



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

# Accompagnement et développement professionnel

Volume 3, numéro 1

2016

# ANALYSE D'UN PARCOURS D'ACCOMPAGNEMENT D'UNE ÉQUIPE-ÉCOLE SOUHAITANT INTÉGRER LE MODÈLE DE RÉPONSE À L'INTERVENTION (RAI) EN LECTURE PAR L'ENTREMISE D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE (CAP) \*\*

RUTH PHILION, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA<sup>1</sup>

MICHELLE BOURASSA, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

## Résumé

Cet article s'appuie sur les résultats d'une recherche-action menée avec des enseignantes, œuvrant dans deux écoles de milieu défavorisé, qui souhaitent parfaire leurs compétences en enseignement de la lecture, de manière à offrir à leurs élèves un accompagnement plus adapté à leurs besoins. Soutenues par les services éducatifs de leur Commission scolaire, elles s'engagent dans un projet d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RAI). Pour favoriser l'appropriation de ce modèle, elles participent à une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), une modalité reconnue pour favoriser le développement professionnel des enseignants. Le présent article met l'accent sur le parcours d'accompagnement offert à ces enseignantes pour leur permettre d'actualiser l'appropriation de ce modèle par l'entremise d'une CAP. Il en ressort, entre autres, que les enseignantes ont surtout besoin de formation et d'accompagnement en mode individuel ou en dyade. Ce n'est qu'au terme des trois années du projet de recherche, qu'elles considèrent poursuivre leur développement professionnel au sein d'une CAP.

**Mots clés :** Développement professionnel, enseignement primaire, modèle de réponse à l'intervention, communauté d'apprentissage professionnelle, recherche action collaborative

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [genevieve.bergeron@uqtr.ca](mailto:genevieve.bergeron@uqtr.ca)

\*\*Pour citer cet article :

Philion, R. et Bourassa, M. (2016). Analyse d'un parcours d'accompagnement d'une équipe-école souhaitant intégrer le modèle de réponse à l'intervention (RAI) en lecture par l'entremise d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 44-63.

## 1. INTRODUCTION

Les enseignantes de deux petites écoles de milieu défavorisé préoccupées par le faible niveau de littératie acquis en 6<sup>e</sup> année par plusieurs de leurs élèves se questionnent sur l'accompagnement à offrir à ces derniers pour leur permettre d'accroître leurs compétences en lecture, lesquelles sont essentielles pour participer activement à notre monde du savoir. Leur réflexion les convainc de la nécessité de travailler en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) pour développer leurs compétences et par conséquent, celles de leurs élèves (Dufour, 2004, 2011, Hord, 1997). Soutenues par les services éducatifs de leur Commission scolaire, elles participent à un projet d'implantation du référentiel en lecture élaboré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport MELS (Gouvernement du Québec, 2011) basé sur le modèle de réponse à l'intervention (RAI). Après avoir exposé la problématique puis présenté le modèle RAI et la notion de CAP suivi du cadre méthodologique, le présent article met l'accent sur le parcours d'accompagnement de ces enseignantes pour actualiser ce changement.

## 2. PROBLÉMATIQUE

Le caractère de transversalité de la littératie dans l'ensemble des disciplines scolaires n'est plus à démontrer (Dalpé, Giroux, Lefebvre, St-Pierre, 2011; Dehaene 2011). Tel que mentionné par un Comité d'experts (2008), « [...] la maîtrise de la langue contribue aux apprentissages disciplinaires, [alors] que ces derniers permettent en retour de l'enrichir par l'apport des disciplines » (p. 15). Pour sa part, le MELS (Gouvernement du Québec, 2006) précise que les compétences développées en français sont essentielles à une participation active à la société, à l'élargissement des connaissances et à la structuration de l'identité personnelle des élèves. Dans un même ordre d'idées, plusieurs auteurs (Robertson et Colletterie, 2005; Collins-Block et Mangieri, 2008; Brodeur *et al*, 2009) mentionnent qu'une faible maîtrise de la langue, voire de la littératie, au primaire joue un rôle majeur dans l'échec scolaire et constitue un prédateur potentiel de décrochage scolaire (Janosz, 2000; Potvin, Fortin et Lessard, 2006). Or, au Québec, 25 % des jeunes n'ont pas obtenu un diplôme ou une qualification d'études secondaires à l'âge de 20 ans.

Conscient que des limitations en communication orale ou écrite contribuent au décrochage scolaire et génèrent des difficultés à se trouver ou à conserver un emploi, le Conseil supérieur de la langue française (CLSF) vient de soumettre un avis (2015), réaffirmant la nécessité d'agir afin de rehausser, pour tous les élèves, la maîtrise orale et écrite. De fait, en 2014, c'est 53 % de la population québécoise de 16 à 65 ans qui ne présentait pas un niveau de compétences suffisant en littératie pour comprendre, évaluer, utiliser des textes écrits pour participer à la société, réaliser ses objectifs et développer ses connaissances et son potentiel (ISQ, 2014). Puisque les compétences en littératie forment « le socle sur lequel reposent tous les apprentissages à l'école » (CSLF, p. 38), il est essentiel de mettre en place des modalités de formation permettant aux enseignants de développer leurs compétences pour pallier les difficultés rencontrées par leurs

élèves et ce, en prenant en compte que ces derniers « ne sont pas tous égaux en ce qui concerne leur rapport à l'écrit » (*Ibid.* p. 38). Ces inégalités peuvent s'expliquer notamment par des difficultés rencontrées en langue orale (vocabulaire, syntaxe, prononciation) » (Laplante, Brodeur, Desrochers et Jean (2009); Dalpé *et al.*, 2010) ou encore par un contexte socioéconomique défavorisé où la pénurie d'éléments essentiels à la lecture (caractères imprimés, livres, histoires) entraîne chez plusieurs élèves des difficultés à s'investir dans un tel apprentissage (Korat, 2005).

Afin de favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves et de remédier au décrochage scolaire, le MELS a élaboré en 2009 un plan stratégique duquel ont découlé différentes initiatives. Parmi ces initiatives, le modèle américain *Response to Intervention* (RTI) fait progressivement son entrée dans les écoles québécoises sous l'appellation *Réponse à l'intervention* (RAI). Ce modèle vise la mise en place de pratiques efficaces en salle de classe, tant sur le plan de la gestion des comportements que des apprentissages (Adelman et Taylor, 2011, LaRocco et Murdica, 2009). Aux États-Unis ainsi qu'au Québec, ce modèle est de plus en plus préconisé pour favoriser l'apprentissage de la lecture (Brodeur, Dion, Laplante, Mercier, Desrochers et Bournot-Trites, 2008; Vaughn, Linan-Thompson et Hickman, 2003; Whitten, Esteves et Woodrow, 2012). D'ailleurs, en 2011, le MELS favorise l'implantation de ce modèle dans sa publication du *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*.

