte cette hétérogénéité, elles doivent adapter les planifications pour répondre à leurs besoins différenciés tout en considérant leur disponibilité à apprendre, laquelle peut être entravée par les absences pour cause de maladie et la fluctuation de leur motivation.

L'évocation de ces obstacles dénote à nouveau l'engagement des ÉE à l'égard du déploiement de la littératie auprès de tous les élèves, et surtout de leur désir d'aller plus loin et plus vite. D'ailleurs, il y a un consensus voulant qu'elles encouragent sans équivoque d'autres enseignantes à participer à un tel projet, pourvu que toutes les conditions soient réunies,

notamment la nécessité d'avoir accès à de nombreuses libérations et à une enseignante pivot, cheffe d'orchestre de l'accompagnement de proximité. Comme le mentionne l'ÉE5, sur le plan des connaissances, « nous savons qu'il est possible de faire de la littératie à tous les niveaux et avec tous nos élèves ». Selon l'ÉE2 « c'est de l'enrichissement sans compétition ».

DISCUSSION

Au terme du projet, toutes les enseignantes mentionnent qu'elles s'engageraient à nouveau dans un tel projet et qu'elles n'hésiteraient pas à encourager des collègues de leur école ou d'autres écoles à en faire tout autant, tant les bénéfices ont été importants pour elles-mêmes et pour les élèves. Chacune rapporte des victoires inespérées à l'égard de leurs élèves qu'elles ont su accompagner vers l'acquisition de compétences en littératie dans le respect de leurs caractéristiques et de leurs besoins. Par ailleurs, il est difficile de départager, dans le modèle de collaboration interprofessionnelle proposé, ce qui a le plus contribué à leur développement professionnel, chacune des modalités de collaboration étant imbriquées de manière à favoriser, comme le propose Griffiths et al. (2021), une culture faisant appel aux compétences de toutes les actrices.

D'une part, selon les ÉE, le plan de développement professionnel s'avère le dispositif à partir duquel elles ont pu, en s'appuyant sur des connaissances théoriques issues du modèle de Browder et al. (2009), se donner des temps de coréflexion et de coconstruction pour orienter les activités d'enseignement à privilégier auprès de leurs élèves, tout en traçant la trajectoire des actions qu'elles souhaitaient respectivement poser pour l'actualiser, incluant l'accompagnement souhaité (Phillion et Bourassa, 2016). Les participantes soulignent sa contribution dans le maintien de leur participation à la CDP, de leur engagement et de leur motivation à développer leurs compétences, et à profiter de l'expertise des membres de la CDP, notamment de l'enseignante pivot et des professionnelles. Ces constats confirment l'importance du choix du dispositif, lequel doit assurer la prise en compte de la singularité de chacune des ÉE et

de leur groupe-classe, ainsi que leur manière de composer avec les contenus théoriques et pédagogiques proposés (Phillion et Bourassa, 2016), que ce soit en CDP ou en contexte d'accompagnement.

D'autre part, à l'instar de ce qu'ont avancé Griffiths et al. (2021), il semble que chacune des modalités de collaboration ait contribué au développement professionnel des ÉE. Selon ces dernières, les rencontres en grandes et petites CDP ont constitué un espace d'enrichissement, de respect, de confiance mutuelle favorable aux partages d'idées et de matériel, un lieu d'ouverture, de création et d'émulation sans compétition. Cette capacité à collaborer et à se respecter est essentielle au développement d'un sentiment d'efficacité personnelle et collective (Gravel et al., 2019). Une capacité constatée par la direction à l'égard des ÉE, puisqu'elle souligne leur état « de bien-être et de santé mentale ». De fait, le consensus quant à la capacité de collaborer sur le plan pédagogique est unanime, et s'étend au-delà des soins quotidiens et des défis comportementaux, ce qui constitue une grande victoire pour ces ÉE. À l'instar de différents auteurs (Cèbe et Paour, 2012 ; Moreau et al., 2021b), elles démontrent que le développement de la littératie est possible dans les écoles spécialisées en DI MSP. Un constat qui semble s'expliquer par l'adhésion (Griffiths et al., 2021) de toutes les actrices (chercheuses, enseignantes, éducatrices, enseignante pivot, professionnelles, direction) au projet et la reconnaissance de leur rôle respectif dans le modèle de collaboration interprofessionnelle proposé. Il va de soi que le comité pédagogique, constitué des chercheuses, de la direction, de l'enseignante pivot et de la bibliothécaire, a joué un rôle d'aiguilleur en considérant les besoins des ÉE, de l'EI et de l'enseignante pivot. Cette dernière ainsi que les professionnelles ont su installer dans leur accompagnement une collaboration constituée d'une conversation et d'une écoute attentionnée (Bourassa et Phillion, 2010 ; Kemmis et McTaggart, 2005) répondant aux besoins réels des enseignantes.

