

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

THÈSE PORTANT SUR :

ÉTUDE DES RÔLES DE SENSEIGNANTES, D'ORTHOPÉDAGOGUES ET
DE LEUR COLLABORATION EN CONTEXTE D'IMPLANTATION DU
MODÈLE DE RÉPONSE À L'INTERVENTION EN LECTURE AU PREMIER
CYCLE DU PRIMAIRE

Boursière au doctorat
Élisabeth Boily

Établissement gestionnaire de la subvention
U. du Québec à Montréal

Numéro de la bourse de doctorat :
2017-PO-20270023

Titre de l'Action concertée
Programme recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée
Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

DÉDICACE

Cette thèse est dédiée à la mémoire de Gertrude Lavertue, une passionnée de lecture et d'éducation qui aurait grandement profité d'une éducation inclusive.

REMERCIEMENTS

La réalisation d'un doctorat est une aventure exigeante qui nécessite plusieurs conditions gagnantes. Voici celles qui m'ont permis de progresser dans mon parcours aux études supérieures :

De la passion! Le premier élément m'ayant permis d'entamer et de persévérer dans mes études doctorales est sans contredit la passion pour le domaine de l'éducation. À cet effet, je tiens à remercier ma mère et mon père, qui sont tous les deux des acteurs du milieu de l'éducation. J'ai eu la chance de grandir dans un environnement où l'éducation faisait partie intégrante des discussions et où le dévouement était palpable. Merci de m'avoir transmis cette passion qui est aujourd'hui le moteur de ma vie professionnelle.

De l'encouragement! Le second élément ayant grandement contribué à la réalisation de mon doctorat est l'encouragement de mon amoureux Alexandre. Tu es le premier à avoir semé cette idée dans ma tête et à m'avoir convaincue que je serais capable de mener cette aventure. Je t'en serai toujours reconnaissante. Tu crois beaucoup en moi et par ton admiration, tu m'encourages toujours à dépasser mes limites. Merci à Jacob et Félix pour votre amour et votre compréhension! Merci à Marlène pour le soutien inestimable au cours de la dernière année.

Du support! Pour évoluer dans le parcours au doctorat, j'ai eu besoin du support soutenu de mon comité de recherche. Chantal et Pascale, je vous remercie d'abord pour

vosre disponibilité et votre ouverture. Vos rétroactions précises et constructives, ainsi que les nombreuses discussions ont permis au projet d'évoluer et ont contribué à ma persévérance. Merci de m'avoir encadrée tout en me laissant une latitude afin que ce projet me ressemble.

De l'implication! Au cœur de ce projet de recherche, on retrouve des enseignantes et des orthopédagogues. Je tiens à remercier les six participantes ayant participé à la collecte de données. Grâce à votre implication, j'ai pu mieux comprendre les défis liés aux rôles et à la collaboration des enseignants et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention. Merci pour votre générosité et votre ouverture.

Des échanges riches! Au cours de mon parcours, il y a eu des moments où j'ai ressenti le besoin d'approfondir les discussions sur mon objet de recherche avec d'autres membres de la communauté scientifique. Un sincère merci à Marie-Hélène Guay, Pascal Lefebvre, Catrine Demers, ainsi qu'à Alain Desrochers pour votre partage.

Du sens! Pour pouvoir maintenir le cap de la motivation, j'ai eu besoin d'établir des liens entre mon projet de recherche et les retombées potentielles dans le milieu scolaire, et ce, tout au long de mon parcours. Ces liens ont permis de donner un sens à toutes ces années de réflexion et de rédaction. Merci au CTREQ, à l'équipe de la conférence de consensus sur la RàI et à l'ADOQ pour les opportunités de transfert de connaissances. Merci à Catherine Gagné et à Isabelle Boivin pour les opportunités professionnelles me permettant de tisser des liens étroits entre la recherche et la pratique.

D'une communauté! La grandeur du décor du Fjord du Saguenay m'a accompagnée dans mes journées de rédaction et a contribué à mon bien-être pendant cette période.

Merci à mes amis du Bas-Saguenay qui ont permis de compenser ces longs moments de travail isolés. Merci également à Jeannick, France, Catherine et Véronique d'avoir pris soin de mes enfants.

Des amitiés! Tout au long de mes études au doctorat, les amitiés m'ont permis de passer à travers ces nombreuses années de travail en solitaire. Merci à ma meilleure amie Josée-Anne pour les discussions riches et profondes. Merci à mes collègues au doctorat, en particulier Myriam, Marie-Pier et Émilie, pour les échanges passionnants et la rétroaction constructive. Enfin, je tiens à remercier mes nouvelles amies et collègues Ève et Caroline qui m'ont permis de rattraper ces quelques années d'absence dans les milieux scolaires.

D'un appui financier! Enfin, ce projet de recherche aurait été difficilement réalisable sans le soutien financier du Fonds de recherche Société et Culture. Ce soutien a une valeur inestimable pour moi, puisqu'il m'a permis de passer du temps de qualité avec ma famille et d'être très présente pour mes enfants.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xix
LISTE DES TABLEAUX.....	xxi
LISTE DES ACRONYMES	xxv
RÉSUMÉ	xxvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 La prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture	3
1.1.1 Les difficultés d'apprentissage de la lecture	4
1.1.2 La prévention des difficultés d'apprentissage	5
1.1.3 Un modèle axé sur la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture	7
1.2 L'enseignant de la classe ordinaire	10
1.2.1 L'enseignement en contexte d'inclusion.....	11
1.2.2 Le rôle de l'enseignant en contexte d'implantation du modèle RàI	14
1.2.2.1 Un enseignement appuyé sur les connaissances issues de la recherche.....	14
1.2.2.2 Un enseignement différencié et basé sur les éléments critiques d'un enseignement efficace de la lecture.....	16
1.2.2.3 L'évaluation	18
1.3 L'orthopédagogue	20

1.3.1	Un rôle en mutation	20
1.3.2	Le rôle de l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI	23
1.3.2.1	Les responsabilités de l'orthopédagogue aux deuxième et troisième paliers du modèle RàI	23
1.3.2.2	Un rôle de consultant	25
1.4	Une frontière à délimiter.....	27
1.5	Une collaboration accrue entre l'enseignant et l'orthopédagogue.....	28
1.5.1	L'importance de la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue	28
1.5.2	Les avantages de la collaboration	29
1.5.3	Des obstacles à la collaboration.....	31
1.6	Le problème et la question de recherche	33
1.7	La pertinence scientifique.....	34
1.8	La pertinence sociale	36
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL		39
2.1	Le modèle de réponse à l'intervention.....	39
2.1.1	L'origine du modèle.....	40
2.1.2	La définition et les composantes essentielles.....	43
2.1.2.1	Le dépistage universel	45
2.1.2.2	Le pistage des progrès	45
2.1.2.3	Un système de prévention à paliers multiples	46
2.1.2.4	Une prise de décision basée sur les données	48
2.1.3	Les types d'approches.....	48
2.1.4	L'implantation du modèle RàI	51
2.1.4.1	Les phases d'implantation	51
2.1.4.2	Une synthèse des études sur l'implantation du modèle RàI.....	53
2.2	Les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue en ce qui a trait aux services offerts aux élèves en difficulté.....	58

2.2.1	L'évolution des services offerts aux élèves en difficulté au Québec et leur incidence sur les rôles des enseignants et des orthopédagogues.....	59
2.2.1.1	La démocratisation de l'éducation et la naissance de l'orthopédagogie.....	60
2.2.1.2	Le rapport COPEX et la vague d'intégration scolaire.....	62
2.2.1.3	Des défis liés à l'intégration scolaire	66
2.2.1.4	La politique de l'adaptation scolaire : de nouvelles façons de dispenser les services aux élèves en difficulté	69
2.2.1.5	L'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire : une situation à améliorer	71
2.2.1.6	La réussite éducative : vers une éducation inclusive pour tous.....	74
2.2.1.7	Un modèle prometteur pour organiser les services	75
2.2.2	Les rôles attendus des enseignants et des orthopédagogues dans un contexte d'implantation du modèle RàI	76
2.2.2.1	Distinction des rôles des enseignants et des orthopédagogues en fonction des paliers d'intervention.....	77
2.2.2.2	Les compétences et les tâches de l'orthopédagogue en contexte RàI.....	79
2.2.2.3	Les compétences et les tâches de l'enseignant de la classe ordinaire	84
2.3	La collaboration.....	85
2.3.1	Des définitions de la collaboration	86
2.3.2	Des caractéristiques de la collaboration	88
2.3.3	La typologie de la collaboration	91
2.3.4	Les formes de collaboration	93
2.3.4.1	La consultation collaborative	94
2.3.4.2	Le coenseignement.....	95
2.3.4.3	La co-intervention	99
2.3.5	Les conditions favorables à la collaboration enseignant-orthopédagogue	100
2.3.5.1	Une description du modèle de Dettmer <i>et al.</i> (2005)	101
2.4	Une synthèse du cadre conceptuel	104
2.5	Les objectifs de recherche	105
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		107

3.1	La posture épistémologique	107
3.1.1	Une perspective interprétative	108
3.1.2	Une visée heuristique	109
3.2	La méthode de recherche : l'étude de cas	109
3.2.1	Une définition et des caractéristiques de l'étude de cas	110
3.2.1.1	Des positions épistémologiques divergentes	110
3.2.1.2	Les définitions de l'étude de cas	111
3.2.1.3	Les caractéristiques de l'étude de cas	113
3.2.2	Les avantages et les limites de l'étude de cas	114
3.2.3	Les types d'étude de cas	115
3.2.4	L'étude de cas multiples	116
3.3	L'instrumentation	118
3.3.1	Des entretiens semi-structurés	118
3.3.2	L'analyse documentaire	123
3.3.3	L'observation directe	125
3.3.4	Le journal de bord	126
3.4	L'opérationnalisation de la recherche	127
3.4.1	La sélection des cas et des participants	127
3.4.1.1	La sélection des cas	127
3.4.1.2	Le recrutement	129
3.4.1.3	La rencontre préalable	130
3.4.2	La collecte de données	130
3.4.2.1	Les entretiens	131
3.4.2.2	La grille de consignation A	132
3.4.2.3	La grille de consignation B	132
3.4.2.4	La séance d'observation directe A	133
3.4.2.5	La séance d'observation directe B	133
3.4.2.6	Le calendrier et la synthèse de la collecte des données	133
3.4.3	Le traitement des données	135
3.4.3.1	L'épuration des données	136
3.4.3.2	Le codage des données	137
3.4.3.3	L'analyse des données	140
3.5	Les considérations éthiques	143
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		145

4.1	Une analyse en profondeur des trois cas	145
4.1.1	La première dyade : Aurélie et Estelle	146
4.1.1.1	La présentation de la dyade	146
4.1.1.2	La description du contexte : Implantation du modèle RàI	147
4.1.1.3	La description du contexte : l'organisation des services privilégiée par la commission scolaire d'Aurélie et Estelle	151
4.1.1.4	Les rôles de l'enseignant : l'exemple d'Estelle	157
4.1.1.5	Les rôles de l'orthopédagogue : l'exemple d'Aurélie	166
4.1.1.6	Leur collaboration	174
4.1.1.7	La synthèse de la première dyade: Estelle et Aurélie.....	186
4.1.2	La deuxième dyade : Odile et Émilie	189
4.1.2.1	La présentation de la dyade	190
4.1.2.2	La description du contexte : Implantation du modèle RàI	190
4.1.2.3	La description du contexte : l'organisation des services privilégiée par la commission scolaire d'Odile et Émilie ..	198
4.1.2.4	Les rôles de l'enseignant : l'exemple d'Émilie	200
4.1.2.5	Les rôles de l'orthopédagogue : l'exemple d'Odile	209
4.1.2.6	Leur collaboration	219
4.1.2.7	La synthèse de la deuxième dyade : Émilie et Odile.....	236
4.1.3	La troisième dyade : Noémie et Stéphanie	239
4.1.3.1	La présentation de la dyade	239
4.1.3.2	La description du contexte : Implantation du modèle RàI	240
4.1.3.3	L'organisation des services privilégiée par la commission scolaire de Stéphanie et Noémie	245
4.1.3.4	Les rôles de l'enseignant : l'exemple de Stéphanie	248
4.1.3.5	Le rôle de l'orthopédagogue : l'exemple de Noémie	255
4.1.3.6	Leur collaboration	264
4.1.3.7	La synthèse de la troisième dyade : Stéphanie et Noémie	278
4.2	L'analyse intercas.....	281
4.2.1	Les rôles des enseignantes et des orthopédagogues	281
4.2.1.1	Le rôle d'intervencionniste	282
4.2.1.2	Le rôle d'évaluatrice.....	292
4.2.1.3	Le rôle de gestionnaire	298
4.2.1.4	Le rôle de collaboratrice.....	300

4.2.1.5	La frontière entre les enseignantes et les orthopédagogues	302
4.2.2	La collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues	304
4.2.2.1	L'opérationnalisation de la collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues	305
4.2.2.2	Les formes de collaboration.....	309
4.2.2.3	L'intensité de la relation	311
4.2.2.4	Les conditions favorables à la collaboration	312
4.2.3	La synthèse de l'analyse intercas	319
CHAPITRE V INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		323
5.1	L'interprétation des résultats en lien avec les rôles des enseignantes et des orthopédagogues (obj. 1).....	323
5.1.1	Un palier I à clarifier.....	324
5.1.1.1	Chez l'enseignante : quel contenu et quelles pratiques ?....	324
5.1.1.2	Chez l'orthopédagogue : un rôle de consultant ?.....	326
5.1.2	Le palier II : une transformation dans les rôles.....	327
5.1.2.1	De nouvelles responsabilités pour les enseignantes	328
5.1.2.2	Un changement dans l'organisation des services en orthopédagogie	330
5.1.3	Le palier III : des interventions rares et partiellement comprises	332
5.1.4	Une culture de données en émergence.....	333
5.1.4.1	Le cas de figure 1 : une responsabilité partagée (D1).....	334
5.1.4.2	Le cas de figure 2 : une responsabilité partagée (D2).....	336
5.1.5	Une frontière à délimiter ou à éliminer ?	338
5.1.5.1	Une frontière à la perméabilité variable	338
5.1.5.2	Des confusions historiques et théoriques.....	339
5.1.6	Constats, défis et pistes de réflexion.....	342
5.2	L'interprétation des résultats en lien avec la collaboration des enseignantes et des orthopédagogues (obj. 2).....	347
5.2.1	Des conditions organisationnelles favorables à la véritable collaboration	347
5.2.1.1	Du temps de concertation	348
5.2.1.2	Une formalisation des pratiques collaboratives	349
5.2.2	Le modèle RàI : un repère structurant pour les pratiques collaboratives	350

5.2.2.1	Au palier I : de nouveaux espaces collaboratifs à considérer	350
5.2.2.2	Au palier II : une variété de modalités possibles	354
5.2.2.3	La culture de données : de la dyade à la communauté d'apprentissage professionnelle	358
5.2.3	Une relation asymétrique.....	360
5.2.3.1	Du côté des enseignantes.....	361
5.2.3.2	Du côté de l'orthopédagogue	362
5.2.4	Constats, défis et pistes de réflexion	363
5.3	Les limites de l'étude	366
5.3.1	L'instrumentation	367
5.3.2	L'échantillon.....	368
5.3.3	La collecte de données.....	369
CONCLUSION.....		371
ANNEXE A	Guide d'entretien (T1)	385
ANNEXE B	Guide d'entretien (T2) – Version enseignant.....	389
ANNEXE C	Guide d'entretien (T2) – Version orthopédagogue	393
ANNEXE D	Guide d'entretien (T3)	397
ANNEXE E	Guide d'entretien (direction).....	401
ANNEXE F	Grilles de consignation des tâches (version enseignant)	405
ANNEXE G	Grilles de consignation des tâches (version orthopédagogue).....	409
ANNEXE H	Grille de consignation des pratiques collaboratives	415
ANNEXE I	Grille d'observation (version enseignant)	419

ANNEXE J	Grille d'observation (version orthopédagogue).....	425
ANNEXE K	Grille d'observation des pratiques collaboratives	431
ANNEXE L	Lettre de recrutement	435
ANNEXE M	Formulaire de consentement.....	437
ANNEXE N	Certificat éthique	441
ANNEXE O	Extrait du cadre de référence en orthopédagogie (dyade 1).....	443
ANNEXE P	Grille de consignation (dyade 1).....	449
ANNEXE Q	Système de prévention à paliers multiples	451
ANNEXE R	Apprentissages fondamentaux en identification de mots	455
ANNEXE S	Pratiques pédagogiques (octobre)	457
ANNEXE T	Exemple de grille de consignation du dépistage universel	459
ANNEXE U	Outils de pistage (Blocs 2, 3, 4)	461
ANNEXE V	Bilan du deuxième plan d'intervention	465
APPENDICE A	Cahier du participant	467
APPENDICE B	Formulaire d'autorisation (direction).....	471
APPENDICE C	Extrait du matériel (dyade 1)	473

APPENDICE D Extrait d'horaire orthopédagogique bloc 3 (avec les périodes de 1 ^{re} année seulement)	475
LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	479

LISTE DES FIGURES

Figure	page
2.1 Composantes essentielles du modèle RàI	44
2.2 Paliers d'intervention du modèle RàI	47
2.3 Système en cascade.....	64
2.4 Cinq rôles de l'orthopédagogue contemporain	81
2.5 Adaptation du continuum de McEwan (1997)	91
2.6 Niveaux d'interdépendance du continuum de Little (1990).....	93
2.7 Configurations du coenseignement	96
2.8 Éléments clés pour travailler ensemble de façon efficace	102
2.9 Schéma intégrateur	105
3.1 Calendrier des prises de données dans les milieux	134
4.1 Habiletés visées par les mesures de dépistage universel	148
4.2 Schéma illustrant la procédure d'intensification de l'intervention.....	153
4.3 Gestes orthopédagogiques	154
4.4 Répartition des moments de rencontre dans les grilles de consignation	175
4.5 Répartition des lieux de rencontre dans les grilles de consignation	176
4.6 Répartition des motifs de collaboration dans les grilles de consignation.....	177

4.7	Synthèse de l'opérationnalisation du travail collaboratif (dyade 1).....	179
4.8	Habiletés visées par les mesures de dépistage universel.....	193
4.9	Répartition des moments de rencontre dans les grilles de consignation.....	221
4.10	Répartition des lieux de rencontre dans les grilles de consignation.....	222
4.11	Répartition des motifs de collaboration dans les grilles de consignation	225
4.12	Synthèse de l'opérationnalisation du travail collaboratif (dyade 2).....	225
4.13	Schéma représentant les différentes modalités d'organisation des services	247
4.14	Exemple de mots avec marquage de la syllabation (méthode d'imprégnation syllabique)	258
4.15	Répartition des moments de rencontre dans les grilles de consignation.....	266
4.16	Répartition des lieux de rencontres dans les grilles de consignation	267
4.17	Répartition des motifs de collaboration dans les grilles de consignation	269
4.18	Synthèse de l'opérationnalisation du travail collaboratif (dyade 3).....	270
4.19	Schéma représentant l'intensité de la relation selon le cas	311
5.1	Premier cas de figure : lieu différent, même moment, élèves différents.....	355
5.2	Deuxième cas de figure : lieu différent, moment différent, mêmes élèves.....	356
5.3	Troisième cas de figure : même lieu, même moment, élèves différents.....	357

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	page
2.1 Application de chacun des paliers du modèle RàI en lecture au primaire.....	78
2.2 Tâches de l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI.....	84
2.3 Tâches de l'enseignant en contexte d'implantation du modèle RàI	85
2.4 Description, avantages et inconvénients des configurations de coenseignement.....	97
3.1 Description des entretiens.....	122
3.2 Description des prises de données	135
3.3 Éléments centraux du projet pour structurer le système de codage.....	139
3.4 Coefficient kappa d'accord interjuges par thème	140
4.1 Description des trois niveaux d'intervention.....	152
4.2 Principes directeurs guidant l'organisation des services à la commission scolaire d'Aurélie et Estelle	155
4.3 Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Estelle)	163
4.4 Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Estelle)	165
4.5 Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Aurélie)	170

4.6	Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Aurélié).....	173
4.7	Exemple de termes et de concepts faisant partie du cadre de référence commun.....	183
4.8	Liste des pratiques d'enseignement universelles proposées dans l'accompagnement de la conseillère pédagogique.....	196
4.9	Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Estelle).....	207
4.10	Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Estelle).....	209
4.11	Plan de rééducation orthopédagogique pour les élèves de première année	210
4.12	Description des outils de pistage de progrès en fonction des objectifs de rééducation orthopédagogique	213
4.13	Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Odile).....	216
4.14	Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Odile).....	219
4.15	Apports des enseignants observés lors de la rencontre en CAP.....	229
4.16	Apports de l'orthopédagogue observés lors des rencontres en CAP	230
4.17	Liste de termes et de concepts faisant partie du cadre de référence commun.....	231
4.18	Les différents rôles de l'enseignant en orthopédagogie.....	246
4.19	Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Stéphanie).....	253
4.20	Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Stéphanie).....	255
4.21	Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Noémie).....	261

4.22	Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Noémie).....	264
4.23	Matrice d'analyse intercas - rôle d'interventionniste au palier I.....	283
4.24	Matrice d'analyse intercas - rôle d'interventionniste au palier II.....	288
4.25	Matrice d'analyse intercas - rôle d'évaluatrice (dépistage universel)	293
4.26	Matrice d'analyse intercas - rôle d'évaluatrice (pistage de progrès).....	296
4.27	Matrice d'analyse intercas – rôle de gestionnaire.....	299
4.28	Matrice d'analyse intercas – rôle de collaboratrice	301
4.29	Matrice d'analyse intercas sur le plan de la frontière au palier I.....	303
4.30	Matrice d'analyse intercas sur le plan de la frontière au palier II	304
4.31	Matrice d'analyse intercas - opérationnalisation de la collaboration : rencontres formelles.....	306
4.32	Matrice d'analyse intercas – opérationnalisation de la collaboration : rencontres informelles	308
4.33	Matrice d'analyse intercas – formes de collaboration	310
4.34	Matrice d'analyse intercas – condition favorable : la préparation.....	313
4.35	Matrice d'analyse intercas – condition favorable : la délimitation des rôles.....	314
4.36	Matrice d'analyse intercas – condition favorable : le modèle	316
4.37	Matrice d'analyse intercas – condition favorable : l'évaluation et le soutien.....	318

LISTE DES ACRONYMES

ADOQ	Association des Orthopédagogues du Québec
AQEP	Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CIR	Connaissances issues de la recherche
COPEX	Comité pour l'Enfance exceptionnelle
CS	Commission scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
D1, D2, D3	Dyade 1, dyade 2, dyade 3
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FRQSC	Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture
IES	Institute of Education Sciences
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MENJ	Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse
MEQ	Ministère de l'Éducation
NCTRI	National Center on Response to Intervention
NRP	National Reading Panel
OPQ	Office des professions du Québec
PS	Protocole standard
QI	Quotient intellectuel
RàI	Réponse à l'intervention
RP	Résolution de problèmes
SSMP	Système de support à paliers multiples

RÉSUMÉ

Selon la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), la prévention constitue la première voie d'action à privilégier pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage. La popularité croissante du modèle de réponse à l'intervention (RàI) témoigne de cette volonté de prévenir les difficultés d'apprentissage, notamment en lecture. Le modèle de réponse à l'intervention est un modèle d'organisation de services et d'interventions qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves, particulièrement ceux dont les chances de réussite scolaire sont compromises par des facteurs de vulnérabilité (Desrochers, 2014). Bien que ce modèle apparaisse actuellement comme étant l'un des plus prometteurs pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture, plusieurs auteurs soulèvent les défis relatifs à son implantation dans les milieux éducatifs (Dion, Brodeur, Campeau, Roux et Laplante, 2008 ; Mitchell, Deshler et Lenz, 2012 ; Robinson, Bursuck et Sinclair, 2013). L'implantation d'un tel modèle repose entre autres sur l'établissement de pratiques collaboratives entre l'enseignant¹ et l'orthopédagogue (Brodeur *et al.*, 2010 ; Lipson *et al.*, 2010 ; Mitra, 2010 ; Murawski et Hughes, 2009). Or, la collaboration ne s'établit pas de façon optimale dans la majorité des milieux (Fullan, 2007 ; Saint-Laurent *et al.*, 1995). De plus, la question de la délimitation des rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue se révèle particulièrement préoccupante puisque les frontières entre ces deux acteurs deviennent plus floues (Haager et Mahdavi, 2007). Cette étude multicas s'intéresse donc à l'opérationnalisation des rôles de l'enseignant, de l'orthopédagogue, et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle RàI. Pour ce faire, trois dyades composées d'un enseignant et d'un orthopédagogue seront sélectionnées. Le travail collaboratif sera documenté à partir d'entretiens, d'observation directe, d'analyse documentaire et d'un journal de bord.

Mots clés : modèle de réponse à l'intervention, difficultés d'apprentissage en lecture, orthopédagogie, enseignement de la lecture, collaboration

¹ Dans le seul but d'alléger le texte, le masculin est utilisé, sans discrimination.

INTRODUCTION

L'apprentissage de la lecture est un indicateur de réussite scolaire et la compréhension de l'écrit apparaît être le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines (MELS, 2005). C'est pourquoi les difficultés éprouvées dans cet apprentissage entraînent de graves conséquences pour l'ensemble de la scolarité d'un élève (MEQ, 2003 ; MELS, 2005). En ce sens, il devient nécessaire de tout mettre en œuvre pour prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture. Or, la prévention s'effectue notamment au moyen d'interventions efficaces et d'une organisation de services optimale. À cet égard, le modèle de réponse à l'intervention (RàI) apparaît comme étant l'un des modèles d'organisation de services et d'interventions les plus prometteurs en vue de soutenir chaque élève dans la réussite de son apprentissage de la lecture (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008). Des auteurs se sont intéressés à ce modèle et plusieurs d'entre eux relèvent les défis relatifs à son implantation dans les milieux éducatifs (Barrio, Lindo, Combes et Hovey, 2015 ; Dion *et al.*, 2008 ; Fortier et Lefebvre, 2009 ; Fuchs et Vaughn, 2012 ; Mitchell, Deshler et Lenz, 2012 ; Robinson, Bursuck et Sinclair, 2013). La division des rôles entre l'enseignant et l'orthopédagogue ne serait pas clairement établie (Haager et Mahdavi, 2007 ; Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010 ; Hazelkorn, Bucholz, Goodman, Duffy et Brady, 2010) et une collaboration accrue entre ces deux intervenants serait exigée pour assurer la réussite de l'implantation du modèle (Dulaney, 2013 ; Friend et Cook, 2016 ; Grosche et Volpe, 2013 ; Hoover et Patton, 2008 ; Mitra, 2010 ; Murawski et Hughes, 2009 ; Reutebuch, 2008).

Cette recherche s'intéresse à ces enjeux liés à l'implantation du modèle RàI. De manière plus précise, cette étude vise à comprendre comment s'opérationnalisent les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue, ainsi que leur collaboration en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture au primaire. Cette thèse est divisée en cinq chapitres. Le premier chapitre fait état de la problématique et met en lumière les divers enjeux relatifs à l'implantation du modèle RàI en ce qui a trait aux rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue, ainsi qu'à leur collaboration. Le cadre conceptuel constitue le second chapitre. Dans ce dernier, le modèle RàI est défini et ses composantes essentielles sont détaillées. La question des rôles des enseignants et des orthopédagogues² au regard des élèves en difficulté est également traitée. Le concept de collaboration conclut ce chapitre. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie qui a permis de répondre aux objectifs de recherche. Le quatrième chapitre présente les principaux résultats obtenus en lien avec chacun des objectifs. Ces résultats sont par la suite interprétés dans la discussion, qui constitue le cinquième chapitre. La thèse se termine par une brève conclusion qui vise à rappeler les résultats saillants, les limites de la recherche, ainsi que ses prospectives.

² Dans le cadre de cette thèse, lorsque l'auteure fait référence à des études américaines portant sur l'orthopédagogue, le terme employé par les chercheurs est « special educator ». Aux États-Unis, le « special educator » intervient directement auprès des élèves en difficulté dans des disciplines spécifiques et offre aussi du soutien à l'enseignant de la classe ordinaire (Hoover et Patton, 2008). D'autres fonctions peuvent également s'apparenter au rôle de l'orthopédagogue, notamment celui du « reading specialist » ou encore celui du « literacy coach ». Le « reading specialist » détient une spécialisation dans le domaine de la lecture et nous ne pouvons assumer que tous les orthopédagogues du Québec détiennent cette expertise. Le « literacy coach » travaille presque exclusivement avec les enseignants, ce qui n'est pas le cas pour la majorité des orthopédagogues québécois. Ces divergences justifient pourquoi nous nous sommes limitées aux études portant sur le rôle du « special educator ».

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre fait état de la problématique inhérente à ce projet de recherche. Pour introduire cette problématique, la question de la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture sera abordée et le modèle de réponse à l'intervention sera présenté. Par la suite, le rôle attendu de l'enseignant par rapport au soutien des élèves en difficulté d'apprentissage sera expliqué de manière plus générale. Les attentes spécifiques à l'égard des enseignants en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture seront ensuite présentées. Le rôle de l'orthopédagogue sera ensuite exposé et il sera question du fait que cette profession est actuellement en pleine mutation. Encore une fois, les attentes spécifiques à l'égard du rôle de l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture seront précisées. Pour terminer, l'enjeu relatif à la collaboration entre ces deux intervenants sera explicité, ce qui nous conduira à la question de recherche. La pertinence de ce projet de recherche, sur le plan social et scientifique, sera illustrée à la toute fin du chapitre.

1.1 La prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture

Dans cette section, il sera d'abord question des difficultés d'apprentissage de la lecture et de leurs conséquences sur la scolarité des élèves. Ensuite, il sera possible de comprendre en quoi la prévention constitue un moyen à privilégier pour intervenir

auprès des élèves en difficulté. Pour finir, un modèle axé sur la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture sera présenté.

1.1.1 Les difficultés d'apprentissage de la lecture

La lecture occupe une place fondamentale dans le développement des différentes compétences scolaires et des difficultés d'apprentissage dans cette sphère entraînent de graves conséquences pour l'ensemble de la scolarité d'un élève (MEQ, 2003 ; MELS, 2005 ; MELS, 2012). Pourtant, de nombreux élèves ayant des difficultés d'apprentissage composent avec cette réalité, puisque 90 % d'entre eux éprouvent des problèmes en lecture (MEQ, 2003). En effet, les difficultés d'apprentissage en lecture constituent une caractéristique partagée par de nombreux décrocheurs (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2009 ; Janosz *et al.*, 2013). Brodeur *et al.* (2010) rapportent que : « Selon plusieurs travaux, environ 20 % des élèves peinent à apprendre à lire, ce qui entrave inéluctablement leur capacité à lire pour apprendre » (p. 30).

La situation est préoccupante, puisque des études longitudinales démontrent que les élèves identifiés comme ayant des difficultés en lecture au début du primaire continuent de l'être tout au long de leur parcours scolaire (Janosz *et al.*, 2013 ; Juel, 1988 ; Landerl et Wimmer, 2008 ; Plaza, Chauvin, Lanthier, Rigoard, Thibault et Touzin, 2002). L'étude de Juel (1988) a notamment démontré qu'un élève ayant des difficultés d'apprentissage en lecture dès la fin de la première année du primaire risque fortement d'avoir de faibles habiletés en lecture à la fin de la quatrième année. Une recherche française (Plaza *et al.*, 2002), portant sur le dépistage des troubles du langage écrit, a quant à elle démontré que la plupart des enfants en difficulté à la fin de la première année du primaire demeurent en difficulté en deuxième année. Une autre étude

allemande (Landerl et Wimmer, 2008) ayant suivi une cohorte d'élèves pendant près de huit ans arrive au même constat : « Soixante-dix pour cent des enfants ayant une lecture lente et laborieuse à la fin de la première année du primaire demeurent parmi les lecteurs les plus faibles de l'échantillon presque huit ans plus tard » (p. 157, traduction libre). Au Québec, les conclusions issues de l'Étude longitudinale sur le développement des enfants (ÉLDEQ, 1998-2010) basée sur un échantillon de plus de 2000 enfants vont dans le même sens : « Les difficultés de lecture à l'âge de 7 ans sont des signes avant-coureurs de la présence d'un risque, à la fin du primaire, de décrocher de l'école au secondaire, que les élèves présentent ou non des problèmes de discipline » (Janosz *et al.*, 2013, p. 14). L'ensemble de ces résultats renforce l'idée qu'il est primordial d'intervenir le plus tôt possible dans la scolarité de l'enfant.

1.1.2 La prévention des difficultés d'apprentissage

Giasson (2011) explique que les trajectoires des élèves en difficulté ne seront modifiées que si un changement important se produit dans les interventions qui leur sont destinées. En ce sens, Westwood (2008) affirme que la grande majorité des difficultés d'apprentissage du langage écrit serait reliée à des facteurs sur lesquels des mesures préventives peuvent avoir un impact, comme les pratiques d'enseignement. Les travaux de Hattie (2009) abondent dans le même sens, celui-ci relevant les pratiques d'enseignement ayant un effet significatif sur la réussite scolaire par l'examen des données de 800 méta-analyses. Ses résultats révèlent l'importante influence des pratiques d'enseignement sur l'apprentissage des élèves. En ce sens, il devient nécessaire de miser sur la prévention en mettant en œuvre les pratiques les plus efficaces dans le but d'aider ces élèves, et ce, le plus tôt possible (Brodeur *et al.*, 2008). La prévention des difficultés en lecture fait d'ailleurs partie des politiques ministérielles de tous les pays occidentaux (Giasson, 2011). À titre d'exemple, aux

États-Unis, la loi fédérale *No Child Left Behind Act of 2001* fait la promotion de l'implantation de mesures préventives basées sur les connaissances issues de la recherche dans une optique de réduction des disparités entre les élèves (Justice, 2006). En France, la loi pour la *Refondation de l'école* place la prévention de l'illettrisme au cœur des priorités nationales (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse [MENJ], 2013). Au Québec, la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) affirme qu'une intervention préventive dès les premières années scolaires contribuerait à diminuer les manifestations des difficultés d'apprentissage. Cette politique stipule avec insistance que la prévention constitue la première voie d'action à privilégier pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage.

De nombreuses études ont effectivement démontré l'efficacité de la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture (Dion, Brodeur, Gosselin et Campeau et Fuchs, 2010 ; Pikulski, 1994 ; Torgesen, 2004). Pikulski (1994) présente, dans une synthèse des connaissances, cinq programmes de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture qui allient des activités quotidiennes en lecture à partir de regroupements flexibles (tutorat, sous-groupe, intervention individuelle, etc.). Ces cinq programmes ont un effet important sur la réussite d'élèves de première année. Dans un article portant sur la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture, Torgesen (2004) expose les effets de six recherches ayant testé des interventions préventives auprès d'élèves à risque. Les élèves à risque identifiés détiennent de faibles habiletés de traitement phonologique ou de faibles habiletés en lecture de mots. Ces interventions préventives combinent des activités d'enseignement explicite et systématique en lecture (conscience phonologique, identification de mots et fluidité) et se font en sous-groupe ou en individuel auprès de ces élèves à risque. Même si les effets des interventions varient d'une recherche à l'autre, elles ont permis à plus de la moitié des élèves identifiés à risque d'éviter de développer des difficultés en lecture (Torgesen, 2004). Au Québec, une étude menée par Dion et ses collaborateurs (2010) a évalué les effets

d'interventions préventives en lecture basées sur les données issues de la recherche, et destinées aux élèves de maternelle et de première année. Les résultats ont démontré que les élèves à haut risque de développer des difficultés en lecture ont tiré profit des interventions préventives à la fin de la maternelle et que les gains se sont maintenus jusqu'à la fin de la première année. L'ensemble de ces données illustre qu'il est possible de prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture. En effet, on estime que les programmes de prévention peuvent diminuer 70 % des problèmes de lecture au primaire (Giasson, 2004 ; Lyon *et al.*, 2001).

1.1.3 Un modèle axé sur la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture

La prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture revêt donc une grande importance dans un contexte de réussite éducative (MEES, 2017 ; MELS, 2012). Cela dit, agir de façon préventive a sans contredit une incidence sur les pratiques des intervenants et l'organisation des services. À cet égard, le modèle de réponse à l'intervention (RàI) apparaît comme étant l'un des modèles les plus prometteurs en vue de soutenir chaque élève dans la réussite de son apprentissage de la lecture (Brodeur *et al.*, 2008). Le modèle RàI est axé sur la prévention : « L'idée derrière le modèle de réponse à l'intervention est d'offrir des services aux élèves avant qu'ils connaissent de multiples années d'échecs, et ainsi, aient besoin de services en adaptation scolaire » (Hazelkorn *et al.*, 2010, p. 18, traduction libre). C'est un modèle d'organisation de services et d'interventions qui réunit des procédés d'évaluation et d'intervention dans un système axé sur la prévention pour maximiser la réussite des élèves (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016).

Ce modèle a été élaboré à la suite d'une prise de conscience des limites de l'approche la plus couramment utilisée pour identifier les élèves en difficulté d'apprentissage de

la lecture (Desrochers, Desgagné et Biron, 2012 ; Fuchs, Mock, Morgan et Young, 2003 ; Schulte, 2016 ; Vaughn et Klingner, 2007). Selon cette approche, un élève est jugé en difficulté lorsque la différence entre son aptitude à apprendre (mesurée par le quotient intellectuel [QI]) et son rendement en lecture selon son âge chronologique atteint un certain seuil (Desrochers *et al.*, 2012). Cette approche a reçu de nombreuses critiques :

L'approche basée sur la mesure de l'écart entre le score au test de QI et la performance de l'élève (traduction libre de *discrepancy approach*) pour identifier les élèves en difficulté représente un modèle basé sur l'attente de l'échec, puisque les élèves doivent éprouver des difficultés pendant des années avant que leur performance soit suffisamment en deçà de leur score au test de QI. (Fuchs *et al.*, 2003, p. 158, traduction libre)

Le modèle RàI vise l'amélioration de cette situation (Vaughn et Klingner, 2007). Ce modèle est fréquemment associé à une approche à trois paliers (Vaughn et Klingner, 2007). Le premier palier est associé à des interventions universelles démontrées efficaces et offertes à tous les élèves de la classe (Fuchs, Fuchs et Compton, 2012 ; Laplante, Chapleau et Bédard, 2010 ; Whitten *et al.*, 2012). Des mesures de dépistage universel sont prises auprès de tous les élèves de la classe à trois moments au cours de l'année scolaire (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016 ; Vaughn, Wanzek et Woodruff, 2007). Ces mesures permettent d'évaluer globalement la qualité de l'enseignement et d'identifier les élèves ne répondant pas à l'intervention (Hintze et Marcotte, 2010). Le second palier correspond à des interventions supplémentaires qui s'adressent aux élèves pour qui les interventions universelles n'ont pas été suffisantes (Fuchs *et al.*, 2012). Les interventions sont plus systématiques et elles se font en petits groupes homogènes (Desrochers *et al.*, 2012 ; Laplante *et al.*, 2010 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Whitten *et al.*, 2012). Le troisième palier concerne les élèves qui n'ont pas répondu aux interventions supplémentaires. Les interventions sont intensives et adaptées aux besoins individuels (Fuchs *et al.*, 2012 ; Laplante *et al.*, 2010 ; Whitten *et*

al., 2012). Des mesures de pistage des progrès peuvent être utilisées pour évaluer les élèves bénéficiant d'interventions de deuxième et troisième paliers. Ces mesures permettent d'évaluer l'efficacité des interventions et d'identifier les non-répondants (Dion, Roux et Dupéré, 2011 ; Hintze et Marcotte, 2010).

Selon Lefebvre et Giroux (2010), des études ont montré l'efficacité du modèle RàI en démontrant qu'il pouvait réduire l'incidence des difficultés d'apprentissage de la lecture tout en diminuant le nombre de références pour des services spécialisés. À titre d'exemple, une méta-analyse dirigée par Burns, Appleton et Stehouwer (2005) a démontré que le modèle RàI a des retombées positives sur la réussite des élèves en lecture, ainsi que des retombées systémiques (ex. : réduction des références et du temps passé dans les services spécialisés, réduction des redoublements en première année, etc.). Des études longitudinales suivant des cohortes d'élèves de la maternelle 5 ans à la troisième année ont aussi prouvé que le modèle de réponse à l'intervention peut aider à renforcer les habiletés en lecture des élèves identifiés à risque dès la maternelle (O'Connor, Harty et Fulmer, 2005 ; Simmons *et al.*, 2008). Une autre étude effectuée dans six écoles primaires a révélé que le taux de redoublement en première année a diminué de 47 % pendant les deux années d'implantation du modèle RàI (Murray, Woodruff et Vaughn, 2010). Les résultats prometteurs peuvent en partie expliquer l'intérêt grandissant des milieux scolaires québécois envers le modèle RàI. En effet, il apparaît comme cadre de référence dans différents documents ministériels (MELS, 2011, 2012 ; MEES, 2017) et il s'implante dans un nombre grandissant de commissions scolaires (Allard, 2016 ; Comité sur la RàI, 2018). Plus récemment, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a mis sur pied une conférence de consensus afin de faire le portrait de l'implantation du modèle RàI au Québec. Cet exercice effectué entre mai 2018 et mai 2019 visait également à identifier certaines avancées et à préciser les questions et les défis liés à son implantation (Comité sur la RàI, 2018).

Bien que ce modèle apparaisse actuellement comme étant l'un des plus prometteurs pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture, plusieurs auteurs soulèvent les défis relatifs à son implantation dans les milieux éducatifs (Barrio *et al.*, 2015 ; Fortier et Lefebvre, 2009 ; Fuchs et Vaughn, 2012 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Robinson *et al.*, 2013). À cet égard, Brodeur et ses collaborateurs (2008) précisent : « Implanter ce modèle nécessite différents ajustements relatifs au contexte d'organisation des services, ainsi qu'au rôle et à la formation des enseignants et des orthopédagogues » (p. 37). En effet, l'implantation du modèle RàI a une incidence sur les pratiques des enseignants et des orthopédagogues (Bean et Lillenstein, 2012 ; Haager et Mahdavi, 2007 ; Hilton, 2007 ; Hoover et Patton, 2008 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Swanson, Solis, Ciullo et McKenna, 2012). Actuellement, après une décennie d'implantation dans les écoles américaines, plusieurs chercheurs insistent sur l'importance de clarifier les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue dans le processus d'implantation du modèle RàI (Alsuliman, 2012 ; Barrio *et al.*, 2015 ; Fuchs *et al.*, 2010 ; Palenchar, 2012). Au Québec, Brodeur et ses collaborateurs (2008) notent une variation importante des pratiques relatives à l'enseignement-apprentissage de la lecture chez les enseignants et les orthopédagogues, ainsi que de l'organisation des services. En ce sens, les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue méritent d'être mieux circonscrits.

1.2 L'enseignant de la classe ordinaire

Dans cette section, le rôle attendu de l'enseignant de la classe ordinaire par rapport aux élèves en difficulté d'apprentissage sera expliqué. Par la suite, son rôle en contexte d'implantation du modèle RàI, ainsi que les défis qui y sont associés seront présentés.

1.2.1 L'enseignement en contexte d'inclusion³

Depuis plusieurs décennies, on reconnaît de plus en plus à tout enfant le droit à l'éducation gratuite dans l'environnement le moins restrictif possible (*Loi sur l'instruction publique*, R.L.R.Q., 1997). Dans ce contexte favorisant l'inclusion, la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) stipule que l'enseignant est le premier responsable de l'adaptation des programmes et services destinés aux élèves en difficulté. Bergeron et St-Vincent (2011) rappellent les éléments clés de cette politique en lien avec le rôle de l'enseignant :

Les enseignants doivent utiliser divers moyens pour assurer des chances égales de réussite pour les EHDAA⁴ : l'élaboration de programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves, l'adaptation des modalités d'enseignement et du matériel didactique, des approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves et favorisent leur intégration sociale ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. (p. 275)

Bien que la Politique de l'adaptation scolaire insiste sur l'importance des approches pédagogiques souples et variées, le rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire (Gaudreau *et al.*, 2008) révèle que les méthodes pédagogiques privilégiées par les enseignants sont plutôt conventionnelles. Pourtant, Gauthier et Dembélé (2004) affirment que plusieurs décennies de recherche sur l'enseignement permettent d'affirmer que ce que les enseignants font en classe est le premier des déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite des élèves. L'importance de

³ Beauregard et Trépanier (2010) proposent un continuum des approches de l'intégration scolaire : le *mainstreaming*, l'inclusion partielle aussi appelée inclusion, et l'inclusion totale. Dans ce texte, le terme inclusion fait référence à l'approche « inclusion partielle ». Cette approche est plus modérée et se concentre sur l'objectif de fournir une éducation de qualité à tous et d'assurer des environnements scolaires favorisant l'apprentissage de tous les élèves. L'approche québécoise de l'intégration scolaire correspondrait d'ailleurs à cette position centriste (Bergeron et St-Vincent, 2011).

⁴ EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

l'effet des pratiques d'enseignement a été réaffirmée par les travaux de Hattie (2009) cité précédemment. Dans cette perspective, ces auteurs insistent sur l'importance de promouvoir les pratiques les plus efficaces afin d'aider les élèves à réaliser le plus efficacement possible les apprentissages souhaités, notamment en lecture.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs auteurs soulignent que les enseignants ne se sentent pas toujours outillés pour arriver à répondre aux besoins des élèves en difficulté intégrés dans leur classe (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Conderman et Johnston-Rodriguez, 2009 ; Daane, Beirne-Smith et Latham, 2001 ; Moran, 2007 ; Paré, 2009 ; Van Garderen, Stormont et Goel, 2012). Boutin, Bessette et Dridi (2015) ont produit un rapport intitulé *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans les écoles du Québec* qui fait état des défis vécus par les enseignants. Il ressort de cette étude que les enseignants trouvent que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) sont parfois trop nombreux dans les classes et que certains cas sont trop lourds pour une classe dite ordinaire. Cette étude révèle que les enseignants se sentent souvent démunis face à la lourdeur de la tâche et certains mentionnent affronter plusieurs situations problématiques chaque semaine. Les enseignants interrogés disent également manquer de ressources humaines et matérielles. Ils énoncent aussi que le dépistage n'est pas toujours fait adéquatement et à temps. Des résultats similaires se retrouvent dans le mémoire de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP), rédigé par Paré (2009), portant aussi sur les défis liés à l'intégration scolaire. Ce mémoire témoigne des résultats obtenus par le biais d'un sondage qui a été effectué à deux reprises auprès d'une centaine d'enseignants. Selon les enseignants participants, il y aurait quatre principaux obstacles nuisant à la réussite scolaire en contexte d'intégration. Le premier obstacle serait lié au fait qu'il y a plusieurs élèves handicapés ou en difficulté dans une même classe ordinaire, ce qui complexifie considérablement le travail de l'enseignant.

L'accès limité aux services spécialisés pour ces élèves intégrés constitue le second obstacle identifié par les répondants :

Certains services ne sont pas disponibles du tout alors que d'autres ne sont disponibles que pour quelques élèves, ce qui laisse certains élèves sans soutien et oblige les enseignants à faire des choix qui n'assureront pas la réussite éducative de ces élèves. (Paré, 2009, p. 12)

Au manque de services s'ajoute le fait que le soutien aux enseignants est peu développé. Les enseignants soulignent qu'il manque de ressources professionnelles pour soutenir les enfants ayant des difficultés de comportement et d'apprentissage. Enfin, les enseignants ne se sentent pas bien préparés pour enseigner aux élèves intégrés, notamment en ce qui a trait à la différenciation pédagogique.

Dans ce contexte, il s'avère essentiel d'améliorer la qualité de l'enseignement et des services en contexte d'inclusion dans la classe ordinaire. En ce sens, le modèle RàI constitue une approche qui a le potentiel de surmonter certains obstacles liés à l'inclusion (Grosche et Volpe, 2013). Grosche et Volpe (2013) expliquent que, en raison de sa visée préventive, ce modèle permet d'octroyer plus de ressources pour l'enseignement aux élèves en difficulté dans la classe. En effet, comme moins de ressources se destinent aux classes et aux écoles spéciales, celles-ci peuvent être déployées pour renforcer les premiers paliers d'intervention dans la classe ordinaire. De plus, ce modèle facilite l'inclusion puisqu'il favorise la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue, tout en clarifiant le rôle et les responsabilités de chacun (Grosche et Volpe, 2013).

1.2.2 Le rôle de l'enseignant en contexte d'implantation du modèle RàI

Le modèle RàI apparaît donc comme étant une approche ayant le potentiel d'améliorer l'enseignement en contexte inclusif. Il va sans dire que l'implantation de ce modèle a un impact considérable sur les pratiques de l'enseignant de la classe ordinaire. Les principales dimensions touchées seront détaillées dans les prochains paragraphes.

1.2.2.1 Un enseignement appuyé sur les connaissances issues de la recherche

L'implantation du modèle RàI modifie de manière significative les pratiques des enseignants (Hilton, 2007 ; Van Garderen, Stormont et Goel, 2012 ; White, Polly et Audette, 2012). En effet, au premier palier du modèle, les enseignants doivent procurer un enseignement de haute qualité appuyé par les connaissances issues de la recherche (CIR) (Brodeur *et al.*, 2008 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Whitten *et al.*, 2012). À cet égard, Fuchs et Vaughn (2012) relatent les bénéfices d'un enseignement de haute qualité :

Les recherches révèlent qu'un enseignement efficient et bien implanté en classe diminue le nombre d'élèves ayant besoin d'interventions au début et tout au long de leur parcours scolaire, et réduit les références et les placements en adaptation scolaire. (p. 4, traduction libre)

Cette préoccupation pour un enseignement de qualité basé sur les CIR est grandissante. Aux États-Unis, les graves conséquences associées aux difficultés d'apprentissage en lecture ont amené le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé à former un comité d'experts sur la question de la prévention des difficultés d'apprentissage. La parution du rapport *Preventing reading difficulties in young children* (Snow, Burns et Griffin, 1998) a mis en évidence qu'un enseignement de haute qualité dans les premières années du primaire représente la meilleure arme pour lutter contre l'échec

scolaire. D'ailleurs, la loi fédérale *No Child Left Behind Act of 2001* fait maintenant la promotion d'un enseignement fondé sur des CIR (Kadlic et Lesiak, 2003). Au Québec, dans le but de valoriser la persévérance scolaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mis sur pied la stratégie d'intervention « Agir autrement ». Dans le cadre de cette initiative, les intervenants scolaires sont invités à s'inspirer des CIR afin d'identifier et de mettre en œuvre différentes stratégies d'intervention visant à améliorer la réussite scolaire (Dagenais, Janosz, Abrami et Bernard, 2007). Dans le domaine de l'enseignement de la lecture, le MELS fait aussi la promotion de l'utilisation des CIR par le biais, notamment, du *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* (MELS, 2012), du *Référentiel en écriture* (MEES, 2017b) et du *Programme de recherche sur la lecture et l'écriture* (fqjsc.gouv.qc.ca⁵). Sur le plan scientifique, il va sans dire que la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture a grandement progressé au cours des dernières décennies (Brodeur *et al.*, 2008 ; Dion *et al.*, 2008 ; Stanovich, 2000). Les enseignants ont désormais accès à des données scientifiques solides portant sur des pratiques d'enseignement de la lecture spécifiques (Simonsen *et al.*, 2010).

Il apparaît pourtant que les CIR sont encore relativement peu utilisées par les enseignants (Burns et Ysseldyke, 2009 ; Kretlow et Blatz, 2011 ; Marion, 2018 ; Williams et Coles, 2007). Cette situation est préoccupante puisque l'utilisation des données probantes afin d'améliorer les pratiques est considérée comme étant un des facteurs déterminants de la réussite scolaire (Coalition for Evidence-Based Policy, 2003). Plusieurs facteurs nuisent à l'utilisation des CIR par les enseignants. Les résultats d'une recherche menée en Écosse ont démontré que le manque de temps et d'accès aux sources représente deux obstacles nuisant à l'utilisation des CIR (Williams

⁵ <http://www.fqjsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2328047/Programme+de+recherche+sur+1%27-écriture+et+la+lecture+-+Bourse+-+Fonds+Société%20et+.pdf/ece2670d-69f6-4b51-a624-89ca5abed849>

et Coles, 2007). Au Québec, Chabot (2008) a mené une étude exploratoire sur cette question et a identifié plusieurs autres obstacles, notamment le fait que l'utilisation de résultats de recherche n'est pas reconnue dans la tâche des enseignants et que ces résultats ne sont pas suffisamment vulgarisés. Adopter un enseignement de haute qualité représente aussi un défi dans un contexte d'implantation du modèle RàI :

Les études indiquent que les enseignants sont surchargés, ont peu de temps à allouer à l'enseignement individualisé, et manquent de connaissances et d'habiletés pour répondre aux élèves ayant des difficultés significatives en lecture. À quoi peut-on s'attendre des enseignants implantant le modèle à trois niveaux ? De quoi avons-nous besoin pour préparer les troupes ? (Haager et Mahdavi, 2007, p. 251, traduction libre)

Jones, Yssel et Grant (2012) expliquent également que les praticiens se retrouvent face à une grande variété de matériel pédagogique et de stratégies d'enseignement. Dans ce contexte, il devient ardu de sélectionner les meilleures options. Ces auteurs ajoutent que le manque de temps et de ressources humaines pour assister les enseignants complique la mise en œuvre des pratiques appuyées par les CIR dans la routine quotidienne de la classe. Pour arriver à un enseignement de haute qualité s'appuyant sur des CIR, les enseignants ont sans doute besoin de formation et de soutien supplémentaires (Haager et Mahdavi, 2007 ; Murawski et Hughes, 2009 ; Schnorr, 2013).

1.2.2.2 Un enseignement différencié et basé sur les éléments critiques d'un enseignement efficace de la lecture

Les CIR permettent de guider les enseignants en ce qui concerne les pratiques, mais également par rapport au contenu à enseigner, notamment en lecture. D'ailleurs, une méta-analyse d'envergure, réalisée par le National Reading Panel (NRP, 2000), avait

identifié les éléments critiques d'un enseignement de la lecture efficace. Il s'agirait de la conscience phonologique, des habiletés liées au décodage, de la fluidité, du vocabulaire et des stratégies de compréhension de textes (NRP, 2000). Ces composantes ont d'ailleurs été reprises dans le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* qui les décrit comme étant les sphères d'intervention à privilégier pour un enseignement efficace de la lecture (MELS, 2012). L'enseignement relatif à ces éléments critiques doit être explicite, systématique, d'une intensité suffisante et empreint de sollicitude (Brodeur, Dion, Laplante, Mercier, Desrochers et Bournot-Trites, 2010). Selon ces mêmes auteurs, « un tel enseignement constitue un défi, quant à la constitution et à la présentation du contenu, de même qu'à l'organisation des services. » (Brodeur *et al.*, 2010, p. 30).

À cet effet, l'Institute of Education Sciences (IES) (Gersten *et al.*, 2009) recommande aux enseignants œuvrant dans un contexte d'implantation du modèle RàI d'opter pour un enseignement différencié au premier palier. En effet, l'enseignement différencié constitue une piste de solution pour réduire les inégalités entre les élèves (Verhoeven, Dupriez et Oriane, 2009). Bien qu'il y ait plusieurs définitions de ce concept, plusieurs auteurs s'entendent pour le définir comme étant un processus par lequel l'enseignant ajuste son enseignement pour permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage (Prud'homme *et al.*, 2005). Pour mettre en place une telle approche dans la classe ordinaire, l'enseignant doit recourir, entre autres, à l'utilisation des regroupements (Gersten *et al.*, 2009 ; Jones *et al.*, 2012 ; Whitten *et al.*, 2012). Whitten et ses collaborateurs (2012) expliquent que les regroupements permettent d'offrir un enseignement différencié dans le but de répondre à divers besoins d'apprentissage. De façon concrète, les élèves peuvent être appelés à travailler en sous-groupes homogènes ou hétérogènes, en tutorat par des pairs ou encore individuellement (Jones *et al.*, 2012 ; Whitten *et al.*, 2012). L'enseignant peut également dispenser un enseignement ciblé et explicite à un groupe d'élèves pendant que les autres travaillent de façon individuelle

et autonome (Jones *et al.*, 2012). La formation des groupes doit se faire sur la base d'une bonne connaissance des forces et des besoins des élèves, et donc s'appuyer sur des données issues de diverses méthodes d'évaluation (Gersten *et al.*, 2009 ; Jones *et al.*, 2012 ; Whitten *et al.*, 2012).

Jones et ses collaborateurs (2012) relatent néanmoins des recherches qui ont démontré que l'implantation d'un enseignement différencié se fait difficilement pour différentes raisons : « Les besoins en termes de développement professionnel, les ressources limitées et le manque de soutien des gestionnaires ont été identifiés comme étant des obstacles à l'implantation de l'enseignement différencié » (p. 212, traduction libre). Les résultats issus du rapport de recherche de Boutin et ses collaborateurs (2015) vont aussi dans ce sens. Ils révèlent que cette modalité pédagogique demande beaucoup d'heures supplémentaires de préparation aux enseignants qui doivent préparer du matériel adapté aux besoins des élèves (Boutin *et al.*, 2015). Les enseignants font aussi état de la complexité des contenus d'enseignement dans le cadre de la pédagogie différenciée. Selon ce rapport, il apparaît également que la notion de pédagogie différenciée mérite d'être clarifiée. Tout comme pour l'utilisation des pratiques d'enseignement appuyées par la recherche, les enseignants ont besoin de soutien et de formation pour mettre en place cette modalité pédagogique, comme c'est exigé dans le modèle de réponse à l'intervention.

1.2.2.3 L'évaluation

En plus de la mise en œuvre de pratiques validées par la recherche et d'un enseignement différencié, l'enseignant qui intervient dans un contexte d'implantation du modèle RàI a une responsabilité additionnelle liée à l'évaluation (Brodeur *et al.*, 2008 ; Haager et Mahdavi, 2007). L'évaluation apparaît en effet comme un élément fondamental du

modèle RàI (Cummings, Atkins, Allison et Cole, 2008 ; Fuchs et Fuchs, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007). Laplante (2014) énumère les principales fonctions de l'évaluation associées au modèle. D'une part, l'évaluation vise à dépister les élèves à risque afin d'intensifier les interventions pour les élèves non-répondants. D'autre part, l'évaluation permet de pister de manière continue le progrès des élèves. Elle permet également, lorsque requis, d'identifier les élèves qui présentent des problématiques particulières. Enfin, elle a pour but de déterminer les effets des interventions mises en place. Bien que ces mesures soient essentielles, l'utilisation efficiente de l'évaluation par les enseignants représente un défi important dans une perspective d'implantation du modèle RàI (Bradley, Danielson et Doolittle, 2007 ; Fuchs et Vaughn, 2012). Haager et Mahdavi (2007) signalent notamment qu'elles alourdissent la tâche des enseignants :

Ce type d'évaluation est probablement nouveau dans le rôle de l'enseignant et peut paraître lourd. De telles évaluations, administrées de façon individuelle au préscolaire et au début du primaire, enlèvent du temps d'enseignement et détournent l'attention de l'enseignant loin de sa classe.
(p. 249, traduction libre)

Cet ajout de travail est non négligeable dans un contexte où les enseignants vivent de plus en plus de pressions (Haager et Mahdavi, 2007 ; Maranda, Viviers et Deslauriers, 2013 ; Tardif, 2012). Tardif (2012) explique que le travail des enseignants s'est complexifié et intensifié ces dernières décennies en termes de charge mentale et émotionnelle, ainsi qu'en fonction du spectre beaucoup plus large de compétences, de rôles et de responsabilités professionnels qu'ils doivent assumer. Maranda *et al.* (2013) évoquent entre autres le trop grand nombre d'élèves en difficulté, la complexité des réformes et les pressions dues aux contraintes de temps. Pour arriver à intégrer de telles modalités d'évaluation dans leur pratique professionnelle, les enseignants ont assurément besoin de formation et de soutien, notamment de la part de l'orthopédagogue (Haager et Mahdavi, 2007).

1.3 L'orthopédagogue

Les prochains paragraphes sont consacrés au rôle de l'orthopédagogue. Le contexte de repositionnement du rôle de l'orthopédagogue sera d'abord présenté, suivi par ses responsabilités en contexte d'implantation du modèle RàI.

1.3.1 Un rôle en mutation

Dans le contexte inclusif décrit précédemment, le rôle de l'orthopédagogue est appelé à se transformer (Cummings *et al.*, 2008 ; Hoover et Patton, 2008 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Saint-Laurent, 2008, Simonsen *et al.*, 2010 ; Swanson *et al.*, 2012) et il devient essentiel de mieux le préciser. Actuellement, le rôle de l'orthopédagogue varie énormément d'une commission scolaire et même d'une école à une autre. Un rapport sur la situation des orthopédagogues au Québec (Office des professions du Québec [OPQ], 2014) fait d'ailleurs état de ce contexte : « Les activités réalisées par l'orthopédagogue varient considérablement d'un milieu de travail à l'autre, et en fonction de la formation acquise et de la pratique antérieure de l'orthopédagogue » (p. 24). Ce rapport relève un certain flou entourant les pratiques orthopédagogiques (ADOQ, 2018).

Outre cette variation importante des pratiques des orthopédagogues, plusieurs critiques ont également été formulées à l'égard des services proposés par cet intervenant. Brodeur et ses collaborateurs (2008) soulignent, par exemple, que les interventions orthopédagogiques visent fréquemment la récupération de contenus vus en classe ; ces interventions ne seraient donc pas de nature rééducative ni de nature préventive. De plus, le nombre d'élèves rencontrés par les orthopédagogues s'avère souvent pléthorique, ce qui fait en sorte que le temps qui peut être consacré à chaque élève est

largement en deçà de ses besoins (Brodeur *et al.*, 2008). Actuellement, bien qu'il existe différents modèles d'organisation des services, la majorité des interventions orthopédagogiques s'effectuent à l'extérieur de la classe (Gaudreau, 2010 ; MEQ, 2003 ; Tremblay, 2012 ; Trépanier, 2005). Bien que ce type d'intervention soit nécessaire pour une bonne partie des élèves ayant des besoins spécifiques (Tremblay, 2012), ce modèle de service aurait plusieurs limites : (a) il a un effet stigmatisant sur l'élève ; (b) l'élève perd du temps d'enseignement en classe ; (c) il y a peu de transfert des habiletés apprises à l'extérieur de la classe ; (d) le manque de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue fait en sorte que les interventions ne sont pas cohérentes entre elles (Saint-Laurent *et al.*, 1998). Tremblay (2015) ajoute que ce modèle de service peut induire une perte de temps de classe pour les élèves, puisque l'enseignant doit gérer les absences en organisant des périodes de rattrapage. Par ailleurs, Giasson (2004) souligne que les rencontres avec les orthopédagogues se font souvent pendant la période de lecture en classe, ce qui fait en sorte que les élèves en difficulté ne reçoivent pas plus d'enseignement en lecture que les autres élèves. Or, les élèves en difficulté ont besoin de consacrer plus de temps à la lecture que les autres pour parfaire leur apprentissage (Allington, 2009 ; Giasson, 2004).

Afin de statuer sur le rôle de l'orthopédagogue, une réflexion est présentement amorcée au Québec. À cet égard, un *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur *et al.*, 2015) a récemment été élaboré par un comité interuniversitaire composé de chercheurs provenant de plusieurs universités québécoises. Ce référentiel a été créé dans la foulée du *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, publié par le MELQ en 2008, qui invitait : « les universités à élaborer des formules souples pour les programmes de 2^e cycle permettant de répondre aux besoins de spécialisation en orthopédagogie » (p. 4). Dans ce référentiel, le rôle de l'orthopédagogue s'articule essentiellement autour de trois compétences professionnelles : 1) l'évaluation-

intervention spécialisée ; 2) la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage ; et 3) l'éthique, la culture et le développement professionnel. C'est dans ce contexte de repositionnement que le conseil d'administration de l'Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ) a adopté, en 2013, une définition contemporaine de la profession. Quelques années plus tard, *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec* (ADOQ, 2018) fait sa parution. L'objectif de ce référentiel est de préciser les compétences en orthopédagogie ainsi que les actions-clés caractérisant le travail des orthopédagogues. Celui-ci est construit autour de quatre domaines : 1) l'évaluation et l'intervention ; 2) le professionnalisme et l'éthique ; 3) la collaboration et la coopération ; et 4) la communication et la gestion.

En France, les maitres E (aides spécialisées à dominante pédagogique), dont la mission se rapproche de celle de l'orthopédagogue, sont aussi en pleine mutation (Mérini, Thomazet et Ponte, 2010). Auparavant, l'enseignant de la classe ordinaire s'occupait de la transmission de savoirs, et le maitre E prenait en charge les élèves en difficulté (Mérini *et al.*, 2010). Cette répartition est remise en cause et les frontières d'intervention sont amenées à bouger : « La prescription évolue obligeant les maitres ordinaires à mettre en œuvre un enseignement différencié et les enseignants spécialisés à faire du lien et à s'assurer des cohérences entre leurs pratiques et celles des enseignants ordinaires » (Mérini *et al.*, 2010, p. 4). Aux États-Unis, le rôle de l'orthopédagogue s'est aussi transformé au cours des dernières décennies à la suite de l'adoption de législations telles que l'*Individuals with Disabilities Improvement Act of 2004* et *No Child Left Behind Act of 2001* (Hoover et Patton, 2008 ; Simonsen *et al.*, 2010). L'avènement du modèle RàI, qui s'inscrit d'ailleurs dans le courant de ces nouvelles législations, modifie les frontières entre les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue (Haager et Mahdavi, 2007 ; Palenchar, 2012). Une étude visant à comparer l'implantation du modèle RàI aux États-Unis et en Finlande s'est intéressée

au rôle de l'orthopédagogue. Les résultats de cette étude comparative révèlent que le rôle des orthopédagogues au sein du modèle RàI n'est pas clairement établi dans les deux pays (Björn, Aro, Koponen, Fuchs et Fuchs, 2016). Plusieurs auteurs insistent donc sur l'importance de redéfinir le rôle de l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation du modèle RàI (Cummings *et al.*, 2008 ; Hoover et Patton, 2008 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Simonsen *et al.*, 2010 ; Swanson *et al.*, 2012).

1.3.2 Le rôle de l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI

Le rôle de l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI est appelé à évoluer. Dans la prochaine section, les responsabilités de l'orthopédagogue seront présentées. La question de la consultation en orthopédagogie sera aussi abordée.

1.3.2.1 Les responsabilités de l'orthopédagogue aux deuxième et troisième paliers du modèle RàI

Brodeur et ses collaborateurs (2008) expliquent que l'orthopédagogue est responsable des interventions spécialisées aux deuxième et troisième paliers du modèle RàI. Au second palier, l'orthopédagogue peut intervenir directement auprès des élèves ou soutenir l'enseignant dans la mise en place des interventions supplémentaires (Brodeur *et al.*, 2008 ; Desrochers, 2014 ; Haager et Mahdavi, 2007). Dans le cas où l'orthopédagogue est en soutien, Haager et Mahdavi (2007) précisent que celui-ci doit sortir de sa zone de confort : « Plutôt que de travailler strictement à l'extérieur de la classe, les orthopédagogues doivent prendre du temps pour soutenir l'enseignement régulier par le biais de consultations directes et indirectes » (p. 251, traduction libre). Hoover et Patton (2008) ajoutent d'ailleurs que ce travail de soutien à l'enseignant dans la mise en place des interventions de deuxième palier est crucial et qu'il devient

essentiel de réévaluer le rôle de l'orthopédagogue à cet égard. Des résultats de recherche indiquent bel et bien que les enseignants ont besoin de soutien supplémentaire pour arriver à mettre en place les interventions de deuxième palier (Haager et Windmueller, 2001). En guise d'exemple, les données issues d'une recherche de Haager et Windmueller (2001) révèlent l'existence d'une certaine forme de résistance chez les enseignants qui implantent des interventions de deuxième niveau. En effet, les enseignants font face à plusieurs défis professionnels qui peuvent expliquer cette résistance, que ce soit l'hétérogénéité des classes ou le manque de temps pour planifier, organiser et procurer un enseignement plus spécialisé (Haager et Mahdavi, 2007). Il incombe donc de se questionner sur le rôle que peut jouer l'orthopédagogue pour soutenir le travail de l'enseignant en ce sens.

Au troisième palier, l'orthopédagogue intervient directement auprès des élèves qui présentent de très grands besoins (Brodeur *et al.*, 2008 ; Desrochers, 2014 ; Haager et Mahdavi, 2007 ; Hoover et Patton, 2008). À ce palier, l'orthopédagogue offre des séances d'interventions plus intensives et individualisées, basées sur une variété de stratégies d'enseignement (Haager et Mahdavi, 2007 ; Laplante et Turgeon, 2014). L'intensification des interventions se réalise sur la base de différents critères : utilisation accrue d'un enseignement systématique et explicite ; création de plus petits groupes très homogènes ; utilisation d'un enseignant possédant une plus grande expertise (Fuchs et Fuchs, 2006). Bien que l'intensification des interventions apparaisse comme un principe fondateur du modèle RàI (Desrochers, 2014), les résultats d'une étude de Mitchell et ses collaborateurs (2012) dévoilent l'existence d'une confusion : « Les données issues des entretiens et des observations démontrent que les orthopédagogues ne saisissent pas de manière certaine en quoi consistent les interventions de palier II et de palier III du modèle RàI » (p. 72, traduction libre). Les résultats de cette recherche indiquent une très faible différence entre les pratiques d'enseignement utilisées par les orthopédagogues aux deuxième et troisième paliers du

modèle. Dans ce contexte, les distinctions entre les deux paliers du modèle méritent d'être bien définies afin de mieux guider le travail de l'orthopédagogue au troisième palier.

1.3.2.2 Un rôle de consultant

Il semble y avoir un consensus voulant que l'orthopédagogue soit impliqué aux deuxième et troisième paliers du modèle RàI. Cependant, son rôle au premier palier du modèle ne semble pas clairement établi. Même s'il apparaît évident que le premier palier concerne principalement l'enseignant, certains auteurs suggèrent à l'orthopédagogue qu'il intervienne auprès de celui-ci à titre de consultant (Cummings *et al.*, 2008 ; Simonsen *et al.*, 2010). À cet égard, Simonsen et ses collaborateurs (2010) proposent un modèle conceptuel pour redéfinir l'orthopédagogue en tant qu'« interventionniste ». Dans ce modèle, l'orthopédagogue « interventionniste » participe activement au premier palier :

Au premier palier, les pratiques basées sur la recherche et le dépistage universel sont implantées pour tous les élèves dans la classe ordinaire. Par conséquent, les orthopédagogues-interventionnistes doivent agir comme des coachs, des consultants et des collaborateurs auprès des enseignants pour implanter ces mesures de soutien universelles. (Simonsen *et al.*, 2010, p. 21, traduction libre).

Une place importante est également accordée au soutien à l'enseignement-apprentissage dans le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur *et al.*, 2015). Dans *Le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec* (ADOQ, 2018), le soutien et le rôle-conseil des orthopédagogues ressortent comme étant des compétences spécifiques à l'orthopédagogie.

En effet, dans une optique de prévention, l'orthopédagogue peut intervenir directement auprès de l'élève, mais il peut également jouer un rôle de consultant auprès de l'enseignant de la classe ordinaire (Saint-Laurent *et al.*, 1995 ; Saint-Laurent, 2008 ; Trépanier, 2008). Ces modèles de services de type indirect impliquent que l'enseignant et l'orthopédagogue travaillent ensemble pour prévenir les difficultés scolaires et aider les élèves qui ont besoin d'interventions différenciées (Salend, 2005). Saint-Laurent et ses collaborateurs (1995) énumèrent les avantages de ce type de modèle de services :

La consultation sert à améliorer la communication entre le secteur de l'adaptation scolaire et celui de l'enseignement ordinaire. Par là, l'enseignante en vient à augmenter ses habiletés à répondre aux besoins des élèves en difficulté. Elle soutient aussi son engagement face à eux. En retour, les chances de succès de l'intégration scolaire de ces élèves en sont augmentées. Grâce à la consultation, l'orthopédagogue peut contribuer à ce que l'intégration en classe ordinaire soit plus efficace. (p. 22)

Selon Paré et Trépanier (2010), les modèles de services indirects, et plus spécifiquement les modèles de services de consultation, sont moins répandus que les modèles de services à l'extérieur de la classe dans les écoles et commissions scolaires du Québec. Ces auteurs relèvent pourtant une autre limite des services à l'extérieur de la classe : « Ces services, bien que nécessaires pour certains élèves handicapés ou en difficulté, ne permettent pas de soutenir l'enseignant lorsque l'élève est intégré dans [sa] classe » (Paré et Trépanier, 2010, p. 82). Bien que l'intérêt pour les modèles de services de consultation en orthopédagogie soit présent depuis plusieurs années, peu de données empiriques confirment leur efficacité (Eisenman, Pleet, Wandry et McGinley, 2011 ; Paré et Trépanier, 2010 ; Saint-Laurent *et al.*, 1998 ; Sheridan, Welch et Orme, 1996) et ils ne sont pas suffisamment décrits pour qu'il soit possible de les implanter (Saint-Laurent *et al.*, 1995). Par ailleurs, les orthopédagogues se sentiraient peu efficaces dans ce travail de consultation puisque la plupart n'ont pas reçu de formation pour exercer ce type de fonction (DeVore, Miolo et Hader, 2011 ; Saint-Laurent *et al.*, 1995).

1.4 Une frontière à délimiter

Il va sans dire que l'implantation du modèle RàI amène un changement profond dans les pratiques de l'enseignant et de l'orthopédagogue (Haager et Mahdavi, 2007 ; Hazelkorn *et al.*, 2010 ; Fuchs *et al.*, 2010). Haager et Mahdavi (2007) postulent que l'avènement de ce modèle « altère les frontières » entre les rôles de ces deux intervenants. Cette remise en question des rôles a une incidence sur la manière dont l'organisation des services se déploie dans les milieux scolaires (Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010). À cet effet, Fuchs *et al.* (2010) expliquent qu'il y aurait deux visions du rôle des services de l'adaptation scolaire au sein du modèle RàI aux États-Unis. Dans l'une de ces visions, le secteur de l'adaptation scolaire devrait se fusionner au secteur régulier pour participer activement à chacun des paliers d'intervention du modèle RàI. Les tenants de cette vision stipulent que les orthopédagogues devraient délaissier les services à l'extérieur de la classe pour intervenir davantage dans la classe, notamment par le biais du coenseignement (Fuchs *et al.*, 2010). La seconde vision propose que l'enseignant ait surtout un rôle dans les deux premiers paliers d'intervention et que les intervenants du secteur de l'adaptation scolaire participent plutôt à l'intensification des interventions aux paliers supérieurs (Fuchs *et al.*, 2010).

Même si ces deux visions s'opposent, il semble y avoir un consensus selon lequel l'enseignant de la classe ordinaire assume une plus grande part de responsabilités par rapport aux services dispensés aux élèves en difficulté dans un contexte d'implantation du modèle RàI. D'ailleurs, certains auteurs stipulent que le modèle RàI est une initiative conçue d'abord et avant tout pour l'enseignant de la classe ordinaire (Brown-Chidsey et Steege, 2010). Pourtant, une revue systématique de Hazelkorn et ses collaborateurs (2010), ayant pour but d'identifier la connaissance du modèle RàI chez les différents intervenants, a démontré que la majorité des articles portant sur ce modèle visait davantage les orthopédagogues, les psychologues et les gestionnaires. Les auteurs

déplorent cette situation puisque ce sont les enseignants qui sont responsables des deux premiers paliers du modèle (Barrio *et al.*, 2015 ; Fuchs *et al.*, 2010 ; Hazelkorn *et al.*, 2010). Cette confusion dans les rôles serait également présente chez les praticiens. Selon Leach et Helf (2016), plusieurs enseignants associent encore le modèle RàI au secteur de l'adaptation scolaire. Tout compte fait, même si le rôle de l'enseignant et celui de l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI ne semblent pas clairement établis, il apparaît évident qu'une plus grande collaboration est requise entre ces deux intervenants.

1.5 Une collaboration accrue entre l'enseignant et l'orthopédagogue

Dans la prochaine section, l'importance de la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue sera exposée. Par la suite, les avantages et obstacles de cette collaboration seront énumérés.

1.5.1 L'importance de la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue

Plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que le nombre grandissant d'élèves ayant des besoins divers, intégrés dans les classes ordinaires, requiert une collaboration accrue entre l'enseignant et l'orthopédagogue (Daane *et al.*, 2001 ; Winn et Blanton, 2005). Cette question est au cœur du processus d'inclusion scolaire, comme le déclarent Winn et Blanton (2005) : « Alors que le nombre d'élèves en difficulté dans les écoles augmente, il devient de plus en plus nécessaire que l'enseignant et l'orthopédagogue s'unissent pour créer une vision et développer les capacités à éduquer tous les élèves » (p. 481, traduction libre). La nécessité d'établir une réelle collaboration entre ces deux intervenants est d'ailleurs relevée dans plusieurs documents ministériels (MEQ, 2002 ;

MEQ, 2003 ; MELS, 2007). Il est notamment indiqué, dans le document *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* (MEQ, 2002), que l'instauration de structures de collaboration est de plus en plus nécessaire pour répondre aux besoins sans cesse grandissants et toujours plus complexes des jeunes, notamment des élèves à risque⁶. La collaboration occupe aussi une place importante dans le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur *et al.*, 2015) puisqu'elle constitue l'un des trois axes de compétences professionnelles à développer. La collaboration et la coopération constituent également un domaine de compétence dans *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec* (ADOQ, 2018). Enfin, l'arrivée du modèle de réponse à l'intervention (RàI) fait également ressortir le besoin d'établir des pratiques collaboratives entre l'enseignant et l'orthopédagogue (Brodeur *et al.*, 2010 ; Mohammed, Murray, Coleman, Roberts et Grim, 2011 ; Murawski et Hughes, 2009).

1.5.2 Les avantages de la collaboration

Des méta-analyses américaines (Sheridan *et al.*, 1996 ; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007) ont révélé des retombées positives de la collaboration sur le développement professionnel des enseignants et des orthopédagogues, ainsi que sur la réussite scolaire des élèves. Selon Dionne et Savoie-Zajc (2011), la documentation scientifique précise que les enseignants développant une pratique réflexive à travers une collaboration de plus en plus imbriquée auront de meilleures chances d'adopter des pratiques pédagogiques permettant la plus grande réussite de leurs élèves (Brownell,

⁶ « On entend par “élèves à risque” des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (MELS, 2007).

Adams, Sindelar, Waldron, 2006). D'autres auteurs stipulent qu'une collaboration accrue entre l'enseignant et l'orthopédagogue pourrait permettre de réduire les taux de références d'élèves en orthopédagogie et d'augmenter la probabilité que l'enseignement réponde réellement aux besoins de l'élève (Dettmer, Thurston et Dyck, 2005 ; Friend et Cook, 2010). Une recension des écrits de Van Garderen et ses collaborateurs (2012) a permis de conclure que la collaboration a le potentiel d'améliorer la réussite des élèves en difficulté.

Tel qu'il a été mentionné précédemment, la recherche a démontré que les enseignants ne se sentent pas bien préparés pour intervenir auprès des élèves en difficulté (Conderman et Johnston-Rodriguez, 2009 ; Daane *et al.*, 2001 ; Van Garderen *et al.*, 2012). Une plus grande collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue contribue donc à faciliter le travail des enseignants envers ces élèves (MEQ, 1999 ; Tremblay, 2012 ; Trépanier, 2005). Une étude de Portelance et Lessard (2002), qui vise à analyser les pratiques de collaboration perçues entre des enseignants et d'autres intervenants, arrive à cette même conclusion. Grâce à leur collaboration avec des orthopédagogues et d'autres intervenants, les enseignants mentionnent qu'ils arrivent à mieux intervenir en classe et à mieux cibler les problèmes des élèves (Lessard et Portelance, 2005). En effet, les stratégies d'enseignement employées en orthopédagogie visent à répondre aux besoins de divers apprenants et certaines d'entre elles pourraient être implantées dans la classe par l'entremise d'une plus grande collaboration :

Les stratégies utilisées en orthopédagogie sont basées sur une variété de processus, de modalités, de styles d'apprentissage⁷ et de développement, ainsi que sur des recherches sur la métacognition. Les enseignants ont besoin d'être à l'affût de ces stratégies utilisées en orthopédagogie afin qu'ils puissent les utiliser dans leur classe. (Murawski et Hughes, 2009, p. 170, traduction libre)

Une plus grande collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue pourrait également contribuer à améliorer la qualité des interventions en orthopédagogie. Les résultats de l'étude de Portelance et Lessard (2002) ont révélé que les enseignants transmettent des informations, notamment sur l'enfant, qui sont très appréciées par les intervenants scolaires. Ces informations permettent de contextualiser leurs interventions et assurent une plus grande cohérence (Lessard et Portelance, 2005). Les enseignants ont également une meilleure connaissance du programme de formation, ainsi que des cibles à atteindre pour leur groupe (Van Garderen *et al.*, 2012) et l'orthopédagogue peut bénéficier de cette expertise (Leach et Helf, 2016).

1.5.3 Des obstacles à la collaboration

Bien que la collaboration présente plusieurs avantages potentiels, elle ne s'établit pas de façon optimale dans la majorité des milieux, que ce soit au Québec ou aux États-Unis (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010 ; Fullan, 2007 ; Hall et Hord, 2006 ; Saint-Laurent *et al.*, 1995). Borges (2011) mentionne que les recherches montrent que les agents éducatifs se heurtent à certains obstacles lorsqu'ils veulent collaborer. Le manque de temps, d'espace, de matériel, ainsi que l'absence de soutien de la part de la direction, font partie des principaux obstacles entravant la mise en place de pratiques

⁷ Il est à préciser que les styles d'apprentissage n'ont pas fait l'objet d'une démonstration scientifique.

collaboratives (Daane *et al.*, 2001 ; Friend et Cook, 2010 ; Hamilton-Jones et Vail, 2013 ; Kritikos et Birnbaum, 2003). Friend et Cook (2010) évoquent aussi le fait que les intervenants œuvrant dans les milieux scolaires ont souvent tendance à travailler de façon isolée. L'isolement professionnel est évidemment tout à fait contraire au concept de collaboration.

Les conclusions de l'évaluation de l'implantation de la politique de l'adaptation scolaire vont dans le même sens (Gaudreau *et al.*, 2008). Les auteurs du rapport d'évaluation évoquent le fait que les enseignants sont peu satisfaits du temps de concertation qu'ils ont avec les autres intervenants :

[...] le temps hebdomadaire requis par [...] la concertation entre intervenant-es n'est pas reconnu dans l'horaire de travail d'une grande partie des enseignants-es et des PNE ou autres non-enseignants-es, il correspond mal aux besoins des enseignants-es et suscite peu leur satisfaction. (p. 592)

Cette évaluation nous confirme également que peu d'enseignants affirment recevoir régulièrement des conseils sous la forme d'assistance professionnelle de la part du personnel spécialisé en adaptation scolaire ou des autres membres du personnel des services complémentaires (Paré et Trépanier, 2010). Le même avis est ressorti du rapport de recherche sur l'intégration scolaire de Boutin et ses collaborateurs (2015). Les enseignants interrogés dans cette étude énoncent que la concertation avec les différents intervenants fait souvent défaut. Ces acteurs considèrent que la concertation formelle avec les autres intervenants ne s'appuie pas sur un dispositif courant de collaboration. En 2017, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a fait paraître un avis faisant état des difficultés à instaurer une véritable communauté éducative pour assurer une cohérence et une complémentarité des interventions. Parmi les obstacles énumérés, le CSE (2017) identifie notamment la multiplication des acteurs ayant des champs d'action plus ou moins étanches, ainsi que le manque de temps de concertation. En

France, le même constat est souligné dans divers rapports (Ferrier, 1998 ; Gossot, 1996). Mérini *et al.* (2010) affirment que, malgré une mission jugée pertinente sur le terrain, le travail du maître E s'est trouvé remis en cause, notamment en raison du manque d'efficacité des liens entre les différents partenaires concernés par l'enseignement aux élèves en difficulté.

Ce manque de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue apparaît également comme l'un des principaux obstacles à l'implantation du modèle RàI (Barrio *et al.*, 2015 ; Mohammed *et al.*, 2011). Puisque la collaboration se révèle comme étant une condition essentielle d'une implantation réussie du modèle RàI (Brodeur *et al.*, 2010 ; Desrochers *et al.*, 2016 ; Friend et Cook, 2016 ; Grosche et Volpe, 2013 ; Hoover et Patton, 2008 ; Mohammed *et al.*, 2011 ; Murawski et Hughes, 2009), il incombe de se demander comment elle peut s'opérationnaliser. Tout comme le mentionne Allard (2016), dans un mémoire de maîtrise portant sur la collaboration des enseignants et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI : « bien que le modèle RàI permette de hiérarchiser les interventions pédagogiques et les interventions orthopédagogiques, il ne permet pas de décrire les pratiques de collaboration efficaces entre l'enseignant et l'orthopédagogue » (p. 27). Ces informations sont pourtant essentielles à l'opérationnalisation de ce modèle dans un contexte québécois (Allard, 2016).