Conscientes du rôle que joue la lecture dans la réussite et la persévérance scolaire des élèves (Collins-Block et Mangieri, 2008) et conscientes que les élèves provenant de milieux défavorisés ont davantage de risques, que leurs pairs de milieux favorisés, de rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, les enseignantes de deux petites écoles<sup>2</sup> primaires, appuyées par leur direction, décident de participer au projet d'implantation du référentiel en lecture initié par leur Commission scolaire. Elles souhaitent se soutenir mutuellement dans ce changement en se constituant en CAP, convaincues que celle-ci contribuera à favoriser le développement de leurs compétences de manière collaborative (Dufour, 2004, 2011) et que le projet RAI constitue une voie intéressante à explorer en étant accompagnées par des conseillères pédagogiques (CP).

### 3. CADRE CONCEPTUEL

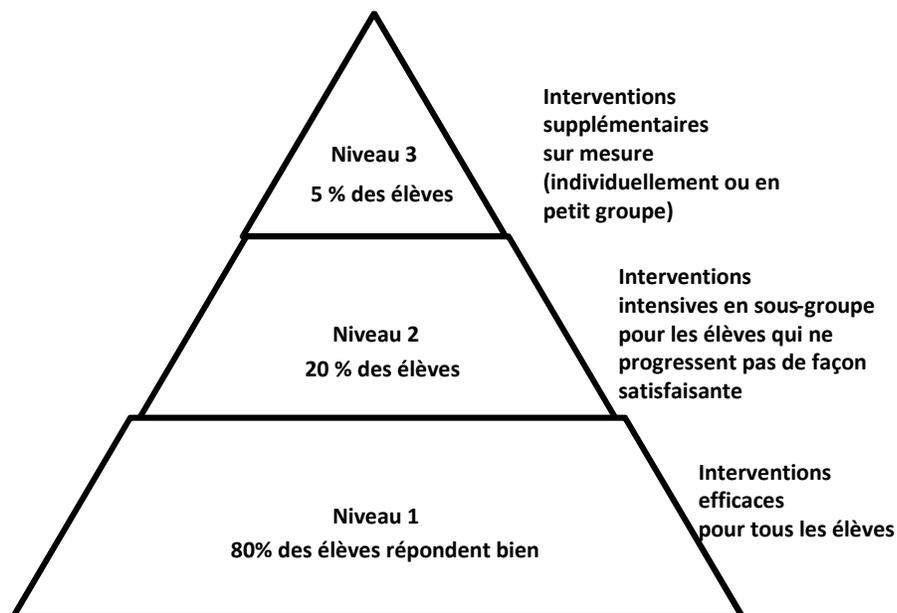
#### 3.1 Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) appliqué à la lecture

Le modèle de réponse à l'intervention (schéma 1) installe un système préventif d'enseignement à trois niveaux (Haager *et al.*, 2007, Vaughn, 2003). Ainsi, pour chacune des sphères de la lecture, des interventions structurées visent l'apprentissage de tous, tout en assurant un « monitoring continu des progrès des élèves et de leur réponse à l'intervention ainsi qu'une évaluation systématique de leurs apprentissages » (Brodeur *et al.*,

---

<sup>2</sup> Il s'agit de deux écoles ayant respectivement une seule classe d'élèves (plus ou moins 22 élèves) par niveau scolaire.

2008). Le Niveau 1 du modèle, réalisé en classe, propose à tous les élèves des activités de langage intégrées qui misent sur la construction de sens par l'entremise de lectures signifiantes ainsi que sur des activités systématiques visant l'apprentissage explicite des stratégies de lecture efficace. Inscrit dans une logique de suivi systématique de la progression des apprentissages, ces activités sont jumelées à un monitoring. Ce dernier utilise des procédés efficaces de rétroaction sur les progrès des élèves grâce à une instrumentation qui fournit une mesure valide, fiable et précise des progrès des élèves. Ce monitoring permet d'identifier les élèves qui auront besoin d'intervention plus ciblée et soutenue. Comme 80 % des élèves répondent bien à ce premier niveau (Pressley, 1998), le Niveau 2 est généralement offert à 20 % des élèves. Il offre un enseignement « supplémentaire aux élèves n'ayant pas progressé de façon suffisante au cours de l'intervention de Niveau 1 et identifiés comme ayant encore besoin de support » (Laplante *et al.*, 2009. p. 96). « Cette aide prend la forme d'un enseignement explicite et systématique offert en sous-groupe, par l'enseignant ou un orthopédagogue » (*Ibid.* p. 96). Selon Torgesen (2004), pour que cette intervention additionnelle porte fruit, elle doit être offerte de 20 à 45 minutes quatre à cinq fois par semaine. Enfin, le Niveau 3 vise plus ou moins 5 % des élèves dont la réponse à l'intervention de niveau 2 a été jugée insuffisante. Ce modèle d'intervention à trois niveaux vise à répondre aux besoins de tous les élèves.



*Référentiel en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, Gouvernement du Québec, 2011, p.9*

Figure 1 Modèle d'intervention à trois niveaux

Bien que ce modèle soit établi et empiriquement validé aux États-Unis, et qu'il commence à être mis à l'essai au Québec, à notre connaissance aucune école du primaire n'a encore travaillé son implantation du préscolaire au 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

