



Collaboration école-famille-communauté pour favoriser l'apprentissage de la lecture Family-school-community collaboration to promote reading skills

Céline Chatenoud, Mélissa Ménard, Fatine Souissi, Catherine Turcotte, Rebeca Aldama and Jean-Claude Kalubi

Volume 32, 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1109856ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1109856ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue francophone de la déficience intellectuelle

ISSN

1929-4603 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chatenoud, C., Ménard, M., Souissi, F., Turcotte, C., Aldama, R. & Kalubi, J.-C. (2023). Collaboration école-famille-communauté pour favoriser l'apprentissage de la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 32, 1–13. <https://doi.org/10.7202/1109856ar>

Article abstract

This paper offers a review of literature on collaborative practices between family, teachers and others members in the educational community in order to promote reading skills of children with ID. It also highlights teachers' perception about their collaboration with parents through focus groups intended to report their practices to promote reading skills for their students. The results show that few writings address the issue of family-school-community partnership when it comes to teaching young children with ID how to read, although promising research initiatives have been taken in this direction. The teachers interviewed are motivated to collaborate with parents, invest a lot of effort in clarifying expectations and building materials. On the other hand, many feel unable to find promising ways of collaboration, where the roles of teachers and parents become complementary. This last finding calls for the deployment of a school-family-wide community partnership to enable children with ID to perform better in their reading competencies.

Collaboration école-famille-communauté pour favoriser l'apprentissage de la lecture

Céline Chatenoud¹, Mélissa Ménard², Fatine Souissi³, Catherine Turcotte⁴, Rebeca Aldama⁵ et Jean-Claude Kalubi⁶

Résumé : Cet article propose une revue des écrits sur les pratiques collaboratives entre les familles, les enseignants et d'autres acteurs de la communauté éducative pour favoriser les apprentissages en lecture d'enfants présentant une DI. Il met aussi en lumière les propos d'enseignants au sujet de la collaboration avec les parents en s'appuyant sur des groupes de discussions destinés à rapporter leurs pratiques pour favoriser les compétences en lecture pour leurs élèves. Les résultats démontrent que peu d'écrits abordent la question du partenariat famille-enseignants-communauté lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire aux jeunes enfants présentant une DI alors que des initiatives porteuses sont prises en recherche dans ce sens. Les enseignants interrogés sont motivés à collaborer avec les parents, investissent de nombreux efforts pour clarifier les attentes et construire du matériel. Par contre, plusieurs se sentent dépourvus pour trouver les voies de collaboration porteuses, où les rôles des enseignants et des parents deviennent complémentaires. Ce dernier constat appelle au déploiement d'un partenariat école-famille-communauté large pour permettre aux enfants présentant une DI de mieux performer dans leur compétence en lecture.

Mots clés : Compétence en lecture, partenariat parents-enseignants-communauté, perception enseignant, évaluation, enseignement structuré.

Introduction

Accompagner leurs élèves à devenir des lecteurs compétents dès le début de leur scolarité primaire est une préoccupation partagée par les enseignants (Ehri et Flugman, 2017; Hudson *et al.*, 2021; Montésinos-Gelet *et al.*, 2017) ainsi que par les parents d'élèves, qui sont nombreux à déployer des activités à la maison pour favoriser cet apprentissage (Cline et Edwards, 2013; Sénéchal et Young, 2008). Plusieurs écrits scientifiques mettent par ailleurs en relief l'importance d'un partenariat entre les familles, l'école et la communauté pour s'assurer que chaque élève puisse bénéficier d'un environnement riche sur le plan de l'appropriation de la langue écrite, et ce, dès la maternelle (p. ex., Allen, 2010; Boudreau *et al.*, 2006; Myre-Bisaillon *et al.*, 2015). Ainsi, en lecture comme pour d'autres acquis scolaires, les recherches démontrent de façon systématique et sans équivoque que lorsque le personnel de l'école, les familles et les acteurs de la communauté éducative travaillent ensemble pour soutenir les apprentissages des élèves, ces derniers restent plus longtemps sur les bancs d'école et en font une

expérience plus positive (Allen, 2010; Henderson et Mapp, 2002).

Pourtant, ce partenariat famille-école-communauté désiré pour favoriser les premiers apprentissages en lecture des jeunes enfants s'avère difficile à réaliser. D'une part, le fait qu'il soit axé sur un apprentissage complexe, comme celui de la lecture (Morin et Prévost, 2012), entrave cette collaboration, ceci particulièrement lorsque les élèves ont des difficultés d'apprentissage liées à un trouble du développement, comme c'est le cas pour les élèves présentant une déficience intellectuelle (DI). Les connaissances en recherche sur leur manière d'apprendre et sur les programmes et interventions permettant de leur assurer un accompagnement approprié, au regard de leurs profils de lecteurs variés, semblent encore peu diffusées sur le terrain des pratiques ou insuffisamment mobilisées par les enseignants en classe (Ahlgrim-Delzell et Rivera, 2015; Aldama *et al.*, 2019; Browder, 2006). Aussi, même si des programmes en lecture destinés aux enseignants et validés par la recherche voient de plus en plus le jour, leur mise en action dans les écoles est encore timide (Afacan *et al.*, 2017; Linder *et al.*, 2020). D'autre part, la nature même du partenariat implique une forme d'interaction et de soutien interdépendants entre les familles et les intervenants ainsi qu'une communication positive, bidirectionnelle et respectueuse, difficile à mettre en place dans les institutions scolaires (Bezdek *et al.*, 2010). Les pratiques de collaboration semblent ainsi plutôt ancrées dans des modalités d'éducation parentale où le

1 - Céline Chatenoud, Ph. D., Professeure, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Toute correspondance en lien avec cet article devrait parvenir à celine.chatenoud@unige.ch.
2 - Mélissa Ménard, candidate au doctorat, Université de Sherbrooke.
3 - Fatine Souissi, candidate au doctorat, Université de Genève.
4 - Catherine Turcotte, Ph. D., Professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).
5 - Rebeca Aldama, Ph.D, UQAM. 6 - Jean-Claude Kalubi Lukusa, Ph. D., Professeure aux études en adaptation scolaire et sociale, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

professionnel est placé dans une position d'expert, qui détient le savoir à transmettre au parent (Chatenoud *et al.*, 2016). De plus, comme il sera détaillé ci-après, peu d'études portent sur les rapports de collaboration à développer avec les parents pour s'assurer que leur enfant présentant une DI puisse apprendre à lire dans un contexte stimulant à la maison, comme à l'école ou encore au sein de la communauté (Spoonier et Browder, 2014; Wakeman *et al.*, 2021).

Dès lors, face à l'importance du partenariat école-famille-communauté pour favoriser la réussite éducative et scolaire de tous les élèves dont ceux présentant une DI, des efforts importants sont à mobiliser en recherche, comme sur les terrains de la pratique, pour leur permettre de bénéficier de collaborations fructueuses. Il s'agit de s'attaquer à certains défis qu'éprouvent ces élèves, notamment en matière de conscience phonologique et d'apprentissage du vocabulaire, lesquels sont susceptibles d'influencer grandement leurs compétences futures en lecture (p. ex., automatisation des stratégies d'identification de mots et compréhension en lecture; Lejeune *et al.*, 2021). Sachant que les enseignants font partie des acteurs de première ligne en matière de collaboration avec les familles (Allen, 2007; Christenson et Sheridan, 2001), il apparaît nécessaire, avant d'entamer toutes démarches d'intervention, de mieux comprendre leur expérience à ce niveau. Pour ce faire, il est question de les interroger afin de dégager les stratégies et pratiques que ceux-ci mettent déjà en place en vue de solliciter la participation des parents pour soutenir le développement de la lecture chez leurs élèves présentant une DI.