1.6 Le problème et la question de recherche

Cette recherche s'intéresse à la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture par l'entremise du modèle de réponse à l'intervention. Le modèle RàI gagne en popularité dans les provinces canadiennes et au Québec (Bissonnette, 2013 ; McIntosh *et al.*, 2011). Même s'il est considéré comme étant l'un des modèles les plus

prometteurs pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture, et que plusieurs milieux éducatifs emboitent le pas, plusieurs auteurs soulèvent les défis relatifs à son implantation dans les milieux éducatifs (Barrio *et al.*, 2015 ; Fortier et Lefebvre, 2009 ; Fuchs et Vaughn, 2012 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Robinson *et al.*, 2013). Après une décennie d'implantation aux États-Unis, plusieurs chercheurs insistent sur la nécessité de mener davantage de recherches sur les enjeux pratiques liés à l'implantation du modèle, notamment sur la définition des rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue (Alsuliman, 2012 ; Barrio *et al.*, 2015 ; Simonsen *et al.*, 2010). L'implantation du modèle RàI altère les frontières entre le rôle de l'enseignant et celui de l'orthopédagogue, et amène un changement profond dans leurs pratiques respectives (Haager et Mahdavi, 2007 ; Hazekorn *et al.*, 2010 ; Fuchs *et al.*, 2010). Une collaboration accrue entre ces deux intervenants est notamment exigée (Brodeur *et al.*, 2010 ; Kosteck, 2012 ; Mohammed *et al.*, 2011 ; Murawski et Hughes, 2009). Cette transformation importante dans les pratiques de l'enseignant et de l'orthopédagogue ne s'effectue pas aussi aisément que prévu (Conderman et Johnston-Rodriguez, 2009) et des recherches sont nécessaires pour étudier ce changement en profondeur (Alsuliman, 2012 ; Barrio *et al.*, 2015 ; Simonsen *et al.*, 2010). La présente recherche a donc pour but de répondre à la question suivante : Comment s'opérationnalisent les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue, ainsi que leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au primaire ?

1.7 La pertinence scientifique

La présente recherche vise à étudier les rôles des enseignants et des orthopédagogues, ainsi que leur collaboration, en contexte d'implantation du modèle RàI. Selon Gersten et Dimino (2006), les études s'intéressant à l'implantation du modèle RàI seraient aussi cruciales que les études portant sur ses retombées. À ce jour, plusieurs recherches

quantitatives ont d'ailleurs été menées pour mesurer l'efficacité du modèle, mais les aspects qualitatifs liés à l'implantation du modèle ont été négligés (Benjamin, 2011). Peu de recherches ont notamment porté sur le rôle des praticiens à chacun des paliers du modèle, et des études sont requises pour examiner ce phénomène en profondeur (Alsuliman, 2012 ; Wold, 2009). Au Québec, comme ailleurs dans le monde, les rôles de ces deux acteurs méritent d'être redéfinis et l'avènement du modèle RàI offre une opportunité pour structurer cette réflexion (Fuchs *et al.*, 2012).

Cette recherche favorisera également l'avancement des connaissances à propos de la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Jusqu'à maintenant, les études sur la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue se sont intéressées aux perceptions des deux intervenants en contexte de collaboration (Daane *et al.*, 2001 ; Gregory, 2009 ; Hamilton-Jones et Vail, 2013 ; Hantzidiamantis, 2011 ; Lessard et Portelance, 2005). D'autres recherches se sont penchées sur les effets des diverses modalités de collaboration telles que le coenseignement ou la consultation collaborative (Ervin, 2010 ; Murawski et Swanson, 2001 ; Saint-Laurent *et al.*, 1998). Dans le monde francophone, de récentes études ont documenté la collaboration entre les enseignants, autant au primaire qu'au secondaire (Borges, 2011 ; Dionne, 2003 ; Letor, Bonami et Garant, 2007). Or, peu d'études se sont intéressées de façon approfondie à la question spécifique de la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue (Boudreau, Allard et Bédard, 2014 ; Mérini, Thomazet et Ponte, 2011), surtout en contexte d'implantation du modèle RàI. Des recherches s'avèrent donc nécessaires pour mieux comprendre ce phénomène (Barrio *et al.*, 2015 ; Berkeley, Bender, Peaster et Saunders, 2009).

Cette recherche fera aussi la lumière sur la question épineuse de l'organisation des services destinés aux élèves en difficulté d'apprentissage en lecture. Selon Dion et ses collaborateurs (2008), cet aspect a été négligé par la communauté scientifique. En effet,

ces auteurs relèvent que les connaissances scientifiques sur le contenu devant être enseigné pour prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture se développent rapidement, mais ce serait moins le cas en ce qui concerne la question de l'organisation des services. Dion et ses collaborateurs affirment que ces questions doivent pourtant être résolues : « Autrement, les percées en recherche ne se traduiront pas en pratiques plus efficaces et la prévention risque de demeurer un vœu pieux » (Dion et al., 2008, p. 155).

1.8 La pertinence sociale

Les constats issus de cette recherche permettront de raffiner notre compréhension des rôles respectifs de l'enseignant et de l'orthopédagogue relativement aux composantes du modèle RàI. Ainsi, ces résultats contribueront à l'enrichissement des programmes de formation initiale et continue des enseignants et des orthopédagogues en ce qui concerne ce modèle spécifique. La préparation des enseignants et des orthopédagogues aux différentes composantes du modèle RàI apparaît d'ailleurs comme un facteur déterminant pour assurer le succès de son implantation (Barrio *et al.*, 2015 ; Hazelkorn *et al.*, 2010 ; Heritage, 2007). Dans le même ordre d'idées, les résultats de cette recherche s'avèreront utiles pour les responsables des nouveaux programmes d'études supérieures en orthopédagogie, qui voient le jour dans plusieurs universités au Québec (Brodeur *et al.*, 2015). Cette recherche contribuera à l'établissement d'un portrait des compétences actuelles de l'orthopédagogue ainsi que de ses besoins de formation.

Les résultats de cette recherche dégageront également des pistes pour favoriser l'opérationnalisation de la collaboration entre enseignants et orthopédagogues dans les écoles primaires. Encore une fois, les conclusions de notre étude seront pertinentes, autant pour la formation des enseignants et des orthopédagogues que pour les

gestionnaires dans les commissions scolaires. Des études ont effectivement révélé que les programmes de formation des maitres ne préparaient pas suffisamment les nouveaux enseignants à développer leurs habiletés de collaboration (Hamilton-Jones et Vail, 2013 ; Kluth et Straut, 2003 ; Otis-Wilborn, Winn, Griffin et Kilgore, 2005). Les pistes d'opérationnalisation qui se dégageront de cette recherche pourront donc combler certaines lacunes des programmes de formation actuels. Elles pourront également contribuer à documenter de manière précise comment se vit la collaboration dans les milieux scolaires, ce qui constitue un aspect clé des deux référentiels de compétences professionnelles en orthopédagogie (ADOQ, 2018 ; Brodeur *et al.*, 2015). De manière plus large, la collaboration fait partie intégrante des compétences du 21^e siècle. En ce sens, le développement de la compétence à collaborer devient incontournable dans la société actuelle puisqu'elle constitue une habileté permettant de relever des défis de taille, aujourd'hui et dans l'avenir (MEO, 2016).

Enfin, cette étude permettra de documenter l'implantation du modèle RàI dans des milieux éducatifs québécois. Bien que ce modèle soit de plus en plus répandu, il subsiste plusieurs défis relatifs à son implantation (Barrio *et al.*, 2015 ; Burns *et al.*, 2005 ; Dion *et al.*, 2008 ; Fuchs et Vaughn, 2012 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Robinson *et al.*, 2013) et les enseignants et orthopédagogues ne seraient pas assez bien préparés (Vaughn et Fuchs, 2003). Comme cela a été mentionné précédemment, les rôles des enseignants et des orthopédagogues sont appelés à changer dans un contexte d'implantation du modèle RàI, et plusieurs auteurs soulèvent l'insuffisance d'informations pour mener ce changement adéquatement dans les milieux de pratique (Alsuliman, 2012 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Vaughn et Fuchs, 2003). C'est dans cette optique que des pistes de recommandation découleront de ce projet de recherche, ce qui intéressera sans doute toutes les parties prenantes.

À plus long terme, des retombées sur la qualité de la vie professionnelle des enseignants et des orthopédagogues sont aussi envisagées. En effet, selon Saint-Laurent (2008), un enseignant qui sait collaborer avec les autres intervenants risque moins de se sentir dépassé et isolé. Dans un contexte où 15 à 20 % des jeunes enseignants désertent la profession dans les cinq premières années de pratique (Martel, Ouellette et Ratté, 2003) et qu'environ 43 % ont déjà envisagé sérieusement de quitter l'enseignement (Mukamurera, 2006), ce genre d'apports est d'une importance capitale. De manière plus globale, les données issues de cette recherche contribueront à mieux comprendre comment utiliser les ressources de manière optimale pour assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves.

En bref, dans cette problématique, il a été question de l'importance de la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture. Le modèle RàI a par la suite été exposé, puisqu'il constitue une approche prometteuse en matière de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture. Ensuite, les transformations provoquées par l'avènement du modèle RàI au regard des pratiques des enseignants et des orthopédagogues ont été présentées. Enfin, l'importance de la collaboration entre ces deux intervenants a été relevée afin de faciliter l'implantation d'un tel modèle axé sur la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans le prochain chapitre, les principaux concepts identifiés dans cette problématique seront définis plus en profondeur.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, les trois principaux concepts inhérents à cette recherche seront exposés. Pour débiter, le modèle de réponse à l'intervention (RàI) sera présenté. Par la suite, les concepts intimement liés aux objectifs de recherche seront détaillés. D'abord, il sera question des rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue en ce qui a trait aux services dispensés aux élèves en difficulté. Enfin, le concept de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue sera développé.

2.1 Le modèle de réponse à l'intervention

Dans cette section, le modèle de réponse à l'intervention sera explicité. Son origine sera d'abord retracée, suivie de sa définition et de ses composantes essentielles. Les types d'approches associés au modèle RàI seront par la suite présentés. Pour finir, une brève synthèse des recherches ayant porté sur son implantation sera proposée.

2.1.1 L'origine du modèle

Pendant plusieurs années, l'approche la plus couramment utilisée pour identifier les élèves en difficulté en lecture se basait sur l'écart entre l'aptitude à apprendre, mesurée par le quotient intellectuel (QI), et le rendement en lecture en fonction de l'âge chronologique (Desrochers *et al.*, 2012 ; Fuchs *et al.*, 2003 ; Gunderson et Siegel, 2001 ; Vaughn et Klingner, 2007 ; Wold, 2009). Aux États-Unis, cette approche est dénommée « discrepancy approach ». L'observation d'un écart entre le QI et le rendement en lecture constitue d'ailleurs le critère le plus répandu pour identifier les élèves ayant des difficultés sévères en lecture au Canada et aux États-Unis (Fréchette et Desrochers, 2011). Cette méthode présenterait plusieurs limites (Fletcher, Denton et Francis, 2005 ; Fuchs *et al.*, 2003 ; Gresham, 2001 ; McIntosh *et al.*, 2011 ; Vaughn, Linan-Thompson et Hickman, 2003). Fréchette et Desrochers (2011) expliquent qu'une limite importante de cette approche réside dans le fait que l'élève est déjà en grande difficulté au moment où il est identifié comme étant « à risque ». Avec cette approche qualifiée de « wait to fail », la plupart des élèves éprouvant des difficultés scolaires ne sont pas évalués avant la troisième ou même la quatrième année du primaire, ce qui fait en sorte que les interventions deviennent moins porteuses (Fréchette et Desrochers, 2011 ; McIntosh *et al.*, 2011). Fletcher *et al.* (2005) rapportent aussi que des méta-analyses ont révélé les faiblesses de cette approche sur le plan statistique. Justice (2006) affirme qu'elle mènerait à un nombre important de faux positifs et de faux négatifs. Dans ce contexte, la pertinence du QI comme indicateur pour évaluer l'aptitude à apprendre à lire est remise en cause (Fréchette et Desrochers, 2011 ; Vaughn *et al.*, 2003). Une étude de Siegel (1992) l'a d'ailleurs démontré en comparant deux groupes ayant de faibles résultats en lecture. Le premier groupe était constitué de lecteurs identifiés comme ayant une performance en lecture significativement en deçà du score prédit au test de QI. Le second groupe était constitué d'élèves faibles en lecture, mais leur performance n'était pas significativement plus faible que le score prédit au test de

QI. Les résultats de l'étude ont démontré qu'il n'y avait pas de différences significatives entre les deux groupes sur le plan de la compréhension en lecture (Siegel, 1992). Enfin, une autre critique à l'égard de ce type d'approche est qu'elle ne mènerait pas à des recommandations d'ordre pédagogique (McIntosh *et al.*, 2011). Justice (2006) ajoute à cet effet que cette approche ne fait pas la promotion des interventions préventives qui pourraient permettre de réduire les difficultés des élèves dès leur apparition. Le modèle de réponse à l'intervention permettrait de pallier plusieurs de ces lacunes, c'est pourquoi plusieurs chercheurs recommandent qu'il remplace l'approche traditionnelle pour identifier les élèves en difficulté (Fuchs et Fuchs, 1998 ; Gresham, 2001 ; Vaughn et Fuchs, 2003).

Sur le plan conceptuel, les origines du modèle de réponse à l'intervention sont issues de divers courants, comme l'énoncent Sugai, Horner, Fixsen et Blase (2010) :

L'histoire développementale du modèle RàI inclut des contributions significatives de l'analyse appliquée du comportement, des outils d'évaluation basés sur le curriculum, de l'enseignement de précision, de l'intervention préférentielle (*prereferral intervention*), de l'équipe d'assistance à l'enseignement, de l'enseignement prescriptif et diagnostique, de la prise de décision appuyée sur les données, du dépistage et de l'intervention précoce et universelle, des consultations comportementales et pédagogiques, et des équipes de résolution de problèmes. (p. 288, traduction libre)

Schulte (2016) explique aussi que, même si la représentation contemporaine du modèle RàI est fortement associée à l'identification des difficultés d'apprentissage en lecture, plusieurs éléments du modèle ont plutôt été extraits des recherches sur le concept de prévention des difficultés de comportement. À titre d'exemple, les origines de l'approche de résolution de problèmes, qui constitue l'une des principales approches associées au modèle RàI, se retrouvent dans un modèle de consultation comportementale développé pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire. De manière

plus précise, Vaughn et Fuchs (2003) évoquent que les racines du modèle de réponse à l'intervention sont issues d'un rapport du National Research Council paru en 1982. Ce rapport avait pour objectif de déterminer les facteurs expliquant la surreprésentation des minorités dans les programmes d'adaptation scolaire, ainsi que de revoir les critères pour les placements dans ces programmes (Heller, Holtzman et Messick, 1982 ; Vaughn et Fuchs, 2003). Pour accroître la validité des classements en adaptation scolaire, les auteurs de ce document ont identifié trois critères à prendre en compte (Heller *et al.*, 1982 ; Vaughn et Fuchs, 2003). Le premier critère vise à vérifier si la *qualité de l'enseignement dans la classe ordinaire* favorise l'apprentissage. Le deuxième critère concerne la *qualité du programme d'adaptation scolaire*. Les auteurs précisent que le programme en question doit avoir une valeur suffisante pour assurer un progrès chez les élèves, sinon le placement de l'élève dans la classe spéciale ne serait pas justifié. Le troisième critère permet d'attester si le *processus d'évaluation* pour identifier les difficultés est précis et significatif. Lorsque ces trois critères sont respectés, le classement pour le programme d'adaptation scolaire serait valide.

Par la suite, Fuchs et Fuchs (1998) ont repris les critères de Heller et ses collaborateurs (1982) et élaboré le « treatment validity model » qui comprend quatre phases. La *phase I* est liée au premier critère du modèle de Heller et ses collaborateurs (1982) et concerne la classe ordinaire. À cette étape, le rendement de tous les élèves de la classe ordinaire est mesuré. Les résultats de cette évaluation permettent de déterminer si la qualité de l'enseignement dispensé en classe est suffisante pour garantir un progrès chez les élèves. Si la moyenne de l'ensemble des élèves est faible comparée aux autres classes du même milieu (école, ville, commission scolaire, province, etc.), il est nécessaire de renforcer la qualité de l'enseignement. Lorsque la qualité de l'enseignement dans la classe ordinaire a été rehaussée, il est possible d'entamer la *phase II* qui vise à identifier les élèves dont le niveau de performance est très faible par rapport aux autres élèves de la classe. Cette phase permet d'identifier les élèves qui ne « répondent » pas à cet

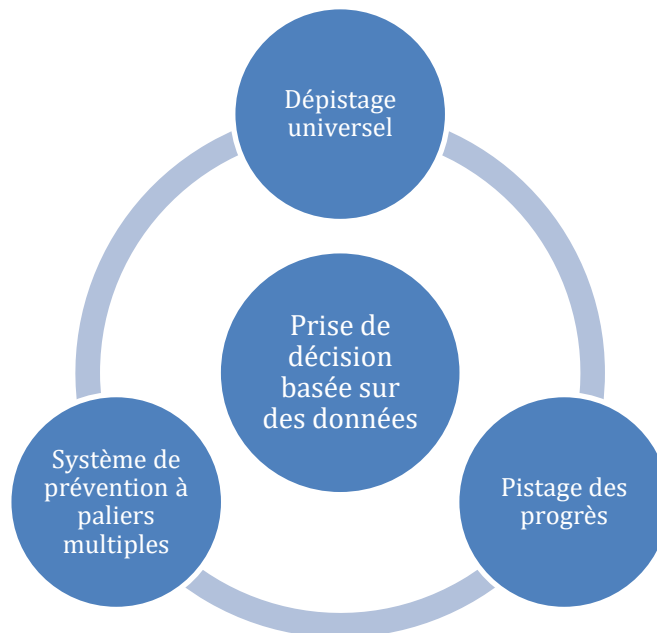
enseignement de qualité. La *phase III* a pour but d'évaluer les adaptations mises en place dans la classe ordinaire pour les élèves identifiés. Cette étape permet de déterminer si la classe ordinaire peut être transformée en un environnement éducatif adéquat pour ces élèves. Si les adaptations mises en place ne permettent pas le progrès des élèves en question, un placement en adaptation scolaire est envisagé. La *phase IV* rejoint le deuxième critère de Heller et ses collaborateurs (1982) et a pour but d'évaluer l'efficacité du programme d'adaptation scolaire. Si le programme ne favorise pas la réussite de l'élève en question, aucune preuve ne permet de justifier son retrait de la classe ordinaire. Cette dernière étape a fait l'objet d'une controverse, donc elle a été retirée du modèle (Fuchs, Fuchs et Speece, 2002 ; Vaughn et Fuchs, 2003).

2.1.2 La définition et les composantes essentielles

Le modèle à trois paliers décrit dans la section précédente s'est ensuite redéfini de manière plus précise à partir des composantes essentielles. Avant d'explicitier ces composantes, il convient de se pencher sur la définition du modèle. Le modèle RàI est un modèle d'organisation de services et d'interventions qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves de manière inclusive, tout en portant une attention particulière à ceux qui éprouvent des difficultés (CSE, 2017 ; Desrochers, 2014). Le National Center on Response to Intervention (NCTRI) a défini le modèle de réponse à l'intervention. Sa définition a été reprise et traduite par Desrochers et ses collaborateurs (2016) :

La RàI réunit des procédés d'évaluation et d'intervention dans un système axé sur la prévention et constitué de paliers multiples pour maximiser la réussite des élèves et pour réduire les problèmes de comportement. Dans ce modèle, les écoles s'appuient sur des données pour identifier les élèves à risque de difficultés d'apprentissage, pour pister les progrès des élèves, pour mettre en œuvre des interventions démontrées efficaces par la recherche, pour adapter l'intensité et la nature de ces interventions à la réponse de l'élève à l'enseignement dispensé et pour identifier les élèves qui présentent un trouble d'apprentissage ou tout autre trouble. (NCTRI, 2010, p. 2, traduit et cité par Desrochers *et al.*, 2016, p. 6)

Tel que présenté à la figure 2.1, le modèle RàI est fondé sur quatre composantes essentielles qui seront détaillées dans les prochains paragraphes (NCTRI, 2010).



Tiré de NCTRI (2010)

Figure 2.1 Composantes essentielles du modèle RàI

2.1.2.1 Le dépistage universel

Les mesures de dépistage universel sont menées auprès de tous les élèves de la classe (NCTRI, 2010 ; Justice, 2006 ; Vaughn *et al.*, 2007). Elles sont prises de la maternelle à la troisième année à trois moments au cours de l'année scolaire (début de l'automne, début de l'hiver et fin du printemps) (Desrochers *et al.*, 2016 ; Vaughn *et al.*, 2007). Hintze et Marcotte (2010) rapportent que ces mesures de dépistage permettent d'abord d'évaluer globalement la qualité de l'enseignement dispensé dans la classe ordinaire. Ces mesures contribueraient également à déterminer les élèves pour qui cet enseignement n'est pas suffisant pour assurer un progrès des apprentissages (Hintze et Marcotte, 2010). Pour déterminer si un élève risque de développer des difficultés en lecture, Desrochers et ses collaborateurs (2016) présentent deux approches couramment utilisées dans le milieu scolaire. La première consiste à établir des standards de rendement attendu à différents moments dans l'année scolaire et à comparer le rendement de chaque élève à ces standards (Desrochers *et al.*, 2016). La seconde approche est basée sur un cadre normatif et permet de préciser si le score de l'élève à l'épreuve se situe sous le 25^e rang centile par rapport à son groupe de référence (Desrochers *et al.*, 2016 ; Hintze et Marcotte, 2010). Les instruments d'évaluation utilisés doivent être étroitement liés au programme de formation (Desrochers *et al.*, 2016 ; Fuchs et Fuchs, 2007 ; Hintze et Marcotte, 2010).

2.1.2.2 Le pistage des progrès

Les mesures de pistage des progrès permettent d'évaluer la performance des élèves afin de quantifier l'amélioration de la réponse à l'intervention (Hintze et Marcotte, 2010 ; NCTRI, 2010). Elles permettent du même coup d'évaluer l'efficacité de l'intervention (Dion *et al.*, 2011 ; Fuchs et Fuchs, 2007 ; NCTRI, 2010). Ces mesures peuvent être

utilisées pour évaluer un élève en particulier ou une classe entière (NCTRI, 2010). Fuchs et Fuchs (2007) expliquent que la performance des élèves est évaluée sur une base hebdomadaire, ce qui permet d'identifier les élèves « non-répondants » qui recevront les interventions du deuxième palier. Les mesures de pistage des progrès sont utilisées de la même manière auprès des élèves des deuxième et troisième paliers (Fuchs et Fuchs, 2007). À ces paliers supérieurs, les mesures de pistage de progrès permettent aux orthopédagogues d'individualiser plus efficacement leurs interventions pour mieux aider les élèves à surmonter leurs difficultés (Dion *et al.*, 2011 ; Hintze et Marcotte, 2010).

2.1.2.3 Un système de prévention à paliers multiples

Le système de prévention à paliers multiples est issu du domaine de la santé (Caplan, 1964 ; Gordon, 1983 ; Leavell et Clark, 1953). Ce modèle est constitué de trois paliers de prévention : primaire, secondaire et tertiaire. La prévention primaire réfère aux moyens mis en œuvre pour empêcher l'apparition d'un trouble ou d'une maladie (Harn, Kame'enui et Simmons, 2007 ; Lefebvre et Giroux, 2010). La prévention secondaire a pour but de réduire le nombre de cas existants relatifs à un problème déjà identifié (Harn *et al.*, 2007 ; Lefebvre et Giroux, 2010). Enfin, la prévention tertiaire vise à réduire les complications associées à un problème existant (Harn *et al.*, 2007 ; Lefebvre et Giroux, 2010).

Ces trois paliers de prévention, illustrés à la Figure 2.2, sont repris dans le modèle RàI et appliqués au monde de l'éducation. Le *premier palier* est associé à des interventions universelles offertes à tous les élèves de la classe et est effectué au moyen d'un enseignement de haute qualité basé sur les connaissances issues de la recherche (Desrochers *et al.*, 2016 ; McIntosh *et al.*, 2011 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Whitten *et al.*,

2012). Selon Laplante et ses collaborateurs (2010), ces interventions doivent privilégier un enseignement explicite et systématique, et miser sur des habiletés hautement associées à la réussite. Vaughn et ses collaborateurs (2007) précisent que ces interventions devraient répondre aux besoins d'environ 70 à 80 % des élèves. Le *second palier* correspond à des interventions supplémentaires qui s'adressent aux 20 à 30 % d'élèves pour qui les interventions universelles n'ont pas été suffisantes (Vaughn *et al.*, 2007 ; Whitten *et al.*, 2012). Les interventions sont plus systématiques et elles se font en petits groupes homogènes de quatre ou cinq élèves, à raison de 20 minutes par jour (Desrochers *et al.*, 2012 ; Laplante *et al.*, 2010 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Whitten *et al.*, 2012). Le *troisième palier* concerne les élèves qui n'ont pas répondu aux interventions supplémentaires. Les interventions sont intensives et adaptées aux besoins individuels (Fuchs *et al.*, 2012 ; Laplante *et al.*, 2010 ; Whitten *et al.*, 2012). Elles se font en petits groupes ou individuellement et la durée recommandée est de 45 à 60 minutes par jour (Desrochers *et al.*, 2012).

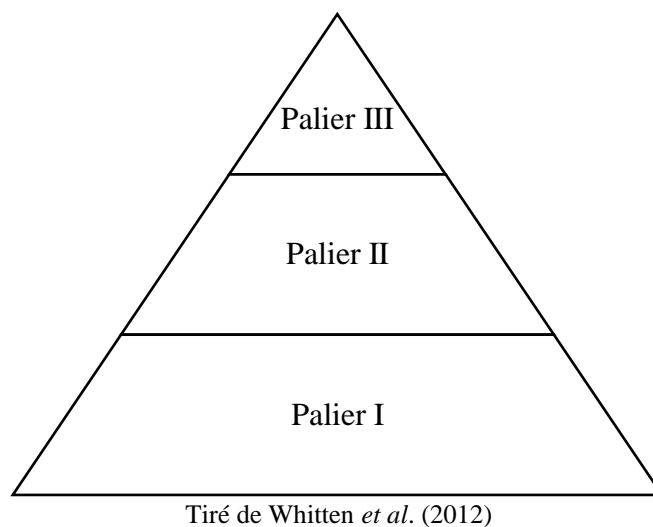


Figure 2.2 Paliers d'intervention du modèle RàI

2.1.2.4 Une prise de décision basée sur les données

Dans un modèle RàI, les intervenants fondent leurs décisions sur les données issues des mesures de dépistage universel et de pistage des progrès à chacun des paliers (NCTRI, 2010). Le NCTRI explique que ces décisions concernent autant l'enseignement, l'identification des élèves en difficulté, que les déplacements des élèves à travers les différents paliers. Barnes et Harlacher (2008) ajoutent que les données issues des mesures d'évaluation permettent de déterminer rapidement si les élèves répondent à l'intervention ou s'ils ont besoin d'un autre type d'intervention. Conséquemment, l'évaluation, l'intervention et la rétroaction deviennent intimement liées (Barnes et Harlacher, 2008).

2.1.3 Les types d'approches

Fuchs et ses collaborateurs (2003) précisent que deux groupes ont fait la promotion du modèle de réponse à l'intervention : des chercheurs s'intéressant à l'apprentissage de la lecture et des psychologues scolaires qui faisaient de la pression pour modifier le rôle de psychométricien qui leur était attribué. Ces deux groupes s'entendent sur le fait que l'approche traditionnelle d'identification des élèves en difficulté, basée sur le QI, doit être éliminée. Cependant, leur vision diffère en ce qui a trait au rôle que le modèle doit remplir (Fuchs *et al.*, 2003). Du côté des psychologues, le modèle RàI est basé sur une approche de résolution de problèmes. Pour ce qui est des chercheurs s'intéressant à l'apprentissage de la lecture, le modèle RàI s'établit à partir d'un protocole standard et validé. Cette double identité associée au modèle RàI a contribué à créer une confusion autour du modèle (Christ, Burns et Ysseldyke, 2005 ; Fuchs *et al.*, 2003). Les deux approches seront décrites afin de mieux cerner ce qui les distingue.

L'approche de résolution de problèmes est issue de travaux portant sur la consultation comportementale (Tarp et Wetzel, 1969, cité dans Fuchs *et al.*, 2003). Plus précisément, la création de l'approche de *résolution de problèmes* associée au modèle RàI est attribuée à l'« Heartland Area Education Agency » en Iowa (Burns et Ysseldyke, 2005 ; Fuchs et Fuchs, 2006). Les praticiens de cette agence ont élaboré une démarche de résolution de problèmes qui est entreprise par une équipe de professionnels à chacun des paliers du modèle RàI. Cette démarche de résolution de problèmes est constituée de quatre étapes : 1) l'identification du problème et de ses causes, 2) la conception d'un plan, 3) la mise en œuvre du plan et 4) l'évaluation de l'efficacité du plan (Vaughn, 2016). Cette démarche repose sur une analyse approfondie de l'environnement éducatif de l'élève et de ses habiletés déficitaires, ce qui permet d'individualiser les interventions (Burns *et al.*, 2005). Cette approche permet donc une grande flexibilité puisque l'équipe de professionnels peut sélectionner les moyens d'intervention et d'évaluation parmi une variété, afin qu'ils soient alignés le plus possible sur les besoins spécifiques de l'élève (Fuchs et Fuchs, 2006 ; Vaughn, 2016). Les moyens sélectionnés varient donc en fonction des caractéristiques des élèves (Fuchs et Fuchs, 2006). Cette flexibilité est perçue comme un avantage, mais aussi comme une faiblesse potentielle de l'approche (Fuchs et Fuchs, 2006). En effet, la qualité des moyens identifiés pour évaluer les élèves et intervenir auprès d'eux est tributaire de l'expertise des praticiens qui élaborent le plan (Fuchs et Fuchs, 2006 ; Vaughn, 2016).

Le *protocole standard* constitue la seconde approche qui est associée au modèle de RàI. Le mot « protocole » réfère à un programme prédéterminé et le mot « standard » réfère au fait que ce protocole demeure le même pour tous les élèves (Vaughn, 2016). Pour mettre en application le modèle RàI avec le protocole standard, les praticiens se basent sur un programme d'intervention validé par la recherche (Burns *et al.*, 2005 ; Fuchs *et al.*, 2003 ; Vaughn, 2016). Le même programme d'intervention est utilisé pour tous les élèves ayant des problématiques similaires (Fuchs *et al.*, 2003). Comme un

seul programme d'intervention est utilisé, il est plus facile de garantir une fidélité d'implantation, et c'est la raison pour laquelle cette approche est davantage supportée par la recherche (Fuchs *et al.*, 2003 ; Laplante, 2014 ; Vaughn, 2016). Desrochers *et al.* (2016) expliquent que la standardisation vise à garantir que la mise en œuvre des interventions est conforme aux modalités qui ont été démontrées efficaces par la recherche. Laplante (2018) précise d'ailleurs que c'est cette approche a fait l'objet du plus grand nombre d'études scientifiques rigoureuses. Il existe toutefois peu de protocoles standards. De plus, puisque les interventions doivent être implantées selon un protocole précis et prédéterminé, cela peut induire un rôle de technicien chez certains enseignant (Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010). Afin de contrer ce problème potentiel et de permettre ainsi à l'enseignant d'exercer son jugement professionnel, un protocole standardisé et dynamique a été conçu (Desrochers et al., 2017, p. 294). « La standardisation vise à garantir que la mise en œuvre des interventions est conforme aux modalités qui ont été démontrées efficaces par la recherche. L'actualisation dynamique renvoie à l'ajustement des paramètres de l'intervention en fonction des progrès réalisés par les élèves (Desrochers et al., 2017, p. 294) ». Des études ont démontré les effets positifs du modèle avec protocole standardisé dynamique en contexte québécois (Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier, 2006 ; Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau et Fuchs, 2010).

En résumé, Burns et ses collaborateurs (2005) relatent que la différence fondamentale entre les deux approches repose sur le niveau d'individualisation ainsi que dans la profondeur de l'analyse du problème qui s'effectue avant de sélectionner, concevoir et implanter l'intervention. Selon Fuchs et ses collaborateurs (2010), les études suggèrent que l'approche de protocole standard serait supérieure à l'approche de résolution de problèmes quant aux progrès observés chez les élèves ayant de graves difficultés d'apprentissage. Toutefois, ces auteurs précisent que, comme le nombre de protocoles standards disponibles est plutôt faible, plusieurs praticiens doivent fonctionner en

s'inspirant de l'approche de résolution de problèmes (Fuchs *et al.*, 2010). Au Québec, l'étude d'Allard (2016) révèle que les milieux scolaires faisant partie de son échantillon ne semblent pas se positionner pour une approche ou pour une autre de manière explicite. L'auteure précise que cette situation peut laisser croire qu'il y a un manque de connaissances en lien avec les approches proposées par la recherche concernant l'implantation du modèle RàI. Lefebvre (2018) constate que les milieux scolaires qu'il accompagne comme chercheur se trouvent souvent dans une approche hybride. Il explique que les milieux scolaires se positionnent au point de départ pour une approche en particulier et qu'ils s'ajustent en cours de route pour en venir à un modèle hybride. Il émet l'hypothèse qu'aucune des deux approches n'apporte des solutions pouvant s'appliquer à l'ensemble des élèves, raison pour laquelle il est parfois nécessaire de s'appuyer sur les deux approches.

2.1.4 L'implantation du modèle RàI

2.1.4.1 Les phases d'implantation

L'implantation se définit comme étant « un ensemble précis d'activités conçues pour mettre en pratique une activité ou un programme aux dimensions connues » (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman et Wallace, 2005, p. 5, traduction libre). Le processus d'implantation se décline en différentes phases. Fixsen et ses collaborateurs (2005) distinguent six phases d'implantation : 1) l'exploration et l'adoption, 2) l'installation du programme, 3) l'implantation initiale, 4) l'opération complète, 5) l'innovation et 6) la pérennité. Le NCTRI (2010) en présente quant à lui plutôt quatre : 1) l'exploration et l'adoption, 2) la planification, 3) l'implantation et 4) l'amélioration continue. Comme le modèle proposé par le NCTRI est appliqué directement au modèle RàI, il nous apparaît comme étant plus pertinent dans le cadre de ce projet de recherche. Chacune des phases sera donc détaillée.

1) *L'exploration et l'adoption.* Cette étape a pour but d'explorer si le programme correspond aux besoins et aux ressources du milieu, ce qui permet de prendre une décision sur l'adoption. L'équipe recueille des informations sur le modèle et évalue si les retombées attendues correspondent aux besoins du milieu. L'objectif est de mobiliser les acteurs qui seront sollicités dans le processus d'implantation et d'établir une vision claire du modèle en développant une culture et un vocabulaire communs.

2) *La planification.* À cette étape, l'équipe doit se doter de procédures claires afin de planifier les infrastructures et le soutien nécessaires pour implanter le modèle RàI. Les rôles de leadership sont définis et les ressources sont assignées pour soutenir l'implantation du modèle. À ce stade, il est recommandé de développer un plan pour l'implantation, le développement professionnel et l'évaluation.

3) *L'implantation.* Cette troisième phase vise à rendre le modèle RàI pleinement opérationnel. À ce stade, le modèle est adopté par les praticiens et implanté dans les classes et les écoles avec fidélité. Il importe de planifier une mise à l'échelle du modèle pour inclure plus de classes, de niveaux scolaires et/ou de disciplines. Une évaluation de la fidélité d'implantation et des retombées peut être effectuée. À cette étape, il est également possible d'établir et de raffiner les procédures et les lignes directrices, tout en offrant du développement professionnel de manière continue.

4) *Amélioration continue.* Cette dernière phase vise l'innovation et l'évaluation dans le but d'améliorer les pratiques, d'assurer la pertinence du modèle RàI et sa pérennité.

2.1.4.2 Une synthèse des études sur l'implantation du modèle RàI

L'efficacité du modèle RàI a été démontrée par de nombreuses études (Burns *et al.*, 2005 ; Hughes et Dexter, 2011 ; Murray *et al.*, 2010 ; O'Connor *et al.*, 2005 ; Simmons *et al.*, 2008). Une méta-analyse de Burns et ses collaborateurs (2005), basée sur 21 articles portant sur l'efficacité du modèle, a révélé qu'il avait des retombées positives sur la réussite des élèves en lecture, ainsi que des retombées systémiques. Quelques années plus tard, Hughes et Dexter (2011) ont mené une synthèse des connaissances pour étudier l'impact du modèle. Pour ce faire, ils ont examiné 13 études dans lesquelles des programmes étaient implantés selon les principes du modèle RàI. Les résultats de cette synthèse démontrent que ces programmes ont eu des retombées positives sur la réussite des élèves. Les auteurs précisent cependant que ces résultats doivent être interprétés avec prudence, puisque ces études n'ont pas utilisé des devis de recherche permettant d'établir des relations causales entre la réussite des élèves et les programmes d'intervention. Bien que ce modèle soit fort prometteur, plusieurs auteurs soulèvent les défis relatifs à son implantation dans les milieux éducatifs (Barrio *et al.*, 2015 ; Burns *et al.*, 2005 ; Fortier et Lefebvre, 2009 ; Fuchs et Vaughn, 2012 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Robinson *et al.*, 2013). Pour assurer la pérennité du modèle RàI, il devient crucial de documenter son implantation (Alsuliman, 2012 ; Benjamin, 2011 ; Gersten et Dimino, 2006 ; Hughes et Dexter, 2011). Les prochains paragraphes présentent une synthèse des principales études portant sur l'implantation du modèle RàI.

Des études se sont notamment intéressées aux *perceptions des acteurs en contexte d'implantation du modèle RàI* (Martinez et Young, 2011 ; Nugent, 2012 ; Perry, 2012 ; Swanson *et al.*, 2012 ; Tubpun, 2012). Martinez et Young (2011) ont cherché à décrire les perceptions du personnel scolaire face au modèle RàI à partir d'un sondage mené auprès de 99 acteurs (enseignants, orthopédagogues, gestionnaires et autres membres

du personnel scolaire). Les résultats indiquent entre autres que la majorité des acteurs considèrent que le modèle RàI a des retombées positives sur les élèves. La majorité des répondants affirme aussi en apprendre davantage sur leurs élèves grâce à l'approche RàI. Une étude de Swanson *et al.* (2012) s'intéresse plutôt aux perceptions de cinq orthopédagogues intervenant en troisième année dans une école implantant le modèle RàI depuis cinq ans. Les perceptions des orthopédagogues ont été recueillies à partir de discussions menées sous forme de groupe de discussion, ainsi que par des entretiens individuels. Les orthopédagogues interrogés ont relevé trois principaux avantages de l'approche RàI : 1) l'accès à une intervention rapide dès que l'élève est identifié, 2) le fait de pouvoir répondre aux besoins des élèves et 3) les opportunités de collaboration avec le personnel scolaire. Les trois principales contraintes identifiées sont : 1) les défis liés à l'élaboration de l'horaire, 2) l'augmentation de documents à remplir et 3) le nombre croissant d'élèves à suivre.

D'autres recherches ont *étudié de façon approfondie le processus d'implantation du modèle RàI dans une ou deux écoles* à partir de devis de recherche mixte, qualitatif (Alsuliman, 2012 ; Barker, 2011 ; Dulaney, 2013 ; Kosteck, 2012 ; Lembke, Garman, Deno et Stecker, 2010 ; Morris, 2012 ; Robinson *et al.*, 2013 ; White *et al.*, 2012 ; Zelenka, 2010) ou de recherche-action (Lefebvre et Fortier, 2012). À titre d'exemple, Robinson et ses collaborateurs (2013) ont mené une recherche exploratoire pour étudier la première année d'implantation du modèle dans une école primaire située en milieu rural. Ils ont recueilli des données à partir d'entretiens et d'observation auprès de 13 enseignants et 3 gestionnaires dans le but d'identifier les succès, les défis et les facteurs ayant facilité ou entravé l'implantation du modèle. Les résultats de cette étude ont révélé qu'il était ardu de dispenser un enseignement appuyé par la recherche dans ces deux milieux. Les ressources limitées et le faible accès à des activités de développement professionnel en milieu rural éloigné apparaissaient comme deux obstacles importants. White et ses collaborateurs (2012) ont, quant à eux, dirigé une

étude de cas s'intéressant à l'implantation du modèle RàI dans une école primaire qui était la première à implanter le modèle dans son district. L'objectif de cette recherche était d'identifier les caractéristiques critiques de l'implantation, ainsi que l'influence contextuelle à partir d'entretiens non structurés auprès de 15 praticiens impliqués dans les comités de pilotage RàI. À partir des données obtenues à l'issue de cette recherche, les auteurs insistent sur deux aspects essentiels à une implantation réussie, soit l'offre d'un soutien adéquat pour le personnel scolaire et la nécessité d'obtenir l'appui des enseignants.

Des études ont plutôt *examiné l'implantation dans plusieurs écoles* à partir de questionnaires et/ou d'entretiens (Jenkins, Schiller, Blackorby, Thayer et Tilly, 2013 ; Martinez et Young, 2011 ; Wold, 2009) ou d'analyse documentaire (Berkeley *et al.*, 2009). Berkeley et ses collaborateurs (2009) ont décrit l'état de l'implantation du modèle RàI dans les cinquante États américains à partir des documents déposés sur le site Internet du ministère de l'Éducation. Un entretien a aussi été réalisé avec un représentant de chacun des cinquante États. Les résultats de cette étude révèlent que 15 États ont adopté le modèle RàI et sont actuellement en train de l'implanter à petite ou à grande échelle. Certains États (22) sont en phase de développement, et d'autres États (10) offrent de l'information et des conseils au personnel scolaire à propos du modèle RàI sans en imposer son implantation. Les trois autres États ne sont actuellement pas en processus d'implantation et n'offrent pas d'information au personnel scolaire à propos du modèle. Quelques années plus tard, Jenkins et ses collaborateurs (2013) ont recueilli des données sur l'implantation du modèle RàI auprès de praticiens provenant de 62 écoles primaires situées dans 17 États différents, ce qui constitue l'échantillon consulté le plus important à ce jour. À partir d'un questionnaire et d'une entrevue téléphonique, les chercheurs ont obtenu des données à propos de l'enseignement différencié, du dépistage et des interventions de deuxième et troisième paliers (type d'intervention, taille des sous-groupes, durée des interventions). Cette

étude a donc permis d'avoir un meilleur portrait des pratiques utilisées dans les différents milieux, notamment la fréquence et la durée des interventions, le ratio élève/intervenant, le curriculum, le matériel utilisé, les outils d'évaluation, ainsi que les paramètres d'intensification.

Les études s'intéressant à l'implantation du modèle RàI se rapprochent davantage des objectifs de la présente recherche. En effet, certaines études, majoritairement réalisées dans le cadre d'études doctorales, se sont penchées sur *la question des rôles des orthopédagogues* (Lee, 2012 ; Leonard, 2012 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Palenchar, 2012 ; Swanson *et al.*, 2012) en contexte d'implantation du modèle RàI. L'étude de Mitchell et ses collaborateurs (2012) avait entre autres pour but d'examiner le rôle de l'orthopédagogue dans le modèle RàI. Les données ont été recueillies auprès de sept orthopédagogues à partir d'observation. Les orthopédagogues ont été observés pendant trois journées de travail consécutives et leurs tâches ont été réparties en quatre catégories principales : intervenant, évaluateur, collaborateur et gestionnaire. Ces catégories sont associées aux différents rôles joués par l'orthopédagogue selon une recension des écrits réalisée par les auteurs. Les résultats de l'étude concordent d'ailleurs avec cette recension, puisque les orthopédagogues observés effectuaient des tâches dans chacune de ces catégories (intervenant [27 %], évaluateur [13 %], collaborateur [27 %], gestionnaire [33 %]). Dans le même sens, la recherche de Palenchar (2012) visait à établir le profil des rôles et responsabilités des orthopédagogues de la Virginie de l'Ouest intervenant dans le cadre du modèle RàI, à partir d'un devis de recherche descriptif. Les données ont été recueillies par le biais d'un questionnaire qui a été rempli par 341 orthopédagogues. Les résultats démontrent que les orthopédagogues sont pleinement engagés dans la mise en place du modèle RàI, que ce soit en participant aux mesures de pistage des progrès, en intervenant auprès des élèves à risque aux paliers 2 et 3, en utilisant des interventions appuyées par la recherche ou en contribuant aux prises de décision concernant les élèves en difficulté.

Les orthopédagogues ont également rapporté avoir plus d'opportunités de collaboration avec l'enseignant de la classe ordinaire. Par ailleurs, Palenchar (2012) avise qu'il serait important de mener des études sur la répartition des rôles entre l'enseignant de la classe ordinaire et l'orthopédagogue, afin d'obtenir une perspective plus large sur l'ensemble du système.

Une étude qualitative de Bean et Lillenstein (2012) s'est d'ailleurs intéressée aux changements de rôle occasionnés par l'implantation du modèle RàI chez plusieurs acteurs du milieu scolaire, dont le rôle de l'enseignant de la classe ordinaire. Un questionnaire a été rempli par les gestionnaires de cinq écoles primaires implantant le modèle RàI depuis plus de trois ans. Par la suite, le personnel scolaire de ces écoles a été observé et interviewé. Les résultats de cette étude révèlent que le modèle RàI a provoqué trois principaux changements dans les pratiques des enseignants. Ils sont notamment amenés à baser davantage leurs décisions sur des données issues des évaluations et ils ont un sentiment d'appartenance envers les élèves qui va au-delà de leur groupe-classe. Enfin, ils sont appelés à collaborer de manière plus importante avec les autres intervenants. Mise à part l'étude de Bean et Lillenstein (2012), peu d'études concernent l'enseignant de la classe ordinaire en contexte d'implantation du modèle RàI. Certaines recherches se sont penchées sur *l'enseignant de la classe ordinaire en contexte d'implantation du modèle RàI* de manière plus générale (Benjamin, 2011 ; Diamond, 2013 ; Russ, 2012 ; Tubpun, 2012), mais ces études ne visaient pas précisément à identifier leurs rôles.

Plus d'études sur la *collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI* sont aussi requises (Barrio *et al.*, 2015). Seulement trois études empiriques ont été identifiées. L'étude doctorale de Kosteck (2012) avait pour but d'examiner l'impact de l'implantation du modèle RàI sur la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue à partir d'un devis de recherche qualitatif. Des

entretiens ont été menés auprès de gestionnaires, d'enseignants et d'intervenants provenant de deux écoles implantant le modèle RàI depuis plus de deux ans. Les résultats de cette recherche ont révélé que l'implantation du modèle RàI a solidifié les liens entre les enseignants et les orthopédagogues participants. Cette collaboration accrue avait pour conséquence d'augmenter le niveau de responsabilité des enseignants face à la réussite des élèves en difficulté. Une autre étude doctorale, celle de Mitra (2010), s'intéressait aux croyances et aux pratiques des directions d'établissement en regard des ressources facilitant la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI. Les données recueillies auprès de 433 directions d'établissement à partir d'un questionnaire en ligne démontrent qu'il y a un écart entre les croyances des directions d'établissement à propos des ressources à déployer pour soutenir la collaboration et les ressources qu'ils mettent réellement en place. Une dernière étude a été effectuée en contexte québécois dans le cadre d'un mémoire de maîtrise (Allard, 2016). Cette étude descriptive et exploratoire visait à documenter les pratiques de collaboration, ainsi que la dynamique collaborative, auprès de quatre dyades formées d'un enseignant et d'un orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI. Les données recueillies à partir d'entretiens semi-dirigés décrivent les pratiques collaboratives exclusives, partagées et conflictuelles des enseignants et des orthopédagogues pour chaque palier d'intervention au regard de trois zones dynamiques : la zone de travail, la zone de pouvoir et la zone d'affection. Les études recensées n'ont pas porté un regard approfondi et spécifique sur la dimension opérationnelle de la collaboration.

2.2 Les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue en ce qui a trait aux services offerts aux élèves en difficulté

Comme l'a présenté la section précédente, le modèle RàI modifie de façon importante les rôles des enseignants et des orthopédagogues en ce qui a trait aux services offerts

aux élèves en difficulté. Dans un chapitre portant sur les rôles de l'enseignant en contexte inclusif, Moreau (2015) définit le concept de rôle comme étant les diverses fonctions qu'une personne assume dans une organisation de services. Moreau (2015) explique que ces fonctions lui sont attribuées et reconnues par le milieu au regard de compétences professionnelles. De manière plus précise, l'auteur ajoute que le rôle et les fonctions de l'enseignant ou de l'orthopédagogue sont modulés au regard d'interactions entre les aspects individuels inhérents aux compétences des personnes et les aspects sociaux liés principalement à l'organisation des services pédagogiques d'une école ou d'une commission scolaire. Dans cette section, ces deux aspects ayant une influence sur la définition des rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue seront explicités. Dans les prochains paragraphes, il sera possible d'en apprendre davantage sur les périodes ayant marqué l'historique de l'organisation des services (aspect social) offerts aux élèves en difficulté au Québec, en débutant par le rapport Parent jusqu'à la venue du modèle RàI. Tout au long de cet historique, une attention sera portée sur le travail de l'orthopédagogue et de l'enseignant. La deuxième partie de cette section abordera plus en profondeur la question des rôles et fonctions attendus chez les enseignants et les orthopédoques (aspect individuel) en contexte d'implantation du modèle RàI.

2.2.1 L'évolution des services offerts aux élèves en difficulté au Québec et leur incidence sur les rôles des enseignants et des orthopédoques

Historiquement, le rôle des enseignants et des orthopédoques a été étroitement lié à l'évolution des services éducatifs adaptés (Horth, 1998 ; Moreau, 2015). Dans cette section, les grands pans de l'histoire et les politiques ministérielles ayant marqué l'offre des services destinés aux élèves en difficulté seront donc présentés. L'incidence qu'engendrent ces changements sociaux et politiques ministériels sur le travail des enseignants et des orthopédoques sera décrite. Il sera possible de constater que le

travail de l'orthopédagogue et de l'enseignant a été appelé à se modifier de manière importante depuis les années 60.

2.2.1.1 La démocratisation de l'éducation et la naissance de l'orthopédagogie

Avant les années 60, les élèves handicapés et en difficulté n'avaient que peu ou pas accès à la scolarisation proprement dite au Québec (CSE, 1996 ; Goupil, 1997 ; Tardif et Lessard, 1992). À cette époque, Tardif et Lessard (1992) relatent que l'école québécoise offrait les rudiments d'un enseignement primaire pour le peuple et que seule l'élite accédait à un enseignement secondaire. L'enfance « exceptionnelle » était alors presque invisible dans l'espace scolaire (Tardif et Lessard, 1992). Selon Tardif et Lessard (1992), c'est au début des années 60, avec la réforme de l'éducation soutenue par les travaux de la commission Parent, que la prise en charge des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA⁸) par les institutions scolaires débute réellement. Le rapport Parent est en faveur d'une démocratisation de l'éducation et stipule donc qu'il faut permettre à tous les enfants, y compris les ÉHDAA, de recevoir la meilleure éducation possible selon leurs besoins (Goupil, 1997 ; Marcoux, 2013).

C'est au cours des années 60 que naît l'orthopédagogie (Laplante, 2012 ; Tardif et Lessard, 1992 ; Tardif et Mukamurera, 1999). Cette nouvelle fonction naît des suites des initiatives et des efforts des Universités de Montréal et de Sherbrooke qui mettent en place des programmes de formation pour répondre aux besoins du milieu éducatif (ADOQ, 2003 ; Laplante, 2012 ; Tardif et Lessard, 1992 ; Tardif et Mukamurera,

⁸ Les élèves HDAA incluent ceux ayant des troubles graves du comportement, des déficiences intellectuelle, motrice, organique, langagière, visuelle ou auditive, ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme, un trouble relevant de la psychopathologie, ainsi que les élèves en difficulté d'apprentissage.

1999). Dès son apparition, la profession de l'orthopédagogue ne semble pas reposer sur des balises clairement établies :

La réforme scolaire appelle structurellement la naissance de l'orthopédagogie mais sans limiter conjoncturellement les limites et la nature de ce champ : ce qui laissait place à divers modèles de développement et à divers projets professionnels. (Tardif et Lessard, 1992, p. 244)

Tardif et Lessard (1992) expliquent que les premiers orthopédagogues qui entrent en fonction au tout début des années 70 doivent s'efforcer de définir et de stabiliser un champ d'intervention en mouvance et aux limites imprécises. Malgré ces limites imprécises, la formation en orthopédagogie des années 70 s'inscrivait davantage dans un courant instrumental et cognitif (ADOQ, 2003 ; Laplante, 2012). La première génération d'orthopédagogues intervient plutôt selon une perspective psychomédicale et se perçoit comme des professionnels du diagnostic (Tardif et Lessard, 1992). Les services sont dispensés en petits groupes à l'extérieur de la classe et l'orthopédagogue travaille à partir de tests d'identification et de classement des élèves en difficulté (Tardif et Mukamurera, 1999). Au besoin, l'élève est dirigé vers des services spéciaux offerts à une population spécifique (Tardif et Mukamurera, 1999). Les élèves y sont regroupés par catégorie de difficultés, par exemple, la déficience mentale, la déficience visuelle, les difficultés de comportement ou d'apprentissage, etc. (Goupil, 1997).

À cette époque, l'enseignant de la classe ordinaire n'avait pas un rôle clairement établi par rapport aux élèves en difficulté, puisque la classe ou l'école spéciale apparaissait comme la seule manière de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves exceptionnels (Saint-Laurent, 2008 ; Vienneau, 2002). Cette manière de procéder teintait les rapports entre les enseignants et les orthopédagogues. En effet, à cette époque, Tardif et Lessard (1992) expliquent que

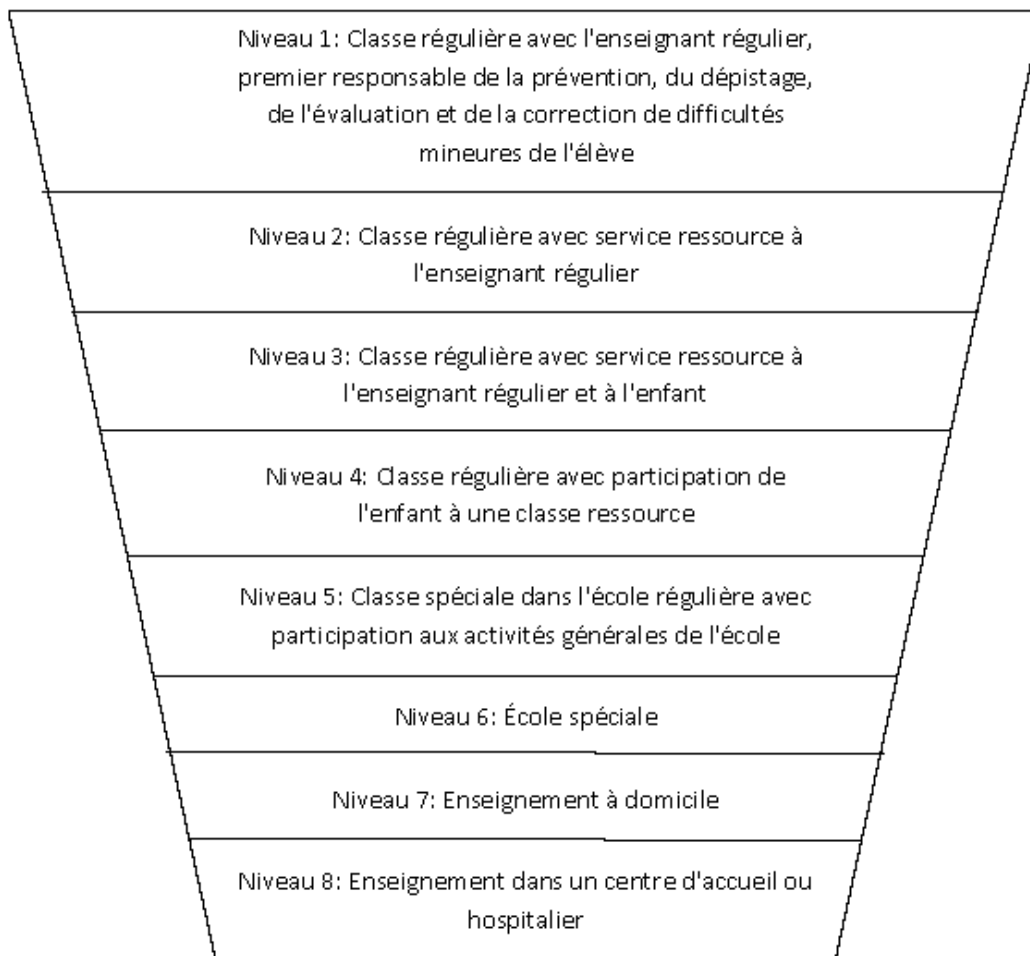
[...] la plupart des enseignants voient les orthopédagogues comme des spécialistes qui peuvent les soulager des enfants problèmes, rendre leur classe plus homogène en y retirant les éléments perturbateurs et ainsi faciliter leur tâche d'enseignant auprès d'une clientèle régulière. (p. 247)

Cette tendance à référer systématiquement aux services spécialisés a fait croître de manière importante l'effectif de l'« enfance inadaptée » : plus les commissions scolaires engagent des orthopédagogues, plus l'« enfance inadaptée » augmente (Tardif et Lessard, 1992). Pour répondre à cette demande croissante, les classes et écoles spécialisées se multiplient (CSE, 1996 ; Marcoux, 2013 ; Tardif et Lessard, 1992 ; Tardif et Mukamurera, 1999). Trop souvent, les élèves qui entrent dans le secteur spécial n'en ressortent plus (CSE, 1996 ; Goupil, 1997).

2.2.1.2 Le rapport COPEX et la vague d'intégration scolaire

Au cours des années 70, un grand mouvement de normalisation s'est développé au Québec (Horth, 1998). Horth (1998) explique que « la normalisation vise l'utilisation de moyens aussi valorisants et stimulants que possible, afin d'instaurer et de maintenir un statut, des attitudes et des comportements personnels acceptables et ceci dans le cadre social le plus normal possible » (p. 6). La normalisation a une grande influence sur les lignes directrices de la politique de l'adaptation scolaire, prises du Rapport du Comité pour l'Enfance exceptionnelle (COPEX) (Gonçalves et Lessard, 2013). Ce rapport dénonce les augmentations enregistrées du nombre d'élèves en difficulté et remet en question le modèle médical privilégié par les orthopédagogues de l'époque (CSE, 1996 ; Goupil, 1997 ; Horth, 1998 ; Tardif et Lessard, 1992). L'approche médicale, qui tente de rechercher des causes internes et non observables pour expliquer des difficultés, ne se préoccupe pas suffisamment des comportements observables et des habiletés spécifiques (Goupil, 1997). Laplante (2012) ajoute que cette approche prend peu en considération le rôle des facteurs de risque et de résilience de nature

environnementale, comme la famille et les approches pédagogiques adoptées par les enseignants. D'autre part, le spécialiste qui pose un diagnostic ne fournit pas nécessairement des moyens d'intervention à l'enseignant (Goupil, 1997). En outre, les interventions orthopédagogiques sont souvent déconnectées des apprentissages scolaires et de la réalité de la classe ordinaire (Laplante, 2012). Le rapport COPEX réaffirme donc la mission essentielle de l'école, qui n'est pas de guérir ou de soigner, mais plutôt d'enseigner et de faire apprendre (Tardif et Lessard, 1992). En ce sens, le champ d'action privilégié devient donc la classe et non des lieux spécialisés et voués au travail quasi clinique (Tardif et Lessard, 1992). Par conséquent, le rapport prône la nécessité de scolariser tous les enfants québécois, incluant ceux en difficulté, dans le milieu le plus normal possible (Goupil, 1997 ; Horth, 1998 ; Marcoux, 2013 ; Tardif et Lessard, 1992). Pour guider cette intégration, le rapport COPEX recommande un système intégré de mesures éducatives en s'appuyant sur le principe de normalisation (voir Figure 2.3).



Tiré de Goupil (1997)

Figure 2.3 Système en cascade

Ce système en cascade vise le maintien des élèves en difficulté dans leur classe d'origine afin de favoriser une scolarisation dans le cadre le plus normal possible (Goupil, 1997 ; Horth, 1998 ; Marcoux, 2013). Comme les orientations issues de ce rapport préconisent le maintien ou le retour de l'élève à la classe ordinaire dès que possible (Horth, 1998), il est envisageable de déduire qu'elles ont une incidence déterminante sur le rôle de l'enseignant de la classe ordinaire. Celui-ci doit désormais assumer une plus grande part de responsabilité dans l'éducation des ÉHDAA. Cela dit, peu de détails ont été trouvés dans les articles consultés concernant ce qui était attendu

de l'enseignant de façon spécifique. Les modifications provoquées par le rapport COPEX sur le rôle de l'orthopédagogue, ainsi que son rapport à l'enseignant, sont quant à elles mieux documentées. D'une part, il est recommandé que les services orthopédagogiques soient d'abord et avant tout donnés en classe ordinaire avec soutien à l'enseignant. L'intervention peut se faire à l'extérieur de la classe seulement si le problème exige un encadrement spécifique et personnalisé (Marcoux, 2013). De plus, la vague d'intégration qui a suivi la parution du rapport COPEX marque l'échec du modèle médical et, par le fait même, la dominance du modèle pédagogique comme stratégie professionnelle des orthopédagogues (Tardif et Lessard, 1992). Les propos de Prud'homme (2018) vont dans le même sens : « L'approche clinique, associée à la "pathologisation" de la difficulté scolaire et à la ségrégation, paraît en tout cas incompatible avec les objectifs de normalisation et de soutien en classe du COPEX » (p. 77). La profession de l'orthopédagogue aurait d'ailleurs oscillé entre ces deux modèles depuis le début des années 70. Tardif et Lessard (1992) expliquent ce qui distingue ces deux modèles. Dans le modèle médical, l'orthopédagogue établit avec l'enseignant un rapport clinique et garde une certaine distance de l'enseignement régulier en classe, ce qui lui permet de porter un regard critique sur celui-ci. Dans un modèle pédagogique, l'enseignant et l'orthopédagogue deviennent des collègues collaborateurs. Dans ce contexte, l'orthopédagogue contribue à l'identification des difficultés d'apprentissage ainsi qu'au développement et à l'implantation de mesures pédagogiques correctrices dans la classe. Au cours des années suivant la parution du rapport COPEX, les formateurs en orthopédagogie tenteront de rapprocher leur discipline du monde de l'enseignement (Prud'homme, 2018).

2.2.1.3 Des défis liés à l'intégration scolaire

Les recommandations issues du rapport COPEX sont officiellement reprises par le MEQ dans sa politique et son plan d'action relatifs à l'organisation des services aux élèves handicapés et en difficulté parus en 1978 et publiés sous le nom : *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action : l'enfance en difficulté d'adaptation et apprentissage* (MEQ, 1978). L'objectif de la nouvelle politique est d'assurer le parcours scolaire dans le cadre le plus normal possible, en favorisant les services éducatifs communs à tous, plutôt que des mesures spéciales (Gonçalves et Lessard, 2013). Depuis l'application de cette politique, le nombre d'enfants intégrés augmente considérablement et la composition de la classe ordinaire se modifie considérablement (Maertens, 2004 ; Tardif et Mukamurera, 1999). Les transformations provoquées par cette politique amènent cependant une certaine confusion entre les rôles des enseignants et des orthopédagogues : « Ces changements de pratique ont contribué à altérer l'identité professionnelle de l'orthopédagogue, en entretenant une confusion quant aux rôles respectifs et aux compétences de celui-ci et de l'enseignant » (Laplante, 2012, p. 11). Tardif et Lessard (1992) abondent également dans ce sens :

Avec l'intégration, les enseignants du régulier doivent faire une partie du travail des orthopédagogues et inversement. Dans les remous de l'intégration, les rapports entre les deux groupes semblent moins clairs, puisqu'ils empiètent chacun sur le territoire de l'autre mais à partir de finalités pédagogiques différentes. Les orthopédagogues, qui n'ont guère de choix de moyens depuis l'échec du modèle psychomédical, sont amenés à investir l'adaptation et l'intégration en classe ordinaire. (p. 259)

Ces transformations amènent un éclatement du travail de l'orthopédagogue qui se reflète dans la multitude de tâches qui lui sont confiées à cette époque, ainsi qu'à son rapport à l'enseignant. Prud'homme (2018) précise d'ailleurs que, de 1975 à 1995, une forte pression s'exerçait pour redéfinir ce qu'est et ce que fait l'orthopédagogue. Tardif

et Mukamurera (1999) précisent que l'orthopédagogue peut agir à titre de conseiller auprès de l'enseignant de la classe ordinaire, assister directement l'enseignant, travailler en « dénombrement flottant » avec un nombre variable d'élèves, intervenir dans une ou plusieurs écoles, enseigner à des groupes ou à un seul élève, etc. Ces auteurs qualifient même l'orthopédagogue de l'époque comme « un homme ou une femme à tout faire ». Laplante (2012) explique que certains orthopédagogues vont même jusqu'à se substituer à l'enseignant de la classe ordinaire ou à assumer la responsabilité pédagogique de la moitié du groupe.

Des études ont d'ailleurs tenté de recenser les modes d'intervention privilégiés par les orthopédagogues de l'époque. Une étude de Drapeau (1980 ; Filion et Goupil, 1995) visait à identifier les modèles de services utilisés par les orthopédagogues parmi cinq modalités : 1) interventions avant la référence, 2) modèles basés sur la consultation, 3) équipes de résolution de problèmes, 4) programmes ressources, 5) classes ressources et classes spéciales à temps partiel. Des données ont été recueillies auprès de 57 orthopédagogues par l'entremise d'un questionnaire. Les résultats révèlent que le modèle le plus utilisé est le dénombrement flottant. Une décennie plus tard, les résultats d'une étude menée par Goupil, Comeau et Michaud (1994) corroborent ces résultats. Goupil et ses collaborateurs (1994) ont mené une étude exploratoire dans le but de décrire les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. Les données ont été recueillies auprès de 70 directions d'école par le biais de questionnaires et d'entrevues. Les résultats de cette étude révèlent que la majorité des services (80 %) se donnent à l'extérieur de la classe ordinaire (Goupil *et al.*, 1994). Les résultats de la recherche de Filion et Goupil (1995) vont dans le même sens. Cette étude avait pour but de décrire la répartition des services d'orthopédagogie à partir d'un relevé d'observation sous forme d'agenda et d'une entrevue menés auprès de 18 orthopédagogues. Les résultats indiquent aussi que les orthopédagogues dispensent peu de services dans la classe ordinaire (5,71 % du temps) et que la majorité des élèves sont retirés de la classe

partiellement pour recevoir des services en orthopédagogie selon la formule du « dénombrement flottant » (63,64 % du temps) (Filion et Goupil, 1995). Les résultats de ces études, bien qu'ils ne puissent être généralisés, vont à l'encontre des recommandations du rapport COPEX (Filion et Goupil, 1995 ; Goupil *et al.*, 1994).

Des défis dans la mise en œuvre de l'intégration scolaire se vivent aussi du côté des enseignants. Dans un avis portant sur l'intégration scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) énonce qu'en dépit de l'enthousiasme suscité par la politique d'intégration scolaire, des difficultés sont vécues par les enseignants :

En effet, dès les premières années après son adoption, la Centrale des enseignantes et enseignants et l'Association des cadres scolaires du Québec attirent l'attention du ministre de l'Éducation sur les difficultés rencontrées par leurs membres dans son application. Le nombre croissant d'élèves HDAA dans des classes ordinaires induit un changement dans le fonctionnement de ces classes qui pose de nouveaux défis pour l'enseignement. De nouvelles tâches sont incorporées au travail des enseignants et contribuent à sa complexité plus grande. (p. 4)

Gonçalves et Lessard (2013) rappellent également que la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) avait attiré l'attention du Ministère sur les difficultés causées par la mise en œuvre de cette politique et des impacts sur leur travail. À l'époque, la CEQ dénonçait : « le manque de ressources et la tendance à la déprofessionnalisation de l'enseignement, dus au processus d'intensification du travail liée à l'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires » (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 342). La CEQ aurait également signalé au Ministère le manque de préparation des enseignants, le manque de services appropriés ainsi que le manque de soutien à ces élèves « parachutés » dans le système régulier. Enfin, Gonçalves et Lessard (2013) énoncent que les syndicats déploraient aussi le manque d'identification rigoureuse des difficultés des élèves, en insistant sur l'importance de diagnostics de qualité qui sont

fondamentaux pour un meilleur suivi des élèves, ainsi que pour déterminer le type de ressources approprié à leurs besoins.

2.2.1.4 La politique de l'adaptation scolaire : de nouvelles façons de dispenser les services aux élèves en difficulté

Comme cela a été mentionné précédemment, même si des défis demeurent concernant l'application de la politique de 1978, des progrès indéniables ont été réalisés sur le plan de l'intégration scolaire au cours des décennies qui ont suivi la parution du rapport COPEX (CSE, 1996, Maertens, 2004). Malgré les services mis en place, les élèves intégrés continuent à éprouver des difficultés et ne parviennent toujours pas à répondre aux critères minimaux de réussite établis par le ministère de l'Éducation (MEQ, 1999 ; Marcoux, 2013). Les élèves en difficulté d'apprentissage ont le taux de diplomation le plus faible parmi les élèves HDAA (12,7 %) (MEQ, 1999). Marcoux (2013) explique que le redoublement représentait alors la seule solution pour remédier aux échecs scolaires. Ce moyen est pourtant jugé comme étant coûteux et son efficacité est remise en question par le CSE (1996). C'est dans ce contexte que le virage du succès s'amorce, virage qui consiste à passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre (MEQ, 1997). Cet objectif constitue d'ailleurs l'idée maitresse du renouveau pédagogique qui débute officiellement au début des années 2000 et dont les lignes directrices se trouvent dans l'*Énoncé de politique éducative* (MEQ, 1997), ainsi que dans les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique. La *politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999), qui s'inscrit dans cette réforme, propose de nouvelles avenues pour soutenir et conduire à la réussite les élèves en difficulté.

Les voies d'action proposées dans cette politique modifient les façons de dispenser les services aux élèves en difficulté, autant pour l'enseignant que pour l'orthopédagogue.

Tout d'abord, *la prévention* constitue la première voie d'action à privilégier (MEQ, 1999). Dans cette optique, l'enseignant se doit d'offrir des conditions d'apprentissage stimulantes pour permettre aux élèves de se développer au maximum de leurs capacités (MEQ, 2003). Pour être efficaces, les interventions de nature préventive nécessitent une bonne connaissance du développement cognitif et socioaffectif de l'enfant, ainsi qu'une concertation des différents intervenants (MEQ, 2003). En ce qui concerne l'orthopédagogue, Leblanc (2003) explique que sa contribution consiste principalement à intervenir auprès des enseignants, des parents, de la direction de l'école et des divers agents d'éducation préoccupés par la réussite de l'élève. Pour ce faire, l'orthopédagogue pourrait, par exemple, animer des ateliers d'éveil à l'écrit destinés aux parents ou encore mettre en œuvre un programme visant le développement de la conscience phonologique en collaboration avec l'enseignant (Leblanc, 2003). La *politique d'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) insiste également sur l'importance de l'*adaptation* des services éducatifs. Bergeron et St-Vincent (2011) expliquent que l'enseignant est le premier responsable de l'adaptation des programmes et services destinés aux élèves en difficulté. Pour ce faire, ils doivent utiliser divers moyens tels que :

[...] l'élaboration de programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves, l'adaptation des modalités d'enseignement et du matériel didactique, des approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves et favorisent leur intégration sociale ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. (Bergeron et St-Vincent, 2011, p. 275)

L'adaptation des interventions apparaît également comme une compétence professionnelle de l'enseignant dans le document *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* paru dans la même période (MEQ, 2001). Bien que l'enseignant de la classe ordinaire soit le premier visé en ce qui a trait à l'adaptation des services, celui-ci doit être soutenu dans cette tâche, notamment par

l'orthopédagogue (MEQ, 1999, 2003). Dans le contexte de la réforme, les pratiques en matière d'*évaluation* sont également appelées à changer (MEQ, 1999). L'évaluation est désormais considérée comme un moyen permettant de mieux intervenir auprès des élèves en difficulté (MEQ, 2003). Pour ce faire, l'enseignant évalue les progrès de l'élève dans l'optique d'ajuster ses interventions (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; MEQ, 1999). En ce qui concerne les *interventions* à adopter auprès des élèves en difficulté, celles-ci doivent prendre naissance dans la classe, puisque c'est là que se réalisent la plupart des apprentissages scolaires (MEQ, 2003). Pour être efficaces, ces interventions en classe doivent être exécutées de manière souple et stratégique, avec le soutien de l'orthopédagogue (MEQ, 2003). Le plan d'intervention constitue d'ailleurs l'outil privilégié pour planifier les interventions devant être effectuées auprès des élèves en difficulté et nécessite la collaboration des différents intervenants, notamment de l'enseignant et l'orthopédagogue (MEQ, 1999).

2.2.1.5 L'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire : une situation à améliorer

En 2008, une recherche d'envergure menée par Gaudreau et ses collaborateurs a examiné l'application de la *politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999). À partir de données recueillies auprès de 19 commissions scolaires, l'équipe de recherche a été en mesure d'identifier des concordances et des discordances entre l'énoncé de politique et son application dans les milieux éducatifs. Une discordance relevée est liée aux méthodes d'enseignement utilisées en classe ordinaire. La *politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) préconise des approches pédagogiques nouvelles, ouvertes, souples et variées en classe. Or, les résultats révèlent que les méthodes pédagogiques les plus fréquemment utilisées par les enseignants sont plutôt conventionnelles (exercices d'application entourés de questions-réponses) (Gaudreau *et al.*, 2008). Une autre discordance a trait à l'adaptation des services éducatifs. Comme cela a été

mentionné précédemment, pour mettre en place les adaptations, les enseignants ont besoin de soutien et de temps de concertation avec les différents intervenants, notamment l'orthopédagogue. Pourtant, les résultats de cette étude dévoilent que :

[...] le temps hebdomadaire requis par la concertation entre intervenants-es n'est pas reconnu dans l'horaire de travail d'une grande partie des enseignants-es et des PNE ou autres non-enseignants-es, il correspond mal aux besoins des enseignants-es et suscite peu leur satisfaction. (Gaudreau *et al.*, 2008, p. 592)

D'autres études ont permis d'identifier les défis vécus des enseignants et des orthopédaugues pendant cette période. Une recension des écrits, basée sur 65 études et menée par Portelance et Lessard (2002), fait état des défis que l'enseignant et l'orthopédagogue ont à relever quant au soutien des élèves à risque. D'une part, Portelance et Lessard (2002) déclarent que le rôle principal de l'enseignant de la classe ordinaire

[...] est de mettre en place des situations éducatives particulières et de les animer de façon à permettre au jeune, et par conséquent à ses parents, de découvrir de nouvelles modalités d'adaptation qui tiennent compte de la complexité de sa réalité individuelle, familiale, scolaire et sociale. (p. 28)

Or, au quotidien, dans l'urgence, il s'avère que les enseignants ont tendance à agir de manière spontanée et au meilleur de leur connaissance (Gendreau et Cormier, 1995 ; Portelance et Lessard, 2002). Portelance et Lessard (2002) affirment également que certains enseignants prétendent ne pas pouvoir aider réellement les élèves en difficulté grave d'apprentissage qui sont intégrés dans la classe ordinaire. L'orthopédagogue vit aussi des défis dans sa pratique professionnelle selon ces auteurs. Il apparaît que le temps dont il dispose est souvent insuffisant pour répondre aux besoins des enseignants et des élèves (Portelance et Lessard, 2002). De surcroit, ses relations avec l'enseignant sont parfois difficiles en raison d'incompatibilités relatives à leurs conceptions

éducatives respectives (Portelance et Lessard, 2002). Les auteurs ajoutent que les enseignants ne se sentent pas toujours à l'aise de recevoir l'orthopédagogue dans leur classe.

En 2008, Brodeur et ses collaborateurs ont aussi identifié certains enjeux relatifs au travail de l'enseignant et de l'orthopédagogue, plus précisément concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture. Cette équipe de chercheurs a rédigé un article commandé par le Réseau canadien d'excellence sur la littératie afin de faire le point sur le rôle de l'enseignant et de l'orthopédagogue quant à l'enseignement-apprentissage de la lecture. Ils ont notamment relevé le fait que les enseignants, de la maternelle à la troisième année, n'utilisent pas les approches les plus efficaces pour enseigner la lecture (approche équilibrée, apprentissage explicite des correspondances lettres-sons, etc.) (Brodeur *et al.*, 2008). Les auteurs notent également une identification tardive des élèves présentant des retards en lecture. En ce qui a trait au travail de l'orthopédagogue, Brodeur et ses collaborateurs (2008) précisent que les interventions mises en place visent fréquemment la récupération de contenus vus en classe plutôt que la remédiation des connaissances et processus en cause dans les difficultés en lecture observées. Marcoux (2013) abonde dans ce sens en affirmant que l'orthopédagogue se retrouve parfois à dupliquer le travail de l'enseignant et aboutit à faire du rattrapage et de l'aide aux devoirs. Le CSE (1998) affirme pourtant que :

Théoriquement, la récupération et le rattrapage des élèves ayant des difficultés légères font partie de la tâche des enseignantes et enseignants titulaires. Les orthopédoques quant à eux font de la rééducation, c'est-à-dire qu'ils interviennent lorsqu'un élève présente des troubles graves et persistants. (p. 36)

Brodeur et ses collaborateurs (2008) ajoutent que les orthopédoques sont appelés à intervenir auprès d'un grand nombre d'élèves, ce qui fait en sorte que le temps qui peut être consacré à chacun est plutôt limité : « Il est fréquent qu'un élève ne bénéficie

d'interventions orthopédagogiques qu'à raison de 30 à 60 minutes par semaine» (p. 17). Selon Marcoux (2013), ce saupoudrage de services ne permet pas à l'orthopédagogue d'agir promptement et efficacement.

2.2.1.6 La réussite éducative : vers une éducation inclusive pour tous

Plusieurs années après la parution du rapport COPEX, le principe de normalisation est remis en question.

En dépit des bonnes intentions affichées, plutôt que de reconnaître la place légitime de la différence, la normalisation oblige les élèves à travailler plus que les autres afin de tenter d'arriver à faire comme leurs pairs ou encore à diminuer ou camoufler le plus possible ce qui caractérise leur différence. Par voie de conséquence, ceux qui ont des besoins spéciaux peuvent demeurer en dehors de la vie scolaire normale et plus tard, une fois adultes, en dehors de la vie sociale et culturelle de leur communauté en général. (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p. 93)

Ces auteures proposent d'élargir ce rapport à la différence en tenant compte des caractéristiques de tous ceux qui composent la classe, plutôt que de s'attarder seulement aux différences de l'élève « inclus » (Bergeron *et al.*, 2011). En 2017, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) publie l'avis *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e année du secondaire* qui va tout à fait dans ce sens. Cet avis fait état des défis vécus dans les milieux scolaires par rapport à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. Le CSE (2017) explique que l'intégration cas par cas d'élèves avec des besoins particuliers au sein de la classe ordinaire pose encore de nombreux défis. Selon les auteurs de l'avis, le mode d'intervention basé sur une individualisation des mesures d'aide ne permettrait plus de répondre à l'ensemble des besoins. De plus, ce mode de fonctionnement générerait des contraintes jugées excessives par le personnel enseignant. En ce sens, les auteurs du

CSE (2017) s'inscrivent dans une approche d'éducation inclusive prônant plutôt la prise en compte de la diversité de tous les élèves pour permettre à chacun de développer son plein potentiel. Cette vision est également fortement présente dans deux axes de la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017a), soit *l'atteinte du plein potentiel de tous et de toutes* et *un milieu inclusif, propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite*.

La collaboration apparaît comme un élément incontournable pour déployer cette vision de l'éducation inclusive (CSE, 2017). Or, les champs d'action des différentes personnes qui interviennent auprès de l'élève sont plus ou moins étanches (CSE, 2017). Comme mentionné précédemment, les limites des champs d'action des enseignants et des orthopédagogues demeurent floues. La parution des référentiels décrivant les compétences spécifiques de l'orthopédagogue (ADOQ, 2018 ; Brodeur *et al.*, 2015) contribue à préciser la profession de l'orthopédagogie. Toutefois, les universités utilisent actuellement le même référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001) pour structurer la formation initiale des enseignants et des orthopédagogues (Allard, 2016). Or, ce référentiel de compétences (MEQ, 2001) ne définit pas de manière spécifique les compétences professionnelles de l'orthopédagogue. Pourtant, connaître et reconnaître les compétences de l'autre est à la base d'une collaboration fructueuse (CSE, 2017).

2.2.1.7 Un modèle prometteur pour organiser les services

Les enseignants et les orthopédagogues font face à plusieurs défis quant à l'organisation des services. En ce sens, le modèle RàI apparaît dans diverses publications comme un modèle prometteur d'organisation des services (Brodeur *et al.*, 2008 ; CSE, 2017 ; MELS, 2012 ; MEES, 2017). Une conférence de consensus menée

par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a permis de documenter son implantation en contexte québécois et d'identifier des recommandations. Le jury de cette conférence de consensus affirme que l'apport principal du modèle RàI consiste à réunir, à opérationnaliser et à coordonner plusieurs leviers pour soutenir le progrès scolaire des jeunes (Comité sur la RàI, 2019). Ces leviers, tels l'enseignement de qualité, le dépistage et le pistage régulier des progrès, sont évoqués dans la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999). En ce qui concerne les enseignants et les orthopédagogues, le modèle RàI peut contribuer à une clarification de leurs rôles. Brodeur et ses collaborateurs (2008) expliquent que ce modèle permet de structurer les changements à apporter en ce qui a trait au rôle et à la formation des enseignants et des orthopédagogues, puisqu'ils y sont définis de manière complémentaire.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les rôles des enseignants et des orthopédagogues ont grandement évolué depuis les années 60. Plusieurs politiques et mouvements sociaux ont influencé leurs rôles au regard des services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage, que ce soit le rapport Parent, le rapport COPEX ou encore la politique de l'adaptation scolaire. Certains défis ont été surmontés, alors que d'autres demeurent. En ce sens, le modèle de réponse à l'intervention apparaît comme une piste à explorer, autant pour baliser les rôles des enseignants et des orthopédagogues que pour rendre opérationnelle la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999). La prochaine section apportera de plus amples détails concernant les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue en lien au modèle RàI.

2.2.2 Les rôles attendus des enseignants et des orthopédagogues dans un contexte d'implantation du modèle RàI

Dans cette section, il sera possible d'expliquer plus en détail les rôles des enseignants et des orthopédagogues dans un contexte d'implantation du modèle RàI. D'une part,

les rôles des enseignants et des orthopédagogues seront identifiés en fonction des paliers d'intervention. Par la suite, les compétences et les tâches spécifiques en contexte d'implantation du modèle seront définies.

2.2.2.1 Distinction des rôles des enseignants et des orthopédagogues en fonction des paliers d'intervention

Comme l'a démontré l'historique de l'organisation des services, la distinction des rôles d'enseignant et d'orthopédagogue n'a pas toujours été claire en contexte d'inclusion. Le modèle RàI se positionne dans un contexte où les rôles des enseignants et des orthopédagogues sont définis de façon complémentaire (Brodeur *et al.*, 2008). En effet, à chacun des paliers du modèle, des modalités pédagogiques et organisationnelles sont proposées (MELS, 2012) permettant de structurer la manière dont les services sont dispensés aux élèves par ces deux intervenants. Bien que la distinction entre les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue en contexte RàI mérite d'être clarifiée davantage (Alsuliman, 2012 ; Barrio *et al.*, 2015 ; Fuchs *et al.*, 2010 ; Palenchar, 2012), certaines balises sont déjà proposées dans les écrits scientifiques. Le Tableau 2.1 présente une synthèse des éléments à prendre en considération pour appliquer chacun des paliers du modèle RàI.

Tableau 2.1 Application de chacun des paliers du modèle RàI en lecture au primaire

	Palier I	Palier II	Palier III
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Développer la compétence à lire de tous les élèves ; - Repérer les difficultés dès leur apparition et offrir rapidement une intervention adéquate ; - Assurer à chacun l'accès aux apprentissages correspondant à son âge chronologique. 	Accélérer le développement de la compétence à lire pour les élèves en difficulté par rapport à leurs besoins.	Accélérer le développement de la compétence à lire pour les élèves en difficulté par rapport à leurs besoins.
Intervenants responsables	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant est le premier responsable ; - L'orthopédagogue soutient l'enseignant (différenciation pédagogique, évaluation). 	Enseignant en collaboration avec l'orthopédagogue	Orthopédagogue
Bases de l'enseignement et des interventions	<ul style="list-style-type: none"> - Programme de formation régulier en lecture ; - Enseignement appuyé par la recherche et ciblant les cinq composantes essentielles d'un enseignement de la lecture efficace ; - Rajustements pour soutenir l'accomplissement des tâches par les élèves qui ont des besoins particuliers ; - Gestion de classe qui favorise l'enseignement différencié. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interventions validées par la recherche mettant l'accent sur les composantes essentielles en fonction des besoins des élèves ; - Enseignement intensif ; - Soutien de type « étayage ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Interventions validées par la recherche mettant l'accent sur les composantes essentielles en fonction des besoins spécifiques des élèves ; - Enseignement dont l'intensité est augmentée par rapport à l'enseignement offert au palier II.
Élèves concernés	Tous les élèves de la classe	Les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture et qui ne progressent pas de façon satisfaisante au palier I	Les élèves qui ont des difficultés persistantes en lecture et qui ne progressent pas de façon satisfaisante au palier II
Environnement	Classe ordinaire	Classe ordinaire ou local extérieur	Déterminé par l'école

	Palier I	Palier II	Palier III
Type de regroupement	Regroupements flexibles pour des activités différenciées en classe	Enseignement en petits groupes d'élèves ayant des besoins semblables (2 à 5 élèves)	Enseignement en petits groupes d'élèves ayant des besoins semblables (1 à 3 élèves)
Temps	- Un minimum de 90 minutes par jour	- Séance d'une durée de 20 à 45 minutes ; - 3 à 5 fois par semaine ; - Cycle de 8 à 15 semaines.	- Séance d'une durée de 30 à 60 minutes par jour ; - 4 à 5 fois par semaine ; - Cycle de 8 à 15 semaines.
Évaluation	- Dépistage universel au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire ; - Évaluation de la réponse à l'intervention par un suivi fréquent des progrès des élèves.	Suivi des progrès deux fois par mois relativement à des habiletés ciblées pour assurer des progrès et un apprentissage adéquats.	Suivi des progrès chaque semaine relativement à des habiletés ciblées pour assurer des progrès et un apprentissage adéquats.