### **3.2 Communauté d'apprentissage professionnelle**

Dans le cadre de la présente recherche, les rencontres collaboratives en CAP visent à permettre aux enseignantes de s'approprier le modèle RAI. Pour faciliter un tel apprentissage, plusieurs auteurs (Harris, 2006; Hopkins et Reynolds, 2001; Hord et Sommers, 2008) soulignent l'influence positive du travail en CAP. Toutefois, il s'agit d'un mode de fonctionnement dont l'implantation s'avère complexe (Bitterman, 2010; DuFour, 2004, Hord et Sommers, 2008; Leclerc et Moreau, 2010), notamment parce que plusieurs facteurs doivent être pris en compte tels que le leadership de la direction, l'engagement des enseignants ainsi que le contexte d'implantation (DuFour, 2004, 2011). De fait, pour que la CAP favorise le développement professionnel des enseignants et modifie leur pratique de manière à accroître une plus grande réussite scolaire des élèves (DuFour, 2011; Hord, 1997), cinq caractéristiques doivent être présentes : 1) une vision des croyances et des valeurs partagées au sein de l'équipe-école qui se manifestent par un but commun, soit l'apprentissage de *tous* les élèves ; 2) un leadership partagé où tous les membres participent activement à la prise de décisions ; 3) des conditions physiques (p.ex., temps pour les rencontres, ressources matérielles) et humaines (p. ex., relations interpersonnelles) qui rendent possible et efficace le travail de collaboration ; 4) le partage des pratiques ainsi que la diffusion de l'expertise sur les pratiques expérimentées (Hord et Sommers, 2008) ; 5) une collecte régulière et systématique de données probantes visant à s'assurer, comme le souligne DuFour (2004, 2011), que l'intervention réponde efficacement aux besoins diversifiés des élèves et si tel n'est pas le cas, à la réviser jusqu'à satisfaction. À cette fin, le travail en CAP doit prendre en compte trois pôles (Leclerc, Pillion, Dumouchel et Laflamme, 2013), soit : 1) la mise en place d'un mécanisme qui documente, par des données précises, la progression des apprentissages des élèves ; 2) l'analyse des données comme point de départ des discussions pédagogiques lors des rencontres ; 3) la régulation des apprentissages des élèves qui en découle en prenant appui sur des stratégies d'enseignement reconnues comme efficaces.

## **4. BUT DE LA RECHERCHE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES**

Ce projet a pour but de documenter l'expérience des enseignantes relativement à leur appropriation des composantes du modèle RAI par l'entremise du travail en CAP afin de mieux accompagner leurs élèves dans le développement de la lecture. Précisément les objectifs sont :

- (1) Examiner, par une démarche de réflexion collaborative, les avancées, enjeux et défis posés par ce changement planifié d'appropriation du modèle RAI par les enseignantes.
- (2) Évaluer dans quelle mesure ce modèle permet aux enseignantes de mieux accompagner leurs élèves dans l'apprentissage de la lecture en examinant leur progression en cours et en fin d'implantation.

(3) Examiner dans quelle mesure les enseignantes considèrent que le fonctionnement en CAP contribue au développement de leurs compétences relativement à l'accompagnement des élèves qui présentent des difficultés en lecture.

## 5. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Afin de rencontrer ces objectifs, le mode de recherche choisi est la recherche-action-collaborative (Desgagné, 1997) parce que d'une part, elle a une visée de changements et d'autre part, elle fait appel à *l'intelligence collective* et à l'engagement des chercheurs et praticiens sur un même objet de réflexion (Bourassa et Philion, 2010), chacun s'y engageant imprégné du désir de découvrir des idées porteuses de sens non seulement pour lui, mais pour tout utilisateur éventuel (Dubost et Lévy, 2003). Le caractère itératif et rétroactif (Deslauriers, 1997) de ce type de recherche favorise la coconstruction progressive d'un sens. Il faut préciser que ce sont la direction d'école et les enseignantes qui ont demandé à ce qu'un projet de recherche action soit mené pour évaluer la portée de ce changement planifié.

Afin de s'inscrire véritablement dans une approche collaborative et d'éviter un clivage entre savoir analytique, souvent relégué aux chercheuses, et réflexion pratique aux praticiens (Bourassa et al, 2010), nous avons mis sur pied un comité de pilotage formé de la direction d'école, de deux conseillères pédagogiques (CP) et des chercheuses. Ce comité avait pour fonction de réviser les modalités de formation et d'accompagnement par un monitoring continu des besoins des enseignantes qui ont émergé au fur et à mesure de l'avancée du projet.

### 5.1 Les participants à la recherche

Les participants à la recherche sont les deux CP, les deux chercheuses et les 12 enseignantes des deux écoles primaires. Les enseignantes sont libres de participer à ce projet de recherche et de s'en retirer à tout moment.<sup>3</sup> Soulignons aussi que les deux conseillères pédagogiques (CP) accompagnent les enseignantes dans l'appropriation du modèle RAI basé sur le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* tout en ayant elles-mêmes à s'approprier les spécificités de ce modèle et le mode de fonctionnement en CAP.

### 5.2 La collecte de données

Les mesures d'évaluation de l'atteinte des objectifs sont qualitatives<sup>4</sup> et ont été effectuées de manière itérative au cours du projet. Les données ayant servi à l'évaluation de l'atteinte des trois objectifs sont : 1) l'analyse des comptes rendus effectués par les deux chercheuses suite à chacune des rencontres en CAP ; 2)

<sup>3</sup> Un certificat éthique a été émis par l'université d'appartenance des chercheuses et ces dernières se sont assurées d'en respecter toutes les normes.

<sup>4</sup> Des mesures quantitatives ayant trait à la compilation des résultats scolaires des élèves et autres outils d'évaluation en lecture ont été prises à divers moments de la recherche. Il s'agit de données secondaires utilisées par les enseignantes que pour avancer dans l'appropriation du modèle RAI.

les contenus des formations et de l'accompagnement offerts par les conseillères pédagogiques aux enseignantes incluant les rencontres de suivi-évaluation ; 3) des entrevues individuelles semi-dirigées menées avec chacune des enseignantes et 4) les bilans de groupe effectués, par l'entremise d'outils de recherche-action participative (Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013), aux moments opportuns.

#### Entrevues individuelles ou en dyade semi-structurées (effectuées en l'an 2 et 3)

Une première entrevue individuelle semi-structurée permet à chaque enseignante participant à la recherche d'établir le niveau de défi qu'elle souhaite se fixer et les objectifs qu'elle désire réaliser au regard de sa pratique pédagogique en lecture. La roue socratique, un outil de réflexion personnalisé (Chevalier et *al.*, 2013), est utilisée pour établir le niveau de défi initial et le succès anticipé ainsi que pour guider l'élaboration d'un plan d'action personnalisé de développement professionnel. Une seconde entrevue semi-structurée, effectuée en dyade<sup>5</sup> en cours d'année scolaire permet de réviser ce plan de développement professionnel de manière à mieux l'ajuster à sa réalité et à celle du groupe-classe. Une troisième et dernière entrevue, en fin d'année scolaire, permet d'évaluer le niveau d'atteinte des objectifs du plan de développement professionnel, et ce faisant, d'anticiper les défis à travailler l'année suivante. À la fin de l'an 3, cette entrevue a aussi servi à examiner l'expérience de chacune des enseignantes au sein de la CAP (avancées, enjeu et défis) ainsi que leur sentiment d'efficacité dans leur appropriation de la RAI. Toutes les entrevues ont été enregistrées et retranscrites.

