



Judith **Beaulieu**  
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Noémia **Ruberto**  
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Catherine **Émond**  
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Mélanie **Dutemple**  
Université du Québec en Outaouais (Canada)

# Croyances, attentes et sentiment de compétence des enseignant·es québécois·es à l'égard de l'enseignement de la lecture-écriture aux élèves ayant une déficience intellectuelle et aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

The beliefs, attention and feeling of competence of Quebec teachers in teaching course writing to students with intellectual disabilities or autism spectrum disorders

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.930>

## Résumé

Bien que nous disposions de données sur le sentiment de compétence des enseignant·es, nous ne disposons pas de portrait des croyances, des attentes et du sentiment de compétence des enseignant·es québécois·es travaillant auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Le présent article vise à décrire ces attentes et ces croyances, de même que le sentiment de compétence de ces enseignants, ainsi que celui de ceux travaillant auprès d'élèves n'ayant ni un DI ni un TSA, concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. Cette recherche, quantitative descriptive, est menée au moyen d'un questionnaire auprès de 57 enseignant·es de l'ensemble du Québec. Les résultats montrent que les enseignant·es œuvrant auprès des élèves ayant un TSA et auprès de ceux n'ayant ni DI ni TSA entretiennent des croyances et des attentes plus élevées, comparativement à ceux qui travaillent auprès des élèves ayant une DI dont les croyances et les attentes sont beaucoup plus faibles.

## Mots-clés

Croyances, attentes, déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme, lecture-écriture, sentiment de compétence

## Abstract

Students' educational success would be bidirectionally linked to their teachers' sense of competence (Duhaim, 2020; Vause et al., 2017). Feelings of competence are also linked to teachers' practices and expectations of students. Although we have data on teachers' feelings of competence, we do not have a portrait of the beliefs, expectations and feelings of competence of Quebec teachers working with students with intellectual disability (ID) and teachers working with students with autism spectrum disorder (ASD). The aim of this article is to describe the beliefs, expectations and sense of competence of Quebec teachers regarding teaching reading and writing to students with ID, students with ASD and students with neither ID nor ASD. This research employs a descriptive quantitative methodology, with 57 teachers surveyed by questionnaire. The results show that the teachers in our sample who work with students with ASD and with students without ID or ASD have fairly high beliefs and expectations for their students to develop their reading and writing skills. However, the teachers in our sample who work with students with ID have much lower expectations and beliefs about their students' potential to develop these skills.

## Keywords

Beliefs, expectations, intellectual disability, autism spectrum disorder, reading-writing, self competence

## Problématique

Le fait de ne pas savoir lire et écrire augmente les risques, à l'âge adulte, de vivre une situation d'exclusion sociale, de ne pas avoir d'emploi et de ne pas avoir de loisirs (Brassard et al., 2021). L'Organisation des nations unies (2006), dans sa Convention relative aux droits des personnes handicapées, insiste sur le droit de tous, dont les élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) et ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), d'apprendre à lire et à écrire. Au Québec, la Politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) priorise également l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture pour soutenir la réussite de l'ensemble des élèves. Cependant, le sentiment de compétence de leurs enseignant·es pourrait favoriser ou nuire à cette réussite éducative (Duhaim, 2020). En effet, les élèves réussissent mieux lorsque leurs enseignant·es se sentent plus compétent·es pour leur enseigner la lecture-écriture et les enseignants·es se sentent plus compétent·es pour enseigner la lecture-écriture lorsque leurs élèves réussissent (Duhaim, 2020). L'étude de Beauregard (2006) précise que les enseignant·es qui se sentent les plus compétent·es pour enseigner aux élèves ayant des difficultés sont aussi ceux qui ont des attentes plus élevées envers leurs élèves en lien avec le développement des compétences en lecture et en écriture.

À l'inverse, les enseignant·es qui auraient un faible sentiment de compétence pour enseigner à lire-écrire aux élèves ayant une DI ou un TSA pourraient développer une culture d'accompagnement de l'élève, par exemple l'enseignement de mots isolés, plutôt que le développement des compétences liées au décodage des mots (Beaulieu et al., 2023; Dessemontet et al., 2022). Ces enseignant·es favoriseraient en tout premier lieu la réussite immédiate de l'élève à reconnaître un mot mémorisé, plutôt que le développement des

procédures syllabiques, l'association entre les lettres et les sons pour favoriser la lecture de plusieurs mots (Martini-Willemin, 2013; Dessemontet, 2020). Par exemple, à la place d'enseigner à l'élève que les lettres *b* et *a* produisent le son *ba*, les personnes enseignantes proposeraient de reconnaître une banque de mots sur une thématique donnée. L'enfant n'aurait pas à faire un traitement syllabique, mais mémoriserait simplement les mots sur les étiquettes. Cette méthode restreint le nombre de mots que les élèves peuvent lire, puisque, dans un texte, tous les mots ne peuvent pas être mémorisés par l'enfant (Dessemontet et al., 2022). Dessemontet (2020) justifierait la propension de certaines personnes enseignantes à encourager la mémorisation de mots étiquettes par les enfants ayant une DI par la croyance erronée que ces derniers ne peuvent pas procéder au traitement syllabique et comprendre un texte complexe. Cette croyance limiterait considérablement les possibilités d'apprentissage de ces élèves. Or, de plus en plus de recherches montrent qu'une approche plus globale de l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès des élèves ayant une DI ou un TSA, y compris l'enseignement syllabique, la lecture de livre à haute voix par l'enseignant et l'enseignement de la compréhension en lecture, serait plus bénéfique pour ces élèves (Lindström et al., 202; Linder et al., 2020; Benson-Goldberg et al., 2024).

Aux États-Unis et en Europe, certaines études tendent à montrer que, bien que de nombreuses recherches exposent le potentiel de développement des compétences en lecture/écriture des élèves ayant une DI ou un TSA lorsque des pratiques pédagogiques variées sont utilisées (Courtade et al., 2013; Wood et al., 2015; Dieruf et al., 2020; Dessemontet, 2022), leurs enseignant·es entretiendraient des croyances erronées voulant que ces élèves ne puissent pas développer ce type de compétence. Ainsi, les attentes des enseignant·es ne seraient pas très élevées quant au potentiel de développement de compétences de ces élèves et les enseignant·es ne se sentiraient pas compétent·es pour leur enseigner à lire et à écrire (p.ex., Courtade et al., 2013). Dans la foulée, l'étude de Duchesne (2002) auprès d'élèves du secondaire ayant des besoins spéciaux montre les effets préjudiciables de certaines croyances entretenues sur ces élèves par les personnes enseignantes et les chercheurs et leurs répercussions sur un appauvrissement des attentes des personnes enseignantes. La méta-analyse de Benson-Golberg et al. (2024) montre que, même la recherche a tendance à mettre de côté les enfants qui ont de grands besoins, dont les élèves ayant une DI ou TSA, les attentes seraient ainsi restreintes, en recherche et dans les classes.

Il en va partiellement de même au Québec, où une étude menée par Beaulieu et al. (2023) dans une école spécialisée regroupant uniquement des élèves ayant une DI ou un TSA a permis de mettre en relief que ces élèves étaient peu exposés à des tâches liées à la lecture et à l'écriture. Par ailleurs, certains résultats de cette étude se démarquent des études américaines et européennes. En effet, les neuf enseignant·es qui ont participé à la recherche entretenaient des attentes très variables quant au potentiel de développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves. Certaines croyaient, par exemple, que les élèves pouvaient comprendre un texte alors que d'autres croyaient que les élèves pouvaient seulement feuilleter un livre. Si la majorité des enseignant·es disaient vouloir enseigner à lire et à écrire à leurs élèves, les attentes face à la nature de ces apprentissages variaient beaucoup : pointer des images, reconnaître des lettres, décoder des mots, etc. Il importe de préciser que l'étude de Beaulieu et al. (2023) a été menée auprès d'un échantillon restreint d'enseignant·es. Cela dit, elle permet de poser l'hypothèse que les enseignant·es du Québec se démarquent peut-être des enseignant·es de l'Europe et des États-Unis sur le plan des croyances, des attentes et du sentiment

de compétence lié à l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture aux élèves ayant une DI ou un TSA. Selon Lindström et al. (2021), il importe que plus de recherche soient menées sur l'enseignement/apprentissage de la lecture auprès de ces élèves pour comprendre la qualité des pratiques mises en œuvre, les croyances des enseignant·es et les répercussions sur les élèves. Ainsi, l'idée est ici de préciser les attentes, les croyances et le sentiment de compétence des personnes enseignantes québécoises. La présente recherche vise à répondre à la question suivante : Quels sont les croyances, les attentes et le sentiment de compétence des personnes enseignantes, lorsqu'elles enseignent à lire ou à écrire à des élèves ayant une DI ou un TSA ?