Tiré de Haager et Mahdavi (2007), MELs (2012), Vaughn *et al.* (2007) et Whitten *et al.* (2012)

Dans le tableau 2.1, les paliers d'intervention sont explicités. Les objectifs, les bases de l'enseignement, les élèves concernés, l'environnement, le type de regroupement, la durée et la fréquence des interventions, ainsi que les modalités d'évaluation sont présentés en détail. Pour chacun des paliers, il est possible de constater qu'il y a un intervenant responsable. Le premier palier appartient davantage à l'enseignant. Celui-ci est toutefois supporté par l'orthopédagogue. Le second palier affiche une responsabilité partagée entre l'enseignant et l'orthopédagogue, alors que le troisième palier appartient davantage à l'orthopédagogue.

2.2.2.2 Les compétences et les tâches de l'orthopédagogue en contexte RàI

Comme l'a démontré l'historique de l'organisation des services, depuis sa naissance, l'orthopédagogie a toujours été un champ d'intervention aux limites imprécises (Tardif et Lessard, 1992). La distinction entre le rôle de l'orthopédagogue et celui de l'enseignant de la classe ordinaire est d'ailleurs un problème qui se pose depuis

longtemps (Tardif et Lessard, 1992 ; Marcoux, 2013). L'avènement du modèle RàI offre une opportunité pour structurer cette réflexion (Fuchs *et al.*, 2012). Malgré les balises proposées par le modèle RàI, après une décennie d'implantation du modèle aux États-Unis, des chercheurs insistent sur l'importance de clarifier le rôle de l'orthopédagogue dans le processus d'implantation (Alsuliman, 2012 ; Barrio *et al.*, 2015 ; Fuchs *et al.*, 2010 ; Palenchar, 2012). Pour ce faire, des modèles ciblant les compétences attendues des orthopédaogues en contexte d'implantation du modèle RàI ont été proposés et seront détaillés dans la prochaine section. Par la suite, le choix du modèle retenu pour cette thèse sera justifié.

- Les cinq rôles de l'orthopédagogue contemporain (Hoover et Patton, 2008)

En contexte d'implantation du modèle RàI, le rôle de l'orthopédagogue se modifie considérablement (Bean et Lillenstein, 2012 ; Haager et Mahdavi, 2007 ; Hoover et Patton, 2008 ; Lopez, 2010 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Swanson *et al.*, 2012 ; Van Garderen *et al.*, 2012). Hoover et Patton (2008) énumèrent les cinq sphères critiques dans lesquelles l'orthopédagogue contemporain doit développer des compétences de haut niveau. Ces cinq sphères sont illustrées dans le schéma ci-après (Figure 2.4).

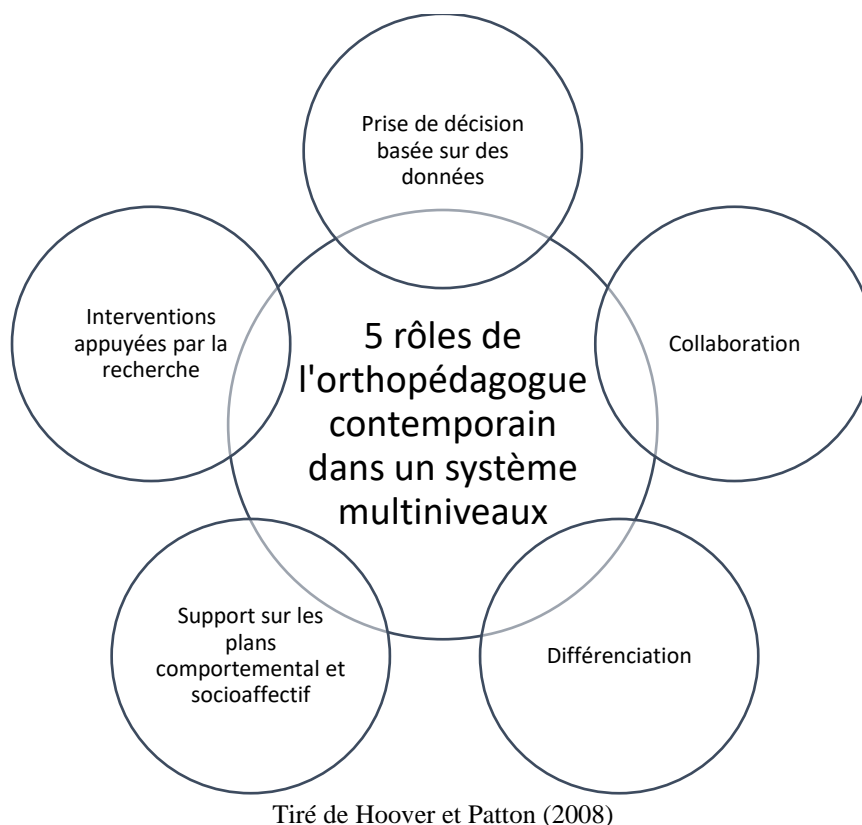


Figure 2.4 Cinq rôles de l'orthopédagogue contemporain

Le premier rôle concerne *la prise de décision basée sur des données*. Dans le modèle RàI, la réponse des élèves aux interventions doit être documentée pour suivre leurs progrès et prendre des décisions éclairées sur le plan pédagogique (NCTRI, 2010). Pour ce faire, l'orthopédagogue doit développer certaines habiletés. Il doit notamment être en mesure de développer et d'implanter de manière continue des outils favorisant le dépistage et le pistage de progrès des élèves (Hoover et Patton, 2008).

Le second rôle a trait aux *interventions appuyées par la recherche*. L'orthopédagogue doit être en mesure de soutenir la mise en place des interventions appuyées par la recherche au palier I (Cummings *et al.*, 2008 ; Hoover et Patton, 2008 ; Simonsen *et*

al., 2010). Aux paliers supérieurs, il doit être capable d'implanter des interventions supplémentaires et intensives basées sur la recherche (Hoover et Patton, 2008).

Le troisième rôle cible *la différenciation de l'enseignement*, nécessaire à l'implantation du modèle RàI. Dans l'optique de répondre aux besoins individuels des élèves dans la classe ordinaire, l'orthopédagogue doit soutenir l'enseignant dans la conception et la mise en place d'un enseignement différencié (Hoover et Patton, 2008).

Le quatrième rôle vise à soutenir l'enseignant en ce qui a trait aux *difficultés comportementales et socioaffectives*. Cela implique d'être en mesure de développer, d'implanter et d'évaluer les conditions favorisant un environnement éducatif optimal dans la classe ordinaire. L'orthopédagogue peut également soutenir les enseignants qui interviennent auprès d'élèves ayant des difficultés comportementales et socioaffectives et qui doivent modifier ou adapter leur enseignement ainsi que l'environnement éducatif.

Enfin, le cinquième rôle touche à la *collaboration*. L'orthopédagogue se doit d'interagir et de soutenir les intervenants qui mettent en place des stratégies pour répondre aux besoins des élèves en difficulté en contexte inclusif. Dans un contexte d'implantation du modèle RàI, la collaboration apparaît comme un élément extrêmement important, puisque les élèves demeurent, autant que possible, dans la classe ordinaire.

- Les quatre rôles clés (Mitchell *et al.*, 2012)

Mitchell et ses collaborateurs (2012) proposent également une synthèse des rôles de l'orthopédagogue dans un contexte RàI basé sur des écrits scientifiques empiriques et

prescriptifs. Ils ont été en mesure d'identifier une liste de tâches réparties en quatre rôles clés : le gestionnaire, le diagnosticien, l'intervenant et le collaborateur. Le *gestionnaire* remplit trois catégories de tâches. Il remplit des documents et écrit des courriels, il supervise les élèves dans leur déplacement (entre la classe et le local de l'orthopédagogue) et réalise des tâches qui ne sont pas reliées à sa profession. Les tâches du *diagnosticien* peuvent aussi se regrouper en trois catégories : l'implantation de mesures d'évaluation, l'explication et les interactions autour des mesures d'évaluation, et l'apprentissage des outils d'évaluation. Les tâches de l'*intervenant* consistent à utiliser des interventions appuyées par la recherche, à offrir des interventions supplémentaires et intensives, et à effectuer l'évaluation des progrès en continu. Les tâches du *collaborateur* sont plus nombreuses. Il assiste l'enseignant en classe et agit à titre de consultant auprès des élèves et des professionnels. Il offre du soutien à l'enseignant de la classe ordinaire et communique avec les parents. Enfin, il collabore avec l'enseignant dans une optique de planification.

Dans le cadre de cette recherche, le modèle de Mitchell et ses collaborateurs (2012) nous apparaît plus pertinent. Il est plus détaillé que le modèle de Hoover et Patton (2008), ce qui permettra une analyse fine du travail de l'orthopédagogue. De plus, les rôles sont définis sous forme de tâches, ce qui permettra une analyse en profondeur sur le plan opérationnel. Ce modèle nous apparaît d'autant plus pertinent qu'il propose une typologie très similaire à celle suggérée dans le *Référentiel des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur *et al.*, 2015) et à celle proposée par le référentiel de l'ADOQ (2018). D'ailleurs, le tableau suivant (Tableau 2.2) résume les tâches de l'orthopédagogue en lien avec chacun des rôles clés du modèle proposé par Mitchell et ses collaborateurs (2012). Les tâches sont issues de l'article de Mitchell et certaines sont tirées du *Référentiel des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur *et al.*, 2015).

Tableau 2.2 Tâches de l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI

Tâches en lien avec l'intervention	Tâches en lien avec l'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation d'interventions appuyées par la recherche - Choix, modification ou élaboration des interventions de niveau 2 pour un sous-groupe d'élèves - Choix, modification ou élaboration des interventions de niveau 3 pour un élève ou un sous-groupe d'élèves - Consignation des progrès réalisés par le[s] apprenant[s] de façon continue - Soutien à l'apprenant dans l'utilisation des modalités d'aide mises en œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> - Participation à une activité professionnelle de formation continue portant sur l'évaluation - Identification des mesures d'adaptation/modification appropriées en équipe pour un [des] apprenant[s] - Identification des niveaux d'intervention appropriés en équipe pour un [des] apprenant[s] - Analyse et priorisation des demandes d'évaluation en orthopédagogie - Établissement d'un portrait initial de la situation globale d'un [des] apprenant[s] - Choix et mise en œuvre des procédures, des modalités et des outils d'évaluation pour un [des] apprenant[s] - Analyse et interprétation des données recueillies - Explication/Discussion des résultats des évaluations en équipe à propos d'un [des] apprenant[s]
Tâches en lien avec la collaboration	Tâches en lien avec la gestion
<ul style="list-style-type: none"> - Soutien à l'enseignant dans la classe - Consultation avec enseignant/parent/autre intervenant - Rencontre avec enseignant/parent/autre intervenant - Soutien à l'enseignant pour la différenciation - Soutien à l'enseignant pour l'évaluation - Soutien à l'enseignant pour la pédagogie - Planification avec l'enseignant - Communication avec les parents 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche et création de matériel pédagogique/orthopédagogique - Documents à remplir - Participation à des réunions - Lecture et rédaction de courriels - Transport des élèves (entre la classe et le local en ortho) - Tâches administratives

2.2.2.3 Les compétences et les tâches de l'enseignant de la classe ordinaire

Pour guider et faciliter nos analyses, un modèle sera élaboré pour les enseignants en s'inspirant des quatre rôles clés proposés par Mitchell et ses collaborateurs (2012). Les tâches de l'enseignant de la classe ordinaire, en ce qui a trait au soutien aux élèves en

difficulté d'apprentissage de la lecture, sont regroupées en quatre catégories : l'enseignement/intervention, l'évaluation, la gestion et la collaboration (Tableau 2.3).

Tableau 2.3 Tâches de l'enseignant en contexte d'implantation du modèle RàI

Tâches en lien avec l'enseignement/intervention	Tâches en lien avec l'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de pratiques d'enseignement appuyées par la recherche - Utilisation de pratiques d'enseignement différenciées (utilisation des sous-groupes) - Choix, modification ou élaboration des interventions de niveau 2 pour un sous-groupe d'élèves - Mise en œuvre d'une intervention de niveau 2 auprès d'un sous-groupe d'élèves - Consignation des progrès réalisés par le[s] apprenant[s] de façon continue - Élaboration et mise en œuvre de stratégies de gestion de classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Participation à une activité professionnelle de formation continue portant sur l'évaluation - Identification des mesures d'adaptation/modification appropriées en équipe pour un [des] apprenant[s] - Identification des niveaux d'intervention appropriés en équipe pour un [des] apprenant[s] - Choix et mise en œuvre des procédures, des modalités et des outils d'évaluation pour un [des] apprenant[s] - Analyse et interprétation des données recueillies - Explication/Discussion des résultats des évaluations en équipe à propos d'un [des] apprenant[s]
Tâches en lien avec la collaboration	Tâches en lien avec la gestion
<ul style="list-style-type: none"> - Rencontre avec l'orthopédagogue - Rencontre avec le parent - Rencontre avec un autre intervenant - Planification avec d'autres enseignants - Planification avec l'orthopédagogue - Communication avec les parents 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche et création de matériel pédagogique - Documents à remplir - Participation à des réunions - Lecture et rédaction de courriels

2.3 La collaboration

La mise en œuvre du modèle RàI repose sur une collaboration accrue entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Dans cette section, le concept et les caractéristiques essentielles de la collaboration seront exposés. Par la suite, des typologies de la collaboration seront décrites. Une attention particulière sera ensuite portée sur la question spécifique de la

collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Les diverses formes de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue seront d'abord détaillées. Enfin, les conditions favorables à l'établissement d'une collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue seront présentées.

2.3.1 Des définitions de la collaboration

Le concept de *collaboration* est défini de multiples façons. Bush (2003) définit la *collaboration* comme étant : « un discours, une conversation, une communication, une discussion orientés vers un but entre deux enseignants ou plus » (p. 2, traduction libre). De leur côté, Corriveau et Savoie-Zajc (2010) ajoutent à leur définition la notion d'*interdépendance* en définissant la collaboration comme étant une : « Dynamique interactionnelle plus ou moins intense qui se tisse entre des personnes et qui tient comme idéal une culture collaborative où les personnes travaillent en cohésion, autour d'un but commun, dans des relations d'interdépendance » (p. 9). En contexte d'interdépendance, l'enseignant sent qu'il ne peut pratiquement pas accomplir son travail sans l'apport de l'autre ou des autres (Dionne, 2003 ; Little, 1990). Dans un autre ordre d'idées, Friend et Cook (2016) précisent quant à elles le fait que la collaboration constitue un *acte volontaire* : « la collaboration interpersonnelle est un style d'interaction directe entre au moins deux parties équivalentes engagées volontairement qui travaillent ensemble en prenant des décisions de façon partagée pour atteindre un but commun » (p. 7, traduction libre). Portelance, Borges et Pharand (2011) mettent quant à elles l'accent sur l'*ouverture aux savoirs et aux expériences des autres* : « La collaboration est un processus complexe caractérisé par une démarche conjointe des personnes qui collaborent, leur engagement dans la poursuite d'un but commun et leur ouverture aux savoirs et aux expériences des autres » (p. 216). Cette ouverture implique de « reconnaître que l'on n'est pas le seul à connaître », ce qui

constitue une attitude favorable à la conduite du dialogue (Martineau et Simard, 2011). Enfin, Robinson (1991) insiste plutôt sur le *partage d'expertise*. Il définit la collaboration comme un : « processus interactif dans lequel des individus possédant différentes expertises, connaissances et expériences travaillent volontairement ensemble en vue d'apporter des solutions communes à un problème » (p. 441).

De manière plus précise, à la lumière des positions recensées, il apparaît que la collaboration n'est pas définie de manière fixe. En effet, il a été possible de constater des divergences au sein des définitions présentées dans le paragraphe précédent. Cela dit, les auteurs cités précédemment semblent tout de même s'entendre sur certains points. Tout d'abord, la notion d'*interactions* entre deux ou plusieurs individus fait partie intégrante de la majorité des définitions. Le travail en vue de l'atteinte d'un *but commun* constitue également un élément récurrent chez la plupart des auteurs. En ce qui concerne les divergences, les auteurs insistent dans leur définition sur une caractéristique de la collaboration qui leur apparaît comme étant essentielle. Corriveau et Savoie-Zajc (2010) choisissent l'*interdépendance* alors que Portelance, Borges et Pharand (2011) mentionnent l'*ouverture aux autres*. Friend et Cook (2016) considèrent quant à elles la notion d'*acte volontaire* comme étant centrale. Robinson (1991) aborde aussi la notion d'acte volontaire, mais elle ajoute celle du *partage d'expertise*.

Une autre distinction se dégage des définitions exposées. Il ne semble pas y avoir de consensus quant à la nature même de la collaboration. Portelance, Borges et Pharand (2011) la présentent comme étant un *processus* complexe. Cette conception de la collaboration se distingue de celle de Friend et Cook (2016) qui définissent la collaboration comme étant un *style interactionnel*. Cette conception de la collaboration rejoint celle de Corriveau et Savoie-Zajc (2010) qui énoncent que la collaboration est une *dynamique interactionnelle* qui se tisse entre des personnes. Enfin, Bush (2003) semble également concevoir davantage la collaboration de cette manière puisqu'il

affirme qu'elle est « une *discussion*, une *conversation*, une *communication* ». Cette conception est plus proche du *style interactionnel* que du *processus*. La définition de Robinson (1991) se situe au carrefour de ces conceptions, puisqu'il définit la collaboration comme étant un *processus interactif*.

Dans le cadre de ce projet de recherche, cette définition de Robinson (1991) sera retenue : « processus interactif dans lequel des individus possédant différentes expertises, connaissances et expériences travaillent volontairement ensemble en vue d'apporter des solutions communes à un problème » (p. 441). Le *partage d'expertise* est effectivement au cœur de la collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignant dans une perspective de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture. À notre avis, l'appellation « processus interactif » décrirait également mieux le concept de collaboration.

2.3.2 Des caractéristiques de la collaboration

Il a été démontré que la collaboration se définit de multiples façons. Toutefois, des caractéristiques inhérentes au concept de la collaboration se dégagent des définitions énoncées. Friend et Cook (2016) énumèrent les caractéristiques de la collaboration qui permettent de compléter la définition de base. Beaumont et ses collaborateurs (2010) ont repris et traduit les caractéristiques établies par Friend et Cook (2016) en apportant des précisions. Chacune des caractéristiques de Friend et Cook (2016) est présentée en s'appuyant sur les précisions relevées par Beaumont et ses collaborateurs (2010).

Les auteures expliquent d'abord que *la collaboration est volontaire*. Il n'est pas possible de forcer les gens à collaborer. Beaumont et ses collaborateurs (2010) partagent cet avis :

Le travail collaboratif imposé peut générer du mécontentement chez le personnel scolaire qui interprète ces rencontres obligatoires comme contraignantes, voire provocantes et ce, malgré le fait que des retombées positives soient observées suite à ce travail d'équipe. (p. 7)

Tardif (2007) précise que la commande de collaboration suscite souvent des résistances et impulse des pratiques collaboratives déconnectées des besoins réels des enseignants. Les pratiques collectives fonctionnent dans la mesure où elles ont un sens pour les enseignants (Tardif, 2007).

La collaboration requiert également la parité entre les participants (Friend et Cook, 2016). Pour que la relation de collaboration soit paritaire, chaque personne doit avoir la conviction de pouvoir contribuer également à la prise de décision et que ses opinions soient prises en compte (Beaumont *et al.*, 2010). Beaumont et ses collaborateurs (2010) affirment qu'une absence de parité peut conduire à une perte de motivation à collaborer et à s'impliquer.

La collaboration est basée sur la poursuite de buts communs (Friend et Cook, 2016). Les auteures mentionnent que les individus qui collaborent doivent partager au moins un but. Beaumont et ses collaborateurs (2010) expliquent que lorsqu'un des membres poursuit un but individuel au détriment du but commun, il est plus probable que des conflits surviennent.

La collaboration repose sur un partage des responsabilités (Friend et Cook, 2016). Les auteures distinguent deux types de responsabilités : la responsabilité liée à la réalisation des tâches et la responsabilité liée à la prise de décision. En ce qui concerne la réalisation des tâches, Friend et Cook (2016) précisent qu'il n'est pas nécessaire que chaque individu participe également à chacune des tâches. Il est plutôt recommandé qu'une division des tâches soit effectuée en tenant compte du contexte (Beaumont *et*

al., 2010). Par contre, en ce qui concerne la prise de décision, chaque membre doit y participer également.

Les individus qui collaborent partagent leurs ressources (Friend et Cook, 2016). Chaque individu engagé dans l'activité collaborative possède et met en application ses ressources dans le but d'atteindre le but commun (Beaumont *et al.*, 2010). Les ressources varient en fonction du rôle de l'individu et de l'activité, mais la disponibilité et le temps offerts sont souvent considérés comme des ressources cruciales.

Les individus qui collaborent partagent la responsabilité des retombées. Qu'elles soient positives ou négatives, tous les individus ayant participé à l'activité collaborative sont responsables des retombées.

Beaumont et ses collaborateurs (2010) précisent que la collaboration prend généralement deux formes en milieu scolaire québécois. D'une part, il y a les pratiques de collaboration formelles, telle la participation à des comités, à des rencontres ou à des activités de formation. D'autre part, il y a les pratiques de collaboration informelles, qui se vivent par le biais de rencontres furtives ou d'échanges d'idées. Ces auteurs ajoutent que même si les pratiques collaboratives informelles sont plus répandues, les milieux scolaires auraient intérêt à formaliser davantage les pratiques collaboratives (Beaumont *et al.*, 2010). Mérini, Thomazet et Ponté (2014) décrivent quant à eux les pratiques collaboratives sous l'angle de dimensions. La dimension spatiale fait référence au lieu (dans la classe, dans l'école, hors de l'école) et la dimension temporelle fait référence au temps (temps scolaire, temps périscolaire, temps extrascolaire). La dimension sociale est décrite à partir des acteurs impliqués dans les pratiques collaboratives (élèves, enseignants, partenaires). La dimension réglementaire spécifie si la collaboration est prescrite ou volontaire.

2.3.3 La typologie de la collaboration

La collaboration est une notion plurielle associée à plusieurs caractéristiques. Une autre particularité du concept de collaboration est qu'il s'apparente à d'autres notions, entre autres la coopération, la collégialité et le partenariat. Pour mieux saisir la signification de la collaboration, il convient de délimiter les frontières de chacun de ces termes.

Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007) distinguent trois modalités de « travail partagé », selon le degré d'intensité du partage, à partir des pratiques de *coordination*, en passant par celles de *collaboration*, pour aller jusqu'à celles de *coopération*. Selon ces auteurs, « la *collaboration* est présente à chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un but commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves » (Marcel *et al.*, 2007, p. 10). Ces mêmes auteurs réservent l'appellation *coopération* à « une situation où les enseignants agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle afin de répondre aux caractéristiques de la situation et à leurs objectifs » (Marcel *et al.*, 2007, p. 11).

McEwan (1997) propose aussi un continuum basé sur une intensification du partage, partant de l'isolement jusqu'à la collaboration. Ce continuum, composé de six éléments, a été traduit et adapté par Boies et Portelance (2013) tel qu'illustré dans la Figure 2.5 :

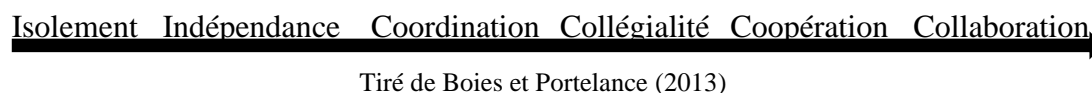


Figure 2.5 Adaptation du continuum de McEwan (1997)

Boies et Portelance (2013) expliquent en détail comment se traduit chacun des niveaux du continuum de McEwan dans la pratique. Le niveau d'*isolement* signifie que l'enseignant travaille seul dans sa classe sans recevoir du soutien des autres enseignants ou des autres membres de l'équipe-école. Au niveau d'*indépendance*, il enseigne en l'absence de coordination avec les collègues, sans dépendre des autres. Il est en mesure de reconnaître la tendance collective, mais en fixant ses propres buts (Boies et Portelance, 2013). Les enseignants qui travaillent en *coordination* souscrivent à des règles communes et s'entendent sur un calendrier ou des façons de procéder. Les échanges d'informations se rapportent aux règlements établis, à l'utilisation des locaux, bureaux, espaces de travail ou encore du matériel. Au niveau de la *collégialité*, les enseignants communiquent sur une base quotidienne et partagent des idées, des responsabilités, du matériel et des expériences. Les enseignants s'accommodent, ils acceptent facilement de recevoir de l'aide et d'aider (Boies, 2012). Dans un climat de *coopération*, les enseignants se regroupent pour travailler à l'accomplissement d'un but. Chacun s'acquitte d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche globale. Enfin, au stade de *collaboration*, les enseignants partagent volontairement un but. Ils mettent en commun des idées et réalisent ensemble l'entièreté des tâches nécessaires à l'atteinte des objectifs.

La typologie de Little (1990), reprise par Dionne (2003), qualifie le degré d'intensité de la relation à partir du niveau d'interdépendance existant entre des collègues s'échelonnant sur un gradient croissant d'interdépendance :

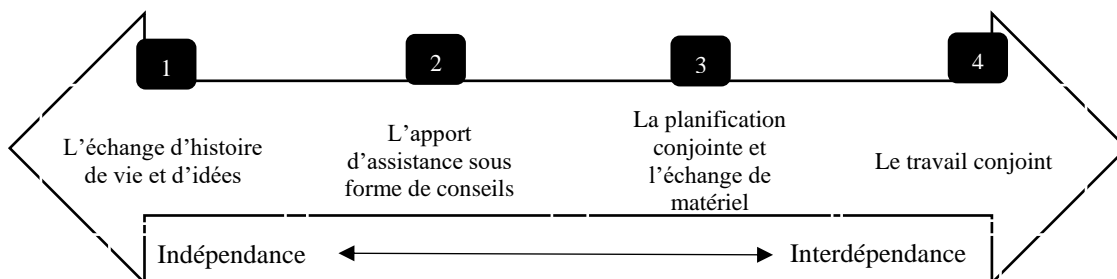


Figure 2.6 Niveaux d'interdépendance du continuum de Little (1990)

Beaumont et ses collaborateurs (2010) ont traduit et détaillé chacun des niveaux du continuum de Little (1990) en y apportant des précisions. Au niveau le plus faible d'interdépendance, les échanges entre les collègues sont d'ordres informels, superficiels, et les interactions sont peu centrées sur la résolution de problèmes. Au second niveau du continuum, il serait question de relations d'entraide ponctuelle de type informel entre collègues, souvent à sens unique. Le troisième niveau correspond à des discussions d'ordre pédagogique ou disciplinaire qui visent le partage d'idées, de matériel ou la planification de stratégies d'enseignement. Enfin, le niveau plus élevé d'interdépendance se caractérise par le partage et le chevauchement des expertises et des responsabilités (Beaumont *et al.*, 2010). Ce serait à ce niveau du continuum que l'on pourrait affirmer être en présence d'un véritable processus de collaboration (Dionne, 2003 ; Little, 1990). Les trois autres types de relations appartiendraient plutôt à la collégialité.

Comme cette recherche étudie la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue, il est plutôt improbable que le degré d'intensité de la relation observé soit en deçà de la collégialité. Pour cette raison, le continuum de Little (1990) semble être le modèle le plus pertinent puisqu'il présente de manière détaillée les différents niveaux de relation collégiale. Il permettra une analyse fine et approfondie de la relation de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue.

2.3.4 Les formes de collaboration

Le concept de collaboration a été détaillé dans les sections précédentes. Il convient maintenant de se centrer plus spécifiquement sur la collaboration entre l'enseignant de

la classe ordinaire et l'orthopédagogue, puisque cette relation constitue l'objet de la présente recherche. Tremblay (2012) propose trois formes de collaboration entre professionnels : la consultation collaborative, le coenseignement et la co-intervention. Ce modèle nous apparaît particulièrement pertinent, car il permet de faire une analyse fine des formes de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue.

2.3.4.1 La consultation collaborative

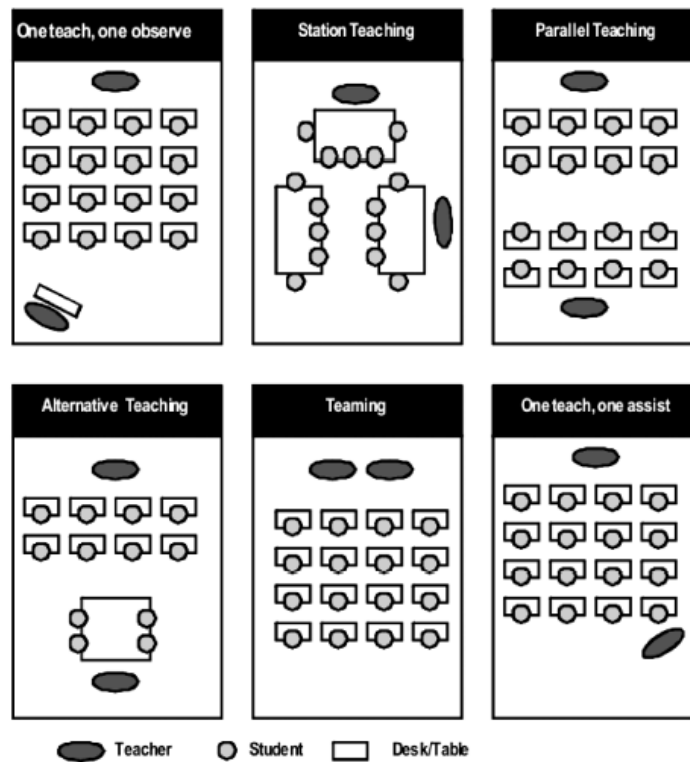
La *consultation collaborative* est un modèle de consultation spécifique au domaine de l'éducation (Paré et Trépanier, 2010). Idol, Nevin et Paolucci-Whitcomb (1994) la définissent ainsi : « La consultation collaborative est un processus interactif qui permet à un groupe de personnes ayant des expertises diverses de générer des solutions créatives à des problèmes définis mutuellement » (p. 13, traduction libre). Ces auteures précisent que le processus de consultation collaborative se déroule en six étapes : l'établissement des objectifs de l'équipe, l'identification du problème, la recommandation des interventions, l'implantation des recommandations, l'évaluation et le suivi. Tremblay (2012) indique que ce type de consultation est fréquent entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Concrètement, la consultation collaborative prend la forme d'une rencontre hebdomadaire entre l'orthopédagogue et l'enseignant afin de planifier les interventions auprès des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage, d'échanger et de se concerter (Saint-Laurent, 2008). L'étude de Saint-Laurent et ses collaborateurs (1995) apparaît, à notre connaissance, comme l'une des seules études québécoises portant sur le modèle de consultation collaborative. Pourtant, dans leur recension des écrits, Saint-Laurent et ses collaborateurs (1995) énumèrent plusieurs avantages relatifs à ce modèle. Ces auteurs relèvent d'abord le fait que ce fonctionnement implique des échanges, ce qui fait en sorte que les intervenants se sentent moins isolés. L'aspect interactif du processus assure également que

l'enseignant et l'orthopédagogue participent à part entière à la démarche d'apprentissage des élèves. De plus, les deux intervenants ont plus de chances d'être cohérents dans leur façon d'aborder les objectifs à travailler et ainsi favoriser chez l'élève un meilleur transfert des apprentissages (Saint-Laurent *et al.*, 1995). Bien que de multiples avantages soient envisagés, peu de recherches ont établi l'efficacité de ce modèle (Dobson et Gifford-Bryan, 2014 ; Idol *et al.*, 1994 ; Paré et Trépanier, 2010 ; Saint-Laurent *et al.*, 1995) et il ne serait pas très répandu dans les écoles du Québec (Paré et Trépanier, 2010). À cet égard, Paré et Trépanier (2010) soutiennent que les obstacles organisationnels sont souvent pointés du doigt.

2.3.4.2 Le coenseignement

Le *coenseignement* représente une deuxième forme de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Le terme « coenseignement » serait une appellation dérivée de « cooperative teaching » (Murawski et Swanson, 2001). Ce concept est défini comme suit par Friend et Cook (2016) : « Le coenseignement est une façon d'organiser les services afin d'offrir des services spécialisés à des élèves ayant des difficultés ou des besoins particuliers pendant qu'ils sont dans la classe ordinaire » (p. 160, traduction libre). Les auteures précisent que le coenseignement se produit lorsque deux ou plusieurs professionnels possédant différentes expertises enseignent à un groupe d'élèves en même temps, dans un même lieu. Le coenseignement est ainsi étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie non pas correctrice, mais plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves (Tremblay, 2015). Bien que le travail de l'orthopédagogue s'effectue de plus en plus au sein de la classe, ce type de dispositif demeure relativement rare dans les écoles (Tremblay, 2012). Il existerait six grandes configurations pour structurer le travail de

coenseignement (Friend et Cook, 2016 ; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007 ; Tremblay, 2012) ; celles-ci sont illustrées à la Figure 2.7 :



Tiré de Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger (2010)

Figure 2.7 Configurations du coenseignement

Tremblay (2012) présente une description ainsi que les avantages et les inconvénients de chacune de ces configurations résumées dans le tableau suivant (Tableau 2.4).

Tableau 2.4 Description, avantages et inconvénients des configurations de coenseignement

	Description	Avantages	Inconvénients
L'un enseigne, l'autre observe	Un enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que l'autre, souvent l'orthopédagogue, observe le groupe et/ou gère la discipline.	Est utile pour prendre des informations sur un ou des élèves du groupe en les observant.	Les actions de l'orthopédagogue sont très limitées.
Enseignement de soutien	L'enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que l'orthopédagogue fournit les adaptations et autres formes de soutien.	Peut augmenter le niveau de confort des coenseignants inexpérimentés.	Peut se traduire par une relation de domination de l'enseignant et l'orthopédagogue peut être considéré comme un assistant.
Enseignement parallèle	L'enseignant et l'orthopédagogue se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. La classe est divisée en deux et chacun prend sa moitié.	Permet d'enseigner en petits groupes pour stimuler les interactions, permettre les manipulations, la discussion, etc.	Doit être utilisé seulement quelques fois par semaine, pour ne pas créer deux groupes au sein d'une même classe.
Enseignement en ateliers	L'enseignant et l'orthopédagogue se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. Les élèves permutent selon un parcours prédéterminé par le biais d'ateliers.	Les élèves bénéficient d'un plus petit ratio enseignant/élèves et sont exposés à un plus large éventail d'expériences.	Demande une planification et de la préparation supplémentaire. Le niveau de bruit est élevé et la gestion du temps plus complexe.
Enseignement alternatif	L'enseignant et l'orthopédagogue se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. La majorité des élèves reste en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de remédiation.	Permet d'individualiser.	L'orthopédagogue peut être considéré comme un assistant.
Enseignement partagé	Les deux enseignants présentent la même activité au même groupe en se partageant le travail et en variant les rôles de façon constante.	Plus enrichissant pour les enseignants et les élèves. Favorise la créativité dans l'élaboration et la présentation de la leçon.	Requiert plus d'engagement et demeure difficile à mettre en œuvre.

Tiré de Tremblay (2012)

Comme le présente le Tableau 2.4, il est possible de dégager certains constats relatifs aux différentes configurations du coenseignement. Certaines configurations, tels l'enseignement en ateliers, l'enseignant alternatif et l'enseignement partagé, exigent un travail de collaboration et de planification plus soutenu entre l'enseignant et l'orthopédagogue. D'autres configurations, par exemple, pendant que l'un enseigne l'autre observe, l'enseignement de soutien et l'enseignement parallèle, demandent moins de travail conjoint. Cependant, ces configurations peuvent être utiles pour différencier l'enseignement, pour observer des élèves ou pour intervenir de manière spécifique auprès de certains élèves (Tremblay, 2015).

Une méta-analyse réalisée par Murawski et Swanson (2001) a permis de révéler un effet modéré (0.4) du coenseignement sur la réussite des élèves. Ces résultats sont à considérer avec précaution, puisque seulement 6 des 89 articles consultés satisfaisaient les critères de sélection. Les auteurs insistent donc sur la nécessité de conduire davantage de recherches pour mieux déterminer les effets du coenseignement. Une métasynthèse menée par Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007) s'est plutôt penchée sur les résultats des études qualitatives ayant porté sur le coenseignement. Quatre conclusions ont pu être tirées de cette métasynthèse. Premièrement, il semble que les gestionnaires, enseignants et élèves perçoivent le coenseignement comme étant bénéfique autant pour la classe ordinaire, pour l'orthopédagogie et pour le développement professionnel des enseignants. Deuxièmement, les enseignants ayant participé à ces études s'entendent sur le fait que le soutien des membres de la direction est crucial pour établir des conditions favorables au coenseignement. Troisièmement, la configuration prédominante qui est ressortie de ces études est celle où l'un enseigne et l'autre assiste, ce qui fait en sorte que l'orthopédagogue joue souvent un rôle de subordonné. Quatrièmement, les résultats de cette métasynthèse dévoilent que l'enseignement en grand groupe domine chez les enseignants. Les orthopédagogues

adoptent quant à eux un rôle d'assistant, en soutenant les élèves en difficulté à l'intérieur de la classe.

2.3.4.3 La co-intervention

La *co-intervention* concerne le soutien direct à l'élève par du personnel spécialisé, comme l'orthopédagogue (Tremblay, 2012). Tremblay (2012) précise que ces interventions peuvent être menées en dehors de la classe (co-intervention externe) ou dans la classe (co-intervention interne). La *co-intervention externe* avec un orthopédagogue est un modèle largement utilisé dans les écoles (Gaudreau, 2010 ; Tremblay, 2012 ; Trépanier, 2005) et se fait parfois en individuel ou en petits groupes. Selon Dion et ses collaborateurs (2008), le ratio un à un permet à l'orthopédagogue d'adapter parfaitement son enseignement aux besoins de son élève, de maximiser l'attention de ce dernier et de s'assurer qu'un contenu est maîtrisé avant d'enchaîner avec le suivant. Une méta-analyse d'Elbaum, Vaughn, Hughes et Moody (2000) a d'ailleurs révélé l'efficacité de l'intervention individuelle sous forme de tutorat. Cela dit, les résultats indiquent également que cette mesure ne produit pas d'effet supérieur à l'enseignement en petits groupes (2 à 6 élèves). Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) affirment donc qu'il semble préférable de recourir à l'enseignement en petits groupes préalablement à la mise en place d'un service de tutorat pour favoriser une meilleure utilisation des ressources. Bien que le modèle de co-intervention externe soit démontré comme étant efficace (Elbaum *et al.*, 2000 ; Torgesen, Wagner et Rashotte, 1999), il présente plusieurs limites, comme cela a été évoqué dans la problématique. Le fait que l'élève manque forcément du contenu enseigné au groupe-classe pour recevoir les interventions de l'orthopédagogue constitue l'une des limites les plus couramment citées dans la littérature (Ervin, 2010; Giasson ; 2004 ; Saint-Laurent *et al.*, 1998 ; Tremblay, 2012). Avec ce type de modèle, l'orthopédagogue peut

offrir un temps limité à ses élèves (30 à 60 minutes par semaine), ce qui est largement en deçà de leurs besoins (Brodeur *et al.*, 2008 ; Ervin, 2010 ; Saint-Laurent *et al.*, 1998 ; Tremblay, 2012).

La *co-intervention interne* concerne les interventions réalisées, le plus souvent, auprès d'un seul élève à l'intérieur de la classe (Tremblay, 2012). Le professionnel soutient l'élève à besoins spécifiques dans ses apprentissages en classe. L'auteur explique que les interventions permettent une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, sans toutefois les modifier. À notre connaissance, aucune étude scientifique portant sur cette forme de collaboration spécifique n'a été repérée dans notre recension.

2.3.5 Les conditions favorables à la collaboration enseignant-orthopédagogue

Maintenant que les différentes formes de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue ont été exposées, il convient de se pencher sur les conditions favorables à l'implantation de telles pratiques collaboratives. En effet, certaines conditions favorisent l'émergence et la consolidation des pratiques de collaboration en milieu scolaire (Beaumont *et al.*, 2010). Mattessich et Monsey (1992) ont conduit une recension des écrits afin de recenser les facteurs qui influencent l'efficacité de la collaboration. Les auteurs ont été en mesure de dénombrer 19 facteurs regroupés en six catégories : l'environnement, l'adhésion (*membership*), le processus et les structures, la communication, l'objectif et les ressources. Une seconde synthèse, réalisée par le Center on Instruction (Mohammed *et al.*, 2011), a permis de relever sept facteurs qui soutiennent la collaboration dans les milieux scolaires : une vision et des buts partagés, l'adhésion (*membership*), le support systémique, la communication et le respect, le processus, la responsabilité et la compréhension du contexte local. Dettmer, Thurston,

et Dyck (2005) présentent quant à eux un modèle comprenant douze éléments clés pour favoriser un travail d'équipe réussi, notamment entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Les douze éléments identifiés sont regroupés en quatre catégories : la préparation, la délimitation des rôles, le modèle pour structurer les rôles et l'évaluation des retombées. Bien que les synthèses de Mattessich et Monsey (1992) et du Center on Instruction (Mohammed *et al.*, 2011) soient fort utiles pour comprendre les conditions favorables à la collaboration en milieu scolaire dans une vision plus globale, elles ne permettent pas une analyse fine de l'opérationnalisation de la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Le modèle de Dettmer et ses collaborateurs (2009), qui s'applique davantage à notre objet spécifique de recherche, est retenu et sera présenté dans la prochaine section.

2.3.5.1 Une description du modèle de Dettmer *et al.* (2005)

Dettmer et ses collaborateurs (2009) ont relevé douze éléments clés, regroupés en quatre catégories, qui favorisent un travail d'équipe efficace entre les intervenants scolaires. C'est un modèle qui s'applique au contexte spécifique de collaboration dans une perspective de soutien aux élèves en difficulté (Figure 2.8).

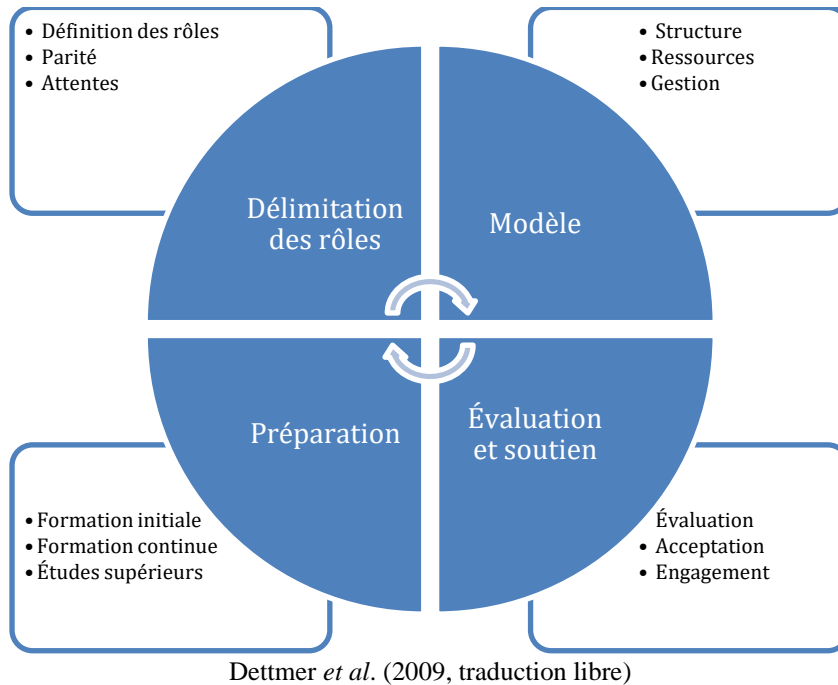


Figure 2.8 Éléments clés pour travailler ensemble de façon efficace

La première catégorie correspond à **la préparation**. Selon Dettmer *et al.* (2009), cette préparation devrait débuter dès la *formation initiale* des intervenants scolaires, et se poursuivre aux *études supérieures* ainsi que par diverses initiatives de *développement professionnel*.

La seconde catégorie concerne **la délimitation des rôles**. Pour ce faire, un élément clé identifié par les auteurs consiste à *clarifier les rôles* de chacun, que ce soit à travers une formule de consultation, de co-intervention ou de coenseignement. Cette étape permet d'éliminer l'ambiguïté ou l'incompréhension autour des rôles. Le second élément relevé par Dettmer et ses collaborateurs (2009) est la *parité entre les rôles* des intervenants scolaires. Le manque de parité peut miner l'enthousiasme et l'efficacité des intervenants. Enfin, les intervenants *déterminent leurs attentes par rapport à leur rôle*. Ainsi, les attentes deviennent plus réalistes et les deux parties prenantes ont davantage confiance en la démarche.

Une autre condition favorable à la mise en place d'une collaboration efficace a trait à la conception du **modèle** permettant de structurer les rôles. Les intervenants en arrivent à *concevoir la structure de travail collaboratif* en fonction des besoins du milieu. En effet, une variété de formes de collaboration existe (coenseignement, co-intervention, consultation), ainsi qu'une variété de contextes (niveau scolaire, discipline, type de difficultés d'apprentissage, contexte scolaire, contexte familial, etc.). Un sondage mené auprès des enseignants peut s'avérer utile pour identifier les formes de collaboration à privilégier dans les différents contextes. L'*attribution de ressources* apparaît également comme un élément clé selon les auteurs, puisqu'il assure la mise en place du modèle. Le temps, qui constitue l'un des principaux obstacles à la collaboration, est plus que déterminant. Dettmer et ses collaborateurs (2009) suggèrent d'allouer et de planifier des périodes pour le travail collaboratif. À ce sujet, le soutien de la direction d'établissement est crucial. La *gestion* apparaît d'ailleurs comme un élément clé du succès. Pour assurer la réussite du modèle en question, les intervenants spécialisés suivent un nombre raisonnable de cas pour avoir du temps pour communiquer, notamment avec les enseignants. L'utilisation des technologies peut s'avérer extrêmement utile pour assurer une gestion efficace des ressources.

L'évaluation et le soutien constituent la dernière catégorie du modèle de Dettmer et ses collaborateurs (2009). L'*évaluation* permet de mesurer les retombées du travail collaboratif. Si le succès est démontré à l'aide de données valides et recueillies rigoureusement, le personnel scolaire sera encouragé à poursuivre sa démarche de travail collaboratif. L'*acceptation* représente aussi un élément clé du succès. Effectivement, la participation à la démarche de travail collaboratif doit se faire sur une base volontaire. Pour encourager le personnel scolaire à s'y engager, Dettmer et ses collaborateurs (2009) proposent que les gestionnaires fassent la promotion de ses avantages. Pour finir, la mise en place d'une telle démarche collaborative nécessite un

engagement de la part des participants qui seront appelés à modifier leurs pratiques de façon importante.

2.4 Une synthèse du cadre conceptuel

Les trois principaux concepts intégrés à ce projet de recherche ont été définis et explicités dans ce chapitre. Le modèle RàI se définit à partir de ses composantes essentielles que ce soit le dépistage universel, le pistage de progrès, le système de prévention à paliers multiples et la prise de décision appuyée sur les données. Pour mieux comprendre l'évolution des rôles des enseignants et des orthopédagogues, un historique a été exposé afin de mieux situer les confusions passées et actuelles entre ces deux professions. Le cadre de référence de Mitchell et ses collaborateurs (2012) a été retenu pour l'analyse des rôles des orthopédagogues et des enseignants. Enfin, le concept de collaboration a été défini et détaillé. La typologie de Little (1990) a été sélectionnée pour analyser le degré d'intensité de la relation entre les enseignants et les orthopédagogues. Les formes de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue, tels le coenseignement, la co-intervention et la consultation, ont été exposées. Le modèle de Dettmer et ses collaborateurs (2009) permettra de porter un regard sur les conditions favorables à la collaboration entre ces deux intervenants. Ces différents concepts sont présentés de manière intégrée dans la figure suivante.

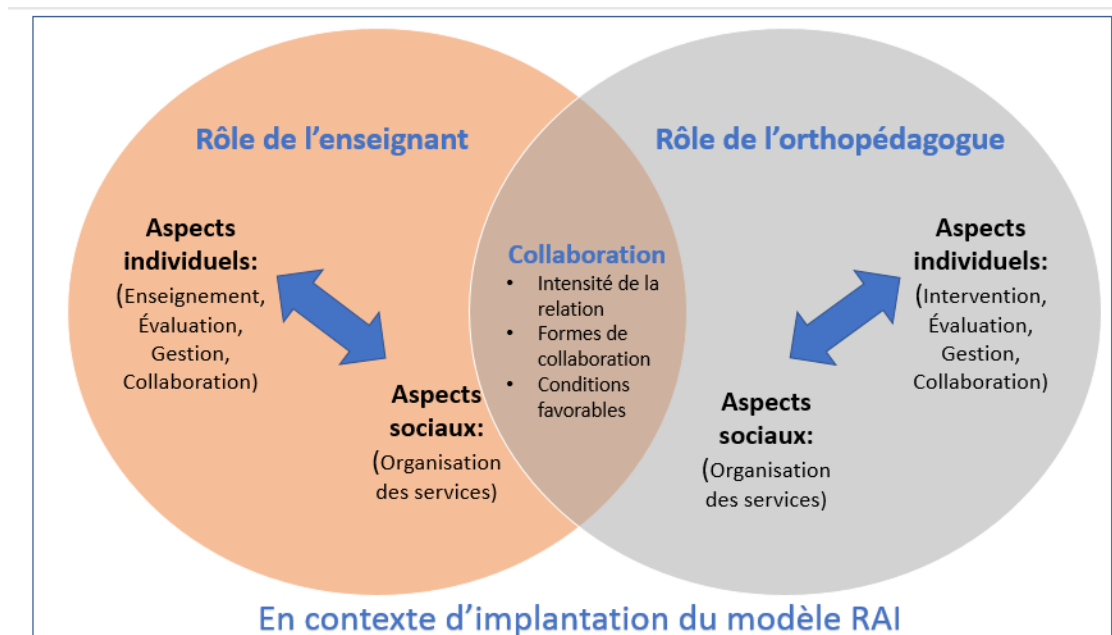


Figure 2.9 Schéma intégrateur

Comme présenté dans la figure, les rôles des enseignants et des orthopédagogues sont modulés par les aspects individuels (compétences professionnelles) et les aspects sociaux (organisation des services). La collaboration est représentée comme un espace commun partagé par l'enseignant et l'orthopédagogue. Cette collaboration se vit selon un certain degré d'intensité, à partir de diverses formes, à l'intérieur de conditions plus ou moins favorables. Dans la présente étude, les rôles des enseignants et des orthopédagogues, ainsi que leur collaboration, se construisent dans le contexte précis d'implantation du modèle RàI.

2.5 Les objectifs de recherche

Cette recherche vise à répondre à la question suivante : Comment s'opérationnalisent les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue, ainsi que leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI) en lecture au

primaire ? Deux objectifs de recherche nous permettront de répondre à cette question. Le premier objectif se penche sur la question des rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue. Il cherche à : **circonscrire les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture au primaire (obj. 1)**. Le second objectif porte sur la collaboration entre ces deux intervenants. Il a pour but de : **documenter la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation du modèle RàI en lecture au primaire (obj. 2)**.

Dans ce cadre conceptuel, les principaux concepts sur lesquels s'appuie cette recherche ont été présentés. Le modèle de réponse à l'intervention, les rôles des enseignants et des orthopédagogues, ainsi que la collaboration ont été exposés en détail. Les objectifs de recherche ont finalement été présentés. Dans le prochain chapitre, le devis méthodologique permettant de concrétiser ces objectifs de recherche sera expliqué.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre vise à détailler la méthodologie employée dans le cadre de ce projet de recherche. Dans la première section, la posture épistémologique sera expliquée et justifiée. Par la suite, la méthode de recherche retenue sera décrite, suivie de l'instrumentation qui en découle. Puis, l'opérationnalisation de la collecte de données sera explicitée. Enfin, le traitement des données et les considérations éthiques inhérentes à cette étude seront abordés à la fin du chapitre.

3.1 La posture épistémologique

La présente étude vise à circonscrire les rôles des enseignantes et des orthopédagogues, et de documenter leur collaboration en contexte d'implantation du modèle RàI au primaire. Avant de présenter de manière plus précise la méthode de recherche, il convient de se pencher sur la posture épistémologique dans laquelle s'inscrit cette recherche. Le choix d'une perspective interprétative et heuristique sera expliqué et justifié.

3.1.1 Une perspective interprétative

Avant tout, il est nécessaire de situer le paradigme dans lequel s'inscrit cette étude. Merriam (1998) affirme que le premier élément à considérer dans la planification d'un projet de recherche est notre orientation philosophique. À la suite de l'analyse des visions ontologiques et épistémologiques associées aux différents courants des recherches consultées dans le cadre conceptuel (Bean et Lillenstein, 2012 ; Benjamin, 2011 ; Kosteck, 2012 ; Lee, 2012 ; Leonard, 2012 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Mitra, 2010 ; Palenchar, 2012 ; Swanson *et al.*, 2012), il est possible d'affirmer que cette recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif. Cette posture épistémologique est cohérente avec le but de la présente recherche qui vise à étudier de manière approfondie le travail des enseignantes et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture. En effet, la perspective interprétative se situe davantage dans une vision subjective de la réalité (Hamilton et Corbett-Whittier, 2013) et repose donc autant que possible sur les participants et leur vision de la situation étudiée (Creswell, 2003). Toujours selon la perspective interprétative, le chercheur est préoccupé par l'expérience vécue des participants envers l'objet de recherche et cherche à documenter leur contexte (Hamilton et Corbett-Whittier, 2012). Dans ce projet de recherche, nous nous intéressons à l'expérience vécue par les enseignantes et les orthopédagogues à travers leurs rôles et leur collaboration, et nous cherchons à documenter le contexte dans lequel ils évoluent, c'est-à-dire l'implantation du modèle RàI en lecture au primaire. La méthodologie associée au paradigme interprétatif correspond également aux besoins de notre étude. En effet, le paradigme interprétatif est davantage associé aux recherches de nature qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Comme ce fut mentionné dans le premier chapitre, plusieurs recherches quantitatives ont été menées pour mesurer l'efficacité du modèle RàI, mais les aspects qualitatifs liés à l'implantation du modèle — comme le rôle des praticiens tel que vécu et leur collaboration — ont été peu étudiés (Benjamin, 2011). Des études qualitatives

sont donc requises pour examiner ces phénomènes en profondeur (Alsuliman, 2012 ; Wold, 2009).

3.1.2 Une visée heuristique

Cette recherche s'inscrit dans une perspective interprétative, ainsi que dans une visée heuristique. La recherche heuristique permet de constituer un mémoire de l'évolution des pratiques en fonction des évolutions historiques des publics, des contextes sociaux, des réformes, etc. (Marcel, 2005). Selon Bru (2002), nous ne possédons pas aujourd'hui de larges corpus permettant de rendre compte de la façon dont on enseigne à l'école, ce qui justifierait la nécessité de constituer un corpus structuré de connaissances relatives aux pratiques enseignantes. Au-delà de l'avancement des connaissances, ce type de recherche permet également d'étudier les pratiques enseignantes en contexte pour mieux les décrire, les expliquer et les comprendre (Bru, 2002). Dans la présente étude, les rôles des enseignantes et des orthopédagogues, ainsi que leur collaboration en contexte d'implantation du modèle RàI seront décrits et étudiés de manière approfondie. Les études s'inscrivant dans cette perspective privilégient également des méthodologies de type qualitatif (Bru, 2002). Les prochains paragraphes présentent la méthode de recherche retenue pour arriver à réaliser cette étude.

3.2 La méthode de recherche : l'étude de cas

Comme cette recherche s'inscrit dans une perspective interprétative et heuristique, nous optons pour une méthodologie qualitative. De façon plus précise, la méthode de recherche qui nous apparaît comme étant la plus appropriée en fonction de notre question de recherche est l'étude de cas. En effet, notre étude cherche à découvrir

comment s'opérationnalisent les rôles des enseignantes et des orthopédagogues, ainsi que leur collaboration en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture au primaire. Des experts en étude de cas stipulent que cette méthode de recherche se révèle comme étant particulièrement utile pour répondre à de telles questions de recherche, débutant par « comment » (Gagnon, 2012 ; Yin, 2014).

3.2.1 Une définition et des caractéristiques de l'étude de cas

L'étude de cas sera définie dans les prochains paragraphes. Les positions épistémologiques reliées à cette méthode de recherche seront exposées, suivies des définitions proposées par les experts du domaine. Les caractéristiques de l'étude de cas seront enfin présentées.

3.2.1.1 Des positions épistémologiques divergentes

L'étude de cas vise à développer une analyse approfondie d'un cas ou de plusieurs cas à partir d'une multitude de sources de données (Creswell, 1998). Cette méthode de recherche est caractérisée par une grande flexibilité qui permet au chercheur de se positionner où il le veut sur le continuum qualitatif-quantitatif, en fonction de ses objectifs de recherche (Karsenti et Demers, 2004). Karsenti et Demers (2004) expliquent d'ailleurs que les principaux protagonistes de cette méthode de recherche, même s'ils s'entendent pour souligner la grande souplesse de l'étude de cas, ont parfois des positions épistémologiques différentes. La vision de Merriam (1998) s'inscrit davantage dans un courant interprétatif, alors que celle de Yin (2003) correspond plutôt à une perspective positiviste. L'approche de Stake (1995) serait considérée comme étant mixte, donc à la fois positiviste et interprétatif. Karsenti et Demers (2004)

comparent les trois approches. Selon Merriam (1998), l'étude de cas viserait à comprendre et à décrire un phénomène humain. Yin (2003) considère plutôt que le but de l'étude de cas est de généraliser, de confirmer ou d'informer une théorie. Pour Stake (1995), l'étude de cas permet de comprendre et de décrire, mais il ajoute la notion de généralisation. Pour cibler la position la plus pertinente pour cette étude, il convient de se rapporter à nos objectifs de recherche. Ceux-ci sont d'abord et avant tout orientés vers la compréhension et la description d'un phénomène humain, soit les rôles des enseignantes et des orthopédagogues, ainsi que leur collaboration en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Pour cette raison, l'approche de Merriam (1998, 2009), qui s'inscrit dans une visée interprétative, nous apparaît comme étant la plus judicieuse.

3.2.1.2 Les définitions de l'étude de cas

L'étude de cas peut donc être associée à différents courants épistémologiques. Il convient maintenant de s'attarder à la manière dont les auteurs la définissent. Merriam (2009) définit l'étude de cas de la façon suivante : « Une étude de cas est une description en profondeur d'un système délimité » (p. 43, traduction libre). Le terme « système délimité » (Albarello, 2011) réfère à une unité singulière, une unité qui se délimite par des frontières (Merriam, 2009). La délimitation de l'objet d'étude s'avère d'ailleurs comme un élément central à l'étude de cas. Stake (2006) considère même que l'étude de cas ne se définit pas comme étant un choix méthodologique, mais plutôt comme un choix de l'objet à étudier (Karsenti et Demers, 2004). La définition de Roy (2009) décrit plus concrètement la nature des objets de recherche privilégiés dans une étude de cas :

L'étude de cas est une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionnés de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes. (p. 207)

Dans les définitions de Merriam (2009) et de Roy (2009), la description apparaît comme étant une finalité de l'étude de cas. Cette idée de décrire et d'explorer un phénomène en profondeur est aussi présente dans la définition de Yin (2014) : « Une étude de cas est une enquête empirique qui examine un phénomène contemporain en profondeur au sein de son contexte réel et particulièrement lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement évidentes » (p. 16, traduction libre). Cette définition insiste également sur l'importance du contexte entourant l'objet d'étude. Creswell (2007) reprend quant à lui le concept de « système délimité » dans sa définition de l'étude de cas, mais il ajoute d'autres éléments qui peuvent nous renseigner sur la dimension opérationnelle inhérente à cette méthode de recherche :

L'étude de cas est une approche qualitative dans laquelle un chercheur explore un système délimité (un cas) ou de multiples systèmes délimités (des cas) à travers le temps, à partir de détails et d'une collecte de données en profondeur provenant de multiples sources d'information, et rapporte une description du ou des cas ainsi que des thèmes reliés à ces cas. (p. 73, traduction libre)

Pour en arriver à cette description en profondeur du système restreint à l'étude, la définition de Creswell (2007) met l'accent sur le fait que de multiples sources de données doivent être utilisées, et ce, sur une longue période. Certains principes communs ont donc pu se dégager de l'analyse des définitions énumérées. L'étude de cas porterait sur un *système délimité*, qu'elle cherche à *décrire en profondeur* à partir d'une *multitude de sources de données*, en tenant compte du *contexte*.

3.2.1.3 Les caractéristiques de l'étude de cas

Merriam (1998, 2009) recense trois principales caractéristiques de l'étude de cas : particulariste, descriptive et heuristique. L'étude de cas est *particulariste* puisque l'objet de l'étude est un système délimité, comme mentionné précédemment (Karsenti et Demers, 2004 ; Merriam, 1998). Notre étude s'intéresse effectivement à un système délimité, puisque nous nous intéressons aux enseignantes et aux orthopédagogues qui travaillent dans un contexte très spécifique, qui est celui de l'implantation du modèle RàI en lecture. Le nombre de cas correspondant à ces caractéristiques ne peut se trouver en quantité infinie, ce qui constitue la preuve que notre objet d'étude est bel et bien un système délimité (Merriam, 2009). Cet objet de recherche spécifique est décrit en profondeur. Au cours de cette étude, nous tentons d'obtenir une description riche et détaillée des rôles des enseignantes et des orthopédagogues, ainsi que leur collaboration en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Cette visée *descriptive* correspond à la deuxième caractéristique de l'étude de cas. En effet, ce type de devis de recherche est descriptif puisque le résultat final est une description complète et littérale du phénomène à l'étude (Karsenti et Demers, 2004 ; Merriam, 1998). Cette description approfondie permettra d'apporter un éclairage sur la question de l'opérationnalisation des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur travail collaboratif en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Les constats issus de cette recherche permettront donc d'améliorer la compréhension que nous avons de ce phénomène, ce qui correspond à la dimension *heuristique* de l'étude de cas.

3.2.2 Les avantages et les limites de l'étude de cas

L'étude de cas présente plusieurs avantages pour étudier les rôles des enseignantes et des orthopédagogues, ainsi que leur collaboration en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Tout d'abord, cette méthode de recherche serait toute indiquée pour *étudier les phénomènes sociaux*. En effet, l'étude de cas permet une compréhension profonde des phénomènes, des processus les composant et des personnes y prenant part (Gagnon, 2012). Mucchielli (1996) stipule d'ailleurs que l'un des grands avantages de l'étude de cas est de fournir une situation où l'on peut observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs ; ceci permet de saisir la complexité et la richesse des situations sociales. L'étude de cas est également d'une grande valeur pour *explorer des phénomènes nouveaux ou négligés* : « Grâce à son approche inductive, l'étude de cas devient très efficace pour analyser des réalités négligées par la science et que les théories existantes expliquent mal ou seulement en partie » (Roy, 2009, p. 209). L'implantation du modèle RàI apparaît également comme un phénomène tout récent dans le système d'éducation québécois et la question des rôles des praticiens et de leur collaboration a été peu étudiée jusqu'à maintenant, d'où la pertinence d'opter pour ce type de méthodologie. Merriam (1998) ajoute également que *l'étude de cas se révèle particulièrement utile pour étudier les innovations éducatives*. Ce choix méthodologique apparaît donc judicieux pour étudier le contexte d'implantation du modèle RàI, qui est actuellement considéré comme une approche innovante en éducation (Dulaney, 2013). Roy (2009) mentionne également que l'étude de cas est une approche privilégiée pour *comprendre le contexte entourant le cas*. Étant donné le nombre restreint de cas, il est possible d'inscrire le phénomène dans son contexte (Roy, 2009). La prise en compte du contexte apparaît d'ailleurs comme l'une des caractéristiques majeures de l'étude de cas (Albarello, 2011). Dans notre étude, le contexte, qui se définit comme étant l'implantation du modèle RàI en lecture, est étroitement lié aux rôles des enseignantes et des orthopédagogues ainsi qu'à leur

collaboration ; c'est pourquoi il est pertinent de le documenter pour obtenir une meilleure compréhension de notre objet de recherche. Gagnon (2012) stipule également que l'étude de cas *assure une forte validité interne*, puisque les phénomènes étudiés sont des représentations authentiques de la réalité étudiée.

Par contre, certaines critiques énoncent que *les études de cas sont subjectives et s'appuient sur des informations partielles* qui ne représentent pas toute la réalité du cas (Roy, 2009). La *validité externe* représenterait également une limite importante de l'étude de cas, puisqu'elle présente des lacunes importantes quant à la généralisation des résultats (Gagnon, 2012 ; Roy, 2009). Gagnon (2012) poursuit en affirmant qu'il ne faut pas se désoler de cette faiblesse puisque la spécificité et la particularité favorisées par l'étude de cas ne font pas bon ménage avec l'universalité. Stake (1995) avance même que le fait de rechercher cette généralisation pourrait distraire le chercheur des éléments particuliers nécessaires pour comprendre le cas.

3.2.3 Les types d'étude de cas

Il existe différents types d'études de cas. Merriam (2009) explique que certains auteurs les distinguent selon leur fonction, alors que d'autres les différencient selon le nombre de cas à l'étude. Bogdan et Biklen (1982) suggèrent une typologie composée de trois différents types d'étude de cas : 1) l'étude de cas historique et organisationnelle ; 2) l'étude de cas observationnelle ; 3) l'histoire de vie. L'étude de cas historique et organisationnelle s'intéresse au développement d'une organisation particulière à travers le temps. Le second type est une étude de cas qui s'appuie majoritairement sur l'observation participante pour collecter ses données. Pour ce qui est de l'histoire de vie, le chercheur mène des entrevues approfondies auprès d'un participant afin d'obtenir un récit narré à la première personne. Tremblay (1968) propose une autre

typologie et divise les études de cas en trois catégories : 1) l'approche monographique ; 2) l'étude de cas suggestifs ; 3) l'étude de sujets individuels. L'approche monographique vise à donner une description exhaustive d'une situation, d'un problème, d'une unité géographique, etc. (Roy, 2009). L'étude de cas suggestifs s'intéresse à des cas exemplaires ou atypiques pour étudier un phénomène (Roy, 2009). L'étude de sujets individuels se centre sur l'étude d'un seul sujet qui fait l'objet d'un cas (Roy, 2009). Stake (1995) propose quant à lui une typologie constituée de trois types d'étude de cas : 1) l'étude de cas intrinsèque ; 2) l'étude de cas instrumentale ; 3) l'étude de cas collective. L'étude de cas intrinsèque est entreprise lorsque le chercheur a un intérêt intrinsèque pour un cas particulier. Ce genre d'étude ne mène pas à une généralisation. L'étude de cas instrumentale vise quant à elle à mieux comprendre un phénomène ou à raffiner une théorie (Karsenti et Demers, 2004). En ce sens, le cas joue plutôt un rôle secondaire. L'étude de cas collective porte sur plusieurs cas. Différents termes sont utilisés pour faire référence à ce type d'études qui portent sur plusieurs cas : collective, multiple, multicas, multisite ou comparative (Merriam, 2009). Ce dernier type d'étude de cas a d'ailleurs été retenu pour cette recherche et il sera explicité dans la section suivante.

3.2.4 L'étude de cas multiples

L'étude de cas multiples se distingue de l'étude de cas unique en ce sens qu'elle vise à collecter et à analyser des données obtenues à partir de plusieurs cas. Selon Gagnon (2012), l'étude de cas unique est surtout conseillée pour vérifier une théorie ou pour l'étude d'un phénomène jusque-là inexploré. L'étude de cas multiples vise plutôt à tirer des conclusions d'un ensemble de cas et serait surtout utile lorsqu'un phénomène est susceptible de se produire dans une variété de situations (Gagnon, 2012). Dans le cadre de cette recherche, l'étude de cas multiples est envisagée puisque nous considérons

qu'examiner les rôles exercés par les enseignantes et les orthopédagogues, ainsi que leur travail collaboratif dans une variété de contextes, permettra de mieux documenter leurs pratiques. Albarello (2011) avance que l'analyse de plusieurs cas rend possible l'examen de variations de différentes natures. Dans cette étude, les enseignantes et les orthopédagogues proviennent de différentes écoles, commissions scolaires et régions administratives. Les variations culturelles, organisationnelles et même géographiques pourraient avoir une incidence sur les rôles exercés par les enseignantes et les orthopédagogues, ainsi que sur leurs pratiques collaboratives. Bien que les cas sélectionnés soient variés, ils possèdent aussi des caractéristiques communes inhérentes à notre sujet de recherche : ils doivent notamment travailler dans un milieu où l'on implante le modèle RàI en lecture. Stake (2006) explique d'ailleurs qu'il est essentiel que les cas sélectionnés partagent des similarités :

Dans les études multicas, le cas individuel est intéressant parce qu'il appartient à une collection particulière de cas. Ces cas individuels partagent des caractéristiques ou des conditions communes. Les cas de cette collection sont liés ensemble. Ils sont les membres d'un groupe ou des exemples d'un phénomène. (p. 5-6, traduction libre)

Stake (2006) définit ce groupe ou ce phénomène comme étant une collection cible. Pour mieux comprendre la collection cible, le chercheur étudie quelques membres de ladite collection. Stake (2006) rappelle néanmoins que c'est la collection que le chercheur essaie de comprendre à travers l'étude de ces cas en identifiant ce qui est similaire et différent. Dans le cadre de cette étude, les enseignantes et les orthopédagogues travaillant dans un contexte d'implantation du modèle RàI en lecture au primaire est notre collection cible. Pour mieux comprendre notre objet d'étude, nous examinons quelques cas faisant partie de cette collection cible en relatant leurs similitudes et leurs différences. Cette analyse basée sur plusieurs cas aboutira à des conclusions plus substantielles que si nous avions ciblé un seul cas. En effet, Albarello (2011) stipule que les analyses multicas conduisent à des conclusions plus puissantes

que l'analyse d'un seul site. L'auteur ajoute même que dans cette perspective, il est souvent préférable de faire porter l'analyse sur deux ou plusieurs sites.

3.3 L'instrumentation

Le recours à des sources d'information multiples et variées pour collecter les données représente l'un des principaux critères de qualité d'une étude cas (Albarello, 2011 ; Gagnon, 2012 ; Roy, 2009 ; Yin, 2014). Albarello (2011) explique que s'appuyer sur un matériau dense favorise l'atteinte d'une bonne compréhension du contexte et permet d'obtenir des regards différents sur une même réalité. Les informations provenant de différentes sources peuvent ainsi être triangulées, c'est-à-dire que le chercheur vérifie systématiquement si l'information obtenue d'une source est corroborée par d'autres sources (Gagnon, 2012 ; Roy, 2009). En nous appuyant sur ce principe incontournable pour réaliser une étude de cas, nous obtenons nos données à partir de divers instruments, notamment des entretiens (en dyade et en individuel), de l'observation et de l'analyse documentaire.

3.3.1 Des entretiens semi-structurés

Dans le cadre de cette étude, des données sont obtenues par le biais d'entretiens effectués auprès des enseignantes et des orthopédagogues. Ce choix d'instrument est tout indiqué pour documenter notre objet de recherche et s'aligne parfaitement avec la méthode de recherche ciblée. L'entretien représente effectivement l'une des plus importantes sources d'information dans les études de cas puisque ce type de recherche s'intéresse aux phénomènes humains (Yin, 2014). Albarello (2011) précise que pour comprendre la complexité d'un cas, il faut pouvoir appréhender la manière dont les

intervenantes perçoivent la situation et comprennent le monde. En questionnant les enseignantes et les orthopédagogues, nous sommes en mesure de mieux saisir la manière dont ils perçoivent leurs rôles et leur travail de collaboration en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Le type d'entretien utilisé dans cette étude est l'entretien semi-structuré. Il existe plusieurs types d'entretien. Merriam (1998) suggère d'ailleurs un continuum allant de l'entretien hautement structuré ou standardisé, en passant par l'entretien semi-structuré, pour finir par l'entretien non structuré ou informel. Comme notre étude s'inscrit dans une perspective interprétative, il est considéré que les participants définissent le monde d'une façon unique (Merriam, 1998). Ainsi, il est préférable d'opter pour un type d'entretien plus ouvert et moins structuré. L'entretien semi-structuré est envisagé puisqu'il permet d'aborder certains thèmes préétablis, tout en offrant la possibilité à l'interviewé de développer d'autres thèmes auxquels le chercheur n'aurait pas pensé en préparant l'entretien (Boutin, 2006).

Un guide d'entretien est élaboré pour faciliter la conduite des entretiens. Le guide d'entretien est préparé dans le but de s'assurer que le chercheur obtienne fondamentalement une information de même densité de la part des personnes interrogées (Boutin, 2006). Boutin (2006) ajoute également que le guide d'entretien permet à l'intervieweur d'utiliser au mieux le temps prévu pour la tenue de l'entretien. Cet outil souple et flexible comporte une liste de questions et de thèmes à aborder lors de l'entretien et peut servir d'aide-mémoire pour l'intervieweur. Dans le cadre de cette étude, le guide d'entretien permet de recueillir des données sur des thèmes reliés aux deux objectifs de recherche. Le premier objectif s'intéresse aux rôles des enseignantes et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Tout comme le précise Moreau (2015), les rôles de ces intervenants sont modulés au regard d'interaction entre les aspects individuels inhérents aux compétences des personnes et les aspects sociaux liés principalement à l'organisation des services pédagogiques

d'une école ou d'une commission scolaire. Les entretiens ont donc pour but de recueillir des données à propos de ces deux aspects. Tout d'abord, nous cherchons à connaître les responsabilités et les tâches exercées par les enseignantes et les orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture (aspect individuel). De manière plus précise, les questions sont structurées à partir des quatre composantes essentielles du modèle RàI (NCTRI, 2010). Les entretiens portent également sur l'organisation des services privilégiée par le milieu scolaire (aspect social). Le second objectif porte sur la collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue. Les entretiens visent à obtenir une description des pratiques collaboratives en lien avec l'implantation du modèle RàI. De manière plus précise, ils visent à comprendre l'opérationnalisation de ces pratiques (fréquence ? lieu ? durée ? avec qui ? sur quoi travaillez-vous ?). Enfin, les conditions favorables à la collaboration (Dettmer *et al.*, 2005) sont aussi abordées au cours de ces entretiens (Annexes A, B, C, D, E).

Comme cela a été mentionné précédemment, des thématiques relatives aux deux objectifs de recherche sont abordées au cours des trois entretiens qui ont été menés à trois moments différents au cours de la collecte de données. Ces thématiques sont d'ailleurs reprises dans le Tableau 3.1. Le premier entretien se fait en dyade et débute par une brève mise en contexte. Afin de mieux connaître les participants, des questions sont posées concernant leur parcours professionnel respectif et l'historique de leur travail de collaboration. Avant d'entrer dans le vif du sujet, la chercheuse s'informe également de manière générale de l'implantation du modèle RàI en lecture dans leur école et leur commission scolaire. À la suite à cette mise en contexte, les thématiques relatives aux rôles des enseignantes et des orthopédagogues (obj. 1) ainsi qu'à la collaboration (obj. 2) sont abordées. Les participants sont appelés à répondre en précisant ce qui s'est fait à la première étape de l'année scolaire. La même formule est d'ailleurs reprise pour les deux entretiens suivants, excepté pour la mise en contexte

qui s'effectue seulement au cours du premier entretien. Le deuxième entretien, qui se fait de manière individuelle avec chacune des intervenantes (enseignante et orthopédagogue), cible donc ce qui a été réalisé en lien avec le modèle RAI en lecture à la deuxième étape de l'année scolaire, et le troisième entretien, qui se fait en dyade, s'intéresse à ce qui s'est fait à la troisième étape. À la fin de chacun des entretiens, environ deux questions sont posées concernant les conditions favorables à la collaboration (obj. 2). Les questions portant sur ce thème sont élaborées à partir du modèle de Dettmer et ses collaborateurs (2005) et cernent donc les quatre composantes du modèle (préparation, délimitation des rôles, modèle, évaluation). Pour ne pas alourdir les entretiens, un ou deux aspects du modèle sont abordés à chacun des entretiens. La délimitation des rôles nous apparaît plus délicate à aborder en dyade puisqu'il est question, entre autres, de déterminer si les participants considèrent que leur relation est paritaire. C'est la raison pour laquelle nous traitons de ce sujet lors des entretiens individuels.

Tableau 3.1 Description des entretiens

Mois	Entretien #	Type d'entretien	Thématiques abordées
Mi-janvier	Entretien #1	Entretien en dyade (enseignante + orthopédagogue)	Mise en contexte et présentation ; Tâches et responsabilités en lien avec l'implantation du modèle RàI en lecture à la première étape (obj. 1) ; Organisation des services privilégiée à la première étape (obj. 1) ; Description des pratiques collaboratives en lien avec le modèle RàI en lecture à la première étape (obj. 2) ; Conditions favorables à la collaboration (obj. 2) ; La préparation (Dettmer <i>et al.</i> , 2005).
Mi-mars	Entretien #2	Entretien individuel (enseignante et orthopédagogue séparément)	Tâches et responsabilités en lien avec l'implantation du modèle RàI en lecture à la deuxième étape (obj. 1) ; Organisation des services privilégiée à la deuxième étape (obj. 1) ; Description des pratiques collaboratives en lien avec le modèle RàI en lecture à la deuxième étape (obj. 2) ; Conditions favorables à la collaboration (obj. 2) ; La délimitation des rôles et le modèle (Dettmer <i>et al.</i> , 2005).
Mi-mai	Entretien #3	Entretien en dyade	Tâches et responsabilités en lien avec l'implantation du modèle RàI en lecture à la troisième étape (obj. 1) ; Organisation des services privilégiée à la troisième étape (obj. 1) ; Description des pratiques collaboratives en lien avec le modèle RàI en lecture à la troisième étape (obj. 2) ; Conditions favorables à la collaboration (obj. 2) ; L'évaluation (Dettmer <i>et al.</i> , 2005).

Afin de mieux documenter le contexte d'implantation du modèle RàI, un entretien avec la direction d'établissement est effectué lors de la troisième prise de données. La direction a un rôle clé dans l'implantation du modèle au sein de l'établissement scolaire

(Williams, 2014). Outre la documentation du contexte, cet entretien permet également de trianguler les données obtenues auprès des enseignantes et des orthopédagogues concernant les deux objectifs de recherche. Le guide d'entretien est donc composé de questions à propos de l'historique d'implantation du modèle de réponse à l'intervention, des rôles de l'enseignante et de l'orthopédagogique ainsi que de la collaboration entre ces deux intervenants.

3.3.2 L'analyse documentaire

Pour enrichir notre compréhension de l'objet de recherche, des données sont recueillies à partir de divers documents. Les documents recueillis sont de deux ordres : les documents générés par la chercheuse et les documents produits dans le site.

Merriam (1998) explique que les *documents générés par le chercheur* permettent d'en apprendre davantage sur une situation, une personne ou un événement à l'étude. Dans cette recherche, les documents générés par la chercheuse prennent la forme de grilles de consignation que les enseignantes et les orthopédagogues remplissent à certains moments précis de l'étude. Le premier document vise à documenter les rôles des enseignantes et des orthopédagogues et s'intitule « Grille de consignation des tâches » (Annexes F et G). Il permet d'enrichir la description des rôles des enseignantes et des orthopédagogues en consignant leurs tâches en lien avec le modèle RàI en lecture tout au long de l'année scolaire. En effet, comme mentionné dans le cadre conceptuel, le modèle de Mitchell et ses collaborateurs (2012) a été retenu pour l'étude des rôles et celui-ci est constitué d'une liste de tâches réparties en quatre rôles clés : le gestionnaire, le diagnosticien, l'intervenant et le collaborateur. L'outil utilisé est d'ailleurs adapté de l'instrument « *Role observation instrument* » élaboré par ces auteurs. Les tâches sont préalablement inscrites sur la grille par la chercheuse et sont réparties en quatre

catégories : les tâches en lien avec l'intervention (ortho.) ou l'enseignement (ens.), les tâches en lien avec l'évaluation, les tâches en lien avec la gestion, et les tâches en lien avec la collaboration. Il est à noter que les orthopédagogues remplissent la grille de consignation lorsqu'ils effectuent des tâches en lien avec le groupe de l'enseignante ciblée dans la dyade. Le deuxième document, la « Grille de consignation des pratiques collaboratives » (Annexe H), porte sur le deuxième objectif de recherche. Il vise à recueillir des données sur la collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue, notamment sur la dimension opérationnelle, sur l'intensité de la relation ainsi que sur les modalités de collaboration. Cet outil vise à décrire les dimensions inhérentes (spatiale, sociale, temporelle, etc.) à leurs pratiques telles que décrites dans le cadre conceptuel. Ces dimensions sont tirées de l'outil « Repérage des pratiques enseignantes collaboratives » élaboré par Marcel, Mérini, Piot et Rinaudo (2006). Celles-ci ont été adaptées à la réalité québécoise. D'autres aspects du cadre conceptuel sont également ajoutés à cette grille, notamment l'intensité de la relation et les formes de collaboration. Le degré d'intensité de la relation fait référence au continuum de Little (1990) et les formes de collaboration s'appuient sur la typologie de Tremblay (2012). L'utilisation de ces grilles de consignation nous permet de corroborer les renseignements provenant d'autres sources, notamment des entretiens et des séances d'observation (Gagnon, 2012 ; Yin, 1998). Elles permettent également de collecter des données en continu en l'absence de la chercheuse sur le site. À cet égard, Merriam (1998) explique que les documents apparaissent comme étant une source stable d'information, puisque la présence du chercheur ne risque pas d'altérer son contenu, contrairement à l'observation et à l'entretien.

La deuxième catégorie de documents analysés est constituée de documents produits et/ou utilisés par les enseignantes et les orthopédagogues dans leur milieu scolaire en lien avec leurs rôles et leur travail collaboratif en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. À chacune des visites dans les milieux, la chercheuse recueille donc les

documents pertinents, que ce soit du matériel pédagogique, des outils conçus par les intervenants ou par la commission scolaire, des documents ministériels, etc. Ces documents peuvent être pertinents pour nos deux objectifs de recherche. Albarello (2011) explique que les documents produits dans un site jettent un éclairage spécifique, parfois révélateur sur le cas à l'étude, et peuvent en favoriser une meilleure compréhension.

3.3.3 L'observation directe

L'observation constitue une autre source de données utilisée dans cette étude. Tout comme les entretiens, l'observation serait, selon Merriam (1998), une source d'information primordiale en recherche qualitative. Dans le cadre de cette recherche, l'observation est utilisée de façon formelle et directe à partir de grilles d'observation (Annexes I et J). L'observation directe contribue à recueillir des données à propos des deux objectifs. Tout d'abord, les enseignantes et les orthopédagogues sont observés individuellement. Ces séances d'observation permettent de *documenter leurs rôles par le biais des tâches qu'ils doivent réaliser en lien avec l'implantation du modèle RàI en lecture* (obj. 1). Ces séances d'observation directe sont analysées à partir d'un format adapté de la « Grille de consignation des tâches ». Une attention sera portée sur les mêmes aspects que les informations obtenues par le biais de l'analyse documentaire, dans une perspective de triangulation. Les séances d'observation des enseignantes se feront en contexte de classe. Celles destinées à observer les orthopédagogues peuvent se faire dans des contextes variés, selon les pratiques de l'orthopédagogue (dénombrement flottant, coenseignement, etc.).

Les enseignantes et les orthopédagogues sont également observés ensemble lors d'une séance de travail collaboratif (obj. 2) (voir Annexe K : Grille d'observation des

pratiques collaboratives). D'une part, des données sont recueillies afin de *déterminer le degré d'intensité de la relation* (Little, 1990) de chacune des dyades. Une attention est également portée sur *la ou les formes de collaboration* (Tremblay, 2012) privilégiée(s) par les dyades lors de ces séances. Une attention est portée sur les mêmes dimensions (spatiale, sociale, temporelle, etc.) et aspects théoriques (degré d'intensité de la collaboration et formes de collaboration) que dans la « Grille de consignation des pratiques collaboratives » (Annexe H) dans une perspective de triangulation.

Albarello (2011) énonce que l'observation directe du site s'avère tout à fait indispensable dans la grande majorité des études de cas. L'utilisation de cet instrument permet à la chercheuse de porter un regard précis et attentif sur l'environnement immédiat des enseignantes et des orthopédagogues, qui exerce sans contredit une influence certaine sur la manière dont ils évoluent (Albarello, 2001). Par le biais de l'observation, la chercheuse peut remarquer des éléments qui favoriseront une meilleure compréhension du contexte dans lequel les enseignantes et les orthopédagogues interviennent (Merriam, 1998). De plus, ce type d'instrument a l'avantage de repérer certaines situations difficiles à aborder lors des entretiens (Merriam, 1998).