## 6. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Cette section présente l'évolution du parcours de formation et d'accompagnement des enseignantes en CAP mis en place durant les trois années et met en exergue les régulations visant à pallier les enjeux et défis qui se présentaient et leurs effets.

### 6.1 An 1 : s'approprier les fondements du modèle RAI

La première année, les conseillères pédagogiques (CP) offrent l'équivalent de cinq journées de formation portant sur le cadre théorique du modèle RAI, les sphères de la lecture (tableau 1), l'enseignement explicite, le dépistage des élèves et le portrait de la classe à effectuer en utilisant les grilles à cinq paliers<sup>6</sup> proposées dans le *Référentiel de lecture du MELS* (tableau 2). Ces formations visent à permettre aux enseignantes de travailler, par niveau scolaire, à s'approprier les contenus et à déterminer comment elles souhaitent les utiliser. À titre d'exemple, les enseignantes examinent quelle est la progression des apprentissages pour

<sup>5</sup> Nous avons proposé aux participantes d'effectuer la révision de leur plan de développement professionnel en dyade afin de permettre aux enseignantes de même niveau scolaire d'échanger sur ces plans et de mettre à profit l'expertise de chacune.

<sup>6</sup> Puisque le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10-15 ans* présente des grilles à cinq paliers pour les sphères de lecture correspondant à la progression des apprentissages des élèves de 10 à 15 ans, les conseillères pédagogiques ont élaboré les grilles à cinq paliers pour les élèves du 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du primaire.

chacune des sphères de la lecture et expérimentent les pratiques gagnantes pour en favoriser l'apprentissage chez leurs élèves. À cette fin, elles alternent entre des sessions de formation et des sessions d'accompagnement individuel, ou en dyade, offertes par les CP pour effectuer leur planification et les expérimenter en salle de classe.

**Tableau 1.**

Les sphères de la lecture

Précolaire	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>er</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles
1. Développer la conscience phonologique 2. Développer la conscience de l'écrit 3. Développer le vocabulaire 4. Apprécier la lecture (motivation)	1. Développer la conscience phonologique 2. Maîtriser les stratégies d'identification des mots 3. Lire avec fluidité 4. Utiliser les stratégies de compréhension appropriées 5. Développer le vocabulaire Apprécier la lecture (motivation)	1. Maîtriser les stratégies d'identification des mots 2. Lire avec fluidité 3. Utiliser les stratégies de compréhension appropriées 4. Développer le vocabulaire 5. Apprécier la lecture (motivation)

Le bilan de groupe réalisé à la fin de la première année révèle, de manière unanime, que les enseignantes ont l'impression de naviguer en eaux troubles parce qu'elles constatent qu'elles n'arrivent pas à inscrire dans leur pratique ni le type de dépistage proposé ni l'enseignement explicite. Bien qu'elles mentionnent comprendre les grilles à cinq paliers (tableau 2) de chacune des sphères de la lecture, elles constatent que d'une enseignante à l'autre, leur jugement évaluatif diffère. Pour gagner en expertise dans ce geste évaluatif, elles demandent aux CP de les accompagner, **lors de** la deuxième année du projet, dans la recherche d'instruments standardisés d'évaluation de la lecture. À l'instar de Laplante *et al.* (2009), elles constatent l'importance d'obtenir une mesure valide, fiable et précise des progrès de leurs élèves. Ayant également pris conscience que les textes utilisés ne rencontrent pas toujours les critères de lisibilité permettant d'effectuer une évaluation adaptée aux élèves, elles leur demandent également de les aider à évaluer la lisibilité des textes.

**Tableau 2 :**

Exemple d'une grille à cinq paliers du *Référentiel en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* (Gouvernement du Québec, 2011, p.111)

<b>Fluidité de la lecture orale</b>				
<i>En lecture orale, lorsqu'il lit des textes correspondant à son âge, l'élève...</i>				
<b>Palier 1</b> <i>Lit avec grande difficulté et de manière</i>	<b>Palier 2</b> <i>Lit avec difficulté, souvent de manière</i>	<b>Palier 3</b> <i>Lit avec une certaine aisance</i>	<b>Palier 4</b> <i>Lit avec aisance selon le contexte</i>	<b>Palier 5</b> <i>Lit avec aisance sans égard au contexte</i>

<i>imprécise</i>	<i>imprécise</i>			
Hésite en lisant le texte : sa vitesse est inadéquate. Fait de nombreuses méprises qu'il ne corrige pas de façon générale. Lit parfois mot à mot.	Lit par groupes de deux ou trois mots, sans égard au sens. Fait des méprises, qu'il corrige lorsqu'on le lui demande ou avec de l'aide. Lit sans expression ou avec une expression inadéquate.	Lit généralement par groupes de mots signifiants tout en regroupant parfois des mots de façon incorrecte dans certaines phrases longues. Fait quelques méprises sans systématiquement les corriger. Lit avec peu d'expression.	Lit par groupes de mots signifiants à une vitesse satisfaisante selon la complexité des phrases ou du vocabulaire employé. Fait certaines méprises qui affectent peu le sens de la phrase : ne les corrige pas systématiquement.	Lit par groupes de mots signifiants à une vitesse adéquate. Fait rarement des méprises et s'autocorrige la plupart du temps. Lit avec une expression appropriée.
Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers				
<input type="checkbox"/> Enseigner les stratégies de lecture orale. <input type="checkbox"/> Enseigner la conception de la lecture : la recherche de sens (autocorrection des méprises). <input type="checkbox"/> Offrir de nombreuses occasions de lire oralement avec le soutien d'un pair ou d'un expert (pratique guidée avec rétroaction corrective).				