Cet article vise ainsi à explorer la perception des enseignants relativement à leur collaboration avec les parents pour favoriser les apprentissages de la lecture des élèves présentant une DI. Il propose d'abord un état des connaissances récentes sur les rapports de collaboration qui se tissent entre les familles, l'école et la communauté, axés sur l'apprentissage de la lecture de ces élèves. Il présente ensuite des données issues d'une recherche collaborative menée au Québec (Chatenoud *et al.*, 2018) avec des enseignants de degré primaire destinée à favoriser les premiers apprentissages en lecture des élèves présentant une DI légère à modérée (DIL-DIM).

Collaboration famille-école-communauté pour favoriser l'apprentissage de la lecture pour les élèves présentant une DI

Une recension des écrits a permis de cibler 13 articles sur 31 initialement trouvés sur les bases de données scientifiques¹ et publiés dans les vingt dernières années (1998-2018). Ces 13 articles ont été sélectionnés par trois membres de l'équipe (une chercheuse et deux étudiantes) en s'assurant par la lecture de leurs titres et résumés que

leur contenu se rapportait bien à la thématique de la collaboration famille-école-communauté, orientée sur les apprentissages en lecture des enfants présentant une DI ou d'autres difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Les articles touchants plus largement la perception-expérience des parents sur les apprentissages en lecture de leur enfant, la littératie familiale ou encore leur expérience générale de l'école ont été exclus. La lecture approfondie des articles a ensuite permis de faire ressortir deux groupes d'études distinctes : le premier touchant à la collaboration des parents avec les enseignants alors que le second la collaboration des parents avec d'autres acteurs de la communauté éducative, dont principalement les chercheurs.

Études portant sur la collaboration famille-école

En premier lieu, 7 études parmi les 13 recensées explorent les liens entre les parents et le personnel scolaire concernant l'apprentissage de la lecture. L'étude la plus récente de Mires *et al.* (2018), s'appuie sur des entretiens semi-dirigés conduits auprès de parents adoptifs d'élèves ayant des troubles développementaux, entre 5 et 16 ans. Les auteurs mettent en avant une perception positive de la part des parents des élèves du primaire concernant les propositions des enseignants pour encourager la lecture à la maison. Ils apprécient obtenir des réponses du personnel scolaire relativement à leurs préoccupations liées à l'apprentissage de cette matière à leur enfant. La perception parentale est par contre plus négative lorsqu'il s'agit de parents d'élèves du secondaire où les parents semblent peu accompagnés pour aider leur enfant.

Par ailleurs, une autre étude conduite dans la même année (Allor *et al.*, 2018) et reposant sur la mise à l'essai d'un programme structuré destiné à stimuler le vocabulaire des élèves (âgés de 8 à 23 ans présentant une DI) et décodage des mots illustre la portée positive de la collaboration entre les enseignants et les familles. À son issue, les auteurs démontrent que la collaboration entre enseignants et familles a eu des effets significatifs sur l'apprentissage de la lecture des élèves ainsi que sur une volonté manifeste des parents de s'investir dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. Dans un article antérieur, Lemons *et al.* (2016) exposent 10 conseils pour favoriser l'apprentissage de la littératie des élèves présentant une DI par le biais d'une collaboration bidirectionnelle entre les enseignants et les parents, comme : avoir un portrait riche du potentiel en lecture de l'enfant, fournir aux parents des instructions et du matériel varié dans la zone proximale de développement de l'enfant ; planifier l'implication possible des parents à la maison sur la durée (court et long terme), etc.

¹ Auprès de plusieurs bases de données : CAIRN, Érudit, Éric et PsycInfo. Les mots-clés suivants des thesaurus ont été sélectionnés : *collaboration école-famille-communauté, partenariat parents-*

enseignant, apprentissage de la lecture, littératie, déficience intellectuelle, incapacité intellectuelle, élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et leurs équivalents en anglais.

Turnbull *et al.* (2007) soulignent pour leur part qu'un partenariat entre l'enseignant et les parents est nécessaire afin d'établir un équilibre entre les attentes scolaires et les attentes familiales. Il est question de différencier le savoir professionnel versus celui des parents pour encourager un réel partenariat qui permettrait à l'enfant de développer sa compétence en lecture. Une revue des écrits (Browder *et al.*, 2006) abordant les interventions sur le décodage et la compréhension des mots auprès d'élèves (âgés entre 5 et 11 ans) présentant une DI (sévère à modérée) a mis aussi en exergue le rôle essentiel des parents pour favoriser l'émergence de la lecture chez leurs enfants. Pour y parvenir, ils encouragent les enseignants à proposer des outils simples aux familles, ainsi que des activités attractives pour les enfants pour pouvoir pratiquer à la maison, sans que ce soit contraignant pour les familles. Deslandes (2004) explore également la collaboration entre parents et enseignants auprès d'élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (HDAA). Elle souligne l'importance d'inviter les parents à s'impliquer dans la création d'activités de lecture pour la classe. Elle propose des collaborations possibles au sein même du milieu scolaire, comme la réalisation de bénévolat à la bibliothèque afin de créer un climat favorable à la lecture pour leur enfant. Enfin, Kliever et Biklen (2001) soulignent l'importance du lien affectif entre des élèves âgés de 4 à 16 ans présentant une DI et leur entourage familial après avoir évalué leurs compétences en littératie à l'aide d'interviews et d'observations avec leurs parents. Ils mettent aussi en exergue que les personnes adultes présentant une DI mentionnent fréquemment le rôle du parent comme médiateur de l'apprentissage lorsqu'ils sont interrogés dans un format récit de vie.

Études portant sur la collaboration famille-chercheurs et autres intervenants

En deuxième lieu, six études recensées ont abordé, cette fois-ci, la collaboration des parents d'enfants présentant une DI avec des chercheurs et d'autres intervenants afin de favoriser l'apprentissage de la lecture. Récemment, Burgoyne et Cain (2022) ont évalué l'effet de la lecture partagée entre les parents et leurs enfants âgés de 4 à 6 ans présentant une DI, sur leur développement langagier et leur compréhension écrite. Les chercheurs ont collaboré avec les parents en leur fournissant la procédure et le matériel nécessaires à l'élaboration de l'intervention. L'appropriation des connaissances proposées par les chercheurs aux parents a démontré des effets positifs sur le développement langagier des enfants et leur appréciation de la lecture partagée. Dans l'étude antérieure de Lemire *et al.* (2014), la validité sociale de la section littératie du programme EIS (*Évaluation, intervention, suivi*; Bricker *et al.*, 2013) est évaluée. L'outil est réfléchi afin de permettre aux éducateurs de la petite enfance d'évaluer à bon escient les compétences littéraires de leurs élèves présentant un retard de développement au sein de leur milieu familial,

considéré comme étant l'environnement naturel de l'enfant.