3.3.4 Le journal de bord

Une observation informelle du site est aussi menée à l'aide d'un journal de bord. Le journal de bord permet de noter les impressions, les sentiments, ainsi que les événements jugés importants par la chercheuse (Savoie-Zajc, 2004). Baribeau (2005) énonce que le journal de bord est très souvent mentionné comme un instrument permettant la triangulation des données et assurant la qualité de la recherche.

3.4 L'opérationnalisation de la recherche

Karsenti et Demers (2004) recensent trois principaux éléments dans la production d'une étude de cas : la planification de l'étude de cas, la collecte des données et l'analyse des données recueillies. Dans les prochains paragraphes, ces différentes étapes seront détaillées.

3.4.1 La sélection des cas et des participants

Lors de l'étape de la planification de l'étude de cas multiples, différentes activités ont dû être réalisées et elles seront présentées en détail dans les prochains paragraphes.

3.4.1.1 La sélection des cas

La planification de notre étude de cas débute par le choix du ou des cas. Ces cas sont sélectionnés à partir d'une procédure d'échantillonnage intentionnel. Merriam (1998) soutient que c'est la forme d'échantillonnage la plus utilisée pour réaliser des études de cas. L'échantillonnage intentionnel permet une sélection de « cas riches en information » (traduction libre de « information-rich cases »), ce qui favorise une compréhension en profondeur des éléments centraux à notre problème de recherche (Merriam, 1998). Pour sélectionner des « cas riches en information », nous avons dressé une liste de critères de sélection en fonction des objectifs de l'étude (Merriam, 1998). Chacun des cas est constitué d'une dyade, formée d'une enseignante et d'une orthopédaque. Les trois dyades ont été sélectionnées en nous appuyant sur ces critères de recrutement :

1. Les dyades doivent travailler au premier cycle du primaire dans une même école implantant le modèle de réponse à l'intervention en lecture.
2. Les dyades doivent collaborer de façon régulière sur une base hebdomadaire.
3. Les dyades doivent avoir pour objet de travail commun l'enseignement-apprentissage de la lecture.
4. Les dyades doivent provenir de trois commissions scolaires différentes.

Le choix de ces critères se justifie par différentes raisons. Tout d'abord, le premier cycle du primaire est ciblé puisque l'implantation du modèle de réponse à l'intervention débute souvent par le préscolaire et le premier cycle du primaire. Comme il n'y a pas d'enseignement formel de la lecture au préscolaire, le premier cycle est privilégié. Nous trouvons également important que les dyades œuvrent dans un même cycle. Bien que l'objectif de notre étude ne soit pas de comparer, l'analyse intercas se fera plus aisément si le contexte dans lequel se trouvent nos dyades comporte des similarités (ex. : âge et développement des enfants, curriculum, etc.). Cela dit, il importe également qu'il y ait des divergences afin d'explorer une variété de contextes, notamment sur le plan organisationnel. C'est la raison pour laquelle les trois dyades proviennent de commissions scolaires différentes. Les trois commissions scolaires sont situées dans des territoires variés, pour avoir une perspective de la réalité en milieu urbain et en région éloignée. Comme nous optons pour l'étude de cas multiples, trois dyades sont sélectionnées. Gagnon (2012) soutient que plus le nombre de cas à l'étude est grand, plus il y a de risques que le chercheur opte pour une collecte de données de surface. Nous considérons que ce nombre de dyades nous permet de faire une description détaillée et approfondie de chacun des cas, tout en nous permettant de répondre à notre question de recherche de façon valide.

3.4.1.2 Le recrutement

Pour recruter les milieux participants, des chercheurs expérimentés dans l'accompagnement en milieu scolaire concernant l'implantation du modèle RàI ont été contactés. L'objectif était de cibler des commissions scolaires implantant le modèle RàI. Les milieux n'ont pas été sélectionnés sur la base de l'exemplarité de leurs pratiques, mais plutôt sur la base des critères identifiés précédemment. À la suite de discussions et d'échanges par courriel avec ces chercheurs expérimentés, trois commissions scolaires ont été ciblées pour participer à l'étude. Tout d'abord, les commissions scolaires ciblées implantent le modèle de réponse à l'intervention en lecture dans une ou plusieurs écoles primaires de leur territoire. Les deux approches du RàI, résolution de problèmes et protocole standard, sont représentées dans notre échantillon. En effet, nous ne privilégions pas une approche au détriment d'une autre, puisque nous nous intéressons à l'implantation du modèle dans un contexte naturel. Actuellement, les deux types d'approches sont implantés dans les écoles du Québec. La démarche issue du projet « Cap sur la prévention » (Lefebvre et Fortier, 2012), fondée sur l'approche de résolution de problèmes, est implantée dans l'une des commissions scolaires ciblées. À notre connaissance, les autres commissions scolaires s'inscrivent davantage dans une approche de protocole standard. La description d'une variété d'approches enrichit nos données et offre un portrait plus juste de la réalité telle qu'elle est vécue dans les écoles du Québec. Les trois milieux⁹ se situent dans trois villes différentes dont l'une se trouve même dans une région plus éloignée des grands centres, ce qui permet de documenter ce contexte particulier. Pour recruter nos enseignantes et orthopédagogues au sein de ces commissions scolaires, les directions des services éducatifs et les conseillers pédagogiques disciplinaires en français ont été contactés par courriel et/ou par téléphone. Les objectifs de ce projet de recherche leur

⁹ Les trois milieux sélectionnés seront décrits de manière plus approfondie dans le chapitre « Présentation des résultats ».

ont brièvement été expliqués afin que ces acteurs puissent être en mesure d'identifier une dyade participante en fonction des critères de recrutement (Voir Annexe L : Lettre de recrutement).

3.4.1.3 La rencontre préalable

Avant d'entamer le projet de recherche, une rencontre préalable a eu lieu avec chacune des dyades participantes. Étant donné que les dyades travaillent dans des commissions scolaires se situant dans diverses régions à travers la province, cette rencontre s'est faite en présentiel ou par téléphone. Le but de cette rencontre était de présenter aux participants le déroulement de la recherche, ainsi que les aspects déontologiques qui y sont associés. D'ailleurs, le formulaire de consentement (Annexe M) leur a été transmis par courriel à la suite de cette première rencontre. Ils ont pu remettre ce formulaire signé lors de la première visite de la chercheuse sur le terrain. Les grilles de consignation leur ont aussi été transmises par voie électronique afin de leur permettre de remplir ces outils le plus tôt possible.

3.4.2 La collecte de données

La collecte de données s'est déroulée de janvier à mai 2017. Nous considérons important que notre étude s'échelonne sur plusieurs mois, puisque cela nous permettait d'avoir une vue d'ensemble du travail des enseignantes et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. En effet, les rôles de ces deux intervenantes, ainsi que leur travail de collaboration, sont appelés à évoluer au fil de l'année scolaire. De plus, une meilleure connaissance des besoins des élèves se raffine tout au long de l'année et les deux intervenantes doivent ajuster leurs pratiques en

conséquence. Trois prises de données ont été planifiées dans chacun des milieux. La première a lieu en janvier, la seconde en mars et la dernière en mai. De manière plus précise, les instruments énumérés ci-haut ont permis de collecter les données à ces trois moments prédéterminés.

3.4.2.1 Les entretiens

Trois entretiens ont été réalisés au cours de l'année scolaire. Le premier et le dernier entretiens ont été effectués simultanément avec les deux membres qui composent la dyade, soit l'enseignante et l'orthopédagogue. Le deuxième entretien a été réalisé individuellement avec chacun des participants. Les entretiens en dyade permettent d'aborder des thèmes spécifiques, tout en permettant aux participants d'exprimer leur point de vue et au chercheur d'aller au-delà des questions préétablies (Bogdan et Biklen, 1998 ; Hantzidiamantis, 2011). Les entretiens individuels offrent la possibilité à chaque participant de s'exprimer en toute confidentialité sans la présence de son collègue (Hantzidiamantis, 2011). Ils permettent également de trianguler les données obtenues d'un entretien à l'autre, puisque les mêmes questions sont posées aux deux intervenantes.

Les entretiens ont été d'une durée de 45 à 60 minutes. Les enseignantes et les orthopédaogues n'ont pas accès à des périodes de libération dans le cadre de ce projet de recherche. Les entretiens ont donc été réalisés pendant une période libre, sur l'heure du midi et à la fin de la journée. Pour des raisons de faisabilité, il était donc préférable d'opter pour des entretiens d'une durée assez courte. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits dans leur intégralité. Ils ont été partagés avec les participants pour permettre une vérification et une validation de leur part.

3.4.2.2 La grille de consignation A

Tout au long de la tenue du projet de recherche, les participants ont été invités à remplir des grilles de consignation, ce qui permet de recueillir des données en lien avec les objectifs de recherche en continu. Le premier outil s'appelle la « Grille de consignation des tâches » et se remplit de façon individuelle (voir Annexes F et G). Entre les prises de données, l'enseignante et l'orthopédagogue sélectionnent au moins trois situations d'enseignement ou d'évaluation représentatives de leur quotidien en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Ils doivent par la suite décrire les tâches associées à ces situations d'enseignement ou d'évaluation. Nous considérons que le nombre de situations d'enseignement ou d'évaluation permet de documenter notre premier objectif de recherche en continu, sans trop alourdir la tâche des enseignants et des orthopédaogues. Les enseignantes et les orthopédaogues se servent d'un outil différent puisque leurs tâches, bien qu'elles se ressemblent, ne sont pas exactement similaires. C'est pourquoi ils doivent remplir leur grille de manière individuelle. Nous estimons que les participants ont besoin d'une dizaine de minutes pour remplir une grille, ce qui fait un total de 90 minutes pour l'ensemble du projet.

3.4.2.3 La grille de consignation B

Le deuxième document, nommé « Grille de consignation des pratiques collaboratives », est en lien avec le deuxième objectif de recherche et permet donc de documenter la collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue (voir Annexe H). Cette fois, cet outil est commun pour les deux intervenantes. Encore une fois, les intervenantes peuvent sélectionner environ trois séances de travail collaboratif à documenter entre chacune des prises de données. À chaque séance de travail

collaboratif sélectionnée, ils remplissent une grille avec des éléments à encercler. Nous croyons que cette grille peut être remplie en 5 à 10 minutes.

3.4.2.4 La séance d'observation directe A

Des séances d'observation directe ont été réalisées pour enrichir les données relatives aux deux objectifs de recherche. Dans les *séances d'observation directe A*, l'enseignante et l'orthopédagogue ont été observés individuellement à chacune des prises de données. Dans la partie individuelle, les praticiens choisissent une période de 30 à 45 minutes où ils effectuent des tâches en lien avec le modèle RàI en lecture. Ces tâches peuvent être réalisées en présence d'élèves ou non.

3.4.2.5 La séance d'observation directe B

Les *séances d'observation directe B* visent à recueillir des données relatives au deuxième objectif de recherche portant sur la collaboration. À chaque prise de donnée, une période de travail collaboratif lié à l'implantation du modèle RàI en lecture a donc été observée et analysée à partir d'une grille d'observation. Les enseignantes et orthopédagogues étaient libres de choisir la forme de collaboration qui leur convenait (ex. : coenseignement, co-intervention, consultation collaborative).

3.4.2.6 Le calendrier et la synthèse de la collecte des données

La chercheuse s'est rendue dans chacun des milieux à trois moments au cours de l'année scolaire 2016-2017. Tout comme l'illustre la Figure 3.1, la première prise de

documents pertinents. Outre les moments où la chercheuse a été présente dans les milieux, des données ont été recueillies par le biais des grilles de consignation A et B (Annexes F, G, H). Les participants ont aussi été appelés à compiler les documents pertinents à la recherche.

Tableau 3.2 Description des prises de données

À chacune des étapes de la collecte de données	
Prise de données en présence de la chercheuse :	Prise de données en l'absence de la chercheuse :
<ul style="list-style-type: none"> - Entretien en dyade ou individuel (45 à 60 minutes) ; - Séance d'observation directe A avec l'enseignante (30 à 45 minutes) ; - Séance d'observation directe A avec l'orthopédagogue (30 à 45 minutes) ; - Séance d'observation directe B avec l'enseignante et l'orthopédagogue (45 à 60 minutes) ; - Collecte des grilles de consignation remplies et des autres documents pertinents. 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 grilles de consignation A à remplir par l'enseignante ; - 3 grilles de consignation A à remplir par l'orthopédagogue ; - 3 grilles de consignation B à remplir par l'enseignante et l'orthopédagogue ; - Compilation des documents pertinents par les participants.

3.4.3 Le traitement des données

Dans cette étude de cas multiples, le processus de traitement des données a été fait de façon itérative et réalisé simultanément avec la collecte de données (Albarello, 2011 ; Gagnon, 2012). Gagnon (2012) mentionne que ce serait une grave erreur de se consacrer exclusivement à la collecte de données pendant une période de temps, puis de s'isoler pour traiter les données. En effet, l'auteur précise qu'il devient alors difficile de retourner sur le terrain pour combler les lacunes ou tester les tendances apparues en cours d'analyse. Gagnon (2012) explique que le traitement des données consiste en un va-et-vient de trois activités concurrentes : l'épuration, le codage et l'analyse. Notre

démarche de traitement des données se base donc sur ces trois processus qui seront explicités dans les prochains paragraphes.

3.4.3.1 L'épuration des données

Cette étude se base sur un volume important d'informations recueillies à partir de sources diverses, que ce soit les entretiens, les observations et les grilles de consignation. Devant cette masse de données obtenues lors de la collecte, nous avons procédé dans un premier temps à une épuration des données. Albarello (2011) affirme que cette opération est tout à fait centrale dans une démarche d'analyse de cas qui repose sur un matériau large, dense et d'origines variées. Pour ce faire, Gagnon (2012) explique que l'épuration des données consiste à s'assurer que les données soient bien pertinentes à la recherche. Ainsi, la chercheuse s'assure de retenir les données directement en lien avec les objectifs de recherche. Les données issues des entretiens, des observations et des grilles de consignation sont donc examinées attentivement afin de retenir seulement celles qui concernent directement les rôles des enseignantes et des orthopédagogues, ainsi que leurs pratiques collaboratives, en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture.

À cette étape, nous constituons également notre base de données pour faciliter la codification. Roy (2009) explique que la base des données renferme les résultats de toutes les sources dans une structure unique, ce qui en facilite la manipulation et l'analyse. Cette base de données se construit tout au long de la recherche. Il n'est pas recommandé de déterminer un format préétabli puisque cela nuirait à la richesse des données (Gagnon, 2012). Dans le cadre de cette étude, la base de données est constituée à partir du logiciel N'Vivo 11 avant de débiter le codage.

3.4.3.2 Le codage des données

Une fois que les données ont été épurées, nous avons procédé au codage, ce qui a permis d'organiser et de trier les données pour en faciliter l'analyse (Gagnon, 2012 ; Merriam, 1998). Selon Huberman et Miles (1991, cité dans Albarello, 2011), le code est : « un outil de recouvrement et d'organisation permettant à l'analyste d'identifier rapidement, d'extraire puis de regrouper tous les segments liés à une question, une hypothèse, un concept ou un thème donné. Ce regroupement ouvre la voie à l'analyse » (p. 74). Nous avons effectué l'opération de codage des données à partir d'un processus de codage-triage. Gagnon (2012) précise que le processus de codage-triage consiste à identifier et à coder des passages des textes évoquant les catégories ou les concepts qui décrivent le phénomène étudié. Cette approche serait à privilégier pour traiter des données riches et complexes comme celles obtenues dans le cadre de notre étude de cas (Richards et Richards, 1994).

Le codage de données s'effectue à la suite de plusieurs lectures complètes du corpus constitué des textes, issus des entretiens, documents et séances d'observation, ainsi que des grilles de consignation. Le corpus réunit l'ensemble des sources de données (entretien, grilles d'observation, grilles de consignation) et est regroupé sous forme d'une base de données créée à partir du logiciel d'analyse qualitative N'Vivo 11. Les données sont subdivisées en unités d'information marquées par un code (Gagnon, 2012). Pour créer des codes, la chercheuse choisit les symboles qui conviennent le mieux pour synthétiser un élément significatif du cas (Albarello, 2011). Merriam (1998) affirme que le code peut être composé de mots, de lettres, de chiffres, de phrases ou encore une combinaison de ces éléments. Le code doit être le plus proche possible du concept décrit pour faciliter le travail de l'analyste et diminuer le risque d'erreur (Albarello, 2011). Une fois que les codes sont élaborés, ils sont regroupés en catégories, qui sont des thèmes généraux et des sous-thèmes (Albarello, 2011 ; Gagnon, 2012).

Dans cette étude, les principales catégories sont établies selon une approche *top-down*, c'est-à-dire qu'elles sont déterminées à partir des concepts inhérents à l'étude (Gagnon, 2012). Gagnon (2012) précise d'ailleurs que cette approche est privilégiée en éducation. Cela dit, une codification mixte est privilégiée afin de laisser place à des codes émergents (Gendron et Brunelle, 2010). Un arbre thématique est élaboré à partir du logiciel. Cet arbre thématique est basé sur les principaux thèmes abordés dans les entretiens et lors des observations. Des sous-thèmes émergents sont ajoutés tout au long du processus de codification. Le comité de recherche a validé le choix des thèmes ciblés dans cet arbre thématique. Dans le Tableau 3.3, un extrait du cahier de codage présente les éléments centraux sur lesquels la chercheuse se base pour élaborer et structurer le système de codage.

Tableau 3.3 Éléments centraux du projet pour structurer le système de codage

Code	Type de code
1. Collaboration enseignante-ortho	Thème général prédéterminé associé à un objectif de recherche
1.1 Collaboration en contexte RàI	Sous-thème émergent.
1.2 Conditions favorables	Sous-thème prédéterminé en lien avec un concept du cadre conceptuel.
1.3 Formes de collaboration	Sous-thème prédéterminé en lien avec un concept du cadre conceptuel.
1.4 Intensité de la relation	Sous-thème prédéterminé en lien avec un concept du cadre conceptuel.
1.5 Opérationnalisation de la collaboration	Sous-thème émergent.
1.6 Retombées de la collaboration	Sous-thème émergent.
2. Rôle des enseignantes	Thème général prédéterminé associé à un objectif de recherche
2.1 4RC – Collaboration - ENS	Sous-thèmes prédéterminés en lien avec un concept du cadre conceptuel.
2.2 4RC – Enseignement - ENS	
2.3 4RC – Évaluation – ENS	
2.4 4RC – Gestion - ENS	
3. Rôle des orthopédagogues	Thème général prédéterminé associé à un objectif de recherche
3.1 4RC – Collaboration - ORTHO	Sous-thèmes prédéterminés en lien avec un concept du cadre conceptuel
3.2 4RC – Enseignement - ORTHO	
3.3 4RC – Évaluation – ORTHO	
3.4 4RC – Gestion - ORTHO	
4. Contexte	Thème général prédéterminé associé à la méthode de recherche
4.1 Implantation du modèle RàI	Sous-thème prédéterminé en lien avec un concept du cadre conceptuel
4.2 Organisation des services	Sous-thème prédéterminé en lien avec un concept du cadre conceptuel

Un processus de contre-codage avec un deuxième observateur est effectué afin de valider l'analyse et la fiabilité du codage (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Cette opération permet de réaliser un contre-codage de 20 % des entretiens. Trois entretiens ont été ciblés, dans chacun des sites, parmi les quinze entretiens effectués : un entretien avec une direction, un entretien avec une orthopédagogue et un entretien avec une enseignante. Pour chacun des entretiens, des thèmes ont été sélectionnés. Le test non paramétrique kappa de Cohen (K), effectué avec N'Vivo 11 à la suite de ce

contre-codage, a permis de déterminer un coefficient kappa d'accord interjuges pour chacun de ces thèmes, comme le présente le tableau suivant.

Tableau 3.4 Coefficient kappa d'accord interjuges par thème

Cas 1 (Entretien avec la direction – T3) :
- Collaboration ens.-ortho. : K 0.74 (97.67 % d'accord)
- Rôle de l'enseignante : K 0.98 (99.72 % pourcentage d'accord)
- Rôle de l'ortho. : K 0.73 (97.69 % pourcentage d'accord)
Cas 2 (Entretien avec l'orthopédagogue – T2) :
- Collaboration ens.-ortho. : K 0.91 (99.52 % d'accord)
- Rôle de l'enseignante : Kappa 0.59 (97.25 % d'accord)
- Rôle de l'ortho. : Kappa 0.41 (96.87 % d'accord)
Cas 3 (Entretien avec l'enseignant – T2) :
- Collaboration ens.-ortho. : K 0.99 (99.9 % d'accord)
- Rôle de l'enseignante : K 0.46 (86.17 % d'accord)
- Rôle de l'ortho. : K 0.78 (98.26 % d'accord)

À la lumière de ces résultats, il est possible de constater que l'accord interjuges est considéré comme très bon (0,61 à 0,80) et excellent ou presque parfait (>0,81) pour la plupart des thèmes. Dans le cas des thèmes portant sur les rôles, le kappa est parfois modéré ou bon (Ruest, Bourget et Guay, 2015).

3.4.3.3 L'analyse des données

Une fois que le processus de codage a été entamé, l'analyse de données s'est mise en branle. Des auteurs stipulent que l'analyse des données constitue l'activité la plus complexe de l'étude de cas, puisque le chercheur se retrouve avec un nombre élevé d'informations provenant de sources variées (Albarello, 2011 ; Gagnon, 2012 ; Merriam, 1998). Pour éviter de se noyer dans les données, Albarello (2011) affirme qu'il faut avoir recours à des procédures spécifiques et rigoureuses. De telles

procédures ont d'ailleurs été privilégiées dans cette étude de type multicas. Merriam (1998) mentionne qu'il y a deux niveaux d'analyse dans une étude multicas : l'analyse en profondeur et l'analyse intercas.

Le travail d'analyse dans cette recherche débute donc par un examen de chacun des cas en profondeur : « Les données sont recueillies afin que le chercheur puisse en apprendre le plus possible à propos des variables contextuelles qui ont pu avoir une portée sur le cas » (Merriam, 1998, p. 194, traduction libre). Pour exécuter cette analyse en profondeur, une démarche en trois étapes décrite par Albarello (2011) a été adoptée : la description du contexte, l'historique de la situation et la chronologie des événements. La *description du contexte* a été réalisée en examinant minutieusement la structure et la morphologie du site pour en dégager une meilleure compréhension de la dynamique interne. De manière plus spécifique, nous avons également examiné tout ce qui a trait à l'implantation du modèle RàI en lecture dans ces milieux, ainsi qu'aux modalités d'organisation des services en orthopédagogie privilégiées dans ces commissions scolaires. L'*historique de la situation* nous permet de documenter la dimension temporelle et historique du cas. Pour ce faire, la chercheuse tente de repérer les origines de l'implantation du modèle RàI en lecture, ainsi que l'historique des pratiques collaboratives entre l'enseignante et l'orthopédagogue. La *chronologie des événements* renseigne la chercheuse sur les logiques d'action, les évolutions organisationnelles et les dynamiques internes. Cette procédure s'accomplit en prenant note, tout au long de l'étude, des activités qui composent le cas : « À partir du moment précis que l'analyste a considéré être le point de départ du cas, chaque situation est conservée, notée, répertoriée » (Albarello, 2011, p. 90). Ces trois procédures ont été utilisées tout au cours de notre étude pour chacun des cas. Pour chacune des dyades, les données issues de cette analyse systématique ont ensuite été regroupées par objectif de recherche. Pour le premier objectif de recherche, une analyse des données selon les quatre rôles clés (Mitchell *et al.*, 2012) est effectuée par rapport à l'enseignante et à l'orthopédagogue

pour les trois dyades. Pour le second objectif de recherche, les données relatives à la collaboration sont analysées au regard de différents concepts, soit les formes de collaboration, l'intensité de la relation et les conditions favorables à la collaboration. Les aspects opérationnels liés à la collaboration sont également analysés.

Par la suite, les données ont été étudiées à un deuxième niveau : l'analyse intercas (Albarello, 2011 ; Gagnon, 2012 ; Merriam, 1998). L'analyse intercas permet de dégager des tendances, des similitudes et des différences (Albarello, 2011 ; Gagnon, 2012). À cet effet, Merriam (1998) reprend les mots de Miles et Huberman (1994) :

Le chercheur tente d'identifier les processus et les retombées qui apparaissent dans plusieurs cas afin de comprendre ce qui relève des conditions locales, ce qui permet de développer des descriptions plus sophistiquées, ainsi que des explications plus puissantes. (p. 195)

Gagnon (2012) explique que l'analyse intercas s'effectue en sélectionnant des catégories pour dégager des similarités et des différences intragroupes. Dans le cadre de cette recherche, le travail d'analyse s'effectue principalement à partir de matrices d'analyse intercas. Pour le premier objectif de recherche, des matrices sont élaborées pour chacun des rôles clés et pour chacun des paliers d'intervention. Il devient donc possible d'extraire les similitudes et les divergences en lien avec les responsabilités et les tâches adoptées par les enseignantes et les orthopédagogues en fonction des paliers d'intervention, ce qui permet d'accéder à un plus haut degré de précision. En ce qui concerne le deuxième objectif de recherche, des matrices d'analyse intercas sont construites par rapport aux différents concepts liés à la collaboration, soit les formes de collaboration, l'intensité de la relation et les conditions favorables à la collaboration. La dimension opérationnelle de la collaboration est aussi analysée de manière transversale.

3.5 Les considérations éthiques

Cette recherche respecte les principes directeurs du Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (voir Annexe N : Certificat éthique). Pour ce faire, un formulaire de consentement a été utilisé pour permettre aux participants à l'étude de connaître leurs droits. Lors de la première rencontre avec les enseignantes et les orthopédagogues, le contenu de ce formulaire leur a été expliqué de vive voix. Ils ont d'abord été informés du but général de la recherche, ainsi que des procédures méthodologiques utilisées. Ils ont donc pu avoir une estimation du nombre d'heures d'implication attendues avant de débiter le projet de recherche. Les avantages et les risques ont ensuite été exposés. Le principal avantage est lié au fait qu'ils contribuent à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement/intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Ils n'ont été exposés à aucun risque, si ce n'est la possibilité que certaines questions puissent occasionner un malaise. Cela dit, les participants n'étaient pas tenus de répondre à une question qu'ils auraient estimée embarrassante.

Il était également entendu avec les participants que les renseignements recueillis au moyen des grilles de consignation, des entretiens et des observations sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche y ont accès. Le matériel de recherche (copies papier des journaux de bord) ainsi que le formulaire de consentement ont été conservés séparément sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les documents ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications. Enfin, il a été répété aux enseignantes et aux orthopédagogues que leur participation au projet de recherche était entièrement volontaire. Ils ont participé au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et ils ont donc été libres de mettre fin à leur participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements les concernant auraient été détruits.

Dans ce chapitre, le devis méthodologique permettant de mener à bien cette recherche a été présenté, en la situant d'abord sur le plan épistémologique. La méthode de recherche et l'instrumentation sélectionnées ont ensuite été exposées. Par la suite, la démarche de collecte et de traitement des données a été explicitée. Dans le prochain chapitre, les résultats obtenus dans le cadre de cette collecte de données seront présentés en détail.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le prochain chapitre traite des résultats obtenus dans cette étude multicas. La première section vise à présenter chacun des cas en profondeur. Pour chacune des dyades, le contexte sera d'abord explicité. Par la suite, les résultats relatifs aux deux objectifs de recherche seront présentés. Les rôles des enseignantes et des orthopédagogues seront expliqués, ainsi que leur travail de collaboration. Pour terminer, une analyse intercas sera exposée afin d'identifier les similitudes et les divergences entre les cas.

4.1 Une analyse en profondeur des trois cas

Dans cette section, chacun des cas, constitué d'une dyade formée d'une enseignante et d'une orthopédagogue, sera décrit en profondeur. En guise de rappel, les dyades ont été sélectionnées sur la base de différents critères. Tout d'abord, elles travaillent au premier cycle du primaire dans une même école implantant le modèle RàI en lecture. Ensuite, elles collaborent de façon régulière sur une base hebdomadaire en ayant pour objet de travail l'enseignement-apprentissage de la lecture. Enfin, elles proviennent de trois commissions scolaires différentes. Les résultats issus des entretiens, des séances d'observation, des grilles de consignation et de l'analyse documentaire seront analysés au regard des concepts intimement liés aux objectifs de cette recherche. Le premier objectif est de circonscrire les rôles des enseignantes et des orthopédagogues en

contexte d'implantation du modèle RàI en lecture au premier cycle du primaire. Le second objectif vise à documenter leur collaboration, dans ce même contexte, et sera explicité pour chacun des cas. En effet, la compréhension du contexte est un élément crucial de l'étude de cas.

4.1.1 La première dyade : Aurélie et Estelle¹⁰

Dans les prochains paragraphes, des résultats directement liés aux rôles de l'enseignante et de l'orthopédagogue et de leur collaboration seront présentés pour cette dyade constituée d'Aurélie et Estelle. Les résultats présentés sont issus des entretiens, des séances d'observation directe et de l'analyse documentaire. Juste avant d'aborder ces thèmes liés aux objectifs de recherches, il convient de faire une brève présentation de celle-ci et de décrire le contexte entourant ce premier cas.

4.1.1.1 La présentation de la dyade

Aurélie et Estelle travaillent ensemble à la même école depuis dix ans. Leur école, qui accueille 156 élèves, se situe en milieu urbain et pluriethnique avec un indice socio-économique de 4. On y retrouve une classe pour chaque niveau scolaire. Estelle enseigne en première année du premier cycle du primaire depuis plusieurs années. Elle enseigne au régulier, mais elle a effectué sa formation initiale en adaptation scolaire. Aurélie est une orthopédagogue avec 23 années d'expérience. Aurélie travaille trois jours par semaine à l'école et offre des services en orthopédagogie à tous les niveaux

¹⁰ Il est à noter que les prénoms utilisés pour désigner les participantes sont fictifs afin de préserver leur anonymat.

scolaires. Avec les élèves de la classe d'Estelle, Aurélie travaille presque exclusivement en dénombrement flottant.

4.1.1.2 La description du contexte : Implantation du modèle RàI

Cette description débute par un bref historique décrivant l'implantation du modèle et se poursuit en expliquant les éléments qui sont ressortis par rapport à chacune des composantes essentielles du modèle.

- L'implantation du modèle

Pour débiter l'implantation dans les milieux scolaires, des conseillères pédagogiques de la commission scolaire ont offert des formations et de l'accompagnement sur ce modèle aux différents intervenants. D'entrée de jeu, il n'est pas possible de déterminer de manière définitive l'approche du modèle RàI privilégiée par la commission scolaire. Bien que le modèle RàI fasse partie intégrante du *Cadre de référence du service en orthopédagogie*, aucune référence ne s'y trouve quant à l'approche par protocole standard ou l'approche par résolution de problèmes. Les intervenants consultés ne précisent pas non plus, lors des entretiens, si leur vision du modèle RàI s'inscrit dans l'une ou l'autre de ces approches. La directrice de l'école explique que l'implantation s'est effectuée de manière progressive dans son école puisque l'avènement de ce modèle provoque un changement dans les pratiques des enseignants. Elle mentionne également que les enseignants et les intervenants devaient se familiariser avec de nouvelles approches, de nouveaux termes et de nouveaux concepts. Elle rajoute que l'implantation s'est tout de même bien déroulée dans cette école, en précisant que le fait d'avoir une seule classe par niveau a simplifié l'implantation.

- Le dépistage universel

Le soutien de la commission scolaire va au-delà de l'offre de services d'accompagnement et de formation. L'équipe des conseillères pédagogiques de l'adaptation scolaire et de français a élaboré une trousse d'évaluation pour le dépistage universel en lecture. Cette trousse comprend un guide de passation, une épreuve, ainsi qu'une fiche à remplir par les intervenants pour chaque prise de données du dépistage universel, qui s'effectue en septembre, en janvier et en avril. Les habiletés visées par les mesures de dépistage universel évoluent au fil de l'année scolaire (voir Figure 4.1).

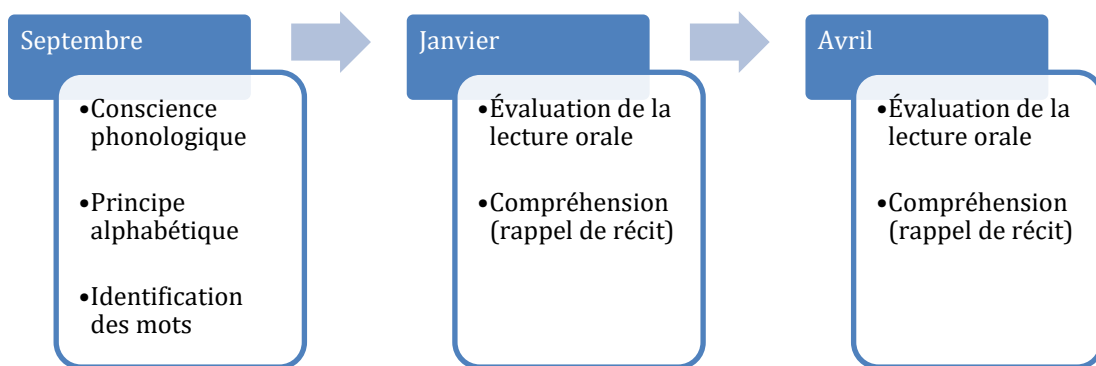


Figure 4.1 Habiletés visées par les mesures de dépistage universel

Comme le présente la Figure 4.1, en septembre, l'évaluation porte sur la conscience phonologique, le principe alphabétique et l'identification des mots. En janvier et en avril, la lecture orale et la compréhension sont évaluées. Le fait que les outils d'évaluation du dépistage universel soient fournis par la commission scolaire apparaît comme un élément facilitant selon Aurélie et Estelle. Elles expliquent que c'est gagnant pour elles et que ce ne serait pas évident de bâtir de tels outils en choisissant un texte au hasard.

La gestion des données issues des mesures de dépistage s'effectue de manière informatisée, à partir d'un logiciel élaboré par la commission scolaire. Aurélie et Estelle compilent donc les données obtenues dans le logiciel et les calculs se font automatiquement. De plus, un système de couleur, associé à des seuils de réussite, s'affiche pour permettre une identification rapide des élèves à risque. À la suite de l'analyse des données qui se fait en équipe, Aurélie et Estelle rencontrent la directrice pour communiquer les résultats et discuter des services.

Dans cette commission scolaire, il est souhaité que l'enseignant soit l'unique responsable de l'opération de dépistage universel. Aurélie n'est pas d'accord avec cette façon de faire et elle a proposé une solution à la directrice :

Dans ma formation, on disait que c'était important que l'enseignant le fasse seul et que l'orthopédagogue ne soit pas impliqué dans le processus d'évaluation. Moi j'étais convaincue que si je le faisais comme cela, les profs n'auraient pas embarqué. J'ai négocié auprès de la directrice une demi-journée. On ne le savait pas si ça allait fonctionner si ça rentrait dans le temps. On a une responsabilité commune de le faire et de le passer ensemble comme cela.

La directrice a accepté de libérer les enseignants pour deux périodes à chaque opération de dépistage. Aurélie et Estelle sont très satisfaites de cette manière de procéder et elles sont reconnaissantes envers la directrice. Elles trouvent qu'elle fait preuve de leadership en déployant des efforts pour faciliter l'implantation du modèle RàI.

Pour chaque dépistage, le déroulement s'effectue selon une logistique bien réfléchi : un élève débute son évaluation avec Estelle (évaluation de la lecture orale) et un autre élève attend dans le corridor. De petites chaises et des magazines sont mis à la disposition des élèves qui attendent leur tour. Une fois que l'évaluation de la lecture orale est terminée, l'élève va retrouver Aurélie dans un autre local et fait l'autre partie

du test (évaluation de la compréhension) pendant qu'un autre élève débute le processus avec Estelle ; et ainsi de suite, jusqu'à ce que tous les élèves aient été évalués.

- Le système de prévention à paliers multiples

En ce qui concerne le *premier palier d'intervention*, mis à part l'enseignement régulier dispensé par Estelle, les participantes ne dénotent rien de spécifique en lien avec l'implantation du modèle RàI. Aurélie affirme même qu'il y a un manque à cet effet : « Ce qui arrive aussi, c'est le fait qu'il n'y a pas beaucoup de soutien au niveau 1, de formation-là. Non mais c'est vrai, ils présument que les profs vont aller se former. [...] Où sont les formations en niveau 1, il n'y en a pas ! » Cependant, *au deuxième palier d'intervention*, la commission scolaire fournit du matériel gradué « clé en main » d'entraînement à la lecture pour les interventions en sous-groupe. Il est utilisé à la fois par Estelle et par Aurélie, auprès du sous-groupe d'élèves qu'elles voient au palier II. Même si elles observent des résultats positifs chez les élèves, Estelle et Aurélie évoquent que l'utilisation d'un matériel « clé en main » de manière répétitive peut occasionner de l'ennui chez les enseignants et les orthopédagogues. En ce qui concerne le *troisième palier d'intervention*, Aurélie explique qu'il est très rare que des élèves se rendent à ce niveau de manière officielle.

- Le pistage de progrès

Le processus de pistage de progrès n'est pas formalisé selon les participantes et il se fait davantage à partir des observations. Toutefois, lors du deuxième bloc d'intervention, Aurélie et Estelle ont ressenti le besoin de créer une évaluation « maison » permettant de vérifier si les élèves répondaient aux interventions de deuxième palier. Cette évaluation visait à porter un regard sur les mêmes habiletés que

celles proposées dans le dépistage universel et les épreuves étaient similaires, mais elle était administrée seulement auprès des élèves suivis au deuxième palier d'intervention.

- La prise de décision basée sur des données

Les données issues des mesures de dépistage universel permettent à Aurélie et Estelle de prendre des décisions à propos des interventions offertes aux élèves. Elles utilisent notamment ces données pour former les sous-groupes d'intervention. Les élèves les plus faibles en lecture forment deux sous-groupes. Un sous-groupe, réunissant trois élèves en plus grande difficulté, est suivi par Aurélie, l'orthopédagogue, pendant le bloc d'intervention. L'autre sous-groupe, formé de trois élèves, est suivi par Estelle, l'enseignante. C'est également à partir des données qu'elles arrivent à cibler le matériel d'intervention le plus adéquat. En cours de bloc d'intervention, il peut arriver que des élèves changent de groupe. Pour les guider dans ces prises de décision, Aurélie et Estelle se basent sur leurs observations ou encore sur l'évaluation « maison » qu'elles ont fait passer aux élèves à mi-parcours.

4.1.1.3 La description du contexte : l'organisation des services privilégiée par la commission scolaire d'Aurélie et Estelle

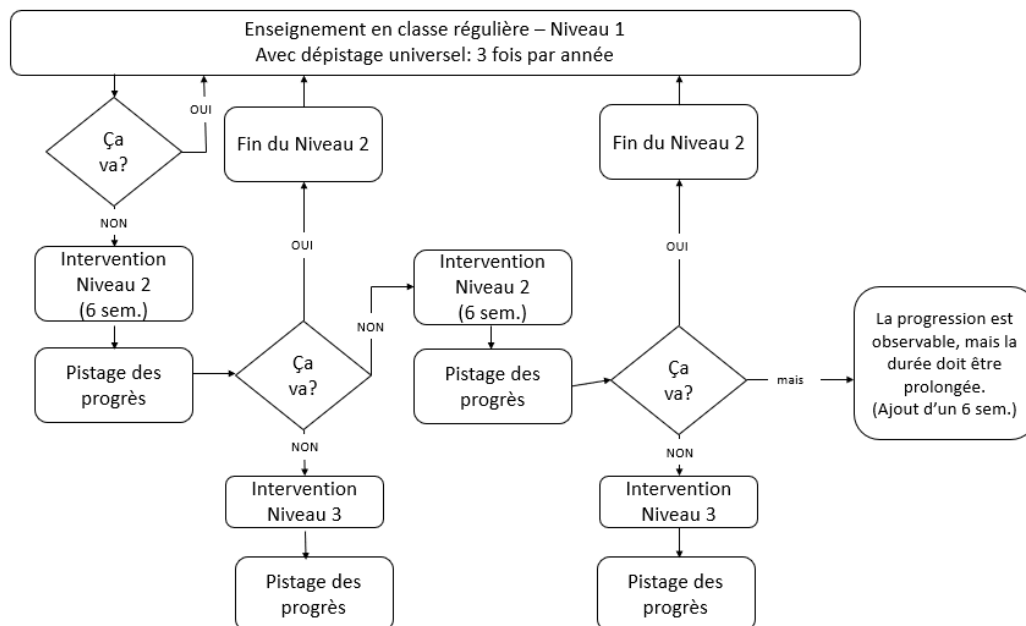
Les rôles des enseignants et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture sont aussi influencés par l'organisation des services. Dans le *Cadre de référence du service en orthopédagogie* de la commission scolaire, paru en 2014, certaines balises sont proposées. Dans ce document, il est écrit que l'organisation des services, dans la commission scolaire d'Aurélie et Estelle, se structure selon le modèle RàI (voir le Tableau 4.1).

Tableau 4.1 Description des trois niveaux d'intervention

Niveau	Description	Intervenant responsable
Niveau 1	« Le niveau 1 vise à réduire la probabilité d'apparition des difficultés et à permettre le développement optimal de tous les élèves en offrant un enseignement basé sur les approches pédagogiques reconnues efficaces par la recherche, le PFEQ ainsi que sur les sphères ou les compétences visées. »	L'enseignant est le principal responsable de ce niveau.
Niveau 2	« Le niveau 2 vise à réduire les difficultés de certains élèves malgré la mise en place, au niveau 1, de pratiques gagnantes. Les interventions sont fréquentes et ciblent une sphère ou une composante essentielle pendant une période significative. »	Les interventions sont assurées soit par l'enseignant, par l'enseignant en orthopédagogie ou par l'intervenant ciblé par l'équipe. Les interventions peuvent aussi être réalisées en collaboration.
Niveau 3	Le niveau 3 vise à corriger et à diminuer les difficultés persistantes d'un élève. Les interventions sont intensives, structurées et systématiques.	L'enseignant en orthopédagogie est responsable de cibler les élèves et d'assurer les interventions.

Tiré du *Cadre de référence du service en orthopédagogie*

Comme le présente le Tableau 4.1, la commission scolaire définit, dans son cadre de référence en orthopédagogie, chacun des niveaux du modèle RàI de manière explicite en y associant un intervenant responsable. Ce descriptif correspond d'ailleurs à ce qui est proposé dans les écrits scientifiques consultés (Haager et Mahdavi, 2007 ; MELS, 2012 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Whitten *et al.*, 2012). La commission scolaire présente également dans son cadre de référence en orthopédagogie un schéma apportant des précisions sur le fonctionnement de ces niveaux d'intervention (voir Figure 4.2).

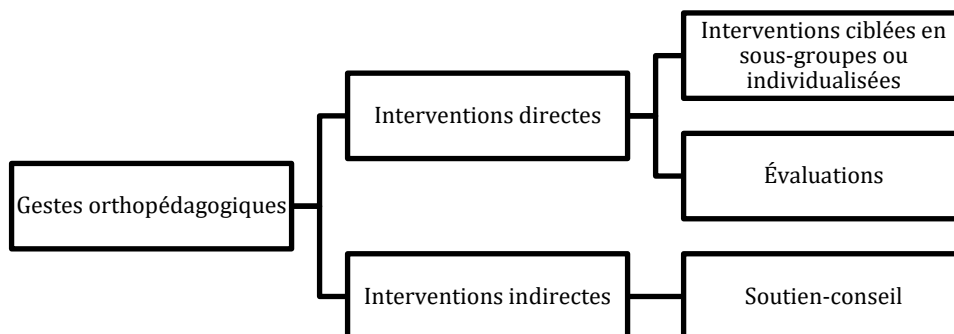


Tiré du *Cadre de référence du service en orthopédagogie*

Figure 4.2 Schéma illustrant la procédure d'intensification de l'intervention

La Figure 4.2 illustre la façon dont se structure l'intensification des niveaux d'intervention auprès des élèves du primaire de la commission scolaire. Pour chacun des niveaux d'intervention, il est possible de visualiser le chemin à suivre en fonction de la réponse à l'intervention.

Les rôles de l'orthopédagogue pour chacun des niveaux d'intervention sont également détaillés dans le cadre de référence (voir Annexe O). De manière générale, les gestes orthopédagogiques se divisent en deux catégories : les interventions directes et les interventions indirectes, comme le présente la Figure 4.3.



Tiré du *Cadre de référence du service en orthopédagogie*

Figure 4.3 Gestes orthopédagogiques

Comme l'illustre la Figure 4.3, les interventions directes comprennent les interventions ciblées en sous-groupe, ainsi que les évaluations. Les interventions indirectes incluent le soutien-conseil. Des principes directeurs permettant de guider la prise de décision en lien avec l'organisation des services au primaire sont également présentés dans le cadre de référence en orthopédagogie (voir Tableau 4.2).

Tableau 4.2 Principes directeurs guidant l'organisation des services à la commission scolaire d'Aurélie et Estelle

La prise en compte des besoins des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Déterminer l'organisation des services à partir des besoins spécifiques identifiés chez les élèves et non à partir de règles prédéterminées (horaire, élèves ayant un diagnostic, uniformité du nombre d'élèves ou de périodes par groupe-classe, blocs d'interventions prédéterminés en lecture, en écriture et en mathématique, etc.). - Favoriser l'intervention par groupes de besoins semblables nonobstant le groupe repère de l'élève. - S'assurer que l'organisation des services est souple et efficace et qu'elle s'ajuste aux besoins des élèves.
La collaboration et la communication entre les intervenants	<ul style="list-style-type: none"> - Développer et maintenir une étroite collaboration entre l'enseignant et l'enseignant en orthopédagogie afin d'assurer un échange efficace des informations et une responsabilité partagée au niveau 2 ; - Bien définir la complémentarité des rôles de chacun des intervenants. - Informer les parents et favoriser leur collaboration. - S'assurer du transfert des informations lors des périodes de transition (d'un enseignant à l'autre).
Identification des élèves pour les niveaux 2 et 3	<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer de la présence d'un niveau 1 optimal qui vise à réduire la probabilité d'apparition des difficultés avant d'établir qu'un élève a besoin d'un niveau 2 ou 3 d'intervention. - S'assurer que les interventions rééducatives de niveau 3 soient offertes aux élèves dont les difficultés persistent malgré les interventions de niveaux 1 et 2.
Identification des objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer de cibler dès le départ l'objectif prioritaire à travailler avec les élèves. - Au premier cycle, privilégier les interventions en lien avec la lecture, spécifiquement au niveau des sphères suivantes : traitement alphabétique, identification des mots et fluidité.
Utilisation des données	<ul style="list-style-type: none"> - Établir, dès le départ, la durée du suivi et évaluer la progression de l'élève en utilisant un suivi des progrès (pistage). Si un élève répond très rapidement à une intervention, le suivi se terminera d'emblée. - Privilégier l'utilisation de données en lien avec les sphères d'intervention (annexe 4) plutôt que les résultats au bulletin scolaire. Cette façon de faire vise à privilégier la prévention plutôt que la réaction à l'échec.
Pour les interventions de niveaux 2 et 3	<ul style="list-style-type: none"> - Privilégier, aux niveaux 2 et 3, des suivis fréquents (3 à 4 fois par semaine), spécialement durant les deux premiers cycles du primaire. - Cibler des objectifs spécifiques en lien avec les prédicteurs de réussite et les sphères ou composantes essentielles au développement de la lecture, de l'écriture ou de la mathématique. - Privilégier, lors des suivis, une structure répétitive qui permet à l'élève de se centrer sur l'apprentissage et non sur l'appropriation des activités. - Effectuer un pistage continu des progrès de l'élève. - Privilégier l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque. - S'assurer qu'un réinvestissement soit fait rapidement en classe afin de favoriser un transfert des éléments d'apprentissage si l'élève participe à une intensification des interventions assurée par l'enseignant en orthopédagogie.

Les principes directeurs apparaissant dans le cadre de référence en orthopédagogie de la commission scolaire ont été regroupés par thème par la chercheuse dans le Tableau 4.2. Il est possible de constater que l'organisation des services dans cette commission scolaire s'appuie sur la prise en compte des besoins des élèves, sur la collaboration et la communication, sur une identification rigoureuse des objectifs d'apprentissage, des élèves et des niveaux d'intervention appropriés, ainsi que sur l'utilisation des données.

4.1.1.4 Les rôles de l'enseignant : l'exemple d'Estelle

Maintenant que le contexte d'implantation du modèle RàI a été présenté, il convient de se pencher sur l'analyse du cas d'Estelle et Aurélie au regard des objets spécifiques de la recherche, soit les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue, ainsi que leur collaboration. En premier lieu, les rôles assumés par Estelle, en lien avec l'implantation du modèle RàI en lecture, seront explicités à partir de la catégorisation de Mitchell et ses collaborateurs (2012) : le rôle d'interventionniste, d'évaluatrice, de gestionnaire et de collaboratrice.

- Le rôle d'interventionniste

Dans le cas d'Estelle, le rôle d'interventionniste se décline en deux catégories d'interventions : les interventions universelles de palier I et les interventions supplémentaires de palier II.

Au palier I : Estelle enseigne aux élèves de sa classe les apprentissages essentiels du programme de formation de la première année. Elle enseigne notamment les correspondances graphèmes-phonèmes à partir du matériel pédagogique *Raconte-moi*

*les sons*¹¹. Pour travailler l'identification de mots, tous les élèves participent également au programme d'entraînement à la lecture validé par la recherche « Apprendre à lire à deux »¹². Les séances d'intervention de ce programme s'effectuent trois à quatre fois par semaine, pour une durée de dix minutes sous forme de tutorat par les pairs. Cet enseignement du code prend davantage de place au début de l'année scolaire et diminue pour laisser de plus en plus de place au sens, comme Estelle le décrit lors de notre dernier entretien qui a eu lieu en fin d'année scolaire :

Là, on n'est plus dans la mécanique. C'était plus avant, au début de l'année. Avant, quand j'avais un texte à lire, on jouait au détective, on essayait de trouver les sons et des mots qu'on connaît dans les textes. Là c'est vraiment les stratégies de lecture, on lit et on vérifie après.

Dans la classe d'Estelle, l'enseignement de la compréhension de lecture s'effectue de diverses façons et à partir de matériel varié. Estelle utilise notamment le manuel didactique *Tournequet* des éditions CEC : « Je l'utilise plus comme support ce matériel-là. Je fais mon enseignement, mes petites pièces de théâtre, mon animation. J'utilise cela pour consolider les apprentissages de grammaire ou pour les lectures et les activités de compréhension ». Elle utilise également des albums de littérature jeunesse. Pour travailler le rappel du texte narratif, Estelle utilise le matériel *Le récit en 3D*¹³ : « Moi je lis un conte et on travaille sur le rappel, c'est qui, ça se passe quand... ». Les textes informatifs sont aussi travaillés. Le vocabulaire associé à ce type de texte (titres, sous-titres, etc.) et les stratégies à employer pour repérer l'information ont été enseignés aux élèves. Au début de l'année, Estelle utilisait aussi des textes incitatifs : « Les élèves doivent lire les consignes et ajouter aux dessins qu'est-ce qu'il manque en

¹¹ Laplante, J. (2001). *Raconte-moi les sons*. Montréal : Chenelière Éducation.

¹² Dion, E. Apprendre à lire à deux. http://www.labpe.uqam.ca/materiel_formation.php

¹³ Dugas, B. (2006). *Le récit en 3D*. Montréal : Chenelière Éducation.

faisant seulement ce qui est demandé ». Les tâches de compréhension proposées aux élèves après la lecture sont surtout axées sur le questionnement, à l'oral et à l'écrit, pour amener les élèves à extraire des informations tirées du texte. Lors des situations de lecture, au fur et à mesure que l'année avance, Estelle laisse de plus en plus de place à la lecture autonome.

Là mes élèves savent lire pour la plupart. Donc, à chaque fois qu'on fait une situation de lecture, on va faire la préparation, puis après je laisse un temps pour une lecture autonome. Puis là, je leur dis ceux qui ont fini de lire, tu relis. Je laisse un temps, ceux qui ont de la difficulté lisent juste une fois le texte. Pendant ce temps-là je vais aider ceux qui ont de la difficulté. Après cela, soit on passe tout de suite à la compréhension ou soit on va faire une lecture à voix haute, une phrase chaque ami. Cela travaille aussi, faut que tu suives, faut que tu arrêtes au point, la plupart lisent vraiment quand même assez bien. Une situation vraiment de lecture, pas mal ça.

Estelle précise qu'il y a des périodes de bibliothèque et des périodes de lecture à soi, où les élèves peuvent exercer leurs habiletés en lecture. Les ateliers, qui sont effectués au moment où les élèves en difficulté reçoivent leurs interventions de palier II, permettent aux élèves de travailler la lecture, de manière autonome.

Au palier II : Le rôle exercé par Estelle au palier II est formalisé. Elle anime trois séances d'intervention par semaine auprès d'un sous-groupe de trois élèves à risque. Ces périodes correspondent aux périodes où deux autres sous-groupes d'élèves quittent la classe pour aller en orthopédagogie, l'un après l'autre (période scindée en deux). Comme cela a été mentionné précédemment, Estelle utilise un matériel d'entraînement à la lecture fourni par la commission scolaire pour animer ses séances d'intervention de palier II. Ce matériel d'intervention est constitué de courtes activités qui travaillent l'entraînement à la lecture de lettres, de mots et de courts textes, de manière progressive et structurée. Chaque séance est composée de quatre blocs d'activités visant principalement à développer les habiletés en identification des mots et en fluidité. Le

premier bloc consiste à identifier le son des lettres. Le second bloc vise l'identification des mots en prononçant chacun des phonèmes de manière isolée (segmentation) avant de les fusionner pour former le mot. Le troisième bloc est centré sur la lecture de mots fréquents, alors que le quatrième bloc est constitué d'un court texte.

Estelle termine la séance en faisant écrire des mots et des non-mots à ses élèves au tableau. Elle leur demande parfois d'écrire une phrase dans leur journal personnel. S'il reste du temps, les élèves peuvent rejoindre les autres pour participer aux ateliers. Pendant la séance d'intervention, Estelle utilise des stratégies pour aider ses élèves à apprendre. Elle les encourage et leur offre une rétroaction précise et immédiate lorsqu'ils font une erreur ou lorsqu'il y a hésitation. Elle leur fait des rappels des techniques à utiliser, comme l'utilisation du doigt pointeur. Elle leur fait également des rappels des comportements appropriés de lecteur.

La mise en œuvre d'interventions de palier II en classe nécessite l'utilisation de stratégies de gestion de classe. En effet, lorsqu'Estelle réalise son intervention auprès du sous-groupe d'élèves à risque, les autres élèves doivent fonctionner de manière autonome. Pour ce faire, Estelle a travaillé ce fonctionnement dès le début de l'année scolaire. Elle leur présente les ateliers petit à petit et chaque enfant a sa feuille de route. L'objectif qu'elle souhaite atteindre est d'amener ses élèves à travailler calmement sans solliciter l'aide de l'enseignante. Pour aider les élèves, Estelle fait des séances de pratique :

Je vais faire quelques périodes de rodage. Je suis disponible et je me promène. Je ne suis jamais disponible pour les questions, car c'est cela que je ne veux pas. Quand je les sens prêts [à travailler de manière autonome], je prends un groupe avec moi.

Pour faciliter l'implantation des ateliers, Estelle tolère le chuchotement. Par contre, les élèves n'ont pas le droit de dessiner. Malgré les progrès, Estelle explique que c'est un défi important pour les élèves : « Cela reste toujours un défi parce qu'ils sont très petits les enfants. Je reste leur première référence. Il faut que je réponde avec des signes, avec les yeux. C'est difficile. » Même si les élèves chuchotent, cela demeure bruyant et Estelle est souvent arrêtée pour demander aux élèves de baisser le ton. Au cours du troisième bloc d'intervention, Estelle a essayé de voir deux sous-groupes d'élèves au cours de la période. Elle n'y est pas arrivée en raison de ces défis organisationnels.

- Le rôle d'évaluatrice

En ce qui concerne l'évaluation en contexte d'implantation du modèle RàI, Estelle assume surtout des responsabilités liées au dépistage universel, puisque le processus de pistage de progrès n'est pas formalisé à cette école. Comme ce fut expliqué plus tôt, lors des opérations de dépistage universel, l'évaluation est scindée en deux et Estelle se charge d'une partie de l'épreuve, alors qu'Aurélie fait l'autre partie, simultanément, dans un autre local. Selon Aurélie, il est important qu'Estelle soit responsable de l'évaluation de la lecture orale :

Moi je souhaitais absolument que le prof entende ses élèves lire, parce qu'il n'a jamais la chance de le faire. Tandis que la compréhension, on a quand même une idée avec les petites évaluations. Pour moi, c'était bien important. Il y a d'autres écoles qui se séparent les élèves. Mais là, elle les voit toutes. C'est pour cela qu'on fait cela comme ça. Pis ça roule, en deux heures, on a tout fait.

Estelle a effectivement accès à deux périodes de libération de 60 minutes et n'a donc pas la responsabilité de tous ses élèves pendant le dépistage. Ces périodes de libération sont importantes selon Estelle. Dans d'autres milieux, les enseignants n'y ont pas accès et doivent mettre un film ou faire venir un parent bénévole pour faire des jeux. Estelle

considère que ses élèves sont plus disposés à faire le test de dépistage s'il y a une suppléante et qu'ils sont en train de faire une tâche papier-crayon. Les périodes libres ne sont pas une option intéressante non plus selon elle :

 Aller chercher un jeune dans le gymnase dans son cours d'éducation physique pour faire un test de lecture, ça lui tente pas de faire ça, il veut jouer au ballon. C'est sûr que ça pourrait être une manière d'épargner des sous par la direction. Mais nous autres c'est non, pas une période de spécialiste non plus. Nous, c'est dégageant.

La première période de libération sert à la passation du test et la deuxième sert à l'analyse et à l'interprétation des données. Pendant la passation du test de dépistage, Estelle explique les consignes en respectant le protocole de passation. Elle encourage et sécurise les élèves qui semblent plus nerveux. Elle consigne ses observations et les résultats sur une feuille qui sera remise à Aurélie, juste avant la deuxième partie de l'évaluation. Le travail d'analyse et d'interprétation des données s'effectue à deux. Aurélie et Estelle compilent les données dans le logiciel fourni par la commission scolaire et elles discutent à partir des données pour former les sous-groupes qui recevront les interventions de palier II. Estelle participe également à la rencontre pour communiquer les résultats avec la direction.

En ce qui concerne le pistage de progrès, Estelle participe à la passation de l'évaluation de mi-parcours, qui se fait selon la même logistique que le dépistage universel. Estelle s'occupe de la partie de l'évaluation qui porte sur la lecture orale. Cette évaluation est réalisée seulement auprès des élèves bénéficiant des interventions de palier II. Estelle n'est pas libérée pour cette évaluation, donc elle se place dans le corridor, pendant que ses élèves travaillent de façon autonome.

- Le rôle de gestionnaire

Des tâches liées à la gestion en contexte d'implantation du modèle RAI s'ajoutent aux tâches liées à l'intervention et à l'évaluation. Le Tableau 4.3 regroupe les tâches de gestion réalisées par Estelle.

Tableau 4.3 Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Estelle)

	Tâches liées à la gestion	Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l'intervention	Recherche de matériel pédagogique	1/6	60 minutes
	Conception de matériel pédagogique	1/6	120 minutes
	Adaptation de matériel pédagogique	1/6	2 minutes
	Préparation du matériel pédagogique	2/6	4 minutes
	Planification (micro)	2/6	40 minutes
	Planification (macro)	0/6	---
	Formation	2/6	120 minutes
	Lecture de documents/courriels/articles	0/6	---
Après l'intervention	Déplacement des élèves	0/6	---
	Consignation des observations et des progrès des élèves	2/6	10 minutes
	Gestion et classement du matériel	2/6	2 minutes
	Rajustement de la planification (macro)	0/6	---

Comme le présente le Tableau 4.3, il est possible de constater qu'Estelle consigne des observations à propos des progrès de ses élèves. En effet, lors des interventions de palier II, Estelle consigne ses observations à propos des élèves du sous-groupe dans une grille prévue à cet effet. Ces notes lui permettent de porter un regard sur l'évolution

de l'apprentissage des élèves en lecture et elles lui permettent de conserver des traces. D'ailleurs, à la fin du bloc d'intervention, les notes d'Estelle sont transposées dans un document simplifié qui est déposé dans le dossier de l'élève. Ce document de fin de bloc d'intervention a été élaboré par Estelle et Aurélie en réponse à un besoin : « Aurélie a remarqué que les élèves qui sont suivis avec moi, ils n'ont pas de traces aux dossiers. Quelques années plus tard, si l'élève est en difficulté, on se demande, lui il a eu du service ou non ? » Mis à part ces notes et ce document pour le dossier de l'élève, Estelle ne fait pas beaucoup mention de tâches de gestion lors des entretiens. Dans les six grilles de consignation remplies par Estelle, il est possible d'en apprendre davantage sur les tâches de gestion effectuées. Il lui arrive notamment de rechercher, concevoir, adapter, préparer et classer du matériel pédagogique. À titre d'exemple, Estelle a dû développer et se procurer du matériel pour ses ateliers de lecture. Elle a également travaillé à l'adaptation de la feuille de routine pour les devoirs pour un élève en grande difficulté. Les tâches de recherche et de conception semblent plus chronophages que celles de préparation et d'adaptation. Concernant la planification, dans les interventions ciblées dans les grilles de consignation, Estelle semble accorder plus de temps à la microplanification qu'à la macroplanification. Enfin, il arrive qu'Estelle assiste à des formations de courte durée.

- Le rôle de collaboratrice

La collaboration fait également partie du travail d'Estelle au quotidien en contexte d'implantation du modèle RàI. Les tâches associées à la collaboration apparaissent dans le Tableau 4.4.

Tableau 4.4 Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Estelle)

Tâches liées à la collaboration		Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l'intervention	Rencontre/discussion avec l'ortho (planification)	2/6	20 minutes
	Rencontre/discussion avec l'ortho (conception)	0/6	---
	Rencontre avec un autre intervenant	0/6	---
Après l'intervention	Rencontre/discussion avec l'ortho	2/6	30 minutes
	Rencontre/discussion avec un autre intervenant	2/6	60 minutes

Comme l'indique le Tableau 4.4, Estelle collabore avec Aurélie. Elle le fait surtout pour échanger à propos des élèves : « C'est des observations et je vais lui en faire part, pour avoir son impression, son opinion. Qu'est-ce qu'on fait avec cela ? Est-ce que je devrais faire une référence ? Échanger des observations et demander l'opinion aussi, c'est ça. » Elle partage ses observations avec Aurélie, ce qui peut les amener à prendre des décisions, comme opérer des changements dans la formation des sous-groupes. Elles discutent également des interventions à mettre en place auprès de certains élèves en difficulté sur le plan des apprentissages et du comportement. Estelle affirme avoir discuté avec Aurélie du cas d'un élève pour lequel des mesures d'adaptation étaient mises en place pour améliorer la période des devoirs et leçons. Après avoir constaté que le parent ne s'investissait pas, elles ont choisi d'arrêter d'offrir ces mesures d'adaptation.

4.1.1.5 Les rôles de l'orthopédagogue : l'exemple d'Aurélie

Dans les prochains paragraphes, les rôles joués par Aurélie dans le contexte d'implantation du modèle RàI en lecture seront explicités, toujours à partir des quatre rôles clés (Mitchell *et al.*, 2012) : d'interventionniste, d'évaluatrice, de gestionnaire et de collaboratrice.

- Le rôle d'interventionniste

Aurélie intervient auprès des élèves au palier II. Au palier I, son rôle est informel et plutôt centré sur le soutien à l'enseignant, c'est pourquoi il sera abordé dans la section sur « le rôle de collaboratrice ».

Au palier II : Aurélie structure son suivi en orthopédagogie à partir de blocs d'intervention. Un bloc d'intervention est constitué d'environ huit semaines et débute à la suite de l'analyse des résultats issus du dépistage universel. Avec les élèves de première année de la classe d'Estelle, Aurélie travaille surtout les mécanismes d'identification des mots et la fluidité :

En première année, ce qu'on veut c'est améliorer la vitesse de lecture et l'identification de mots. On veut qu'ils sachent lire. Pour la première et deuxième année, c'est ça pour l'orthopédagogue. C'est de cibler qui a besoin de travailler sa vitesse de lecture et on l'augmente et c'est ça qu'on veut travailler.

Aurélie ajoute que la répétition est un élément clé de l'approche RàI : « L'idée dans la RàI on revoit, on revoit, on revoit, et un moment donné on va complexifier au fur et à mesure ». Comme cela a été expliqué antérieurement, Aurélie voit deux sous-groupes d'élèves pour des séances de 30 minutes. Le premier sous-groupe est composé d'élèves

à risque et elle base son enseignement sur le matériel « clé en main » de la commission scolaire. Pour le deuxième sous-groupe, composé d'élèves plus faibles, elle bonifie ses séances avec des activités plus ludiques, car elle trouvait ennuyeux de devoir travailler continuellement avec ce matériel :

On se parlait de cela avec une collègue justement. On se sent comme des robots, on ne se sent même plus comme des ortho à faire cela tout le temps. Moi ce qui me sauve ici, c'est que j'ai une classe par niveau. [...] J'ai une autre collègue qui avait toutes sortes de jeux qu'elle ne faisait plus, mais là elle les intègre dans ses périodes. C'est bien beau, mais là, il faut être imaginatif aussi.

Aurélie utilise notamment du matériel de manipulation et du matériel visuellement attrayant (plaque de métal avec lettres magnétiques, syllabos¹⁴ avec crayons effaçables, affiches aide-mémoires, affiche de glissade pour travailler la fusion phonémique, la boîte à mots, etc.). Elle ajoute également des activités plus kinesthésiques (ex. : compter les syllabes en touchant les parties du corps ou en sautant dans un cerceau). Elle tient à intégrer des activités plus ludiques et actives pour garder l'intérêt de ses élèves. Aurélie précise toutefois qu'elle observe les retombées positives de l'utilisation du matériel « clé en main » sur l'apprentissage des élèves en lecture : « Effectivement il y a du résultat. Si on ne donne pas plus 30 minutes là-dessus, on n'aura pas de résultat ». Dans les séances d'intervention d'Aurélie, de courtes activités pédagogiques se succèdent. Au début des séances, elle fait un rappel des connaissances ayant été travaillées antérieurement et elle le fait par questionnement. Au cours de la séance, elle opte souvent pour des activités qui sollicitent une participation active des élèves, que ce soit à partir de la manipulation ou par le biais du questionnement.

¹⁴ Le syllabo est un outil visuel pour aider l'élève à segmenter la syllabe en graphèmes. C'est un outil développé par Line Laplante dans le cadre de la démarche RÉÉDYS.

Au palier III : La distinction entre les interventions de palier II et de palier III ne semble pas clairement établie pour Aurélie :

On se posait la question ce matin, c'est vrai que c'est presque du niveau 3. Je suis là avec ma boîte à mots, les syllabos, la glissoire. Parce qu'en théorie, on avance en niveau 3 quand l'enfant résiste à l'intervention pendant plus qu'un bloc dans ma tête. Mais en même temps, si je fais le « clé en main », ça marchera pas, parce qu'il est trop rapide pour ces élèves-là.

À partir des propos d'Aurélie, il est possible de constater qu'elle associe le palier II à un programme « clé en main » et le palier III à des séances plus individualisées. Elle précise également que les interventions de palier III se font très rarement : « Ça prend une évaluation. C'est très rare qu'on va passer des élèves en niveau 3 ». Elle explique cependant qu'il y a une différence dans ses interventions avec les deux sous-groupes d'élèves. Avec son groupe d'élèves plus faibles, elle considère que ses interventions s'apparentent davantage au palier III.

- Le rôle d'évaluatrice

Aurélie joue un rôle important dans l'opération de dépistage. Elle dit qu'elle assume la responsabilité d'encadrer et de coordonner l'organisation du dépistage. Elle réserve les locaux, prépare le matériel, etc. Lors de la passation, Aurélie s'occupe de l'évaluation de la compréhension qui se fait à partir d'un rappel de récit. Cette répartition des tâches est appréciée par les enseignantes :

J'avais proposé aux profs de faire la fluidité, il n'y avait pas de jugement à faire, ça les sécurisait de ne pas avoir de jugement à porter. Je pourrais voir des élèves pendant qu'Estelle les voit, c'est long. Mais je veux qu'Estelle voie TOUS ses élèves. Les profs aiment ça.

Pendant la passation du test de dépistage, Aurélie explique les consignes en respectant le protocole de passation. Elle questionne les élèves à la suite du rappel de récit, tout en consignait les observations et les résultats. À la suite de la passation du test, Aurélie compile les données dans le logiciel à l'aide d'Estelle et elles discutent par la suite des décisions à prendre.

En ce qui concerne le pistage de progrès, Aurélie précise lors du premier entretien qui a eu lieu en janvier que le processus de pistage de progrès n'est pas formalisé à son école : « J'ai des collègues qui le font, qui refont lire des petits textes. Moi, c'est plus dans l'observation que je vais aller que dans la mesure ». Cependant, en cours d'année, comme cela a été mentionné précédemment, Aurélie et Estelle ont souhaité évaluer les élèves bénéficiant du palier II afin de vérifier s'ils répondaient aux interventions. Aurélie a conçu une évaluation « maison » et tout comme pour le dépistage, elle se charge de l'évaluation de la compréhension.

- Le rôle de gestionnaire

Des tâches de gestion sont incluses dans le travail quotidien d'Aurélie. Celles-ci sont présentées dans le Tableau 4.5.

Tableau 4.5 Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Aurélie)

	Tâches liées à la gestion	Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l'intervention ou l'évaluation	Recherche de matériel pédagogique ou d'outils d'évaluation	4/7	10 minutes
	Conception de matériel pédagogique ou d'outils d'évaluation	3/7	60 minutes
	Adaptation de matériel pédagogique	0/7	---
	Préparation du matériel pédagogique	3/7	2 minutes
	Planification (micro)	5/7	50 minutes
	Planification (macro)	1/7	---
	Formation	2/7	Demi-journée
	Lecture de documents/courriels/articles	0/7	---
	Déplacement des élèves	3/7	2 minutes
Après l'intervention ou l'évaluation	Déplacement des élèves	4/7	2 minutes
	Consignation des observations et des progrès des élèves	4/7	4 minutes
	Gestion et classement du matériel	4/7	2 minutes
	Rajustement de la planification (macro)	6/7	5 minutes
	Analyse des données	2/7	15 minutes
	Consignation des données	1/7	---
	Interprétation des données	2/7	---

Comme il est indiqué dans le Tableau 4.5, Aurélie se retrouve souvent en conception et en développement d'outils sous forme de grilles, de tableaux, etc. Ces outils lui permettent de mieux organiser les informations, notamment les résultats obtenus par les élèves lors des épreuves de dépistage universel :

J'essaie d'être efficace et je suis une fille de grille. Mes résultats RàI, je trouve ça l'fun de voir la progression. Je vais chercher les anciens résultats et je les place à côté des nouveaux. J'essaie toujours de mettre un petit commentaire sur le comportement, l'attention.

Pour planifier ses séances d'intervention de palier II, Aurélie a aussi développé une grille qui lui permet de noter des précisions pour chacune de ses activités (voir Annexe P).

Aurélie a également un travail de gestion à faire lors des fins de bloc d'intervention. Elle compile les résultats et observations pour chacun des élèves qui ont été suivis et ce bilan se retrouve dans le dossier de l'élève. Elle précise que le bilan du premier bloc est plus élaboré que les suivants, puisque ce sont souvent les mêmes élèves qui sont suivis d'un bloc à l'autre. Pour bonifier ces bilans, Aurélie effectue une évaluation provenant d'une autre commission scolaire et qui permet d'identifier les correspondances graphèmes-phonèmes connues par les élèves. Elle refait cette évaluation lors des fins de bloc pour noter l'évolution de l'apprentissage des élèves. Dans sa pratique quotidienne, Aurélie prend beaucoup en note ses observations sur ses élèves pour laisser des traces, que ce soit sur les apprentissages ou les comportements. Elle consigne également les échanges qu'elle peut avoir avec les parents : « Ce que j'ai dit aux parents, je le renote pour avoir une trace ». Hormis ce travail de conception, de développement et de consignation, Aurélie participe également à des formations. Elle mentionne avoir eu plusieurs rencontres de formation à la commission scolaire à propos de l'utilisation des outils de dépistage universel. Elle a aussi participé à une formation offerte par un chercheur concernant l'évaluation en lecture. Dans les grilles de consignation, avant les séances d'intervention et d'évaluation ciblées, Aurélie a tendance à consacrer du temps pour rechercher et concevoir du matériel pédagogique. Cette information a également été rapportée lors des entretiens. La microplanification fait également partie des tâches qu'elle effectue avant la majorité de ses séances d'intervention ou d'évaluation. Après les séances, Aurélie consigne ses observations la

majorité du temps. Lorsqu'elle est en contexte d'évaluation, elle analyse et interprète les données.

- Le rôle de collaboratrice

Au palier I, en ce qui concerne les pratiques d'enseignement universelles, Aurélie ne joue pas de rôle formel d'accompagnement ou de coaching auprès d'Estelle : « Elle ne me consulte presque pas. Je pense qu'elle est autonome. Si tu avais une question, tu pourrais venir me voir ». Aurélie demeure tout de même une personne de référence pour Estelle, même si elle n'intervient pas directement dans ses décisions pédagogiques : « C'est pas Aurélie que je vais aller voir pour choisir mes lectures. J'ai un matériel que je suis et je m'ajuste au rythme de mes élèves. C'est sûr qu'Aurélie, c'est une référence pour moi et pour les autres profs de l'école ». Selon Aurélie, le rôle d'accompagnement pédagogique proprement dit n'est pas facile à jouer :

Je pense que les orthopédagogues, en général, de ce que j'entends, on est toujours en train de pousser les profs. Ils restent souvent très facilement dans leur habitude et aiment ravoir leur matériel pédagogique, leurs mêmes affaires. Estelle est plus ouverte que d'autres enseignants, mais quand même. Et je comprends parce que quand on a un groupe au complet, un moment donné, tu veux être sûr que le programme soit tout vu, pour ne pas pénaliser personne. Je pense quand même qu'ils ne se rendraient pas compte surtout en première et en deuxième année, que la lecture se fait tellement de différentes façons, pas besoin de prendre le même petit cahier. C'est difficile.

Aurélie va plutôt proposer un soutien ponctuel en suggérant des activités ou des pistes de solution lorsque l'enseignante vit une situation difficile avec un ou des élèves : « Aurélie m'aide quand j'ai des gros points d'interrogation sur des élèves. Elle va m'aider à voir clair, à me pister sur des hypothèses ». Le rôle d'accompagnement d'Aurélie semble davantage formalisé dans le contexte du dépistage universel, comme

l'explique Estelle : « Aurélie, c'est comme mon guide là-dedans, c'est elle l'orthopédagogue, c'est elle qui a le matériel. C'est tout le temps assez bien défini et assez clair ». Mis à part ce travail d'accompagnement, Aurélie inclut d'autres tâches de collaboration en lien avec l'implantation du modèle RàI (voir Tableau 4.6).

Tableau 4.6 Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Aurélie)

	Tâches liées à la collaboration	Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l'intervention ou l'évaluation	Rencontre/discussion avec l'enseignant (planification)	1/7	10 minutes
	Rencontre/discussion avec l'enseignant (conception)	0/7	---
	Rencontre avec un autre intervenant	2/7	15 minutes
Après l'intervention ou l'évaluation	Rencontre/discussion avec l'enseignant	2/7	35 minutes
	Rencontre/discussion avec un autre intervenant	0/7	---

Comme l'expose le Tableau 4.6, Aurélie participe à des rencontres avec d'autres intervenants. Elle rencontre notamment la direction toutes les deux semaines pour discuter à propos des élèves en difficulté. Elle participe également à une communauté d'apprentissage avec trois autres orthopédaogues dans laquelle elles construisent du matériel à se partager. Dans les grilles de consignation, il apparait qu'Aurélie rencontre parfois Estelle, que ce soit avant ou après ses séances d'intervention ou d'évaluation. Elle communique parfois avec un collègue orthopédagogue par courriel.

4.1.1.6 Leur collaboration

Le deuxième objectif de la présente recherche vise à documenter la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. La prochaine section présente une analyse du travail collaboratif entre Aurélie et Estelle.

- Opérationnalisation de la collaboration

Avant d'analyser le travail collaboratif plus en profondeur, une description de la collaboration sur le plan opérationnel sera exposée.

Moments de rencontre. Les moments de rencontre ont été consignés dans les grilles de consignation. Les prochaines figures indiquent la répartition des moments de rencontre des deux intervenantes.

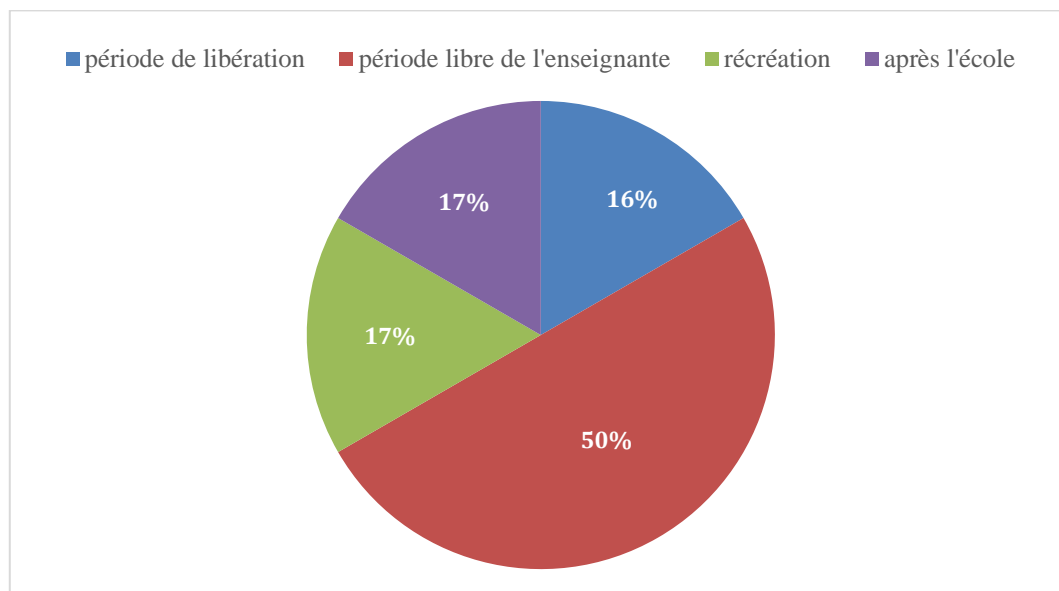


Figure 4.4 Répartition des moments de rencontre dans les grilles de consignation

La Figure 4.4 précise les moments de rencontre vécus par Aurélie et Estelle au cours de la collecte de données. Des périodes de libération leur sont accordées pour les trois prises de données au cours de l'année scolaire. En effet, comme expliqué dans les sections précédentes, le travail collaboratif pour les opérations de dépistage universel est formalisé à l'école d'Aurélie et Estelle, ce qui explique l'octroi de ces périodes de libération. Hormis ces périodes de libération, le travail collaboratif s'effectue à différents moments. Des périodes libres de l'enseignante ont été utilisées pour des rencontres avec Aurélie et la direction, afin de partager les résultats obtenus lors du dépistage universel. Mis à part ces moments plus formels, les rencontres s'effectuent à la récréation ou après l'école.

Lieu des rencontres. La Figure 4.5 représente la répartition des lieux de rencontre des deux intervenantes.

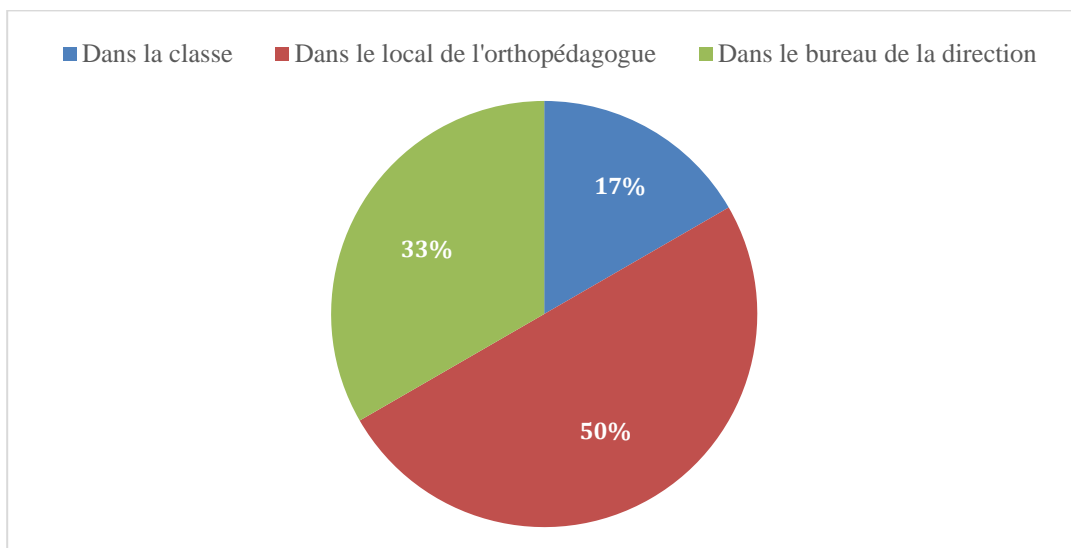


Figure 4.5 Répartition des lieux de rencontre dans les grilles de consignation

Comme l'indique la Figure 4.5, les rencontres s'effectuent le plus souvent dans le local de l'orthopédaogogue, mais elles ont aussi parfois lieu dans le bureau de la direction ou dans la classe. Cela dit, ce portrait des lieux de rencontre serait incomplet, puisque les deux intervenantes mentionnent se rencontrer souvent dans des lieux plus informels tels que le corridor ou le cadre de porte, ce qui n'apparaît pas dans les grilles de consignation. En effet, au quotidien, la collaboration entre Aurélie et Estelle existe beaucoup dans l'informel : « On était dans le corridor, on se parlait des élèves. On s'est regardées on a réalisé que dans le fond, on se parle tout le temps. Mais pas formellement ». Aurélie et Estelle affirment qu'il est rare qu'elles se donnent rendez-vous. Elles se croisent dans le corridor ou se mettent à discuter d'un cas d'élève dans le cadre de porte.

Nature et motifs des rencontres. Les rencontres de travail collaboratif entre Aurélie et Estelle se divisent en deux catégories : les rencontres formelles et les rencontres informelles. Les rencontres formelles concernent d'abord et avant tout les trois opérations de dépistage universel. Les deux périodes de libération permettent à Aurélie et Estelle de faire la passation des tests et de faire l'analyse et l'interprétation des

données. Par la suite, Estelle utilise une période libre pour communiquer les résultats obtenus à la direction avec Aurélie. Ces informations obtenues lors des entretiens sont corroborées par les données issues des grilles de consignation présentées dans la prochaine figure. Cette figure présente la fréquence des motifs de collaboration.

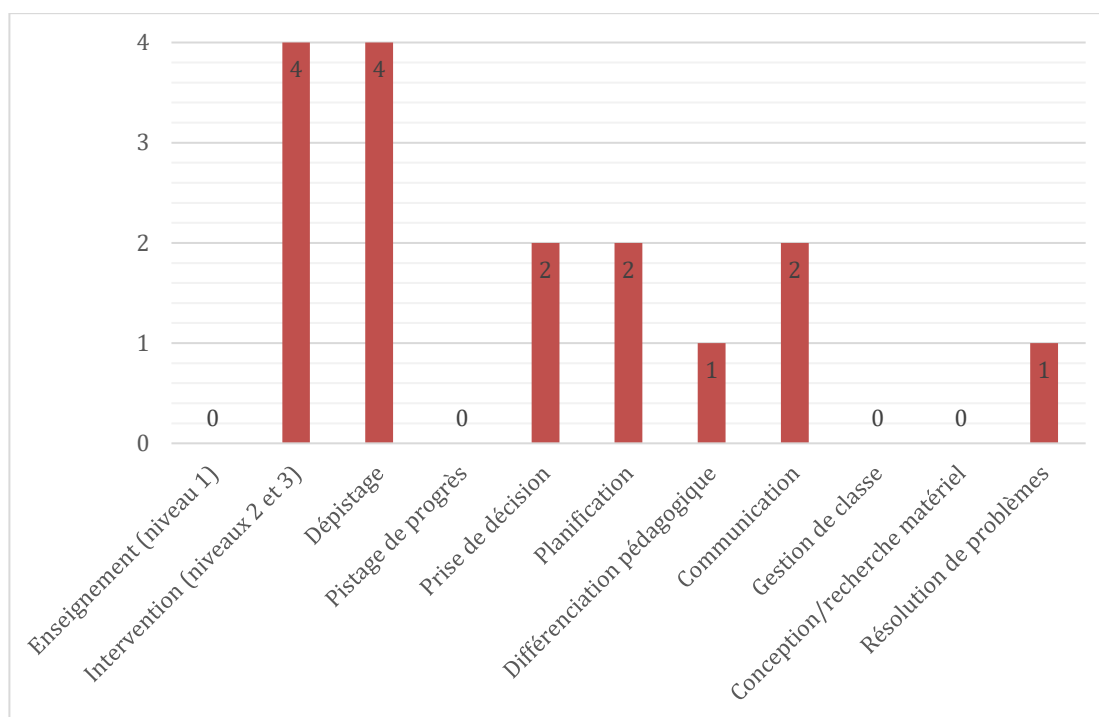


Figure 4.6 Répartition des motifs de collaboration dans les grilles de consignation

Comme l'illustre la Figure 4.6, les motifs de collaboration des rencontres formelles concernent le plus souvent le dépistage universel et les interventions de palier II qui découlent de ce dépistage. Peu de rencontres collaboratives concernent les pratiques d'enseignement universelles, la gestion de classe ou la conception et la recherche de matériel pédagogique.