## 6.2 An 2 : Orienter l'évaluation et se donner un plan de développement professionnel

### 6.2.1 Orienter l'évaluation : 4 rencontres collaboratives

Au début de la 2<sup>e</sup> année, lors des rencontres collaboratives, les enseignantes se regroupent par niveau scolaire pour examiner diverses trousse diagnostiques et choisir celle qui leur permettra de générer un portrait fiable de leur classe. Les deux CP offrent deux journées de formation relatives à ces trousse en les mettant en liaison avec le continuum en lecture du MELS. Au terme de ces journées, les enseignantes déterminent quelle trousse convient le mieux à leur niveau scolaire et à leurs élèves. Pour ce faire, elles coconstruisent, de manière collaborative, une grille critériée (tableau 3) qu'elles utilisent pour poser un choix éclairé de l'outil diagnostique le plus efficace. Les enseignantes du préscolaire choisissent la trousse *les clés de la réussite*<sup>7</sup>, celles des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles, la trousse *GB+*<sup>8</sup> et celles du 3<sup>e</sup> cycle, la trousse *DRA*<sup>9</sup>. Les enseignantes conviennent

<sup>7</sup> Il s'agit d'un Répertoire de tâches d'observation en conscience phonologique (préscolaire 5ans), dont les auteurs sont R. Prud'homme et N. Charrette

<sup>8</sup> La trousse GB+ est basée sur les procédures d'observation élaborées par Marie M. Clay.

<sup>9</sup> Version française de la trousse *Developmental Reading Assessment* (Joetta M. Beaver et Mark. A. Carter), Édition française : Léo-James Lévesque et Sophie Bergeron.

également d'utiliser le continuum de la lecture du MELS pour guider la séquence de leurs interventions de niveau 1.

**Tableau 3**

Grille complétée par les enseignantes du 2<sup>e</sup> cycle ayant choisi GB+

Critères	Justificatifs
<b>Utile</b> : j'apprends / l'élève apprend sur ce qu'il sait et ne sait pas	Bien conçu en ce qui concerne la mise en situation préparatoire à la lecture et le soutien offert par les illustrations, deux éléments en cohérence avec les critères du savoir lire.
<b>Efficace</b> : je sais comment intervenir/m'améliorer	Il sera utilisé à la fois pour les monitorages et le profil par paliers (groupe classe). Offre des pistes d'intervention pour mousser le vocabulaire, la fluidité et la compréhension. Complémentaire au continuum en lecture qui propose des stratégies d'intervention.
<b>Faisable</b> : facile d'utilisation et temps requis raisonnable	Outil utile de manière efficace dans le temps et qui permet aussi d'évaluer les méprises, ce qui offre un portrait plus précis.
<b>Pertinent</b> : contenu signifiant et en lien avec le programme	Livrets adaptés au niveau des élèves. Respecte les critères de lisibilité.
<b>Plaisant</b> : pour moi et pour l'élève	Plusieurs livrets nivelés. L'élève découvre quels sont ses défis et peut suivre ses progrès en se fiant à son passage d'un niveau à l'autre.

Par ailleurs, l'absence d'un outil diagnostique commun à tous les niveaux scolaires complique la comparaison de la progression des apprentissages entre les cycles (Gouvernement du Québec, 2011). Étant donné l'importance que revêt ce partage d'informations, les enseignantes examinent comment elles pourraient utiliser la grille à 5 paliers pour établir des liens comparatifs précis entre les trousse diagnostiques. La réflexion collaborative les amène à décider de travailler en équipe-cycle afin de préciser, pour chacune des composantes de chacune des sphères de la lecture, des indicateurs qui permettent de poser un jugement évaluatif. Les deux rencontres suivantes sont dédiées à ce travail de coconstruction. Afin d'éclairer ce travail, les enseignantes sont invitées à valider leurs indicateurs à l'aide de documents faisant état de la progression

des apprentissages (ex : Laplante *et al.*, 2009 et MELS, 2006). L'exemple ci-dessous (tableau 4) présente les indicateurs que les enseignantes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire ont arrêtés pour le palier 4 (palier correspondant à l'atteinte de la composante par les élèves) de la sphère *Fluidité de la lecture orale*.

**Tableau 4**

Indicateurs du palier 4 de la grille à cinq paliers de la sphère *Fluidité de la lecture orale* tels que précisés par les enseignantes de 2<sup>e</sup> cycle.

<b>Quels indicateurs me permettent d'effectuer un jugement évaluatif ?</b>		
<b>En lecture orale, lorsqu'il lit des textes correspondant à son groupe d'âge, l'élève ...</b>		
<b>Palier 4</b>	<b>Qu'est-ce que j'observe qui me permet de le dire ...</b>	<b>Outils utilisés</b>
Lit par groupe de mots signifiants à une vitesse satisfaisante selon la complexité des phrases ou du vocabulaire employé	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lit de manière non saccadée</li> <li>Fait un léger arrêt après les groupes de mots, groupes de sens (GN-GV)</li> <li>-Lit avec intonation et en faisant des pauses</li> <li>-Lit avec une certaine musicalité</li> <li>-Lit à une vitesse correspondant à son groupe d'âge selon le temps de l'année               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3<sup>e</sup> année : +-70 à 110 mots / minute</li> <li>- 4<sup>e</sup> année : +- 95 à 125 mots / minute</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tous les textes du niveau de l'élève</li> <li>-Tableau de la vitesse de lecture</li> <li>-GB+</li> <li>-Textes narratifs</li> </ul>
Fait certaines méprises qui affectent peu le sens de la phrase : ne les corrige pas systématiquement	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Poursuit sa lecture malgré sa méprise</li> <li>-Ajoute ou omet parfois des mots sans affecter le sens du texte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les questions de GB+</li> <li>Les textes du niveau de l'élève</li> </ul>
Lit en respectant la ponctuation	Fait ses pauses	GB+ et toutes situations de lecture à voix haute

Durant l'an 2, les enseignantes sont invitées à se donner un plan de développement professionnel. Ce plan leur permet, entre autres, de déterminer quel soutien elles souhaitent obtenir des CP lors des rencontres d'accompagnement individuel ou en dyade.

#### 6.2.2 Se donner un plan de développement professionnel

Ce sont les entrevues semi-dirigées conduites par une des chercheuses qui aident les enseignantes à déterminer leur plan de développement qui porte, cette deuxième année, d'une part, sur l'analyse efficace du profil de classe en ce qui a trait aux sphères de la lecture, et d'autre part, sur les stratégies d'accompagnement des sphères cibles afin de favoriser la progression des apprentissages de leurs élèves. Globalement, il ressort que les enseignantes du préscolaire souhaitent prioritairement développer leurs compétences relatives aux sphères *conscience phonologique et vocabulaire*, les enseignantes de 1<sup>re</sup> année priorisent les sphères *conscience phonologique, l'identification des mots et compréhension* alors que les enseignantes des autres niveaux scolaires souhaitent mettre l'accent sur la sphère *compréhension*. Chaque enseignante évalue, sur une échelle de 0 à 10, son niveau de compétence actuel et son niveau souhaité, puis identifie les actions qu'elle compte poser pour réduire l'écart entre les deux (voir exemple tableau 5).