En 2002, Cupples et Iacono ont pour leur part comparé deux interventions ciblées en lecture (la reconnaissance globale et le décodage des mots) chez des élèves présentant une Trisomie 21 (T21), âgés de 8 et 11 ans. Pour ce faire, ils ont demandé aux parents de réaliser des devoirs à la maison favorisant la reconnaissance globale ou le décodage de mots, sans toutefois décrire la façon dont les parents s'y étaient investis ou les effets de leur participation. Une année plus tôt, une autre étude (Kim *et al.*, 2008) a permis à des parents d'assister aux interventions proposées par les chercheurs à leurs enfants âgés de 6 et 7 ans pour favoriser leur compréhension de l'écrit. Les auteurs préconisent une collaboration entre les parents et les enseignants pour offrir un environnement propice au développement de la compréhension en lecture, sans l'avoir pour autant expérimentée. Par ailleurs, en 2005, Ansenne et Feittwes étudient l'effet d'un programme (Buckley, 1993) en lien avec la lecture s'adressant à des enfants âgés de 0 à 8 ans présentant une T21 dans le contexte de collaboration, cette fois-ci entre les parents et des orthophonistes. Les résultats de leur étude suggèrent que le soutien des parents dans la mise en place de leur programme d'entraînement en lecture semble influencer positivement l'apprentissage de mots étiquettes par reconnaissance globale chez leurs enfants. Enfin dans une étude datant de 1998, Saint-Laurent *et al.* ont évalué un programme de littératie familiale destiné à favoriser l'émergence de l'écriture chez les enfants présentant une DI âgés de 4 à 6 ans. Des chercheurs collaborent avec les parents en leur présentant le programme, des activités et du matériel destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture pour leur enfant. Suite à la proposition des chercheurs, plusieurs enfants ont commencé à faire semblant de lire ; un comportement indiquant l'émergence de l'écriture et de la lecture.

De manière synthétique, la revue des écrits effectuée a permis de mettre en avant sept écrits précisant des formes d'activités partagées entre parents et enseignants et impliquant des allers-retours entre l'école et la maison pour soutenir les jeunes enfants présentant une DI dans leurs apprentissages des compétences en lecture (Browder *et al.*, 2006; Deslandes, 2004; Kliever et Biklen, 2001; Lemire *et al.*, 2014; Lemons *et al.*, 2016; Turnbull *et al.*, 2007). Aussi, il est à noter que bien que ces écrits réfèrent à une collaboration partenariale qui exploite les savoir-faire et être des parents, trois de ceux-ci sont des recommandations des chercheurs et non des pratiques rapportées par les enseignants (Deslandes, 2004; Lemons *et al.*, 2016; Turnbull *et al.*, 2007). Les six autres écrits renvoient davantage à une collaboration dans un format d'éducation parentale et plutôt unidirectionnel où il est demandé aux parents de prolonger ou valider les actions des chercheurs. Dans cette situation, les compétences de l'enfant sont évaluées à la maison et il leur est fourni du matériel, des livres ou du soutien pour

que les parents puissent aider leur enfant à la maison (Ansenne et Fettweis, 2005; Burgoyne et Cain, 2022; Cupples et Iacono, 2002; Kim *et al.*, 2008; Mires *et al.*, 2018; Saint-Laurent *et al.*, 1998). Enfin, sur l'ensemble des 13 écrits recensés, les auteurs font peu mention d'autres acteurs de la communauté éducative pour favoriser l'apprentissage de la lecture auprès des élèves présentant une DI si ce n'est en évoquant le rôle de l'orthophoniste dans l'étude de Ansenne et Feittwes (2005) ou encore de l'éducatrice du jeune enfant dans l'étude de Lemire *et al.* (2014).

À la lumière de ces connaissances, le présent article a ainsi comme objectifs de: 1) faire état des pratiques de collaboration avec les parents, déclarées par les enseignants, actuelles ou souhaitées; 2) d'explorer comment ces pratiques favorisent ou freinent l'apprentissage de la lecture pour leurs élèves; et 3) de tisser des liens entre ces pratiques et la littérature portant sur la collaboration parents-professionnels-communauté concernant l'apprentissage de la lecture pour les enfants présentant une DI.

Méthode

Ces objectifs s'inscrivent à la suite de la première étape d'une recherche collaborative mise en place avec les milieux de pratique pour développer la compétence en lecture d'élèves présentant une DI dès la maternelle et durant les premiers cycles de l'école primaire (pour plus de précisions voir: Chatenoud *et al.*, 2020). Cette première étape a permis de dresser un portrait des représentations et des pratiques d'enseignants de classes spécialisées en lien avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux élèves présentant une DI. Pour ce faire, des entretiens en format groupe de discussion ont été menés auprès des enseignants pour dresser un portrait étayé des activités conduites en lecture auprès de leurs jeunes élèves. À la suite de ces groupes de discussion, des observations ont été effectuées en deux temps de mesure (en avril et en mai) dans chaque classe par des étudiantes durant deux matinées à l'aide de l'outil d'observation *Early Language and Literacy Classroom Observation* (ELLCO; Smith et Dickinson, 2002). Afin de répondre aux objectifs spécifiques de cet écrit, les données des groupes de discussion sont celles présentées dans cet article alors que celles portant directement sur les séances d'enseignement et d'apprentissages de la lecture-écriture en classe sont exploitées dans un autre écrit (Chatenoud *et al.*, 2020).

Instrument de collecte de données

Cinq entretiens de groupe d'une durée moyenne de 1h30 ont été menés par la chercheuse principale (3 à 5 participants par groupe de discussion). Ces entretiens, conduits dans un format semi-dirigé, ont permis d'aborder six grandes catégories de questionnements touchant l'enseignement de la lecture-écriture auprès de leurs élèves, soit: 1) des questions touchant leur motivation et leur satisfaction vis-à-vis de

l'enseignement; 2) les succès et les ressources les soutenant dans leur tâche; 3) les difficultés et obstacles vécus dans leur pratique habituelle; 4) leurs pratiques d'enseignement (type d'activité, fréquences, approches, méthodes, format de groupe ou individualisé, etc.); et 5) les collaborations avec les familles et les acteurs de la communauté intra et extrascolaire concernant l'apprentissage de la lecture.

Participants

L'échantillon de l'étude a été construit de manière raisonnée afin de permettre un portrait représentatif de l'enseignement des élèves présentant une DIL ou DIM en classe ou en école spécialisée de la grande région de Montréal. Les enseignants de classes ordinaires n'ont pas été sollicités pour participer à l'étude. Ainsi, 21 enseignants de maternelle et de premier cycle du primaire travaillant auprès d'élèves présentant une DIL ($n = 10$) ou une DIM ($n = 11$) dans des classes spécialisées au sein d'une école ordinaire et de trois écoles spécialisées ont participé à l'étape des groupes de discussion. Dans ces classes, les élèves étaient soit soumis au *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006) ou au nouveau programme destiné aux élèves présentant une DIM, soit le *CAPS Compétences axées sur la participation sociale* (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). Suite à ces groupes de discussion, 12 des 21 enseignants ont accepté que des observations soient effectuées dans leur classe. Ces enseignants détenaient, en moyenne, une expérience de 6 ans et demi dans leur classe, de 2 ans au minimum et de 10 ans au maximum. L'ensemble de ces enseignants avaient effectué des études de baccalauréat en adaptation scolaire et sociale tandis que trois détenaient une maîtrise en éducation.