## Cadre conceptuel

### *Croyances*

Les croyances des enseignant·es seraient un filtre qui teinterait l'ensemble de leurs pratiques pédagogiques (Vause, 2017). Les croyances sont les idées préconçues des enseignant·es (Clark, 1986), des opinions qui se sont forgées à travers le temps et qui guident les interventions (Van Den Berg, 2002). Il s'agit de convictions qui sont ancrées (Duchesne, 2002). La croyance est un processus cognitif qui peut s'observer par l'attitude de l'individu et les pratiques qu'il mettra en place. En fait, l'attitude est une organisation plutôt durable des croyances qui prédisposent l'individu à agir d'une manière donnée dans une situation précise (Duchesne, 2002).

Par ailleurs, il est possible pour un individu de modifier ses croyances en interaction avec l'opinion et avec les croyances d'autres personnes (Collins et al., 2004). En effet, les croyances sont influencées par les valeurs et les opinions d'une socioculture donnée (Van den Berg, 2002; Crahay et al., 2010). Un environnement peut tendre à confirmer ou à infirmer une croyance donnée. Par exemple, une équipe-école où la majorité des enseignant·es croient qu'il est possible d'enseigner la lecture-écriture aux élèves ayant une DI ou un TSA confirmera cette croyance auprès de ses enseignant·es et entraînera peut-être même une hausse des attentes des enseignant·es en lien avec le développement de cette compétence. Si une nouvelle personne enseignante qui ne croit pas au potentiel de développement de compétence en lecture-écriture de ces mêmes élèves intègre cette équipe-école, elle sera à haut risque de voir ses croyances être modifiées et ses attentes envers ses élèves augmenter.

### *Attentes*

Les attentes des enseignant·es envers les élèves seraient influencées par les croyances de ces enseignant·es sur le potentiel de développement de compétences de ces derniers (Bressoux et al., 2003). À ce sujet, il semble que les enseignant·es augmenteraient leurs attentes envers les élèves qui ont une attitude favorable envers les apprentissages (Bressoux et al., 2003). Lorsque les enseignant·es cibleraient certains élèves comme étant en difficulté ou que les enseignant·es verraient que certains élèves n'éprouvent pas d'intérêt pour certaines tâches, leurs attentes diminueraient. À l'inverse, lorsque les enseignant·es intervenant auprès d'élèves ayant une DI ou un TSA considéreraient que les compétences à lire-écrire de leurs élèves sont plus élevées, ils mettraient davantage les élèves en contact avec ces tâches et augmenteraient leurs attentes en lien avec les activités où ces élèves peuvent vivre des réussites

(Beaulieu, 2014). Ainsi, le fait de réaliser que ces élèves peuvent vivre des réussites serait un catalyseur pour le sentiment de compétence des enseignant·es à enseigner à lire-écrire à ces élèves. Auprès des élèves ayant une DI spécifiquement, les attentes des personnes enseignantes auraient tendance à être basse et tournée vers des tâches de division syllabique (Dessemontet et al., 2022). Les tâches seraient tournées vers la vie de tous les jours, plutôt que sur des tâches qui sont cognitivement exigeantes (tâches de lecture et/ou d'écriture) (Lindström et al., 2021).

### ***Sentiment de compétence***

Guskey et Passaro (1994) définissent le sentiment de compétence en enseignement comme la conviction que l'enseignant·e peut soutenir le développement des compétences des élèves. Ces auteurs divisent le sentiment de compétence des enseignant·es en deux axes : le sentiment d'efficacité personnel et le sentiment d'efficacité général. Le sentiment d'efficacité personnel relève du sentiment que l'enseignant·e est apte à répondre aux besoins des élèves de sa classe. Le sentiment d'efficacité général est, comme son nom l'indique, le sentiment que l'ensemble des enseignant·es de l'équipe-école peut soutenir le développement de tous les élèves (Bandura, 2007). Le sentiment d'efficacité permet à la personne, ici l'enseignant·e, de s'engager dans sa tâche, de persévérer et de trouver des solutions à ses problèmes pédagogiques (Bandura, 2007). Ainsi, plus l'enseignant·e se sent efficace dans sa tâche, plus il.elle va s'investir auprès de ses élèves et trouvera des solutions, si, par exemple, ils ne font pas d'apprentissage. Gaudreau et al. (2012), dans une synthèse des études sur le sujet, ont montré que, lorsque les enseignant·es se sentent compétent·es pour enseigner, ils ont plus tendance à innover et à répondre aux besoins de l'ensemble de leurs élèves. Le lien entre le sentiment de compétence des enseignant·es et l'attitude à l'égard de l'adoption de pratiques novatrices et d'adoption de pratiques soutenant la réussite de tous les élèves, dont ceux ayant de grandes difficultés, n'est plus à faire (Stanovich et al., 2004; Wertheim et al., 2002). Les enseignant·es qui se sentent compétent·es pour enseigner auraient une approche plus inclusive envers les élèves qui éprouvent des difficultés, des attentes plus élevées et une croyance plus grande quant au potentiel d'apprentissage de ces élèves.

En résumé, le fait que les enseignant·es aient la certitude qu'il est possible de soutenir l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture auprès des élèves ayant une DI ou un TSA ferait en sorte que les enseignant·es auraient des attentes réalistes, ni trop basses ni trop hautes, envers les élèves, tout en ayant la certitude qu'il est possible pour eux d'apprendre à lire et à écrire. Le fait de voir des réussites en lecture-écriture par les élèves ayant une DI ou un TSA accentuerait ensuite le sentiment de compétence des enseignant·es, d'où le caractère itératif de la relation. En cohérence, il importe de brosser le portrait de la situation des croyances, des attentes et du sentiment de compétence des enseignants·es lorsqu'ils enseignent à lire ou à écrire à des élèves ayant une DI ou un TSA. La présente étude descriptive quantitative a pour objectifs de concevoir trois portraits : 1. Croyances des enseignant·es du Québec intervenant auprès d'élèves ayant une DI, auprès d'élèves ayant un TSA et auprès d'élèves n'ayant ni DI et ni TSA; 2. Attentes de ces enseignant·es en lien avec le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves; 3. Sentiment de compétence de ces mêmes enseignant·es. Bien que l'étude soit spécifiquement liée au TSA et à la DI, les enseignant·es intervenant auprès d'élèves n'ayant ni DI ni TSA servent de base de référence. Leurs réponses permettent de comparer leurs croyances, leurs attentes et leur sentiment de compétence avec ceux qui interviennent auprès d'élèves ayant une DI ou un TSA. Cela permet de mieux comprendre la spécificité liée à l'enseignement de la lecture-écriture, ou non, des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI ou un TSA.

## Méthodologie

Il s'agit d'une recherche descriptive quantitative (Van der Maren, 1996; Boudreault et Cadieux, 2018). Nous avons utilisé un questionnaire, visant à décrire les trois portraits présentés dans nos objectifs précédemment cités. La recherche descriptive permet de décrire et d'expliquer des phénomènes peu étudiés (Fortin, 2010; Woodside et Wilson, 2003) et d'identifier leurs composantes (Robert, 1998). Ici, il est question de décrire les croyances, les attentes et le sentiment d'efficacité des enseignantes auprès des élèves ayant une DI, auprès des élèves ayant un TSA et auprès d'élèves n'ayant ni DI ni TSA.

### *Conception du questionnaire*

Une revue de littérature a été menée pour bien définir les trois indicateurs : croyances, attentes et sentiment de compétence. Nous avons interrogé des bases de données spécialisées liées aux sciences de l'éducation (Dimensions, Open Editions, PsycInfo, Web of science, EBSCO, Science direct, ACM Digital Library, et IEEE Digital Library) et des bases de données génériques (Google Scholar, Microsoft Academic, et Open Editions).

Cette revue de littérature a servi d'assise théorique pour l'organisation d'un groupe de discussion. Ainsi, le sujet du groupe de discussion a été divisé en trois thèmes, soit le sentiment de compétence, les croyances et les attentes. L'intention du groupe de discussion était de questionner les intervenants à propos de ces thématiques pour avoir une vision plus approfondie de ces indicateurs en lien avec l'intervention auprès des personnes ayant une DI ou un TSA.