Tout ce travail de coconstruction, accompagné durant les trois années, leur a permis non seulement de développer un langage commun, mais également d'apporter

des changements de pratiques notoires (Tremblay et al., 2024). Ceux-ci se traduisant, selon toutes les participantes, par des bénéfices inattendus auprès des élèves, confirmant, comme le stipulent Jolicoeur et al. (2022), que le potentiel de développement en littératie de ces élèves est plus élevé que ce qu'anticipent les milieux scolaires. Il en ressort que les élèves peuvent faire des apprentissages propres à la littératie dans les deux dimensions du modèle de Browder (2009), à savoir 1) l'accès à l'écrit, grâce à l'instauration de routines quotidiennes, à leur capacité à suivre des histoires à partir de livres adaptées ou encore à utiliser des technologies pour indiquer leur choix de livre ; et 2) l'autonomie du lecteur, qui se manifeste par l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire, par la compréhension d'une phrase ou d'une histoire adaptée, par la reconnaissance globale de mots ou encore le *savoir communiquer* à l'écrit avec leurs pairs et leurs enseignantes via les technologies. Les bénéfices, pour certains élèves, se constatent aussi par leur fierté à démontrer ce qu'ils savent faire, alors que pour d'autres ayant des troubles adaptatifs, par leur état d'apaisement et leur capacité relationnelle et attentionnelle accrue lors des activités de littératie.

Enfin, à l'instar des travaux de différents auteurs (Bitterman, 2010 ; DuFour, 2011 ; Phillon et Bourassa, 2016), cette recherche démontre que l'implantation d'une CDP ayant comme visée d'importants changements de pratiques relève non seulement de l'engagement des enseignantes et du leadership de la direction d'école, mais également de professionnelles de l'école disposées à répondre aux besoins d'accompagnement que supposent ces changements. D'où l'importance de penser le changement de pratiques à partir d'un modèle de collaboration interprofessionnelle sur le long terme (au-delà de trois années), tout en prévoyant de nombreux temps de libération nécessaires à cette collaboration, ce qui peut constituer un enjeu de faisabilité dans un contexte de pénurie de personnel enseignant.

CONCLUSION

Au Québec, la *Politique de la réussite éducative* prescrit la collaboration comme un incontournable d'une culture et de « meilleures pratiques pédagogiques, organisationnelles et communicationnelles » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017, p. 32). C'est dans cette optique que ce projet de recherche-action a été mené en partenariat avec une équipe-école déterminée à améliorer leurs pratiques pédagogiques, afin de permettre à leurs élèves ayant une DI MSP de développer leurs compétences en littératie.

Cette recherche apporte un éclairage sur les modalités de collaboration interreliées à envisager par les décideurs et à déployer par les directions d'école et les formateurs pour favoriser ce changement de pratiques. À l'instar de recherches portant sur des changements de pratiques (Bitterman, 2010 ; DuFour, 2011), il ressort de cette étude que ce changement s'instaure dans le temps (au-delà de trois années) et par l'entremise d'une collaboration entre plusieurs acteurs travaillant en interdisciplinarité. Pour ce faire, une configuration novatrice d'actrices a été préconisée : chercheuses, direction d'école, ÉE, pluralité de professionnelles interdisciplinaires (bibliothécaire, orthophoniste, psychologue), ainsi que l'enseignante pivot ayant joué un rôle central dans le projet. D'une part, il appert que toutes les modalités du modèle de collaboration interprofessionnelle institué ont largement contribué aux changements de pratiques des ÉE et de l'EI. Outre la CDP ayant permis un travail collaboratif et bienveillant de toutes les actrices, les mini CDP animées par l'enseignante pivot, tout comme les accompagnements offerts par cette dernière et les professionnelles, se sont avérées être des incontournables, même si les ÉE ignoraient l'accompagnement qu'elles pouvaient leur offrir au début du projet. Ces accompagnements reposent sur la participation et l'engagement indéfectible des ÉE, qui, chaque année du projet, se sont respectivement dotées d'un plan de développement professionnel de manière à orienter les activités d'enseignement à mettre en place pour favoriser le développement de compétences en littératie de leurs élèves.

Cette recherche a aussi démontré, comme le soulignent Moreau et al. (2021b), que le manque de ressources matérielles pour les élèves ayant une DI, peut constituer un frein dans l'éventail des activités à leur offrir. Pour contrer cet obstacle, il est essentiel d'envisager de nombreuses libérations pour permettre aux enseignantes de coconstruire et cocréer ce matériel.

Par ailleurs, bien que cette recherche ait démontré de grands bénéfices pour les élèves ayant une DI MSP, elle n'a pas permis de faire l'évaluation formelle des apprentissages réalisés par les élèves, ce qui constitue une limite. De plus, comme les résultats de cette recherche concernent un nombre restreint d'ÉE, ils ne sont transférables qu'à des milieux équivalents. De surcroît, les données peuvent être influencées par des biais liés au phénomène de désirabilité sociale (Miles et Huberman, 2003). D'autres recherches (ex., études longitudinales sur les apprentissages) auprès de cette population d'élèves contribueront certainement à enrichir les constats présentés dans cet article, relativement aux modalités de collaboration à privilégier pour favoriser des changements de pratiques, afin de soutenir le développement de compétences en littératie des élèves ayant une DI MSP.