Analyse des données

L'analyse des données a suivi deux étapes successives. Dans un premier temps, les unités sémantiques ou unité de sens concernant la collaboration famille-école-communauté (perception et pratiques rapportées) ont été extraites de l'ensemble des groupes de discussion. Dans un deuxième temps, une approche inductive a été utilisée sous forme de thématisation continue pour mettre en avant les enjeux principaux associés à la collaboration entre les enseignants et les parents en matière d'apprentissage de la lecture (Paillé et Mucchielli, 2016). Les propos des enseignants concernant les parents ont ainsi été codés via la 12^e version du logiciel Nvivo (QSR International, 2018) par une assistante de recherche afin de faire émerger les principaux thèmes évoqués. À la suite de cette première analyse, la chercheuse principale a analysé les grilles de codage accompagnées des unités de sens sélectionnées pour chaque thème ainsi que les définitions des thèmes et des catégories correspondantes: avec un taux de concordance de 98%. De plus, un accord unanime s'est ensuivi suite à des discussions avec les autres chercheurs de l'étude et la

codeuse concernant les thèmes et les sous-thèmes. Le Tableau 1, placé en Appendice de cet article, expose la grille de codage finale ainsi que les unités de sens (US) recensées en fonction de chacune des catégorisations effectuées.

Résultats

Les propos des enseignants ont fait ressortir deux catégories principales de propos associées à la collaboration famille-école-communauté pour favoriser les apprentissages en lecture des élèves présentant une DI, liées soit : à l'accompagnement des parents pour favoriser l'apprentissage, soit aux attentes des enseignantes vis-à-vis des parents. Dans ces deux catégories, six thèmes relatifs ont pu être identifiés. Ces derniers ont en commun de ne toucher que les collaborations entre parents et enseignants et non celles qui pourraient être mises en œuvre avec d'autres acteurs externes de la communauté éducative, comme les orthophonistes, chercheurs, etc.

Accompagner les familles relativement aux besoins éducatifs en lecture de leurs enfants

La première catégorie regroupe les propos des enseignants sur leurs pratiques pour répondre aux besoins des parents concernant l'apprentissage de la lecture de leur enfant. Trois thèmes peuvent être distingués dans cette grande catégorie.

En premier lieu, les enseignants se sont exprimés sur l'importance accordée et le temps pris pour développer du matériel scolaire afin que les parents qui le désirent puissent aider leurs enfants dans cet apprentissage à la maison. Ainsi, plusieurs ont mentionné qu'ils avaient, au fil des années, constitué un cartable ou dossier de lecture qui transite de l'école à la maison. Ce dossier donne la possibilité aux parents de reprendre avec leurs enfants les apprentissages effectués en classe. Il est généralement construit de manière à ce que le travail à faire à la maison soit accessible au parent : « Pis on a monté un cartable de lecture qui est assez complet pis qui, je pense, propose beaucoup de façons, toutes les méthodes qu'on prend en classe, on a essayé, un peu, de les rendre accessibles aux parents. » (Focus Group 3). Ce cartable est aussi réfléchi pour permettre aux parents d'encourager leurs enfants dans différentes dimensions de leurs apprentissages en lecture, comme la reconnaissance des sons, le décodage, la compréhension, ou encore des mots étiquettes à apprendre à la maison « [...] habituellement, en début d'année, j'envoie des petits trucs aux parents pour les aider : demander à l'enfant de reconnaître une lettre, le début d'un mot, un mot, des choses comme ça. » (Focus Group 3). En filigrane de ces propos sur le matériel, les enseignants ont en deuxième lieu fait état de leurs préoccupations et activités pour l'accompagnement des familles. Ainsi, le second thème de cette catégorie renvoie au processus d'*empowerment* que les enseignants tentent d'initier auprès des familles pour les aider à soutenir leurs enfants dans ces compétences en lecture. Plusieurs enseignants ont, en ce sens, mentionné l'importance de

fournir, outre du matériel, des connaissances aux parents leur permettant de soutenir leurs enfants et de les situer dans leurs progrès en lecture ; ceci dans un contexte où les outils de suivi des progrès utilisés pour les élèves présentant une DI semblent particulièrement lacunaires pour situer leur potentiel en lecture. Plusieurs enseignants ont aussi fait part de l'importance d'expliquer aux parents via des méthodes et approches intelligibles, les approches utilisées en classe et le but des documents envoyés à la maison, que ce soit lors d'une rencontre ou par d'autres médias (agendas en ligne, etc.). Une enseignante dit avoir pensé ce cartable dans une perspective graduelle permettant aux parents de s'investir progressivement au fil de l'année scolaire. Une autre a préparé une vidéo afin que les parents puissent effectuer avec leurs enfants les tâches en lecture à la maison :

Mais l'autre fois, j'avais aimé, t'avais envoyé un petit vidéo d'une technique par rapport aux sons qui s'étirent. Donc, les parents qui collaborent, justement, vont prendre le temps de regarder le vidéo, reprendre la technique, dans le fond, qu'on utilise (Focus Group 4).

En troisième lieu, les enseignants se sont beaucoup exprimés (voir Tableau 1 sur les 24 unités de sens) sur le fait qu'une tâche importante qui leur incombe pour accompagner les parents relativement aux progrès de leur enfant en lecture est de clarifier les attentes de l'école. Ainsi, il a été question de réfléchir comment outiller le parent pour qu'il comprenne ce qui est attendu de l'école, ce qui sera possible ou non pour l'enfant, ses micro-progrès, etc. Les enseignants mentionnent en ce sens qu'il est très difficile de se servir des outils traditionnels associés au curriculum scolaire pour aider les parents à situer les progrès de leur enfant en lecture. Plus spécifiquement, deux cas de figure semblent se présenter. D'un côté, les enseignants auprès d'élèves présentant une DIL et qui suivent donc le PFEQ évoquent qu'il est essentiel lors de la première rencontre de bulletin avec les parents de les rassurer quant au faible pourcentage de la note obtenue en lecture. Elles mentionnent que cet effort est essentiel afin que la note apparaissant sur le bulletin ne soit pas perçue comme catastrophique et décourageante en matière de progrès possible. Des enseignants affirment aussi que ce bulletin est tout à fait inadapté pour faire état des progrès en lecture des enfants présentant une DIL et déplorent devoir l'utiliser :

Tant qu'on n'ira pas se battre pour que la structure change [...] on va être pris de remplir les bulletins qui ne nous conviennent pas, d'être obligé de suivre un programme qui ne correspond pas non plus nécessairement aux besoins de nos jeunes. (Focus Group 4)

Dans un autre cas de figure, selon les enseignants auprès des élèves présentant une DIM, c'est le programme entier qu'il semble important d'expliquer aux parents puisque la compétence en lecture n'est plus dans

ce programme une discipline en soi, mais une compétence transversale sans spécification des connaissances cibles : « À propos des parents, ils sont rencontrés par la conseillère pédagogique et la direction en début d'année. C'est important de clarifier le fonctionnement du programme et du bulletin et ses attentes face au programme CAPS. » (Focus Group 2).