Le groupe de discussion a pour avantage de permettre aux membres d'échanger des idées et de coconstruire une vision de grands thèmes (Martineau et al., 2001). Notre groupe était composé d'une conseillère pédagogique auprès d'élèves ayant une DI ou un TSA, d'une enseignante dans une école ordinaire accueillant des élèves ayant une DI ou un TSA, de deux enseignantes dans des écoles spécialisées accueillant des élèves ayant une DI ou un TSA et d'une ressource régionale auprès des jeunes ayant une DI ou un TSA. Le groupe de discussion a été réalisé sur une période de 3 h, en ligne. Puisque le groupe de discussion a été enregistré, il a été possible de retranscrire les propos de chacun de ses membres. Ensuite, une analyse qualitative a permis de faire ressortir les sous-indicateurs pour chacun des indicateurs : croyance, attente et sentiment de compétence des enseignantes. Les résultats du groupe de discussion ne font pas l'objet du présent article. Cela dit, le groupe de discussion a servi d'assise, avec le cadre conceptuel précédemment établi, pour analyser les points qui devaient être inclus dans notre questionnaire.

Cette analyse a permis la création d'un questionnaire avec la plateforme Lime Survey qui a été utilisée lors de la présente étude. Le questionnaire a été divisé en quatre parties :

- 1- Données sociodémographiques sur la personne enseignante : formation initiale, formation continue, nombre d'années d'expérience en enseignement, nombre d'années d'expérience auprès d'élèves ayant une DI et auprès d'élèves ayant un TSA, type de classe, type d'école;
- 2- Sentiment de compétence de la personne enseignante : compétence d'enseigner la lecture et l'écriture à ces deux groupes d'élèves.

3- Croyances en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves ayant une DI et auprès d'élèves ayant un TSA

4- Attente en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves ayant une DI et auprès d'élèves ayant un TSA.

Les questions ont été établies en s'appuyant sur les objectifs précédemment choisis ainsi que sur les réponses aux questions des participant·es au groupe de discussion. Le questionnaire pouvait être rempli en 30 minutes. Il s'agissait de questions à choix de réponses ou à court développement.

Le questionnaire a été proposé à deux enseignantes avant la mise en ligne. Ces enseignantes ont répondu aux questions et ont jugé les questions claires. Nous avons reformulé une question qui paraissait un peu moins claire. L'idée était de créer un questionnaire en se basant sur les réelles pratiques des enseignantes du groupe de discussion et d'utiliser le vocabulaire compris et connu par les enseignantes.

### ***Description des répondant·es au questionnaire***

Le questionnaire a été acheminé à une conseillère pédagogique de l'ensemble des centres de services québécois. Ensuite, il a été diffusé aux enseignant·es. Afin de répondre au questionnaire, les participant·es devaient être des enseignant·es au sein d'une école primaire ou au secondaire. Les enseignant·es travaillant dans un bureau privé d'orthopédagogie hors des murs de l'école ont été rejeté·es de cette étude puisque leurs fonctions divergent des fonctions de l'enseignant·e d'un groupe-classe. Il n'y avait pas d'autres critères d'exclusion. Le questionnaire a été rempli par 57 enseignant·es du primaire et du secondaire. Le tableau 1 présente le genre des répondant·es au questionnaire. La vaste majorité étaient des femmes, ce qui est cohérent avec la prévalence d'individus de sexe féminin qui enseignent dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Nous n'avons pas questionné les enseignant·es sur la région administrative où ils elles exerçaient leur profession, puisque cela ne faisait pas partie de nos objectifs de recherche.

### **Tableau 1**

*Genre des répondants au questionnaire*

Genre	Nombre de répondants
Homme	3
Femme	41
Transgenre	0
Préfère ne pas répondre	1
Case vide	12
Total	57

Le tableau 2 montre que la majorité des répondant·es avaient une formation initiale en enseignement en adaptation scolaire. Les répondant·es ayant répondu « autre » à cette question avaient soit un baccalauréat en enseignement des arts visuels, une technique en éducation spécialisée ou un baccalauréat en génie chimique.

## Tableau 2

### *Formation initiale des répondants*

Quelle est votre formation initiale ?	Nombre de répondants
Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire	34
Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire	7
Baccalauréat en enseignement au secondaire	8
Autre	8
Total	57

Près du tiers des répondant·es, soit 20 enseignant·es, avaient cumulé 10 ans ou moins d'expérience. Le même nombre d'enseignant·es avaient entre 11 et 20 ans d'expérience et, finalement, 11 enseignant·es avaient cumulé plus de 20 ans d'expérience.

## Tableau 3

### *Nombre d'années d'enseignement*

Depuis combien d'années enseignez-vous ?	Nombre de répondants
Entre 0 et 5 ans	11
Entre 6 ans et 10 ans	9
Entre 11 ans et 15 ans	12
Entre 16 ans et 20 ans	8
Plus de 20 ans	11
Aucune réponse	6

Le tableau 4 montre le nombre d'enseignant·es ayant enseigné à chacun des groupes d'élèves. Il importe de spécifier qu'il est possible pour un même enseignant·e d'avoir enseigné à plus d'un groupe d'élèves durant sa carrière. Ainsi, il est possible de répondre pour plus d'un groupe d'élèves.

## Tableau 4

### *Nombre d'enseignant·es ayant enseigné à chacun des groupes d'élèves*

Élèves ayant une déficience intellectuelle	62
Élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme	38
Élèves n'ayant ni déficience intellectuelle ni de trouble du spectre de l'autisme	31

Le tableau 5 montre que la majorité des enseignant·es enseignent en classe spéciale dans une école régulière et qu'une minorité des enseignant·es de notre échantillon enseignent en classe ordinaire.

**Tableau 5**

*Classes dans lesquelles les enseignant·es enseignent*

Comment décrivez-vous votre classe actuelle ou votre classe passée, lorsque vous avez enseigné à un ou des élèves ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme ?	
Une classe spéciale dans une école ordinaire	31
Une classe spéciale dans une école spéciale	13
Une classe ordinaire	7
Autre	6

### **Analyse des données**

Les données du questionnaire ont été relues et classifiées selon les thèmes : attentes, croyances, sentiment de compétence. Les données ont été codées pour conserver uniquement ces grands thèmes, à l'aide du logiciel *Nvivo*. Ensuite, une analyse quantitative a permis de faire ressortir les fréquences de réponses par le groupe d'enseignant·es auprès d'élèves ayant une DI, par le groupe d'enseignant·es auprès d'élèves ayant un TSA et par le groupe d'enseignant·es auprès d'élèves n'ayant ni TSA ni DI à chacune des questions. L'analyse permet donc de décrire de manière quantitative le sentiment de compétence, la croyance et les attentes des enseignant·es des deux groupes. En fait, il s'agit de comparer les fréquences de réponse par pourcentage à chacune des questions pour les enseignant·es auprès d'élèves ayant une DI, auprès d'élèves ayant un TSA et auprès d'élèves n'ayant ni TSA ni DI.

## **Résultats**

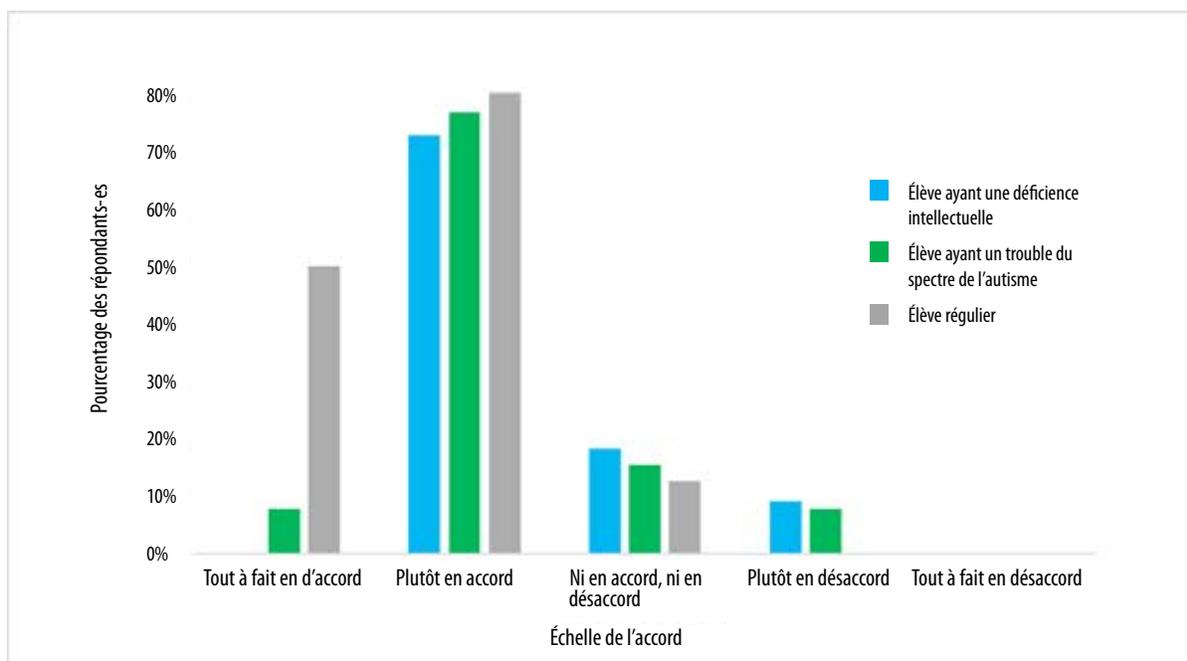
Les résultats sont présentés en reprenant les objectifs : croyances des enseignant·es du Québec intervenant auprès d'élèves ayant une DI, auprès d'élèves ayant un TSA et auprès d'élèves n'ayant ni DI ni TSA; attentes de ces enseignant·es en lien avec le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves; sentiment de compétence de ces mêmes enseignant·es. Il importe de mentionner que les groupes ne sont pas représentatifs de la population complète des enseignant·es du Québec.

