

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE GEORGETTE GOUPIL	VII
REMERCIEMENTS PAULINE BEAUPRÉ	XI
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	XIX
INTRODUCTION DES APPROCHES NOVATRICES POUR MIEUX INTERVENIR AUPRÈS D'ÉLÈVES À BESOINS TRÈS SPÉCIAUX PAULINE BEAUPRÉ ET GABRIELLE BOUCHARD	1

PARTIE 1

UNE CONDITION FAVORISANT L'INCLUSION

5

CHAPITRE 1

ÉCOLES INCLUSIVES FONCTIONNANT EN COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE COMME INTERVENTION NOVATRICE : RETOMBÉES SUR LES APPRENTISSAGES EN LITTÉRATIE

7

1.1. Le contexte de réforme scolaire et d'école inclusive fonctionnant en communauté d'apprentissage professionnelle	9
1.2. Les modèles de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)	13
1.3. La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) : essai de définition	15
1.4. Les pratiques d'enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant des incapacités cognitives	18
1.4.1. Les premières habiletés de l'apprentissage en littératie : lire et écrire	19
1.4.2. Les conditions d'enseignement et d'apprentissage en littératie	20
1.4.3. D'autres conditions liées à un enseignement de qualité	21
1.5. Une expérience dans huit écoles primaires francophones en Ontario	22
1.5.1. Les participants	23
1.5.2. Les outils de collecte de données	23
1.5.3. L'analyse des données d'apprentissage, la régulation et l'appui à l'implantation de nouvelles pratiques d'enseignement en littératie	24
1.6. Les retombées sur l'apprentissage en littératie à la suite de l'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles (programme multiaxial)	27
1.6.1. Quelles sont les trajectoires d'apprentissage en lecture ?	28
1.6.2. Quelle a été l'influence de l'implantation de nouvelles pratiques d'enseignement sur les apprentissages en lecture ?	30
1.7. Que retenir de l'implantation de nouvelles pratiques d'enseignement en littératie ?	30
Conclusion	33
Références	34

PARTIE 2

L'INCLUSION DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

45

CHAPITRE 2

INCLUSION D'UN ÉLÈVE AVEC TSA – SYNDROME D'ASPERGER DANS UNE CLASSE DE COENSEIGNEMENT : UNE ÉTUDE DE CAS

47

2.1. L'inclusion d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) – syndrome d'Asperger	47
2.2. Le contexte de mise en œuvre du coenseignement en Communauté française de Belgique	53
2.3. Une étude de cas	56
2.3.1. Une courte anamnèse scolaire	57
2.3.2. Les performances scolaires	58

2.3.3. Les apprentissages scolaires	60
2.3.4. Le comportement et les relations sociales	61
2.3.5. Les facteurs liés au modèle de service	63
Conclusion	65
Références	68

CHAPITRE 3

INTERVENTIONS NOVATRICES EN CLASSE PRIMAIRE FAVORISANT L'INCLUSION DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

PAULINE BEAUPRÉ ET GABRIELLE BOUCHARD

3.1. Les caractéristiques des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)	75
3.1.1. Les caractéristiques générales	76
3.1.2. Le fonctionnement interne de la personne	78
3.1.3. Les caractéristiques affectives et sociales	80
3.2. Les principes de base pour l'intervention auprès des élèves présentant un TSA	81
3.2.1. Quels principes généraux de base de l'intervention pédagogique auprès des élèves ayant un TSA	81
3.2.2. Les principes portant sur l'environnement scolaire et les apprentissages sociaux des élèves autistes	83
3.2.3. Le principe pour les apprentissages scolaires	84
3.3. Les stratégies d'interventions à utiliser selon les différents principes de base	86
3.3.1. Les pictogrammes	86
3.3.2. La mise en images	90
3.3.3. Les séquences	95
3.3.4. Les réseaux de concepts	104
3.3.5. D'autres moyens pour soutenir les apprentissages sociaux et scolaires	107
Conclusion	116
Références	116

CHAPITRE 4

INTERACTIONS EN CLASSE AVEC DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME, UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE OU UN TROUBLE DU LANGAGE ORAL : DES ACTIVITÉS SIGNIFIANTES À LA LITTÉRATURE JEUNESSE

DELPHINE ODIER-GUEDJ ET ANNE GOMBERT

4.1. Un descriptif des dispositifs de recherche formation	124
4.2. L'attitude permettant à l'enfant d'être sujet parlant : comprendre ce qu'interagir veut dire	127
4.2.1. L'interaction comme une zone d'ajustements et d'interprétations	129
4.2.2. Des actes de langage : une manière d'agir sur le monde accessible à tous	131
4.2.3. La notion de sèmes pour comprendre le sens	134
4.3. Les ressources utilisées par les enseignants pour favoriser l'interaction	139
4.3.1. La création des expériences culturelles et leur consignation pour pouvoir s'y référer : exemple 1	140
4.3.2. L'utilisation d'un support visuel réfléchi en lien avec les objectifs interactionnels de l'élève : exemple 2	142

4.3.3. Le « Quoi de neuf » : favoriser la parole au quotidien et apprendre à faire varier les actes de langage : exemple 3	145
4.4. L'animation littéraire comme une médiation culturelle pour faciliter l'accès au sens et à l'interaction	147
4.4.1. L'album : une médiation culturelle favorisant les apprentissages	149
4.4.2. L'album désormais défini et offrant des modalités pédagogiques éclectiques	151
4.4.3. L'album comme une médiation profitable pour tous et favorisant la communication signifiante	152
4.5. L'utilisation d'un album en classe à travers l'animation littéraire	154
4.5.1. Une organisation de classe qui favorise le travail littéraire	154
4.5.2. Des animations littéraires basées sur le modèle principe de l'AFAMÉ	157
Conclusion	161
Références	162