**Tableau 5.**

Exemple d'un plan de développement professionnel (enseignante de 4<sup>e</sup> année)

<b>Mon plan d'action pour l'année en cours</b>		
La sphère pour laquelle mon niveau de défi est particulièrement élevé est : la compréhension		
Niveau actuel en septembre : Je me situe à 6 sur 10 – Niveau souhaité en décembre : 8 sur 10		
Je compte entreprendre les actions suivantes :		
<b>Activités d'enseignement.</b> Ce que je vais faire plus avec mes élèves	<b>Activités d'évaluation</b> Ce que je vais faire pour vérifier si ça marche, si les élèves progressent (Outils : monitoring - profil)	<b>Activités de développement professionnel</b> Ce que je vais faire pour gagner en efficacité en enseignement (E) ou évaluation (É)
Action 1 : Modéliser de manière explicite les stratégies de compréhension en lecture (ex : la prédiction)	Lecture aux élèves : questionner leur prédiction avant, pendant et en fin de lecture <hr/> Lecture individuelle : inviter les élèves à écrire leur prédiction puis à les vérifier après leur lecture	Être accompagnée pour apprendre à réguler les stratégies de compréhension selon les trois temps de la lecture (avant, pendant, après)
Action 2 : Proposer des textes nivelés correspondant au profil	Utiliser GB+ pour identifier le niveau de difficulté (facile, adapté,	Être accompagnée pour apprendre à utiliser GB+ pour cerner avec

de chacun de mes élèves	difficile) de mes élèves et les textes appropriés	précision les difficultés de mes élèves sur les plans de l'identification des mots, de la fluidité et du vocabulaire et identifier les textes correspondant à leur niveau.
-------------------------	---	--

En cours d'année, une seconde série d'entrevues réalisées par cycle d'enseignement permet aux enseignantes, en prenant appui sur l'expertise conjugée de chacune, d'ajuster leur évaluation des compétences qu'elles visent, ce qui les amènent à réviser leur plan d'action pour les atteindre. Cet échange collaboratif crée spontanément des dyades d'entraide entre les enseignantes et précise l'accompagnement à recevoir des CP. L'analyse des données montre que les CP ont été appelées à offrir un total de 20 séances d'accompagnement pour les 12 enseignantes en mode individuel ou en dyade et ce, sous forme de modélisation (par ex., pour mieux utiliser les trousse de lecture), de coconstruction (par ex., pour élaborer des parcours d'enseignement explicite) ou de classement des livres par niveaux de lisibilité définis en utilisant les critères des trousse *GB+* et *DRA*.

À la fin de la 2<sup>e</sup> année du projet, une troisième entrevue semi-dirigée permet aux enseignantes d'évaluer leurs avancées en se posant deux questions : quel niveau fut effectivement atteint et quel était leur niveau réel de départ ? À la lumière de cette évaluation, les enseignantes savent ce qu'elles maîtrisent désormais et ce qu'elles doivent poursuivre ou ajouter à leur plan de développement de la troisième et dernière année du projet. Cette réflexion leur permet de constater leurs avancées, et en même temps, de constater que les mêmes sphères méritent d'être travaillées au cours de l'an 3.

### 6.2.3 Bilan de la 2<sup>e</sup> année : besoin de consolider les acquis

Cette troisième entrevue ainsi que le bilan de la 2<sup>e</sup> année mettent en évidence que, malgré la qualité et la pertinence des formations et de l'accompagnement offerts par les CP, les enseignantes se sentent à nouveau, submergées. Les 12 enseignantes mentionnent avoir besoin de temps pour consolider leurs compétences à effectuer le portrait de leur classe et à déployer les stratégies les plus susceptibles de favoriser l'apprentissage de tous (niveau 1 de la RAI). Elles souhaitent mettre l'accent sur l'accompagnement individuel ou en dyade offert par les CP.

Cette deuxième année constitue, selon chacune des enseignantes, le point tournant du projet sur le plan de leur engagement à poursuivre leurs efforts. Elles mentionnent se sentir « moins déstabilisées qu'en l'an 1 » et elles se disent convaincues qu'elles ont « acquis de nouveaux savoirs tant sur le plan théorique que pratique ». Elles expliquent avoir pris la juste mesure de leur apprentissage d'abord lorsqu'elles ont travaillé à caractériser

les trousseaux de lecture selon la grille proposée (tableau 3), ensuite lorsqu'elles ont créé les indicateurs leur permettant de poser un jugement évaluatif pour chacune des composantes de chacune des sphères de la lecture (tableau 4) et enfin, lors de leur réflexion en dyade autour de leur plan de développement professionnel.

Elles sont unanimes pour affirmer que ces trois modalités d'accompagnement ont vraiment assuré de belles avancées et leur ont permis de parfaire leurs connaissances à l'égard de l'apprentissage de la lecture. Elles reconnaissent, par ailleurs, « que leur apprentissage se situe surtout encore au niveau 1 du RAI, arrivant difficilement à mettre en place des interventions du niveau 2, telles que proposées dans ce modèle ». À cet égard, sept des douze enseignantes ont tenté l'expérience d'effectuer des regroupements d'élèves, pour des séances d'interventions ciblées, de 20 à 30 minutes deux fois par semaine. Au moment du bilan de l'an deux, les enseignantes précisent qu'elles ne sauraient effectuer de telles interventions sans la présence de la technicienne en éducation spécialisée qui supervise le groupe classe pendant ces périodes, au risque de faire face à des problèmes de gestion de classe. Pour pallier ce risque, une des enseignantes mentionne qu'elle a commencé à intégrer dans sa classe des éléments du *modèle les 5 au quotidien*, un modèle de gestion de l'enseignement qui développe à la fois la motivation et l'autonomie des élèves en lecture. Elle se propose de poursuivre le développement de ce modèle au cours de l'an 3 et incite ses collègues à en faire autant. Enfin, l'exercice de bilan permet aux enseignantes d'affirmer que l'élaboration de parcours d'enseignement explicite est beaucoup trop chronophage. Pour pallier cet enjeu, elles souhaitent expérimenter un éventail de situations d'apprentissage et d'évaluation existantes.