### **Sentiment de compétence des enseignant·es**

La figure 1 montre que la majorité des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI ou un TSA ont dit se sentir plutôt d'accord avec l'affirmation qu'ils se sentent compétent·es pour enseigner à lire et à écrire à leurs élèves. Les enseignant·es qui interviennent auprès des jeunes qui n'ont ni DI ni TSA disent en plus grande proportion être totalement d'accord avec l'affirmation (50 %). Aucun·e enseignant·e, peu importe le groupe, n'a mentionné être totalement en désaccord avec l'affirmation. En outre, aucun·e enseignant·e auprès d'élèves sans diagnostic précis n'a dit être plutôt en désaccord avec l'énoncé. Enfin, aucun·e enseignant·e intervenant auprès d'élèves ayant une DI TSA n'a été totalement d'accord avec l'énoncé.

**Figure 1**

*Niveau d'accord avec l'énoncé : Je me sens compétent pour enseigner la lecture et l'écriture*



***Croyance et attente quant au potentiel de développement de compétences en lecture/écriture***

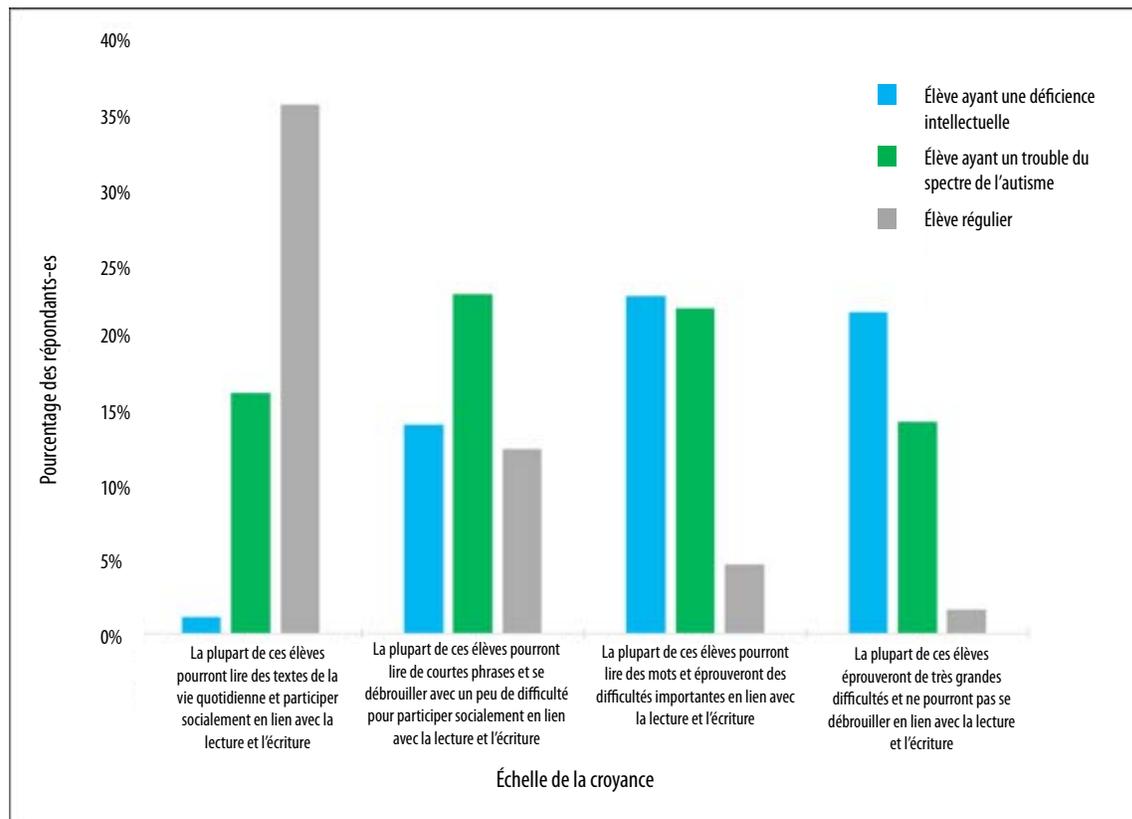
La figure 2 présente la perception qu'ont les enseignant·es du potentiel des élèves ayant une DI, des élèves ayant un TSA et des élèves qui n'ont ni DI ni TSA à l'égard du développement de la compétence en lecture et en écriture. L'analyse de la figure 2 montre que 35 % des répondant·es enseignant aux élèves sans DI et sans TSA croient que leurs élèves pourront lire des textes de la vie quotidienne et participer socialement en lien avec la lecture et avec l'écriture à la fin de leur scolarité. Cette croyance n'est toutefois pas la même pour les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves qui ont un trouble du spectre de l'autisme ou une déficience intellectuelle. En effet, seuls 17 % des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant un TSA croient que ces élèves pourront lire des textes et participer socialement en lecture et en écriture à la fin de leur scolarité. La proportion des répondant·es ayant cette croyance pour les élèves ayant une DI est encore plus faible : seulement 1,82 % des enseignant·es qui interviennent auprès de ces élèves disent croire en leur potentiel de lire des textes et de pouvoir participer socialement en lecture et en écriture à la fin de leur scolarité. Ainsi, dans notre échantillon de recherche, les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI sont le groupe qui entretient les croyances les moins élevées quant au potentiel de développement de compétence en lecture et en écriture de leurs élèves.

L'analyse de la figure 2 montre aussi que la réponse des enseignant·es de notre échantillon est inversée pour l'énoncé : l'élève vivra de grandes difficultés en lecture et en écriture à la fin de sa scolarité. En effet, les enseignant·es qui interviennent auprès d'élèves ayant une DI ou auprès d'élèves ayant un TSA ont dit entretenir la croyance que leurs élèves auront des difficultés en plus grand nombre que les

élèves sans DI et sans TSA. De plus, 22 % des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI ont répondu que les élèves liraient des mots avec grande difficulté ou ne se débrouilleraient pas en lecture à la fin de leur scolarité. Enfin, 21 % des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant un TSA ont fourni des réponses équivalentes en lien avec le potentiel de développement de compétence de leurs élèves. En comparaison, seulement 5 % des enseignant·es intervenant auprès d'élèves n'ayant ni Di ni TSA ont répondu que leurs élèves vivraient des difficultés importantes ou ne pourraient pas se débrouiller en lecture et en écriture. En résumé, la figure 2 montre que les attentes des enseignant·es auprès des élèves ayant une DI et des élèves ayant un TSA semblent être les plus faibles en lien avec le développement de leurs compétences en lecture et en écriture et que leurs enseignant·es ont une plus grande propension à croire qu'ils vivront des difficultés.