Une enseignante évoque que le bulletin proposé dans le nouveau programme en DIM est particulièrement complexe pour l'enseignant, et de fait encore plus pour les parents :

[...] Mais honnêtement, pour les parents, pour nos jeunes, même pour nous, pour avoir une bonne conscience qu'on évalue justement, de façon positive nos élèves, ben c'était beaucoup mieux [avant]. Là, je peux ben essayer de créer du sens avec ça, mais c'est tiré par les cheveux. (Focus Group 4)

Dans les deux cas de figure, plusieurs enseignants mentionnent utiliser les rencontres pour « traduire le bulletin » dans un langage qui fait du sens pour les parents, basé notamment sur les manifestations des progrès en lecture pour l'enfant :

Je dis toujours aux parents : est-ce que le, [le bulletin] est vraiment parlant ? Si vous venez me rencontrer, là, on va voir, qu'est-ce qui va bien, qu'est-ce qui va moins bien. Si vous travaillez avec votre enfant, vous allez le savoir, aussi. Je mise beaucoup plus là-dessus, sur cette espèce de correspondance, de relation que je veux tisser avec les parents où là, vous allez avoir un vrai portrait de votre enfant. (Focus Group 4)

Aussi, les enseignants ont évoqué avoir créé en équipe un document annexe au bulletin permettant de démontrer les progrès aux parents sous forme de connaissances acquises en lecture. Il semble important pour eux de sensibiliser le parent au fait que leur enfant aura un parcours d'apprenant spécifique en lecture, non commun à celui du frère ou de la sœur :

Et c'est présenté sous forme de : est-ce que c'est acquis, en voie d'acquisition ou non-acquis ? Si y'a un fameux 40 % en français, lecture toute l'année. Ben c'est pas parce que y'apprend rien en lecture toute l'année. Voici les objectifs qui sont travaillés avec lui pis voici où est-ce qu'y en est dans l'acquisition de ces objectifs-là. (Focus Group 1)

Cette mise au point entre parents et enseignant pour s'accorder sur ce qui est attendu, apparait d'autant plus nécessaire lorsque l'élève est plus âgé, soit au début du deuxième cycle. Dans cette situation particulière, plusieurs parents peuvent déplorer que leur enfant présentant une DI ne sache toujours pas lire. Les enseignants font ainsi face à des reproches de la part des parents. Aussi, l'enseignant voulant maintenir des

attentes élevées à l'égard des enfants, la mise au point semble parfois nécessaire afin que les parents continuent à les encourager.

Chez les plus grands, [...] je trouve que c'est difficile d'aller chercher la collaboration du parent, surtout quand, on retourne un peu à la base avec les sons, faire des petites lectures. Parce que les parents, souvent, y se disent : « Ben mon jeune a 10 ans, y'est supposé lire des romans. » (Focus Group 3)

Attente des enseignants sur la collaboration avec les parents pour le progrès et la motivation des élèves en lecture

La seconde grande catégorie relève des attentes des enseignants relatives à la collaboration avec les parents pour favoriser les progrès des élèves en lecture. Trois thèmes dans cette catégorie peuvent y être distingués : l'importance qu'accordent les enseignants à la mise en pratique des leçons de lecture à la maison par les parents ; des constats de progrès importants lorsque cette participation parentale est effective et des insatisfactions lorsqu'elle n'a pas lieu ; et enfin le fait de reconnaître qu'il est difficile pour plusieurs d'entre eux de collaborer de manière partenariale avec les parents pour améliorer les compétences en lecture de leur enfant.

Le premier thème renvoie ainsi à l'évocation du désir des enseignants d'une plus grande implication des parents dans la pratique en lecture de leur enfant, en les encourageant :

Moi, j'apporte les leçons [...] quand je rencontre les parents, au début de l'année, [...] je leur dis : « C'est pour que vous vous assoyez avec votre enfant pis qu'y puisse vous montrer comment il est bon pis que vous mettiez ça positif. » (Focus Group 1)

Certains enseignants s'assurent en ce sens d'envoyer un matériel à la maison qui permette aux parents de s'impliquer en lecture sans trop nécessiter d'investissement de leur part :

Moi, à chaque semaine, j'envoie un livre à la maison. [...] Pis les parents, pour ceux qui participent, ça parait, les enfants sont contents. C'est des livres très simples [...], des petites phrases répétitives, des images. Mais les enfants participent pis j'envoie toujours une petite feuille à la maison, toute simple, que le parent, ben que l'enfant dise s'il a aimé ou pas le livre. (Focus Group 3)

À noter aussi que lors des groupes de discussion, les enseignants ont mentionné le matériel donné aux parents pour les encourager à pratiquer avec leur enfant et n'ont pas évoqué l'inverse ; soit par exemple, reprendre des livres ou activités courantes à la maison ou les intérêts littéraires de la famille pour en discuter à l'école. Seule une enseignante mentionne avoir échangé avec les

parents sur les livres usuellement utilisés par les parents avec leur enfant.

Chercheuse : Puis est-ce que vous avez des informations sur leur intérêt à la lecture à la maison ?

Enseignante : Non, je n'en ai pas vraiment. Quand j'ai demandé aux parents, mettons dans les rencontres de parents, y'en a un ou deux qui me disaient que [les enfants] prenaient des livres souvent pis qui aimaient lire des livres, je dirais plus regarder des images, parce que sont pas lecteurs. (Focus Group 5)

Toujours relativement à ce premier thème, les enseignants disent aussi avoir appris à moduler leurs attentes en fonction de leur compréhension des désirs des parents à participer au projet scolaire de leur enfant en lecture. Il y a donc une certaine différenciation des propositions aux parents :

Mais dans l'ensemble, vis-à-vis les parents que j'ai, j'en ai comme la moitié pis y'en a qui en aimeraient avoir encore plus. Dans ce temps-là, j'en donne un peu plus. Mais c'est selon, c'est pas global, j'envoie pas nécessairement à tous toute la même chose. (Focus Group 4)

En deuxième thème dans la catégorie, plusieurs enseignants ont fait état de progrès importants et d'effets très positifs quand les parents s'impliquent en lecture avec leur enfant et de l'inverse si ce n'est pas le cas :

[...] c'est sûr que si y'a pas de travail qui est fait à la maison, ben le livre de croisière est vraiment plus lent. Quand y'est encore plus lent, ça peut être plus décourageant, c'est difficile. La mémorisation se fait moins. Même les automatismes, en fait, qu'on essaie de créer, c'est sûr que sont plus difficiles à créer. (Focus Group 4)

Ainsi les enseignants expriment largement la satisfaction et la motivation subséquente des enfants dans leur travail en lecture lorsque les parents participent :

Moi, cette année, j'ai un groupe avec des parents [...] qui sont vraiment soutenant au niveau de la lecture [...]. Pis je dirais que cette année, [...] j'ai quand même quelques élèves qui justement, veulent lire, font semblant de lire, reprennent certaines mimiques apprises à la maison. (Focus Group 4)

Inversement, et en troisième thème, le plus largement alimenté par les discours des participants (16 unités de sens), plusieurs enseignants ont évoqué des insatisfactions lorsque la collaboration n'était pas possible avec les parents. Ils déplorent alors que les conditions optimales ne soient pas mises en place pour favoriser les apprentissages en lecture de leur enfant, malgré les outils proposés.