### **6.3 An 3 : Consolider le savoir évaluer et accompagner les élèves**

Ainsi, la troisième année vise à permettre aux enseignantes de consolider leur savoir accompagner leurs élèves dans l'enseignement et l'évaluation de la lecture. Les rencontres en grand groupe sont limitées à une rencontre en début d'année pour se remettre en projet et une en fin d'année, pour effectuer un bilan collectif des apprentissages. La première rencontre de groupe part de leur plan de développement individuel défini à la fin de l'an 2, pour, de manière individuelle ou en dyade, construire la chronologie (sur une ligne du temps) des actions pédagogiques qu'elles comptent poser. Cette liste d'actions permet de préciser aux CP leurs besoins de formation et d'accompagnement. Seules les deux enseignantes du préscolaire mentionnent ne pas avoir besoin de leur soutien. En fin d'année, les CP répertorient 25 séances d'accompagnement réparties comme suit : 10 séances portant sur le dépistage, 8 sur l'enseignement explicite, 4 sur *les cinq au quotidien*, 2 sur le schéma du récit et une séance sur la segmentation syllabique. De plus, les sept enseignantes qui avaient tenté une expérimentation d'interventions de niveau 2 la poursuivent, avec l'appui des CP, en planifiant et évaluant leurs interventions ciblées, puis en procédant aux ajustements requis.

Lors de la rencontre de bilan en fin d'année ainsi que lors des entrevues individuelles, les enseignantes se disent très satisfaites du travail accompli et de l'accompagnement reçu durant ces trois années. La discussion met en exergue les conclusions que nous dégagons de ces trois années d'accompagnement.

## **7. DISCUSSION**

### **7.1 Si c'était à recommencer : oui au modèle RAI**

Au terme des trois années d'implantation, toutes les enseignantes mentionnent qu'elles s'engageraient à nouveau dans un tel projet, tant cela « a changé leur métier d'enseignantes et tant les bénéfices pour les élèves sont grands ». Chacune rapporte des victoires inespérées à l'égard d'élèves en difficulté qu'elles ont su accompagner vers l'acquisition de compétences en lecture, parce que selon leurs dires « elles ont appris à mieux cibler leurs difficultés et orienter leurs interventions en conséquence ».

D'ailleurs, lors de la dernière série d'entrevues individuelles, chaque enseignante déclare qu'elle a développé des compétences tant sur le plan de l'évaluation que de l'intervention pour au moins deux sphères de la lecture nécessaires au développement des compétences de leurs élèves. Bien que chacune reconnaisse que ce travail d'appropriation reste à effectuer pour les autres sphères, elles sont maintenant convaincues qu'elles sauront y faire. Leur expérience leur confirme aussi qu'en exploitant une sphère, presque invariablement, une seconde sphère s'améliore. À titre d'exemple, l'identification des mots accroît la fluidité; tandis que celle-ci stimule la compréhension.

### **7.2 À propos de la CAP**

Les enseignantes estiment que les rencontres collaboratives en CAP ont certainement constitué un levier de démarrage pour s'outiller et orienter le développement des stratégies les plus susceptibles de favoriser l'apprentissage de tous les élèves, mais selon leurs propos, « elles ne constituent pas le moyen privilégié pour parfaire leurs connaissances ». De fait, ce sont les formations offertes par les CP suivies des accompagnements en mode individuel ou en dyade qui leur semblent les plus profitables. Les plans de développement individuel revus et discutés en dyade (an 2 et 3) avec l'une des chercheuses constituent aussi, selon leurs propos, des moments essentiels de corréflexion et de coconstruction. Tel qu'exprimé par l'une d'entre elles : « ce plan nous permet non seulement de discuter de nos avancées, il nous rappelle aussi notre propre engagement dans ce projet, les actions à poser pour accroître nos compétences et pour profiter de l'expertise de nos collègues et des CP ». Ces constats nous amènent à souligner jusqu'à quel point le choix du dispositif doit surtout prendre en compte la singularité de chacune des enseignantes (parcours professionnel, objectifs individuels) et sa manière d'interagir avec le curriculum (Charlier, 2001) dans l'instant présent.

Il ressort aussi que tout ce travail de coconstruction accompagné par les CP, la direction et les chercheuses durant les trois années, leur a aussi permis de développer un langage commun. Ce langage favorise, selon leurs dires, « beaucoup plus de discussion sur les apprentissages et la réussite des élèves », des discussions qui

ont souvent lieu sur l'heure du midi. Bien que conscientes de n'avoir pas expérimenté toutes les caractéristiques d'une CAP tel que définies par les auteurs (Dufour, 2004 et 2011, Hord et Sommers, 2008), les enseignantes peuvent maintenant concevoir qu'après trois années de formation, d'accompagnement et de codéveloppement en dyade, une CAP formée d'enseignantes d'un même cycle pourrait les aider à poursuivre leur développement professionnel. Pour l'an 4, elles souhaitent notamment orienter davantage leurs discussions sur la collecte de données relatives aux résultats de leurs élèves. Ainsi, à l'instar des travaux de Bitterman (2010) et DuFour (2004), cette recherche a démontré que la difficulté d'implantation de CAP ne relève pas uniquement de l'engagement des enseignants ou du leadership de la direction d'école (ibid.), mais aussi et beaucoup, de l'ampleur des changements de pratique envisagés et du besoin d'accompagnement que ces changements supposent.

### **7.3 En rétrospective : une séquence de formations**

Conscientes que la RAI nécessite un changement de pratique important, les enseignantes, en rétrospective, constatent que la séquence de formations et d'appui doit s'échelonner sur plus de trois années. Elles se disent également que, si c'était à refaire, elles auraient vécu leur démarche dans la séquence suivante : 1) maîtriser les stades de développement de la lecture parce qu'en ne connaissant pas précisément les stades de développement du lecteur, « ça rend difficile l'élaboration de parcours d'enseignement/apprentissage adaptés aux besoins des élèves » ; 2) implanter le modèle *Cinq au quotidien* parce qu'en développant à la fois la motivation et l'autonomie en lecture, il règle les enjeux et défis de gestion de classe et qu'en ce sens, il constitue un préalable à l'implantation du niveau 2 de la RAI ; 3) seulement une fois ces étapes complétées, effectuer le profil de classe de manière à déterminer quelles stratégies d'intervention prioriser pour tous (niveau 1) ; 4) s'approprier ensuite l'intervention de niveau 2 à réaliser trois à quatre fois par semaine auprès de sous-groupes aux prises avec un même défi.