**Figure 2**

*Potentiel de développement des compétences en lecture et en écriture des élèves à l'âge de 16 ans*



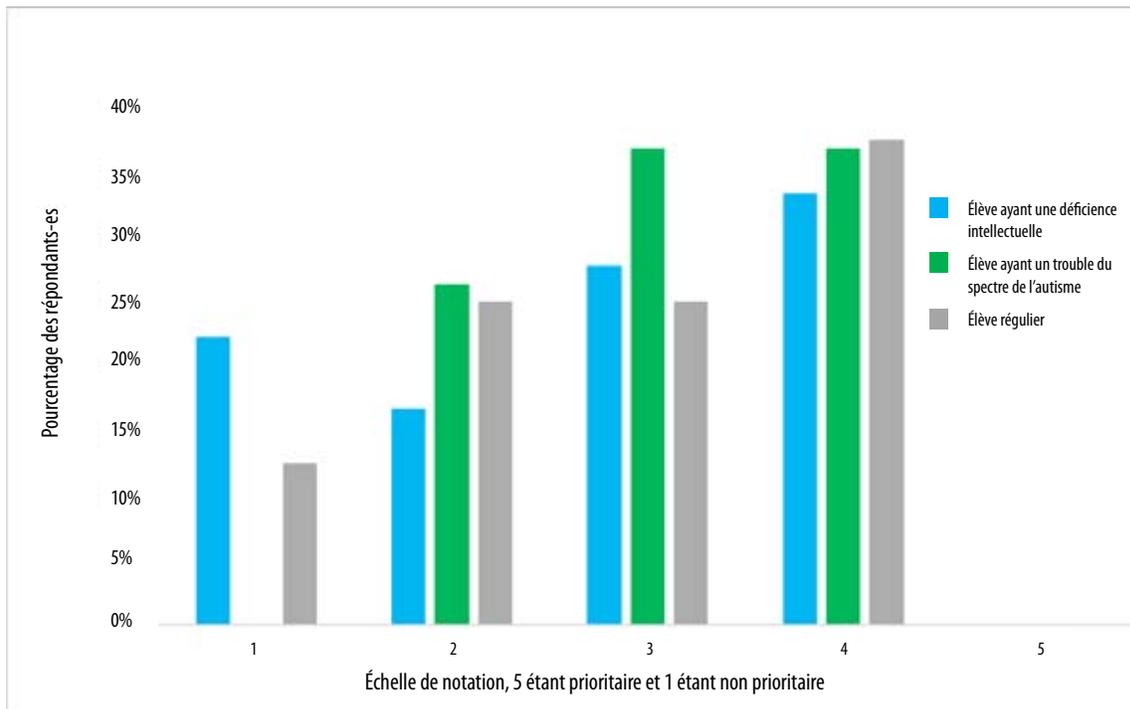
La figure 3 présente la vision des enseignant·es, de notre échantillon, à l'égard de la priorisation des compétences à lire et à écrire, lorsque l'élève cumule un grand retard en lecture et en écriture. Les personnes enseignantes devaient répondre sur une échelle de 1 à 5. Elles devaient évaluer si elles

décidaient de : continuer à prioriser le développement de ces compétences malgré les difficultés (5); continuer à travailler le développement de ces compétences, mais prioriser d'autres compétences (4); continuer à travailler le développement de ces compétences de manière fréquente, mais ne pas en faire une priorité (3); mettre de côté ce développement de compétences en gardant, par contre, en tête de parfois mettre les élèves en contact avec l'écrit (2); cesser le développement de cette compétence (1). L'axe des y montre le pourcentage des enseignantes qui ont répondu à chacun des niveaux de l'échelle de 1 à 5.

L'analyse de la figure 3 révèle que 22 % des enseignantes qui interviennent auprès d'élèves ayant une DI ont affirmé qu'il fallait abandonner le développement de cette compétence si l'élève cumulait de grands retards en lecture et en écriture. Aucun des enseignantes intervenant auprès d'élèves ayant un TSA n'est allé dans ce sens et 13 % des enseignantes intervenant auprès d'élèves sans TSA ni DI ont répondu qu'il fallait cesser de développer ces compétences si leurs élèves cumulaient de grands retards d'apprentissage. Peu importe le groupe, aucune personne enseignante n'a affirmé vouloir prioriser ces compétences si les élèves ne réalisent que très peu d'apprentissages à court terme. Toutefois, il importe de constater que, pour l'ensemble des groupes d'élèves, les enseignantes de notre échantillon ont eu tendance à dire que, bien que le développement de la lecture et de l'écriture ne soit pas la priorité absolue pour les élèves qui ont cumulé de grands retards, le développement de ces compétences doit faire partie des priorités et doit continuer à être développé.

### Figure 3

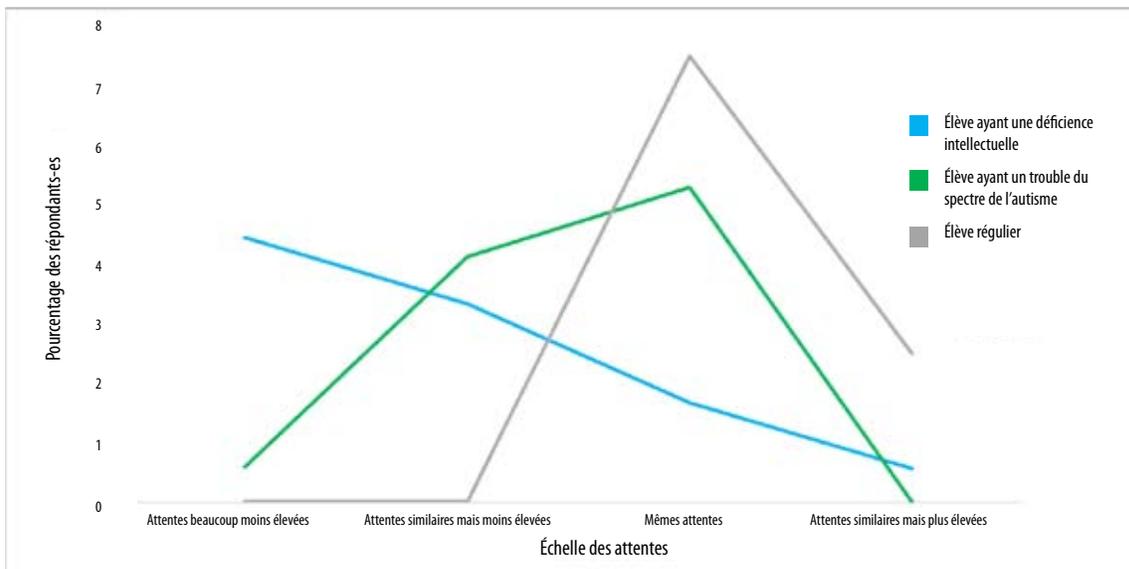
*Croyances des enseignantes en la nécessité de poursuivre les apprentissages en lecture et en écriture si le jeune ne fait pas d'apprentissage*



La figure 4 montre la différence des attentes de chacun des groupes d'enseignant·es en ce qui concerne le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves en comparaison avec les attentes présentes dans le Programme de formation de l'école québécoise. Ainsi, les enseignant·es ont dû décrire leurs attentes sur l'échelle suivante : attentes beaucoup moins élevées, attentes un peu moins élevées, mêmes attentes et attentes plus élevées. La figure 4 illustre que 44 % des répondant·es qui interviennent auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle ont dit que leurs attentes étaient plus basses quant au développement de la compétence à lire et à écrire comparativement au programme. Aucune des personnes enseignantes qui interviennent auprès des élèves qui n'ont ni DI ni TSA n'ont formulé une telle réponse et seulement 5 % des répondant·es qui interviennent auprès des personnes ayant un TSA ont formulé cette réponse. Seulement 16 % des répondant·es qui interviennent auprès des personnes ayant une DI ont affirmé que leurs attentes envers le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves étaient les mêmes que pour le Programme de l'école québécoise. Plus de la moitié, c'est-à-dire 52 % des répondant·es intervenant auprès des personnes ayant un TSA, ont mentionné avoir les mêmes attentes que le Programme de formation de l'école québécoise. Au près des élèves n'ayant ni de DI et ni de TSA, 75 % ont souligné avoir des attentes qui sont les mêmes que la norme et 25 % ont dit avoir des attentes qui dépassent la norme. Aucun·e enseignant·e intervenant auprès d'élèves ayant un TSA n'a déclaré avoir des attentes dépassant la norme et 5 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant une DI ont dit entretenir de telles attentes. En résumé, la figure 4 montre bien que les enseignant·es qui interviennent auprès des jeunes ayant une DI entretiennent de faibles attentes, les attentes envers les jeunes ayant un TSA sont un peu plus élevées et les attentes envers les jeunes qui n'ont ni TSA ni DI sont encore plus grandes.