Les motifs des rencontres informelles ont été davantage recueillis dans les entretiens. Estelle et Aurélie affirment que ces rencontres servent plutôt à discuter à propos des

élèves. Elles s'échangent des observations à propos de l'apprentissage et du comportement des élèves, comme dans l'exemple suivant, extrait d'une rencontre collaborative :

Cette élève est très nerveuse. Elle lit et elle me regarde. Elle cherche... comme de la nervosité, une petite agitation. Dans la fusion, *Dis le son, colle les sons*, c'est très difficile pour elle. Elle voulait lire tout de suite, là je l'arrêtais. Elle oubliait le premier son donc à chaque fois, elle recommence.

Parfois, ces rencontres informelles peuvent servir à la recherche de solutions. En effet, lors d'une rencontre ayant eu lieu à la récréation, Aurélie et Estelle discutent du fait qu'Estelle n'arrive plus à voir deux sous-groupes de manière consécutive dans la période réservée aux interventions de palier II et elles cherchent une solution à ce problème. À un autre moment, Estelle demande de l'aide à Aurélie, puisqu'elle éprouve des difficultés avec une élève de son sous-groupe. La directrice est consciente de l'existence de ces deux types de rencontres collaboratives. Elle mentionne toutefois, lors de l'entretien, que les deux intervenantes prennent souvent rendez-vous pour se faire des rencontres pédagogiques. Pourtant, Estelle et Aurélie me répètent à deux reprises qu'elles ne prennent pas souvent rendez-vous, mais que les discussions informelles sont fréquentes : « Oui on se rencontre souvent, oui on en parle tout le temps. On est toujours en train de s'échanger nos observations et nos questionnements ». Malgré cette divergence dans les perceptions, il est clair que la relation de collaboration d'Aurélie et Estelle s'établit sur une base formelle et informelle, comme indiqué dans le schéma synthèse suivant.

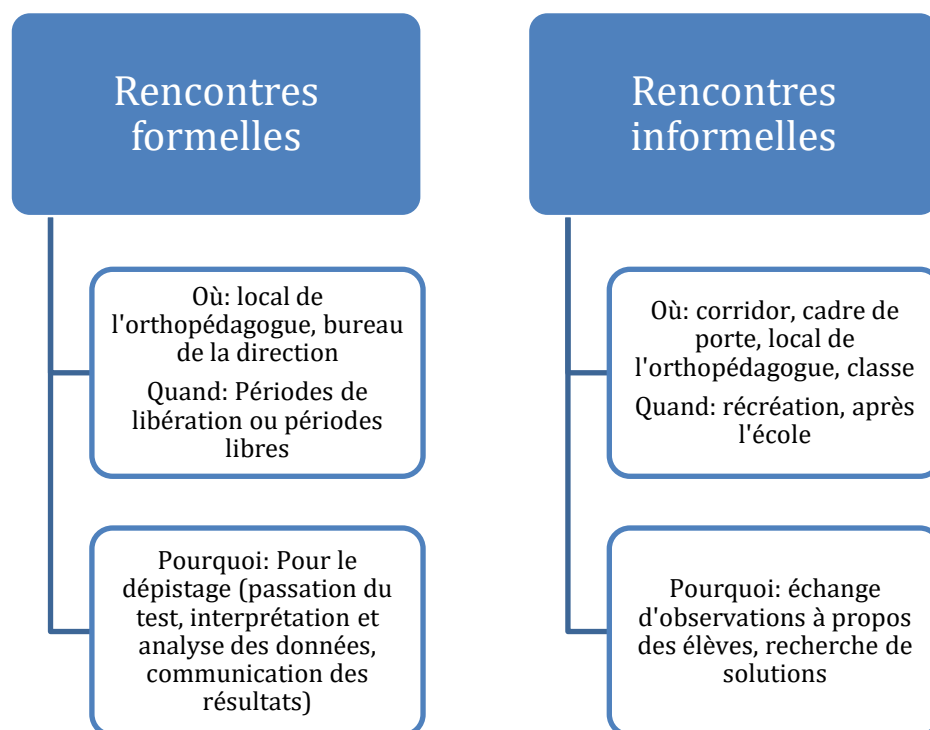


Figure 4.7 Synthèse de l'opérationnalisation du travail collaboratif (dyade 1)

La Figure 4.7 regroupe les informations recueillies lors des entretiens et par le biais des grilles de consignation concernant les deux types de rencontres vécus par Estelle et Aurélie. Les lieux, les moments et les motifs de rencontre sont détaillés pour les rencontres formelles et informelles.

- Les formes de collaboration privilégiées

Tremblay (2012) propose trois formes de collaboration entre professionnels : la consultation collaborative, le coenseignement et la co-intervention. Aurélie et Estelle privilégient définitivement la co-intervention. La co-intervention concerne le soutien direct à l'élève par du personnel spécialisé, comme l'orthopédaogogue (Tremblay, 2012). Pour les périodes d'orthopédaogogie destinées aux élèves d'Estelle, Aurélie offre

exclusivement des interventions directes. Ces interventions visent parfois à évaluer les élèves, mais le plus souvent, elles servent à intervenir auprès d'eux en sous-groupes. Tremblay (2012) précise également que ces interventions peuvent être menées en dehors de la classe (co-intervention externe) ou dans la classe (co-intervention interne). Dans le cas de la présente dyade, la co-intervention externe est le modèle prédominant, comme l'affirme Aurélie : « Nous sommes toujours en dénombrement flottant ». Aurélie ajoute d'ailleurs qu'elle croit que cette manière de procéder est préférable pour les élèves. Elle croit que la co-intervention interne peut nuire à la concentration des élèves :

C'était ça la mode. Que l'ortho fasse les petits groupes dans la classe. Je serais dans la classe en même temps que Estelle va faire son groupe. Mon intervention ne sera pas aussi efficace. Si moi je suis dérangée, eux aussi, ils le sont. Je me dis souvent que les élèves qui ont des difficultés ont souvent un TDA/H associé. D'être ici, porte fermée, c'est facilitant.

Le co-enseignement n'est pas une forme de collaboration utilisée par cette dyade. Par contre, avec une autre enseignante de l'école, qui débute dans la profession et qui a un groupe plus difficile, Aurélie affirme intervenir davantage en classe. La consultation collaborative n'est pas une forme de collaboration privilégiée non plus. Saint-Laurent (2008) explique que la consultation collaborative prend la forme d'une rencontre hebdomadaire entre l'orthopédagogue et l'enseignant afin de planifier les interventions auprès des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage, d'échanger et de se concerter. Même si Estelle et Aurélie échangent fréquemment à propos des élèves, aucune période dans l'horaire n'est réservée pour ce travail collaboratif et ce processus n'est pas formalisé.

- Intensité de la relation

L'intensité de la relation entre Aurélie et Estelle est analysée au regard des niveaux de continuum proposés par Little (1990), et qui ont été repris par Dionne (2003) et Beaumont et ses collaborateurs (2010). Il est difficile de statuer de manière définitive sur un niveau, puisque les données obtenues à partir des entretiens, des séances d'observation et des grilles de consignation révèlent que le degré d'intensité de leur relation fluctue. Au niveau le plus faible d'interdépendance, les échanges entre les collègues sont d'ordres informels, superficiels et les interactions sont peu centrées sur la résolution de problèmes. En effet, il arrive qu'Estelle et Aurélie échangent des anecdotes de manière informelle, comme ce fut précisé dans la section précédente. Bien que les échanges tournent autour des élèves, ces échanges d'anecdotes sur les élèves ou même sur les parents des élèves ne conduisent pas nécessairement à des actions concrètes.

Au second niveau du continuum, il serait question de relations d'entraide ponctuelle de type informel entre collègues, souvent à sens unique. À cet effet, des propos issus des entretiens démontrent qu'il y a effectivement une relation d'entraide ponctuelle qui s'établit entre Estelle et Aurélie : « Aurélie m'aide quand j'ai des gros points d'interrogation sur des élèves. Elle va m'aider à voir clair, à me pister sur des hypothèses ». Cette assistance est utile selon Estelle qui s'exprime par rapport au rôle de soutien qu'Aurélie joue en lien avec le dépistage universel :

Comme je dis, la vision d'Aurélie m'aide. Moi je vois d'une manière, je vois une difficulté, j'ai des doutes, Aurélie m'aide à voir clair là-dedans ou elle met des mots. Mais porter tout cela toute seule, moi ça me stresserait. Je ne me sentirais pas assez outillée.

Les requêtes d'assistance et de soutien se font le plus souvent à sens unique, comme stipulé dans le continuum, selon ce que nous confie Aurélie : « C'est rare que j'aille voir Estelle si je suis à court de ressources. Je vais plus aller voir mes collègues ortho. Ce n'est pas qu'elle n'est pas compétente, mais en même temps, ce n'est pas sa réalité. Dans ma tête ce n'est comme pas son problème ».

Le troisième niveau correspond à des discussions d'ordre pédagogique ou disciplinaire qui visent le partage d'idées, de matériel ou la planification de stratégies d'enseignement. Le travail de collaboration d'Aurélie et Estelle semble peu centré sur le partage de matériel. Leurs discussions, comme elles l'affirment, sont davantage axées sur les élèves que sur les pratiques pédagogiques. Par contre, la planification apparaît comme étant un motif de collaboration à certains moments, mais cette planification concerne davantage les stratégies d'évaluation (dépistage et pistage de progrès) que les stratégies d'enseignement.

Le niveau plus élevé d'interdépendance se caractérise par le partage et le chevauchement des expertises et des responsabilités (Beaumont *et al.*, 2010). Ce serait à ce niveau du continuum qu'on pourrait affirmer être en présence d'un véritable processus de collaboration (Dionne, 2003 ; Little, 1990). La manière dont l'exercice de dépistage s'opère se rapproche du travail conjoint, puisqu'il y a une répartition équitable des rôles et une réelle implication des deux parties dans toutes les phases de la démarche (passation du test, analyse et interprétation des données, communication des résultats). Elles travaillent en interdépendance, puisqu'elles ont besoin l'une de l'autre pour mener à bien l'opération de dépistage. Le chevauchement d'expertise s'observe également, surtout lors de l'analyse et de l'interprétation des données. Aurélie apporte son expertise sur les outils d'évaluation, ainsi que ses connaissances sur l'analyse des méprises en lecture orale. Estelle bonifie avec la connaissance qu'elle a de ses élèves, ainsi que sur son enseignement régulier qu'elle dispense en classe.

Cette interdépendance transparait dans les propos d'Estelle : « Ça arrive que toi tu me dises non, ou que tu voies quelque chose sur un élève que moi je n'ai pas vu ou le contraire. Nos deux lunettes sont super importantes ». Aurélie semble aussi accorder une grande valeur à ce travail conjoint qui, à la base, n'était pas la manière de faire proposée par la commission scolaire :

Il y a des écoles où c'est l'orthopédagogue qui fait de la suppléance dans la classe pendant que l'enseignant fait son dépistage. Ça lui donne quoi l'orthopédagogue ? Ça change aussi je trouve le fait de le faire à deux... Là, c'est plus les élèves de l'enseignant ce sont NOS élèves. On a une responsabilité commune de le faire et de le passer ensemble comme cela.

En observant les deux intervenantes, il est également possible de constater qu'elles détiennent un cadre de référence commun (voir Tableau 4.7).

Tableau 4.7 Exemple de termes et de concepts faisant partie du cadre de référence commun

✓ Vitesse de lecture	✓ Données
✓ Exactitude	✓ Portrait classe
✓ Analyse	✓ Cote (cote pour évaluer la qualité du rappel de texte)
✓ Rappel de texte	✓ Code de couleur (pour situer le niveau de réussite des élèves)
✓ Seuils de réussite	

Dans la Figure 4.7, des termes et des concepts fréquemment nommés et utilisés par Estelle et Aurélie sont regroupés pour illustrer la présence d'un cadre de référence commun.

- Conditions favorables à la collaboration

Dettmer et ses collaborateurs (2009) ont relevé douze éléments clés qui favorisent un travail d'équipe efficace entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Ces éléments clés sont regroupés en quatre catégories : 1) la préparation, 2) la délimitation des rôles, 3) le modèle ainsi que 4) l'évaluation et le soutien.

La première catégorie correspond à **la préparation** à la collaboration. Estelle et Aurélie affirment qu'elles n'ont pas été préparées au travail collaboratif, que ce soit en contexte de formation initiale ou continue.

La seconde catégorie concerne **la délimitation des rôles**. Dans le cas d'Aurélie et Estelle, les rôles semblent particulièrement bien définis dans les opérations de dépistage, comme expliqué précédemment. Pour ce qui est des interventions auprès des élèves, les rôles sont clairement établis au palier II. Toutefois, au palier I, le rôle d'Aurélie est beaucoup moins clair. La directrice semble lui attribuer des responsabilités, mais rien n'est formalisé. Même pour Estelle, lors des entretiens, elle n'arrive pas à cerner de manière affirmée ce qui est inclus dans le palier I. En ce qui concerne la parité de la relation, Estelle et Aurélie communiquent une vision assez semblable, et ce même si les entretiens ont été menés séparément. Estelle affirme : « Pour moi, c'est elle qui apporte, qui a toutes les connaissances. Je n'ai pas l'impression que je lui apporte grand-chose (rire). À part... Je ne vois pas ça négatif, mais dans le sens, pour moi, dans notre relation, c'est pas mal plus elle la ressource ». De son côté, Aurélie partage cette opinion : « Moi j'ai moins besoin d'elle qu'elle aurait besoin de moi dans ses interventions. Je n'irai pas la voir pour cela. Je vais aller la voir pour lui dire tel élève, ça a été épouvantable avec tel élève aujourd'hui. Ça je vais le faire ». Elles ont également des attentes spécifiques l'une envers l'autre. Estelle s'attend à ce que l'orthopédagogue soit une personne à qui elle peut se référer souvent

et en qui elle peut avoir confiance. Aurélie espère quant à elle un soutien de la part de l'enseignant pour la gestion des comportements :

Si un élève est plus tannant en ortho, Estelle s'en occupe avec sérieux. Elle l'assoit à l'extérieur de la classe et elle le met dans le rouge. Il n'a pas de plaisir. C'est des ateliers dans sa classe pendant ce temps. L'élève pourrait être assez brillant pour s'en retourner [dans la classe pour profiter des ateliers]. Après une fois, ils ne veulent pas retourner.

Elle s'attend également à ce qu'Estelle la tienne au courant des suivis avec les sous-groupes d'élèves au palier II dans la classe.

La troisième catégorie a trait au **modèle** permettant de structurer les rôles. Pour le volet enseignement et intervention, le travail collaboratif se structure à partir des trois paliers du modèle RàI. La directrice le nomme d'ailleurs au cours de l'entretien. Elle explique qu'au niveau 1, elle essaie de donner beaucoup d'autonomie et de responsabilité à l'enseignante. Au niveau 2, elle précise que c'est l'enseignante et l'orthopédagogue ensemble, parce que c'est un peu plus pointu. Quand il y a vraiment de la résistance, la directrice explique que c'est l'orthopédagogue qui se charge de déployer une intervention de niveau 3. En ce qui concerne le volet évaluation, la structure de travail collaboratif est différente. Comme cela a été mentionné précédemment, Aurélie et Estelle effectuent le dépistage universel en équipe selon une logistique bien établie. Des ressources sont également attribuées pour favoriser ce travail collaboratif. La direction accepte d'offrir des périodes de libération et des locaux sont accessibles. Pour le volet enseignement et intervention, des ressources matérielles sont fournies à l'enseignant et à l'orthopédagogue pour faciliter la mise en œuvre des séances d'intervention de palier II. Pour faciliter le déploiement de cette structure de travail collaboratif, Aurélie et Estelle communiquent de diverses manières, selon le contexte : « Les courriels nous servent plus à organiser nos rencontres, nos rendez-vous, c'est plus pragmatique, mais discuter, échanger, c'est plus de vive voix ».

La quatrième catégorie inclut **l'évaluation et le soutien**. Il est d'abord important de mentionner que le travail de collaboration n'est pas imposé, bien au contraire, comme le dit Estelle : « Moi je pense que c'est une nécessité ». Elles croient également que leur travail collaboratif apporte des retombées positives pour leurs élèves, même si celles-ci ne sont pas évaluées de manière formelle : « C'est sûr qu'on ne peut pas évaluer s'il y a un impact sur les résultats, mais moi je suis sûre qu'il y a un impact sur la réussite ». Estelle nuance en ajoutant que la collaboration n'influence pas directement l'apprentissage, mais plutôt la qualité de l'intervention : « Est-ce que c'est pour cela (notre collaboration) qu'Olivier connaît plus de sons aujourd'hui, ça je pense pas. C'est vraiment l'intervention qui a fait ça, mais le fait qu'on collabore, ça aide à la réussite de l'intervention ». Par exemple, un élève qui se comporte moins bien avec Aurélie, aura une conséquence lorsqu'il retourne dans la classe. Estelle exprime : « Ils savent qu'on est une équipe ». Leur collaboration amène aussi une flexibilité dans l'offre de services directs aux élèves. Des changements dans la formation des sous-groupes peuvent survenir à tout moment, lorsque le besoin émerge.

4.1.1.7 La synthèse de la première dyade: Estelle et Aurélie

Aurélie et Estelle travaillent ensemble depuis dix ans dans une école primaire de petite taille (une classe par niveau) située dans un milieu urbain ayant un indice de milieu socio-économique (IMSE) de quatre. Dans leur commission scolaire, le modèle RàI est implanté dans la grande majorité des écoles. Il n'est pas possible de statuer du type d'approche privilégié à partir des données obtenues. D'ailleurs, l'organisation du service en orthopédagogie se structure à partir de ce modèle, comme stipulé dans le *Cadre de référence du service en orthopédagogie* de la commission scolaire. Dans ce cadre de référence, des balises sont clairement établies relativement aux rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue à chacun des paliers d'intervention, ainsi qu'à la

procédure d'intensification des services. Ces balises sont en cohérence avec les principes théoriques du modèle RàI. L'implantation du modèle est pilotée par l'équipe des services éducatifs de la commission scolaire. Un chercheur agit également à titre de consultant. En guise d'exemples, des outils de dépistage universel et du matériel d'intervention graduée « clé en main » pour le palier II sont développés par des conseillers pédagogiques, qui les rendent disponibles dans les écoles. Un logiciel d'analyse de données est également mis à la disposition des équipes-écoles pour guider la prise de décision basée sur les résultats obtenus à partir des mesures de dépistage universel.

En ce qui concerne leurs rôles, au *palier I*, Estelle mise sur le développement des mécanismes d'identification des mots écrits (correspondances graphèmes-phonèmes) dans les premiers mois de l'année scolaire et plus l'année avance, plus elle met l'accent sur la compréhension (stratégies de lecture). Elle utilise des approches variées (lecture à deux, lecture autonome, ateliers de lecture, etc.) et du matériel de diverses sources (littérature jeunesse, manuel, jeux, etc.). Les deux intervenantes sont d'avis qu'il y a un manque de soutien relatif à la mise en œuvre du palier I. À cet effet, le rôle de l'orthopédagogue ne semble pas clairement défini à ce palier d'intervention dans cette école. Elle apporte un soutien à Estelle lorsqu'elle s'interroge sur des élèves en difficulté, notamment pour la mise en place de mesures d'adaptation, mais affirme ne pas se mêler du choix des pratiques d'enseignement. À l'échelle de l'école, même si les interventions indirectes font officiellement partie du *Cadre de référence du service en orthopédagogie*, peu de précisions sont apportées sur leur opérationnalisation. Au *palier II*, les rôles des deux intervenantes sont bien délimités. Estelle intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves à risque dans la classe, trois périodes de trente minutes par semaine, à partir du matériel « clé en main » fourni par la commission scolaire. Pendant ce temps, ses élèves travaillent de manière autonome en atelier de lecture. Au cours de la même période, Aurélie intervient auprès de deux groupes d'élèves en difficulté (deux

périodes de 30 minutes). Elle utilise le matériel d'intervention de la commission scolaire et bonifie avec du matériel plus ludique. Elles interviennent toutes les deux sur les mécanismes d'identification des mots et la fluidité. Les groupes sont formés à partir des données issues des mesures de dépistage universel. Peu d'informations ont été recueillies sur le *palier III* qui serait rarement implanté selon Aurélie. Lors des opérations de *dépistage universel*, les rôles sont bien définis et des ressources sont attribuées par la direction. Pour chacune des périodes de dépistage universel, Estelle et Aurélie ont accès à deux périodes de libération. L'évaluation des élèves s'effectue selon une logistique bien réfléchie qui est encadrée et coordonnée par Aurélie. Estelle s'occupe d'évaluer les élèves sur le plan de la fluidité de lecture et Aurélie s'occupe de la compréhension. Le travail de compilation et d'analyse de données, ainsi que les prises de décision sur le service qui sera offert aux élèves se font entièrement en équipe. Le *pistage de progrès* ne s'effectue pas de manière formelle. Les deux intervenantes consignent de manière rigoureuse leurs observations sur les élèves et elles se basent majoritairement sur ces observations pour guider la prise de décision au cours des blocs d'intervention. Cela dit, il est possible de constater que le processus de pistage de progrès est en émergence et que les rôles seront possiblement répartis selon la même formule que dans le dépistage universel.

Pour ce qui est de la collaboration, sur le plan *opérationnel*, Estelle et Aurélie se rencontrent surtout de manière informelle sur une base quotidienne. Ces rencontres se font de façon spontanée à divers endroits (corridor, cadre de porte, local de l'orthopédagogue, classe) et à différents moments (récréation, après l'école). Elles ont principalement pour but d'échanger des informations à propos des élèves et de rechercher des solutions à différentes problématiques. La collaboration existe également dans des moments formels sur une base moins régulière, lors de périodes de libération ou de périodes libres de l'enseignante. Ces rencontres formelles sont souvent reliées aux opérations de dépistage universel (évaluation des élèves, compilation et

analyse de données, prise de décision, communication des résultats à la direction). C'est d'ailleurs lors de ces rencontres formelles autour du dépistage universel que le *degré d'intensité de la relation* semble être le plus fort au sein de la dyade, en se rapportant au continuum de Little (1990). Les discussions informelles à propos des élèves apparaissent plutôt au plus bas niveau du continuum. Entre les deux, il est possible de retrouver des requêtes d'assistance de l'enseignante à l'orthopédagogue (second niveau), ainsi que des discussions à propos de la planification des séances de dépistage universel (troisième niveau). En ce qui concerne *la forme de collaboration*, la co-intervention externe apparaît comme étant la forme dominante au sein de cette dyade. Parmi les *conditions favorables à la collaboration*, le modèle RÀI semble être un repère structurant pour délimiter les rôles de chacun, organiser le travail collaboratif et déployer les ressources nécessaires (temps, matériel, etc.). Les rôles de chacun et le travail collaboratif apparaissent comme étant clairement définis au palier II, ainsi que lors du dépistage universel. Certaines zones grises subsistent, surtout au palier I. Il y aurait également un questionnement relatif à la parité entre les deux intervenantes. Bien qu'elles soient toutes les deux au même niveau sur le plan hiérarchique, il semble y avoir un léger déséquilibre. L'enseignante ne voit pas ce qu'elle peut apporter à l'orthopédagogue. De son côté, l'orthopédagogue a plutôt tendance à se référer à ses collègues orthopédagogues lorsqu'elle a des questionnements professionnels. Les deux intervenantes mentionnent aussi avoir peu été préparées au travail collaboratif en formation initiale et continue.

4.1.2 La deuxième dyade : Odile et Émilie

La deuxième dyade sera présentée et analysée dans les prochains paragraphes. Les résultats exposés sont issus des entretiens, des séances d'observation directe et de l'analyse documentaire. Cette section débutera par une description du contexte qui sera

suivie par une analyse des rôles de l'enseignante et de l'orthopédagogue et de leur collaboration.

4.1.2.1 La présentation de la dyade

Odile et Émilie travaillent ensemble à la même école depuis deux ans. Leur école accueille 270 élèves, se situe dans un milieu urbain et pluriethnique avec un indice socio-économique de 3. Émilie enseigne à cette école, dans la classe de première année, depuis deux ans. C'est une enseignante qui débute dans la profession. Odile est orthopédagogue à cette même école depuis plusieurs années. Elle travaille cinq jours par semaine à l'école et offre des services en orthopédagogie à tous les niveaux scolaires. Un ajout de services est octroyé à raison de quelques heures par semaine, mais comme cette commission scolaire est en pénurie de ressources, la personne qui occupe ce poste change chaque année et il s'agit rarement d'une personne ayant une formation en adaptation scolaire.

4.1.2.2 La description du contexte : Implantation du modèle RàI

Dans les paragraphes suivants, il sera question de l'implantation du modèle RàI dans l'école et dans la commission scolaire où Odile et Émilie interviennent.

- L'implantation du modèle

Le modèle RàI est implanté à l'échelle de la commission scolaire de façon formelle, comme décrit dans le rapport annuel 2016-2017 : « La mise en œuvre du modèle

multiniveau par le biais de la CAP [communauté d'apprentissage professionnel¹⁵] au préscolaire et au premier cycle s'est amorcée en 2012-2013 et apparaît influencer positivement la réussite des élèves ». Le modèle RàI est effectivement répandu dans l'ensemble des écoles primaires de la commission scolaire, comme le précise Odile : « Il y a deux écoles qui sont réticentes par choix pédagogique. Sinon, c'est presque tout le monde dans la commission scolaire. Je pense qu'en haut, ça pousse fort pour qu'on s'en aille vers là ». La commission scolaire a opté pour une implantation structurée et progressive à l'horizontale (nombre d'écoles) et à la verticale (niveaux scolaires concernés). En effet, à l'horizontale, l'implantation a débuté par une école pilote qui a pu inspirer les autres milieux par la suite. À la verticale, l'implantation se fait également de manière progressive. Odile précise que presque toutes les écoles ont implanté le modèle au préscolaire, une vingtaine d'écoles le font en première année, une quinzaine en deuxième année et seulement deux écoles sont rendues à la troisième année. L'école d'Odile et Émilie en est à sa quatrième année d'implantation. Cette implantation progressive est bénéfique aux yeux de la directrice puisque cela lui a laissé le temps de préparer son équipe. Elle en parlait lors des rencontres du personnel pour que les enseignants saisissent en quoi le modèle RàI allait influencer leurs pratiques. À partir des données obtenues sur l'implantation du modèle RàI, il est difficile de déterminer si la commission scolaire privilégie l'approche par protocole standard ou par résolution de problèmes. Ces termes ne sont pas ressortis dans aucune des données recueillies.

Au niveau de l'école, des acteurs clés ont contribué aux premières étapes de l'implantation. La directrice avait entendu parler de ce modèle lors de rencontres à la commission scolaire et elle se reconnaissait beaucoup dans cette manière de

¹⁵ La communauté d'apprentissage professionnelle se définit comme un mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions pour améliorer continuellement leurs connaissances, leurs compétences, en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves (Leclerc et Labelle, 2013).

fonctionner. Elle exprime que le modèle RàI lui a permis de mettre des mots, des concepts théoriques sur sa façon de faire. Odile aussi en entendait parler lors de formations offertes par la commission scolaire : « Le modèle est arrivé en orthopédagogie au départ. Il nous a été présenté en formation. Il nous a été expliqué ». Par la suite, des présentations ont été faites au reste de l'équipe-école. Odile, l'éducatrice spécialisée et la directrice étaient responsables de diffuser le message aux enseignants :

Moi par la suite, j'ai essayé du mieux de mes compétences et de mes connaissances de le transmettre à mes collègues il y a de cela trois ans. J'ai parlé de qu'est-ce que c'était, vers où on s'en allait. Bien expliquer la pyramide et le rôle de chacun. On a commencé comme cela.

L'arrivée du modèle RàI coïncidait aussi avec la mise à jour du projet éducatif et du plan de réussite. La directrice réaffirmait donc l'importance du modèle auprès de son équipe en l'insérant dans le plan de réussite. Elle précise que l'organisation des services, les ressources, la formation continue, les décisions reposent sur ce modèle. Outre ces présentations sur le modèle, les enseignants directement concernés par l'implantation du modèle recevaient aussi des formations par des conseillers pédagogiques de la commission scolaire. Le modèle RàI a débuté son implantation officiellement au début de l'année scolaire suivant ces formations. L'avènement du modèle a amené de nombreuses remises en question chez les enseignants, surtout en ce qui concerne la répartition des services en orthopédagogie :

J'ai expliqué que j'allais fonctionner par bloc et que c'était fini le temps où t'avais 4 élèves en ortho dans telle place, pis c'était les 4 élèves qui sortaient en même temps. Ça, c'est venu brusquer un peu les professeurs parce qu'ils sont habitués d'avoir de l'ortho une ou deux heures par semaine. Tandis que moi j'ai dit non, ce sera des périodes de 30 minutes, je vais les voir 3 fois par semaine.

Certains enseignants étaient réticents à cette manière de procéder, puisqu'ils considéraient que les élèves sortent déjà trop souvent de la classe pour la francisation, les périodes de spécialistes, etc. Même après trois années d'implantation, Odile observe encore cette frustration chez quelques enseignants. D'autres enseignants étaient ouverts à cette nouvelle façon de faire dès le départ.

- Le dépistage universel

Le dépistage universel se fait de manière formelle dans les écoles implantant le modèle RàI. Une trousse de dépistage est fournie aux enseignants. Un chercheur a travaillé avec l'équipe de conseillers pédagogiques au développement de cette trousse de dépistage. Il écoute les commentaires des enseignants par rapport aux outils et il apporte les rajustements nécessaires. Le chercheur a également chapeauté la normalisation des épreuves, ce qui permet aux enseignants de situer leurs élèves par rapport à d'autres élèves du même niveau scolaire. Cette trousse de dépistage a été conçue précisément pour être utilisée par les enseignants à trois moments de l'année. En première année, les indicateurs varient au fil de l'année scolaire. La Figure 4.8 décrit les habiletés visées par ces épreuves de dépistage au cours de l'année.

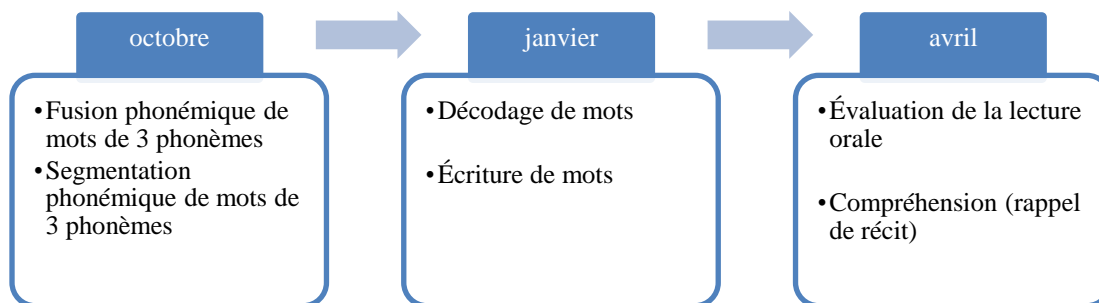


Figure 4.8 Habiletés visées par les mesures de dépistage universel

Comme le démontre la Figure 4.8, en octobre, la première épreuve vise à évaluer la fusion et la segmentation phonémiques. Cette épreuve s'effectue en entretien individuel. En janvier, l'épreuve permet d'évaluer les habiletés de décodage (entretien individuel) et d'écriture de mots (tâche papier-crayon en collectif). En avril, une évaluation de la lecture orale et de la compréhension se fait en entretien individuel. L'épreuve porte sur la fusion et la segmentation phonémiques. Chaque épreuve est assortie d'une procédure d'administration standardisée et d'une procédure de cotation des réponses fournies par l'élève.

- Le pistage de progrès

Le processus de pistage de progrès pour les élèves bénéficiant des interventions de palier II est formalisé dans cette école. Une procédure claire est établie pour évaluer la réponse à ces interventions supplémentaires pour le palier II en classe, comme l'explique Émilie :

En fait, on leur fait faire la même prise de données qu'on avait fait au départ, pis là après cela, on en fait une deuxième parce qu'ils doivent en réussir deux pour dire qu'ils ont réussi. Après cela je donne mes résultats à Odile pis là s'ils n'ont pas réussi, mes interventions de niveau 2 en classe ne sont pas suffisantes. Pis là, elle les aurait pris.

Le deuxième outil de pistage de progrès est fourni par la commission scolaire pour le premier bloc d'intervention (fusion et segmentation phonémiques). Pour les autres blocs d'intervention, c'est Odile qui fournit les outils de pistage. Le pistage de progrès pour les élèves suivis en classe se fait une fois au cours du bloc d'intervention. En orthopédagogie, Odile effectue un pistage de progrès aux deux semaines auprès des élèves suivis au palier II et elle le fait à partir d'outils développés dans un groupe de codéveloppement avec d'autres orthopédagogues.

- La prise de décision basée sur les données

À la suite de chaque passation d'épreuves de dépistage universel, les prises de décisions relatives aux élèves se font en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), qui se définit ainsi dans le rapport annuel 2016-2017 de la commission scolaire :

Une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) est une équipe collaborative constituée d'un groupe de personnes interdépendantes travaillant pour améliorer le rendement des élèves et pour lequel tous sont imputables. Lors des rencontres collaboratives, l'équipe CAP cherche constamment des réponses aux quatre questions suivantes : 1. Que voulons-nous que nos élèves apprennent ? 2. Comment saurons-nous qu'ils l'ont appris ? 3. Qu'allons-nous faire avec ceux qui ont appris ? 4. Que ferons-nous pour aider ceux qui n'ont pas appris ?

La CAP de cette commission scolaire (CS) est composée de la directrice, des trois enseignantes de première année, de l'orthopédagogue, de l'orthophoniste, de l'éducatrice spécialisée et de la conseillère pédagogique. Au cours de l'année scolaire, six rencontres sont prévues. Elles ont notamment pour but de discuter des outils de dépistage, des résultats obtenus, mais également des interventions à apporter dans la classe et en orthopédagogie. Au cours de ces rencontres, des décisions sont prises relativement aux interventions à offrir aux élèves et aux actions à entreprendre pour résoudre certaines situations problématiques (ex. : référence à un professionnel, appel aux parents, etc.). La directrice, qui assume le rôle de leader lors de ces rencontres, ramène constamment l'équipe à ces prises de décisions pour la réussite des élèves. Pour guider les prises de décision, les seuils de réussite établis dans les épreuves de dépistage sont utilisés. Les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de réussite, mais qui s'en approchent, sont suivis en intervention de palier II en classe. Les élèves plus faibles sont suivis en orthopédagogie. La prise de décision concernant le retour d'un élève au palier I est également basée sur des données. Comme ce fut expliqué dans la section précédente, l'élève en question doit réussir deux épreuves (épreuve de dépistage

universel + autre épreuve fournie par la CS ou l'ortho) avant de pouvoir retourner au palier I.

- Le système de prévention à paliers multiples

Le système de prévention structure les actions des acteurs de la commission scolaire, surtout en lien avec le développement des compétences en français, ainsi que pour le développement des habiletés sociales (voir Annexe Q). Au niveau de l'école, en ce qui concerne le *premier palier d'intervention*, une conseillère pédagogique a offert, pendant deux ans, un accompagnement aux enseignants de l'école concernant les pratiques d'enseignement universelles (voir Tableau 4.8).

Tableau 4.8 Liste des pratiques d'enseignement universelles proposées dans l'accompagnement de la conseillère pédagogique

Mettre à profit la dyade d'entraide
Grader les interventions
Réfléchir sur la pratique des devoirs et leçons
Donner une vision d'ensemble des apprentissages
Marcher la classe/fournir de la rétroaction de qualité
Enseigner explicitement
Objectiver les apprentissages
Établir des routines quotidiennes
Établir des règles de classe

Le Tableau 4.8 regroupe les pratiques universelles pour lesquelles les enseignantes de l'école ont reçu un enseignement dans l'optique de solidifier le palier I. Ces pratiques sont tirées de diverses références, notamment des méta-analyses de John Hattie (2009).

En lecture, un groupe de développement sur le langage oral et écrit au préscolaire et au premier cycle du primaire a développé des outils pour guider les enseignants dans les pratiques d'enseignement universelles. Ce groupe a notamment élaboré un document dans lequel sont identifiés les apprentissages fondamentaux en identification de mots (voir Annexe R). Les pratiques d'enseignement démontrées efficaces sont également proposées. Une équipe de conseillères pédagogiques a aussi développé un document phare intitulé « Planification annuelle des activités favorisant le développement du langage oral et écrit » destiné précisément aux enseignants de la première année du primaire. Pour chaque mois de l'année scolaire, des pratiques pédagogiques sont suggérées et détaillées. Ces pratiques sont associées à des intentions pédagogiques précises, qui sont reliées aux apprentissages fondamentaux (voir Annexe S). Toujours au premier palier, dans un document synthèse développé par la commission scolaire, les pratiques d'enseignement efficaces universelles en langage oral et écrit se résument ainsi : temps quotidien de lecture, d'écriture et de communication orale ; dispositifs variés en lecture, en écriture et en communication orale ; enseignement explicite des stratégies et métacognition. D'ailleurs, une macroplanification de l'enseignement explicite des stratégies de lecture est fournie aux enseignantes. Cet enseignement est structuré sous forme de blocs de 4 semaines incluant des périodes d'enseignement en classe et des périodes de décroisement.

Au deuxième palier d'intervention, des groupes de besoin sont formés. Émilie intervient auprès d'un groupe dans la classe. La commission scolaire n'apporte pas de précisions ou de prescriptions concernant la mise en œuvre des interventions de palier II. En orthopédagogie, un groupe de besoins est formé, réunissant les élèves les plus en difficulté de chacune des trois classes de première année. Pour ce qui est du troisième palier d'intervention, il semble que ce soit difficile de statuer clairement sur leur existence :

C'est un peu du niveau 3 avec Siméon, aussitôt que tu tombes à 4-5 fois semaine, tu es vraiment dans l'intensification des services. [...] Le niveau 2, c'est trois fois semaine pis le niveau 3 on parle de 5 fois par semaine, à tous les jours. Siméon je le considère comme du niveau 3 par la persistance des difficultés, par l'intensification des services, mais comme je dois travailler plusieurs objectifs à la fois, je ne travaille pas 5 fois semaine sur les lettres, 5 fois par semaine sur la fusion, c'est pour cela que c'est difficile à catégoriser.

Malgré cette hésitation, Odile semble cerner la différence entre les interventions de palier II et de palier III à partir de la fréquence des interventions : « Lorsque je voyais les élèves 8-9 fois par semaine, j'étais dans le niveau 3 clairement, je les voyais au minimum une heure par jour. En tombant dans le 4e bloc en les voyant seulement 3 fois semaine, là je considère cela comme du niveau 2 ».

4.1.2.3 La description du contexte : l'organisation des services privilégiée par la commission scolaire d'Odile et Émilie

Dans la commission scolaire d'Odile et Émilie, il n'existe pas de document officiel faisant guise de référence pour l'organisation des services en orthopédagogie. La directrice des services éducatifs mentionne que c'est dans les priorités du projet éducatif 2018-2019. Toutefois, dans les documents officiels de la commission scolaire, le modèle RàI (modèle multiniveau) est bel et bien présent et structure les actions des intervenants.

De manière générale, selon Odile, ce sont les services directs aux élèves à l'extérieur de la classe qui sont priorisés à la commission scolaire :

[L'intervention en classe] n'est pas une approche préconisée dans notre commission scolaire. Dans d'autres CS, c'est une approche favorisée. Nous, la CS, pense qu'on est plus efficace en petits groupes, pis en rééducation et non pas dans le contenu présentement vu, mais dans ce qui n'est pas acquis et qui devrait l'être.

Même si elle adhère à cette modalité d'organisation des services, elle voit les bénéfices de l'intervention en classe qu'elle a pu expérimenter grâce à la présence de sa stagiaire :

Quand j'ai eu ma stagiaire j'ai eu la chance d'aller dans les classes et j'ai eu l'opportunité d'aider mes élèves en difficulté dans leur contenu présent, pis on s'entend que si le contenu passé n'est pas acquis, le contenu présent, il y a des bonnes chances qu'il ne le soit pas non plus. [...] C'est ça, je trouve qu'il faudrait que je sois doublée... pour aider un maximum d'élèves.

Odile explique toutefois qu'il est moins pertinent pour elle d'aller en classe depuis que les enseignants sont formés pour le palier I :

Avant que les profs soient des experts en conscience phono, j'allais en classe. J'avais un Duo-Tang avec 15 cours de conscience phono. Une fois qu'ils ont eu les formations de la CAP quand ils ont eu le matériel, ils sont capables. Ils n'ont pas besoin de moi.

Pour la période d'enseignement des stratégies de lecture en décloisonnement, Odile était sollicitée pour intervenir auprès d'un groupe d'élèves faibles. Encore une fois, elle sentait que ce travail pouvait être accompli par une enseignante : « Je me retrouvais à faire moins de services directs et plus d'aide en grand groupe, qui peut être assumée par une enseignante. C'est juste que des fois, quand les groupes sont nombreux, l'efficacité est moins là ». L'équilibre entre services à l'intérieur de la classe et services à l'extérieur de la classe semble difficile à trouver : « C'est d'essayer de trouver la meilleure solution, mais c'est comme un cheval de bataille. [...] C'est un peu par tâtonnement, par essai erreur ». Toutefois, Odile souhaite définitivement prioriser les

services directs aux élèves par rapport aux services indirects. Dans ses premières années à cette école, Odile travaillait beaucoup dans son bureau sur les plans d'intervention puisqu'elle était responsable de les élaborer. Ce travail faisait en sorte qu'elle pouvait moins donner de services directs aux élèves : « Avant, je participais à tous les plans d'intervention, je les élaborais. Des services, avant, il n'[y] en avait pas beaucoup. Je travaillais quand même, j'étais toujours à l'école, j'étais des fois plus en bureau ou en intervention avec les parents ». Désormais, les enseignants sont responsables d'élaborer les plans d'intervention pour les élèves de leur classe et de rencontrer les parents. Odile est en soutien :

Dans les dossiers majeurs, habituellement j'assiste. [...] Je vais lui suggérer des trucs parce que cela fait partie du coaching que je fais. À moins que j'aie des choses nouvelles à leur dire, j'essaie de ne pas y aller. J'ai l'impression d'être beaucoup plus efficace dans mon bureau.

4.1.2.4 Les rôles de l'enseignant : l'exemple d'Émilie

Maintenant que le contexte entourant le cas d'Émilie et Odile a été explicité, il est nécessaire de se pencher sur les objectifs de recherche. Les prochains paragraphes concernent les rôles assumés par Émilie, en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture, à partir des quatre rôles clés : interventionniste, évaluatrice, gestionnaire et collaboratrice.

- Le rôle d'interventionniste

Le rôle d'interventionniste se décline en deux catégories d'intervention pour Émilie : les interventions universelles de palier I et les interventions supplémentaires de palier II.

Au palier I : Dans les premiers mois de l'année, l'enseignement d'Émilie vise à solidifier les processus d'identification des mots. Elle travaille la fusion et la segmentation, à l'oral et à l'écrit, et elle enseigne également les correspondances graphèmes-phonèmes à l'aide du matériel *Raconte-moi les sons*¹⁶. Émilie voit un son par semaine et parfois deux ou trois lorsqu'ils peuvent être associés (ex. : son « o », « au » et « eau »).

L'enseignement du code au palier I prend de moins en moins de place au fur et à mesure que l'année scolaire avance, comme elle le précise : « On a fini de voir tous les sons en février ou mars. Pis à partir de là, je suis plus allée en compréhension ». D'ailleurs, une bonne partie de l'enseignement de la compréhension se fait à partir de la macroplanification fournie par la commission scolaire concernant les stratégies de lecture. En première année, Émilie et ses collègues ont douze stratégies à enseigner de manière explicite. Elles ont débuté le programme en octobre et une stratégie est enseignée à l'intérieur d'un bloc de quatre semaines qui se termine par une petite évaluation. Les trois premières semaines sont consacrées à l'enseignement en classe de manière implicite :

Avant de faire la stratégie en décloisonnement, on est supposé la voir pendant 3 semaines de temps en classe, 3 à 5 fois par semaine. Je ne leur dis pas, là on va travailler la stratégie, si on fait une activité de lecture. Je fais plutôt le lien avec les stratégies ou si je lis une histoire. Ils vont avoir été exposés, mais justement le décloisonnement c'est pour la travailler explicitement.

La quatrième semaine, les élèves des trois classes de première année sont évalués pour déterminer leur niveau d'habileté. Ils sont décloisonnés et regroupés en trois groupes selon leur niveau d'habileté (fort, moyen, faible). L'enseignement explicite des

¹⁶ *Op. cit.*

stratégies débute lorsque les groupes de décloisonnement sont formés et quatre rencontres sont prévues (une rencontre par semaine). Les trois premières sont consacrées à l'enseignement explicite des stratégies (modelage, pratique guidée et pratique autonome) et la dernière permet aux enseignantes de faire une évaluation. Pendant le bloc de décloisonnement de quatre semaines, les enseignantes intègrent dans leur enseignement la prochaine stratégie à voir, mais de manière implicite, et ainsi de suite.

L'enseignement de la compréhension porte également sur le rappel de récit, qui a débuté cette année. Le rappel de récit avait été très difficile pour les élèves de l'année dernière, lors de la troisième prise de données. Les conseillères pédagogiques en français ont donc remis un document pour soutenir l'enseignement du rappel. Émilie considère que cet enseignement est bénéfique pour ses élèves :

Cette année, on s'est pris dès le mois de septembre pour enseigner le rappel. On se rend compte que ça aide les élèves à se souvenir quand ils lisent un texte, quand on leur lit une histoire, de rappeler les personnages, le début, le milieu, la fin de l'histoire. Ça les fait réfléchir, fait que c'est gagnant.

Émilie intègre la lecture d'histoires et d'albums de littérature jeunesse dans son enseignement. Elle en lisait davantage au début de l'année, mais elle affirme en lire en moyenne une à deux fois par semaine. Souvent, les élèves vont s'asseoir dans le coin de lecture et elle ponctue sa lecture d'interventions pour intégrer les diverses stratégies : « Des fois, je vais arrêter, je vais leur poser des questions. Au début de l'année, on regardait la page couverture avec l'image, c'était cette stratégie-là et à la fin, je vais leur demander de faire un rappel ». Émilie peut opter pour des livres dont le thème est lié à un événement qui approche (ex. : Noël, Halloween, etc.) ou à un thème du manuel didactique. Des albums sont également sélectionnés et proposés aux enseignantes par la commission scolaire, et ces lectures s'inscrivent dans le projet visant le

développement des habiletés sociales (*Projet Étincelles*¹⁷). Les modalités de lecture peuvent varier : « Des fois, on va écouter une histoire plutôt que de la lire ensemble. Des fois, il y a un ami qui va lire à l'autre ».

Émilie utilise du matériel varié pour ses séances d'enseignement de la lecture au quotidien. Elle utilise notamment un manuel didactique dans lequel elle puise des textes et des questions de compréhension. Ses activités sont aussi issues de divers sites Internet, notamment la communauté de français de la commission scolaire, *les jardins de Vicky* ou encore la page Facebook *Le petit monde du premier cycle*. Elle s'inspire également d'activités proposées sur le réseau social *Pinterest*. Ces outils lui permettent de diversifier son enseignement : « Il y a plein de profs qui partagent des activités qu'ils ont montées. À la place, de toujours faire du cahier, des activités ».

Certaines pratiques d'enseignement utilisées par Émilie ne sont pas spécifiques au domaine de la lecture, mais elles ont été observées sur une base régulière lors des périodes d'observation. Émilie a tendance à poser beaucoup de questions à ses élèves plutôt que de donner des réponses. Elle fait des rappels des connaissances antérieures, ainsi que des stratégies à utiliser et des outils disponibles en cours de travail. Elle procède aussi par étayage auprès de l'élève en grande difficulté qui est suivi en orthopédagogie. Pour ce qui est du comportement, Émilie effectue à quelques reprises des rappels verbaux destinés à un ou plusieurs élèves du groupe, lorsque nécessaire.

Au palier II : Au niveau organisationnel, Émilie planifie ses séances d'intervention de palier II lorsque les autres élèves du groupe sont en atelier, de manière autonome. Émilie travaille auprès d'un sous-groupe composé de trois élèves, deux à trois fois par

¹⁷ Le projet Étincelles est développé par des intervenants de cette commission scolaire, c'est pourquoi aucune référence n'y est rattachée.

semaine. Elle travaille à partir de l'indicateur ciblé lors du dépistage universel. Au troisième bloc d'intervention, Émilie a surtout travaillé les correspondances graphèmes-phonèmes, tout en poursuivant le travail sur la segmentation et la fusion. Les interventions de palier II sont dispensées sous forme de jeux pour ne pas pénaliser ces élèves qui apprécient le moment des ateliers : « Je fais le niveau 2 avec eux pendant que les autres sont en atelier. C'est cool pour eux les ateliers, ils veulent jouer. J'essaie donc de faire mon niveau 2 sous forme de jeux ». Elle utilise du matériel varié tel que des lettres magnétiques, des tableaux effaçables, des abécédaires, etc. L'élève qui fait partie du groupe de besoin d'Odile fait aussi partie du sous-groupe d'Émilie : « Il fait un niveau 2 avec Odile aussi. Moi quand je travaille avec lui, il aurait été dans la classe de toute façon ». Cet élève bénéficie donc d'une double intervention de palier II.

- Le rôle d'évaluatrice

À la commission scolaire d'Odile et Émilie, l'enseignant est le premier responsable du dépistage universel. Ces outils d'évaluation ont été conçus pour être utilisés exclusivement par des enseignants. La première prise de données semble être complexe à mettre en place en raison du niveau d'autonomie des enfants : « La première, en plus, c'est en entrevue individuelle. Surtout, en première année, le travail autonome, ce n'est pas évident pour tous ». Les enseignantes ont choisi de mettre un film aux élèves, ce qui leur permettait de voir les élèves de manière individuelle à l'extérieur de la classe, dans le corridor. Lorsqu'Émilie se trouve dans le corridor, elle peut se fier sur la présence d'une préposée qui se trouve dans sa classe pour une élève handicapée. Celle-ci peut donc intervenir rapidement s'il y a un problème. Plus l'année avance, plus les élèves gagnent en autonomie. Il devient donc plus facile de réaliser les prises de données. La deuxième prise de données est également plus simple à mettre en œuvre, puisque l'une des épreuves se fait en grand groupe (dictée de mots). Pour les entrevues individuelles de la deuxième et de la troisième prises de données, Émilie utilise des

moyens variés pour occuper ses élèves. Les élèves étaient vus en individuel, dans le corridor, pendant les ateliers, la période de lecture, la collation, etc. L'entrevue individuelle, qui vise à évaluer la compréhension, a nécessité plus de temps et, pour cette raison, Émilie a choisi de mettre un film aux élèves : « C'est le rappel qui est le plus difficile. Faut leur donner des fois jusqu'à 10 minutes pour la lecture et prendre le temps pour le rappel de l'histoire. C'était le plus difficile mais en même temps, ça a permis de prendre un après-midi film ». Émilie s'ajuste en fonction de son groupe d'élèves. L'année dernière, elle avait été capable de réaliser les entrevues pendant les ateliers et les travaux autonomes : « Cette année, ce n'était pas possible, parce que j'intervenais trop souvent ». Émilie doit effectuer la passation des épreuves dans un certain délai. Les enseignantes se donnent environ une semaine et demie pour évaluer l'ensemble des élèves de la classe. Émilie effectue par la suite la correction des épreuves et remet les résultats à Odile qui cible les élèves qui ont besoin d'interventions de paliers II et III en orthopédagogie.

Pour ce qui est du pistage de progrès, Émilie se charge d'évaluer les élèves qui font partie de son sous-groupe de palier II en classe. Comme cela a été précisé précédemment, les élèves sont évalués à mi-parcours, à partir de deux instruments. Ils doivent réussir les deux évaluations pour pouvoir quitter le sous-groupe de palier II. Le premier est l'outil de dépistage universel et le second est fourni par la commission scolaire ou par Odile. Émilie se charge de la passation et de la correction des épreuves. Les données sont par la suite remises à Odile qui prend les décisions concernant le suivi en orthopédagogie.

- Le rôle de gestionnaire

Les tâches de gestion liées au matériel semblent demander beaucoup de temps pour Émilie qui est en début de carrière. Par exemple, pour l'enseignement des stratégies de

lecture en décloisonnement, elle doit bâtir ses activités, ce qui lui demande beaucoup de temps : « On va regarder sur le site de la commission scolaire, ils sont censés avoir des activités construites. Ce n'est pas toutes les stratégies de lecture qui ont des activités. C'est beaucoup de temps je trouve à créer ton propre matériel ». Au palier II, Émilie bâtit aussi son matériel pour ses ateliers avec le sous-groupe d'élèves. Le dépistage universel et le pistage de progrès amènent également des tâches de gestion pour Émilie. Elle doit corriger les prises de données et les consigner dans un tableau prévu à cet effet (voir Annexe T). Ces résultats sont remis à Odile. Ces informations issues des entretiens sont corroborées par les données issues des grilles de consignation remplies par Émilie, comme indiqué dans le Tableau 4.9.

Tableau 4.9 Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Estelle)

	Tâches liées à la gestion	Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l'intervention ou l'évaluation	Recherche de matériel pédagogique ou d'outils d'évaluation	8/11	15 minutes
	Conception de matériel pédagogique ou d'outils d'évaluation	4/11	30 minutes
	Adaptation de matériel pédagogique	4/11	8 minutes
	Préparation du matériel pédagogique	7/11	6 minutes
	Planification (micro)	4/11	10 minutes
	Planification (macro)	3/11	15 minutes
	Formation	0/11	---
	Lecture de documents/courriels/articles	0/11	---
Après l'intervention ou l'évaluation	Déplacement des élèves	0/11	---
	Consignation des observations et des progrès des élèves	9/11	18 minutes
	Gestion et classement du matériel	4/11	5 minutes
	Rajustement de la planification (micro)	6/11	5 minutes
	Rajustement de la planification (macro)	3/11	5 minutes
	Analyse des données	4/11	25 minutes
	Interprétation des données	3/11	13 minutes
	Communication des résultats	1/11	8 minutes

Le Tableau 4.9 présente les tâches identifiées par Émilie dans les grilles de consignation. Dans les séances d'enseignement et d'évaluation ciblées dans ces grilles, Émilie effectue différentes tâches en lien avec le matériel pédagogique (recherche, conception, adaptation et préparation). La tâche de conception exige le plus de temps.

Les séances d'évaluation sont généralement suivies de tâches de gestion telles que l'analyse, l'interprétation et la consignation des données.

- Le rôle de collaboratrice

Émilie est en collaboration avec ses deux collègues du même niveau, surtout pour le palier I. Le projet de décloisonnement pour l'enseignement des stratégies de lecture nécessite une collaboration. Les enseignantes planifient ensemble les périodes de décloisonnement, se répartissent les élèves et se partagent du matériel. Les trois enseignantes se soutiennent également pendant les prises de données du dépistage universel : « On essaie de s'organiser ensemble avec les autres enseignantes de 1re année. On essaie de se dire je vais sortir quelques minutes avec tel élève, ils sont en atelier, on se partage la tâche ». Les trois enseignantes se rencontrent également en CAP lors des six rencontres ayant lieu pendant l'année scolaire. Lors de ces rencontres en CAP, Émilie collabore avec d'autres intervenants tels que la direction, la conseillère pédagogique, l'orthophoniste, l'orthopédagogue et l'éducatrice spécialisée. Émilie travaille en équipe avec d'autres membres du personnel de l'école, notamment Odile, puisqu'elle s'implique dans le comité pédagogique de l'école. Ce comité travaille au développement d'outils en lien avec diverses pratiques pédagogiques au palier I. Émilie établit aussi des communications avec les parents. Elle les rencontre à la remise des bulletins, mais la communication s'établit tout au long de l'année scolaire. En effet, à cette école, les enseignants doivent rédiger des communications mensuelles aux parents. Ces communications permettent de dresser un bilan sur les apprentissages des élèves, mais elles permettent également de relancer des parents sur certains sujets en lien avec le suivi à la maison. Les résultats obtenus par le biais des grilles de consignation vont dans le même sens (voir Tableau 4.10).

Tableau 4.10 Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Estelle)

	Tâches liées à la collaboration	Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l'intervention	Rencontre/discussion avec l'ortho (planification)	1/11	15 minutes
	Rencontre/discussion avec l'ortho (conception)	0/11	---
	Rencontre avec un autre intervenant	4/11	10 minutes
Après l'intervention	Rencontre/discussion avec l'ortho	1/11	45 minutes
	Rencontre/discussion avec un autre intervenant	1/11	45 minutes

Dans le Tableau 4.10, il est possible de constater que les informations obtenues dans les grilles de consignation confirment qu'Émilie a tendance à rencontrer d'autres intervenants, en l'occurrence ses collègues enseignantes, avant les séances d'intervention ou d'évaluation. Les rencontres avec Odile sont peu fréquentes dans les grilles de consignation.

4.1.2.5 Les rôles de l'orthopédagogue : l'exemple d'Odile

Dans les prochains paragraphes, les rôles joués par Odile en lien avec l'implantation du modèle RàI en lecture seront explicités à partir des quatre rôles clés : interventionniste, évaluatrice, gestionnaire et collaboratrice.

- Le rôle d'interventionniste

Odile intervient auprès des élèves aux paliers II et III. Au palier I, son rôle est informel et très ponctuel. Comme il est plutôt centré sur le soutien à l'enseignant, il sera abordé dans la section sur « le rôle de collaboratrice ».

Aux paliers II et III, Odile travaille d'une manière structurée et progressive sur des cibles précises avec différents sous-groupes d'élèves de première année. Elle forme ses sous-groupes de besoins à partir d'objectifs de rééducation très spécifiques (voir Tableau 4.11).

Tableau 4.11 Plan de rééducation orthopédagogique pour les élèves de première année

Bloc	Dates	Fréquence des séances de rééducation	Objectifs de rééducation orthopédagogique
#2	28 novembre au 7 février	2 périodes de 30 minutes par semaine	Connaissance du nom et du son des lettres
		3 périodes de 30 minutes par semaine	Fusion d'une syllabe de 3 phonèmes
		3 périodes de 30 minutes par semaine	Segmentation d'une syllabe de 3 phonèmes
#3	7 février au 31 mars	5 périodes de 30 minutes par semaine	Fusion et lecture de syllabes avec graphèmes composés
		3 périodes de 30 minutes par semaine	Segmentation et correspondances graphèmes-phonèmes
		3 périodes de 30 minutes par semaine	Correspondances graphèmes-phonèmes
#4	3 avril au 12 mai	3 périodes de 60 minutes par semaine	Lecture et écriture de mots et de phrases

Le Tableau 4.11 regroupe les objectifs de rééducation orthopédagogique ciblés pendant la période de collecte de données auprès des élèves de première année participant aux interventions de paliers II et III. Elle forme un sous-groupe par objectif (Annexe U). Il

est possible de constater qu'Odile travaille exclusivement sur la conscience phonémique et les mécanismes d'identification et de production des mots écrits. Certains élèves font partie de plusieurs groupes et peuvent donc sortir de la classe jusqu'à neuf fois par semaine. D'ailleurs, c'est lorsque cette fréquence est atteinte qu'Odile considère que ses interventions sont de palier III. Dans la classe d'Émilie, quatre élèves de sa classe sont ciblés au bloc 2. Aux blocs 3 et 4, il y a seulement un élève qui est ciblé.

Lors des séances d'intervention, de courtes activités se succèdent et se répètent d'une fois à l'autre. Les activités sont directement liées aux objectifs de rééducation ciblés (identification de lettres, fusion/segmentation de syllabes, lecture et écriture de mots, etc.). Lorsque les élèves accomplissent les différentes tâches, Odile les encourage : (ex. : « Bravo ! Je t'ai vu regarder les affiches ! ») et elle leur rappelle des stratégies à utiliser au besoin (ex. : « Tu peux regarder sur le tableau des lettres. »). Elle offre une rétroaction rapide et personnalisée à chaque élève. La présence d'une stagiaire pendant quelques mois lui permet d'individualiser encore plus les séances d'intervention. Odile utilise différents supports tels que des lettres magnétiques, des tableaux effaçables, des supports visuels, etc. Les élèves possèdent également un petit cahier dans lequel ils écrivent des mots et des syllabes.

- Le rôle d'évaluatrice

Odile ne joue pas de rôle à proprement parler pour le dépistage universel. Cette opération appartient entièrement aux responsabilités de l'enseignante. La première année d'implantation des outils, Odile a accompagné les enseignantes et elle en expliquait l'importance. Cette année, il peut cependant arriver qu'elle donne des conseils ponctuels sur la mise en œuvre des séances d'évaluation. Par exemple, Odile a suggéré aux enseignantes de première année de débiter les séances d'évaluation avec

les élèves les plus forts et de terminer avec les plus faibles : « Ils ont plus d'exposition. Si la prise de données s'échelonne sur une semaine et demie, l'élève qui passe après huit jours aura eu plus de pratique. C'est une stratégie qu'on leur suggère, parce que les enseignants trouvent cela vraiment difficile ». L'implication d'Odile se limite à cet appui sous forme de conseils.

Pour ce qui est du pistage du progrès, Odile joue un rôle beaucoup plus important. Les élèves suivis aux paliers II et III en orthopédagogie sont évalués fréquemment : « Moi je fais vraiment deux semaines d'intervention, une semaine d'évaluation, deux semaines d'intervention, une semaine d'évaluation ». Les évaluations portent spécifiquement sur les objectifs de rééducation fixés au départ. Le Tableau 4.12 présente une description des tâches utilisées pour pister les progrès.

Tableau 4.12 Description des outils de pistage de progrès en fonction des objectifs de rééducation orthopédagogique

Bloc	Dates	Objectifs de rééducation orthopédagogique	Description de la tâche pour le pistage de progrès (à chaque deux semaines)
#2	28 novembre au 7 février	Connaissance du nom et du son des lettres	Identification du nom et du son des 26 lettres de l'alphabet.
		Fusion d'une syllabe de 3 phonèmes	Fusion de mots de 3 phonèmes (liste de 12 mots)
		Segmentation d'une syllabe de 3 phonèmes	Segmentation d'un mot de 3 phonèmes (liste de 10 mots)
#3	7 février au 31 mars	Fusion et lecture de syllabes avec graphèmes composés	Fusion de mots de 3 phonèmes (liste de 10 mots) Lecture de syllabes simples de type CV (liste de 10 syllabes)
		Segmentation et correspondances graphèmes-phonèmes	Segmentation de mots de 3 phonèmes (liste de 9 mots avec images)
		Correspondances graphèmes-phonèmes	Identification du nom et du son des 26 lettres de l'alphabet + ajout de sons composés
#4	3 avril au 12 mai	Lecture et écriture de mots et de phrases	Fusion et segmentation de mots de 3 phonèmes (liste de 10 mots) Lecture de mots de deux syllabes (liste de 10 mots) Écriture de mots (liste de 10 mots)

Comme le présente le Tableau 4.12, la tâche varie selon l'objectif de rééducation. Odile utilise divers moyens pour pister les progrès, que ce soit de l'identification de lettres, de la lecture de syllabes, de la lecture de mots, de la fusion et de la segmentation phonémique ou encore de l'écriture de mots, etc.

Pour ce qui est du pistage de progrès pour les élèves suivis au palier II en classe, Odile ne s'occupe pas de la passation des évaluations. Par contre, elle fournit des outils de pistage à Émilie et aux autres enseignantes de première année. Elle recueille également les résultats obtenus par les enseignantes, ce qui guide sa prise de décision par rapport à l'identification des élèves qui ont besoin de suivi en orthopédagogie.

- Le rôle de gestionnaire

Plusieurs tâches de gestion sont intimement liées au pistage de progrès. La conception des outils de pistage fait notamment partie du travail d'Odile. Pour faciliter ce travail, elle fait partie d'un groupe de codéveloppement avec d'autres collègues orthopédagogues de la commission scolaire, dans lequel elles développent des interventions et des outils de pistage de progrès :

On a créé une trousse d'intervention pour le palier 2 en lien avec chaque indicateur qui est ciblé dans les CAP. Il y a des exercices et des prises de données. Des prises de données de niveau 2 (ex. : fusion 3 sons). Vu qu'on en fait aux deux semaines, ça se peut que je travaille cela toute l'année fait que ça m'en prend plusieurs.

Mise à part la conception des outils, un travail de consignation, d'analyse et d'interprétation des données doit aussi être effectué. Les données obtenues par le biais des outils de pistage de progrès influencent directement la conception du plan de rééducation :

Le plan de rééducation découle de ce qui n'a pas été atteint. On a gradué et augmenté aussi un peu. Comme fusion/segmentation n'a pas été atteint, on le garde mais en même temps il faut qu'on s'en aille vers la lecture et l'écriture de mots sinon l'écart se creuse et même plus. Donc, c'est comme cela qu'on fonctionne.

Ces données l'aident également à élaborer ses bilans orthopédagogiques qu'elle produit à la fin du bloc d'intervention (Annexe V). Dans ce bilan, Odile rappelle les objectifs de rééducation orthopédagogique et confirme si l'objectif est atteint ou non. Les résultats des prises de données sont présentés pour chacun des objectifs. La participation au prochain bloc d'intervention est annoncée et des précisions sont apportées par rapport aux forces et aux difficultés de l'enfant. Odile considère que les

données du pistage de progrès précisent ses bilans orthopédagogiques et lui permettent de garder des traces tout au long de l'année scolaire :

Avant, je faisais deux bilans, décembre, la semaine avant Noël, il n'y avait pas de services et je faisais mes bilans et la dernière semaine de juin, je faisais mes bilans. Mais souvent, mes élèves changeaient entre ça. Souvent, on changeait les élèves aux étapes. Mettons un élève que j'avais vu la première étape, en décembre, je le voyais plus. Est-ce que je fais un bilan ou non ? Je ne savais plus quoi écrire et je ne me gardais pas de notes et je ne faisais pas d'épreuves de pistage aux deux semaines, fait que je composais comme dans mes travaux universitaires. Tandis que là, c'est super précis, c'est aidant, je ne sais pas à quel point les parents l'utilisent, mais moi, professionnellement parlant, j'ai l'impression d'être efficace et compétente dans ce que je remets.

Ce portrait des tâches de gestion ressemble à celui qui émerge des grilles de consignation remplies par Odile, comme l'indique le Tableau 4.13.

Tableau 4.13 Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Odile)

	Tâches liées à la gestion	Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l'intervention ou l'évaluation	Recherche de matériel pédagogique ou d'outils d'évaluation	13/14	5 minutes
	Conception de matériel pédagogique ou d'outils d'évaluation	7/14	11 minutes
	Adaptation de matériel pédagogique	2/14	6 minutes
	Préparation du matériel pédagogique	7/14	5 minutes
	Planification (micro)	10/14	7 minutes
	Planification (macro)	7/14	19 minutes
	Formation	0/14	---
	Lecture de documents/courriels/articles	10/14	22 minutes
	Déplacement des élèves	5/14	5 minutes
Après l'intervention ou l'évaluation	Déplacement des élèves	6/14	3 minutes
	Consignation des observations et des progrès des élèves	7/14	5 minutes
	Gestion et classement du matériel	4/14	4 minutes
	Rajustement de la planification (macro)	4/14	10 minutes
	Analyse des données	6/14	10 minutes
	Interprétation des données	6/14	5 minutes
	Rajustement de l'outil d'évaluation	5/14	5 minutes

Dans le Tableau 4.13, il est possible d'observer qu'avant les séances d'intervention et d'évaluation, la recherche et la conception de matériel et d'outils d'évaluation apparaissent fréquemment. La planification (micro et macro), ainsi que la lecture de documents et de courriels sont aussi des tâches qui reviennent dans la majorité des

grilles de consignation. À la suite d'une séance d'intervention ou d'évaluation, Odile prend souvent un moment pour consigner les progrès des élèves. Lorsqu'elle est en situation d'évaluation, elle analyse et interprète les données. Il est à noter qu'Odile a également encadré une stagiaire cette année, ce qui ajoute des tâches de gestion, même si cela n'est pas directement en lien avec le modèle RàI.

- Le rôle de collaboratrice

Tout comme le suggère la théorie sur le modèle RàI, le palier I se fait essentiellement en classe. Le rôle joué par Odile au palier I se résume ainsi : « Moi des fois, je peux coacher dans certaines notions, je peux former du matériel. Je peux accompagner, soutenir quand les profs sont découragés, mais le niveau 1 leur appartient ». Par exemple, si Émilie est à la recherche d'une activité ou d'un matériel en particulier, elle peut se référer à Odile. Au-delà du soutien plus ponctuel, Odile joue aussi un rôle de promotion et de diffusion des pratiques prometteuses au sein de l'école :

C'est un peu ça mon rôle. [...] Moi j'aime ça être abonnée à des sites comme le RIRE, à des réseaux sociaux, j'aime ça être à l'affut de ce qui se passe [...] Je connais tout ça par bribes, je ne suis pas spécialiste, mais je connais ça mais pas assez pour dire on implante ça demain. Je ne veux pas avoir ce rôle de science infuse-là, mais ça fait partie de mes valeurs et de mes compétences de rester à l'affut, mais j'aime ça. Avec mon budget de livres, j'achète des ouvrages pédagogiques et j'essaie d'encourager ou d'inciter les profs à les lire pendant l'été. Pendant l'année scolaire, certains sont trop occupés, il y en a qui m'en prennent. Les 5 au quotidien, cet été ? Émilie m'a dit qu'elle va lire le livre sur les UNITS cet été. Des fois, c'est juste de dire qu'on l'a. C'est peut-être ça mon niveau 1 que je fais.

Même si ce rôle d'accompagnement n'est pas défini de manière formelle, la direction considère qu'il est crucial. Elle croit que si elle ne le fait pas, elle continuera à recevoir un nombre important d'élèves dans son bureau. La directrice s'attend également à ce

qu'Odile fasse des rappels aux enseignants en rapport aux pratiques universelles apprises lors des formations avec la conseillère pédagogique. Pour solidifier les pratiques de palier I, un comité pédagogique a été formé et Odile en fait partie. Des pratiques prometteuses sont ciblées et décortiquées pour en faciliter la mise en œuvre. À travers ce comité, Odile exerce une certaine forme de leadership pédagogique : « On veut que les gens y adhèrent. Il faut trouver les bons arguments pour faire en sorte que l'équipe se rallie [à ces pratiques] ». Odile souhaiterait peut-être donner plus de place à ce rôle de leadership pédagogique, mais elle admet que c'est une position délicate :

Peut-être que plus tard quand les pratiques de niveau 1 seront plus solides partout, parce qu'on travaille sur plein de pratiques prometteuses en même temps, peut-être que là j'aurai plus un coaching pédagogique, ou je pourrai avoir des périodes où elles viennent me voir du type mini-conseillère pédagogique. Mais en même temps, il y en a qui sont payés pour cela et elles l'ont la maîtrise. Je ne veux pas non plus créer des tensions et c'est là des fois, que la limite est difficile à franchir.

Odile joue un rôle de collaboratrice au sein des communautés d'apprentissage professionnelles. Elle participe aux rencontres et est responsable de la gestion des données. Elle compile les données obtenues par les enseignantes lors du dépistage universel en format Excel et utilise ce fichier lors des rencontres. Enfin, Odile effectue également des communications auprès des parents. Le bilan orthopédagogique de fin de bloc est envoyé et signé par les parents. Elle communique aussi avec eux par courriel : « Toutes les semaines, j'envoie un courriel aux parents pour dire ce qu'on a travaillé et des trucs à faire à la maison pour aider leur enfant en lien avec ce qu'on travaille ». Dans les grilles de consignation, ce sont surtout les rencontres qui ont été indiquées (voir Tableau 4.14).

Tableau 4.14 Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Odile)

	Tâches liées à la collaboration	Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l'intervention ou l'évaluation	Rencontre/discussion avec l'enseignant (planification)	8/14	6 minutes
	Rencontre/discussion avec l'enseignant (conception)	1/14	15 minutes
	Rencontre avec un autre intervenant	2/14	5 minutes
Après l'intervention ou l'évaluation	Rencontre/discussion avec l'enseignant	2/14	5 minutes
	Rencontre/discussion avec un autre intervenant	0/14	---

Dans les grilles de consignation, comme le précise le Tableau 4.14, il est possible de constater qu'Odile et Émilie se rencontrent surtout pour la planification, avant les séances d'intervention et d'évaluation. Peu de rencontres ont lieu après les périodes de travail avec les élèves.

4.1.2.6 Leur collaboration

Le deuxième objectif de la recherche porte sur la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. La dyade formée d'Odile et Émilie sera donc décrite à partir de différents concepts issus du cadre conceptuel.

- Opérationnalisation de la collaboration

La prochaine section vise à décrire la manière dont se vit la collaboration entre Odile et Émilie, de manière concrète et opérationnelle.

Moment des rencontres. Les rencontres entre Odile et Émilie se font souvent de manière spontanée et informelle. Odile précise qu'il n'y a pas de plage horaire réservée pour la collaboration entre elle et les enseignants : « Tout le monde a des périodes libres quand bon lui semble. Je ne peux pas dire le jour 4 à la troisième période venez me voir. C'est vraiment des messages de corridor ». Les moments de pause, telles la récréation ou l'heure du diner, sont parfois utilisés pour démarrer une conversation. La fréquence est difficile à estimer, mais Odile pense qu'elle a une rencontre informelle avec une enseignante par semaine, mais pas nécessairement avec Émilie. D'ailleurs, Odile souhaiterait établir une collaboration plus solide avec Émilie : « Tu me demandes, est-ce qu'il y en a beaucoup de collaboration ? Non, pas tant. J'espèrerais que ce soit plus, mais c'est difficile à dire. Je trouve que je lance des perches quand même quand je peux... mais je ne suis pas son boss non plus. Je suis au même niveau qu'elle ». Dans les grilles de consignation, les moments de rencontre les plus fréquemment identifiés par Odile apparaissent dans la Figure 4.9.

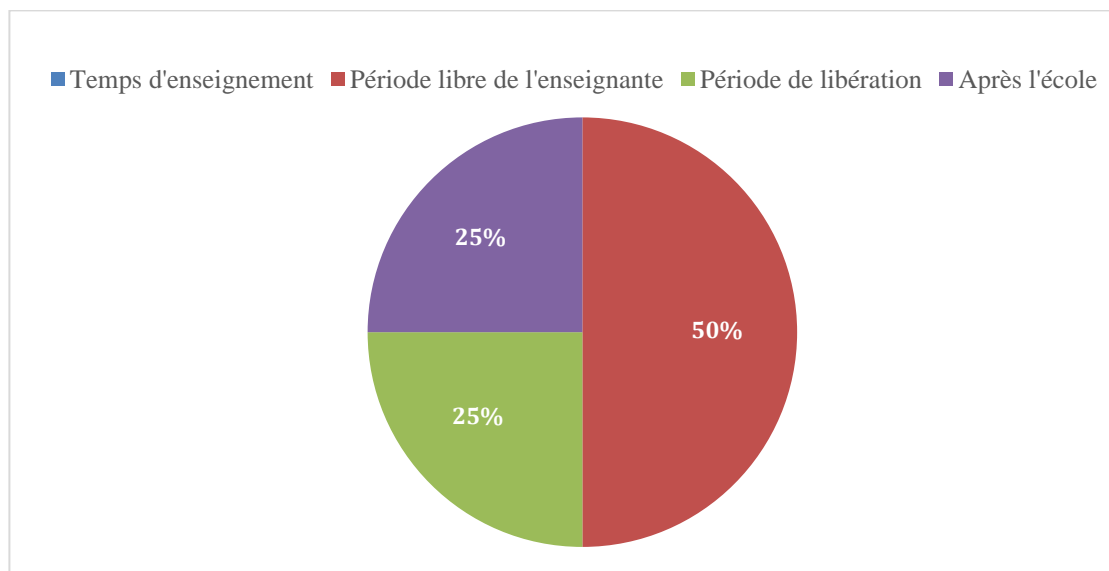


Figure 4.9 Répartition des moments de rencontre dans les grilles de consignation

La Figure 4.9 révèle que les périodes libres sont des moments privilégiés pour des rencontres entre Odile et Émilie. Les rencontres CAP se font à la fin de la journée, après l'école, et les rencontres portrait-classe se font pendant une période de libération de l'enseignante, à chaque étape de l'année scolaire.

Lieu des rencontres. Les rencontres informelles se font parfois dans le corridor : « Souvent dans le corridor, je m'informe sur ses élèves. Elle me montre ses travaux, des traces ». Odile parle également de rencontres informelles dans le cadre de porte. Mis à part le corridor et le cadre de porte, Odile et Émilie s'abordent dans le salon du personnel, au photocopieur, au restaurant, au volleyball, dans le local d'Odile, etc. Les rencontres formelles sont moins fréquentes. Les lieux de ces rencontres sont identifiés dans les grilles de consignation (voir Figure 4.10).

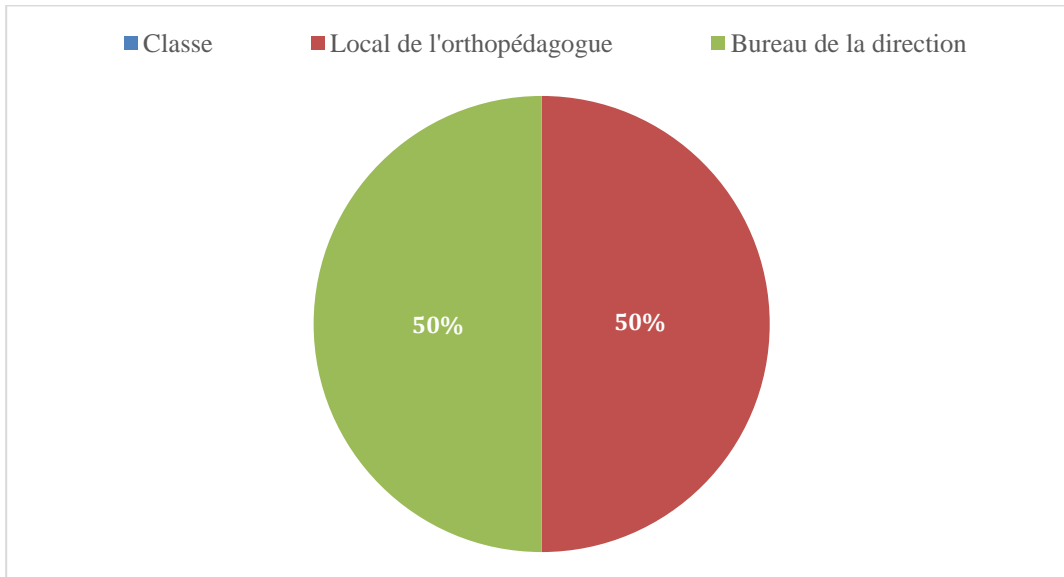


Figure 4.10 Répartition des lieux de rencontre dans les grilles de consignation

La Figure 4.10 révèle que les principaux lieux de rencontre sont le bureau de la direction et le local de l'orthopédaogogue.

Nature et motifs des rencontres. Les rencontres informelles servent majoritairement à échanger à propos des élèves, comme le suggère Odile :

Souvent dans le corridor, je demande pis comment il va ? Elle me montre ses travaux, des traces. [...] Des fois, elle fait juste me dire Odile, le 7, il ne le reconnaît pas encore. Hey, il n'est pas encore capable d'écrire son nom. C'est des informations spontanées.

Émilie partage aussi cette vision et précise que les discussions informelles portent davantage sur les élèves, et plus spécifiquement sur les élèves de sa classe qui sont suivis en orthopédaogogie. Lorsqu'elle observe des difficultés chez d'autres élèves de la classe, elle se réfère aussi à Odile. Les sujets traités sont variables, mais Odile apprécie aborder le cheminement et le progrès des élèves :

Ça ça arrive fréquemment. Au photocopieur, hey hier, il reconnaissait ces sons-là. Dire que les lettres, on est presque à un degré d'acquisition complet. C'est l'un de voir ce cheminement-là. C'est des petits pas qu'on fait pour une grande étendue de services, pour beaucoup d'heures investies.

Odile raconte également qu'il peut lui arriver de faire des visites spontanées dans la classe d'Émilie pour lui montrer les progrès réalisés par un élève en difficulté. De son côté, Émilie aussi partage les succès vécus en classe. Par exemple, Émilie a partagé à Odile qu'un élève en grande difficulté arrivait davantage à reconnaître les nombres. Odile résume ce partage d'informations ainsi : « C'est plus par bribes d'information qu'on se lance ». Les discussions informelles permettent également de se confier certaines inquiétudes, tout comme le faisait Émilie au début de l'année : « Je pense qu'on s'est beaucoup parlé depuis le début d'année. J'ai beaucoup comparé à ma cohorte de l'année passée. J'avais beaucoup d'élèves forts. Cette année, au début de l'année, je me disais que les cocos avaient besoin d'aide ». Odile aussi transmet ses préoccupations à Émilie, mais elle préfère rester dans le positif : « Des fois aussi, je partage aussi les déceptions, je pensais que c'était acquis et finalement non. Je me garde aussi mon petit jardin secret, je ne le dis pas tout le temps. Des fois, je ne veux pas être trop dans le négatif non plus. C'est plus les réussites que je partage ».

Selon Odile et Émilie, les discussions informelles concernent davantage l'apprentissage des élèves que les pratiques pédagogiques. Néanmoins, les deux intervenantes peuvent discuter en profondeur de pratiques de palier I, puisqu'elles s'impliquent toutes les deux dans le comité pédagogique. Les membres du comité pédagogique discutent et échangent à propos de diverses pratiques pédagogiques, qui peuvent être sujettes à débat (ex. : écriture script vs cursif en première année). Elles développent des outils pour faciliter la mise en œuvre de certaines pratiques prometteuses (ex. : enseignement des règles orthographiques, enseignement du rappel, etc.). Comme il y a une enseignante par cycle qui siège sur ce comité, elles en profitent pour travailler à l'harmonisation des pratiques (ex. : code de correction uniformisé).

Parmi les rencontres formelles, il y a évidemment les six rencontres en communauté d'apprentissage professionnelle. Ces rencontres visent à discuter des interventions de paliers I, II et III, à présenter les outils de dépistage universel et à discuter autour des données obtenues. Il y a aussi les rencontres de portrait-classe qui visent à faire un bilan avec la direction, Odile et la TES à propos de chacun des élèves de la classe, autant sur le plan des apprentissages que sur le plan du comportement. Les rencontres CAP et les portraits-classes se font chaque année. Des rencontres formelles peuvent également émerger lorsqu'il y a une situation problématique. Par exemple, dans les trois classes de première année, il y a un élève en très grande difficulté qui résiste aux interventions. Ces élèves peuvent potentiellement être appelés à redoubler leur année. Pour discuter de cette situation et des mesures d'adaptation à mettre en place, Odile a fait appel à la conseillère pédagogique en adaptation scolaire. Une rencontre a donc été planifiée avec les trois enseignantes de première année et la conseillère pédagogique a pu donner des suggestions de moyens à mettre en place pour soutenir ces élèves.

Hormis les rencontres formelles et informelles, Odile organise également des rencontres qu'elle situe comme étant facultatives. Ces rencontres se font pendant la semaine du pistage de progrès et visent à montrer aux enseignants les résultats obtenus lors des prises de données. L'enseignant peut amener des traces des travaux de l'élève et un échange s'ensuit. Émilie assiste à ces rencontres facultatives de manière occasionnelle. La Figure 4.11 présente d'autres motifs de collaboration pouvant survenir dans des rencontres formelles, informelles ou facultatives.

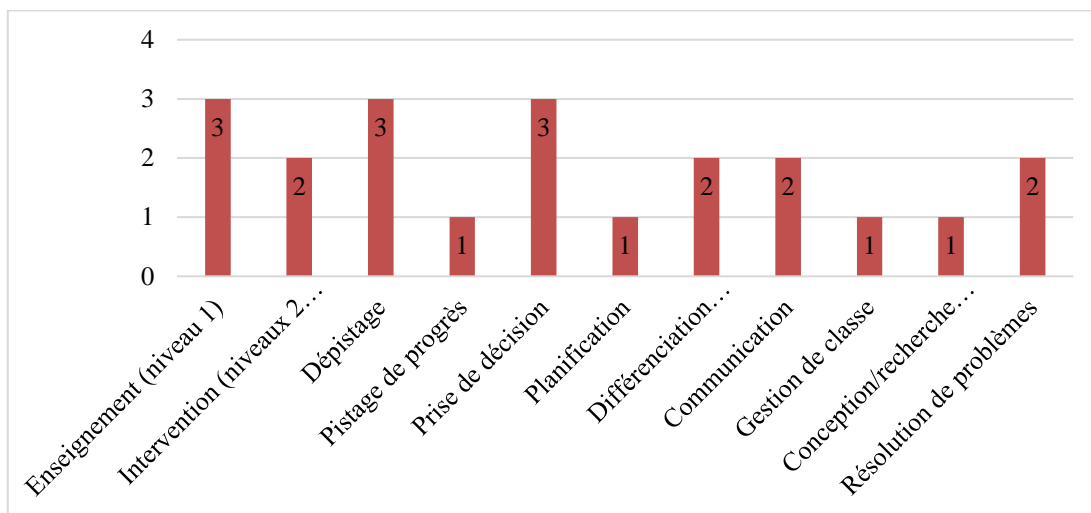


Figure 4.11 Répartition des motifs de collaboration dans les grilles de consignation

Dans la Figure 4.11, d'autres motifs de rencontre de collaboration apparaissent dans les grilles de consignation, notamment la gestion de classe, la planification et la différenciation pédagogique. La prochaine figure résume les informations recueillies à propos des trois types de rencontres.