## **8. CONCLUSION**

Cette recherche apporte un éclairage sur les modalités d'accompagnement à mettre en place pour favoriser l'appropriation de la RAI par l'entremise d'une CAP. D'une part, il ressort que l'appropriation de la RAI ne s'est fait pas sans heurt et qu'elle ne peut être envisagée sans un important déploiement de ressources matérielles (trousses d'évaluation, livres nivelés) (Leclerc et Moreau, 2010) et humaines (spécialistes en évaluation et enseignement de la lecture qui forment et accompagnent), ainsi que par un travail collaboratif et attentionné des CP, de la direction et des chercheuses. La connaissance parvient à se créer dans la réflexion à plusieurs si s'installe une vraie conversation (Kemmis et McTaggart, 2005) et une écoute attentionnée (Bourassa et Phillion, 2010) qui passe par la mise en place de dispositifs (plan de développement, coconstruction des critères d'évaluation, coréflexion sur les outils diagnostiques, accompagnement sur le terrain) qui répondent aux besoins réels des enseignantes. Ces dispositifs offrent un cadre qui permet à la réflexion de se tenir dans

l'assurance qu'elle sera porteuse de sens. Les enseignantes concluent que bien qu'ayant trouvé l'aventure périlleuse, elles ont le sentiment que l'ensemble de ces dispositifs leur ont permis de « déblayer le chemin pour les autres en établissant les balises d'une formation structurée ». Elles souhaitent d'ailleurs que cette formation/accompagnement se poursuive, conscientes que leur appropriation du modèle RAI reste à parfaire.

D'autre part, cette recherche a aussi démontré qu'avant d'en arriver à établir une CAP école, les enseignantes éprouvent le besoin de parfaire leurs connaissances. Au terme des trois années, elles se disent prêtes à travailler en CAP par cycle afin d'optimiser leur réflexion et leurs actions. C'est seulement si ce travail d'appropriation se poursuit qu'elles pourront examiner dans quelle mesure leurs compétences nouvellement acquises contribuent à favoriser l'apprentissage des élèves en lecture et dans quelle mesure une CAP saura les soutenir en ce sens. Incidemment, cette recherche n'aura pas permis de faire l'évaluation de la portée des interventions sur les résultats scolaires des élèves, ce qui constitue une limite. Il faut aussi souligner que les résultats de cette recherche concernent un nombre restreint d'enseignantes qui ont souhaité implanter la RAI du préscolaire à la 6<sup>e</sup> année, soit seulement deux par année scolaire. Les résultats ne sont donc transférables qu'à des milieux similaires. Les différentes recherches menées actuellement dans les écoles du Québec contribueront certainement à enrichir les constats présentés dans cet article relativement à l'accompagnement à privilégier pour favoriser l'appropriation de la RAI par les enseignantes.

## 9. RÉFÉRENCES

- Adelman, H. S., et Taylor, L. (2011). *Implementing Response to Intervention in context*. Los Angeles, CA : Center for Mental Health in Schools at UCLA. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/implementingrti.pdf>> .
- Bitterman, T. (2010). *Teacher perceptions of the impact of professional learning communities on teaching and learning in middle school science*. Thèse de doctorat. University of Alabama, Alabama, AL.
- Bourassa, M. et Philion, R. (2010). *Accompagner une interfécondation*. In Actes du congrès Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Genève : Université de Genève.
- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Trites, M. (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*. London : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation.
- Charlier, B. (2001). Le réseau d'enseignants. Lieu d'apprentissage. In L. Lafortune., C. Deaudelin P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue - De la réflexion à l'action*(p.120-137). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chevalier, J. M., Buckles, D. J., et Bourassa, M. (2013). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*. Ottawa: SAS<sup>2</sup> Dialogue. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.participatoryactionresearch.net/>> .
- Collins-Block, C. et Mangieri, J.N. (2008). *Solving Problems in the Teaching of Literacy*. New York, NY : The Guilford Press.

- Comité d'experts (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Conseil supérieur de la langue française (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. AVIS à la ministre responsable de la Protection et de la Promotion de la langue française. Repéré à <<http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/communiqués-de-presse/>>
- Dalpé, V., Giroux, C., Lefebvre, P., et St-Pierre, M-C. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2) 371-393.
- Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de la recherche qualitative. In J. Poupard, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires,.(dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal : Gaëtan Morin.
- Dubost, J. et Lévy, A. (2003). Recherche-action et intervention. In J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Levy. (dir.), *Vocabulaire de psychologie, références et positions* (p. 391-416). Paris : Éres
- DuFour, R. (2011). Work together but only if you want to. *Phi delta kappan*, 92(5), 57-61.
- DuFour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN: National Education Service
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires.
- Haager, D., J. Klingner et S. Vaughn (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore, MD : Brookes.
- Harris, A. (2006). Opening up the black box of leadership practice: Taking a distributed leadership perspective. *International studies in educational administration*, 34(2), 37-45.
- Hopkins, D. et Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British educational research journal*, 27(4), 459-475.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues About Change*, 6(1).Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. et Sommers, W. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- Institut de la statistique du Québec.(2014). *La surqualification professionnelle basée sur les compétences : premiers résultats à partir des données du PEICA 2012*. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à : < <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/travail-remuneration/journee-qualite-emploi-2014/surqualification-professionnelle.pdf> >.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Kemmis, S. et McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. Denzin et Y. Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 559-603). Thousand Oak : Sage Publications.
- Korat, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 220-238.
- LaRocco, D.J. et Murdica, P. (2009). *Understanding Teachers Concerns about Implementing Response to Intervention (RTI): Practical Implications for Educational Leaders*. Communication présentée au 40th Annual Northeast Educational Research Association Conference. Rocky Hills : Connecticut.
- Hawken, J., Laplante, L. et Brodeur, M. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture. Une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation. Document téléaccessible à l'adresse : < [http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE\\_Reseau\\_de\\_chercheurs.pdf](http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf) >.
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Leclerc, M., Philion, R., Dumouchel, C. et Laflamme, D. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et Francophonie*, 42(2), 125-15.
- Potvin, P., Laurier, F. et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. In N. Desbiens, C. Lanaris et L. Massé (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*(p. 68-78). Montréal : Chenelière éducation.
- Pressley, M. (1998). *Effective Beginning Reading Instruction: A Paper Commissioned by the National Reading Conference*. University of Notre Dame, IN.
- Robertson, A. et Collette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Torgesen, J. K. (2004). *Preventing Early Reading Failure*. Washington, DC : American Federation of Teachers. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.aft.org/pubs-reports/american\\_educator/issues/](http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/)>.
- Vaughn, S. (2003). *How many tiers are needed for response to intervention to achieve acceptable prevention outcomes?* Communication présentée au National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-intervention Symposium, Kansas City, KA.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. et Hickman, P. (2003). Response to intervention as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391-409.