**Figure 4**

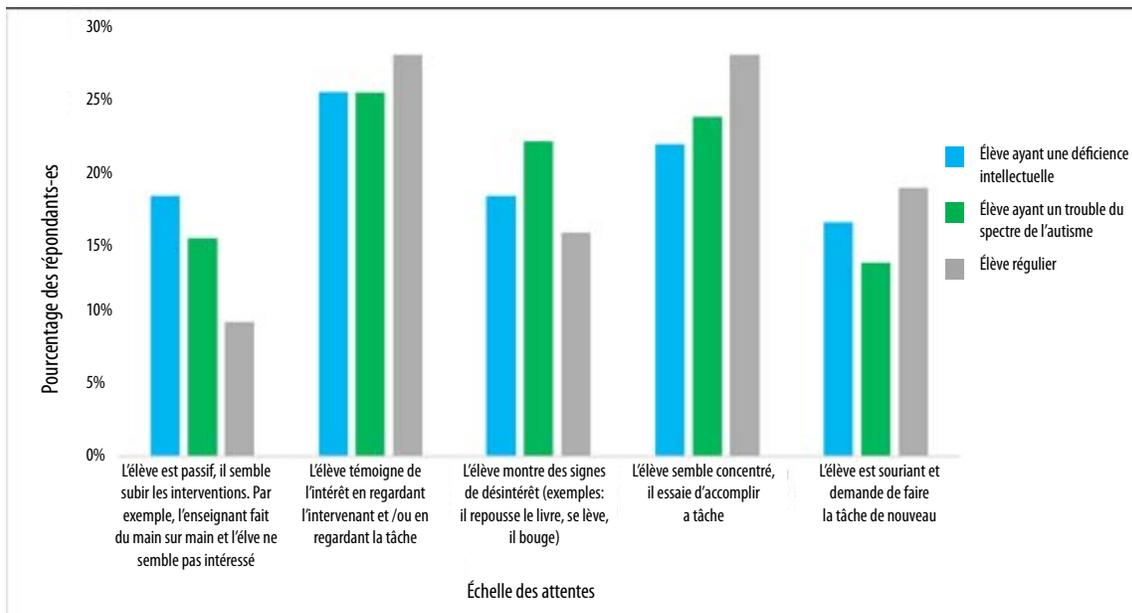
*Attentes envers le développement des compétences des élèves par rapport à la norme du Programme de formation de l'école québécoise*



La figure 5 décrit l'attitude des élèves, perçue par les enseignant·es, lors des situations d'enseignement apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les réponses sont très disparates, sans grandes différences entre les groupes d'enseignant·es. En effet, environ 60 % des répondant·es des trois groupes ont dit que leurs élèves témoignaient de l'intérêt, étaient souriants ou semblaient concentrés sur la tâche. Toutefois, seulement 9 % des élèves du régulier semblent passifs dans les tâches, en comparaison à 18 % des élèves ayant une DI et 15 % des élèves ayant un TSA.

**Figure 5**

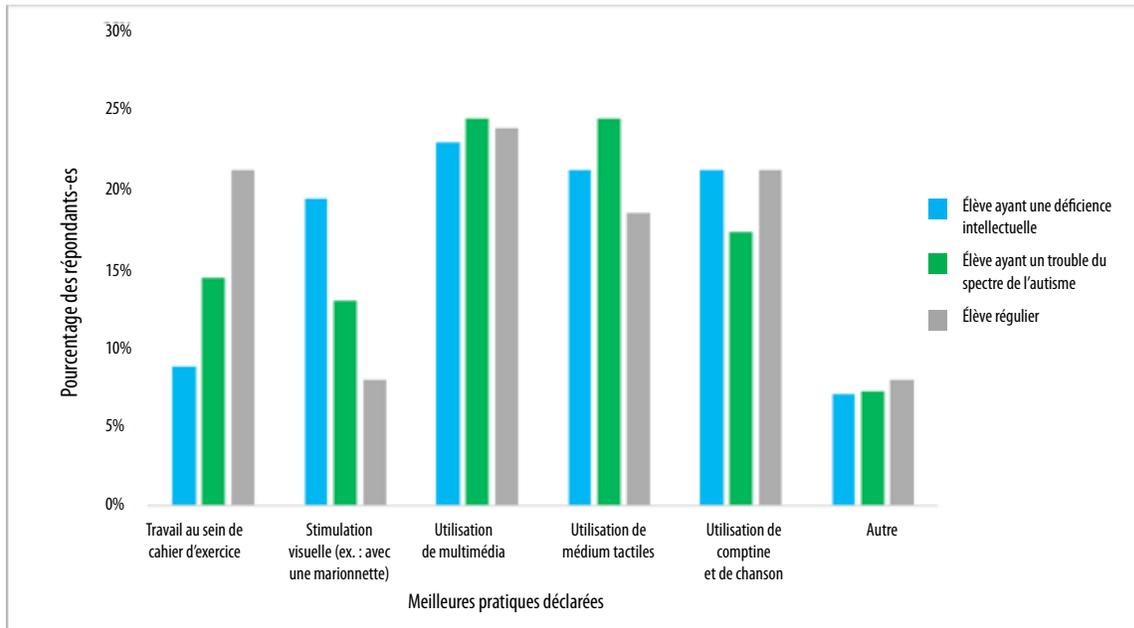
*Attitude des élèves pendant l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture*



La figure 6 présente les pratiques déclarées par les enseignant·es comme étant les meilleures pour soutenir le développement des compétences de leurs élèves en lecture-écriture. L'analyse de la figure 6 montre que 21 % des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves n'ayant ni DI ni TSA affirment que le meilleur outil pour accompagner le développement des compétences en lecture et en écriture est le cahier d'exercices, comparativement à 8 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves qui ont une DI et 14 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant un TSA. Il s'agit de la pratique pédagogique pour laquelle il y a la plus grande différence entre les enseignant·es des différents groupes. À l'inverse, l'analyse de la figure 6 montre que 19 % des répondant·es intervenant auprès des élèves ayant une DI disent prioriser le visuel, telles les marionnettes, pour enseigner la lecture et l'écriture, comparativement à 7 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves qui n'ont ni TSA ni DI et 12 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant un TSA.

**Figure 6**

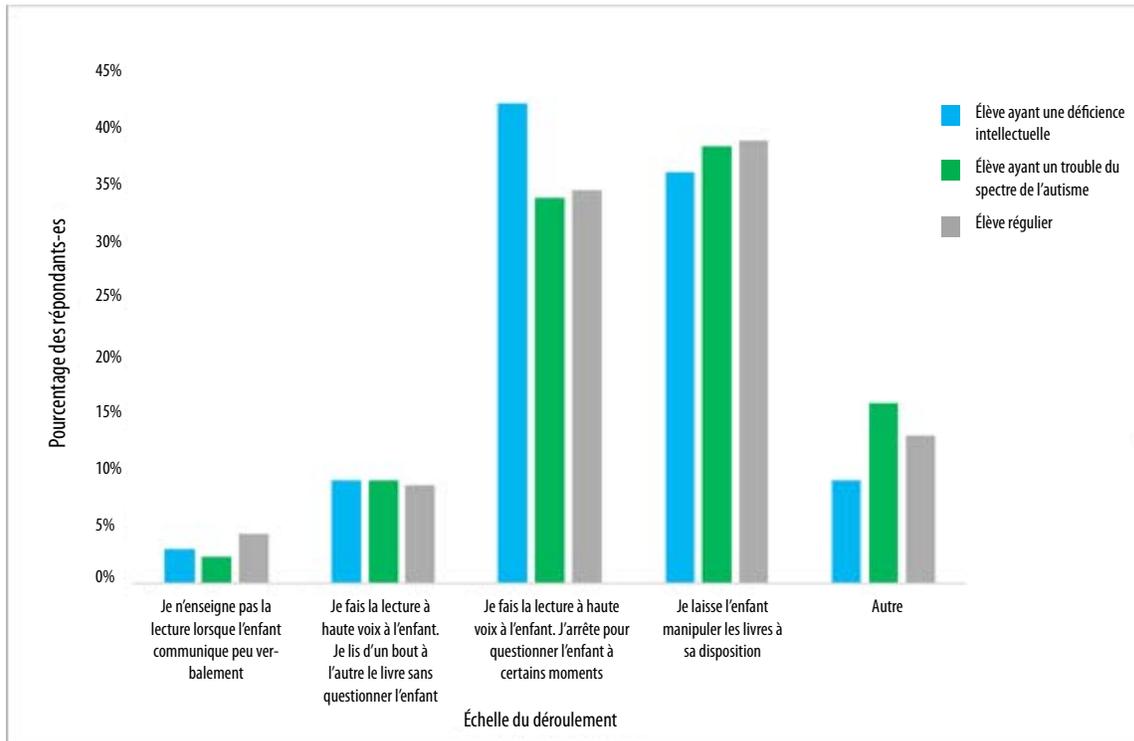
*Meilleures pratiques déclarées par les enseignant·es pour soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*



La figure 7 montre qu'entre 34 et 42 % des enseignant·es intervenant auprès de jeunes ayant une DI ou un TSA font la lecture à voix haute à leurs élèves et questionnent leurs élèves. Une proportion similaire de 35 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves n'ayant ni TSA, ni DI font de même. En somme, peu importe le groupe, près du tiers des enseignant·es lisent des livres à leurs élèves à voix haute et les questionnent en cours de lecture.