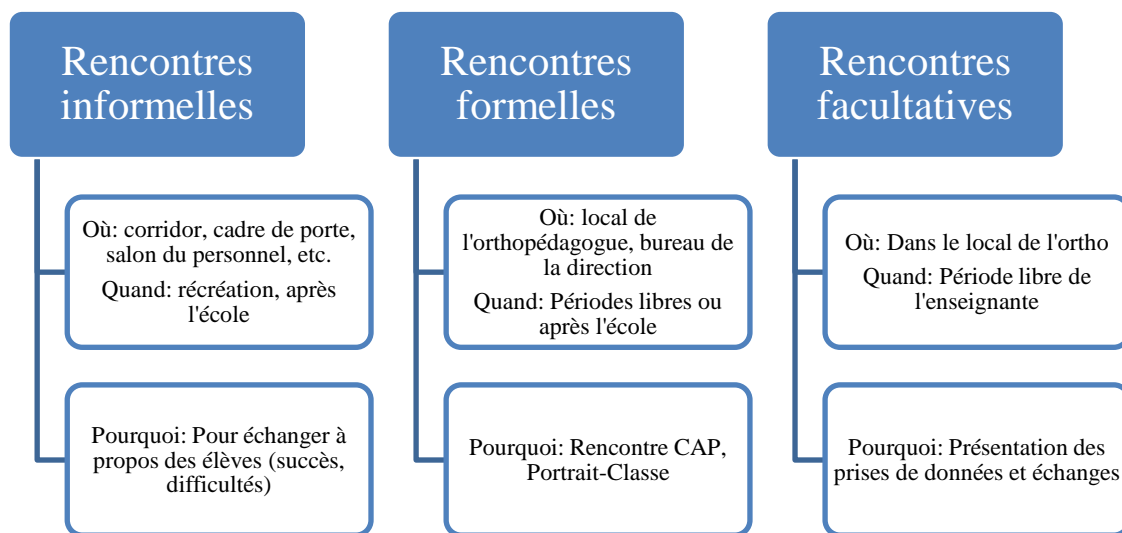


Figure 4.12 Synthèse de l'opérationnalisation du travail collaboratif (dyade 2)

À la Figure 4.12, il est possible de mieux cerner la manière dont s'opérationnalisent ces rencontres formelles, informelles et facultatives. Les lieux, les moments et les motifs de rencontre y sont présentés sous forme de synthèse.

- Les formes de collaboration privilégiées

Tremblay (2012) propose trois formes de collaboration entre professionnels : la consultation collaborative, le coenseignement et la co-intervention. Dans la prochaine section, les formes de collaboration dominantes pour la dyade d'Odile et Émilie seront présentées.

La forme de collaboration privilégiée par Odile et Émilie est la co-intervention externe. Avec les élèves de première année, Odile travaille exclusivement en sous-groupe à l'extérieur de la classe. Odile peut parfois intervenir dans les classes auprès des élèves en difficultés des autres niveaux scolaires, notamment pendant les périodes d'évaluation (co-intervention interne). Les propos de la directrice abondent dans ce sens : « Quand elle va faire du niveau 1, 2, ça se peut qu'elle aille en classe, ou souvent, ses sous-groupes elle le fait dans son bureau. C'est plus dans son bureau 80 %-20 %, 90-10 %. » Le coenseignement ne fait pas partie des formes de collaboration utilisées par Odile et Émilie. En ce qui concerne la consultation collaborative, même si Odile exerce une certaine forme de soutien et de coaching pédagogiques auprès d'Émilie, celle-ci n'est pas formalisée comme l'exige cette modalité de collaboration.

Cette dyade collabore toutefois sous d'autres formes qui ne font pas partie de la typologie de Tremblay. La collaboration, sous forme de communauté d'apprentissage professionnelle, permet à Odile et Émilie de travailler ensemble pour l'apprentissage des élèves à partir de données obtenues par le biais des outils de dépistage universel. La dyade collabore également à travers le comité pédagogique. Cet espace de

collaboration leur permet de travailler de concert avec d'autres enseignants des autres cycles pour le raffinement des pratiques pédagogiques de palier I de l'ensemble de l'école.

- L'intensité de la relation

L'intensité de la relation d'Odile et Émilie est analysée au regard des niveaux d'un continuum (Dionne, 2003 ; Little, 1990 ; Beaumont *et al.*, 2010). Comme pour la première dyade, il est difficile de statuer de manière définitive sur un niveau, puisque les données révèlent que le degré d'intensité de leur relation varie. Au niveau le plus faible d'interdépendance, les échanges entre les collègues sont d'ordre informel, superficiels, et les interactions sont peu centrées sur la résolution de problèmes. Comme cela a été décrit dans la section sur l'opérationnalisation de la collaboration, Odile et Émilie discutent souvent de manière informelle pour échanger des bribes d'information concernant les élèves. Ce genre d'échanges se situerait au plus bas niveau du continuum.

Au second niveau du continuum, il serait question de relations d'entraide ponctuelle de type informel entre collègues, souvent à sens unique. Les données obtenues indiquent qu'il y a une relation d'entraide ponctuelle, qui part généralement de l'orthopédagogue vers l'enseignant. D'une part, Émilie a peu d'expérience en enseignement, ce qui fait qu'Odile devient une personne de référence pour elle : « Pour moi, Odile, c'est elle qui a plus de ressources et d'expérience. [...] Quand je vois Odile, c'est plus pour lui demander conseil ». Émilie ne se sent toutefois pas obligée de suivre ses conseils à la lettre et elle ne se sent pas jugée :

Odile est super aidante. Les conseils qu'elle me donne, je les prends sérieusement et souvent, justement. Moi c'est juste ma deuxième année d'enseignement en première année. Elle travaille beaucoup avec ceux qui commencent à lire et à écrire. Ce qu'elle prend d'habitude [comme matériel pédagogique pour intervenir auprès des élèves], ça m'aide beaucoup.

Ce soutien prend différentes formes : prêt de matériel pédagogique, prêt de livres, partage de conseils, accompagnement sur certaines notions, recherche de solutions pour une situation vécue en classe, validation des notes au bulletin, etc.

Le troisième niveau correspond à des discussions d'ordre pédagogique ou disciplinaire qui visent le partage d'idées, de matériel ou la planification de stratégies d'enseignement. Au quotidien, le travail de collaboration d'Odile et Émilie semble peu correspondre à ces caractéristiques. Comme Odile n'intervient pas dans la classe d'Émilie, leurs échanges quotidiens sont peu centrés sur la pédagogie, mais plutôt sur l'évolution de l'apprentissage des élèves. Cela dit, dans le cadre du comité pédagogique, il est fort probable de penser qu'elles atteignent ce niveau d'intensité dans leur relation de collaboration. Elles y discutent effectivement de pédagogie, de matériel pédagogique et vont jusqu'à développer des outils, comme le décrit Odile :

On était 4 membres dans le comité, on s'est réparti un peu les tâches, on mettait en commun. On discutait, on échangeait. C'est un comité où on avait beaucoup de collaboration, on avait les règles orthographiques, les images pour le rappel, un livret qu'on a fait à l'intention des parents et qu'on va mettre sur notre site web pour les tuteurs et pour les parents aussi, on a retravaillé notre code de correction qu'on va mettre dans l'agenda et qu'on va uniformiser pour toute l'école, nos affiches pour toute l'école on les a travaillées de la maternelle à la 6e année. Dès l'année prochaine, ça va être pareil dans toutes les classes. On a essayé d'élaborer une structure dans le but d'harmoniser cela pour faire un référentiel qui va être clair pour les élèves. C'est un peu là-dessus qu'on va travailler.

C'est dans le cadre de la communauté d'apprentissage professionnelle que le niveau le plus élevé d'interdépendance a été observé. Ce dernier niveau se caractérise par le partage et le chevauchement des expertises et des responsabilités (Beaumont *et al.*, 2010). Une rencontre en CAP a été observée et il a été possible de délimiter plus clairement le champ d'expertise et de responsabilité de l'enseignant et de l'orthopédagogue. Les Tableaux 4.15 et 4.16 présentent les apports de l'enseignante et de l'orthopédagogue appuyés par des propos recueillis lors de cette séance d'observation.

Tableau 4.15 Apports des enseignants observés lors de la rencontre en CAP

Apports des enseignants	Propos des enseignants extraits du verbatim de la rencontre en CAP
Apporte de l'information sur les élèves	Émilie fait un bilan des apprentissages d'un élève. Elle parle de la difficulté à communiquer avec les parents. « <i>C'est une élève qui prend du temps. Elle ne répond pas aux consignes</i> ». « <i>Je suis plus inquiète pour la compréhension</i> ».
Apporte de l'information sur la réalité de la classe (déroulement du dépistage universel)	Émilie explique qu'ils ont mis un film pendant le dépistage. Elle relève les défis : « <i>La fluidité, ça va, mais le rappel de récit c'est long et les élèves veulent aller voir le film</i> ». Explique les améliorations par rapport au rappel de récit : « <i>On a commencé à l'enseigner plus tôt</i> ».
Apporte des pistes de solution qui peuvent se faire en classe	Une collègue d'Émilie dit : « <i>Je vais le faire moi le niveau 2. J'ai deux petits programmes de fluidité. Julie, tu pourras m'aider à choisir le meilleur</i> ».
Apporte des questionnements à propos des élèves	« <i>Est-ce possible que les enfants soient nerveux pendant la prise de données, ce qui fait leur vrai potentiel ne ressort pas ?</i> »

Comme le démontre le Tableau 4.15, la contribution d'Émilie et des autres enseignantes de première année est variée. Elles apportent des renseignements utiles sur les élèves et sur la réalité de la classe. Elles amènent aussi des questionnements et des pistes de solution à mettre en œuvre dans la classe.

Tableau 4.16 Apports de l'orthopédagogue observés lors des rencontres en CAP

Apports de l'orthopédagogue	Propos d'Odile extraits du verbatim de la rencontre en CAP
Apporte des précisions sur les données obtenues	Odile montre les graphiques (sous forme de tarte). « 95 % des élèves répondent en justesse, 91 % pour la vitesse et 75 % pour la compréhension ».
Apporte des précisions sur les habiletés des élèves en difficulté	Odile explique qu'un élève en difficulté a désormais une maîtrise parfaite des habiletés de fusion et de segmentation.
Apporte des informations sur l'offre de service en orthopédagogie	« Je vais lui offrir un service pour le rappel. Comme ils vont recommencer leur année, j'arrêterais de taper sur le clou. On a retiré le plus de ce qu'on pouvait de ces enfants-là ». Julie revient sur le fait qu'elle donnera un coup de pouce en compréhension. « Je pensais voir les rouges et vous (les enseignants), les jaunes en classe. Je pourrais voir tes deux élèves en même temps, ce qui fait que je te dérangerai juste une fois ».

La contribution d'Odile explicitée dans le Tableau 4.16 est davantage liée aux données et aux services en orthopédagogie. Elle peut également apporter des précisions sur le niveau d'habileté des élèves en difficulté. Ces deux champs d'expertise se chevauchent tout au long de la rencontre en CAP pour guider la prise de décision, qui est centrée sur la réussite et l'apprentissage des élèves. Un autre indice permettant de supposer que les rencontres en CAP se situent au niveau le plus élevé du continuum est l'existence d'un cadre de référence commun, comme présenté dans le Tableau 4.17.

Tableau 4.17 Liste de termes et de concepts faisant partie du cadre de référence commun

✓ Prise de données	✓ Niveaux d'intervention (1, 2 et 3)
✓ Indicateurs	✓ Fluidité
✓ Seuil de réussite	✓ Justesse
✓ Macroplanification	✓ Vitesse
✓ Communication mensuelle	✓ Rappel de récit
✓ Rouge et jaune (code de couleur pour identifier les élèves à risque et en difficulté)	✓ Fusion/segmentation
	✓ Etc.

Le Tableau 4.17 présente une liste non exhaustive de ces termes constituant le cadre de référence commun utilisé lors de la séance d'observation en CAP. Ces termes très précis, relatifs à l'implantation du modèle RàI en lecture, sont revenus à plusieurs reprises lors de la rencontre CAP. Ces termes sont utilisés et compris par tous les membres de la CAP.

- Conditions favorables à la collaboration

Dettmer et ses collaborateurs (2009) ont relevé douze éléments clés, regroupés en quatre catégories, qui favorisent un travail d'équipe efficace entre l'enseignant et l'orthopédagogue : 1) la préparation, 2) la délimitation des rôles, 3) le modèle, ainsi que 4) l'évaluation et le soutien.

La première catégorie correspond à **la préparation** à la collaboration. Odile et Émilie rapportent que la collaboration n'a pas fait partie de leur formation initiale. Par contre, le travail en CAP leur a permis d'en apprendre davantage sur la collaboration. Lors des premières rencontres, Odile précise que la conseillère pédagogique débute toujours en expliquant l'importance de la collaboration. Autrement, Odile et Émilie n'ont pas reçu de formation particulière traitant de la collaboration.

La seconde catégorie concerne **la délimitation des rôles**. Au premier palier, l'enseignement en classe et le dépistage universel appartient à Émilie. Avec le soutien de la commission scolaire au palier I, le rôle d'Émilie concernant l'enseignement de la lecture semble assez bien établi. Au deuxième palier, les rôles sont bien délimités également. Odile s'occupe de suivre les élèves en difficulté en sous-groupes de besoins et Émilie fait une intervention de palier II supplémentaire dans sa classe. Il semble toutefois y avoir des zones grises dans le rôle d'Odile. Quel rôle doit-elle assumer au palier I ? Quelle est la réelle distinction entre les interventions rééducatives de palier II et celles de palier III ? Ces questions demeurent en suspens. Pour ce qui est de la parité entre les rôles, une certaine responsabilité de leader pédagogique est assumée par Odile, ce qui fait en sorte que la parité est en léger déséquilibre :

J'ai la même formation de 4 ans, j'ai un autre bac mais je suis payée le même salaire qu'elle, sauf que moi c'est ma job de connaître les nouvelles pédagogies pis ça m'intéresse pis j'en mange. (...) C'est sûr que je suis toujours dans un rôle qui fait de la parité est difficile. Parce que je pousse toujours en conflit avec leur... par leur façon de faire, pas leur valeur, comment je pourrais te dire, leur tâche... Je suis toujours celle qui en rajoute, qui augmente la tâche, de la lourdeur, par les mesures à donner aux enfants, ou par les pratiques innovantes que j'aimerais qu'on mette en place. Même si je veux être paritaire, c'est peut-être le rôle qui m'a été donné à l'école et que j'ai pris parce que j'étais bien là-dedans. J'aimerais ça que ce le soit, mais je ne pense que ce l'est.

Odile précise toutefois qu'elle ne se sent en aucun point supérieure à sa collègue Émilie. D'ailleurs, celle-ci confirme de son côté qu'elle ne se sent ni jugée ni forcée de changer ses pratiques. La directrice apporte également son point de vue sur la parité entre l'orthopédagogue et les enseignants : « Oui elle a un petit rôle, pas hiérarchique... mais, tranquillement, la majorité a fini par comprendre que c'est un suivi qu'on fait, elles ont un rôle de messenger c'est parce que je leur délègue cela par rapport au suivi d'élèves ou au niveau pédagogique ». Odile et Émilie ont également des attentes l'une envers l'autre. Émilie s'attend à ce qu'Odile la soutienne lorsqu'elle vit des difficultés

avec un élève en particulier : « Ben c'est sûr que quand moi je m'aperçois qu'avec un élève ça marche pu, je m'attends qu'elle me donne encore plus de matériel ou de piste. [...] Je m'attends à ce qu'elle m'aide avec les élèves plus difficiles. Chose qu'elle fait aussi ». Du côté d'Odile, elle s'attend à ce qu'Émilie la tienne au courant de l'évolution de l'apprentissage des élèves : « Ce que je suggère aux enseignantes, c'est pas juste à Émilie, dès qu'ils sont inquiets, dès qu'il y a deux échecs consécutifs, qu'ils me signalent un drapeau rouge ». À ce propos, Odile affirme qu'elle aime mieux être surinformée que sous-informée. De manière plus spécifique, Odile détient aussi des attentes envers Émilie. Odile confie même qu'elle comptait profiter de ce projet de recherche pour atteindre certains objectifs. Elle souhaite notamment établir une relation de collaboration plus solide avec Émilie :

Moi j'avais préalablement ciblé Émilie, car je voulais développer une collaboration entre elle et moi qui n'était pas nécessairement présente avant. [...] Moi ce que je voulais par l'entremise de ton étude qu'au moins qu'elle sache plus tard dans les autres cohortes à venir, si ce n'est pas facile, que je suis là, que je peux l'aider, l'outiller, la diriger, ou lui suggérer. C'était ça un peu mon intention cachée. Je voulais aussi surtout, l'intention la plus cachée, c'était qu'elle prenne sa place dans son niveau. Pis cela, je pense que j'ai réussi.

Comme en témoigne la fin de la citation, non seulement Odile souhaite accroître la collaboration avec Émilie, mais elle aimerait qu'elle influence positivement les autres collègues du même niveau. Elle considère qu'elle est une excellente enseignante, mais elle souhaite qu'elle élargisse son réseau dans l'école : « Elle travaille beaucoup avec sa collègue de première année et comment je pourrais te dire... j'aimerais qu'elle aille chercher d'autres ressources. Pas que ce mariage-là n'est pas bon mais je ne veux pas qu'il soit unique. »

La troisième catégorie a trait au **modèle** permettant de structurer les rôles. Les rôles d'Odile et Émilie sont structurés à partir des paliers d'intervention proposés dans le

modèle RàI. Le premier palier appartient à Émilie et Odile est en soutien, que ce soit pour l'enseignement régulier ou pour le dépistage universel. Le second palier appartient aux deux intervenantes. Émilie s'occupe d'offrir des interventions de palier II auprès d'un sous-groupe d'élèves en difficulté de sa classe. Odile offre quant à elle des interventions auprès d'un sous-groupe d'élèves réunissant les élèves en difficulté des trois classes de première année en fonction de leurs besoins. Les deux intervenantes sont également responsables d'évaluer les progrès de leur sous-groupe respectif. Pour communiquer, Odile et Émilie optent souvent pour le courriel, ce qui permet de laisser des traces. Elles utilisent également le pigeonier pour se partager des informations imprimées.

La quatrième catégorie inclut **l'évaluation et le soutien**. Émilie et Odile collaborent de façon volontaire et la relation s'établit de façon naturelle. Émilie ajoute que la personnalité d'Odile facilite la collaboration :

Je pense que ça dépend de la personnalité de la personne. J'ai été dans des écoles où à chaque fois que j'allais voir l'orthopédagogue, je sentais que je la dérangeais et elle prenait les élèves, ce n'était pas nos élèves. C'était ses élèves quand ils étaient avec elles et on ne se parlait pas, il y avait des étapes complètes où je ne savais pas du tout ce qu'elle faisait avec mes élèves, jusqu'à ce que je lise un bilan. Là je trouve qu'il y a plus un échange et c'est nos élèves qui cheminent ou qui ont des difficultés. Odile avec sa personnalité, est ouverte à venir nous parler, elle n'est pas enfermée dans son bureau. Ça ça joue un gros rôle. Je ne sens pas qu'on est forcée à travailler ensemble. Ça se fait de façon naturelle.

Toutefois, la collaboration par le biais des CAP a été apportée par la commission scolaire et la direction. Même si cette approche a été fortement proposée aux milieux, Odile n'y voit que du positif :

C'est difficile de critiquer, parce que je vois juste du positif. Je comprends la tâche, qu'on en demande plus, que c'est difficile, qu'on cible des écarts et que c'est là-dessus qu'on essaie de travailler. Mais au bout du compte, je trouve que c'est positif, sinon je n'y mettrais pas autant d'ardeur et d'énergie.

Les propos d'Émilie abondent dans ce sens :

C'est sûr que c'est fortement recommandé qu'on la fasse [la CAP], c'est sûr que quand on est dedans, c'est vraiment de la job, mais quand on regarde au bout de la ligne, le cheminement des élèves. Les élèves de 1^{re}, 2^e, comparativement aux élèves qui sont en 3^e et 4^e, on voit que vraiment ils vont commencer l'année à un niveau plus élevé comparativement aux élèves qui n'ont pas vécu la CAP. Fait que ce n'est pas un sacrifice à faire, c'est quelque chose de bien, ce n'est peut-être pas agréable tout le long, mais ça vaut la peine.

Émilie considère aussi qu'il y a des retombées positives à leur collaboration au quotidien. La collaboration avec Odile, notamment par le biais du comité pédagogique, favorise l'apprentissage d'Émilie sur le plan professionnel :

C'est sûr qu'en parlant avec Odile et le comité, j'apprends à utiliser des nouveaux outils, comme les 5 au quotidien, que j'ai lu l'été passé, je ne connaissais pas. Je suis comme forcée à apprendre. C'est agréable. Il y a plein de choses, même pour la compréhension, que je suis sûre qui sont super intéressantes, mais dans mon quotidien, je ne suis pas poussée à aller chercher, mais si quelqu'un me les apporte, je suis plus qu'intéressée à les connaître et à changer de pratiques. Je sais qu'on n'est jamais parfaite comme prof et on cherche toujours à changer et à améliorer nos pratiques. Fait que c'est sûr que d'avoir quelqu'un qui vient nous aider, des idées, hey j'ai vu cela, j'ai eu une formation ici ou là, hier, on se disait cela [...]

4.1.2.7 La synthèse de la deuxième dyade : Émilie et Odile

Émilie et Odile travaillent ensemble depuis deux ans dans une école primaire située dans un milieu urbain et pluriethnique ayant un IMSE de trois. Le modèle RàI est implanté de manière progressive et structurée à l'échelle de la commission scolaire, et il structure les interventions et les services destinés aux élèves sur le plan des apprentissages et des comportements. Il n'est pas possible de statuer sur le type d'approche privilégié à partir des données obtenues. L'implantation du modèle est pilotée par l'équipe des services éducatifs de la commission scolaire. Un chercheur agit également à titre de consultant. L'équipe des services éducatifs développe des outils (ex. : trousse de dépistage universel, liste des apprentissages fondamentaux, macroplanification, etc.) et offre de l'accompagnement dans les milieux pour faciliter l'implantation du modèle. L'accompagnement passe également par le biais de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). En effet, six rencontres par année ont lieu en équipe collaborative réunissant les enseignants de première année, l'orthopédagogue, la conseillère pédagogique, la direction et d'autres intervenants scolaires. Ces rencontres permettent de faire un retour sur les interventions déployées à chacun des paliers du modèle, ainsi que sur les données issues des mesures de dépistage universel. Il s'ensuit des prises de décision collectives basées sur des données et structurées autour des paliers d'intervention. En ce qui concerne l'organisation des services en orthopédagogie, les services directs aux élèves sont privilégiés dans cette commission scolaire.

En ce qui concerne leurs rôles, Émilie enseigne en première année du premier cycle du primaire et elle débute dans la profession. Elle reçoit de l'accompagnement sous différentes formes de la part des conseillers pédagogiques pour solidifier ses pratiques de *palier I*, que ce soit pour les pratiques universelles générales ou spécifiques à lecture. Émilie mise sur le développement des mécanismes d'identification des mots écrits dans

les premiers mois de l'année scolaire, et plus l'année avance, plus elle met l'accent sur la compréhension. Elle utilise des approches variées (enseignement explicite, atelier, etc.) et du matériel de diverses sources (littérature jeunesse, manuel, jeux, etc.). Odile n'a pas de rôle formel au palier I, bien qu'elle fasse la promotion de certaines pratiques prometteuses et que la direction souhaite qu'elle soutienne davantage les enseignants sur ce plan. Le *palier II* est une responsabilité partagée. Émilie intervient auprès d'un sous-groupe de palier II, trois fois par semaine. Ses interventions se font sous forme de jeux et se déroulent dans la classe pendant que les autres élèves sont en atelier. L'orthopédagogue offre également des interventions de palier II, trois à quatre fois par semaine (périodes de trente minutes). Elle forme des groupes réunissant des élèves des trois classes de première année ayant des besoins spécifiques communs. Ses objectifs de rééducation sont très ciblés et visent la rééducation des mécanismes d'identification des mots écrits. Il est difficile de statuer sur l'existence du *palier III* dans cette école. Le *dépistage universel* est une responsabilité qui appartient entièrement à l'enseignant. Émilie s'occupe de la passation et de la correction des épreuves. Les décisions qui s'ensuivent sont prises lors des rencontres en CAP. Odile n'a pas un rôle actif à jouer en ce qui concerne le dépistage universel, même s'il lui arrive d'apporter quelques conseils ponctuels. Le *pistage de progrès*, pour suivre l'apprentissage des élèves du palier II, est également une responsabilité partagée. Émilie s'occupe de mener un pistage de progrès auprès des élèves suivis en classe au palier II et Odile se charge de mesurer les progrès des élèves suivis en orthopédagogie. Odile participe également au développement d'outils de pistage de progrès, notamment par l'entremise d'un groupe de codéveloppement avec d'autres orthopédagogues.

Pour ce qui est de la collaboration, sur le plan *opérationnel*, Émilie et Odile se rencontrent surtout de manière informelle sur une base quotidienne. Ces rencontres se font de façon spontanée à divers endroits (corridor, cadre de porte, salon du personnel) et à différents moments (récréation, après l'école). Elles ont principalement pour but

d'échanger des informations à propos des élèves (succès, défis, etc.). La collaboration existe également dans des moments formels sur une base moins régulière, lors des rencontres en comité pédagogique et en communauté d'apprentissage professionnelle. C'est d'ailleurs lors des rencontres en CAP qu'il est possible d'observer le plus haut *degré d'intensité de la relation* (Little, 1990) au sein de la dyade. Le chevauchement de l'expertise entre l'enseignante et l'orthopédagogue apparaît plus clairement lors de ces rencontres et il est également possible de dénoter l'établissement d'un cadre de référence commun. Les discussions informelles à propos des élèves apparaissent plutôt au plus bas niveau du continuum. Entre les deux, il est possible de retrouver des requêtes d'assistance de l'enseignante à l'orthopédagogue (second niveau), ainsi que les rencontres en comité pédagogique (troisième niveau). En ce qui concerne *la forme de collaboration*, la co-intervention externe apparaît comme étant la forme dominante au sein de cette dyade. Parmi les *conditions favorables à la collaboration*, il est possible de constater que le travail collaboratif se structure autour du modèle RàI qui est supporté par l'implantation des CAP. Les rôles de chacun et le travail collaboratif apparaissent comme étant clairement définis au palier II, ainsi que lors du dépistage universel et du pistage de progrès. Au palier I, le rôle d'Émilie est assez bien défini, mais celui d'Odile l'est peu. Sur le plan de la parité, il semble y avoir un léger déséquilibre. Même si elles ont toutes les deux le même statut, Odile sent qu'elle a un rôle de leader pédagogique dans l'école, ce qui a une incidence sur la parité. La collaboration se fait de manière volontaire dans cette école. Cependant, Émilie et Odile sont conscientes que le travail collaboratif amené par le modèle RàI et les CAP est fortement recommandé par les gestionnaires de la commission scolaire. Malgré tout, les deux intervenantes sont tout à fait à l'aise avec ces nouvelles pratiques et ajoutent même qu'elles en ressentent l'effet positif sur la réussite des élèves.

4.1.3 La troisième dyade : Noémie et Stéphanie

Dans les prochains paragraphes, la troisième dyade sera présentée. Les résultats présentés sont issus des entretiens, des séances d'observation directe et de l'analyse documentaire. Le contexte d'implantation du modèle RàI sera détaillé. Par la suite, les rôles de l'orthopédagogue, de l'enseignant et leur collaboration seront explicités.

4.1.3.1 La présentation de la dyade

Noémie et Stéphanie travaillent ensemble, à la même école, depuis 8 ans. Leur école, qui accueille 155 élèves, se situe en milieu rural avec un indice socio-économique de 9. Stéphanie enseigne en deuxième année du premier cycle du primaire depuis huit ans. Sa classe est composée de onze élèves. Noémie est une orthopédagogue avec une dizaine d'années d'expérience et elle intervient dans cette même école depuis treize ans. Noémie travaille cinq jours par semaine à l'école et offre des services en orthopédagogie pour le préscolaire et le premier cycle du primaire. Un autre orthopédagogue offre les services pour le deuxième et le troisième cycle. Cette année, Stéphanie travaille dans un contexte particulier puisqu'elle a seulement onze élèves dans sa classe. Cela dit, il y a des écarts importants entre ses élèves. Sur onze élèves, sept ont des difficultés particulières sur le plan des apprentissages et/ou du comportement. D'autres élèves sont très forts : « J'ai des élèves qui sont de niveau quasiment fin troisième année et j'en ai qui sont de niveau première année. J'ai vraiment deux écarts ». Comme elle a beaucoup d'élèves en difficulté, les élèves de Stéphanie reçoivent environ huit heures de services en orthopédagogie par semaine.

4.1.3.2 La description du contexte : Implantation du modèle RàI

- L'implantation du modèle

Dans cette commission scolaire, le modèle RàI a été amené à travers le projet « Cap sur la prévention ». L'objectif du projet « Cap sur la prévention » est de soutenir les pratiques éducatives dans le domaine de la prévention des difficultés en lecture et en écriture chez les élèves, en se basant sur des évidences scientifiques (Commission scolaire des Phares, 2009-2018¹⁸). Ce projet a été implanté dans une école d'une commission scolaire à travers une recherche-action collaborative. Le modèle RàI fait partie intégrante du projet « Cap sur la prévention », comme illustré dans la Figure 4.13 (p. 246). On y retrouve les trois paliers d'intervention ainsi que le dépistage universel. Ce projet concerne seulement les élèves du préscolaire et du premier cycle du primaire. Le projet « Cap sur la prévention » s'inscrit dans une approche de résolution de problèmes. Cela dit, cette approche n'est pas ressortie dans les données recueillies.

L'école de Noémie et Stéphanie fait partie des deux écoles pilotes dans lesquelles la démarche « Cap sur la prévention » a été implantée dans leur commission scolaire. Ce sont les conseillères pédagogiques qui leur ont fait connaître ce projet. L'implantation a débuté par les groupes de maternelle. Par la suite, Noémie explique que les autres enseignants ont vu les bienfaits sur les élèves. L'implantation de « Cap sur la prévention » a eu une incidence sur l'organisation des services en orthopédagogie :

¹⁸ <http://capsurlaprevention.csphares.qc.ca/>

Avant de commencer cela, ils ont présenté à tout le personnel le modèle intensif en orthopédagogie à toute l'équipe-école. Il fallait que toute l'équipe adhère à cela, pourquoi on mettait plus de temps en orthopédagogie au niveau des maternelles et du premier cycle.

En effet, Noémie a dû changer sa façon d'offrir les services en orthopédagogie. Elle travaille désormais en blocs intensifs d'interventions d'une durée de cinq à six semaines et intervient auprès de sous-groupes ayant des besoins ciblés au palier II. Elle peut réunir des élèves provenant de classes différentes au besoin. Le directeur de l'établissement croit beaucoup à cette démarche, même s'il est conscient que cela peut provoquer de la résistance :

Souvent, on réfère rapidement l'enfant à l'orthopédagogue, pour toutes sortes de raisons, des fois, des bonnes raisons, des fois, des moins bonnes raisons. Pis on a aussi la croyance que j'ai besoin de mon deux heures d'orthopédagogie par semaine. Alors que ce n'est pas nécessairement ce que la recherche dit. Moi je crois beaucoup à l'intensification, ça confirmait une de mes croyances. Les gens sont tout ouverts à cela, mais enlève-moi pas mon deux heures par semaine. C'est un peu ça qui faut amener les gens à changer leur mentalité.

- Le dépistage universel

Dans cette commission scolaire, le principal outil de dépistage universel qui est proposé aux écoles est *Le Dépist'écrit*¹⁹ qui a été développé dans le cadre du projet « Cap sur la prévention ». C'est un test accessible en ligne qui se fait une fois par année et qui concerne seulement les enfants d'âge préscolaire pour évaluer les différents facteurs de protection reliés à l'écrit (conscience phonologique, connaissance des lettres, etc.). Une équipe de la commission scolaire — composée de Noémie, d'une orthophoniste, d'une

¹⁹ <http://capsurlaprevention.csphares.qc.ca/8-accueil/7-accueil-depist-ecrit.html>

conseillère pédagogique et d'une autre orthopédagogue — travaille à l'élaboration d'un outil de dépistage universel. Cet outil est destiné à évaluer tous les élèves de la maternelle 5 ans à trois moments de l'année scolaire. Comme cet outil n'est pas utilisé pour évaluer les élèves de la classe de Stéphanie, il ne sera pas explicité dans cette thèse.

Même si les élèves ne sont pas évalués de manière systématique, Noémie et Stéphanie portent un regard sur chacun des élèves de la classe à trois moments précis dans l'année scolaire. Cet exercice s'appelle « le portrait classe » et s'opère à partir d'un document élaboré par les conseillères pédagogiques sur lequel on retrouve l'image de la pyramide fréquemment associée au modèle RàI. Chaque élève est classé dans un palier d'intervention selon son niveau d'habileté, et ce, pour les apprentissages et le comportement. Le portrait classe est ensuite présenté et discuté avec la direction. Mise à part cette procédure, aucune mesure n'est mise en place pour évaluer l'ensemble des élèves sur des habiletés précises, comme cela est proposé dans le modèle RàI.

- Le pistage de progrès

Les élèves suivis par Noémie au cours des blocs intensifs ne sont pas évalués systématiquement par le biais d'outils de pistage. Noémie affirme y aller à partir de ses observations : « Après mes périodes, j'écris des petites notes évolutives, mais il faut le faire régulièrement, en prendre souvent. On a beaucoup d'élèves ». Un certain travail de pistage de progrès s'effectue auprès de tous les élèves de la classe en fonction d'objectifs spécifiques déterminés à partir des besoins observés. Cette démarche s'inscrit dans le cadre d'un début d'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) qui regroupe Noémie, Stéphanie et les autres enseignantes du

premier cycle. Elles se fixent un objectif SMART²⁰ pour lequel elles prennent des mesures pendant un bloc d'environ huit semaines. L'objectif peut viser les apprentissages ou les comportements. Il est déterminé à partir des besoins des élèves observés par les enseignantes : « On part des besoins. On se rend compte, ça c'est plus dur, bien je pense qu'on devrait travailler plus là-dessus. C'est vraiment nos besoins dans le fond, on n'inventera pas des affaires ». À titre d'exemple, l'objectif du début de l'année était les routines : « Comme par exemple au début de l'année, c'était les routines. Juste les routines. On se rendait compte que c'était difficile dans nos quatre classes. On s'était fixé cela comme objectif. On avait une grille avec des couleurs. » Lorsque la cible est atteinte, elles se fixent un autre objectif : « Après notre huit semaines, on pourrait changer notre objectif si on atteint 80 % de nos élèves ». Les objectifs subséquents visent à développer les habiletés en écriture, notamment les classes de mots, la ponctuation et l'accord du nom. Ces mesures de pistage se font à partir d'outils « maison » très simples à utiliser avec des codes de couleur. Cela demande tout de même un travail de conception : « On se fixe des objectifs, mais des fois de mesurer cela c'est pas évident. C'est de se créer des outils à chaque fois pour mesurer nos choses ». Comme ce pistage de progrès ne vise pas précisément les habiletés en lecture, la chercheuse n'a pas pris soin de recueillir des données approfondies sur ce processus.

- Le système de prévention à paliers multiples

Au palier I, les pratiques proposées par le projet « Cap sur la prévention » se résument essentiellement par la lecture d'histoires enrichies qui sera expliquée dans la section du rôle de l'enseignante. Toujours au palier I, l'équipe-école est accompagnée par des

²⁰ SMART : spécifique, mesurable, atteignable, réaliste, temps.

conseillères pédagogiques en ce qui concerne l'enseignement explicite et stratégique. Cet accompagnement est issu d'une décision prise par l'ensemble des enseignants :

On se disait au premier niveau est-ce qu'on fait tout, c'est l'un de faire du deuxième et du troisième niveau, mais au premier niveau, qu'est-ce qu'on fait? On s'est assis comme équipe-école puis on s'est dit on se fait accompagner avec l'enseignement stratégique. On s'est rencontré avec toute l'école avec les CP, ils nous ont donné quatre jours de formation et accompagnement.

Ces formations touchent donc à des pratiques d'enseignement plus générales qui peuvent s'appliquer dans toutes les disciplines, et non seulement en lecture.

Au palier II, c'est surtout Noémie qui est responsable de suivre certains élèves en lecture, en écriture et en mathématiques. Les interventions de palier II se font en bloc intensif d'interventions et visent une discipline en particulier. La discipline change au cours de l'année scolaire. Il est à noter qu'il y a également eu un ajout de services en cours d'année scolaire. Une orthopédagogue travaillait davantage la lecture pendant que Noémie pouvait offrir des services en mathématiques, ce qu'elle n'a souvent pas l'occasion de faire. Du côté de Stéphanie, bien qu'elle travaille souvent en sous-groupe, elle ne semble pas faire d'interventions de palier II au sens que le propose le modèle RàI. Les interventions de palier III sont rarement déployées par Noémie.

- La prise de décision basée sur des données

Comme il n'y a pas de mesures de dépistage universel ni de pistage de progrès formel en lecture, il est difficile de voir de quelles façons les données influencent les prises de décisions en rapport avec l'enseignement, les interventions et les services dispensés aux élèves en lecture.

4.1.3.3 L'organisation des services privilégiée par la commission scolaire de Stéphanie et Noémie

Dans la commission scolaire, le modèle RàI fait partie intégrante du *Cadre d'organisation des services d'enseignement en orthopédagogie* de la commission scolaire, comme l'indique l'extrait suivant : « Les recherches actuelles en éducation préconisent un modèle prometteur pour intervenir auprès des élèves qui sont à risque de développer des difficultés scolaires ou sociales. C'est sur ce modèle, la Réponse à l'intervention (RàI), que s'appuie le présent document » (page 7). Les rôles de l'enseignant en orthopédagogie sont notamment explicités à partir des trois paliers du système de prévention à paliers multiples (voir Tableau 4.18).

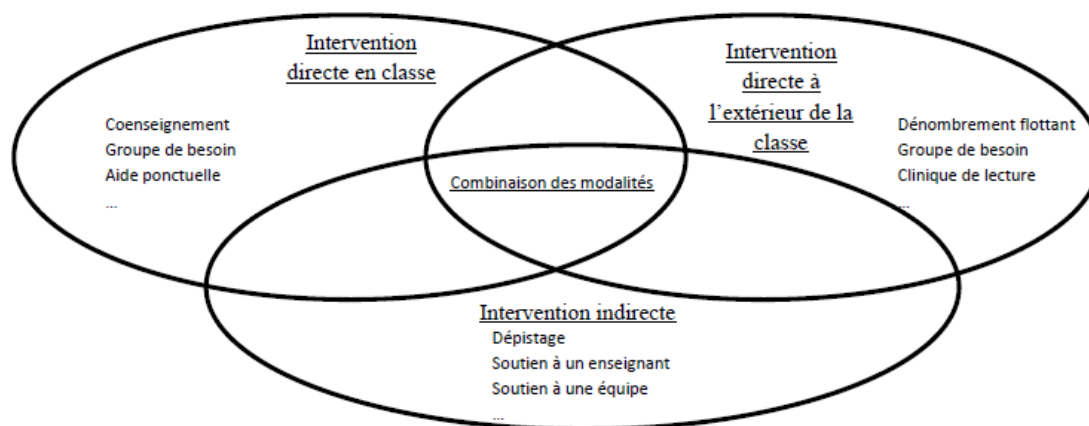
Tableau 4.18 Les différents rôles de l'enseignant en orthopédagogie

Niveau	Description des rôles
Niveau 1	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuer au dépistage des élèves à risque de développer des difficultés. - Sensibiliser les intervenants quant aux facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage. - Informer et conseiller les enseignants quant à la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces. - Soutenir la mise en place de pratiques probantes en classe afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. - Contribuer et collaborer avec l'équipe-école. - Informer et accompagner les parents dans leur rôle de soutien aux apprentissages de leur enfant.
Niveau 2	<ul style="list-style-type: none"> - Collaborer à déceler les élèves vulnérables par des mesures du progrès. - Évaluer dans une perspective d'intervention ciblée. - Intervenir de manière ponctuelle et intensive auprès d'élèves regroupés selon des besoins communs. - Assurer le transfert des apprentissages dans la classe. - Évaluer les progrès des élèves ayant des besoins plus spécifiques. - Accompagner les enseignants dans la mise en place de stratégies ou d'adaptations. - Accompagner les parents et l'équipe via la démarche du plan d'intervention.
Niveau 3	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer dans une perspective d'intervention intensive ou spécifique. - Intervenir de manière structurée et systématique en fonction des besoins décelés. - Assurer le transfert des apprentissages dans la classe. - Mettre en place des stratégies compensatoires - Accompagner les enseignants dans la mise en place des stratégies, des outils d'interventions spécifiques et appropriées, des adaptations ou des modifications des exigences pédagogiques. - Accompagner les parents et l'équipe via la démarche du plan d'intervention.

Tiré du *Cadre d'organisation des services d'enseignement en orthopédagogie*

Comme l'indique le Tableau 4.18, pour chacun des niveaux du modèle, l'enseignante en orthopédagogie détient des responsabilités. Au niveau 1, elle se trouve davantage en position de rôle-conseil. Aux niveaux 2 et 3, elle est davantage appelée à évaluer et à intervenir auprès des élèves. Elle accompagne également les enseignants. En ce qui concerne les modalités d'organisation des services, la commission scolaire ne prescrit pas une modalité en particulier. Elle suggère plutôt de varier les modalités en fonction

des besoins des élèves, comme le démontre la figure 4.13 inspirée de la typologie proposée par Trépanier (2005).



Tiré du *Cadre d'organisation des services d'enseignement en orthopédagogie*

Figure 4.13 Schéma représentant les différentes modalités d'organisation des services

La Figure 4.13 présente les différentes modalités d'organisation des services suggérées dans cette commission scolaire. Les interventions directes peuvent se faire à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Les interventions indirectes ont entre autres pour but de soutenir les enseignants. De plus, la commission scolaire propose de relier ces modalités d'organisation des services au système de prévention à paliers multiples :

On peut faire un parallèle évident entre les interventions du modèle de Trépanier et l'intervention par palier du modèle RàI. En fonction des besoins des élèves et de la réponse aux interventions faites en classe, les services s'organisent différemment.

4.1.3.4 Les rôles de l'enseignant : l'exemple de Stéphanie

Dans la prochaine section, les rôles assumés par Stéphanie au regard de l'implantation du modèle RàI en lecture seront explicités à partir des quatre rôles clés : interventionniste, évaluatrice, gestionnaire et collaboratrice.

- Le rôle d'interventionniste

Le rôle d'interventionniste se scinde en deux paliers d'intervention. Les prochains paragraphes décrivent le travail de Stéphanie pour chacun de ces paliers.

Palier I : chaque semaine, surtout au début de l'année, Stéphanie fait l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes qui n'ont pas été vues en première année. À partir de janvier, elle jumelle l'enseignement du son de la semaine à une régularité orthographique. L'enseignement de la compréhension est lié à des stratégies de lecture. À ce propos, un document de référence a été développé par des conseillères pédagogiques en français de la commission scolaire. Même si Stéphanie apprécie ce document, elle considère avoir beaucoup de stratégies à enseigner :

La commission scolaire, c'est super on a un beau kit, tout est détaillé, mais c'est beaucoup pour les petits. Dépannage quand tu lis un mot, dépannage quand tu lis une phrase, quand tu lis un texte, ça finit plus. Il faudrait que je cible plus mes besoins l'année prochaine et planifier d'avance. On a beaucoup de choses.

Comme Stéphanie et Noémie ont beaucoup travaillé la compréhension d'une phrase, elles ont misé sur certaines stratégies de lecture, notamment le respect de la ponctuation et se faire une image dans la tête. L'enseignement des stratégies se fait de façon

explicite. Il y a donc une phase de modelage, une de pratique guidée et une autre de pratique autonome.

Stéphanie travaille aussi la compréhension et le vocabulaire par le biais des histoires enrichies du projet *Cap sur la prévention*. Avant les vacances de Noël, Stéphanie a fait un bloc intensif de dix semaines de lecture d'histoires enrichies. Chaque semaine, elle lit une histoire à deux reprises au courant de la semaine : « La première journée, c'est la journée de la télévision, il faut que les élèves nous écoutent comme il faut. On a fixé des cibles à exploiter. La deuxième journée, je vais la relire et je vais faire des erreurs pis les élèves doivent les trouver ». Les erreurs concernent surtout le sens des mots, ce qui permet aux élèves d'augmenter leur vocabulaire. Après avoir repéré une erreur et discuté du sens d'un mot avec les élèves, celui-ci est affiché au mur de mots.

Hormis le bloc intensif d'histoires enrichies, la lecture d'albums de littérature jeunesse se fait au moins deux fois par semaine dans la classe de Stéphanie. Elle propose parfois des tâches d'écriture par la suite : « La semaine passée, ils avaient des défis d'écriture à faire avec cela (les histoires). On essaie d'utiliser aussi la littérature. Des fois, ça peut être des histoires, juste pour le fun sans qu'il y ait d'activités par la suite ». La lecture d'histoire est également intégrée à un autre programme dont les élèves bénéficient. En effet, les élèves vont sur une base hebdomadaire dans la salle de psychomotricité Aucouturier²¹. Stéphanie a d'ailleurs été formée et accompagnée par une conseillère pédagogique en éducation physique pour ce programme visant à faire bouger les élèves dans un cadre qui favorise un développement global harmonieux. À la fin de chaque séance de psychomotricité, une histoire est lue aux élèves et s'ensuit une discussion.

²¹ Psychomotricité Aucouturier : <https://apps.cslsj.qc.ca/cqdpp/index.php/fr-ca/accueil/intervention/prati/>

Pour promouvoir la lecture à la maison, les élèves apportent un livre à la maison chaque jour : « Les élèves choisissent un livre par jour à peu près, ils le lisent à la maison. Quand ils l'ont lu, ils ont des coupons pour gagner des livres ». Un autre projet de sac à dos littéraire a été mis en place pour quelques semaines dans la classe de Stéphanie :

Ils apportent un sac à dos à la maison avec un livre qu'on a déjà lu, c'est une série de livres. J'ai lu le premier et je leur donne les autres. À la maison, ils l'apportent. Un élève à la fois. Il y a un petit toutou donc ils peuvent dormir avec, ils ont un petit cahier pour noter ce qu'ils ont fait.

Stéphanie n'utilise pas de manuel didactique dans sa classe. Elle opte pour du matériel varié provenant de différentes sources.

Sur le plan de l'organisation de la classe, Stéphanie a dû s'adapter aux caractéristiques de sa classe. Comme elle est de petite taille et qu'il y a des écarts importants entre ses élèves, elle opte beaucoup pour le travail en sous-groupes :

Tantôt, j'étais en petit groupe pendant que mes élèves étaient avec Noémie. Je suis allée plus loin avec mes élèves plus forts. C'est difficile d'être tous au même niveau dans ma classe. J'essaie de donner à tout le monde mais j'en ai qui n'étaient tellement pas rendus à la même place que les autres. C'était difficile d'adapter. Cette année, il a vraiment fallu que je fasse les choses différemment.

Ce travail auprès des élèves plus forts est important selon Stéphanie : « Le but n'est pas d'agrandir l'écart, mais souvent, tes élèves forts, tu sais, ils ont besoin d'apprendre des affaires eux aussi ». Même si l'enseignement en grand groupe ne prend pas une grande place dans sa classe, il lui arrive de l'utiliser, surtout pour la routine du matin. Elle en profite pour intégrer des notions de français et de mathématiques. Cet enseignement en grand groupe est un défi puisque certains élèves sont largement en retard.

Palier II : Le palier II ne se fait pas de manière formelle et systématique dans la classe de Stéphanie. Il n'est pas planifié et structuré de manière aussi explicite et précise que proposé dans le modèle RàI. Cela dit, Stéphanie offre définitivement des interventions supplémentaires, voire individualisées, aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage de la lecture dans sa classe. Pour faciliter ces interventions en petits groupes, Stéphanie doit s'assurer que ses autres élèves travaillent de manière autonome. Pour ce faire, elle s'inspire du programme *Les cinq au quotidien* (Boushey et Moser, 2015). Ce programme développé par deux enseignantes se définit comme étant un modèle de gestion de la classe de littératie fondé sur diverses recherches sur la motivation et centré sur le développement de l'autonomie chez les élèves (*ibid.*). Cette année, comme elle avait plusieurs élèves en difficulté de comportement, elle a décidé d'adapter le programme en conséquence. En effet, le programme propose que les élèves exécutent cinq activités différentes simultanément sous forme d'ateliers (lecture à soi, lecture à l'autre, étude de mots, écoute de la lecture et travaux d'écriture) pendant que l'enseignante travaille avec un sous-groupe d'élèves en difficulté. Or, elle préférerait que ses élèves accomplissent tous la même tâche pour des raisons de faisabilité :

Comme dans *Les 5 au quotidien*, je travaille avec un ami à la fois, pis pendant ce temps-là, les autres travaillent et font tous la même chose. Je ne peux pas dire il y en a deux qui font ça, deux autres qui font ça. Ils ne sont pas assez autonomes. Ça fait plus briser la chimie.

Pendant les périodes de *Les 5 au quotidien*, Stéphanie travaille avec un élève selon son besoin. Plus l'année scolaire avance, plus les élèves développent leur autonomie, ce qui facilite le déploiement de ces interventions supplémentaires : « Ils sont plus autonomes fait que je suis capable de les regrouper en équipes de deux pis leur dire tu fais cela et je suis capable de travailler avec un et ça va super bien. Ce matin, on l'a fait justement, j'ai pu travailler avec un élève ».

- Le rôle d'évaluatrice

Comme le dépistage universel et le pistage de progrès ne s'effectuent pas en lecture dans la classe de Stéphanie, cette section ne sera pas développée.

- Le rôle de gestionnaire

Encore une fois, comme Stéphanie ne fait pas de dépistage universel ni de pistage de progrès, peu de tâches reliées aux données recueillies en lecture font partie de ses tâches de gestion, comme démontré dans le Tableau 4.19.

Tableau 4.19 Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Stéphanie)

	Tâches liées à la gestion	Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l'intervention ou l'évaluation	Recherche de matériel pédagogique ou d'outils d'évaluation	2/5	13 minutes
	Conception de matériel pédagogique ou d'outils d'évaluation	1/5	---
	Adaptation de matériel pédagogique	2/5	10 minutes
	Préparation du matériel pédagogique	4/5	5 minutes
	Planification (micro)	0/5	---
	Planification (macro)	0/5	---
	Formation	2/5	15 minutes
	Lecture de documents/courriels/articles	0/5	---
Après l'intervention ou l'évaluation	Déplacement des élèves	0/5	---
	Consignation des observations et des progrès des élèves	1/5	5 minutes
	Gestion et classement du matériel	2/5	5 minutes
	Rajustement de la planification (micro)	1/5	10 minutes
	Rajustement de la planification (macro)	0/5	---
	Analyse des données	1/5	40 minutes
	Interprétation des données	0/5	---
	Communication des résultats	1/5	1 minute

Dans le Tableau 4.19, il est possible d'observer qu'elle cible l'analyse de données, mais cette analyse correspond davantage à la correction d'un examen de lecture. Cela ne correspond pas à une prise de données au sens du modèle RàI. Des tâches de gestion sont liées au matériel pédagogique, notamment la recherche, la conception, l'adaptation et la préparation. À titre d'exemple, Stéphanie a gradué la bibliothèque de sa classe en trois niveaux : « Je les classe vert, jaune, rouge. Les élèves le savent qu'ils doivent

prendre un livre à leur pointure. On fait une leçon sur les livres à ma pointure pour voir ce qu'ils sont capables de lire et ce qu'ils sont moins capables de lire ». Stéphanie participe également à des formations sur l'enseignement stratégique avec deux conseillères pédagogiques.

- Le rôle de collaboratrice

Stéphanie entre en collaboration avec sa collègue enseignante de 2^e année, ainsi que les autres enseignantes du premier cycle. Elles se rencontrent entre autres à quelques reprises au cours de l'année à l'occasion de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). En effet, pendant l'année scolaire 2016-2017, les directions d'établissement et les services éducatifs de la commission scolaire ont reçu des formations sur les CAP. Ils en débutent l'implantation progressivement dans les milieux. Lors de ces rencontres, les enseignantes se fixent des objectifs SMART à travailler avec les élèves. Comme un élève intégré dans sa classe a un trouble de langage, Stéphanie collabore également avec d'autres intervenantes, notamment les conseillères pédagogiques en français, ainsi que l'orthophoniste. Enfin, Stéphanie collabore fréquemment avec Noémie, ce qui sera développé davantage dans la section sur la collaboration.

Tableau 4.20 Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Stéphanie)

	Tâches liées à la collaboration	Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l' intervention	Rencontre/discussion avec l'ortho (planification)	2/5	10 minutes
	Rencontre/discussion avec l'ortho (conception)	2/5	15 minutes
	Rencontre avec un autre intervenant	0/5	---
Après l' intervention	Rencontre/discussion avec l'ortho	2/5	5 minutes
	Rencontre/discussion avec un autre intervenant	0/5	---

Le Tableau 4.20 apporte d'autres précisions provenant des grilles de consignation. Il apparaît que Stéphanie rencontre Noémie parfois avant ses séances d'intervention auprès des élèves pour discuter de planification et de conception pédagogique. Elle rencontre également Noémie après ses séances d'intervention pour des rencontres plus courtes.

4.1.3.5 Le rôle de l'orthopédagogue : l'exemple de Noémie

Dans les prochains paragraphes, le rôle assumé par Noémie est expliqué en rapport avec chacun des rôles clés en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture, soit l'interventionniste, l'évaluatrice, la gestionnaire et la collaboratrice.

- Le rôle d'interventionniste

Noémie intervient auprès des élèves au palier II. Au palier I, son rôle s'effectue dans l'informel. Comme il est plutôt centré sur le soutien à l'enseignant, il sera abordé dans la section sur « le rôle de collaboratrice ».

Au palier II : d'entrée de jeu, il convient de mentionner que les interventions dispensées par Noémie en sous-groupes se situent au palier II. Lorsqu'elle est questionnée sur le palier III, Noémie affirme qu'il est très rare que ce type d'intervention soit offert : « Du un-un, c'est rare qu'on fait cela. L'orthophoniste va le faire plus ».

Au palier II, le contenu ciblé varie au cours de l'année scolaire. Dans les premiers mois de l'année scolaire, l'objectif était surtout de développer les mécanismes d'identification des mots écrits, comme l'explique Stéphanie : « Au début de l'année, Noémie sort avec ses élèves surtout pour le décodage. Il y en a encore qui sont rendus là. Il y avait beaucoup d'élèves qui ne lisaient pas du tout ». Pour travailler l'identification des mots écrits, Noémie prend des notes sur les méprises des élèves et travaille sur les correspondances graphèmes-phonèmes qui ne sont pas maîtrisées par les élèves. Bien qu'elle mise sur le décodage, elle porte aussi un regard sur la compréhension, mais elle s'adapte au niveau des élèves :

On le fait aussi, mais comme moi les élèves, l'objectif c'était plus la compréhension d'une phrase. Stéphanie avec ses plus forts peut aller plus loin aussi avec un petit texte. Je vérifie aussi si la compréhension est là [...] Eux autres vont avoir des petits textes à lire, on va voir si c'est le décodage, ou s'ils ne font pas de sens, ou la métacognition.

À partir de janvier, une ressource en orthopédagogie a été ajoutée au premier cycle, ce qui fait en sorte que Noémie a choisi de travailler davantage en mathématiques au

palier II. Myriam, la nouvelle orthopédagogue, a poursuivi le travail en lecture. Le travail de soutien en mathématiques a été apprécié par les enseignantes :

Là, Myriam va faire la compréhension de lecture de phrases, pis moi je travaille en mathématiques la numération. Ce que j'avais moins le temps de faire. Le surplus avec Myriam m'a permis de travailler les mathématiques, je ne les aurais pas travaillées sinon. Les filles (enseignantes) sont vraiment contentes parce que là on les supporte en mathématiques et en français. C'est ce que je n'aurais pas eu le temps de faire. J'aurais choisi une cible mais pas les deux.

Le travail de Myriam au palier II en lecture vise le renforcement des mécanismes d'identification de mots et la fluidité. Elle offre un service cinq jours par semaine aux élèves de la classe Stéphanie. Quatre séances se centrent sur la lecture et une autre combine la lecture et l'écriture. Les séances destinées à la lecture sont divisées en 5 périodes de 10 minutes, puisqu'elle travaille avec un élève à la fois. Pour les trois élèves plus faibles, Myriam utilise la méthode de l'imprégnation syllabique²³. L'imprégnation syllabique est une méthode de lecture destinée à renforcer la voie d'assemblage des élèves en difficulté, à partir, notamment, d'une alternance de couleurs pour marquer la syllabation des mots (voir Figure 4.14).

²³ Selon l'auteure du livre *Imprégnation syllabique* : « Le principe original de la méthode est de permettre d'appréhender la lecture par la voie syllabique. La syllabe simple (puis plus complexe) servira d'unité de traitement dans la lecture. Cette approche constitue une alternative à la méthode analytique qui tend à surcharger la mémoire de travail. Chaque nouvelle étape dans la lecture (introduction d'un nouveau groupe digraphe ou groupe consonantique) est introduite par la syllabe, généralisée aux mots puis aux textes. L'alternance des couleurs marque la syllabation des mots et soulage dans un premier temps l'enfant de cette tâche. » (Garnier-Lasek, 2012, récupéré de : <https://www.orthoedition.com/materiel/limpregnation-syllabique-748.html>)

Imprégnation syllabique

Figure 4.14 Exemple de mots avec marquage de la syllabation (méthode d'imprégnation syllabique)

Stéphanie considère ce travail d'intervention comme de l'entraînement pour ses élèves en difficulté : « Elle a un objectif, quand c'est atteint, elle passe à un autre défi pour continuer. C'est vraiment de la *drill* pour que les sons débloquent parce que c'est difficile encore pour certains, plusieurs sons ». Certaines correspondances graphèmes-phonèmes ont été travaillées en priorité, notamment les graphies contextuelles, comme le g dur/g doux et le c dur/c doux. Pour deux élèves un peu moins en difficulté, elle travaille plutôt la lecture de phrases et de mots, ainsi que la compréhension. Myriam effectue ses interventions de palier II dans la classe en raison d'un manque de locaux : « Comme là, Myriam, on n'a plus de locaux de toute manière. Elle va trouver Stéphanie et fait du niveau 2 dans la classe ou plus d'intensification ». Pendant ce bloc intensif, Noémie travaille davantage en mathématiques dans la classe. Cela dit, elle semble avoir de la difficulté à affirmer s'il s'agit bel et bien d'interventions de palier II au sens du modèle RàI :

On y va avec les stratégies, on essaie de différencier. En étant 2 pour 10 élèves, on tombe souvent en niveau 2, mais c'est plus difficile de couper cela, c'est comme un *package*. On modélise beaucoup, on essaie de voir ceux qui en ont le plus besoin.

À la suite de ce bloc intensif, le travail en orthopédagogie en lecture a davantage visé la compréhension et Noémie était plus impliquée :

Et là on a fini cet intensif-là depuis deux semaines et là on s'est rencontrées, on s'est mis comme objectif la lecture d'une phrase pis se faire une image dans sa tête. Pis aussi un petit paragraphe, parce que c'est beau la fluidité, mais il faut vraiment aussi travailler la compréhension.

Lors des séances d'observation en orthopédagogie en lecture, il a été possible d'observer que Noémie utilise du matériel de sources variées. Elle utilise de courts textes colorés et attrayants, et les tâches qui suivent la lecture sont peu centrées sur le papier-crayon. Elle intègre également la technologie dans ses interventions par le biais de diverses applications sur les tablettes ou le tableau interactif. Enfin, elle a préparé des fiches d'auto-évaluation pour inciter ses élèves à juger de leur comportement et de leur participation à la fin de la séance. Lorsqu'elle anime ses séances, elle questionne beaucoup ses élèves et les encourage. Elle annonce également l'intention visée par ses activités et rappelle les connaissances antérieures.

- Le rôle d'évaluatrice

Comme le travail de dépistage universel et de pistage de progrès ne s'effectue pas formellement avec les élèves de la classe de Stéphanie, cette section ne sera pas développée. Cela dit, il est important de mentionner que Noémie est activement impliquée dans la conception d'un outil de dépistage universel pour les élèves de maternelle 5 ans. Cet outil s'étend d'ailleurs progressivement dans d'autres écoles de la commission scolaire. Noémie a un grand intérêt pour ces outils de dépistage et souhaite que les autres niveaux scolaires puissent en bénéficier. Elle est actuellement à la recherche d'outils existants dans d'autres commissions scolaires pour s'éviter le travail exigeant et chronophage de conception d'outils.

- Le rôle de gestionnaire

Noémie est activement impliquée dans l'école. Elle est originaire du village dans lequel l'école se situe et elle y habite toujours. Comme elle habite près de l'école et que ses enfants sont plus vieux, elle mentionne qu'il est plus facile pour elle de rester après l'école que les autres enseignantes qui doivent repartir vers la ville. Elle s'implique notamment dans le conseil d'établissement, le comité du projet éducatif, et anime des ateliers pour les parents des élèves de la maternelle 4 ans. Noémie a également encadré une stagiaire cette année. En ce qui concerne les élèves, Noémie consigne des observations pour garder des traces évolutives sur l'apprentissage, mais elle considère que l'exercice n'est pas toujours simple : « Oui, j'ai des notes évolutives que j'écris, mais c'est dur quand tu en as 5-6, je trouve qu'il n'y a pas assez de grilles rapides, qu'on pourrait remplir ». À cet égard, Noémie considère qu'il y a un travail à faire pour développer des outils de mesure en lien avec l'implantation du modèle RàI et elle a le goût d'en faire davantage :

Je te dirais les prises de mesure pour la RàI. Là, je pense qu'il faut les développer. On se rencontre les enseignants en orthopédagogie en co-développement. Je l'ai amené au comité des enseignants en ortho, ça moi je trouve que c'est quelque chose que je veux développer.

Toujours en lien avec les élèves, Noémie a dû, cette année, monter un dossier, en collaboration avec les services-conseils de la commission scolaire, pour un élève en grande difficulté afin qu'il ait accès à une classe spéciale l'année prochaine. Enfin, la planification et l'organisation de l'horaire semblent prendre une place importante et ce n'est pas une opération facile selon Noémie : « Concrètement, c'est quand même difficile à faire. Oui en théorie, il faudrait faire cela, mais l'horaire, les spécialités. Mon horaire, je le change aux huit semaines habituellement ». Enfin, certaines tâches de gestion sont associées au développement professionnel de Noémie. Elle participe à des

congrès, à des rencontres avec d'autres orthopédagogues, à des formations avec des conseillères pédagogiques, comme indiqué dans le Tableau 4.21.

Tableau 4.21 Liste de tâches liées à la gestion apparaissant dans les grilles de consignation (Noémie)

	Tâches liées à la gestion	Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l'intervention ou l'évaluation	Recherche de matériel pédagogique ou d'outils d'évaluation	3/4	8 minutes
	Conception de matériel pédagogique ou d'outils d'évaluation	3/4	10 minutes
	Adaptation de matériel pédagogique	0/4	---
	Préparation du matériel pédagogique	1/4	5 minutes
	Planification (micro)	0/4	---
	Planification (macro)	0/4	---
	Formation	0/4	---
	Lecture de documents/courriels/articles	1/4	5 minutes
	Déplacement des élèves	0/4	---
Après l'intervention ou l'évaluation	Déplacement des élèves	2/4	3 minutes
	Consignation des observations et des progrès des élèves	3/4	5 minutes
	Gestion et classement du matériel	1/4	2 minutes
	Rajustement de la planification (macro)	3/4	5 minutes
	Analyse des données	0/4	---
	Interprétation des données	0/4	---
	Rajustement de l'outil d'évaluation	0/4	---

Le Tableau 4.21 apporte des précisions quant aux tâches de gestion identifiées dans les grilles de consignation et confirme également les éléments rapportés lors des entretiens.

Il est possible de constater que Noémie effectue aussi des tâches de gestion en lien avec le matériel pédagogique, comme la recherche, la conception, la préparation et le classement.

- Le rôle de collaboratrice

Au palier I, Noémie fait de l'accompagnement auprès des enseignants. L'accompagnement peut être centré sur la mise en œuvre d'une pratique en particulier et passe souvent par la modélisation :

Pour les régularités orthographiques, on les accompagne toujours. Là, Stéphanie est autonome là-dedans. Là je vais encadrer les nouvelles enseignantes. Quand elle a une question, Stéphanie vient me voir. Elle me disait justement, tu te souviens au début, tu modélisais tout cela pour moi.

Noémie a également appuyé les enseignantes du préscolaire et du premier cycle dans les premiers blocs intensifs des histoires enrichies du programme *Cap sur la prévention* : « On montait des leçons, on se démêlait. Ça c'est-tu une inférence ? J'étais plus service-conseil à ce moment-là ». Elle accompagne également les enseignantes du préscolaire pour l'enseignement de la conscience phonologique et du principe alphabétique deux heures par semaine pour chacune des classes. Même si le travail d'accompagnement des enseignantes n'est pas inscrit formellement à son horaire, il semble occuper une place importante, comme le confie la stagiaire de Noémie : « Noémie est en demande. Ça cogne à la porte toute la journée. Même les enseignants qui ne sont pas au premier cycle viennent la voir ». Cela dit, Noémie n'est pas en mesure d'affirmer précisément à quelle fréquence et à quel moment elle joue ce rôle de conseillère :

Je ne suis pas capable de te dire combien de fois par exemple. Ici, on travaille en équipe. C'est difficile de départager des fois... Des fois, on est dans la classe, c'est sûr qu'ils viennent me voir, emprunter des livres. Noémie, qu'est-ce que t'en penses de ça ? Les filles sont super alertes, j'ai lu cela qu'est-ce que tu en penses. Des fois, on fait des diners là-dessus.

Les enseignantes viennent la voir concernant l'aide technologique et l'utilisation de la technologie en général. D'ailleurs, Noémie a préparé une formation, sous forme de 5 à 7, avec l'aide d'une collègue enseignante de première année sur l'utilisation des tablettes en classe. En ce qui concerne Stéphanie, celle-ci vient beaucoup consulter Noémie en rapport aux évaluations : « Quand je suis au bulletin et en évaluation, je vais voir Noémie, j'ai besoin qu'elle me valide. Les élèves sont en fin de cycle, il faut que je fasse bien attention à ce que je vais mettre. [...] Noémie elle me ramène tout le temps ». Noémie confirme qu'elle occupe cette position avec d'autres enseignantes de l'école : « Quand arrivent les fins d'étape, j'ai plus de questions. Noémie, qu'est-ce que tu en penses ? C'est vraiment là que je pense que mon rôle est différent ». Toujours en lien avec les élèves du préscolaire, Noémie anime des ateliers auprès des parents de la classe de maternelle 4 ans et elle en profite pour faire la promotion de la lecture par différents moyens. Le Tableau 4.22 présente les tâches de collaboration identifiées dans les grilles de consignation.

Tableau 4.22 Liste de tâches liées à la collaboration apparaissant dans les grilles de consignation (Noémie)

	Tâches liées à la collaboration	Nombre de grilles où cette tâche a été cochée	Nombre moyen de minutes attribuées à cette tâche dans les grilles
Avant l'intervention ou l'évaluation	Rencontre/discussion avec l'enseignante (planification)	3/4	7 minutes
	Rencontre/discussion avec l'enseignante (conception)	1/4	10 minutes
	Rencontre avec un autre intervenant	0/4	---
Après l'intervention ou l'évaluation	Rencontre/discussion avec l'enseignant	2/4	5 minutes
	Rencontre/discussion avec un autre intervenant	1/4	5 minutes

Comme l'indique le Tableau 4.22, il est possible de constater qu'il arrive à Noémie de rencontrer Stéphanie avant et/ou après les séances d'intervention avec les élèves. Ces rencontres avec Stéphanie concernent surtout la planification, et parfois la conception.

4.1.3.6 Leur collaboration

Le deuxième objectif de la recherche concerne la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Dans la prochaine section, la collaboration telle que vécue par Stéphanie et Noémie sera analysée.

- L'opérationnalisation de la collaboration

Dans les prochains paragraphes, il sera possible d'en apprendre davantage sur la façon dont s'opérationnalise la collaboration entre Stéphanie et Noémie.

Moment des rencontres. Tout d'abord, il convient de spécifier que Noémie et Stéphanie se rencontrent parfois de manière formelle, mais le plus souvent, elles se rencontrent informellement. Ces rencontres sont de courte durée : « On se parle un cinq minutes. Ce n'est jamais vraiment long. On est habituées de travailler ensemble ». Ces rencontres se font surtout le matin, puisque les deux intervenantes arrivent tôt à l'école. Il leur arrive également d'échanger sur l'heure du dîner : « Des fois, on dine ensemble. Les filles dinent toutes ici aussi, ça aide ». Noémie confirme que cette collaboration se situe dans l'informel : « Mais il n'y a pas de période ciblée pour cela ». La fréquence de ces rencontres est quotidienne : « On se rencontre pratiquement tous les jours Stéphanie et moi ». En ce qui concerne les rencontres de nature formelle, celles-ci ont lieu surtout dans les journées pédagogiques : « Dans les pédagogiques, on se rencontre au moins une heure quasiment tout le temps. On fait un bilan, qu'est-ce qu'on repart, qu'est-ce qu'on fait ». Elles prennent parfois une période libre de Stéphanie pour échanger, surtout aux fins d'étape et lors des portraits classe. D'ailleurs s'ensuivent des rencontres formelles avec la direction pour présenter ces portraits classe. À ces rencontres s'ajoutent, à chaque huit semaines, des périodes de libération où les enseignantes du premier cycle discutent des objectifs SMART établis dans le cadre des communautés d'apprentissage professionnelles. Noémie participe à ces rencontres. Les périodes de formation avec les conseillères pédagogiques constituent également un espace où Noémie et Stéphanie peuvent échanger. Malgré tout, Stéphanie considère que la fréquence de ces rencontres formelles est plutôt faible : « C'est sûr que des rencontres on n'en a pas tant que ça ».

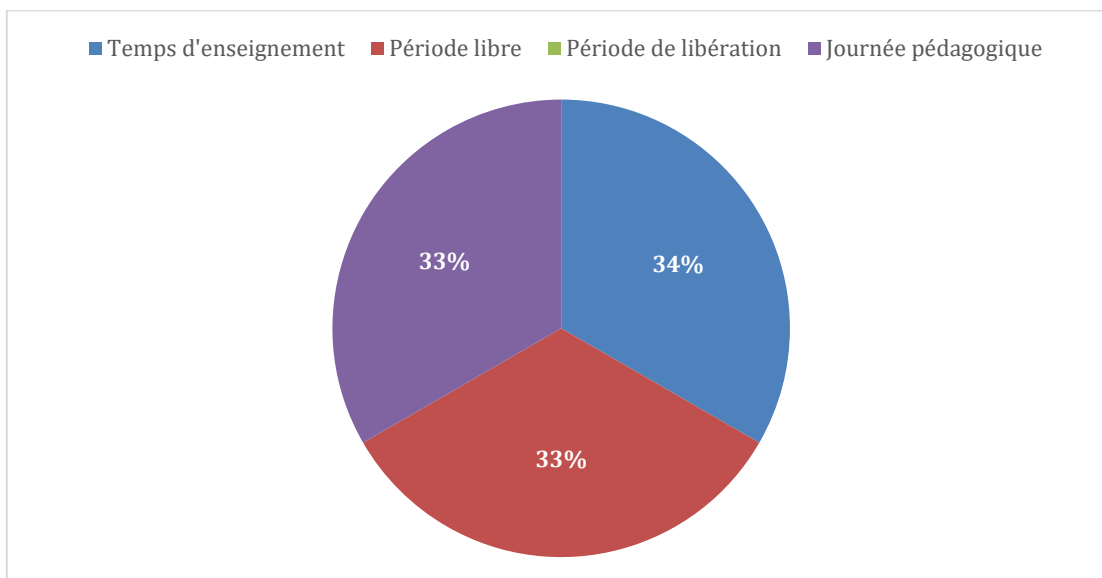


Figure 4.15 Répartition des moments de rencontre dans les grilles de consignation

Selon les grilles de consignation, les rencontres se font, dans une proportion équivalente, lors du temps d'enseignement, des journées pédagogiques et des périodes libres (voir Figure 4.15). Les moments de rencontres plus informelles ne semblent pas représentés dans les grilles de consignation.

Lieu des rencontres. Les lieux de rencontres formelles sont variés : le bureau de la direction, le local de l'orthopédagogue ou la classe de Stéphanie. Il a même été possible d'observer une rencontre CAP²⁴ dans une salle de la municipalité, à l'extérieur des murs de l'école. Ces rencontres informelles ont lieu à différents endroits, notamment dans le corridor, dans la classe de Stéphanie, dans le local de Noémie, dans le cadre de porte, dans le salon du personnel et au photocopieur. Les données issues des grilles de

²⁴ Même si nous tenons compte de cette rencontre CAP dans la documentation du contexte, celle-ci ne fera pas partie des données analysées, puisque la rencontre observée portait sur l'écriture (syntaxe et grammaire).

consignation ne donnent pas un éventail aussi élargi de lieux de rencontre (voir Figure 4.16).

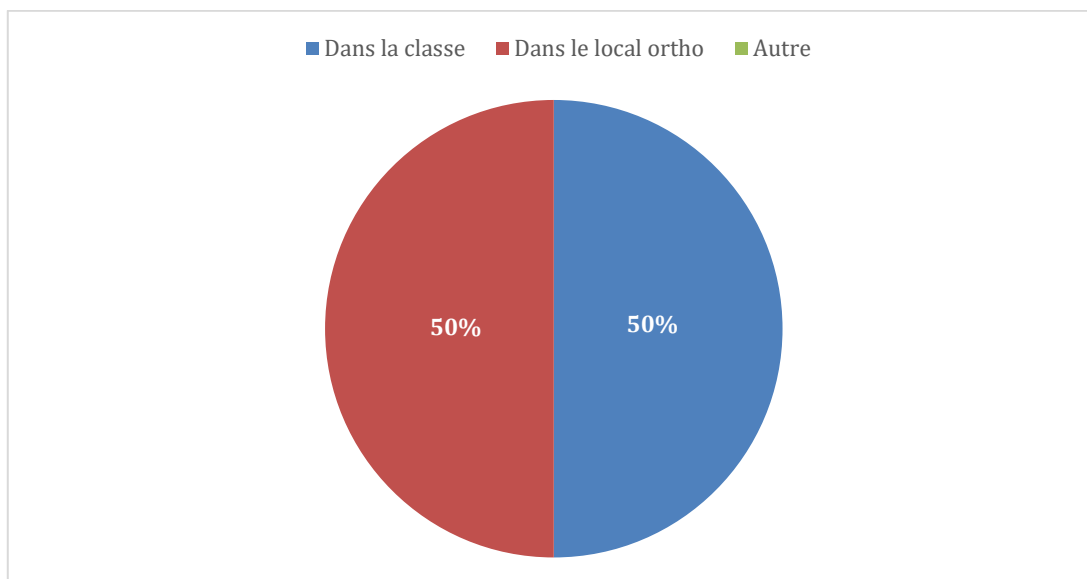


Figure 4.16 Répartition des lieux de rencontres dans les grilles de consignation

Dans la figure 4.16, il est possible de constater que ce sont surtout les lieux de rencontre formelle qui ont été identifiés. Les rencontres se répartissent également entre la classe et le local de l'orthopédagogue.

Nature et motifs des rencontres. Les rencontres informelles servent le plus souvent à la planification. Cette planification concerne les objectifs ciblés en orthopédagogie et en classe, mais aussi l'organisation de l'horaire, comme le décrit Noémie :

On planifie souvent nos périodes ensemble. Moi je vais faire cela. Souvent je vais te voir le matin quand j'arrive, le 15 minutes, là on se planifie tout le temps qu'est-ce qu'on fait. Oui je vais prendre les élèves là. Mettons que tu vas patiner, là on change une période. Stéphanie, elle sait en gros ce que je fais, mais elle sait pas précisément, je travaille par exemple la compréhension de phrases. Ok parfait, moi je vais travailler cela avec mon groupe. On veut que ce soit de plus pour pas qu'ils perdent ce qui est vu dans la classe non plus.

Elles se rencontrent aussi le vendredi, à la dernière période, pour planifier la semaine suivante : « On regarde ou on planifie notre semaine d'après et on regarde qu'est-ce qu'on ferait à telle période, qu'est-ce qu'on veut travailler, quel objectif qu'on cible pour cette semaine-là ». Comme Noémie travaille aussi beaucoup en classe, elles prennent du temps pour planifier leurs activités conjointes. Elles se rencontrent pour planifier, mais également pour faire un retour sur leur expérience :

On se disait ok on fait des ateliers dans la classe. Il a fallu s'asseoir pour voir comment on va le travailler. Fait que là on va se rasseoir pour faire un bilan, on va se rencontrer cette semaine c'est sûr, soit un midi, ou une demi-heure, ce ne sera pas si long pour regarder ce qui a fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné.

L'arrivée d'une nouvelle orthopédagogue en cours d'année demande plus de concertation : « Là en plus, il faut vraiment se parler parce que Myriam et moi on a les mêmes groupes. On a un jeu d'horaire. Faut se parler, elle qu'est-ce qu'elle fait, qu'est-ce qu'elle travaille ». Noémie insiste beaucoup sur le fait que ce travail de concertation et de rajustement est nécessaire dans leur contexte, puisqu'ils sont dans une école où il y a beaucoup d'élèves en difficulté : « On n'a pas le choix de se parler pis de s'asseoir pis de regarder nos stratégies. C'est pour cela que la collaboration avec les orthopédagogues ici est super facile. Hein ? On se parle à tous les jours ».

Les rencontres formelles servent aussi à planifier, notamment lors des pédagogues : « Dans les pédagogues, on se rencontre au moins une heure quasiment tout le temps. On fait un bilan, qu'est-ce qu'on repart, qu'est-ce qu'on fait. [...] Mettons Stéphanie dit c'est plus ça qu'on a besoin de travailler ». D'autres rencontres formelles sont en lien avec le portrait classe, que ce soit pour l'élaboration du portrait ou la communication des résultats à la direction. Les rencontres en équipe de cycle, auxquelles Noémie participe, permettent aux enseignantes de se fixer des objectifs et de porter un regard sur l'amélioration des élèves. À ces rencontres s'ajoute le comité du projet éducatif, puisque Noémie et Stéphanie en font partie. Lors de ces rencontres, elles réfléchissent en collaboration avec d'autres enseignants, à leurs pratiques pédagogiques. La prochaine figure présente les motifs de collaboration identifiés dans les grilles de consignation.

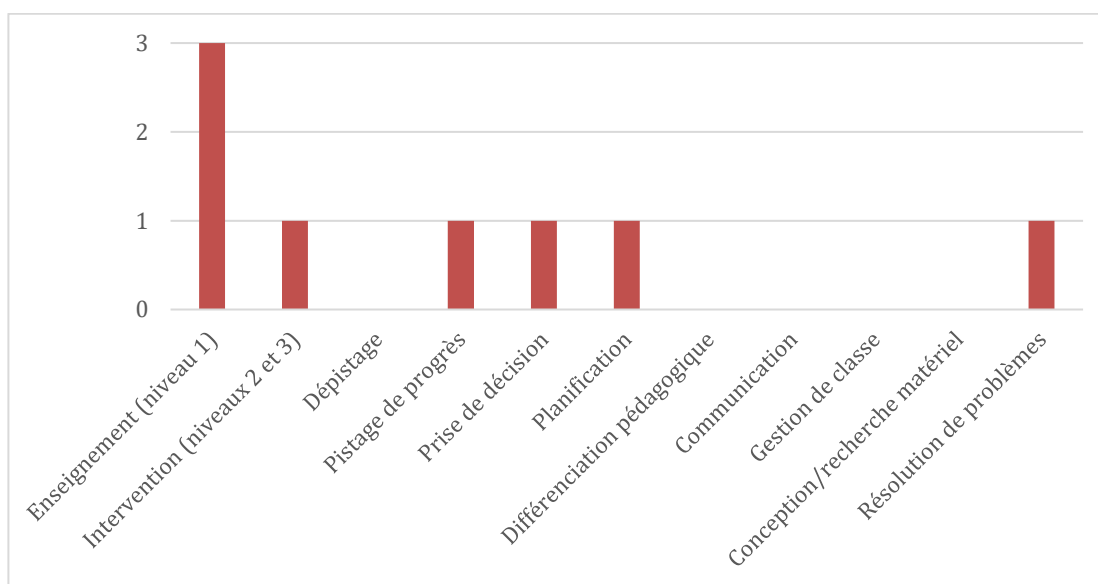


Figure 4.17 Répartition des motifs de collaboration dans les grilles de consignation

Comme le démontre la Figure 4.17, les informations issues des entretiens et des observations concordent avec ce qui ressort des trois grilles de consignation. En effet, les pratiques pédagogiques et la planification ont été identifiées comme étant des buts

poursuivis par les rencontres collaboratives. La prochaine figure (Figure 4.18) présente de manière synthétique comment s'opérationnalisent les deux types de rencontres.

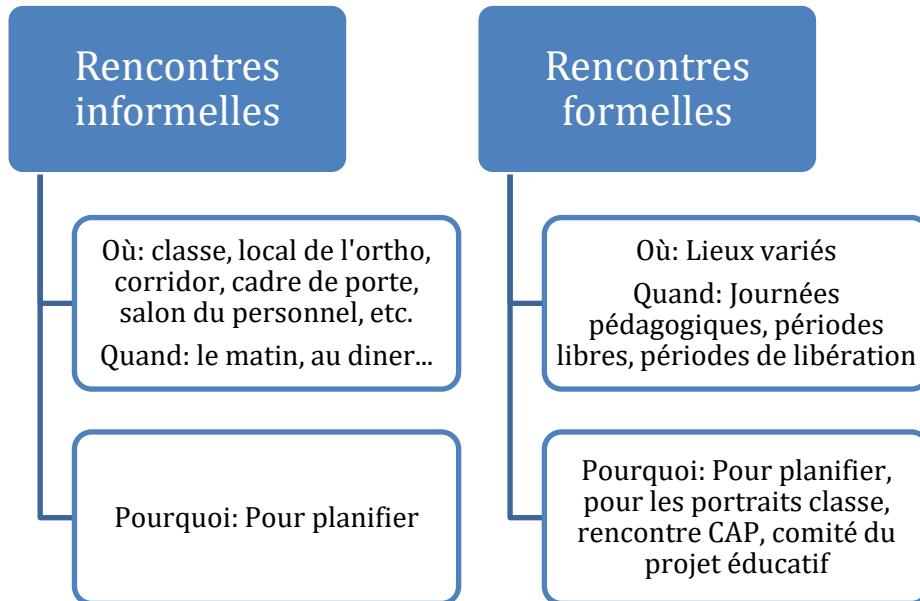


Figure 4.18 Synthèse de l'opérationnalisation du travail collaboratif (dyade 3)

Comme l'illustre la Figure 4.18, les rencontres informelles servent surtout à planifier et se font dans des lieux et des moments divers. Les rencontres formelles se font aussi dans des lieux et des moments variés pour différents motifs.

- Les formes de collaboration privilégiées

Tremblay (2012) propose trois formes de collaboration entre professionnels : la consultation collaborative, le coenseignement et la co-intervention. Dans la prochaine section, les formes de collaboration dominantes pour la dyade de Noémie et Stéphanie seront présentées.

Noémie et Stéphanie semblent opter pour le coenseignement et la co-intervention comme formes de collaboration dominantes. Noémie travaille souvent en classe avec Stéphanie, comme l'affirme le directeur : « Je vais dans les classes régulièrement, presque à tous les jours, pis je vois effectivement l'orthopédagogue beaucoup dans les classes ». Noémie explique que l'intervention en classe était particulièrement propice cette année en raison du contexte, autant pour elle que pour Myriam :

Vu que Stéphanie a onze élèves, c'est un contexte particulier, j'étais souvent dans la classe avec elle. Ça lui permettait de faire du niveau 2 aussi, avec moi. Comme là, Myriam, on n'a plus de locaux de toute manière... Elle va trouver Stéphanie et fait du niveau 2 dans la classe ou plus d'intensification.

Les interventions en classe s'inscrivent dans une approche de coenseignement et différents types semblent être utilisés. L'enseignement en atelier, où les élèves permutent selon un parcours prédéterminé, a été intégré pour une période de cinq semaines dans la classe de Stéphanie. La mise en œuvre de cette pratique a nécessité une planification conjointe en amont et en aval :

Ça faisait longtemps qu'on voulait en faire. On se disait ok on fait des ateliers dans la classe. Il a fallu s'asseoir pour voir comment on va le travailler. Fait que là on va se rasseoir pour faire un bilan, on va se rencontrer cette semaine c'est sûr, soit un midi, ou une demi-heure, ce ne sera pas si long pour regarder ce qui a fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné.