Y'a des élèves, ils regardent même pas, quand y ramènent la feuille, est toute belle. Même la pochette

[de leçon], j'ai un élève qui la perdue constamment. Peut-être au moins 5 élèves sur 10 c'est pas ouvert du tout à ce que j'envoie. (Focus Group 4)

Plusieurs enseignants mettent en lien cette difficulté de collaboration avec des conditions de vie familiale précaires, associées à un niveau socioéconomique ou de diplomation plus faible :

Y'a aussi, des fois, ce qui est difficile quand on envoie des choses à la maison, c'est que y'a des parents qui sont aussi déficients. Alors là, quand c'est le temps d'aider leur enfant, eux aussi sont démunis. (Focus Group 3)

Des participants évoquent aussi en lien avec ce manque de participation des valeurs différentes, une déception que leur enfant soit dans une classe spécialisée ou encore une fragilité émotionnelle et des niveaux de stress élevés au sein de la famille.

Discussion

L'intention générale de cet article est d'investiguer les pratiques collaboratives entre l'école, la communauté et les parents pour favoriser les apprentissages en lecture des jeunes enfants présentant une DI. Plusieurs constats peuvent être établis à la lumière de la revue des écrits scientifiques sur ce sujet et des résultats obtenus auprès des enseignants participants.

Tout d'abord, il est surprenant de constater le petit nombre d'études ($n = 13$) qui, à notre connaissance, permet de faire état de pratiques optimales pour aider les parents à accompagner leur enfant présentant une DI dans leurs premiers apprentissages en lecture. Ceci d'autant que les écrits prennent plutôt la forme de recommandations de la part des chercheurs ou de format de collaboration qu'ils ont mises à l'essai dans des études expérimentales, sans que les enseignants participent à cet exercice. Ce vide sur le plan scientifique a d'ailleurs été souligné dans une étude récente de Lejeune et ses collaborateurs (2021) qui ont mis à l'essai, auprès de 5 familles, un nouveau programme structuré, d'enrichissement du vocabulaire par les parents à la maison. En considérant l'importance des interactions entre l'enfant et ses parents pour favoriser le développement du langage, du vocabulaire et plus largement des compétences en lecture, les auteurs invitent les chercheurs et le personnel des écoles à travailler étroitement avec les parents pour développer une expertise en matière de collaboration et de méthodes pour soutenir les jeunes enfants présentant une DI dans leurs apprentissages. Il apparaît ainsi essentiel de générer des recherches participatives et collaboratives où les parents, les acteurs de l'école et la communauté collaborent pour développer des outils optimaux à l'égard de l'apprentissage de la lecture des jeunes élèves présentant une DI.

Ensuite, à la lumière des propos des enseignants, il en ressort clairement que les participants sont très sensibles à l'importance de solliciter la participation des parents pour obtenir les meilleurs progrès pour l'enfant. Les enseignants ont mentionné qu'ils prenaient du temps pour préparer et partager avec les parents du matériel contenant des activités en lien avec la lecture, à faire à la maison avec leur enfant. Ils ont aussi évoqué leurs efforts réalisés pour que le matériel soit accessible et compréhensible pour les parents, dans un souci de les aider à développer leur pouvoir d'agir et de s'adapter aux difficultés de leur enfant ; ainsi qu'en rencontrant les parents au besoin. Cependant, il ressort aussi que ces pratiques relèvent d'initiatives personnelles et se font par tâtonnement, sans qu'une orientation particulière ou structurée sur l'une ou l'autre des dimensions de l'apprentissage de la lecture ne soit privilégiée (p. ex., conscience phonologique, vocabulaire, compréhension). Aucun manuel ou programme de référence n'est non plus évoqué. Pourtant, des programmes ou modèles issus des recherches ont été conduits dans le domaine de l'apprentissage de la lecture pour les enfants ne présentant pas de DI, et pourraient être exploités. À titre d'exemple, Boudreau *et al.* (2018) ont expérimenté un programme au préscolaire en offrant d'abord une formation aux parents sur les stratégies d'implication dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant, pour ensuite leur envoyer des trousseaux littéraires à réaliser à la maison. Dans leur étude, le programme a eu des effets positifs sur l'implication parentale et sur les méthodes d'intervention des parents. De tels programmes pourraient être réfléchis pour les parents d'enfants présentant une DI et pour permettre aux enseignants de s'assurer des demandes qui soient structurantes et pertinentes à leur égard, afin de garantir les meilleurs progrès chez l'enfant.

Par ailleurs, deux autres constats peuvent être établis à la lumière de ce que les enseignants ont rapporté sur leur perception de l'expérience des parents, soit dans leur façon de contribuer à l'apprentissage de la lecture pour leur enfant ou encore dans leur compréhension des processus sous-jacents. Le premier constat renvoie à l'enthousiasme et à la reconnaissance indéniable des progrès effectués par l'enfant, lorsque les parents réussissent à se saisir du matériel à la maison et des incitations suggérées. Les enseignants soulèvent qu'ils remarquent des effets positifs quant aux compétences en lecture et à la motivation envers cet apprentissage lorsque les parents font les activités de lecture proposées à la maison. Leur perception va dans le même sens que les constats effectués dans la méta-analyse de Sénéchal et Young (2008) auprès d'enfants tout-venant : permettre d'écouter leur enfant lire, a un large effet sur leur performance en lecture. Bano *et al.* (2018) ainsi que Morin et Prévost (2012) – toujours auprès d'enfants ne présentant pas de DI – mentionnent également que le soutien parental quant à l'apprentissage de la lecture, favorise le développement de cette compétence chez les élèves.

Toutefois, plusieurs enseignants évoquent et déplorent une collaboration difficile, voire impossible avec certains parents qui ne s'impliquent pas comme souhaité dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant au sein du domicile, et ce, même avec du matériel apparaissant clair et facile d'accès. Ils ont aussi évoqué la complexité et la difficulté de faire part aux parents des progrès de l'enfant dans ses compétences en lecture et selon les exigences du MEQ (2006) ; que ce soit en fonction du PFEQ ou encore du programme CAPS (MEESR, 2015). Ils soulignent qu'il est important de rendre compréhensibles les bulletins, même si cette tâche est laborieuse. Certains parents semblent s'impatisser face à un enfant qui ne progresse pas assez ou pas comme les autres enfants au fil des premières années de sa scolarité. Des zones de tension dans la collaboration sont ainsi perceptibles et pourraient laisser à penser que certains parents d'enfants présentant une DI n'arrivent pas à prendre part à la collaboration dans le format souhaité par les enseignants. Concernant cet état de fait, plusieurs hypothèses sont envisageables dont certaines ont été évoquées par les enseignantes, comme des stress importants vécus au sein de la famille, des difficultés en lecture éprouvées par les parents, des cultures différentes, etc. Il apparaît important d'exclure ici l'hypothèse d'un manque de conscience par ces parents des enjeux associés aux apprentissages en lecture à l'école. Plusieurs écrits scientifiques démontrent ainsi que les parents d'enfants présentant une DI sont très soucieux de leur performance en lecture et veulent les aider à progresser et à bénéficier de conseils de professionnels (Allor *et al.*, 2018 ; Mires *et al.*, 2018). Wakeman et ses collaborateurs (2021) ont du reste récemment exploré les perceptions de 180 parents d'enfants présentant une DI relativement à l'enseignement de la lecture tel que dispensé par l'école de leur enfant. Parmi les résultats de leur étude, ces auteurs soulèvent que pour la vaste majorité des parents, il est important que leur enfant apprenne à lire, qu'ils sont conscients de devoir s'impliquer pour les aider et que cette acquisition leur semble étroitement liée à une meilleure qualité de vie. La même étude dévoile par contre que la moitié des parents de jeunes enfants en début de scolarité du primaire ne fait pas mention d'une focale spécifique lorsqu'ils sont questionnés sur les enseignements dispensés à leurs enfants et qu'une autre moitié évoque le décodage. Il est pourtant critique pour les jeunes enfants présentant une DI de bénéficier d'un enseignement rigoureux et structuré en lecture orientée sur la conscience phonologique, le vocabulaire, le décodage, la compréhension en lecture et la fluidité (Allor *et al.*, 2010; Browder *et al.*, 2006).