Figure 7

*Déroulement d'une séance d'enseignement-apprentissage de la lecture*



En résumé, les enseignant·es de notre échantillon se sentent généralement compétent·es pour enseigner à lire et à écrire aux élèves. Par ailleurs, les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves sans DI ni TSA sont ceux qui disent en plus grand nombre être totalement d'accord avec le fait qu'ils sont compétent·es. Ces dernières personnes enseignantes sont aussi celles qui sont les plus confiantes que leurs élèves ne vivront pas de difficultés en lien avec la lecture et l'écriture. La situation est inversée pour les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI, qui mentionnent craindre que leurs élèves vivent des difficultés. Par ailleurs, les attentes envers cet enseignement-apprentissage semblent variées, du moins en ce qui concerne notre échantillon. En effet, les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves qui n'ont ni DI ni TSA auraient majoritairement des attentes plus élevées que le programme de formation, les enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant un TSA auraient majoritairement des attentes cohérentes avec le programme et les enseignant·es intervenant auprès d'élèves ayant une DI auraient majoritairement des attentes plus faibles que le programme. Conséquemment, les enseignant·es intervenant auprès des élèves n'ayant ni DI ni TSA disent pouvoir s'appuyer davantage sur les manuels scolaires, puisqu'ils respectent les programmes de formation. Quant à elles, les personnes enseignantes qui interviennent auprès d'élèves ayant une DI utilisent plus de stimulation visuelle et délaissent les manuels scolaires, puisque leurs attentes divergent davantage du programme.

## Discussion

Les résultats de la présente recherche sont discutés ici en lien avec nos objectifs, qui étaient de broser trois portraits : 1. Croyances des enseignant·es du Québec intervenant auprès d'élèves ayant une DI, auprès d'élèves ayant un TSA et auprès d'élèves n'ayant ni DI et ni TSA; 2. Attentes de ces enseignant·es en lien avec le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves; 3. Sentiment de compétence de ces mêmes enseignant·es.

Diverses études montrent un lien entre le sentiment de compétence et les attentes des enseignant·es quant au potentiel de développement de compétences de leurs élèves (Stavonich et al., 2004; Wertheim et al., 2002). Beaulieu et al. (2023) apportent certaines précisions québécoises en précisant qu'il est probable que les enseignant·es se sentent relativement compétent·es pour enseigner la lecture et l'écriture aux élèves ayant une DI et aux élèves ayant un TSA. Les résultats descriptifs de la présente étude menée au Québec vont dans ce sens : les enseignant·es de notre étude ont aussi dit se sentir compétent·es pour enseigner à lire et à écrire à ces élèves.

Cependant, les attentes des enseignant·es seraient très basses quant au potentiel de développement de compétence de ces élèves. En effet, en ce qui concerne les élèves ayant une DI, les enseignant·es ayant répondu au questionnaire auraient tendance à entretenir des attentes plus basses que celles contenues dans le Programme de formation de l'école québécoise, comparativement aux deux autres groupes d'enseignant·es. Ainsi, la présente étude avance l'idée que les enseignant·es auprès des élèves ayant une DI ou un TSA pensent que leurs élèves peuvent apprendre, toutefois leurs apprentissages peuvent être restreints. Enfin, les enseignant·es qui interviennent auprès d'élèves ayant une DI et auprès d'élèves ayant un TSA ayant répondu à notre questionnaire ont aussi affirmé en plus grand nombre craindre que leurs élèves vivent de grandes difficultés à l'âge adulte en lien avec le développement de leurs compétences à lire et à écrire. Cette situation semble toutefois plus marquée pour les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI. Lorsque leurs élèves accumulent un grand retard, ces enseignant·es ont aussi davantage dit qu'ils·elles abandonneraient le développement de cette compétence, comparativement aux deux autres groupes d'enseignant·es. Ce résultat est important puisqu'il laisse entrevoir qu'il est probable que les élèves ayant une DI et ceux ayant un TSA n'aient pas les mêmes possibilités de développement de compétences en lecture et en écriture que leurs pairs sans ces diagnostics. Puisque le fait de ne pas savoir lire et écrire augmente les risques, à l'âge adulte, de vivre une situation d'exclusion sociale, de ne pas avoir d'emploi et de ne pas avoir de loisirs (Brassard et al., 2021), une iniquité dans les chances de développement de ces compétences peut avoir des répercussions sociales considérables. L'ONU (2006), dans sa Convention relative aux droits des personnes handicapées, insiste sur le droit de chaque personne de développer ses compétences en lecture et en écriture. Les résultats de la présente étude poussent à mener d'autres recherches pour valider ou invalider cette hypothèse d'iniquité. Ainsi, il importe que plus de recherches soient menées pour déconstruire certaines croyances des enseignants es auprès des élèves ayant une DI spécifiquement.

Dans un autre ordre d'idées, Bressoux et al. (2003), dans leur étude, évoquent le fait que les enseignant·es auraient tendance à augmenter leurs attentes envers les élèves qui ont une attitude favorable aux apprentissages. Au contraire, lorsque les enseignant·es cibleraient certains élèves comme étant en difficulté ou que les enseignant·es constateraient que certains n'éprouvent pas d'intérêt pour certaines tâches, les attentes des enseignant·es diminueraient. Or, nos résultats ne vont pas dans ce sens. Les enseignant·es québécois·es de notre échantillon qui interviennent auprès des élèves ayant une DI et auprès de ceux ayant un TSA ont affirmé, en proportion semblable aux enseignant·es intervenant auprès d'élèves sans DI et sans TSA, que leurs élèves avaient de l'intérêt pour la tâche et se concentraient. Le fait que certaines personnes enseignantes affirment diminuer leurs attentes pour les élèves ayant une DI et croient moins au potentiel des élèves ayant une DI ou un TSA ne semble donc pas être la conséquence d'un désengagement des élèves pour la tâche.

En ce qui concerne les pratiques pour soutenir les apprentissages des élèves, elles sont différentes d'un groupe d'enseignant·es à l'autre. En effet, les enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant une DI mettent moins en place des pratiques pédagogiques à partir des cahiers d'exercices que le font les personnes enseignantes des deux autres groupes. Ce résultat est cohérent avec le fait que ces enseignant·es ont en plus grande prévalence dit qu'ils·elles diminuent leurs attentes par rapport au Programme de formation de l'école québécoise. Les cahiers d'exercices scolaires devant répondre aux exigences de ce programme, il est naturellement plus difficile de suivre ces manuels pour un·e enseignant·e qui modifie le programme. D'ailleurs, les enseignant·es intervenant auprès des jeunes ayant un TSA ou n'ayant ni TSA ni DI ont dit utiliser davantage les cahiers d'exercices et leurs attentes sont aussi plus près du Programme de formation de l'école québécoise. Toutefois, lorsqu'ils·elles interviennent auprès des jeunes ayant une DI, les enseignant·es privilégient davantage l'utilisation de marionnettes, ce qui est moins prévalent pour les enseignant·es qui interviennent auprès des jeunes ayant un TSA ou n'ayant ni DI ni TSA et ce qui s'éloigne du Programme de formation de l'école québécoise. Les raisons de ces choix restent inconnues et nos hypothèses devront être validées dans des recherches subséquentes. En effet, il importe de mieux comprendre les raisons qui poussent les enseignant·es de chacun des groupes à privilégier certaines pratiques pédagogiques plus que d'autres.