Noémie et Stéphanie utilisent également l'enseignement partagé, puisqu'il leur arrive de présenter la même activité au même groupe en se partageant le travail et en variant les rôles de façon constante. Elles semblent opter davantage pour cette forme de collaboration lors de la modélisation de nouvelles stratégies :

On va toujours modéliser, on essaie de se rencontrer et on s'ajuste aussi aux élèves. Il y a l'attention aussi, on se rassoit souvent avec Stéphanie, là-dessus. Comme hier, il ne fallait pas que ce soit trop long. Il faut les mettre en action, on refait un peu de modélisation, et on les met en action en petits sous-groupes.

Noémie peut aussi intervenir en classe auprès d'un élève en particulier : « Mais ça va arriver aussi que je vais l'accompagner en classe. [...] Kevin a besoin d'écrire dans les trottoirs, dans les carrés en math, à cause de son trouble d'apprentissage. Il faut que je l'accompagne aussi là-dedans ». Ce genre d'intervention se situe davantage dans la co-intervention interne.

Une autre forme de collaboration, qui est utilisée de manière fréquente par Noémie et Stéphanie, est la co-intervention externe qui se définit par un soutien direct à l'élève à l'extérieur de la classe. Cette forme de collaboration s'est intégrée dans leur pratique au fil de l'année scolaire et les deux intervenantes s'adaptent au rythme d'apprentissage des élèves : « Cette année, en septembre, c'était très difficile de faire des apprentissages. En septembre, ce qu'on a fait avec le groupe de Stéphanie, c'était vraiment de la routine. Je l'ai accompagnée dans la classe. Maintenant que tout cela s'est placé, on a fait un intensif sur les sons. J'ai sorti les élèves ». Cette pratique s'est poursuivie dans les blocs suivants en mathématiques, où Noémie a sorti les élèves pour travailler la numération. La planification ne fait pas partie intégrante de la définition de la co-intervention externe. Pourtant, Noémie et Stéphanie semblent planifier de façon conjointe les interventions qui se font à l'extérieur de la classe : « On regarde ou on planifie notre semaine d'après et on regarde qu'est-ce qu'on ferait à telle période, qu'est-ce qu'on veut travailler, quel objectif qu'on cible pour cette semaine-là ».

- L'intensité de la relation

L'intensité de la relation est analysée au regard d'un continuum qui se divise en quatre niveaux. Au niveau le plus faible d'interdépendance, les échanges entre les collègues sont d'ordre informel, superficiels, et les interactions sont peu centrées sur la résolution de problèmes. Les résultats qui ressortent des entretiens, des observations et des grilles de consignation révèlent que les échanges de Noémie et de Stéphanie se situent très peu à ce niveau du continuum. Même s'il est fort probable que les deux intervenantes discutent parfois d'anecdotes de manière informelle, la chercheuse n'en a pas été témoin et les propos de Noémie et Stéphanie ne vont pas en ce sens.

Au second niveau du continuum, il serait question de relations d'entraide ponctuelle de type informel entre collègues, souvent à sens unique. Même si cette relation d'entraide n'est pas unidirectionnelle, il semble y avoir plus de situations pour lesquelles Stéphanie requiert l'assistance de Noémie. Que ce soit pour la validation lors des évaluations, pour l'utilisation de la technologie en classe, pour la modélisation de pratiques ou pour le prêt de matériel, Noémie apporte sans contredit du support et de l'assistance à Stéphanie.

Le troisième niveau correspond à des discussions d'ordre pédagogique ou disciplinaire qui visent le partage d'idées, de matériel ou la planification de stratégies d'enseignement. Ce niveau s'apparente beaucoup au degré d'intensité de la relation de Noémie et Stéphanie. En effet, la planification et les pratiques pédagogiques semblent être au cœur de leurs conversations, que ce soit dans le formel ou l'informel. À titre d'exemple, les discussions qu'elles peuvent avoir au sein du comité du projet éducatif se situent à ce niveau : «Ce comité-là, on réfléchit beaucoup sur les pratiques pédagogiques. Qu'est-ce qu'on fait, fait que à ce moment-là, on passe l'après-midi ensemble, elle a tout ce cheminement-là, ça fait deux trois ans qu'elle est dans le comité

avec moi ». Les rencontres informelles, qui se font sur une base quotidienne ou hebdomadaire, traitent aussi souvent de pratiques pédagogiques, soit pour planifier des activités pédagogiques ou pour porter un regard rétrospectif pour réguler ces pratiques.

Enfin, le niveau plus élevé d'interdépendance se caractérise par le partage et le chevauchement des expertises et des responsabilités. Il est possible de dénoter, dans le discours des deux intervenantes, la présence d'un chevauchement d'expertise (ex. : « Stéphanie a l'expertise de la classe et moi, des recherches ») et même d'une interdépendance (ex. : « Nous avons besoin l'une de l'autre »). Lors des séances d'observation, il a été possible de constater un partage des responsabilités, surtout en période de coenseignement. Bien que Noémie et Stéphanie partagent une terminologie commune en lien avec les pratiques pédagogiques, il ne semble pas y avoir un cadre commun de référence fortement implanté.

- Conditions favorables à la collaboration

Dettmer et ses collaborateurs (2009) ont relevé douze éléments clés, regroupés en quatre catégories, qui favorisent un travail d'équipe efficace entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Les conditions favorisant la collaboration entre Noémie et Stéphanie seront analysées à partir de ces quatre catégories, soit 1) la préparation, 2) la délimitation des rôles, 3) le modèle, ainsi que 4) l'évaluation et le soutien.

La première catégorie correspond à **la préparation**, que ce soit par le biais de la formation initiale ou continue. À cet égard, Noémie et Stéphanie affirment ne pas avoir reçu de formation à proprement parler sur la collaboration. Stéphanie précise toutefois que le travail en équipe effectué à l'université les prépare, dans une certaine mesure, à collaborer.

La seconde catégorie concerne **la délimitation des rôles**. Dans les propos de Stéphanie, il apparaît qu'elle conçoit très bien la frontière entre son rôle et celui de Noémie :

On a chacun nos rôles. C'est l'orthopédaogogue, moi je suis l'enseignante. On n'a pas le même rôle en partant donc ça définit quand même. [...] Elle, elle travaille avec mes élèves en difficulté, c'est elle qui va faire de l'intensif, ce n'est pas moi qui vais faire cela. Des fois, j'en fais aussi quand même, mais c'est sûr qu'elle c'est plus ça. Il y a des élèves qu'on ne peut pas cogner sur le clou, ça ne va pas rentrer plus, faut recommencer des fois du début, dans le fond, c'est plus ça son rôle. C'est de revoir des choses que moi je suis déjà passée ailleurs et j'ai continué parce qu'un moment donné, faut que ça continue. J'ai pas juste eux autres. Il y en a d'autres qui ont des besoins.

Cette séparation des rôles se ferait de façon naturelle. Elles ajoutent également que Noémie joue un rôle-conseil auprès de Stéphanie, notamment en ce qui concerne les évaluations. Les deux intervenantes sont tout à fait en mesure d'identifier ce qu'elles s'apportent mutuellement, comme l'explique Noémie : « On a chacune nos forces qui se complètent. C'est sûr qu'elle a son expertise du régulier, de la classe, moi j'amène mon expertise des recherches des fois. Pis elle en lit aussi Stéphanie. Elle amène des affaires auxquelles je n'aurais pas pensé et moi je lui amène des affaires ». Mis à part les échanges à propos de leurs lectures respectives, la vision de Noémie et de Stéphanie se bonifie du point de vue des élèves et des apprentissages :

Elle a l'expertise de la classe, avec son programme, ses attentes, j'apporte plus les précisions de ce que je vois en individuel, avec mon œil de stratégies, qu'est-ce qu'il fait comme stratégies. Comme avec Brandon, je l'ai accompagné beaucoup avec l'ergo, pis Stéphanie, elle met tout en pratique. On lui dit quelque chose et elle le met en pratique. Elle a ses aide-mémoires. Elle est très structurée, fait que c'est facile. On lui donne quelque chose, elle est super méthodique.

Même si Noémie est souvent en posture d'accompagnement, les deux intervenantes considèrent que leur relation est paritaire. Cette conception transparait dans les propos de Noémie :

Elle me demande conseil, pis moi je lui parle qu'est-ce que moi j'en pense. C'est pas moi qui a la vérité non plus, c'est vraiment en parlant ensemble qu'on voit ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas avec cet élève-là. Elle m'amène la vision de la classe, oui il fait ça en individuel, mais dans la classe, il a une autre attitude. On essaie de trouver ensemble des moyens. C'est vraiment un travail de collaboration. Mes attentes c'est qu'on travaille ensemble pour le mieux de l'enfant, qu'on trouve des stratégies ensemble.

La troisième catégorie est associée au **modèle** permettant de structurer les rôles. À cet égard, le système de prévention à paliers multiples est en filigrane, tout comme l'explique le directeur. Pour les deux premiers niveaux du modèle, il préfère que l'orthopédagogue soit en classe, parce qu'il prétend qu'il est important que l'enseignant soit impliqué. Au troisième niveau, l'orthopédagogue peut sortir les élèves de la classe. Il précise cependant qu'il y a encore du chemin à faire, mais qu'ils s'y engagent progressivement. Cette période transitoire s'observe tout à fait dans le travail collaboratif de Stéphanie et Noémie. Même si Noémie travaille souvent à l'extérieur de la classe au palier II, il lui arrive aussi de travailler en classe, comme le suggère le directeur. De plus, il apparaît essentiel de préciser que le modèle privilégié par Noémie et Stéphanie, bien qu'inspiré du système de prévention à paliers multiples, est avant tout flexible et adaptable au contexte et au rythme d'apprentissage des élèves. Cette façon de travailler correspond à la vision de la direction qui préfère que chaque dyade trouve sa façon de fonctionner. Le directeur affirme que le modèle RàI est important puisqu'il uniformise les pratiques, le langage. Il croit cependant qu'il ne faut pas imposer une manière de travailler trop rigide. En ce qui concerne l'attribution des ressources, des périodes de libération sont surtout attribuées au travail en communauté d'apprentissage professionnelle, en équipe-cycle et pour les formations sur

l'enseignement explicite et stratégique. Noémie et Stéphanie n'ont pas de période ciblée dans l'horaire pour leur travail collaboratif. Cela dit, Noémie précise que le directeur est prêt à les libérer s'il y a un besoin important. Celui-ci considère qu'il est important de leur offrir ce temps de concertation. Il précise que les enseignants donnent beaucoup, raison pour laquelle il trouve important de leur offrir des conditions intéressantes pour faciliter le travail collaboratif. Pour ce qui est des communications, Noémie et Stéphanie utilisent différents moyens, hormis les rencontres spontanées dans les corridors. Elles utilisent le téléphone, puisqu'elles ont chacune un téléphone dans leur local. Elles utilisent parfois le groupe *Facebook* de leur école. Sur cette page, les enseignantes discutent de pédagogie et se posent des questions. Elles s'envoient également des messages par le biais de *Messenger*. Leur courriel de la commission scolaire sert davantage pour des envois de documents.

L'évaluation et le soutien constituent la dernière catégorie du modèle de Dettmer et ses collaborateurs (2009). Le travail d'équipe à cette école se fait de manière volontaire et il semble même faire partie de la culture de l'école, comme l'exprime le directeur : « L'équipe est tissée serrée ici ». Noémie abonde dans ce sens : « Chacun amène sa force, je pense que notre force c'est notre équipe. Moi je le vois vraiment comme un travail d'équipe ». Les propos de Stéphanie témoignent aussi de cette volonté de collaborer :

J'entends tellement des histoires dans d'autres écoles que c'est tellement pas ce qu'on vit ici. [...] Je ne serais pas capable de vivre dans un milieu comme cela ! Je ne sais pas comment je ferais, on a tellement besoin l'une de l'autre. Si le prof ou l'ortho ne collabore pas, ça ne fait pas !

Selon Noémie, le travail d'équipe est d'autant plus nécessaire en milieu socio-économique difficile : « On n'a pas le choix de se parler pis de s'asseoir pis de regarder nos stratégies. C'est pour cela que la collaboration avec les orthopédagogues ici est

super facile. Hein ? On se parle tous les jours ». C'est d'ailleurs avec tout ce qui est mis en place que le taux de réussite des élèves a pu augmenter au cours des dernières années : « Nos élèves ne réussissent peut-être pas à 80-90 %, mais on a un bon taux de réussite. On l'a augmenté à 85 %. [...] On s'est dit, ils réussissent avec tout ce qu'on met en place ». Même si aucun processus ne permet d'évaluer formellement les retombées de la collaboration, Noémie et Stéphanie sont convaincues qu'elle a un impact sur les élèves. Les propos de Noémie résument à quel point leur collaboration est importante pour le transfert des apprentissages en classe :

Moi je pense qu'ils [les élèves] le sentent. Comment le prof peut faire quand il ne sait même pas ce que je travaille avec lui ? Comment il peut reprendre cela dans sa classe ? C'est sûr que l'enfant, on parle le même langage, des mêmes affaires, elle sait ce que j'ai travaillé. Moi j'ai hâte de reparler à Stéphanie l'après-midi. Comment ça a été ? Comment est-ce qu'ils ont réagi ? C'est tout le temps. Je dis à Stéphanie, ça a-tu marché ? Si la réponse est non, il n'est pas capable encore. Ça veut dire qu'il y a quelque chose. Sinon, je n'ai rien pour savoir.

4.1.3.7 La synthèse de la troisième dyade : Stéphanie et Noémie

Stéphanie et Noémie travaillent ensemble depuis huit ans dans une école primaire située dans un milieu rural ayant un indice de milieu socio-économique de neuf. Stéphanie enseigne la deuxième année du premier cycle du primaire dans une classe de petite taille (onze élèves). Le modèle RàI n'est pas implanté de manière formelle et systématique à l'échelle de la commission scolaire, bien qu'il soit nommé dans le *Cadre d'organisation des services d'enseignement en orthopédagogie* de la commission scolaire. Les intervenants de cette école se sont familiarisés avec certains principes du modèle RàI par le biais du programme « Cap sur la prévention ». Cette école faisait partie des deux milieux scolaires ciblés pour l'implantation de ce programme qui vise les classes de préscolaire et de premier cycle. L'implantation de

ce programme a notamment eu une incidence sur les pratiques de palier I de l'enseignante (lecture d'histoires enrichies), ainsi que sur les modalités d'organisation des services en orthopédagogie pour faciliter la mise en œuvre du palier II. L'orthopédagogue a modifié l'organisation de son horaire qui se fait désormais en fonction des besoins des élèves et elle travaille maintenant davantage en bloc intensif. Le dépistage universel et le pistage de progrès ne sont pas effectués de manière systématique par cette dyade. Cela dit, il est possible d'assister à l'émergence d'une culture de données. La commission scolaire ne semble pas prendre position pour un modèle d'organisation des services en particulier (services directs ou indirects), mais suggère plutôt d'opter pour la formule qui répond le mieux aux besoins des élèves.

En ce qui concerne leurs rôles, Noémie s'implique de différentes manières au palier I. Elle offre du coaching, elle planifie et développe des activités avec Stéphanie et elle va faire du coenseignement. Elle est très au courant de ce qui se fait en classe au palier I. D'ailleurs, les deux intervenantes reçoivent la formation sur l'enseignement explicite et stratégique, et elles se soutiennent dans cette transformation de pratiques. Stéphanie utilise des approches variées pour enseigner la lecture (lecture d'histoires enrichies, enseignement explicite, ateliers, *Les 5 au quotidien*, etc.) et du matériel de diverses sources (littérature jeunesse, sites Internet, etc.). Elle n'utilise pas de manuel didactique. Au palier II, on sent que c'est l'orthopédagogue qui intervient de manière plus systématique. Noémie travaille en bloc d'interventions en offrant deux à trois séances de soixante minutes par semaine. Des habiletés sont ciblées (ex. : fluidité, compréhension), mais les domaines d'apprentissage varient au courant de l'année scolaire, entre autres, en raison d'un ajout de services en orthopédagogie. Stéphanie travaille aussi auprès des élèves en difficulté dans la classe puisqu'elle a souvent tendance à opter pour le travail en sous-groupes. Cette façon d'organiser sa classe lui permet d'offrir du soutien individualisé à certains élèves. Ce soutien n'est toutefois pas

offert d'une manière aussi ciblée et systématique que le propose le palier II du modèle RàI. Il est difficile de statuer sur l'existence du *palier III* dans cette école.

Pour ce qui est de la collaboration, sur le plan *opérationnel*, les rencontres entre Stéphanie et Noémie se déroulent surtout de manière informelle sur une base quotidienne. Ces rencontres se font de façon spontanée à divers endroits (corridor, cadre de porte, local de l'orthopédagogue, classe, salon du personnel, etc.) et à différents moments (le matin, sur l'heure du diner, etc.). Elles ont principalement pour but de planifier les interventions de la semaine ou de la journée. La collaboration existe également dans des moments formels sur une base moins régulière, lors des journées pédagogiques, des périodes libres ou des périodes de libération. Ces rencontres s'inscrivent dans différents contextes, que ce soit pour les portraits-classe ou encore les rencontres en communauté d'apprentissage professionnelle. Le degré d'intensité de la relation se situe en grande partie aux deuxième et troisième niveaux du continuum (Little, 1990). En effet, il apparaît que les rencontres collaboratives, qu'elles soient formelles ou informelles, visent souvent à planifier et à discuter des pratiques pédagogiques (troisième niveau). Elles permettent également à Noémie d'apporter du soutien à Stéphanie (deuxième niveau). Le degré d'intensité de leur relation se situerait rarement au premier niveau du continuum. Le quatrième niveau serait atteint moins souvent, mais il le serait surtout lors des périodes de coenseignement, où il y a un réel chevauchement des responsabilités. En ce qui concerne *la forme de collaboration*, la dyade opterait pour diverses formes de collaboration, tels la co-intervention externe, la co-intervention interne et le coenseignement. Parmi les *conditions favorables à la collaboration*, il est possible de constater que le travail collaboratif ne se structure pas autour de l'ensemble des composantes essentielles du modèle RàI. En effet, le dépistage universel et le pistage de progrès ne semblent pas faire partie des pratiques courantes de l'enseignante et de l'orthopédagogue au 1^{er} cycle du primaire. Le travail collaboratif se structure principalement autour des paliers d'intervention, mais

également en fonction des besoins vécus dans la classe, du contexte et des intentions pédagogiques des enseignantes. En ce qui concerne la délimitation des rôles, bien que les deux intervenantes voient bel et bien une distinction entre leur rôle respectif, leurs propos laissent transparaître une frontière relativement perméable. Les deux intervenantes voient leur relation comme étant paritaire et elles collaborent de manière volontaire. Elles sentent qu'elles ont besoin l'une de l'autre pour atteindre la réussite des élèves.

4.2 L'analyse intercas

Cette étude s'intéresse aux rôles des enseignants et des orthopédagogues, ainsi qu'à leur collaboration, en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture au premier cycle du primaire. La dernière section de ce chapitre est destinée à l'analyse intercas. L'analyse intercas permet de dégager des tendances, des similitudes et des différences (Albarello, 2011 ; Gagnon, 2012). Les rôles des enseignants et des orthopédagogues seront d'abord mis en relation afin d'en faire ressortir les points convergents et divergents à travers les trois dyades. La collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues participant à l'étude sera également analysée dans cette même perspective.

4.2.1 Les rôles des enseignantes et des orthopédagogues

Pour chacun des quatre rôles clés proposés par Mitchell et ses collaborateurs (2012), soit l'interventionniste, l'évaluatrice, la gestionnaire et la collaboratrice, les résultats des trois dyades seront croisés afin d'en révéler les similitudes et les divergences. Les

résultats de cette section proviennent de l'ensemble des entretiens, des séances d'observation en classe et des grilles de consignation.

4.2.1.1 Le rôle d'interventionniste

Les trois dyades interviennent dans des écoles implantant le modèle RàI. Elles structurent leurs interventions à partir du système d'intervention paliers multiples. Pour chacun de ces paliers, les principaux thèmes qui sont ressortis de l'analyse du corpus sont listés afin d'en dégager les points convergents et divergents.

- Au palier I

Le palier I concerne principalement le travail de l'enseignant. Pour cette raison, les résultats de l'analyse intercas au premier palier porteront en grande partie sur le travail effectué par les enseignants (voir Tableau 4.23).

Tableau 4.23 Matrice d'analyse intercas - rôle d'interventionniste au palier I

Rôle d'interventionniste au palier I		Cas 1 <i>Estelle</i>	Cas 2 <i>Émilie</i>	Cas 3 <i>Stéphanie</i>	Sources
Habilités ciblées	Conscience phonologique et phonémique		x		Entretiens, observations en classe, grilles de consignation
	Correspondances graphèmes-phonèmes	x	x	x	
	Enseignement des stratégies de lecture	x	x	x	
	Rappel de récit	x	x		
	Vocabulaire			x	
	Compréhension (phrase, court paragraphe)	x	x	x	
Matériel pédagogique utilisé	Littérature jeunesse	x	x	x	Entretiens, observations en classe, grilles de consignation
	Bibliothèque graduée			x	
	Matériel pour l'enseignement des correspondances (<i>Raconte-moi les sons</i>)	x	x	x	
	Manuel didactique	x	x		
	Matériel reproductible	x	x	x	
	Applications sur tableau interactif		x	x	
	Applications sur tablettes			x	
Stratégies d'enseignement (organisation de la classe)	Ateliers de lecture	x	x	x	Entretiens, observations en classe, grilles de consignation
	<i>Les 5 au quotidien</i>			x	
	Tutorat par les pairs		x		
	Décloisonnement	x			
	Enseignement en grand groupe	x	x	x	
	Utilisation des regroupements d'élèves (travail en sous-groupes)	x	x	x	
Stratégies d'enseignement (animation et support)	Questionnement	x	x	x	Observation
	Explication des consignes	x	x	x	
	Rétroaction	x	x	x	
	Étayage	x	x	x	

Rôle d'intervencionniste au palier I		Cas 1 <i>Estelle</i>	Cas 2 <i>Émilie</i>	Cas 3 <i>Stéphanie</i>	Sources
	Rappel des connaissances antérieures	x	x	x	
Stratégies d'enseignement (situations d'enseignement et d'apprentissage en lecture)	Lecture d'histoires	x	x	x	Entretiens, observations en classe, grilles de consignation
	Lecture à l'autre	x		x	
	Lecture suivie d'une tâche variée (questions, dessin, bricolage, énigme, etc.)	x	x	x	
	Lecture suivie d'une tâche de production écrite			x	

À partir des résultats apparaissant au Tableau 4.23, il est possible de dégager de nombreuses ressemblances concernant le travail des enseignantes au palier I. Sur le plan des habiletés ciblées, même si les trois dyades ne se situent pas au même niveau scolaire, des similitudes ressortent. Les trois enseignantes enseignent de manière explicite les correspondances graphèmes-phonèmes à l'aide du matériel *Raconte-moi les sons*²⁵. Dans les trois cas, cet enseignement du code prend de moins en moins de place au fil de l'année scolaire. L'enseignement de la compréhension se fait notamment par le biais des stratégies de lecture dans les trois milieux. Les trois enseignantes visent également à développer la compréhension de la phrase ou d'un court message par le biais de différentes tâches de lecture (ex. : questions à répondre, dessin à accomplir, énigme à résoudre, etc.). Ces tâches proviennent de sources variées (ex. : *Pinterest*, matériel à reproduire, etc.). Les trois enseignantes intègrent également la littérature jeunesse dans leur enseignement en lisant des histoires à leurs élèves. Des similitudes s'observent aussi sur le plan des stratégies d'organisation de la classe. Les trois enseignantes mettent en place des ateliers de lecture dans leur classe. Elles alternent également les différentes modalités de regroupement des élèves en passant par l'enseignement en grand groupe, le travail en équipe, le travail en dyade, etc. Pour ce

²⁵ *Op. cit.*

qui est des stratégies d'enseignement relatives à l'animation et au soutien, il est possible de constater une convergence entre les trois cas. Les enseignants ont tendance à questionner leurs élèves, à leur donner de la rétroaction, à expliquer les consignes, à offrir de l'étayage et à rappeler les connaissances antérieures. Même si ces pratiques ont été fortement observées lors des séances d'observation en classe, aucune enseignante ne les a nommées, lors des entretiens, comme faisant partie de leurs pratiques de palier I.

À la lumière des résultats apparaissant dans le tableau ci-dessous, il est possible de constater quelques divergences, notamment en ce qui concerne les habiletés ciblées. La conscience phonémique et phonologique apparaît comme étant une habileté enseignée par Émilie seulement. Cette habileté fait d'ailleurs partie de leur première épreuve de dépistage universel, ce qui peut expliquer pourquoi cet enseignement est fait de manière plus systématique que dans les deux autres dyades. Le rappel de récit semble être travaillé par Estelle et Émilie seulement. Encore une fois, comme cette habileté est visée par les épreuves de dépistage universel, il est possible que cela les incite à l'intégrer davantage dans leur enseignement. L'enseignement du vocabulaire apparaît comme une habileté ciblée seulement par Stéphanie, par le biais de la lecture d'histoires enrichies. Pour ce qui est du matériel, il est possible de constater des différences entre les trois enseignantes. Estelle et Émilie utilisent un manuel didactique, alors que Stéphanie puise ses textes et ses activités de lecture dans des sources variées. D'ailleurs, Stéphanie est la seule des trois à avoir gradué la bibliothèque de sa classe. L'utilisation de la technologie varie d'une enseignante à l'autre. Il a été possible d'observer que Stéphanie utilise diverses applications pour travailler la lecture sur le tableau interactif, ainsi que sur les tablettes (ex. : *Kahoot*, *lexico*, etc.). Émilie affirme utiliser surtout certaines applications sur le tableau interactif, notamment celles créées par les maisons d'édition. Les trois enseignantes utilisent des stratégies d'organisation de la classe qui permettent aux élèves de travailler la lecture en sous-groupe, mais elles

n'utilisent pas la même. Émilie opte pour le décloisonnement avec les collègues de son niveau. Estelle intègre plutôt le tutorat par les pairs et Stéphanie utilise le programme *Les 5 au quotidien* qui permet à ses élèves de travailler en petits groupes sous forme d'ateliers. En termes de situation d'enseignement et d'apprentissage de la lecture, la lecture à l'autre a été nommée par Estelle et Stéphanie comme un moyen utilisé dans leur classe. Stéphanie a parfois tendance à intégrer des tâches de production écrite à la suite de la lecture d'un album.

- Au palier II

Dans les trois sites étudiés, le palier II est une responsabilité commune à l'enseignant et à l'orthopédagogue. L'analyse intercas se résume dans le Tableau 4.24 pour le palier II.

Tableau 4.24 Matrice d'analyse intercas - rôle d'interventionniste au palier II

Rôle d'interventionniste au palier II		Cas 1 <i>Estelle et Aurélie</i>		Cas 2 <i>Émilie et Odile</i>		Cas 3 <i>Stéphanie et Noémie</i>		Sources
		Ens. D1	Ortho. D1	Ens. D2	Ortho. D2	Ens. D3	Ortho. D3	
Élèves ciblés	Élèves en grande difficulté d'apprentissage		x	x	x	x	x	Entretiens, observation, grilles de consignation
	Élèves à risque	x		x		x		
Habiletés ciblées	Conscience phonémique			x	x			Entretiens, observation, grilles de consignation
	Correspondances graphèmes-phonèmes	x	x	x	x	x	x	
	Lecture et écriture de mots	x	x	x	x			
	Fluidité	x	x				x	
	Compréhension d'une phrase/court texte					x	x	
Matériel pédagogique utilisé	Matériel « clé en main »	x	x					Entretiens, observation, grilles de consignation
	Matériel de manipulation (ex. : lettres magnétiques)		x	x	x			
	Repères visuels (ex. : affiches, aide-mémoires, etc.)		x		x		x	
Aspects organisationnels	Interventions pendant les ateliers de lecture	x	x	x		x		Entretiens, observation, grilles de consignation
	Au moins trois fois par semaine	x	x	x	x		x	
	Regroupement selon les besoins des élèves	x	x	x	x		x	
	Élèves provenant de différentes classes				x			
	Environ trois élèves par sous-groupe	x	x	x	x		x	
	Dans la classe	x		x		x	x	
	Dans le local de l'ortho		x		x		x	
Description des séances d'intervention	Sous forme ludique		x	x			x	Entretiens et observations
	Sous forme d'entraînement	x	x		x			
	Succession de courtes activités	x	x	x	x			

Rôle d'interventionniste au palier II		Cas 1 <i>Estelle et Aurélie</i>		Cas 2 <i>Émilie et Odile</i>		Cas 3 <i>Stéphanie et Noémie</i>		Sources
		Ens. D1	Ortho. D1	Ens. D2	Ortho. D2	Ens. D3	Ortho. D3	
Stratégies d'enseignement (animation et support)	Encouragement		x		x		x	Observation
	Questionnement		x		x		x	
	Rappel des connaissances antérieures		x		x		x	
	Donner des exemples		x		x		x	
	Clarifier l'intention		x		x		x	

Comme le présente le Tableau 4.24, certaines ressemblances s'observent d'un site à l'autre. Pour les trois cas, les élèves à risque recevant une intervention de palier II sont vus exclusivement par les enseignantes. Les orthopédagogues dispensent des interventions de palier II aux élèves en plus grande difficulté d'apprentissage. En ce qui concerne les habiletés ciblées, les correspondances graphèmes-phonèmes sont travaillées autant par les enseignantes, que par les orthopédagogues, dans les trois milieux. Pour ce qui est du matériel, les trois orthopédagogues ont tendance à utiliser des repères visuels sous différentes formes, que ce soit des aide-mémoires, des affiches ou des cartes flash. Il est possible de constater des similitudes sur le plan organisationnel. Les trois enseignantes mettent en œuvre leurs interventions de palier II dans la classe pendant que les autres élèves sont en atelier de lecture, de manière autonome. Les orthopédagogues effectuent quant à elles leurs interventions de palier II principalement dans leur local, au moins trois fois par semaine. Les élèves sont regroupés selon leurs besoins et les sous-groupes sont composés d'environ trois élèves. Les stratégies d'enseignement relatives à l'animation et au soutien, utilisées par les orthopédagogues, convergent également. Les trois orthopédagogues encouragent les élèves, elles les questionnent, elles leur rappellent les connaissances antérieures, et donnent des exemples au besoin. Elles énoncent clairement l'intention avant de commencer une activité. Comme ces données sont issues des séances d'observation, il

n'a pas été possible de recueillir des données sur les pratiques des enseignantes qui ont été principalement observées au palier I.

Les résultats du Tableau 4.24 révèlent également des différences entre les cas. En ce qui concerne les élèves ciblés, il s'avère que les enseignantes Émilie et Stéphanie interviennent autant auprès des élèves à risque que des élèves en grande difficulté d'apprentissage. Ces élèves obtiennent donc une double intervention de palier II. Le cas d'Estelle et Aurélie est légèrement différent. Cette dyade a choisi de regrouper les élèves selon qu'ils sont à risque ou en grande difficulté. Les élèves à risque sont vus par l'enseignante et les élèves en grande difficulté sont vus par l'orthopédagogue, et l'intervention de palier II s'effectue au cours de la même période. Pour ce qui est des habiletés ciblées, des divergences s'observent également. La conscience phonémique est travaillée uniquement par la dyade d'Émilie et Odile. Aurélie et Estelle mettent davantage l'accent sur la lecture de mots et la fluidité, tandis que Noémie et Stéphanie travaillent plutôt la compréhension de la phrase et la fluidité. Le fait que les élèves de Stéphanie et Noémie soient en deuxième année du premier cycle peut expliquer le fait qu'elles ciblent des habiletés plus complexes. Le matériel varie d'une dyade à l'autre et parfois d'un intervenant à l'autre. Aurélie et Estelle sont les seules à exploiter un matériel « clé en main ». Les autres dyades n'ont d'ailleurs pas accès à un tel matériel pour les interventions de palier II. Le matériel de manipulation est utilisé par les orthopédaogues Aurélie et Odile, mais aussi par l'enseignante Émilie, qui préfère mener ses interventions de palier II sous forme de jeux. Les aspects organisationnels sont plutôt similaires pour les enseignantes Émilie et Estelle. Elles voient les élèves en sous-groupes de besoins formés d'environ trois élèves pour une fréquence de trois fois par semaine. Le cas de Stéphanie est différent. Ses interventions de palier II semblent plus spontanées et flexibles. Il était donc difficile d'en repérer les modalités organisationnelles. La même situation s'applique pour la description des séances d'intervention. Peu de données ont été recueillies sur les séances d'intervention de

palier II de Stéphanie, puisqu'elles ne sont pas effectuées de manière systématique. Les deux premières dyades fonctionnent par une succession de courtes activités, autant pour l'enseignante que pour l'orthopédaogogue. Noémie, lors des séances d'observation, a plutôt tendance à opter pour des tâches plus longues qui occupent l'ensemble de la période. Les activités menées par Aurélie et Estelle sont plutôt centrées sur l'entraînement. Quant à la seconde dyade, Odile travaille aussi dans une perspective d'entraînement, alors qu'Émilie semble accorder une importance à l'apprentissage sous forme ludique. Les orthopédaogues Aurélie et Noémie intègrent aussi des aspects ludiques dans leurs interventions (jeux, manipulation, énigme, histoires, etc.).

4.2.1.2 Le rôle d'évaluatrice

Dans la prochaine section, les données obtenues à propos du rôle d'évaluatrice auprès des trois dyades seront mises en relation, afin d'en établir les similitudes et les divergences. Comme cette étude s'inscrit dans un contexte particulier, qui est celui de l'implantation du modèle RàI, l'analyse transversale portera sur les deux principaux procédés d'évaluation suggérés par ce modèle, soit le dépistage universel et le pistage de progrès.

- Le dépistage universel

D'entrée de jeu, il est nécessaire de spécifier que le dépistage universel ne s'opère pas dans les trois sites. La dyade formée de Stéphanie et Noémie n'effectue aucune procédure de dépistage universel dans leur milieu. L'analyse portera donc seulement sur les deux autres dyades. Les résultats sont présentés dans le Tableau 4.25.

Tableau 4.25 Matrice d'analyse intercas - rôle d'évaluatrice (dépistage universel)

Rôle d'évaluatrice (dépistage universel)		Cas 1 <i>Estelle et Aurélie</i>		Cas 2 <i>Émilie</i>	Sources
		Ens. D1	Ortho. D1		
Habilités ciblées	Conscience phonémique et/ou phonologique		x	x	Analyse documentaire, observation
	Identification de mots	x		x	
	Production de mots			x	
	Fluidité	x		x	
	Compréhension		x	x	
Outils d'évaluation	Utilisation d'une trousse fournie par la CS	x	x	x	Analyse documentaire
	Utilisation d'un protocole de passation des épreuves standardisé	x	x	x	
Aspects organisationnels	Passation trois fois par année	x	x	x	Entretiens, analyse documentaire, observation
	Évaluation en individuel	x	x	x	
	Évaluation en grand groupe			x	
	Passation dans la classe			x	
	Passation dans le local de l'orthopédagogue		x		
	Passation dans un autre local	x			
	Accès à une période de libération	x	x		
Modalités d'analyse de données et de prises de décision	Accès à un logiciel pour le traitement des données	x	x		Observation, entretiens
	Analyse des données en dyade	x	x		
	Analyse des données en individuel			x	
	Prise de décision en dyade	x	x		
	Prises de décision en communauté d'apprentissage professionnelle			x	

À la lumière des résultats obtenus et présentés dans le Tableau 4.25, il est possible d'observer certaines similitudes, notamment sur le plan des outils d'évaluation utilisés pour effectuer le dépistage universel. Dans les deux sites, la commission scolaire fournit une trousse de dépistage comportant les trois épreuves accompagnées de protocole de passation standardisé. La passation s'effectue à trois moments de l'année

scolaire dans les deux écoles ; elle se fait de manière individuelle, par exemple, sous forme d'entretien de lecture.

Comme il est possible de constater à partir des résultats regroupés dans le Tableau 4.25, plusieurs divergences ressortent. Tout d'abord, une différence notable s'observe puisque ce ne sont pas les mêmes intervenants qui opèrent le dépistage universel dans les deux sites. Dans le cas d'Émilie et Odile, l'enseignante Émilie est l'unique responsable de la mise en œuvre du dépistage universel. Le cas d'Estelle et Aurélie est différent puisqu'elles le font en équipe du début à la fin. À certains moments, elles se répartissent les tâches, comme il est possible de le constater dans la section sur les habiletés ciblées. Estelle se charge d'évaluer l'identification de mots (épreuve 1) et la fluidité (épreuves 2 et 3), tandis qu'Aurélie s'occupe de la conscience phonologique (épreuve 1) et de la compréhension (épreuves 2 et 3). Dans le cas d'Émilie, celle-ci se charge d'évaluer l'ensemble des habiletés ciblées par les trois épreuves de dépistage, soit la conscience phonémique, l'identification et la production de mots, la fluidité et la compréhension. En ce qui concerne les aspects organisationnels lors de la passation des épreuves, la dyade composée d'Estelle et Aurélie voit les élèves de manière individuelle, une après l'autre. Estelle accueille les élèves dans un petit local de l'école, alors qu'Aurélie les voit dans son local. Estelle et Aurélie sont libérées pendant deux périodes pour mener le dépistage universel. Émilie n'est pas libérée et elle doit donc réaliser les épreuves de dépistage en présence d'élèves, dans la classe. L'épreuve portant sur la production de mots peut se faire en grand groupe sous forme de dictée. Les autres se font en individuel sous forme d'entretien de lecture. Des divergences ressortent aussi des modalités d'analyse de données et de prises de décision. Estelle et Aurélie ont accès à un logiciel qui facilite le traitement des données et elles effectuent l'analyse des données en équipe. Émilie n'a pas accès à ce genre de logiciel et elle analyse les données de manière individuelle. Les prises de décision qui suivent l'obtention des données se font essentiellement en dyade dans le cas d'Estelle et

Aurélie, alors que pour Émilie, ce processus s'effectue en communauté d'apprentissage professionnelle.

- Le pistage de progrès

Avant tout, il convient de spécifier que la dyade formée de Stéphanie et de Noémie n'utilise pas de procédés d'évaluation de manière systématique pour faire le pistage de progrès en lecture. Pour cette raison, ce cas n'est pas inclus dans cette partie de l'analyse des résultats. Les résultats sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau 4.26 Matrice d'analyse intercas - rôle d'évaluatrice (pistage de progrès)

Rôle d'évaluatrice (pistage de progrès)		Cas 1 <i>Estelle et Aurélie</i>		Cas 2 <i>Émilie et Odile</i>		Sources
		Ens. D1	Ortho. D1	Ens. D2	Ortho. D2	
Élèves ciblés	Élèves en grande difficulté d'apprentissage	x	x	x	x	Entretiens, observation
	Élèves à risque	x	x	x		
Habilités ciblées	Conscience phonémique et/ou phonologique			x	x	Analyse documentaire, entretiens, observation
	Identification de mots			x	x	
	Production de mots			x	x	
	Fluidité	x		x		
	Compréhension		x	x		
Outils d'évaluation	Reprise de l'outil de dépistage universel			x		Analyse documentaire, entretiens, observation
	Utilisation d'outils de pistage fournis par la CS			x		
	Utilisation d'outils créés par l'orthopédagogue	x	x	x	x	
Aspects organisationnels	Évaluation aux deux semaines				x	Analyse documentaire, entretiens, observation
	Évaluation à mi-parcours	x	x	x		
	Dans la classe	x		x		
	Dans le local de l'orthopédagogue		x		x	
	En individuel	x	x	x	x	
Modalités d'analyse de données et de prises de décision	Analyse des données en dyade	x	x			Entretiens, observation
	Analyse des données en individuel			x	x	
	Prises de décision en dyade	x	x	x	x	
	Prises de décision en individuel			x	x	

En portant un regard sur les deux premiers cas, des similitudes émergent quant au pistage des progrès. Tout d'abord, les élèves en grande difficulté d'apprentissage sont ciblés par ces évaluations qui peuvent être effectuées autant par l'enseignante que par

l'orthopédagogue. Les enseignantes des deux sites évaluent également les élèves à risque. Les habiletés ciblées sont similaires à celles du dépistage universel dans les deux cas. Les outils utilisés pour pister les progrès sont essentiellement créés par les orthopédagogues dans les deux cas. Les enseignantes mènent ces évaluations dans leur classe, alors que les orthopédagogues le font dans leur local. Les prises de décision qui suivent la cueillette des données peuvent se faire en dyade dans les deux sites.

Plusieurs divergences sont révélées par les résultats apparaissant dans le Tableau 4.26. Tout d'abord, une légère différence ressort dans les élèves ciblés. Estelle et Aurélie fonctionnent de la même manière que pour le dépistage universel. Elles séparent l'épreuve de pistage en deux et chacune en réalise une partie. Elles se doivent donc de voir tous les élèves ciblés au palier II, que ce soit les élèves à risque ou les élèves en grande difficulté d'apprentissage. Émilie et Odile fonctionnent différemment. Émilie effectue son pistage de progrès auprès de tous les élèves qu'elle suit dans sa classe au palier II. Dans son sous-groupe, il y a des élèves à risque et des élèves en grande difficulté d'apprentissage. Ces derniers reçoivent une deuxième intervention de palier II par l'orthopédagogue, qui effectue ses propres évaluations de pistage de progrès auprès d'eux. Les habiletés ciblées par les épreuves de pistage diffèrent aussi d'un site à l'autre. Les habiletés davantage ciblées en début d'année, telles la conscience phonologique et l'identification de mots, ne sont évaluées, par le biais d'outils de pistage de progrès, que par la première dyade. En effet, Estelle et Aurélie ont débuté le processus de pistage de progrès en cours d'année scolaire. Elles ont fait l'exercice seulement pour évaluer la fluidité et la compréhension. Estelle s'est chargée d'évaluer la fluidité et Aurélie s'occupe de la compréhension. Dans le cas d'Émilie et Odile, ce processus est effectué de manière formelle et systématique. L'ensemble des habiletés est évalué par l'enseignante. Odile, qui met l'accent sur les processus d'identification des mots lors de ses interventions de palier II, n'a pas porté de regard sur la fluidité et la compréhension en termes de pistage de progrès. En ce qui concerne

les outils, Émilie a accès à d'autres outils de pistage que ceux conçus par Odile. En effet, elle réutilise l'outil de dépistage universel et peut également utiliser un autre outil fourni par la commission scolaire. Un autre élément divergent est la fréquence. La dyade formée d'Estelle et Aurélie évalue seulement une fois à mi-parcours les élèves du palier II. Émilie fait la même chose. Odile, quant à elle, évalue les élèves suivis de manière systématique toutes les deux semaines. L'analyse des données s'effectue en dyade pour Estelle et Aurélie, et en individuel pour Émilie et Odile. Les prises de décision pour cette dyade peuvent s'effectuer en équipe ou de manière isolée.

4.2.1.3 Le rôle de gestionnaire

Les résultats relatifs au rôle de gestionnaire sont présentés dans le Tableau 4.27.

Tableau 4.27 Matrice d'analyse intercas – rôle de gestionnaire

Rôle de gestionnaire en lien avec...		Cas 1 <i>Estelle et Aurélie</i>		Cas 2 <i>Émilie et Odile</i>		Cas 3 <i>Stéphanie et Noémie</i>		Sources
		Ens. D1	Ortho. D1	Ens. D2	Ortho. D2	Ens. D3	Ortho. D3	
le développement professionnel	Participation à des formations	x	x	x	x	x	x	Entretiens
	Participation à des congrès						x	
	Participation à des groupes de travail		x		x		x	
	Participation à des comités (pédagogique, projet éducatif)			x	x	x	x	
	Veille (ex. : site du RIRE)				x			
le matériel pédagogique	Adaptation du matériel	x	x	x	x	x	x	Entretiens, observation, grilles de consignation
	Recherche du matériel	x	x	x	x	x	x	
	Conception de matériel	x	x	x	x	x	x	
	Élaboration d'outils de pistage		x		x			
l'organisation et la planification	Microplanification	x	x	x	x	x	x	Entretiens, grilles de consignation, analyse documentaire
	Macroplanification	x	x	x	x	x	x	
	Organisation de l'horaire	x	x	x	x	x	x	
les élèves	Consignation des observations	x	x	x	x	x	x	Entretiens, observation, analyse documentaire
	Élaboration de bilan de fin de bloc		x		x			

Dans le Tableau 4.27, plusieurs similitudes apparaissent dans les tâches liées au rôle de gestionnaire et celles-ci transcendent les sites et les professions. En guise d'exemple, les six intervenantes participent ou ont participé à des formations en lien avec

l'implantation du modèle RàI en lecture. La participation à des groupes de travail semble être plus commune chez les orthopédagogues dans les trois sites étudiés. D'autres ressemblances ont trait au matériel pédagogique. En effet, les six intervenantes adaptent, recherchent et conçoivent du matériel pédagogique. Elles effectuent également des tâches en lien avec l'organisation et la planification. Elles effectuent de la microplanification (ex. : pour une période d'enseignement) et de la macroplanification (ex. : pour un bloc intensif), tout en tenant compte de l'organisation de l'horaire hebdomadaire. Enfin, les six intervenantes consignent des observations à propos de l'évolution de leurs élèves en lecture, surtout lors des interventions de palier II.

Certaines divergences ressortent également en lien avec le rôle de gestionnaire. Les modalités relatives au développement professionnel diffèrent d'un intervenant et d'un site à l'autre. Émilie, Odile, Stéphanie et Noémie participent à divers comités tels que le comité du projet éducatif ou le comité pédagogique. Estelle et Aurélie n'ont pas fait mention de telles implications. Noémie est la seule intervenante à avoir mentionné la participation à des congrès professionnels, alors qu'Odile est la seule à avoir abordé la question de la veille technologique. Aurélie et Odile sont les seules intervenantes à produire des bilans à la fin des blocs intensifs et à élaborer des outils de pistage.

4.2.1.4 Le rôle de collaboratrice

Les résultats relatifs au rôle de collaboration sont présentés dans le Tableau 4.28.

Tableau 4.28 Matrice d'analyse intercas – rôle de collaboratrice

Rôle de collaboratrice en lien avec...		Cas 1 <i>Estelle et Aurélie</i>		Cas 2 <i>Émilie et Odile</i>		Cas 3 <i>Stéphanie et Noémie</i>		Sources
		Ens. D1	Ortho. D1	Ens. D2	Ortho. D2	Ens. D3	Ortho. D3	
le soutien et l'accompagnement pédagogiques	Accompagnement utilisation des outils de dépistage/pistage		x		x			Entretiens
	Modélisation de pratiques de palier I						x	
	Animation de formations						x	
	Promotion de nouvelles approches pédagogiques		x		x		x	
	Prêt de matériel		x		x		x	
le partage	Partage de conseils		x		x		x	Entretiens, observation
	Partage d'informations sur les élèves	x	x	x	x	x	x	
	Partage d'outils de pistage		x		x			
Les personnes avec qui elles collaborent	Parents	x	x	x	x	x	x	Entretiens, observation, grilles de consignation
	Autres enseignantes du même niveau			x		x		
	Direction	x	x	x	x	x	x	
	Conseillère pédagogique			x	x	x	x	
	Autres (professionnelles, TES)			x	x	x	x	

Dans le Tableau 4.28, des similitudes ressortent quant au rôle de collaboration. Les six intervenantes se partagent notamment des informations à propos des élèves. Elles collaborent avec divers intervenants, telle la direction de l'établissement, ainsi que les parents. Les orthopédagogues semblent avoir des tâches qui se distinguent de celles des enseignants quant à la collaboration. Dans les trois sites, elles exercent une certaine

forme d'accompagnement pédagogique. Elles prêtent du matériel aux enseignants et font la promotion de nouvelles approches pédagogiques. Elles partagent également des conseils, notamment sur l'évaluation.

Les données issues des diverses sources révèlent aussi des divergences, qui concernent surtout les orthopédagogues. Aurélie et Odile ont toutes deux certaines responsabilités en lien avec les outils de pistage et de dépistage. Elles accompagnent les enseignantes dans l'utilisation de ces outils et peuvent aussi leur en partager. Noémie n'accomplit pas ce type de tâches puisqu'il n'y a pas de processus de dépistage et de pistage en lecture au premier cycle du primaire. Par contre, elle apporte un soutien aux enseignantes au palier I en modélisant certaines pratiques ou en animant des formations. Les personnes avec qui les intervenantes collaborent varient selon les milieux. Émilie et Stéphanie collaborent avec les collègues du même niveau. Estelle ne peut le faire puisqu'il n'y a qu'une seule classe de première année. Les dyades formées d'Émilie et Odile ainsi que de Stéphanie et Noémie collaborent également avec d'autres intervenants, notamment des conseillères pédagogiques, des professionnelles, ou des TES.

4.2.1.5 La frontière entre les enseignantes et les orthopédagogues

Dans les prochains tableaux, la répartition des rôles entre l'enseignante et l'orthopédagogue pour chacune des dyades est présentée au regard des quatre rôles clés. Les analyses porteront strictement sur les paliers I et II, puisque les données obtenues en lien avec le palier III sont insuffisantes.

Tableau 4.29 Matrice d'analyse intercas sur le plan de la frontière au palier I

PALIER I				
	Interventionniste	Évaluatrice (DU)	Gestionnaire	Collaboratrice
Dyade 1	E +++++	E ++ O ++	E +++ O +	E ++ O ++
Dyade 2	E +++++	E +++++	E +++++	E +++ O +
Dyade 3	E +++ O +	n/a	E +++ O +	E ++ O ++

Dans le Tableau 4.29, il est possible de constater qu'au palier I, les enseignantes occupent un rôle d'interventionniste plus important. C'est seulement dans la dyade 3 qu'il est possible d'observer une implication de la part de l'orthopédagogue dans les interventions de palier I. En ce qui concerne le rôle d'évaluatrice, la répartition est variable selon le cas. La dyade 1 se partage cette responsabilité de manière équitable, alors que la dyade 2 attribue cette responsabilité à l'enseignante. Sur le plan des tâches liées à la gestion au palier I, il est possible d'observer une plus grande responsabilité chez les enseignantes. Les tâches liées à la collaboration au palier I semblent partagées dans les trois cas. Le prochain tableau présente la répartition des rôles au palier II.

Tableau 4.30 Matrice d'analyse intercas sur le plan de la frontière au palier II

PALIER II				
	Interventionniste	Évaluatrice (PG)	Gestionnaire	Collaboratrice
Dyade 1	E ++ O ++	E ++ O ++	E+ O +++	E ++ O ++
Dyade 2	E ++ O ++	E + O +++	E+ O +++	E + O +++
Dyade 3	E + O +++	n/a	E+ O +++	E + O +++

Le Tableau 4.30 illustre bien le fait que le palier II apparait comme une responsabilité partagée entre les enseignantes et les orthopédagogues dans les trois milieux. L'orthopédagogue semble toutefois prendre en charge un peu plus de tâches de gestion et de collaboration dans les dyades 2 et 3. Une répartition plus équitable s'observe de manière générale chez la dyade 1.

4.2.2 La collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues

Dans la prochaine section, l'analyse intercas portera sur la collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues. Les convergences et les divergences seront donc relevées en rapport à différents aspects relatifs à la collaboration, en débutant par son opérationnalisation. Par la suite, les formes de collaboration privilégiées par les dyades seront étudiées, en terminant par les conditions favorables à la mise en œuvre des pratiques collaboratives.

4.2.2.1 L'opérationnalisation de la collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues

L'analyse en profondeur des trois cas a permis de relever une tendance en ce qui concerne la nature des rencontres collaboratives entre ces enseignants et ces orthopédagogues. En effet, les trois dyades se rencontrent de manière formelle et informelle. Pour faciliter le travail d'analyse, il apparaît pertinent de traiter ces deux types de rencontres collaboratives séparément. La première partie concerne donc l'opérationnalisation de la collaboration se vivant de manière formelle et la seconde partie traite de l'opérationnalisation de la collaboration dans l'informel.

- Les rencontres collaboratives formelles

Les rencontres collaboratives formelles s'opérationnalisent de manière variée dans les différents sites, comme le présente le Tableau 4.31.

Tableau 4.31 Matrice d'analyse intercas - opérationnalisation de la collaboration : rencontres formelles

Opérationnalisation de la collaboration (rencontres formelles)		Cas 1 <i>Estelle et Aurélie</i>	Cas 2 <i>Émilie et Odile</i>	Cas 3 <i>Stéphanie et Noémie</i>	Sources
Moment des rencontres	Temps d'enseignement				Entretiens, séances d'observation et grilles de consignation
	Période de libération	x		x	
	Période libre de l'enseignante	x	x	x	
	Après l'école		x		
	Journée pédagogique			x	
Lieu des rencontres	Dans la classe			x	
	Dans le local de l'orthopédagogue	x	x	x	
	Dans le bureau de la direction	x	x	x	
Personnes présentes	Direction	x	x	x	
	Orthophoniste		x		
	TES		x		
	Conseillère pédagogique		x		
	Enseignantes		x	x	
Motif des rencontres	Dépistage universel (passation du test)	x			
	Dépistage universel (analyse des résultats)	x			
	Communication des résultats des prises de données	x	x		
	Planification des interventions de palier II	x	x		
	Prise de décision	x	x		
	Portrait-classe		x	x	
	Discussion à propos des pratiques de palier I		x	x	
	Recherche de solutions		x		

Les résultats du Tableau 4.31 révèlent quelques éléments convergents dans l'opérationnalisation des rencontres formelles. En ce qui concerne le moment, les périodes libres des enseignantes semblent être une plage horaire ciblée pour ces

rencontres collaboratives dans les trois écoles. Elles se déroulent également dans des lieux similaires tels que le local de l'orthopédagogue ou le bureau de la direction. D'ailleurs, la direction d'établissement est un acteur se joignant à l'occasion à ces rencontres formelles dans les trois milieux. Certaines caractéristiques relatives à ces rencontres collaboratives sont partagées par deux sites sur trois. À titre d'exemple, des périodes de libération permettant de rendre opérationnelle la collaboration sont accordées à la dyade 1 et à la dyade 3. Il semble également que d'autres enseignantes se joignent aux rencontres collaboratives formelles dans l'école de la dyade 2 et de la dyade 3. Comme la dyade 1 travaille dans une école de petite taille et qu'il y a seulement une enseignante par niveau, il est possible que la collaboration entre les enseignants apparaisse comme étant moins fréquente. Pour ce qui est des motifs de collaboration, les dyades 1 et 2 traitent de sujets communs lors des rencontres formelles, soit la communication des résultats des prises de données, la planification des interventions de palier II et la planification.

Des divergences s'observent dans chacune des catégories décrivant ces rencontres collaboratives formelles. Effectivement, certaines caractéristiques apparaissent pour une dyade seulement. Pour les moments de rencontre, la dyade 2 se retrouve parfois pour des rencontres formelles après l'école, alors que la dyade 3 se voit de temps à autre en journée pédagogique. En ce qui concerne le lieu, l'enseignante et l'orthopédagogue de la dyade 3 semblent être les seules à mener les rencontres formelles dans la classe. Ces rencontres formelles de la dyade 2 incluent de multiples intervenantes, telles la conseillère pédagogique, l'éducatrice spécialisée et l'orthophoniste, ce qui ne semble pas être vécu dans les deux autres sites. Enfin, les motifs de collaboration de la dyade 1 diffèrent de ceux des deux autres dyades, puisqu'une bonne partie de leurs rencontres formelles est destinée à la réalisation du dépistage universel.

- Les rencontres collaboratives informelles

Les rencontres informelles s’opèrent dans des conditions encore plus variées que les rencontres formelles, comme le présente le Tableau 4.32.

Tableau 4.32 Matrice d'analyse intercas – opérationnalisation de la collaboration : rencontres informelles

Opérationnalisation de la collaboration (rencontres informelles)		Cas 1 <i>Estelle et Aurélie</i>	Cas 2 <i>Émilie et Odile</i>	Cas 3 <i>Stéphanie et Noémie</i>	Sources
Moment des rencontres	Temps d’enseignement				Entretiens, séances d’observation et grilles de consignation
	Période de libération				
	Période libre				
	À la récréation	x	x	x	
	Le matin (avant la première période)			x	
	Sur l’heure du diner	x		x	
	Après l’école	x	x		
Lieu des rencontres	Dans la classe	x		x	
	Dans le local de l’orthopédagogue	x		x	
	Dans le corridor	x	x	x	
	Dans le cadre de porte	x	x	x	
	Salon du personnel		x	x	
Motif des rencontres	Échange d’informations à propos des élèves	x	x		
	Recherche de solutions	x		x	
	Rajustement des interventions de palier II	x			
	Planification			x	

Le Tableau 4.32 révèle peu de caractéristiques liées à ces rencontres partagées par les trois dyades. Parmi celles-ci, la récréation apparaît comme étant un moment de

rencontre informelle privilégié par les trois dyades. Le corridor ressort également comme étant un lieu de rencontre dans les trois sites.

Certaines caractéristiques de ces rencontres informelles sont partagées par deux dyades. Sur le plan des moments de rencontre, l'heure du diner est un moment partagé par les dyades 1 et 3, tandis que des rencontres après l'école sont vécues par les dyades 1 et 2. Pour ce qui est du lieu, les dyades 1 et 3 se rencontrent de manière informelle dans la classe et dans le local de l'orthopédagogue. Les dyades 2 et 3 ont aussi tendance à se rencontrer dans le salon du personnel. En ce qui concerne les motifs de ces rencontres, les dyades 1 et 2 ont tendance à échanger des informations à propos des élèves. La recherche de solutions est un motif de rencontres informelles partagé par les dyades 1 et 3. D'autres caractéristiques ressortent dans seulement un des sites. La dyade 3 se rencontre parfois le matin, juste avant l'arrivée des enfants, ce qui n'apparaît pas chez les autres dyades. Certains motifs de rencontres informelles apparaissent pour une seule dyade. Par exemple, la dyade 1 discute à propos du rajustement des interventions de palier II, alors que la dyade 3 a tendance à aborder la question de la planification et de l'organisation de l'horaire lors de ces rencontres informelles.

4.2.2.2 Les formes de collaboration

Le Tableau 4.33 présente les formes de collaboration utilisées par chacun des cas.

Tableau 4.33 Matrice d'analyse intercas – formes de collaboration

Formes de collaboration	Cas 1	Cas 2	Cas 3
	<i>Estelle et Aurélie</i>	<i>Émilie et Odile</i>	<i>Stéphanie et Noémie</i>
Consultation collaborative			
Coenseignement			par atelier : ++ partagé : +
Co-intervention externe	+++	+++	+++
Co-intervention interne			+
Communauté d'apprentissage professionnelle		++	
Comité		+	+

LÉGENDE
+++ : pratique dominante
++ : pratique fréquente
+ : pratique occasionnelle

Comme l'indiquent les résultats présentés dans le Tableau 4.33, une similitude très forte se dégage de ces résultats. Les trois dyades optent pour la co-intervention externe comme forme de collaboration dominante. D'autres formes de collaboration sont plutôt communes à deux dyades telles que la participation à un comité (comité pédagogique et comité du projet éducatif). La dyade 3 adopte quant à elle des formes de collaboration plus variées que les deux autres dyades. Bien que la forme dominante soit aussi la co-intervention externe, Stéphanie et Noémie travaillent également en coenseignement. L'enseignement par atelier se fait de manière régulière et l'enseignement partagé est mis en place de façon occasionnelle. Cette dyade opte aussi pour la co-intervention interne à l'occasion.

4.2.2.3 L'intensité de la relation

Le degré d'intensité de la relation constitue un autre concept permettant d'analyser la collaboration au sein des trois dyades. La figure suivante illustre différentes situations et comportements observés pour chacune des dyades, ce qui permet de les situer sur le continuum de Little (1990).

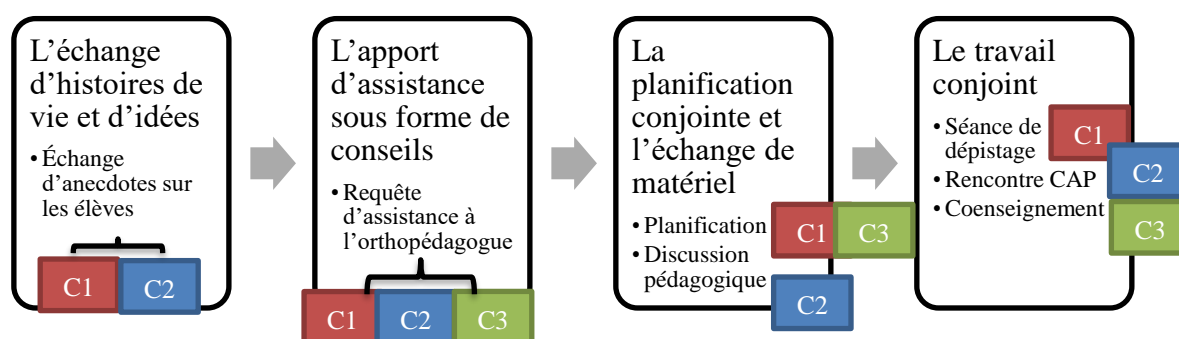


Figure 4.19 Schéma représentant l'intensité de la relation selon le cas

La principale convergence qui ressort est en lien avec le deuxième niveau du continuum. En effet, dans les trois cas, l'orthopédagogue apporte de l'assistance sous forme de conseils à l'enseignant. Comme décrit dans le modèle théorique, cette relation apparaît comme étant unidirectionnelle, la grande majorité du temps. Un autre élément est commun aux trois dyades. Il apparaît que le degré d'intensité de la relation fluctue au sein des trois dyades. À partir des données recueillies, il est difficile de situer le degré d'intensité de la relation de chacun des cas sur le continuum. Les données obtenues indiquent plutôt que le degré d'intensité de la relation varie selon le contexte et le type de rencontre. Cette variation est encore plus importante au sein des deux premières dyades. L'analyse des résultats révèle que leur relation fluctue entre le premier et le dernier niveau du continuum. La relation de la seconde dyade semble se situer davantage au deuxième et au troisième niveau.

Parmi les divergences, il est possible de constater qu'il y a une plus grande hétérogénéité dans les niveaux supérieurs du continuum, sur le plan du travail effectué, du contexte et des types de rencontres. Au troisième niveau du continuum, les dyades 1 et 3 planifient de manière conjointe, alors que la dyade 2 a des discussions sur les pratiques de palier I en comité pédagogique. Au quatrième niveau du continuum, la dyade 1 mène en équipe l'opération de dépistage universel. Ce travail d'équipe, soutenu par la direction de l'établissement, est particulier à cette dyade. L'analyse des résultats démontre que c'est plutôt lors de la participation aux rencontres en communauté d'apprentissage professionnelle que la deuxième dyade en arrive au niveau le plus élevé du continuum. La troisième dyade en arrive à ce niveau du continuum lors des périodes de coenseignement.

4.2.2.4 Les conditions favorables à la collaboration

Certaines conditions favorisent la mise en œuvre de la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Le modèle retenu pour effectuer l'analyse de ces conditions favorables est celui de Dettmer et ses collaborateurs (2009). Ce modèle regroupe douze éléments clés favorisant un travail d'équipe efficace entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Ces éléments sont regroupés en quatre catégories. Une matrice d'analyse intercas sera présentée et décrite pour chacune de ces catégories.

- La préparation

Le Tableau 4.34 présente les principaux résultats relatifs à la préparation.

Tableau 4.34 Matrice d'analyse intercas – condition favorable : la préparation

Condition favorable : préparation	Cas 1 <i>Estelle et Aurélie</i>	Cas 2 <i>Émilie et Odile</i>	Cas 3 <i>Stéphanie et Noémie</i>	Sources
Absence de formation continue sur le thème de la collaboration	x		x	Entretiens
Absence de contenu sur la collaboration dans la formation initiale	x	x	x	
Absence de formation aux cycles supérieurs portant sur la collaboration	x	x	x	

Les données recueillies illustrent que les trois dyades n'ont pas obtenu de formation universitaire à propos de la collaboration. En ce qui concerne la formation continue, la dyade 2, par le biais des communautés d'apprentissage professionnelles, a été préparée en quelque sorte au travail collaboratif.

- La délimitation des rôles

Les résultats relatifs à chacun des cas par rapport à la délimitation des rôles sont présentés dans le Tableau 4.35.

Tableau 4.35 Matrice d'analyse intercas – condition favorable : la délimitation des rôles

Condition favorable : la délimitation des rôles		Cas 1 Estelle et Aurélie	Cas 2 Émilie et Odile	Cas 3 Stéphanie et Noémie	Sources
Clarification des rôles	Rôle de l'orthopédagogue à clarifier au palier I	x	x	x	Entretiens, séances d'observation et grilles de consignation
	Rôle de l'enseignant à clarifier au palier I	x		x	
	Répartition claire des rôles pour le dépistage universel	x	x		
	Répartition claire des rôles au palier II	x	x	x	
	Rôle de l'orthopédagogue à clarifier au palier III	x	x	x	
Parité des rôles	Léger déséquilibre (orthopédagogue apparait davantage comme une personne de référence)	x	x		
	Relation paritaire (orthopédagogue et enseignant se réfèrent mutuellement l'un à l'autre)			x	
Attentes de l'enseignant envers l'orthopédagogue	Que l'orthopédagogue soit une personne de référence et de confiance	x			
	Support lors des difficultés vécues avec certains élèves		x		
Attentes de l'orthopédagogue envers l'enseignant	Soutien pour la gestion des comportements perturbateurs	x			
	Donner de l'information à propos des élèves	x	x		
	Travailler en équipe pour favoriser la réussite des élèves			x	

Dans le Tableau 4.35, plusieurs convergences ressortent quant à la délimitation des rôles des enseignantes et des orthopédagogues. Au palier I, dans les trois cas, le rôle de l'orthopédagogue est à clarifier. Il apparait même que le rôle de l'enseignant serait à mieux définir à ce palier pour la dyade 1 et la dyade 3. Dans les deux sites où des

opérations de dépistage universel sont menées, la répartition est bien délimitée. Au palier II, la délimitation des rôles paraît évidente dans les trois sites. En ce qui concerne le palier III, les données indiquent une certaine confusion quant au rôle de l'orthopédagogue, et ce, dans les trois cas.

Pour ce qui est de la parité entre les rôles des enseignants et des orthopédaugues, un constat est commun aux deux premiers cas. Les intervenantes de ces deux dyades ont partagé la perception d'un léger déséquilibre. Dans les deux cas, l'orthopédagogue apparaît comme une personne de référence, ce qui fait en sorte que l'enseignante a tendance à s'y référer davantage.

Les attentes par rapport au rôle de chacun ressortent comme étant plus divergentes. L'enseignante de la dyade 1 s'attend à ce que l'orthopédagogue soit une personne de référence, alors que l'enseignante de la dyade 2 s'attend à ce que l'orthopédagogue la soutienne en situation difficile. L'orthopédagogue de la dyade 1 s'attend à ce que l'enseignante intervienne auprès des élèves qui adoptent des comportements perturbateurs lors de séances en orthopédagogie. L'orthopédagogue de la dyade 3 s'attend plutôt à une collaboration pour favoriser la réussite des élèves. Enfin, les orthopédaugues des dyades 1 et 2 s'entendent pour affirmer qu'elles souhaitent que les enseignants les renseignent sur les élèves.

- Le modèle

Les résultats en lien avec le modèle structurant le travail collaboratif sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 4.36 Matrice d'analyse intercas – condition favorable : le modèle

Condition favorable : le modèle		Cas 1 <i>Estelle et Aurélie</i>	Cas 2 <i>Émilie et Odile</i>	Cas 3 <i>Stéphanie et Noémie</i>	Sources
Structure de travail collaboratif	Travail collaboratif structuré par paliers d'intervention	x	x	x	Entretiens, séances d'observation et grilles de consignation
	Modèle flexible et adaptable aux besoins de la classe			x	
Ressources	Accès à des périodes de libération	x		x	
	Accès à des locaux	x			
	Accès à du matériel pour l'évaluation	x	x		
	Accès à du matériel pour l'intervention	x	x		
Communication	Courriel	x	x	x	
	Rencontre	x	x	x	
	Pigeonnier		x		
	Téléphone			x	
	Facebook			x	

Comme l'indique le Tableau 4.36, le modèle structurant le travail collaboratif des trois dyades est intimement lié au modèle de RàI. En effet, dans les trois cas, les dyades structurent leur travail collaboratif à partir des paliers d'intervention proposés dans le modèle RàI. Dans le cas de la dyade 3, cette structure apparaît comme étant plus flexible et malléable en fonction des besoins vécus en classe.

Les ressources sont octroyées de manière variable selon les cas. Les dyades 1 et 3 ont accès à certaines périodes de libération pour exercer ce travail collaboratif. En ce qui concerne les ressources matérielles, les deux premières dyades ont accès à des outils élaborés par les services éducatifs de leur commission scolaire pour faciliter l'évaluation et l'intervention en contexte d'implantation du modèle RàI.

La communication s'effectue de différentes façons. Le courriel et les rencontres sont privilégiés par les trois dyades. D'autres moyens, tels le pigeonnier, le téléphone et Facebook, sont utilisés par une dyade seulement.

- L'évaluation et le soutien

Les résultats obtenus concernant l'évaluation et le soutien sont regroupés dans le Tableau 4.37.

Tableau 4.37 Matrice d'analyse intercas – condition favorable : l'évaluation et le soutien

Condition favorable : l'évaluation et le soutien		Cas 1 <i>Estelle et Aurélie</i>	Cas 2 <i>Émilie et Odile</i>	Cas 3 <i>Stéphanie et Noémie</i>	Sources
Acceptation et engagement	Travail de collaboration se fait sur une base volontaire	x	x	x	Entretiens, séances d'observation et grilles de consignation
	Importance de la collaboration	x	x	x	
Évaluation	Retombées positives observées : améliore la qualité de l'intervention	x			
	Retombées positives observées : impact sur la réussite des élèves		<	x	
	Retombées positives : transfert des apprentissages en classe			x	
	Retombées positives observées : plus de flexibilité dans l'organisation des services	x			
	Retombées positives observées : apprentissage professionnel		x		
	Pas d'évaluation formelle des retombées du travail collaboratif	x	x	x	

Les résultats obtenus et présentés dans le Tableau 4.37 démontrent que les trois dyades travaillent en collaboration de manière tout à fait volontaire. Elles défendent également l'importance de la collaboration dans leur travail. D'ailleurs, les trois dyades sont en mesure d'observer des retombées positives de ce travail collaboratif. Cela dit, ces retombées diffèrent d'un cas à l'autre. La première dyade observe une amélioration dans la qualité de l'intervention, ainsi qu'une plus grande flexibilité dans l'organisation des services. La dyade 2 témoigne d'un plus grand apprentissage professionnel. La dyade 3 affirme observer l'impact de cette collaboration sur la réussite des élèves, ainsi que sur le transfert des apprentissages en classe.

4.2.3 La synthèse de l'analyse intercas

L'analyse intercas permet de relever les ressemblances et les divergences entre les cas. En ce qui concerne les rôles des enseignants et des orthopédagogues, certains constats ressortent de cette analyse. Au *palier I*, les enseignantes ciblent sensiblement le même contenu d'un site à l'autre (ex. : correspondances graphèmes-phonèmes, stratégies de lecture, etc.). Cela dit, certains contenus essentiels ne semblent pas occuper la même importance d'une dyade à l'autre. À ce titre, la conscience phonémique (abordée par la D2) et le vocabulaire (abordé par la D3) n'ont pas été rapportés comme étant un contenu enseigné par l'ensemble des dyades. Bien que le contenu soit assez similaire, les moyens mis en œuvre pour l'enseigner (matériel, organisation de la classe, regroupements, etc.) varient d'un site à l'autre. Les enseignants semblent accorder du temps à la recherche, à la conception et à l'adaptation du matériel pédagogique, autant pour le palier I que pour le palier II. L'orthopédagogue, dans les trois sites, joue un rôle de leader pédagogique en faisant la promotion de pratiques pédagogiques universelles prometteuses et en offrant des conseils aux enseignantes, mais ce rôle n'est pas formalisé. Au *palier II*, une divergence ressort quant à l'organisation du service. La D2 et la D3 optent pour un double palier II, c'est-à-dire que les mêmes élèves reçoivent du soutien en sous-groupe en classe et à l'extérieur de la classe. Pour la D1, le service est offert de manière simultanée, ce qui fait en sorte que plus d'élèves ont accès au palier II. Le même contenu est ciblé d'un site à l'autre (correspondances graphèmes-phonèmes, lecture de mots et de phrases, fluidité, etc.). Par contre, seule la D2 mise aussi sur la conscience phonémique (fusion, segmentation) de façon systématique. Le palier II est déployé au moins trois périodes de trente à soixante minutes par semaine par les trois orthopédagogues et par les enseignantes de la D1 et de la D2. L'enseignante de la D3 n'offre pas un palier II de manière aussi formelle et systématique. Les moyens utilisés varient d'un site à l'autre. L'utilisation d'activités d'entraînement, d'activités de manipulation, de jeux, de tâches courtes, de tâches longues et de tâches papier-crayon

a été observée. Dans les trois sites, il apparaît que le *palier III* n'est pas défini de manière précise. Dans les deux milieux où le *dépistage universel* s'effectue de manière formelle, il se dégage deux manières de procéder. Pour la D2, il y a un partage clair des responsabilités, puisque c'est l'enseignante qui est la principale responsable de l'opération. La prise de décision qui s'ensuit s'effectue cependant en communauté d'apprentissage professionnelle. Pour la D1, l'opération de dépistage s'effectue en équipe du début à la fin et la prise de décision se fait principalement en dyade. La même formule s'applique au *pistage de progrès*. Le pistage de progrès se fait de manière formelle et systématique par l'enseignante et l'orthopédagogue de la D2, et les rôles sont bien délimités. Le processus de pistage de progrès de la D1 est actuellement en émergence, mais il s'effectue en équipe. La D3 ne met pas en œuvre d'opération de dépistage universel ou de pistage de progrès de manière formelle.

Sur le plan de l'opérationnalisation de la collaboration, les trois dyades se rencontrent de manière formelle et informelle. Dans les deux milieux qui mettent en œuvre le dépistage universel et le pistage de progrès (D1+D2), les rencontres formelles sont intimement liées à ces mécanismes et les discussions portent essentiellement sur les données recueillies. Les rencontres informelles ont lieu dans des lieux variables (corridor, cadre de porte, classe, etc.) et à des moments variables (récréation, heure du diner, etc.). Elles visent souvent à échanger des informations à propos des élèves (D1+D2) ou à planifier les interventions de la semaine (D3). Pour ce qui est des *formes de collaboration*, une tendance générale se dégage. En effet, la co-intervention externe ressort comme étant la forme de collaboration dominante dans les trois sites. Cela dit, d'autres formes de collaboration sont utilisées par la D3 (coenseignement et co-intervention interne). De plus, certaines formes de collaboration utilisées dans les milieux ne font pas partie de la typologie de Tremblay (CAP, comités divers), mais elles constituent tout autant un espace collaboratif pour l'enseignante et l'orthopédagogue. En ce qui concerne le *degré d'intensité de la relation*, il apparaît

difficile de situer les dyades sur le continuum de Little (1990) puisque le degré d'intensité de leur relation fluctue en fonction du contexte. Certains contextes apparaissent comme étant plus favorables à un haut degré d'intensité de la relation pour chacune des dyades. Les rencontres informelles, quant à elles, conduisent rarement à un haut degré d'intensité de la relation. Des tendances ressortent également de l'analyse des *conditions favorables à la collaboration*. Dans les trois cas, les intervenantes se sentent très peu ou pas préparées au travail collaboratif, que ce soit en formation initiale ou continue. La délimitation des rôles est plutôt floue au palier I et plus claire au palier II. Un léger déséquilibre dans la parité des rôles s'observe chez la D1 et la D2. Dans les trois sites, les paliers d'intervention du modèle RàI constituent un repère structurant les pratiques collaboratives et l'organisation des services. Les ressources octroyées (ex. : périodes de libération) et le soutien des services éducatifs varient cependant d'un milieu à l'autre. Pour les trois dyades, la collaboration s'effectue de manière tout à fait volontaire et les retombées observées sont variables.

Dans ce chapitre, les résultats obtenus ont été présentés. Tout d'abord, une analyse en profondeur a été effectuée en exposant les résultats relatifs à chacune des dyades. En second lieu, une analyse intercas a été réalisée afin de relater les similitudes et les divergences entre les cas. Dans le prochain chapitre, les principaux résultats seront interprétés au regard de chacun des objectifs de recherche.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à présenter et à interpréter les principaux résultats obtenus dans le cadre de cette étude en relation avec les connaissances issues d'autres recherches réalisées dans le domaine. Les résultats en lien avec le premier objectif de recherche seront d'abord exposés, puis interprétés. Par la suite, les résultats ayant permis d'atteindre le second objectif seront discutés. Ces deux sections seront suivies d'une courte synthèse.

5.1 L'interprétation des résultats en lien avec les rôles des enseignantes et des orthopédagogues (obj. 1)

Le premier objectif de cette recherche vise à circonscrire les rôles des enseignantes et des orthopédagogues dans un contexte d'implantation du modèle RàI en lecture au premier cycle du primaire. Pour chacune des composantes essentielles du modèle, des constats seront explicités en lien avec la répartition et la délimitation des rôles des enseignantes et des orthopédagogues.

5.1.1 Un palier I à clarifier

Au palier I, les résultats révèlent certaines transformations et quelques questionnements en ce qui concerne les rôles des enseignantes et des orthopédagogues. Il sera premièrement question des rôles des enseignantes au palier I et, par la suite, ceux des orthopédagogues seront abordés.

5.1.1.1 Chez l'enseignante : quel contenu et quelles pratiques ?

D'entrée de jeu, il semble assez bien établi dans les trois sites que l'enseignante est la première responsable du palier I. Le palier I est associé à des interventions universelles offertes à tous les élèves de la classe et est effectué au moyen d'un enseignement de haute qualité appuyé sur les données issues de la recherche (Fuchs, Fuchs et Compton, 2012 ; Laplante *et al.*, 2010 ; Whitten *et al.*, 2012). Cela dit, les enseignantes participant à cette étude semblent avoir de la difficulté à définir ce qui est inclus dans ce premier palier d'intervention, ce qui a une incidence directe sur la conception de leur rôle. Pour expliciter le palier I, ces enseignantes font référence à du matériel pédagogique, à des programmes validés par la recherche, à des pratiques d'enseignement, à du contenu d'enseignement, etc. Ce manque de clarté s'observe également dans plusieurs écrits scientifiques consultés qui définissent le palier I de manière assez générique sans donner de précisions sur ce qu'il contient de manière précise. Les définitions répertoriées du palier I ne sont ni exhaustives ni opérationnelles. Les concepts qui sont les plus souvent associés au palier I sont les suivants : un curriculum centré sur les apprentissages essentiels, un enseignement différencié et des pratiques d'enseignement appuyées par les CIR (Jitendra et Dupuis, 2016 ; Stoiber et Gettinger, 2016). Dans les trois sites étudiés, une seule commission scolaire a conceptualisé ce que contient le palier 1 (voir Annexe Q).

Il ressort néanmoins, des propos des enseignantes consultées, une préoccupation qui concerne le contenu à enseigner et les stratégies d'enseignement. En ce qui a trait au contenu, elles semblent porter une attention particulière à certains éléments critiques d'un enseignement de la lecture efficace (NRP, 2000). En effet, l'enseignement des habiletés liées au décodage, l'enseignement des stratégies de compréhension de textes, ainsi que la fluidité de lecture font partie de l'enseignement au palier I dans les trois sites. Cependant, des éléments critiques ne sont pas pris en compte tels que la conscience phonémique et le vocabulaire, qui sont enseignés de façon formelle et systématique dans un site seulement. Même si ces divergences peuvent être en partie explicables par le fait que les dyades n'interviennent pas au même niveau scolaire, il convient de se questionner sur ce manque d'uniformité au sein des trois dyades, puisque ces deux éléments constituent des apprentissages essentiels au premier cycle du primaire (NRP, 2000).

Une grande variété de pratiques d'enseignement a été identifiée chez les enseignantes des trois sites. Certaines d'entre elles appliquent des programmes ou des pratiques validés par la recherche. À titre d'exemple, la D1 utilise le programme « Lire à deux » dont l'efficacité a été démontrée scientifiquement (Dion *et al.*, 2010). D'autres pratiques étaient conçues ou appuyées à partir de connaissances issues de la recherche, par exemple, la lecture d'histoires partagée et enrichie (Fortier et Lefebvre, 2009) et l'enseignement explicite (Bissonnette *et al.*, 2010). Il a également été possible d'observer des stratégies de regroupement des élèves reconnues comme étant efficaces (ex. : décloisonnement, tutorat par les pairs, travail en sous-groupe, etc.). Cette utilisation des pratiques appuyées par les connaissances issues de la recherche (CIR), observée dans les trois sites, correspond à ce que le modèle RàI propose pour le palier I (Brodeur *et al.*, 2008 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Whitten *et al.*, 2012). Ce résultat est intéressant puisque les écrits recensés affirment plutôt que les CIR sont encore relativement peu utilisées par les enseignants (Burns et Ysseldyke, 2009 ; Kretlow et

Blatz, 2011 ; Williams et Coles, 2007). Or, ces enseignantes semblent adopter une variété de pratiques appuyées par la recherche. Il convient de se questionner sur les moyens qui favorisent ce transfert des connaissances issues de la recherche dans les trois milieux étudiés. À cet égard, les services éducatifs des trois commissions scolaires semblent jouer un rôle important à la suite de l'analyse des entretiens et des documents collectés. En offrant des formations sur des pratiques ciblées, en élaborant du matériel ou des documents de référence, en accompagnant les enseignantes, en diffusant des programmes développés par des chercheurs universitaires ou en créant des liens avec ces chercheurs, les services éducatifs de ces commissions scolaires facilitent l'utilisation des pratiques appuyées par les CIR chez ces enseignantes au palier I. Cependant, ce soutien des services éducatifs au palier I varie selon les commissions scolaires. La commission scolaire de la D2 est celle pour qui le soutien est le plus important et cela transparait dans les pratiques de l'enseignante, même si elle est débutante. La commission scolaire de la D1 offre un soutien très important au palier II, mais plutôt mince au palier I, ce qui est d'ailleurs dénoncé par l'orthopédagogue qui affirme qu'il y a trop peu de formations pour ce palier d'intervention. Il convient toutefois de mentionner que malgré l'observation de nombreuses pratiques appuyées par les CIR, certaines pratiques moins reconnues subsistent. La lecture à tour de rôle, critiquée par de nombreux chercheurs depuis plusieurs années (Allington, 1983 ; Shanahan, 2007, cité dans Kuhn, 2009), a notamment été observée dans deux milieux.

5.1.1.2 Chez l'orthopédagogue : un rôle de consultant ?

Le rôle de l'orthopédagogue au premier palier du modèle ne semble pas clairement établi. Dans les écrits scientifiques consultés, même s'il apparait évident que le premier palier concerne principalement l'enseignante, certains auteurs suggèrent que l'orthopédagogue intervienne auprès de lui à titre de consultant (Cummings *et al.*,

2008 ; Simonsen *et al.*, 2010). Dans les trois sites étudiés, les orthopédagogues ne jouent pas ce rôle de consultant de manière formelle. Cette fonction n'est pas établie dans leur tâche et aucune période dans leur horaire n'est dédiée à l'accompagnement des enseignantes. La grande majorité des périodes sont destinées aux services directs aux élèves. Ce constat va dans le même sens que ce qu'affirment Paré et Trépanier (2010) à propos du fait que les modèles de services de consultation sont moins répandus que les modèles de services à l'extérieur de la classe dans les écoles et commissions scolaires du Québec. Les services indirects sont pourtant bel et bien inclus dans les cadres de référence du service en orthopédagogie consultés et ce rôle de consultation attribué à l'orthopédagogue est présent dans le discours des trois directions d'école.

Bien que la consultation ne s'effectue pas de manière formelle, il n'en demeure pas moins qu'il existe une certaine forme de consultation qui se fait de manière ponctuelle et informelle dans les trois sites. Les orthopédagogues offrent des conseils, prêtent des livres ou du matériel, répondent à des questions à propos de la différenciation pédagogique, etc. Elles font également la promotion de pratiques documentées par les CIR auprès des enseignantes de leur école en s'impliquant dans divers comités ou en offrant de courtes formations. Dans les trois cas, les services indirects, sous forme de consultation, semblent donc appuyés par la commission scolaire ainsi que par la direction. Les orthopédagogues ont même une propension naturelle pour ce genre de rôle. Il convient donc de se questionner sur ce qui fait en sorte que ce modèle de services ne se formalise pas davantage dans ces milieux.

5.1.2 Le palier II : une transformation dans les rôles

Moreau (2015) précise que le rôle et les fonctions de l'enseignant ou de l'orthopédagogue sont modulés au regard d'interactions entre les aspects individuels

inhérents aux compétences des personnes et les aspects sociaux liés principalement à l'organisation des services pédagogiques d'une école. Le palier II amène une transformation sur ces deux aspects, ce qui affecte sans contredire les rôles des enseignantes et des orthopédagogues.