Conclusion

Au terme de cet article destiné à questionner les rapports de collaboration qui se tissent entre les parents et les enseignants ainsi que le reste des acteurs de la communauté éducative, il apparaît essentiel que des efforts soient effectués pour développer de nouvelles pratiques partenariales, guidées par les avancées en

recherche dans le domaine de la lecture des élèves présentant une DI. Certes, l'intention de cette étude qualitative n'était pas la généralisation des résultats, mais bien leur transférabilité selon le degré de similarité entre les contextes des acteurs. En effet, ils pourraient être représentatifs du vécu d'autres enseignants, parents, ou personnes concernées par le phénomène à l'étude, notamment dans la description du contexte et de l'expérience des participants de l'étude. Il est important en ce sens de rappeler que ces efforts sont d'autant plus nécessaires, car les élèves présentant une DI se classent parmi ceux qui semblent avoir le plus de difficultés en lecture dès le plus jeune âge, présentant d'ailleurs une courbe de progrès très peu évolutive au cours de la scolarité ; en comparaison avec des élèves présentant d'autres types de troubles développementaux (Wei *et al.*, 2011). La lecture serait ainsi le deuxième domaine de difficulté le plus commun pour cette population, après les difficultés de communication (Koritsas et Iacono, 2011) et représenterait pour eux la matière la plus difficile à apprendre dans leur parcours scolaire (Yu *et al.*, 2009). Il a ainsi été démontré que les élèves présentant une DI accumulent des retards importants en lecture dès le début de leur scolarité et une fois adulte, présentent des compétences très faibles en lecture et en écriture. Ces lacunes freinent leur participation sociale et communautaire ainsi que leur accès aux apprentissages tout au long de leur vie (Duchesne *et al.*, 2002; Moni, 2007). Aussi, un travail compréhensif avec les parents, guidé par les avancées des connaissances tout en respectant leurs propres manières d'accompagner leur enfant, pourrait permettre d'obtenir les effets escomptés en matière de progrès en lecture chez les jeunes enfants présentant une DI (LeJeune *et al.*, 2021). Des collaborations plurielles entre les enseignants et d'autres

acteurs présents dans la communauté éducative pourraient aussi se multiplier, notamment avec des chercheurs, mais aussi des intervenants communautaires dans des bibliothèques ou des associations locales. Ces collaborations familles-école-communauté pourraient s'avérer porteuses pour faire tomber les difficultés qu'éprouvent les parents pour collaborer, en y amenant une dimension nouvelle et complémentaire : celle de l'importance des apprentissages extrascolaires, notamment par l'exploitation de la littératie familiale (Allen, 2010).

Dans cet effort, il apparaît essentiel – à la lumière de nos résultats de recherche et de ceux d'autres auteurs (Chatenoud et Odier-Guedj, 2022 ; Lejeune *et al.*, 2021; Lemons, *et al.*, 2016) – que les parents soient entendus lorsqu'on leur propose des collaborations. L'étude de leur perception permettrait ainsi de dévoiler ce qui fonctionne ou non à la maison, de même que les difficultés qu'ils vivent dans la mise en pratique de ce qui leur est demandé. Par exemple, cela permettrait d'identifier certaines raisons de ce manque de collaboration, comme un manque de sens de ces programmes au sein du noyau familial (peu d'adéquation avec la littératie familiale, vocabulaire éloigné, etc.), le peu d'intérêt de l'enfant, le découragement ou encore le manque de motivation de l'enfant face au texte ou l'apparition ou la présence de comportements problématiques (Lejeune *et al.*, 2021). S'il n'est pas attendu des parents de se substituer aux enseignants pour favoriser les compétences en lecture chez les élèves présentant une DI, leur implication au quotidien à la maison, en complémentarité avec celle des autres membres de la communauté éducative, est sans équivoque porteuse pour leur enfant.

Family-school-community collaboration to promote reading skills

Abstract: This paper offers a review of literature on collaborative practices between family, teachers and others members in the educational community in order to promote reading skills of children with ID. It also highlights teachers' perception about their collaboration with parents through focus groups intended to report their practices to promote reading skills for their students. The results show that few writings address the issue of family-school-community partnership when it comes to teaching young children with ID how to read, although promising research initiatives have been taken in this direction. The teachers interviewed are motivated to collaborate with parents, invest a lot of effort in clarifying expectations and building materials. On the other hand, many feel unable to find promising ways of collaboration, where the roles of teachers and parents become complementary. This last finding calls for the deployment of a school-family-wide community partnership to enable children with ID to perform better in their reading competencies.

Keywords: Reading competencies, parents-teachers-community partnership, teacher perception, evaluation, structured teaching.

Références

- Afacan, K., Wilkerson, K. L. et Ruppard, A. L. (2017). Multicomponent reading interventions for students with intellectual disability. *Remedial and Special Education*, 39(4), 229-242. <https://doi.org/10.1177/0741932517702444>
- 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.
- Aldama, R., Chatenoud, C. et Turcotte, C. (2019). Mieux évaluer les jeunes ayant une déficience intellectuelle pour orienter les pratiques en classe. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 15-22.
- Allen, J. (2007). *Creating welcoming schools: A practical guide to home-school partnerships with diverse families*. Teachers College Press.
- Allen, J. (2010). *Literacy in the welcoming classroom: Creating family-school partnerships that support student learning*. Teachers College Press.
- Allor, J. H., Gifford, D. B., Jones, F. G., Otaiba, S. A., Yovanoff, P., Ortiz, M. B. et Cheatham, J. P. (2018). The effects of a text-centred literacy curriculum for students with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(5), 474-494. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.5.474>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & 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*. <https://doi.org/10.1002/pits.20482>
- Ansenne, C. et Fettweis, F. (2005). Travail de la communication, du langage oral et écrit chez la personne porteuse d'une trisomie 21 dans le cadre d'un service d'aide précoce (de 0 à 8 ans). *Contraste*, 22 - 23(1), 149-165. <https://doi.org/10.3917/cont.022.0149>
- Bano, J., Jabeen, Z. et Qutoshi, S. B. (2018). Perceptions of teachers about the role of parents in developing reading habits of children to improve their academic performance in schools. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 42-58. <https://doi.org/10.22555/joeeed.v5i1.1445>
- Bezdek, J. M., Summers, J. et Turnbull, A. (2010). Professionals' attitudes on partnering with families of children and youth with disabilities. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 45, 356-365.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme de formation sur la lecture interactive destiné à des parents d'enfants de maternelle 5 ans. *Language and Literacy*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.20360/langandlit29380>
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, XXXIV(2), 190-213.
- Bricker, D., Cordeau-Giard, E., Rivest, C. et Dionne, C. (2013). Programme EIS : Évaluation, intervention et suivi auprès des jeunes enfants de 0 à 6 ans (2^e éd.). De Boeck.
- Browder, D. M. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. et Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408.
- Buckley, S. (1993). Developing the speech and language skills of teenagers with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 1(2), 63-71. <https://doi.org/10.3104/reports.12>
- Burgoyne, K. et Cain, K. (2022). The effect of prompts on the shared reading interactions of parents and children with down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1327-1341. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2020.1755423>
- Chatenoud, C., Beauregard, F. et Doucet, V. (2016). Accompagner les enseignants pour soutenir la participation de parents immigrants dans la réussite éducative de leur enfant ayant une dysphasie. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 28(4), 443-454
- Chatenoud, C. et Odier-Guedj, D. (2022). Fostering family-school-community partnership with parents of students with developmental disabilities: Participatory action research with the 3d sunshine model. *School Community Journal*, 32(1), 327-356.
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A. et Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11. <https://doi.org/10.7202/1054155ar>