RÉFÉRENCES

- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287–306. <https://doi.org/10.1177/0014402914522208>
- Bitterman, T. (2010). *Teacher perceptions of the impact of professional learning communities on teaching and learning in middle school science* [Thèse de doctorat, University of Alabama]. UA Institutional Repository. <https://ir-api.ua.edu/api/core/bitstreams/17669c58-7143-49e2-be8b-0c5f0f90105d/content>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bourassa, M. et Phillion, R. (2010, 13-16 septembre). *Accompagner, une interfécondation* [Communication]. Congrès Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, Suisse. https://www.researchgate.net/publication/308138245_ACCOMPAGNER_UNE_INTERFECONDATION
- Bourassa, M., Bélair, L. M. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative [Liminaire]. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1–11. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/server/api/core/bitstreams/cebea104-dfa1-43ae-9e48-5b68da344e8c/content>
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C. et Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(4), 237–246. <https://doi.org/10.1177/0741932510387305>
- Browder, D. M., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G. R., Mraz, M. et Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities: What should we teach and what should we hope to achieve? *Remedial & Special Education*, 30(5), 269–282. <https://doi.org/10.1177/0741932508315054>
- Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 41–54. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0041>

- Copeland, S. R., Keefe, E. B., Calhoon, A. J., Tanner, W. et Park, S. (2011). Preparing teachers to provide literacy to all students: Faculty experiences and perceptions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 126–141. <https://doi.org/10.2511/027494811800824499>
- DuFour, R. (2011). Work together: But only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 57–61. <https://doi.org/10.1177/0031721711109200513>
- Gravel, C., Le Bossé, Y. et Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant·e·s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 215–240. <https://doi.org/10.7202/1064612ar>
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L. et Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59–85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J. et Brassard, I. (2022). Recension des recherches sur les pratiques d'enseignement en littératie auprès d'apprenants ayant des besoins de communication complexe. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 15–28. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19709551.v1>
- Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 3–15. <https://www.jstor.org/stable/23879702>
- Kemmis, S. et McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. Dans N. Denzin et Y. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (3^e éd., p. 559–603). Sage.
- Lachapelle, J. et Charron, A. (2025). La collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire : cadre de référence et soutien aux premiers apprentissages du langage oral et écrit. *Revue hybride de l'éducation*, 9(1), 1–25. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1736>
- Landry, C. et Gagnon, B. (1999). Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? *Cahier de la recherche en éducation*, 6(2), 163–188. <https://doi.org/10.7202/1017002ar>
- 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. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.1>
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7(3), 193–205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001>
- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T. et Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 419–436. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.018>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd., M. H. Rispal, trad.). De Boeck.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>

- Moreau, A. C., Jolicoeur, E., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Fontaine, M., Brassard, I. et Rhofir, S. (2021a). Métasynthèse des recensions antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), 1–15. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2021-Vol-8-1-Moreau-et-al-01-08-Avril-21.pdf
- Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Jolicoeur, E. et Brassard, I. (2021b). *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* (Projet de recherche n° 2020-OLITS-279911). Fonds de recherche Société et culture Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/a.c.moreau_rapport_litteratie-deficience-intellectuelle.pdf
- Nader, A.-M., Tullo, D., Bouchard, V., Degré-Pelletier, J., Bertone, A., Dawson, M. et Soulière, I. (2022). Category learning in autism: Are some situations better than others? *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(3), 578–596. <https://doi.org/10.1037/xge0001092>
- Perez, J.-M. et Suau, G. (2021). Transformation de pratiques enseignantes à partir d'un dispositif de recherche collectif : la pratique de l'observation en question. Dans G. Pelgrims, T. Assude et J.-M. Perez (dir.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (p. 169–184). SZH/CSPS.
- Phillon, R. et Bourassa, M. (2016). Analyse d'un parcours d'accompagnement d'une équipe-école souhaitant intégrer le modèle de réponse à l'intervention (RAI) en lecture par l'entremise d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 44–63. <https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/rics-2016-vol-3-1-phillon-bourassa.pdf>
- Tremblay, K. N., Moreau, A. C., Jolicoeur, E. et Beaulieu, J. (2023). Littératie et situations de handicap : obstacles, défis et actions. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), i–viii. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1592>
- Tremblay, K. N., Moreau, A. C., Morales, E., Phillon, R., Ruel, J., Dumont, C. et Charrier, F. (2021). La collaboration interdisciplinaire et pratiques inclusives en enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à profonde. Dans F. Julien-Gauthier, H. Gascon et C. Jourdan-Ionescu (dir.), *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle* (p. 65–81). Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, K. N., Phillon, R., Moreau, A. C., Ruel, J., Moore, C. et Morales, E. (2024). *Développer et déployer des pratiques pédagogiques en classe et en bibliothèque visant à rehausser des compétences en littératie d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde* (Projet de recherche n° 2020-OLITA-278735). Fonds de recherche Société et culture Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2024/09/rapport-recherche_karine-n.-tremblay_litteratie.pdf
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press. https://www.kostakos.org/courses/socialweb10F/reading_material/1/Wenger02-CommunitiesOfPractice-ch1.pdf