PARTIE 3

L'INCLUSION DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE	167
------------------------------------------------------------	-----

CHAPITRE 5

EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE D'INSPIRATION SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE LA LANGUE ÉCRITE CHEZ DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE INTÉGRÉS EN CLASSE ORDINAIRE	169
JEAN-ROBERT POULIN, RITA VIEIRA DE FIGUEIREDO, CAMILA BARRETO SILVA ET ADRIANA LEITE LIMAVARDE GOMES	
5.1. Le contexte	169
5.2. Le développement intellectuel et le langage : constructivisme et socioconstructivisme	171
5.3. Le développement intellectuel et le processus de traitement de l'information chez les personnes ayant une déficience intellectuelle	176
5.4. La déficience intellectuelle et le langage	180
5.5. La déficience intellectuelle et l'apprentissage coopératif	182
5.6. L'expérience	185
5.7. La présentation des résultats et la discussion	188
5.7.1. L'évolution psychogénétique de l'écrit telle que mesurée à l'aide de l'épreuve intitulée « Quatre mots et une phrase »	188
5.7.2. L'évolution de l'écrit des sujets ayant une déficience intellectuelle au cours de l'expérience	189
5.7.3. Les interactions sociales	192
Conclusion	195
Références	196

CHAPITRE 6

UTILISATION DU THÉÂTRE ET DE L'ART DRAMATIQUE POUR DÉVELOPPER DES HABILITÉS SOCIALES ET SCOLAIRES CHEZ DES JEUNES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE	211
JOSIANNE TRUDEL	
6.1. La place des arts dramatiques en éducation	211
6.2. Les arts dramatiques, au-delà des loisirs : leur potentiel pour les apprentissages	213

6.2.1. Les qualités nécessaires à l'élaboration et au montage d'une pièce de théâtre	213
6.2.2. Les liens entre le théâtre et les matières scolaires	214
6.2.3. L'histoire et l'éducation à la citoyenneté	219
6.3. La démarche pour élaborer un atelier dramatique	221
6.3.1. L'établissement des besoins de la clientèle	222
6.3.2. Les bases à respecter	223
Conclusion : un éventail de possibilités sans prétendre l'exclusivité du moyen	224
Annexe 1 : Un exemple d'atelier	225
Annexe 2 : Des exemples de phrases	231
Références	232

CHAPITRE 7

PÉDAGOGIE CRÉATIVE POUR SOUTENIR LA PARTICIPATION SOCIALE DE L'ÉLÈVE AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE ASSOCIÉE À DE MULTIPLES HANDICAPS	235
SYLVIE OUELLET	
7.1. Qui est l'enfant multihandicapé ?	237
7.1.1. Les définitions... une limite ou un facilitateur dans l'action ?	237
7.1.2. Le rôle de l'école dans la participation sociale de l'élève	238
7.1.3. Le défi des enseignants et des intervenants	239
7.2. La créativité et le jeu en pédagogie	240
7.2.1. Des éléments théoriques sur la créativité et la pédagogie créative	241
7.2.2. La pédagogie créative	242
7.2.3. La création d'une relation authentique, une vision d'équipe	243
7.3. Le soutien du développement du potentiel de l'élève	244
7.3.1. Le programme scolaire : lieu de convergence	245
7.3.2. La planification pédagogique concertée	246
7.3.3. Des outils au service de l'action pédagogique et éducative	247
Conclusion	250
Références	251

CHAPITRE 8

QUESTION D'ATTITUDES : CROIRE, OBSERVER ET SE LAISSER SURPRENDRE POUR AIDER L'ÉLÈVE POLYHANDICAPÉ À CHEMINER DANS SES PRATIQUES	255
THANIA CORBEIL	
8.1. L'importance de considérer la dimension affective dans l'apprentissage	257
8.1.1. L'estime de soi	257
8.1.2. L'importance de la relation entre l'élève et l'enseignant	259
8.1.3. L'autodétermination	260
8.2. La communication avec l'élève polyhandicapé	261
8.3. L'observation de Frédéric en classe	264
8.3.1. Le contexte	264
8.3.2. La compilation des informations concernant l'enfant et la sélection des questions prioritaires	265
8.3.3. L'observation des réactions de Frédéric lors des situations d'enseignement-apprentissage	266
8.3.4. Les retombées sur l'évolution des capacités de Frédéric	270
Conclusion	272
Références	273

CHAPITRE 9

DU PLAN D'INTERVENTION AU PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI: LE CAS D'UN CENTRE DÉDIÉ AUX JEUNES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

MATHIEU POINT, NADIA ROUSSEAU, FRANCE JOYAL ET SYLVIE OUELLET

	275
9.1. L'arrivée du parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)	276
9.1.1. Les visées du PFAE	278
9.1.2. La clientèle visée du PFAE	279
9.2. Le PFAE avec des élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère (DIL)	280
9.3. L'importance du plan d'intervention (PI) dans le PFAE	283
9.4. Le PI comme pratique efficace dans l'école participante	284
9.4.1. De la rédaction à la mise en place des PI	285
9.4.2. Des PI personnalisés et évolutifs	287
9.4.3. Les éléments présents dans les PI	288
Conclusion	291
Références	291
GLOSSAIRE	293
NOTICES BIOGRAPHIQUES	297

Matériel protégé par le droit d'auteur