- Chatenoud, C., Turcotte, C. et Aldama, R. (2020). Effects of three combined reading instruction devices on the reading achievement of adolescents with mild intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(4), 409-423.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Cline, K. D. et Edwards, C. P. (2013). The instructional and emotional quality of parent-child book reading and early head start children's learning outcomes. *Early Education & Development*, 24(8), 1214-1231. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.697431>
- Cupples, L. et Iacono, T. (2002). The efficacy of 'whole word' versus 'analytic' reading instruction for children with Down syndrome. *Reading and Writing*, 15(5/6), 549-574. <https://doi.org/10.1023/a:1016385114848>
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. R. e. S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 325-346). Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, J., Rouette, C., Rocque, S. et Langevin, J. (2002). L'alphabétisation des adultes qui présentent des incapacités intellectuelles: un état de la situation. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13(1), 13-26.
- Ehri, L. C. et Flugman, B. (2017). Mentoring teachers in systematic phonics instruction: effectiveness of an intensive year-long program for kindergarten through 3rd grade teachers and their students. *Reading and Writing*, 31(2), 425-456. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9792-7>
- Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Wee Koh, P., Binks-Cantrell, E. et Malatesha Joshi, R. (2021). Elementary teachers' knowledge of foundational literacy skills: A critical piece of the puzzle in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), 287-315. <https://doi.org/10.1002/rq.408>
- Kim, O., Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. et Kremer, K. (2008). Cat, rat, and rugrats: Narrative comprehension in young children with down syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(4), 337-351. <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9101-0>
- Kliwer, C. et Biklen, D. (2001). "School's not really a place for reading": A research synthesis of the literate lives of students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(1), 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.2511/rpsd.26.1.1>
- Koritsas, S. et Iacono, T. (2011). Secondary conditions in people with developmental disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities* 116(1), 36-47.
- Lejeune, L. M., Lemons, C. J., Hokstad, S., Aldama, R. et Næss, K.-A. B. (2021). Parent-implemented oral vocabulary intervention for children with down syndrome. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(2), 175-188. <https://doi.org/10.1177/02711214211005846>
- Lemire, C., Dionne, C. et McKinnon, S. (2014). Validité de contenu du nouveau domaine de la littératie de l'AEPS®/EIS. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 116-130. <https://doi.org/10.7202/1028217ar>
- 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>
- Linder, A.-L., Martini-Willemin, B.-M., Sermier Dessemontet, R., Chatenoud, C. et Martinet, C. (2020). Apprendre à lire aux élèves présentant une déficience intellectuelle, quel défi! *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 30, 1-14. <https://doi.org/10.7202/1075380ar>
- Ministère de l'éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Programme CAPS. Version préliminaire. Compétences axées sur la participation sociale. Programme destiné aux élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère*. Gouvernement du Québec
- Mires, C. B., Lee, D. L. et McNaughton, D. (2018). "Every child that is a foster child is marked from the beginning": The home-school communication experiences of foster parents of children with disabilities. *Child Abuse & Neglect*, 75, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.023>

- Moni, K. B. (2007). 'They're a lot cleverer than I thought': challenging perceptions of disability support staff as they tutor in an adult literacy program. *International Journal of Lifelong Education*, 26(4), 439-459.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2017). Comment obtenir des données détaillées quant aux compétences d'élèves de 1^{re} année en lecture et en écriture ? *Lidil*(55). <https://doi.org/10.4000/lidil.4186>
- Morin, M. et Prévost, N. (2012). Enjeux actuels des premiers apprentissages en lecture et en écriture au Québec. *Information grammaticale*, 133, 29-33.
- Myre-Bisailon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2015). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66-95. <https://doi.org/10.7202/1030888ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (4^e éd.). Armand Colin.
- QSR International. (2018). NVivo 12 Pro. [Logiciel]. Melbourne. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Couture, C. (1998). Emergent literacy and intellectual disabilities. *Journal of Early Intervention*, 21(3), 267-281. <https://doi.org/10.1177/105381519802100307>
- Sénéchal, M. et Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>
- Smith, M. W. et Dickinson, D. K. (2002). *Early language & literacy classroom observation*. Brookes Publishing Company.
- Spooner, F. et Browder, D. M. (2014). Raising the bar. *Remedial and Special Education*, 36(1), 28-32. <https://doi.org/10.1177/0741932514555022>
- Turnbull, A. P., Zuna, N., Turnbull, H. R., Poston, D. et Summers, J. A. (2007). Families as partners in educational decision making: current implementation and future directions. Dans J. Rojahn, J. A. Mulick et J. W. Jacobson (dir.), *Handbook of developmental disabilities* (p. 570-592). The Guilford Press.
- Wakeman, S. Y., Pennington, R., Cerrato, B., Saunders, A. et Ahlgrim-Delzell, L. (2021). Parent perceptions regarding literacy instruction for students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 65(1), 86-98. <https://doi.org/10.1111/jir.12795>
- Wei, X., Blackorby, J. et Schiller, E. (2011). Growth in reading achievement of students with disabilities, ages 7 to 17. *Exceptional Children*, 78(1), 89-106.
- Yu, J., Newman, L. et Wagner, M. (2009). *Secondary school experiences and academic performance of students with mental retardation*. National Center for special education research.

Appendice

Tableau 1

Classification des unités de sens (US) relatives à la thématique de la collaboration parents-enseignant-communauté et apprentissage en lecture

Catégorie principale	Thèmes dans les catégories	US
1. Accompagnement des parents relativement aux besoins éducatifs en lecture de leurs enfants	1.a. Offrir du matériel commun et le rendre explicite pour leur permettre de prendre le relai des apprentissages effectués à l'école	8
	1.b. <i>Processus d'empowerment</i> des parents- et faire face à des attentes élevées des parents	5
	1.c. Clarifier les attentes des parents concernant les compétences de leur enfant en lecture	24

	TOTAL	37
	2.a. Travail-devoir à la maison	10
2. Attentes des enseignantes sur la collaboration avec les parents pour le progrès et la motivation des élèves en lecture	2.b. Constat d'effets positifs lorsqu'il y a une collaboration et négatifs qu'il n'y en a pas-et-reconnaissance des difficultés vécues par certains parents pour soutenir leur enfant en lecture	13
	2.c. Insatisfactions perçues par l'enseignant en ce qui a trait à la collaboration avec les parents malgré la proposition d'outils ou une communication difficile	16
	TOTAL	39