Enfin, plus d'un·e enseignant·e sur cinq intervenant auprès d'élèves ayant une DI ont affirmé qu'il fallait abandonner le développement de la compétence en lecture et en écriture si les élèves cumulaient de grands retards dans cette compétence. Bien qu'aucun·e des enseignant·es intervenant auprès d'élèves ayant un TSA ne soit allé dans ce sens, plus d'un·e enseignant·e sur dix intervenant auprès d'élèves n'ayant ni DI ni TSA a affirmé la même chose. Cela correspond presque à la même proportion d'enseignant·es intervenant auprès d'élèves n'ayant ni DI ni TSA qui ne se disent ni en accord ni en désaccord avec le fait de se sentir compétent·es pour enseigner la lecture et l'écriture. Ces constats soulèvent des questions importantes quant à la formation initiale des étudiant·es en éducation, notamment en ce qui concerne leur préparation à intervenir efficacement auprès d'élèves présentant des besoins diversifiés en lecture et en écriture. L'ensemble des groupes d'enseignant·es ont dit entrevoir des difficultés pour la majorité de leurs élèves à l'âge adulte.

En résumé, les résultats de la présente étude descriptive, menée au Québec, montrent bien que les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI semblent avoir des attentes faibles quant au développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves. Les attentes des enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant un TSA semblent plus élevées que les attentes envers les élèves ayant une DI, mais plus faibles que les attentes envers les élèves n'ayant ni DI ni TSA. Cette même différence est perceptible dans le sentiment de compétence des enseignant·es qui interviennent auprès d'eux et dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour soutenir le développement de leurs compétences. Le tout est aussi cohérent avec le besoin qu'ont les enseignant·es intervenant auprès des jeunes avec une DI d'avoir du matériel adapté pour leurs élèves. Quant au réflexe de certaines personnes enseignantes d'abandonner l'enseignement de la compétence à lire et à écrire aux élèves accumulant de grands retards, qu'ils aient une DI ou qu'ils n'aient ni DI ni TSA, il semble lié à un sentiment de compétence déficient. Il apparaît donc essentiel de développer davantage de compétences en pédagogie différenciée chez tous les enseignant·es et à encourager les étudiant·es en formation initiale à croire au potentiel de leurs élèves.

## Limites

La présente recherche est la première recherche descriptive à avoir été menée au Québec sur ce sujet et elle comporte certaines limites. Nous avons tenté, à l'aide d'un questionnaire, de regrouper les réponses du plus grand nombre de répondant·es possible. Malheureusement, notre échantillon reste petit et non représentatif de l'ensemble des enseignant·es du Québec. De plus, la majorité des enseignant·es qui ont répondu au questionnaire enseignent dans des classes spéciales regroupant uniquement des élèves ayant une DI ou uniquement des élèves ayant un TSA. Il aurait été intéressant d'avoir la perception de plus d'enseignant·es qui côtoient ces élèves en contexte inclusif, au sein de la classe ordinaire, pour avoir une plus grande représentativité des milieux dans lesquels ces élèves sont scolarisés. Enfin, nous n'avons pas vérifié le diagnostic des élèves. Les personnes enseignantes avaient la responsabilité de déclarer si leur jeune est aux prises avec une DI ou un enseignant·es devraient également avoir des attentes rehaussées et se sentir compétent·es pour enseigner à ces élèves. Le tout prend racine en formation initiale des enseignant·es. Afin de tendre vers une équité des chances, il importe que les élèves ayant une DI et les élèves ayant un TSA puissent développer leurs compétences à lire et à écrire dans un environnement aussi soutenant que les élèves qui n'ont ni DI ni de TSA. Enfin, il importe que les enseignant·es des trois groupes croient au potentiel de chacun et qu'ils·elles n'abandonnent pas la nécessité de poursuivre les apprentissages en lecture et en écriture lorsque les élèves ne font pas d'apprentissage. Cela vaut pour les élèves ayant une DI, un TSA, mais aussi pour ceux n'ayant ni DI ni TSA.

## Références

- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(6), 641–658. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.6.641>
- Beaulieu, J., Jolicoeur, É., Moreau, A., Tremblay, K., Brassard, I. et Ruberto, N. (2023). Pratiques d'enseignement en littératie auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère : recension intégrative des écrits scientifiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 32*, 14–34. <https://doi.org/10.7202/1109857>
- Beaulieu, J. et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 25*, 52–69. <https://doi.org/10.7202/1027327ar>
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire du primaire. *Revue des Sciences de l'éducation, 32*(3), 545–565. <https://doi.org/10.7202/016276ar>
- Benson-Goldberg, S. et Erickson, K. (2024). Intervention and sampling trends in literacy research for young augmentative and alternative communication users: a scoping review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 68*(2), 685–704. <https://doi.org/10.1044/2024.JSLHR-24-0047>
- Boudreault P. et Cadieux A. (2018). La recherche quantitative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd, p. 153-189). Presses de l'Université de Montréal.
- Brassard, I., Moreau, A., Tremblay, K., Jolicoeur, E. et Beaulieu, J. (2021). Recension des écrits sur les pratiques d'enseignement en littératie intégrant des technologies numériques en situation de handicap. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 14*. <https://doi.org/10.7202/1086913ar>
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses universitaires de France.
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Mcmillan.
- Collins, A. B. et Kuehn, M. D. (2004). The construct of hope in the rehabilitation process. *Rehabilitation Education, 18*(3), 175-183. <https://doi.org/10.1037/a0029004>
- Courtade, G. R., Lingo, A. S. et Whitney, T. (2013). Using story-based lessons to increase academic engaged time in general education classes for students with moderate intellectual disability and autism. *Rural Special Education Quarterly, 32*(4), 3-14. <https://doi.org/10.1177/875687051303200402>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 172*, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Dessemontet, R. S., Linder, A. L., Martinet, C. et Martini-Willemin, B. M. (2022). A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities, 26*(3), 575–593.
- Dessemontet, R. (2020). L'accès à une éducation inclusive pour les élèves ayant une déficience intellectuelle. Dans M, Masse, G, Piérart, F, Julien-Gauthier et D. Wolf (dir.), *Accessibilité et participation sociale. Vers une mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées*. IES Éditions.
- Dieruf, K. B., Ault, M. J. et Spriggs, A. D. (2020). Teaching students with moderate and severe intellectual disability to compare characters in adapted text. *Journal of Special Education, 54*(2), 80–89. <https://doi.org/10.1177/0022466919869978>
- Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(3), 537–563. 10.1177/17446295211016170
- Duhaime, É. N. (2020). Les parcours de continuité et la poursuite des études. *Institut de recherche en économie contemporaine*. <https://irec.quebec/ressources/publications/IREC-RAPPORTduhaime.pdf>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.

- Gaudreau N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. <https://link.gale.com/apps/doc/A288627522/AONE?u=anon~e018c8cd&sid=googleScholar&xid=61fcd4e0>
- Guskey, T. R. et Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643. <https://doi.org/10.2307/1163230>
- Lindström, E. R. et Lemons, C. J. (2021). Teaching reading to students with intellectual and developmental disabilities: an observation study. *Research in Developmental Disabilities*, 115, 103990. [10.1016/j.ridd.2021.103990](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103990)
- 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>
- Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Presses de l'Université du Québec.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *Alter-European Journal of Disability Research*, 7(2), 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001>
- Ministère de l'éducation du Québec. (2017). *La Politique Éducative*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.
- Organisation des nations unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. [https://treaties.un.org/doc/source/RecentTexts/IV\\_15\\_french.pdf](https://treaties.un.org/doc/source/RecentTexts/IV_15_french.pdf).
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3<sup>e</sup> éd). Edisem.
- Stanovich, K. E. (2004). The future of a mistake: will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 103-106. <https://doi.org/10.2307/1593604>
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Vause, T., Neil, N., Jaksic, H., Jackiewicz, G. et Feldman, M. (2017). Preliminary randomized trial of function-based cognitive-behavioral therapy to treat obsessive compulsive behavior in children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 218-228. <https://doi.org/10.1177/1088357615588517>
- Wertheim, C. et Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63. <https://doi.org/10.1080/00220670209598791>
- Wood, L., Browder, D. M. et Flynn, L. (2015). Teaching students with intellectual disability to use a self-questioning strategy to comprehend social studies text for an inclusive setting. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 275-293. <https://doi.org/10.1177/1540796915592155>
- Woodside, A. G. et Wilson, E. J. (2003). Case study research methods for theory building. *Journal of business & industrial marketing*, 18(6-7), 493-508. <https://doi.org/10.1108/08858620310492374>

## Pour citer cet article

- Beaulieu, J., Ruberto, N., Émond, C. et Dutemple, M. (2025). Croyances, attentes et sentiment de compétence des enseignant·es québécois·es à l'égard de l'enseignement de la lecture-écriture aux élèves ayant une déficience intellectuelle et aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Formation et profession*, 33(1), 1-20. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.930>