5.1.2.1 De nouvelles responsabilités pour les enseignantes

L'avènement du modèle RàI, et plus largement du courant pour une éducation inclusive, amène de nouvelles responsabilités pour les enseignants. Historiquement, l'enseignant de la classe ordinaire s'occupait de la transmission de savoirs et l'orthopédagogue prenait en charge les élèves en difficulté (Mérini, Thomazet et Ponte, 2010). Désormais, les enseignants ont une responsabilité à assumer par rapport aux services offerts aux élèves en difficulté. Dans un contexte d'implantation du modèle RàI, cette responsabilité s'opérationnalise notamment par le biais des interventions de palier II. Dans les trois sites étudiés, il est possible d'observer cette transformation de manière concrète. En effet, les trois enseignantes interviennent auprès de sous-groupes d'élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage. Le déploiement des interventions de palier II en classe engendre de nouvelles responsabilités pour ces enseignantes. Elles doivent tout d'abord affiner leurs pratiques de gestion de classe. Effectivement, ces enseignantes ont dû mettre en place un climat et une organisation de classe favorables au travail autonome pour en arriver à pouvoir travailler auprès d'un sous-groupe d'élèves sans se faire déranger par les autres élèves. Elles doivent également développer des activités pédagogiques au contenu spécifique destinées à un sous-groupe d'élèves, alors qu'elles ont l'habitude de prévoir des situations d'apprentissage pour l'ensemble de la classe.

Cette transformation importante dans les pratiques observées chez ces trois enseignantes peut expliquer l'existence de résistances chez les enseignants qui implantent des interventions de deuxième niveau, comme le révèle l'étude de Haager et Windmueller (2001). Haager et Mahdavi (2007) rappellent que les enseignants font face à plusieurs défis professionnels qui peuvent expliquer cette résistance, que ce soit l'hétérogénéité des classes ou le manque de temps pour planifier, organiser et procurer un enseignement plus spécialisé. Ces auteures ajoutent que certains enseignants ne se sentent pas outillés pour offrir de telles interventions plus ciblées.

Tout comme pour le palier I, il devient crucial de se questionner sur les modalités de soutien aux enseignants pour la mise en œuvre des interventions de palier II. Dans les trois milieux étudiés, le soutien octroyé aux enseignantes est variable. En guise d'exemple, l'enseignante de la D2 a accès à un matériel clé en main développé par les services éducatifs de la commission scolaire, ce qui représente une économie de temps considérable. Bien que les avantages de ce matériel clé en main soient bel et bien reconnus par l'enseignante, cette dernière considère qu'il devient redondant et même ennuyeux de toujours répéter les mêmes séquences d'activités d'une séance à l'autre. L'enseignante de la D3 obtient quant à elle du soutien en classe. Pendant que l'orthopédagogue travaille auprès d'un sous-groupe d'élèves en difficulté en classe, elle travaille avec un autre sous-groupe d'élèves à risque. La présence d'un deuxième intervenant facilite sa gestion de classe pendant les interventions de palier II. Encore une fois, il convient de se questionner à savoir si les enseignants sont suffisamment accompagnés dans ce changement de pratique important.

5.1.2.2 Un changement dans l'organisation des services en orthopédagogie

La mise en œuvre des interventions de palier II a aussi une incidence sur le rôle des orthopédagogues. Dans les trois sites, les orthopédagogues mettent aussi en œuvre des interventions de palier II auprès de sous-groupes d'élèves à l'extérieur de la classe. La transformation n'apparaît cependant pas comme étant aussi profonde que pour les enseignantes. Effectivement, les orthopédagogues offrent des services auprès de petits groupes d'élèves en difficulté à l'extérieur de la classe depuis les années 70, c'est-à-dire depuis la naissance de la profession (Tardif et Lessard, 1992). La transformation concerne davantage la manière dont s'organisent les services en orthopédagogie au sein de l'école. Un premier changement se rapporte au fonctionnement par bloc intensif. Plutôt que d'intervenir auprès d'un même groupe d'élèves pendant l'ensemble de l'année scolaire, les orthopédagogues interviennent pendant un nombre de semaines limité (ex. : 8 semaines) sur une habileté ciblée. La composition des groupes est donc appelée à changer au cours de l'année scolaire. Un autre changement a trait à la répartition des services. Auparavant, ces orthopédagogues avaient tendance à répartir les services de manière équitable en octroyant un certain nombre d'heures par classe. Désormais, ces orthopédagogues optent pour une approche par besoin. Le nombre d'heures peut donc varier d'une classe à l'autre en fonction des besoins vécus dans la classe. Cette répartition des services, selon une approche par besoin, amène parfois l'orthopédagogue à former des groupes avec des élèves provenant de classes différentes. L'ensemble de ces changements dans la répartition des services fait en sorte que la fréquence des interventions est augmentée. Les orthopédagogues arrivent à voir les sous-groupes d'élèves trois fois par semaine. Ce résultat révèle donc une amélioration dans l'offre des services en orthopédagogie dans ces trois sites par rapport au portrait brossé par Brodeur et ses collaborateurs en 2008. Comme le stipulaient ces auteurs, les orthopédagogues intervenaient auprès d'un grand nombre d'élèves, ce qui faisait en sorte que le temps consacré à chacun était plutôt limité. Cette situation de

saupoudrage de services, aussi décriée dans le mémoire de maîtrise de Marcoux (2013), semble s'estomper dans les trois milieux étudiés. Une autre critique à l'égard des services en orthopédagogie concernait plutôt la nature des interventions déployées par ces intervenants. Brodeurs et ses collaborateurs (2008) ainsi que Marcoux (2013) critiquaient le fait que les interventions mises en place par les orthopédagogues visaient fréquemment la récupération de contenus vus en classe. Cette situation ne correspond pas à la nature des interventions observées dans cette étude multicas. Les trois orthopédagogues ont plutôt tendance à mettre en œuvre des interventions rééducatives ciblées et spécifiques, liées aux apprentissages essentiels en lecture (conscience phonémique, fluidité, identification des mots, stratégies de compréhension).

Malgré ces améliorations notables sur le plan de la qualité des services dispensés en orthopédagogie, une question demeure en suspens. Il est possible de se demander si l'orthopédagogue a un rôle à jouer pour soutenir l'enseignant dans la mise en œuvre des interventions de palier II. Tout comme pour le palier I, Haager et Mahdavi (2007) plaident pour que l'orthopédagogue soutienne l'enseignant sous forme de consultation pour la mise en place des interventions de palier II en classe. Les résultats de la présente étude révèlent que ce type de consultation est à peu près inexistante au deuxième palier d'intervention, et ce, dans les trois milieux. Or, l'étude de Haager et Windmueller (2001) indique que les enseignants ont besoin de soutien supplémentaire pour arriver à mettre en place les interventions de deuxième palier. Une recommandation de la conférence de consensus sur la RàI (Comité sur la RàI, 2019) va dans le même sens. Il est suggéré de « prévoir les ressources humaines et matérielles à mobiliser pour soutenir les interventions des paliers 2 et 3 ». Cette recommandation réitère l'importance du travail collaboratif pour la mise en œuvre de l'intensification des interventions. Il convient donc de s'interroger par rapport au rôle que peut jouer l'orthopédagogue sur ce plan.

5.1.3 Le palier III : des interventions rares et partiellement comprises

D'entrée de jeu, il apparaît clair que la responsabilité du palier III appartient à l'orthopédagogue. Les résultats obtenus révèlent néanmoins d'autres constats plus précis par rapport au rôle de l'orthopédagogue à ce troisième palier d'intervention. En premier lieu, les trois orthopédaogues affirment qu'elles se rendent rarement aux interventions de palier III. Cette rareté peut être expliquée en partie par le fait qu'il semble y avoir une confusion relative à la compréhension du troisième palier d'intervention. Effectivement, les trois orthopédaogues ont de la difficulté à statuer sur l'existence des interventions de palier III. À travers les propos des orthopédaogues, il est toutefois possible de dégager certaines caractéristiques distinctives des interventions de palier III par rapport à celles de palier II. Pour l'orthopédagogue de la D1, les interventions de palier III se caractérisent par l'utilisation d'interventions individualisées à partir de matériel de manipulation, alors que les interventions de palier II se font à partir d'un matériel clé en main. En d'autres mots, cette orthopédagogue semble concevoir les interventions de palier II davantage comme de l'entraînement et les interventions de palier III comme de la rééducation. Selon l'orthopédagogue de la D2, les interventions de palier III se démarquent par leur fréquence et la spécificité des objectifs de rééducation. Pour être en présence d'un palier III, cette orthopédagogue affirme qu'elle doit travailler cinq fois par semaine sur un même objectif auprès d'un même élève. Pour l'orthopédagogue de la D3, elle considère que les interventions de palier III se caractérisent par le nombre d'élèves suivis. Pour elle, les interventions de palier III se font en individuel. L'analyse de ces propos révèle que les trois orthopédaogues ont des visions différentes de ce qui caractérise les interventions de palier III. Ce constat va dans le même sens que les résultats obtenus par Mitchell et ses collaborateurs (2012) dans une étude qualitative portant sur le rôle de l'orthopédagogue dans le modèle RàI. Les résultats issus des entretiens indiquent que les orthopédaogues ne saisissent pas tout à fait en quoi se distinguent les

interventions de palier II et de palier III. Certaines orthopédagogues font référence à la durée des interventions, d'autres au pistage de progrès plus fréquent, etc. L'observation des pratiques des orthopédagogues dans cette recherche indique très peu de différences entre les deux paliers. Cette confusion n'est pas anodine, puisqu'elle est partagée par des orthopédagogues du Kansas et du Québec à plusieurs années d'écart (Mitchell *et al.*, 2012). En effet, tout comme dans la présente recherche, l'étude de Mitchell et ses collaborateurs (2012) a fait ce constat à partir d'observations et d'entretiens avec les orthopédagogues. Quelques hypothèses explicatives sont émises. D'une part, les caractéristiques distinctives relatives aux interventions de palier III sont nombreuses et différent, selon les auteurs, sur le plan théorique, ce qui peut nuire à la construction d'une compréhension commune. À titre d'exemple, la fréquence, la durée, ainsi que le nombre de semaines d'intervention peuvent varier d'un auteur à l'autre. De plus, dans les études consultées, peu de précisions concrètes sont apportées à propos de la nature des interventions orthopédagogiques. D'autre part, le déploiement des interventions de palier III s'appuie sur une implantation réussie des deux premiers paliers du modèle, ce qui fait en sorte qu'elles sont sans doute complexes à mettre en œuvre. À la lumière de ces résultats, il apparaît nécessaire de mieux définir les interventions de palier III sur le plan orthopédagogique et de dégager des pistes d'opérationnalisation pour en faciliter la mise en œuvre.

5.1.4 Une culture de données en émergence

L'implantation du modèle RàI amène une responsabilité additionnelle non négligeable liée à l'évaluation, autant pour les enseignantes que pour les orthopédagogues. Cette responsabilité additionnelle a surtout été observée dans deux sites (D1 et D2) qui mettent en œuvre une opération de dépistage universel et qui effectuent des mesures de pistage de progrès. D'ailleurs, ces deux milieux ont une manière différente

d'opérationnaliser ces procédés d'évaluation. Les deux cas de figure ainsi que leurs avantages et inconvénients seront présentés dans les prochains paragraphes.

5.1.4.1 Le cas de figure 1 : une responsabilité partagée (D1)

La D1 effectue l'opération de dépistage universel en équipe. La direction accepte d'octroyer deux périodes de libération à trois reprises au cours de l'année scolaire. Les deux intervenantes arrivent, selon une logistique bien établie, à évaluer l'ensemble des élèves de la classe. L'enseignante évalue la fluidité et l'orthopédagogue évalue la compréhension, ce qui fait en sorte que les deux intervenantes ont l'occasion d'observer tous les élèves de la classe. À l'intérieur de ces deux heures, elles arrivent également à compiler et à analyser les données, ainsi qu'à prendre les décisions découlant des données recueillies. Elles reprennent ces mêmes modalités de fonctionnement pour le pistage de progrès qu'elles effectuent en cours de bloc intensif.

Cette formule a l'avantage d'être très efficace. En deux heures seulement, l'opération de dépistage universel se termine et les sous-groupes de palier II sont formés pour le prochain bloc intensif. Elles en profitent même pour échanger à propos des interventions et du matériel à privilégier en classe et en orthopédagogie. Cette façon de procéder a aussi pour avantage d'augmenter le niveau de soutien à l'enseignante. D'une part, l'accès à une suppléante permet à l'enseignante de se consacrer entièrement à l'opération de dépistage sans se préoccuper de la gestion de la classe. L'enseignante se sent également soutenue dans l'appropriation de cette nouvelle forme d'évaluation qui ne s'apparente pas à ce qui se fait en classe habituellement. D'ailleurs, ce soutien apparaît crucial pour plusieurs auteurs. En effet, l'utilisation efficiente de l'évaluation par les enseignants représente un défi important dans une perspective d'implantation du modèle RàI puisque ces nouvelles mesures alourdissent la tâche des enseignants

(Bradley *et al.*, 2007 ; Fuchs et Vaughn, 2012). Sans compter le fait que les enseignants ne sont pas nécessairement familiers avec l'analyse et l'interprétation de ce type de données (Richards, Pavri, Golez et Canges, 2007). D'un autre côté, ces auteurs rappellent que les orthopédagogues ont l'habitude de travailler avec ce genre d'évaluation. Au Québec, une recherche de Leclerc et Phillion (2012) a d'ailleurs révélé que les orthopédagogues occupent une place de choix en matière d'accompagnement des enseignants sur le plan de l'analyse et de l'interprétation des données. En ce sens, la collaboration étroite entre les enseignants et les orthopédagogues devient cruciale dans l'instauration d'une culture de données au sein d'une école (Richards *et al.*, 2007). Ce premier cas de figure va tout à fait dans ce sens.

Il y a également des inconvénients relatifs à cette formule. Comme l'orthopédagogue est sollicité par les opérations de dépistage universel dans plusieurs classes et à divers niveaux scolaires, ce temps n'est pas consacré aux services directs aux élèves. Tout comme le mentionne Haager et Mahdavi (2007), de telles évaluations réduisent forcément le temps d'enseignement en classe, puisque l'enseignant voit individuellement chaque élève. Il convient de se demander si les bénéfices à tirer de l'opération de dépistage universel sont suffisamment importants pour justifier cette perte de services directs aux élèves et à la classe. Une autre limite relative à cette formule concerne les possibilités d'expansion du modèle RàI. Les orthopédagogues ne peuvent peut-être pas collaborer aussi étroitement pour les opérations de dépistage avec les enseignants de tous les niveaux scolaires, surtout si le modèle RàI s'implante dans d'autres disciplines que la lecture. La logistique devient sans doute plus complexe dans une école de plus grande taille avec plusieurs classes par niveau. Effectivement, il est important de préciser que la D1 intervient dans une école de petite taille, ce qui peut faciliter le déploiement d'une telle modalité de soutien. Au-delà de la capacité des orthopédagogues à subvenir aux besoins des élèves, il y a également la question des périodes de libération qui se pose et qui amène des défis sur le plan logistique.

5.1.4.2 Le cas de figure 2 : une responsabilité partagée (D2)

La D2 procède d'une autre façon pour mettre en œuvre les procédés d'évaluation liés au modèle RàI. Dans cette école, les responsabilités sont clairement réparties entre les deux intervenantes. D'une part, l'enseignante est responsable du dépistage universel pour l'ensemble de ses élèves. Elle s'occupe de la passation de l'évaluation, compile et analyse les données. Elle n'a pas accès à des périodes de libération pour la réalisation de ces tâches. La prise de décision se fait cependant en communauté d'apprentissage professionnelle composée des autres enseignantes de première année, de la direction, de l'orthopédagogue, de l'orthophoniste, de la conseillère pédagogique et de l'éducatrice spécialisée. L'enseignante est également responsable de pister les progrès des élèves auprès desquels elle intervient au palier II. De son côté, l'orthopédagogue évalue seulement les élèves suivis en orthopédagogie. Cela dit, les évaluations visant à pister les progrès de ces élèves se font de manière fréquente et systématique.

Le premier avantage par rapport à cette deuxième formule est qu'elle permet de délimiter de manière claire les rôles des deux intervenantes. Le modèle RàI amène justement cet éclairage permettant de définir les rôles des enseignants et orthopédagogues de façon complémentaire (Brodeur *et al.*, 2008). Brodeur et ses collaborateurs (2008) précisent que ce modèle permet de structurer la manière dont les services sont dispensés aux élèves par ces deux intervenants à chacun des paliers d'intervention. La D2 semble donc respecter cette répartition des rôles qui les amène à travailler de manière complémentaire. Cette manière de procéder permet également d'optimiser des ressources financières et humaines. Dans un contexte où plusieurs milieux scolaires sont sous pression, comme le signale un récent avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2017), la question de l'optimisation des ressources devient incontournable. De plus, comme l'orthopédagogue n'est pas sollicitée pour participer au dépistage universel, celle-ci peut se consacrer davantage au pistage de

progrès. Cette orthopédagogue n'avait pas l'habitude d'utiliser ce procédé d'évaluation en cours de bloc d'intervention, ce qui fait en sorte qu'elle doit mettre du temps pour concevoir les outils et s'approprier cette nouvelle pratique évaluative, ce qui lui ajoute des responsabilités de gestion. D'un autre côté, le fait que l'enseignante ait pleinement la charge de l'opération de dépistage peut contribuer à lui redonner du pouvoir sur sa capacité à dépister et à intervenir auprès des élèves en difficulté. Dans un contexte où le personnel enseignant est souvent dépossédé de son rôle d'expert de l'enseignement et de l'apprentissage (CSE, 2017), cet avantage n'est pas anodin.

Bien que cette formule ait plusieurs avantages, elle semble complexe à mettre en œuvre du point de vue de l'enseignante puisque le niveau de soutien est plus faible que dans le premier cas de figure. En effet, comme l'enseignante n'a pas accès à des périodes de libération, elle doit trouver des manières d'évaluer ses élèves individuellement en entretien de lecture, pendant que ses autres élèves s'occupent de façon autonome. Comme ses élèves sont en première année, cela demeure un défi. Elle tente par différents moyens de les occuper, que ce soit par le biais d'un travail papier-crayon, d'un film ou encore en utilisant des parents bénévoles. Il va sans dire que les moyens utilisés n'ont pas toujours une grande valeur pédagogique, ce qui, par le fait même, réduit le temps d'enseignement. Cet obstacle est d'ailleurs nommé par Haager et Mahdavi (2007) qui soutiennent que de telles évaluations, bien qu'elles soient utiles, retirent du temps d'enseignement. Encore une fois, il convient de se demander si les bénéfices retirés sont suffisamment importants pour justifier cette perte de temps d'enseignement. Tout comme pour le premier cas de figure, il devient difficile d'imaginer comment le modèle RàI peut s'étendre aux autres disciplines si l'enseignante est l'unique responsable des mesures de dépistage universel. Outre ces questions opérationnelles, cette façon de procéder n'incite pas les deux intervenantes à collaborer. Une séparation claire des rôles rend le travail optimal, mais ne crée pas forcément cette relation d'interdépendance nécessaire à la collaboration. Toutefois, il

convient de préciser que cette relation d'interdépendance peut se développer dans d'autres contextes.

5.1.5 Une frontière à délimiter ou à éliminer ?

Maintenant que les résultats relatifs aux rôles de ces deux intervenants pour chacune des composantes du modèle RàI ont été interprétés, il devient nécessaire de se pencher sur la frontière qui délimite et circonscrit leur rôle mutuel.

5.1.5.1 Une frontière à la perméabilité variable

Les résultats de cette étude multicas révèlent que la frontière délimitant les rôles des enseignantes et des orthopédagogues est variable. Pour une interprétation plus fine des résultats, il est possible de porter un regard sur cette frontière à chacun des paliers du modèle.

Au palier I, la frontière est particulièrement floue. Certes, il apparaît clairement que l'enseignante est la première responsable de ce palier. Il est toutefois possible d'observer dans les trois sites une certaine percée des orthopédagogues au palier I, que ce soit par la promotion des pratiques prometteuses, par l'utilisation du coenseignement ou encore par l'entremise d'un rôle de consultation informel et très ponctuel. Au palier II, il est possible de constater une frontière bien établie entre les rôles des enseignantes et des orthopédagogues, surtout pour la D1 et la D2. Les enseignantes ont tendance à intervenir auprès d'un sous-groupe d'élèves à risque et/ou en difficulté d'apprentissage en classe, alors que les orthopédagogues travaillent à l'extérieur de la classe auprès des élèves ayant de plus grandes difficultés d'apprentissage. Au palier III,

il est plutôt difficile de porter un jugement sur cette frontière, puisque les interventions de palier III sont très peu présentes dans les milieux étudiés. Pour ce qui est de la culture de données, les deux cas de figure présentés précédemment sont associés à deux visions différentes de cette frontière. Dans le premier cas de figure, où les deux intervenantes sont impliquées à toutes les étapes du processus de dépistage et de pistage, il est possible de dénoter une fusion des rôles et donc un estompage de cette frontière entre les rôles des enseignantes et des orthopédagogues. Dans le second cas de figure, où les deux intervenantes se répartissent les rôles de manière complémentaire, il est possible de constater une frontière bien établie.

5.1.5.2 Des confusions historiques et théoriques

Cette variabilité observée dans la frontière délimitant le rôle des enseignantes et celui des orthopédagogues est sans doute symptomatique de l'existence de diverses confusions, autant historiques que théoriques, dans la définition des tâches inhérentes à chaque intervenant. En effet, historiquement, la distinction des rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue n'a pas toujours été claire (Laplante, 2012 ; Tardif et Lessard, 1992). En guise d'exemple, les années qui ont suivi le rapport COPEX ont amené une confusion quant au rôle respectif et aux compétences des orthopédagogues et des enseignants (Laplante, 2012 ; Tardif et Lessard, 1992). Avec le mouvement vers l'intégration, les enseignants ont été appelés à faire une partie du travail des orthopédagogues et inversement (Tardif et Lessard, 1992). Ces auteurs rappellent que, à cette époque, les uns empiétaient sur le territoire de l'autre, ce qui a rendu la frontière entre les rôles des intervenants des deux groupes moins claire. Plus récemment, avec l'avènement d'un mouvement vers une éducation inclusive, la répartition des rôles des intervenants est encore une fois remise en cause et les frontières d'intervention sont amenées à bouger (Mérini *et al.*, 2010). La parution des référentiels de compétences

professionnelles en orthopédagogie (ADOQ, 2018 ; Brodeur *et al.*, 2015) contribue à délimiter cette frontière. Le modèle RàI amène quant à lui des précisions quant à la complémentarité des rôles des enseignants et des orthopédagogues (Brodeur *et al.*, 2008). Toutefois, Haager et Mahdavi (2007) soutiennent que la frontière entre les rôles demeure floue en contexte RàI. À titre d'exemple, les orthopédagogues sont parfois appelés à agir de manière préventive auprès d'élèves n'ayant pas de difficultés d'apprentissage importantes, alors que les enseignants peuvent être appelés à faire des interventions en sous-groupes auprès d'élèves en difficulté.

La délimitation des rôles entre l'enseignant et l'orthopédagogue est aussi tributaire de la compréhension des fondements théoriques et de l'essence du modèle RàI. À cet effet, plusieurs sont portés à croire qu'il y a un consensus à l'égard de ces principaux fondements, mais un article de Fuchs, Fuchs et Stecker (2010) relève plutôt une tension entre deux visions qui s'opposent. Dans l'une de ces visions, le secteur de l'adaptation scolaire devrait se fusionner au secteur régulier pour participer activement à chacun des paliers d'intervention du modèle RàI. Les tenants de cette vision stipulent que les orthopédagogues devraient délaissier les services à l'extérieur de la classe pour intervenir davantage dans la classe, notamment par le biais du coenseignement (Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010). Cette vision serait davantage associée à l'approche par résolution de problèmes (RP). La seconde vision propose que l'enseignant ait surtout un rôle dans les deux premiers paliers d'intervention et que les intervenants du secteur de l'adaptation scolaire participent plutôt à l'intensification des interventions dans les paliers supérieurs (Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010). Cette vision irait de pair avec l'approche par protocole standard (PS).

À ce propos, les résultats de la présente étude révèlent que les modèles des trois milieux scolaires étudiés ne s'inscrivent pas nécessairement dans une approche ou l'autre. Les propos recueillis chez les acteurs ainsi que dans les documents officiels consultés

n'indiquent aucunement l'approche privilégiée. Ces résultats coïncident avec les données obtenues par Allard (2016). Dans sa recherche, elle a questionné des enseignants et des orthopédagogues sur le contexte d'implantation du modèle RàI et aucun groupe ne mentionne de manière explicite les différentes approches permettant d'opérationnaliser ce modèle. Allard (2016) émet l'hypothèse qu'il y a un manque de connaissances en lien avec les approches proposées par la recherche concernant l'implantation du modèle RàI. Les données récoltées dans la présente recherche, par le biais des analyses des entretiens et des documents, indiquent plutôt qu'il y a un métissage des approches par résolution de problèmes et par protocole standard, ce qui en font des modèles RàI hybrides. Ce résultat va dans le sens des résultats obtenus par Allard (2016) qui révèlent l'existence d'une variété de contextes d'implantation du modèle RàI. Ces constats concordent tout autant avec les propos de Lefebvre (2018) qui énonce que bien que ces deux approches soient souvent présentées comme étant opposées, il constate une forte présence des modèles hybrides dans les milieux scolaires qu'il étudie. Ce métissage des approches peut être lié à une méconnaissance ou à un manque d'adéquation des approches aux besoins réels des milieux scolaires. Bien que les modèles hybrides semblent refléter la réalité des milieux, ils peuvent amener certaines contradictions dans la définition des rôles. En effet, les fondements théoriques de ces deux approches (PS et RP) sont associés à une vision différente de la frontière qui délimite les rôles des enseignants et des orthopédagogues au regard des services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. En ce sens, peut-être devient-il difficile d'appliquer ces visions opposées à des modèles hybrides dans la pratique. En bref, ces confusions historiques et théoriques nuisent sans doute à l'établissement de cette frontière entre les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue en contexte RàI.

5.1.6 Constats, défis et pistes de réflexion

Les résultats de cette étude multicas apportent un éclairage sur la transformation des rôles des enseignantes et des orthopédagogues suscitée par l'implantation du modèle RàI, ainsi que sur la délimitation de ces rôles.

Chez les enseignantes participant à l'étude, cette transformation du rôle apparaît comme étant profonde. En effet, des responsabilités importantes s'ajoutent à la tâche de ces enseignantes en lien avec l'intervention et l'évaluation aux deux premiers paliers du modèle. Ce résultat est à prendre en considération, puisqu'il peut en partie expliquer la présence de résistances de la part des milieux syndicaux par rapport à l'implantation du modèle RàI (FAE, 2015). Cette transformation profonde est complexe et exige une réflexion quant au soutien apporté aux enseignants, autant de la part de la direction d'établissement que des services éducatifs, mais également de l'orthopédagogue. Les résultats de cette étude révèlent que les enseignantes participant à l'étude sont appelées à revoir leurs pratiques d'enseignement en classe, à intervenir auprès de sous-groupes d'élèves, à évaluer tous les élèves en individuel à partir de nouveaux outils, à compiler et à analyser les données recueillies, etc. À ces responsabilités additionnelles s'ajoutent des défis en matière de gestion et d'organisation de la classe et de gestion du temps d'enseignement. Tardif (2012) rappelle que le travail des enseignants s'est complexifié et intensifié ces dernières décennies en termes de charge mentale et émotionnelle, ainsi qu'en fonction du spectre beaucoup plus large de compétences, de rôles et de responsabilités professionnels qu'ils doivent assumer. Pour arriver à intégrer les différentes responsabilités liées à l'implantation du modèle RàI, les enseignants ont assurément besoin de formation et de soutien (Haager et Mahdavi, 2007). Dans les milieux étudiés, les résultats démontrent que le soutien octroyé à ces enseignantes pour les accompagner dans cette transformation profonde est variable selon les commissions scolaires. Les services éducatifs dans ces milieux assument une fonction de soutien

importante à cet égard. À la lumière des résultats, il serait même difficile d'envisager comment une école seule pourrait implanter le modèle RàI sans l'appui et l'accompagnement des services éducatifs, puisque les changements apportés sont de nature systémique. Cette étude révèle que l'orthopédagogue apporte également un soutien dont la nature demeure ponctuelle et informelle. Il convient de s'interroger à savoir si le soutien, informel et ponctuel, actuellement octroyé aux enseignants est suffisant et si l'orthopédagogue devrait jouer un rôle plus important à cet égard.

Chez les orthopédagogues participant à l'étude, il est possible d'observer une transformation modérée de leur rôle en contexte RàI. Les changements concernent davantage l'organisation et la répartition des services, l'aménagement de l'horaire et le pistage de progrès. Ces orthopédagogues poursuivent en effet le même type d'intervention en sous-groupe auprès du même type d'élèves. Elles sont aussi appelées à utiliser des outils d'évaluation pour pister le progrès des élèves suivis de manière plus assidue. Un travail de conception d'outils de pistage s'ajoute donc au travail de ces orthopédagogues, ce qui leur ajoute des tâches en lien avec la gestion. Ceci étant dit, le travail de ces orthopédagogues et les compétences sur lesquelles elles s'appuient en contexte d'implantation du modèle RàI ne semblent pas différer de manière importante. Il est également possible de qualifier cette transformation comme étant floue à différents égards. En effet, des zones d'ombre demeurent en ce qui concerne le palier I et le palier III. Au palier I, un questionnement persiste en rapport au positionnement de l'orthopédagogue relatif à l'enseignement universel de palier I. D'un côté, il peut se garder à une certaine distance de la classe et ainsi maximiser son temps et son énergie dans l'intensification des services. D'un autre côté, il peut plutôt devenir un proche collaborateur de l'enseignant par le biais du coenseignement ou de la consultation. À cet effet, ce dilemme ne serait pas nouveau puisque la profession de l'orthopédagogue oscille entre ces deux visions (médicale vs pédagogique) depuis le début des années 70 (Tardif et Lessard, 1992). Ce dilemme apparaît comme étant toujours présent dans les

milieux scolaires québécois, comme l'a décrit un avis du CSE (2017) dénonçant la médicalisation des difficultés scolaires. Les auteurs de cet avis expliquent que le personnel enseignant a tendance à diriger les élèves en difficulté vers d'autres intervenants, tels les orthopédagogues, pour une intervention spécifique auprès de ces jeunes (CSE, 2017). L'intervention se passe le plus souvent à l'extérieur de la classe, ce qui fait en sorte que l'enseignant est « dépossédé de son rôle d'expert de l'enseignement et de l'apprentissage ; parfois même des solutions lui sont prescrites » (CSE, 2017, p. 25). À partir des résultats obtenus dans cette étude multicas, l'arrivée du modèle RàI ne semble pas apporter de réponses claires dans les milieux concernant le positionnement des orthopédagogues par rapport à la classe. Au palier III, il a été difficile de documenter les nouvelles responsabilités de ces orthopédagogues, puisque les interventions étaient plutôt rares ou partiellement comprises, comme l'a démontré l'analyse en profondeur. L'importance de dégager une compréhension commune des caractéristiques propres aux interventions de palier II et III ressort d'ailleurs comme étant une recommandation de la conférence de consensus sur la RàI (Comité sur la RàI, 2019).

Concernant la frontière qui délimite les rôles de ces enseignantes et de ces orthopédagogues, les résultats révèlent qu'il y a une variabilité selon les paliers d'intervention, ainsi que pour l'instauration de la culture de données. Les résultats révèlent que la frontière est particulièrement floue au palier I, ce qui peut être en partie explicable par le manque de précision sur le plan théorique. Les écrits scientifiques consultés font mention de pratiques universelles et efficaces s'adressant à tous les élèves de la classe, mais demeurent assez vagues et apportent peu de précisions sur le plan opérationnel. Il serait nécessaire d'en arriver à une conceptualisation claire et structurante du palier I pour éclairer les acteurs du milieu scolaire. Avec un palier I moins bien défini, les intervenants peuvent avoir tendance à passer trop rapidement aux paliers II et III, ce qui, ultimement, ne diminuera pas le nombre d'élèves ayant besoin

de services en adaptation scolaire. En ce sens, Justice (2006) dresse, dans son article, quelques pistes pouvant guider cette conceptualisation du palier I. Pour cette auteure, la qualité du palier I serait tributaire de variables liées à des structures et à des processus. Les variables structurelles incluent, par exemple, l'organisation de la classe, les apprentissages essentiels du programme de formation ainsi que la gestion du temps d'enseignement. Les processus font plutôt référence au « comment », c'est-à-dire à la manière dont cet enseignement est dispensé. Justice (2006) nomme quelques-uns de ces processus déterminants pour la réussite des élèves, notamment l'importance d'offrir un enseignement qui répond aux besoins des élèves, de la rétroaction pour guider l'apprentissage et d'utiliser une variété de stratégies d'enseignement. Une fois le palier I bien défini, il sera plus aisé de définir les rôles des enseignants et des orthopédagogues et de choisir les modalités d'organisation des services les plus appropriées. Ceci dit, ce questionnement et cette réflexion permettant de structurer davantage le palier I sont à mener du préscolaire au secondaire (écoles, commissions scolaires, universités, ministère de l'Éducation, etc.) afin que la conceptualisation soit assez flexible pour s'adapter aux besoins des milieux, tout en ayant de solides appuis théoriques et scientifiques.

Mise à part la question du palier I, cette variation dans la frontière des rôles entre ces enseignantes et ces orthopédagogues semble en partie explicable par des confusions historiques et théoriques par rapport à la division des rôles des enseignants et des orthopédagogues. En effet, sur le plan historique, il apparaît que la profession de l'orthopédagogue oscille entre le modèle médical et le modèle pédagogique depuis le début des années 70, comme expliqué dans le cadre conceptuel. Le modèle dans lequel s'inscrit l'orthopédagogue a une incidence importante sur son rôle, sur l'organisation des services, ainsi que sur son rapport à l'enseignant. Sur le plan théorique, des visions s'affrontent, même au sein de la communauté scientifique s'intéressant au modèle RàI (Fuchs *et al.*, 2010), ce qui peut entraîner une certaine confusion relative à la

délimitation des rôles. En effet, les deux approches associées au modèle RàI, soit l'approche par résolution de problèmes et l'approche par protocole standard, proposent aussi deux visions différentes des rôles des orthopédagogues et de leur rapport aux enseignants. En somme, que ce soit les confusions entre le modèle médical et le modèle pédagogique, ou encore entre les deux visions du RàI, les praticiens se retrouvent face à une diversité d'idéologies et de points de vue qui peut complexifier la définition de leurs rôles respectifs. En prenant conscience de ces confusions et en s'assurant de considérer l'ensemble des options possibles, les enseignants et les orthopédagogues peuvent en venir à faire des choix plus éclairés en fonction de leurs valeurs et de leur vision pédagogiques. Plus largement, il devient nécessaire de se questionner sur notre vision des services en orthopédagogie et de son rapport à l'enseignant, tout en considérant le contexte actuel dans les milieux scolaires. À ce propos, les deux visions exposées dans l'article de Fuchs et ses collaborateurs (2010) méritent d'être examinées. Peut-être serait-il souhaitable que les rôles des enseignants et des orthopédagogues soient définis de manière complémentaire afin que chacun puisse développer une expertise plus spécifique ; ou serait-il préférable d'envisager une plus grande unification des services pour offrir davantage de soutien direct à la classe. Plus d'études sur l'organisation des services sont certainement nécessaires pour guider les milieux scolaires dans leur positionnement. D'autres questionnements demeurent. Devrait-on renforcer et formaliser davantage ce rôle de consultant chez l'orthopédagogue afin de soutenir davantage les enseignants dans les conditions actuelles ? ou réaffirmer l'identité professionnelle et accroître les opportunités de développement professionnel des enseignants afin que ceux-ci deviennent plus outillés pour répondre aux besoins diversifiés des élèves dans leur classe ?

5.2 L'interprétation des résultats en lien avec la collaboration des enseignantes et des orthopédagogues (obj. 2)

Maintenant que les résultats en lien avec les rôles ont été interprétés, il convient de se pencher sur le deuxième objectif qui vise à documenter la collaboration entre les enseignantes et les orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI. À ce propos, des résultats liés aux aspects organisationnels, structurels et relationnels de la collaboration entre les enseignantes et les orthopédagogues seront interprétés dans les prochains paragraphes.

5.2.1 Des conditions organisationnelles favorables à la véritable collaboration

Les résultats de cette étude multicas mettent en lumière une réalité déjà connue en lien avec le phénomène de la collaboration dans les écoles. En effet, il a été possible d'observer, dans les trois sites, que la majorité des échanges entre les enseignantes et les orthopédagogues se vit de manière informelle. Dans les trois milieux étudiés, les enseignantes et les orthopédagogues discutent de manière informelle dans les corridors, les cadres de porte, au photocopieur, au salon du personnel, etc. Elles s'échangent entre autres des informations à propos des élèves et le font à divers moments (récréation, dîner, après l'école, etc.). Ces échanges informels ne mènent donc pas à un haut degré d'intensité de la relation entre les enseignantes et les orthopédagogues, comme présenté dans le continuum de Little (1990). D'ailleurs, il a été possible d'observer un plus haut degré d'intensité de la relation entre les enseignantes et les orthopédagogues dans certaines conditions organisationnelles favorables. À ce titre, deux facteurs semblent favoriser l'émergence d'une collaboration véritable : du temps de concertation et une formalisation des pratiques collaboratives.

5.2.1.1 Du temps de concertation

Le fait que la majorité des échanges entre les enseignantes et les orthopédagogues s'effectue sous une forme informelle dans ces milieux révèle sans doute un manque de temps de concertation. Il a effectivement été possible d'observer que les enseignantes et les orthopédagogues des trois milieux observés n'ont pas de période allouée à la concertation dans leur horaire hebdomadaire. Ce constat va dans le même sens que les résultats de l'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire qui révélait que le temps hebdomadaire requis pour la concertation entre intervenants n'était pas reconnu dans l'horaire de travail d'une grande partie des enseignants et professionnels non-enseignants (Gaudreau *et al.*, 2008). Le temps de concertation ne correspondrait pas aux besoins des enseignants et susciterait peu leur satisfaction (Gaudreau *et al.*, 2008). Plus récemment, un avis du CSE réaffirme cette problématique. Cet avis fait mention de l'absence de périodes consacrées à la concertation dans la grille-horaire du personnel (CSE, 2017). Pourtant, une collaboration réussie repose sur du temps suffisant pour partager l'information et développer des relations interpersonnelles (Mariano, 1989, cité dans Robidoux, 2007). Même si les enseignantes et les orthopédagogues n'ont pas de temps officiellement réservé à la concertation dans leur horaire, il a été possible d'observer d'autres moyens leur permettant d'allouer du temps au travail collaboratif. En guise d'exemple, l'octroi de périodes de libération de manière ponctuelle a été favorable à l'instauration de pratiques collaboratives pour deux dyades. L'utilisation de périodes libres et de moments lors des journées pédagogiques a aussi été mise de l'avant par certaines dyades. Dans tous les cas, le fait de réserver du temps et de planifier officiellement la rencontre à l'agenda semble favorable à l'accroissement du degré d'intensité de la relation entre l'enseignante et l'orthopédagogue.

5.2.1.2 Une formalisation des pratiques collaboratives

À la lumière des résultats obtenus, il est possible d'observer qu'une formalisation des pratiques collaboratives accroît le degré d'intensité de la relation des dyades. En effet, le plus haut degré d'intensité de la relation a été observé dans les trois milieux dans des circonstances favorables à l'établissement de cette relation d'interdépendance. Les communautés d'apprentissage professionnelles, le travail en dyade pour la mise en œuvre du dépistage universel ainsi que le coenseignement sont apparus comme étant trois contextes favorables à la collaboration véritable. Dans ces trois contextes, les pratiques collaboratives sont formalisées. Cette formalisation se vit de différentes manières selon les milieux, mais certaines tendances ressortent. Les pratiques collaboratives formelles se caractérisent notamment par du temps de rencontre préétabli (parfois même dans une macro-planification annuelle), par l'établissement d'objectifs communs, par des règles et procédures claires (ex. : ordre du jour), par une définition des rôles de chacun, et par des prises de décision en lien avec l'enseignement ou l'apprentissage des élèves. Ce résultat concorde avec les propos de Thomazet, Mérini et Gaime (2014) qui réaffirment l'importance de la formalisation des pratiques collaboratives. Bien que l'informel puisse contribuer à la création de liens, il devient nécessaire à certains moments d'agir dans un cadre plus formel (Thomazet *et al.*, 2014). En effet, les interactions dans le seul mode informel ne suffisent pas pour assurer une véritable collaboration interprofessionnelle (Fortier 2004, cité dans Robidoux, 2007). Lorsque le travail collaboratif vise à prendre des décisions, à préciser des objectifs et des échéances, il est important que tout le monde entende la même chose et que cela soit écrit (Thomazet *et al.*, 2014). Beaumont et ses collaborateurs (2010) rappellent aussi que plusieurs auteurs prônent une formalisation des pratiques collaboratives. Celles-ci favorisent l'instauration de règles communes et de méthodes de travail, une certaine régulation organisationnelle, la production de documents et de traces témoignant de l'avancée des apprentissages du groupe, etc. (D'Amour, 1997 ; Le

Boterf, 2004, cité dans Beaumont *et al.*, 2010). Cette formalisation des pratiques amènerait également une plus grande satisfaction chez les intervenants. Lessard, Canisius Kamenzi, et Larochelle (2009) expliquent que plus les enseignants sont satisfaits des relations avec leurs partenaires et de l'organisation du travail, plus la collaboration devient importante, plus elle s'institutionnalise et plus elle est source de satisfaction pour tous.

5.2.2 Le modèle RàI : un repère structurant pour les pratiques collaboratives

Comme il a été possible de le constater dans la section précédente, la collaboration s'intensifie lorsque les enseignantes et les orthopédagogues ont accès à du temps de concertation et à des pratiques formalisées. Les résultats de cette étude multicas révèlent également que le modèle RàI devient un repère pour structurer les pratiques collaboratives dans les trois écoles. La typologie de Tremblay (2012) propose trois formes de collaboration entre professionnels : la consultation collaborative, le coenseignement et la co-intervention. Dans les prochains paragraphes, il sera possible de dégager de quelles manières s'inscrivent ces formes de collaboration dans les différentes composantes du modèle RàI.

5.2.2.1 Au palier I : de nouveaux espaces collaboratifs à considérer

Le plus souvent, dans les écrits consultés, la forme de collaboration la plus fréquemment associée au palier I est la consultation (Cummings *et al.*, 2008 ; Simonsen *et al.*, 2010). À titre d'exemple, Simonsen et ses collaborateurs (2010) proposent que l'orthopédagogue ait un rôle plus formel dans les trois paliers d'intervention à l'échelle de l'école. En ce sens, ces auteurs suggèrent que les orthopédagogues soient redéfinis

comme étant des « interventionnistes ». Au palier I, ces auteurs proposent que l'orthopédagogue « interventionniste » participe au développement professionnel des enseignants, offre des services sous forme de consultation en lien avec les pratiques universelles et collabore avec les enseignants pour favoriser l'implantation de ces pratiques en classe. Même si ces fonctions ne sont pas nécessairement nouvelles pour l'orthopédagogue, les auteurs insistent sur l'importance d'augmenter leur degré de formalisation et de leur allouer davantage de temps (Simonsen *et al.*, 2010). Dans les milieux étudiés, bien qu'il existe une certaine forme de soutien-conseil de la part de l'orthopédagogue envers l'enseignante, cela ne prend pas la forme d'un processus de consultation formel et systématique. En effet, cette pratique exige des rencontres hebdomadaires entre l'orthopédagogue et l'enseignant afin de planifier les interventions auprès des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage, d'échanger et de se concerter (Saint-Laurent, 2008). Ce genre de pratiques n'a pas été identifié dans les milieux étudiés. Ce constat va dans le même sens que les propos de Paré et Trépanier (2010) qui affirment que les modèles de consultation ne seraient pas très répandus dans les écoles du Québec. Pourtant, des auteurs ont documenté les avantages des modèles de consultation. Cette pratique collaborative a le potentiel d'augmenter la cohérence des interventions, de favoriser un meilleur transfert des apprentissages en classe et de diminuer le sentiment d'isolement des intervenants (Saint-Laurent *et al.*, 1995). Il convient de se demander pour quelles raisons les pratiques de consultation, qui comportent de nombreux bénéfices potentiels, ne se formalisent pas davantage dans les écoles du Québec. À cet égard, Paré et Trépanier (2010) soutiennent que les obstacles organisationnels, comme le manque de temps et d'espace, ainsi que le manque de soutien de la direction, sont souvent pointés du doigt. L'avènement du modèle RàI, qui provoque des changements sur le plan organisationnel, crée peut-être l'opportunité de se questionner à nouveau sur la place de la consultation dans les pratiques collaboratives entre l'enseignant et l'orthopédagogue.

Hormis la consultation, certains auteurs soutiennent que le coenseignement constitue une pratique collaborative à mettre de l'avant en contexte d'implantation du modèle RàI. Pour Murawski et Hughes (2009), il y aurait une combinaison logique à établir entre le modèle RàI et le coenseignement. Selon ces auteures, le coenseignement pourrait rendre le modèle RàI plus efficient et plus réaliste (Murawski et Hughes, 2009). De manière plus spécifique, elles expliquent qu'au palier I l'orthopédagogue et l'enseignant peuvent co-planifier des séances d'enseignement. L'expertise de l'orthopédagogue concernant la différenciation et l'individualisation de l'enseignement peut ainsi s'allier à l'expertise de l'enseignant concernant le programme de formation pour rehausser la qualité de l'enseignement, comme exigé au palier I. Dans les milieux étudiés, il a été possible d'observer la présence de coenseignement au sein d'une seule dyade. Lors de ces périodes de coenseignement, un plus haut niveau d'interdépendance a été observé entre les deux intervenantes. Dans les deux autres dyades, cette forme de collaboration n'était pas du tout utilisée. Visiblement, cela démontre que l'implantation du modèle RàI n'est pas associée d'emblée à un déploiement de pratiques de coenseignement. Il est vrai que le coenseignement ne fait pas partie du champ sémantique et des concepts intimement reliés au modèle RàI dans les écrits scientifiques consultés définissant le modèle (Desrochers *et al.*, 2016 ; NCRTI, 2010 ; Vaughn et Klingner, 2007). Pourtant, il est souvent question de l'importance de la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue (Brodeur *et al.*, 2010 ; Desrochers *et al.*, 2016 ; Friend et Cook, 2016 ; Grosche et Volpe, 2013 ; Hoover et Patton, 2008 ; Mohammed *et al.*, 2011 ; Murawski et Hughes, 2009), et le coenseignement constitue une forme de collaboration très prometteuse entre ces deux intervenants (Murawski et Swanson, 2001 ; Scruggs *et al.*, 2007 ; Tremblay, 2015).

Au palier I, il apparaît donc que la consultation et le coenseignement sont des formes de collaboration peu utilisées, bien qu'elles soient promues par certains auteurs

(Murawski et Hughes, 2009 ; Simonsen *et al.*, 2010). Hormis les formes de collaboration proposées par la typologie de Tremblay (2012), d'autres espaces collaboratifs entre l'enseignante et l'orthopédagogue ont émergé dans cette étude multicas. Dans un site, l'enseignante et l'orthopédagogue travaillent sur les pratiques de palier I par le biais d'un comité pédagogique. Dans ce comité incluant l'orthopédagogue et une enseignante par cycle, les membres discutent, échangent et développent des outils pour faciliter la mise en œuvre de certaines pratiques d'enseignement. Ce comité favorise également l'harmonisation des pratiques universelles au sein de l'école. Dans un autre site, l'enseignante et l'orthopédagogue font partie du comité du projet éducatif. Dans ce comité, les intervenantes réfléchissent aussi sur leurs pratiques pédagogiques de palier I. Ces comités offrent plusieurs avantages. Tout d'abord, ils constituent un espace collaboratif formalisé (Beaumont *et al.*, 2010) puisqu'il fait partie de la tâche des intervenants. Un autre avantage est lié au fait que ces comités sont constitués sur une base volontaire. Selon Hargreaves (1994), une participation volontaire au travail collectif entraînerait plus d'engagement et d'investissement au sein des équipes et davantage d'échanges orientés vers le travail. Ces comités permettent également à l'orthopédagogue de jouer ce rôle de consultant auprès de plusieurs enseignantes à la fois, ce qui devient plus facile à opérationnaliser qu'un processus de consultation individuelle. Cependant, dans ces deux sites, le lien entre le modèle RàI et le rôle de ces comités n'apparaissait pas comme étant explicitement établi. Il y aurait peut-être matière à tisser davantage de liens entre ces comités existants et l'implantation du modèle RàI, pour permettre aux intervenants de bien saisir la portée qu'ils peuvent avoir sur l'instauration des pratiques de palier I.

5.2.2.2 Au palier II : une variété de modalités possibles

Selon les résultats de cette étude multicas, la co-intervention externe se révèle comme étant la forme de collaboration dominante au palier II. En effet, au palier II, dans les trois sites, les orthopédagogues interviennent le plus souvent auprès des élèves à l'extérieur de la classe. Or, cette forme de collaboration, bien que nécessaire pour des élèves ayant des besoins spécifiques, présente plusieurs limites (Saint-Laurent *et al.*, 1998 ; Tremblay, 2015). Parmi ces limites, il y a le fait qu'il a un effet stigmatisant sur l'élève, qu'il y a une perte d'enseignement en classe et peu de transfert des habiletés apprises à l'extérieur de la classe (Saint-Laurent *et al.*, 1998). De plus, cette forme de collaboration ne nécessite pas l'instauration d'une réelle collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue (Saint-Laurent *et al.*, 1998). Ultimement, cette forme de collaboration serait également associée à une conception « corrective » de l'orthopédagogie et correspondrait moins à la vision d'une classe inclusive (Tremblay, 2015). Malgré ces limites, il a été possible d'observer dans les trois sites différentes modalités de co-intervention externe au palier II présentant des bénéfices qui peuvent compenser ou réduire les effets de ces limites dans une certaine mesure. La première est illustrée par la figure suivante.

- Premier cas de figure : lieu différent, même moment, élèves différents

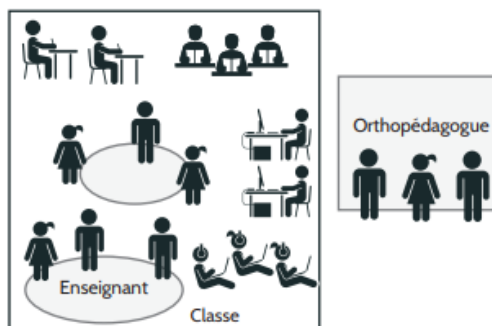


Figure 5.1 Premier cas de figure : lieu différent, même moment, élèves différents

Dans ce premier cas de figure, l'enseignante effectue les interventions de palier II auprès d'un sous-groupe d'élèves à risque en même temps que l'orthopédagogue qui intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves en plus grande difficulté dans son local. Cette formule optimise le temps d'enseignement en classe, puisque les élèves n'ont pas à se déplacer. Comme l'enseignante offre un soutien à un sous-groupe d'élèves, elle n'est pas en train d'enseigner de nouveaux contenus pendant que les élèves quittent la classe. Cette façon de procéder permet également d'assurer le service à un plus grand nombre d'élèves, puisque deux intervenantes interviennent en même temps. De plus, le fait d'avoir accès à un local extérieur permet aux élèves en plus grande difficulté de mieux se concentrer. En ce qui concerne le transfert de connaissances en classe, cette dyade travaille les mêmes objectifs à partir du même matériel « clé en main » auprès des deux sous-groupes, mais elles le font à des rythmes différents. Il y a ainsi une cohérence entre les interventions. Un deuxième cas de figure a aussi été observé, comme le présente la Figure 5.2.

- Deuxième cas de figure : lieu différent, moment différent, mêmes élèves

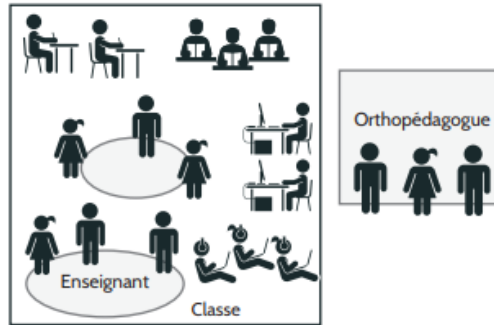


Figure 5.2 Deuxième cas de figure : lieu différent, moment différent, mêmes élèves

Dans le second cas de figure, l'enseignante effectue ses interventions de palier II auprès d'un sous-groupe d'élèves dans la classe. À un autre moment, l'orthopédagogue offre des interventions de palier II auprès de ces mêmes élèves à l'extérieur de la classe. Cette formule a l'avantage d'offrir un niveau d'intensification plus grand pour des élèves en grande difficulté qui reçoivent un « double » palier II. D'ailleurs, les mêmes objectifs sont ciblés par le palier II en classe et hors classe, ce qui accroît la cohérence des interventions. Encore une fois, l'accès à un local extérieur peut favoriser la concentration des élèves. Parfois, les interventions s'effectuent dans la classe, comme l'illustre la figure suivante.

- Troisième cas de figure : même lieu, même moment, élèves différents

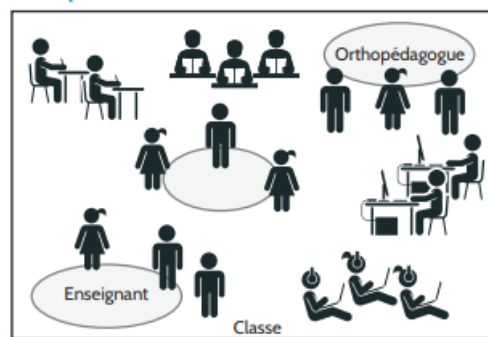


Figure 5.3 Troisième cas de figure : même lieu, même moment, élèves différents

Un troisième cas de figure a été observé au palier II, mais il apparaît comme étant plus rare. Dans un site, le palier II est à l'occasion déployé par les deux intervenantes dans la classe, au même moment, mais auprès d'élèves différents. Cette formule, correspondant davantage à du coenseignement, a un effet moins stigmatisant pour les élèves puisqu'ils ne quittent pas le groupe-classe. Ils ne perdent ainsi pas de contenu et les déplacements sont limités, ce qui optimise le temps d'enseignement. Cependant, il a été possible d'observer un niveau de bruit important, ce qui peut nuire à la concentration des élèves.

La diversité de modalités permettant de déployer les interventions de palier II peut apparaître comme un avantage puisque les milieux scolaires peuvent organiser les services pour répondre aux besoins des élèves en fonction de leur contexte et des ressources disponibles. Allard (2016) relève toutefois un risque associé à cette grande flexibilité dans le choix des modalités d'intervention au palier II. En effet, cette étude révèle la présence de pratiques collaboratives conflictuelles pour ce palier d'intervention en particulier. Les pratiques de collaboration conflictuelles sont celles qui génèrent une contradiction entre ce qu'il est convenu de faire et ce qui est appliqué (Allard, 2016). L'auteure attribue en partie ce résultat à la grande flexibilité permettant

de négocier les rôles et les responsabilités selon les besoins et les restrictions du milieu scolaire (fréquence d'intervention, choix de l'intervenant, approche, fréquence du pistage de progrès). Elle évoque que cette grande flexibilité peut contribuer à générer des obstacles à la mise en place des pratiques convenues au départ si celles-ci sont trop exigeantes par rapport au pouvoir d'action des intervenants. Parmi les obstacles, elle a recensé le niveau d'autonomie des élèves, la gestion de l'horaire, le taux d'absentéisme, etc.

5.2.2.3 La culture de données : de la dyade à la communauté d'apprentissage professionnelle

Comme cela a été mentionné précédemment, les résultats de cette recherche ont révélé l'émergence d'une culture de données dans les trois sites étudiés. L'utilisation de divers procédés d'évaluation, tels le dépistage universel et le pistage de progrès, en témoigne. Il a été possible d'observer que l'instauration de cette culture de données s'appuie sur des pratiques collaboratives. Encore une fois, de nouvelles formes de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue, ne faisant pas partie de la typologie de Tremblay (2012), ont été observées. Par exemple, une dyade met en œuvre chaque étape de l'opération de dépistage universel en équipe. Ce travail d'équipe en dyade constitue un réel espace de collaboration, puisque les deux intervenantes se partagent volontairement un but, elles mettent en commun des idées et réalisent entièrement ensemble les tâches nécessaires à l'atteinte des objectifs (Boies et Portelance, 2013 ; McEwan, 1997). Cette observation va dans le même sens que les propos de Gilbert (2018) qui affirme que la collaboration s'exerce bel et bien en petits groupes choisis au sein d'une école. Cette auteure a d'ailleurs défini les différents niveaux de travail collectif qu'elle distingue ainsi : les échanges informels, le travail en petits groupes choisis, les groupes de travail plus formels et les communautés d'apprentissage et de pratique. Bien que cette manière de procéder semble efficace pour la dyade en question,

cette forme de collaboration peut être plus complexe à opérationnaliser dans une grande école, puisqu'elle exige de l'orthopédagogue qu'il prenne du temps avec chacun des enseignants.

Hormis le travail d'équipe en dyade, il a été possible d'observer dans un site la présence d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) pour appuyer le déploiement de la culture de données. De manière plus précise, dans cette école, la CAP permet de soutenir les équipes dans le processus de prise de décision appuyée sur les données. Lorsque les enseignantes ont recueilli et compilé les données issues des mesures de dépistage universel, les membres de la CAP se retrouvent pour prendre les décisions relatives aux élèves en s'appuyant sur ces données. Même si le modèle RàI et les CAP constituent deux approches distinctes s'appuyant sur des fondements théoriques différents, ce milieu scolaire les associe très aisément et les praticiens les perçoivent comme étant indissociables. La question de l'arrimage entre le modèle RàI et la CAP fait d'ailleurs partie des préoccupations de certains chercheurs dans des écrits récents. Helman et Rosheim (2016) suggèrent aux écoles d'intégrer et même d'unifier ces deux approches en un seul plan cohérent à l'échelle de l'école. Dans le cas contraire, les efforts, le temps, les ressources matérielles et l'énergie professionnelle déployés pour réaliser ces initiatives distinctes réduisent l'efficacité des deux (Helman et Rosheim, 2016). D'une part, il est possible de constater un alignement naturel entre le modèle RàI et les CAP (Buffum, Matos et Weber, 2009 ; Helman et Rosheim, 2016). En effet, les stratégies d'enseignement appuyées par la recherche, la culture de données et la collaboration font partie intégrante des deux approches. Au-delà de ces similarités, il existe une complémentarité qui fait en sorte que le modèle RàI et la CAP peuvent s'enrichir mutuellement (Buffum *et al.*, 2009 ; Dulaney, Hallam et Wall, 2013 ; Mundschenk et Fuchs, 2016). En effet, l'implantation du modèle RàI serait grandement facilitée par les communautés d'apprentissage professionnelles (Mundschenk et Fuchs, 2016). Buffum *et al.* (2009) expliquent que les CAP créent les fondations structurelles

et culturelles à l'échelle de l'école qui sont nécessaires pour implanter le modèle RàI de manière hautement efficace. À ce titre, au cours des dernières années, le modèle RàI s'est intégré aux diverses initiatives d'amélioration des écoles aux États-Unis et a été converti en « système de support à paliers multiples ou SSMP » (traduction libre de multi-tiered system of support - MTSS) (Jimerson, Burns et Van DerHeyden, 2016). Dulaney et ses collaborateurs (2013) expliquent que le SSMP intègre le modèle RàI et les CAP en un seul système. L'apparition du SSMP témoigne de la volonté d'unifier les approches visant à améliorer la réussite des élèves en un seul système cohérent, ce qui va tout à fait dans le sens de ce qui a été observé dans cette école.

5.2.3 Une relation asymétrique

Dans les paragraphes précédents, il a été question des conditions organisationnelles et structurelles favorisant l'établissement de pratiques collaboratives entre les enseignantes et les orthopédagogues. La présente section porte sur un aspect plus spécifique de la collaboration. En analysant plus finement la relation entre les enseignantes et les orthopédagogues, il est possible de constater une certaine asymétrie. À titre d'exemple, dans les trois sites étudiés, les enseignantes sont souvent celles qui vont se référer aux orthopédagogues lorsqu'elles ont besoin d'assistance. Il convient de s'interroger sur les raisons pour lesquelles cette requête d'assistance est le plus souvent unidirectionnelle. Un autre résultat témoigne aussi de cette asymétrie. Dans deux dyades sur trois, les résultats issus des entretiens révèlent un léger déséquilibre dans la parité entre les enseignantes et les orthopédagogues. Même si les enseignantes et les orthopédagogues ont le même statut, il semblerait que l'orthopédagogue soit une personne de référence dans l'école et que celle-ci assume un certain rôle de leader pédagogique. Bien que ce rôle de leader puisse être tout à fait positif, il n'en demeure pas moins qu'il peut aussi fragiliser la parité au sein de la dyade. Or, Friend et Cook

(2016) rappellent que la parité est une caractéristique essentielle de la collaboration. Cette parité repose sur le fait que chaque personne doit avoir la conviction de pouvoir contribuer également à la prise de décision et que ses opinions seront prises en compte (Beaumont *et al.*, 2010). Cette asymétrie observée permet de dégager certains constats, autant pour les enseignantes que pour les orthopédagogues.

5.2.3.1 Du côté des enseignantes

Cette asymétrie dans la relation révèle deux éléments par rapport aux enseignantes. D'une part, elles semblent avoir besoin de soutien pour certains aspects spécifiques liés à leur profession. En guise d'exemple, les enseignantes demandent de l'assistance aux orthopédagogues concernant la différenciation pédagogique, en contexte d'apprentissage et d'évaluation. Elles demandent également des conseils aux orthopédagogues concernant les modalités de soutien pour les élèves en difficulté d'apprentissage intégrés dans leur classe. Il est vrai que certaines études ont démontré que les enseignants ne se sentent pas toujours outillés pour arriver à répondre aux besoins des élèves en difficulté intégrés dans leur classe (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Conderman et Johnston-Rodriguez, 2009 ; Daane *et al.*, 2001 ; Moran, 2007 ; Paré, 2009 ; Van Garderen *et al.*, 2012). Le rapport de recherche de Boutin et ses collaborateurs (2015) portant sur l'intégration des élèves en difficulté relate aussi de la complexité de la différenciation pédagogique, autant sur le plan de la compréhension du concept que sur celui de sa mise en œuvre. Cette requête d'assistance à sens unique provient peut-être d'un besoin plus criant de la part des enseignantes devant cette réalité complexe vécue dans leur classe. Malgré ce besoin, il n'en demeure pas moins que les enseignantes ont une expertise propre à leur profession. Pourquoi les orthopédagogues ne les consultent-elles pas davantage ? Cette relation asymétrique laisse aussi croire qu'il y a peut-être une certaine fragilité sur le plan de l'identité professionnelle des

enseignantes. En se fiant aux propos du CSE (2017), il est possible d'émettre l'hypothèse que cette fragilité touche surtout le soutien aux élèves en difficulté en classe. L'approche médicale toujours dominante dans plusieurs milieux scolaires amène le personnel enseignant à diriger les élèves en difficulté vers des professionnels pour obtenir des diagnostics et des interventions plus spécifiques. Ainsi, le CSE affirme que le personnel enseignant est en quelque sorte dépossédé de son rôle d'expert de l'enseignement et de l'apprentissage ; parfois même, des solutions lui sont plus ou moins « prescrites ». Même si ces recommandations sont utiles, elles risquent d'enfermer l'enseignant dans un rôle presque « paramédical », éloigné de ses deux domaines essentiels d'activités et de compétences, soit la gestion de classe et l'enseignement (Bonvin, 2016, cité dans CSE, 2017). Les propos de Maubant (2007) réaffirment l'importance de l'identité professionnelle en contexte collaboratif. En effet, Maubant (2007) explique que les partenariats actifs avec d'autres acteurs conduisent les enseignants à redessiner leurs zones d'intervention éducative, puisqu'ils sont confrontés aux aspirations de leurs partenaires. L'auteur considère que l'identité professionnelle des enseignants serait à redéfinir pour en arriver à mieux s'imposer dans des contextes de collaboration avec ces autres acteurs (Maubant, 2007).

5.2.3.2 Du côté de l'orthopédagogue

Dans les trois milieux étudiés, les orthopédagogues assument un rôle de leader pédagogique et de personne de référence au sein de l'école. Les orthopédagogues apportent des conseils, partagent du matériel et des outils, modélisent des pratiques en classe ou en font la promotion. Ce rôle de leader pédagogique ne leur a pas été attribué de manière officielle. Ces orthopédagogues ont plutôt adopté cette posture de façon tout à fait naturelle. Ce rôle place parfois les orthopédagogues dans une position délicate par rapport aux enseignantes. Les orthopédagogues sentent qu'elles exercent

une certaine pression sur leurs collègues enseignantes pour l'adoption de nouvelles pratiques, de nouveaux outils. Il est vrai que le travail de consultation ne fait pas nécessairement partie de la tâche de l'orthopédagogue ni de sa formation initiale. À ce propos, des auteurs affirment que les orthopédagogues se sentiraient peu efficaces dans ce travail de consultation, puisque la plupart n'ont pas reçu de formation pour exercer ce type de fonction (DeVore *et al.*, 2011 ; Saint-Laurent *et al.*, 1995). Malgré tout, il semble que le travail effectué par ces trois orthopédagogues réponde à un besoin des enseignantes dans les conditions actuelles. En effet, les enseignantes doivent arriver à répondre aux besoins diversifiés des élèves dans leur classe et l'expertise des orthopédagogues s'inscrit tout à fait dans cette perspective. Comme le mentionnent Murawski et Hughes (2009), les orthopédagogues maîtrisent les approches pédagogiques permettant de répondre aux besoins diversifiés des élèves. L'expertise détenue par les orthopédagogues en évaluation, en différenciation et en individualisation peut se révéler très utile pour les enseignants de la classe ordinaire (Murawski et Hughes, 2009).

5.2.4 Constats, défis et pistes de réflexion

La section précédente met en lumière les principaux résultats obtenus en lien avec le second objectif de cette recherche qui avait pour but de documenter la collaboration entre les enseignantes et les orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI. Il a tout d'abord été possible de dresser deux conditions organisationnelles favorables à l'instauration de la collaboration. Ces recommandations vont dans le même sens que d'autres travaux (CSE, 2017 ; Gaudreau *et al.*, 2008), mais ils réaffirment l'importance de ces conditions favorables dans le contexte spécifique d'implantation du modèle RàI au Québec. À cet effet, le temps de concertation et la

formalisation des pratiques collaboratives apparaissent comme étant associés à une intensification de la relation entre les enseignantes et les orthopédagogues.

Au-delà de ces deux conditions favorables, le modèle RàI semble être un repère permettant de structurer les pratiques collaboratives des dyades. À ce propos, pour chacune des composantes du modèle, des formes de collaboration, tels le coenseignement, la co-intervention, les comités et les communautés d'apprentissage professionnelles, sont à explorer pour opérationnaliser la collaboration entre les enseignantes et les orthopédagogues. Les comités et les communautés d'apprentissage professionnelles, qui sont des formes de collaboration plus élargies ayant émergé des résultats, sont prometteuses puisqu'elles permettent aux orthopédagogues de travailler étroitement avec plusieurs enseignants simultanément. De manière plus précise, les communautés d'apprentissage professionnelles apparaissent comme un moyen efficace d'instaurer la collaboration et la culture de données nécessaires à l'implantation du modèle RàI. La question de l'arrimage entre le modèle RàI et la CAP fait d'ailleurs partie des préoccupations de certains chercheurs dans des écrits récents (Desrochers et Leclerc, 2019 ; Helman et Rosheim, 2016). En ce sens, il serait judicieux de porter un regard sur le système de support à paliers multiples. Dulaney et ses collaborateurs (2013) affirment que plusieurs cherchent à clarifier l'ambiguïté afin qu'un seul système soit mis en place pour l'amélioration des écoles et la réussite des élèves. Dans cette optique, au cours des dernières années, le modèle RàI s'est intégré aux diverses initiatives d'amélioration des écoles aux États-Unis et a été converti en « système de support à paliers multiples ou SSMP » (Traduction libre de multi-tiered system of support - MTSS) (Jimerson *et al.*, 2016). L'apparition du SSMP témoigne de cette volonté d'unifier les approches visant à améliorer la réussite des élèves en un seul système cohérent. Au Québec, plusieurs commissions scolaires québécoises sont actuellement en train d'implanter le modèle RàI ainsi que les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Il serait profitable que les acteurs impliqués

au sein des commissions scolaires intègrent ces approches en un seul plan cohérent afin d'optimiser le temps et les ressources au bénéfice de la réussite des élèves.

Malgré la présence de diverses formes de collaboration, les résultats de cette recherche révèlent que la co-intervention externe demeure la forme de collaboration dominante entre les enseignantes et les orthopédagogues des trois milieux étudiés. Bien que cette modalité présente plusieurs limites, les dyades ont trouvé des manières de procéder pouvant permettre de réduire les effets de certaines de ces limites. Il convient tout de même de s'interroger sur ce qui fait en sorte que le coenseignement et la consultation ne se formalisent pas davantage dans ces milieux. Est-ce qu'on gagnerait à le faire ? Ultimement, si la forme dominante de collaboration associée au modèle RàI dans les milieux demeure la co-intervention externe, ce modèle pourrait être associé à une vision plus traditionnelle du service en orthopédagogie. Est-ce que la manière dont les services sont organisés dans ces milieux implantant le modèle RàI perpétue cette vision médicale des difficultés scolaires, comme dénoncé dans l'avis du CSE (2017) ?

Enfin, de manière plus spécifique, il semble qu'il y ait une certaine asymétrie dans la relation entre les enseignantes et les orthopédagogues. Cette asymétrie s'explique entre autres par le fait que les requêtes d'assistance se font de manière unidirectionnelle, souvent de l'enseignante vers l'orthopédagogue. De plus, deux dyades ont fait mention d'un léger déséquilibre dans la parité. Cette asymétrie peut s'expliquer par le fait que les enseignantes semblent avoir besoin de soutien pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et que l'orthopédagogue apparaît comme étant l'acteur tout indiqué pour apporter ce soutien. Il convient donc de s'interroger à savoir si une telle asymétrie altère les pratiques collaboratives entre les enseignantes et les orthopédagogues. En effet, les enseignantes aussi doivent sentir qu'elles apportent une expertise et un savoir spécifique en collaborant avec l'orthopédagogue. C'est sur ce chevauchement d'expertise que peut s'appuyer le développement d'une réelle interdépendance entre

les deux intervenantes. Il serait judicieux de réfléchir davantage sur l'influence que peut avoir cette asymétrie sur les rapports entre les enseignants et les orthopédagogues, ainsi que sur leur identité professionnelle. En effet, la reconnaissance de l'identité, des compétences et du territoire des groupes professionnels joue un rôle important dans la dynamique de collaboration interprofessionnelle (Robidoux, 2007).

Ce résultat démontre bien que les rôles et la collaboration sont intimement liés. En effet, la clarification et la compréhension des rôles et responsabilités figurent parmi les facteurs les plus influents pour améliorer le travail collaboratif (Boudreau, 2018). Robidoux (2007) précise que la clarification des frontières entre les rôles permet d'éviter la fusion (tout le monde fait la même chose) et la confusion (n'importe qui fait n'importe quoi) pour que la collaboration puisse vraiment exister. À ce titre, le *Référentiel national de compétences en matière d'interprofessionnalisme* du Consortium pancanadien pour l'interprofessionnalisme en santé (CPIS, 2010) cible la clarification des rôles dans les quatre domaines de compétences à développer pour contribuer à une pratique de collaboration. La clarification des rôles permet d'optimiser pleinement le potentiel de son champ de pratique, favorise une utilisation plus appropriée des professionnels et une répartition plus équitable de la charge de travail (CPIS, 2010). En ce sens, la parution des référentiels des compétences professionnelles en orthopédagogie (ADOQ, 2018 ; Brodeur *et al.*, 2015) contribue à cette réflexion sur la clarification des rôles et donc, ultimement, à la mise en œuvre des pratiques collaboratives avec les enseignants.

5.3 Les limites de l'étude

Dans la prochaine section, les principales limites méthodologiques de cette étude seront exposées sur le plan de l'instrumentation, de l'échantillon et de la collecte de données.

5.3.1 L'instrumentation

Le schéma d'entretien, les grilles d'observation et les grilles de consignation ont été conçus par la chercheuse spécifiquement pour la présente étude. Les outils utilisés ont fait l'objet d'une validation auprès de quelques praticiens, mais n'ont pas fait l'objet d'un processus de validation externe plus exhaustif.

En ce qui concerne l'instrumentation, la plus grande limite est liée aux grilles de consignation et aux documents complémentaires. Le nombre de grilles recueillies est très variable selon les sites et varie même au sein des dyades. De plus, certaines participantes ont grandement documenté leur rôle et leur travail collaboratif entre les prises de données en ajoutant de nombreux documents complémentaires. La richesse des données obtenues est donc très inégale d'une dyade à l'autre, ce qui fait en sorte que le degré de profondeur des analyses n'est pas le même pour chacune des dyades. Il était également difficile d'avoir une homogénéité entre les documents complémentaires recueillis, puisque certains documents étaient développés par les services éducatifs de la commission scolaire. En guise d'exemple, il a été possible de recueillir et d'étudier seulement deux cadres de référence du service en orthopédagogie. La troisième commission scolaire n'avait pas encore établi son cadre de référence.

Les grilles d'observation présentent aussi certaines limites. Les grilles visant à observer le travail de l'enseignante et de l'orthopédagogue avaient pour but de recueillir ce que les intervenantes font avant, pendant et après la séance d'intervention ou d'enseignement. Il était plutôt difficile de recueillir les informations sur ce qui était fait avant et après, puisque la séance d'observation directe se déroulait pendant la séance d'intervention ou d'enseignement. Le travail de gestion et de collaboration pouvant précéder ou suivre ces séances, il a été difficile de le documenter. Il aurait été intéressant d'ajouter un court entretien avec les participantes à la suite de chacune des

séances d'enseignement ou d'intervention observées pour mieux documenter ce qui avait été fait en amont et en aval. Ces informations auraient donné plus de précisions quant aux rôles des enseignantes et des orthopédagogues.

5.3.2 L'échantillon

L'échantillon pour cette étude est composé de trois dyades formées d'une enseignante et d'une orthopédagogue, et provenant de trois commissions scolaires différentes. Les trois dyades proviennent également de milieux différents sur le plan géographique et socioéconomique. Ce portrait varié permet de contraster les pratiques d'implantation du modèle RàI en lecture au primaire. Notre échantillon restreint a permis une analyse riche et en profondeur de chacun des cas étudiés.

La principale limite de cet échantillon est liée au fait qu'une commission scolaire sur les trois n'implantait pas le modèle RàI de façon fidèle et systématique. Tout comme pour les autres commissions scolaires, notre recrutement s'est basé sur les travaux et recommandations d'autres chercheurs s'intéressant au modèle RàI. Dans le cas de cette commission scolaire, il était vrai que l'implantation débutait, mais elle était encore partielle et incomplète. Surtout, l'implantation se faisait plutôt au niveau de quelques écoles et non pas à l'échelle de la commission scolaire. Il n'était donc pas possible de porter un regard sur l'ensemble des composantes du modèle dans cette commission scolaire, notamment sur le dépistage universel et sur le pistage de progrès. Les deux autres commissions scolaires étaient plus avancées. Toutefois, pour l'avancement des connaissances, il est intéressant de constater que la compréhension de ce qu'est le modèle RàI varie d'un milieu à l'autre et que cela affecte sans contredit la fidélité de l'implantation. En effet, les services éducatifs semblent contribuer à établir une compréhension commune des fondements du modèle dans les milieux.

Une autre limite est associée à cette même dyade. En cours de route, un ajout de services en orthopédagogie a modifié la répartition et l'organisation des services dans cette école. L'orthopédagogue participant à l'étude a commencé à offrir des services en mathématiques pendant la deuxième étape, alors que la nouvelle orthopédagogue était responsable d'offrir des services en lecture. Comme l'étude portait davantage sur l'implantation du modèle RàI en lecture, mais que l'orthopédagogue n'intervenait pas dans cette discipline pendant une période donnée, certaines données sont manquantes ou partielles. Encore une fois, ce contexte peut faire en sorte que cette dyade n'ait pas pu être étudiée aussi en profondeur que les deux autres qui ont poursuivi le travail en lecture pendant toute la collecte de données.

5.3.3 La collecte de données

Tout d'abord, il convient de préciser que la présente étude devait s'échelonner sur une année scolaire. Pour des raisons administratives, il n'a pas été possible de débiter la collecte de données à partir du début de l'année scolaire. La première prise de données a été effectuée en janvier. Ce changement au calendrier n'a pas affecté la quantité et la qualité des données recueillies. Toutefois, en débutant la collecte en septembre ou en octobre, il aurait été possible d'enrichir la documentation du contexte. Pour documenter les actions déjà entreprises en lien avec le modèle RàI en début d'année, il a fallu se baser sur des propos rapportés. Il aurait pu être intéressant d'étudier de quelles manières évoluent les rôles et les pratiques collaboratives au fil de l'année scolaire.

Mis à part cet enjeu lié au calendrier, la principale limite lors de la collecte de données est en lien avec les séances d'observation des pratiques collaboratives. Ces séances d'observation visaient à recueillir des données sur la collaboration et les participantes étaient libres de sélectionner la modalité de collaboration de leur choix. Dans les trois

sites étudiés, à un ou deux moments de la collecte de données, les enseignantes et les orthopédagogues ont prévu une rencontre collaborative spécialement pour la visite de la chercheuse. En d'autres mots, les enseignantes et les orthopédagogues ne se seraient pas vues s'il n'y avait pas eu de prise de données. Lors de ces occasions, il devenait ardu de porter un regard sur les aspects de la collaboration à étudier puisque nous ne nous trouvions pas en contexte naturel. De plus, comme ces rencontres ne semblaient pas faire partie de leur pratique courante, il y avait peu de formalisation et la rencontre prenait donc la forme d'une discussion informelle dans laquelle elles incluaient la chercheuse. Ces rencontres ne reflétaient donc pas la réalité vécue par les intervenantes au quotidien. Cela démontre toutefois que les enseignantes et les orthopédagogues ont peu de temps de concertation réservé à l'horaire.

Outre ces quelques rencontres simulées, la collaboration demeure un objet difficile à saisir puisqu'elle se vit beaucoup dans l'informel. Pour vraiment réaliser toute la teneur des discussions informelles, il aurait fallu que la chercheuse passe plus de temps dans les milieux. Pour s'assurer d'assister à davantage de rencontres formelles, il aurait été judicieux que la chercheuse précise davantage ses attentes pour éviter ces rencontres simulées. Il aurait été beaucoup plus riche, par exemple, d'assister à une rencontre d'un comité pédagogique ou d'un comité du projet éducatif. Enfin, comme les trois milieux étaient éloignés et qu'une seule chercheuse était responsable de la collecte des données, il y avait moins de flexibilité et de spontanéité dans le choix des dates de visite dans les milieux.

Dans cette discussion, les résultats obtenus pour chacun des objectifs de recherche ont été interprétés. Les limites de l'étude ont également été présentées. Dans le chapitre suivant, les principales retombées souhaitées seront exposées. Les prospectives pour de futures recherches permettront de conclure cette thèse.

CONCLUSION

Cette recherche s'intéresse aux rôles des enseignantes et des orthopédagogues, ainsi qu'à leur collaboration, en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI). L'implantation du modèle RàI mobilise les acteurs du réseau scolaire depuis déjà quelques années au Québec et soulève de nombreux questionnements dans les milieux (Comité sur la RàI, 2019). Même si ce modèle d'organisation des services est considéré comme prometteur, plusieurs auteurs soulèvent les défis relatifs à son implantation dans les milieux éducatifs (Barrio *et al.*, 2015 ; Fortier et Lefebvre, 2009 ; Fuchs et Vaughn, 2012 ; Mitchell *et al.*, 2012 ; Robinson *et al.*, 2013). La définition des rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue (Alsuliman, 2012 ; Barrio *et al.*, 2015 ; Simonsen *et al.*, 2010) ainsi que la collaboration entre ces deux intervenants (Kosteck, 2012 ; Mohammed *et al.*, 2011 ; Murawski et Hughes, 2009) apparaissent comme des défis importants. La présente recherche avait donc pour but de répondre à la question suivante : Comment s'opérationnalisent les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue, ainsi que leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au primaire ?

Pour répondre à cette question, le premier objectif de cette étude visait à circonscrire les rôles des enseignantes et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Au Québec, comme ailleurs dans le monde, les rôles de ces deux types d'acteurs méritent d'être redéfinis en contexte inclusif, et l'avènement du modèle RàI offre une opportunité pour structurer cette réflexion (Fuchs, Fuchs et Compton, 2012). À ce titre, les résultats de cette recherche apportent un éclairage sur la répartition

et la délimitation des rôles de l'enseignante et de l'orthopédagogue. En étudiant de manière approfondie le travail des enseignantes et des orthopédagogues dans trois milieux scolaires différents, il a été possible de dresser certains constats sur leur rôle. Tout d'abord, la répartition du travail pour chacune des composantes essentielles du modèle RàI a été documentée en fonction des quatre rôles clés définis par Mitchell et ses collaborateurs (2012). Les résultats de cette analyse révèlent que le modèle RàI provoque une transformation dans les rôles des enseignantes et des orthopédagogues, mais que cette transformation serait encore plus profonde chez les enseignantes. De nouvelles responsabilités inhérentes à l'implantation du modèle RàI s'ajoutent, notamment en lien avec l'utilisation de pratiques appuyées par la recherche, l'utilisation d'outils de dépistage et de pistage, et le déploiement d'interventions de palier II. Du côté des orthopédagogues, une transformation modérée s'opère également et modifie essentiellement leur manière d'organiser et de répartir les services. Les pistages de progrès plus fréquents amènent également de nouvelles tâches de gestion pour l'orthopédagogue. Il demeure également des zones d'ombre à clarifier par rapport au rôle de l'orthopédagogue au palier I et au palier III. Au palier I, le rôle des orthopédagogues demeure assez flou dans les trois milieux, bien que ces dernières aient un intérêt ainsi que des connaissances à partager pour les pratiques universelles et prometteuses. Au palier III, les orthopédagogues ne semblent pas en mesure d'affirmer si elles déploient des interventions de palier II ou de palier III, ce qui a une incidence sur leurs pratiques orthopédagogiques, et donc sur leurs rôles. Les critères permettant de distinguer ces deux paliers d'intervention varient selon les milieux. Les résultats de cette recherche soulèvent des questionnements quant à la délimitation des rôles des enseignantes et des orthopédagogues. Les résultats révèlent une grande variabilité entre les sites et parfois même au sein d'une même dyade, selon les paliers d'intervention. Il a été possible d'observer à certains moments une frontière très bien établie avec des rôles complémentaires et, à d'autres moments, une frontière estompée avec des rôles plutôt similaires.

Le deuxième objectif de cette recherche avait pour but de documenter la collaboration entre les enseignantes et les orthopédagogues. Les résultats mettent en lumière des aspects organisationnels, structurels et relationnels en lien avec cette collaboration. En ce qui concerne les aspects organisationnels, les résultats de cette recherche révèlent deux conditions organisationnelles favorables à l'instauration de la collaboration entre enseignantes et orthopédagogues, soit l'ajout de temps de concertation et la formalisation des pratiques collaboratives. Ces deux conditions rassemblées accroissent le degré d'intensité de la relation des enseignantes et des orthopédagogues participant à l'étude et laissent donc place à la véritable collaboration. Sur le plan structurel, les résultats obtenus illustrent bien que les composantes essentielles du modèle RàI deviennent un repère pour structurer les pratiques collaboratives ainsi que l'organisation des services en orthopédagogie dans ces milieux. Au sujet des formes de collaboration privilégiées, bien que la co-intervention externe apparaisse encore comme étant la forme de collaboration dominante entre les enseignantes et les orthopédagogues dans cette étude, les dyades semblent contourner certaines limites liées à cette approche en la structurant autrement. Le coenseignement et la consultation semblent peu exploités dans les trois milieux. Cela dit, de nouvelles formes de collaboration entre ces enseignantes et ces orthopédagogues ont émergé dans cette étude, comme les comités pédagogiques, les comités du projet éducatif, ainsi que les communautés d'apprentissage professionnelles. Sur le plan relationnel, les résultats de cette étude dévoilent une certaine fragilité du côté des enseignantes. En effet, une légère asymétrie dans la relation entre ces enseignantes et ces orthopédagogues est observée au sein des dyades. Cette asymétrie se manifeste par une relation d'aide plutôt unidirectionnelle, ainsi que par un déséquilibre paritaire observé au sein de deux dyades. Ce résultat met peut-être en lumière le besoin de soutien de ces enseignantes et peut-être même, dans certains cas, le besoin de réaffirmation de leur identité professionnelle.

- Retombées de l'étude

Maintenant que les principaux résultats de l'étude ont été exposés, les retombées seront présentées. Dans un premier temps, les retombées utiles principalement pour les praticiens seront décrites. Par la suite, les retombées pouvant intéresser spécialement la communauté scientifique seront détaillées.

- Retombées pour les praticiens dans les milieux scolaires

Les résultats de cette recherche apportent des précisions sur les rôles des enseignantes et des orthopédagogues pour chacune des composantes essentielles du modèle RàI. Différents cas de figure concrets sont rapportés pour inspirer les praticiens aux différents paliers d'intervention, ainsi que pour l'instauration de la culture de données. Des éléments à clarifier sont également identifiés en rapport avec la répartition des rôles dans un contexte RàI. En guise d'exemple, il apparaît que le rôle de l'orthopédagogue, au palier I et même au palier III, est encore nébuleux. Les intervenants des milieux scolaires pourront en tenir compte dans leur réflexion sur la définition et la répartition des rôles de chacun. Les milieux scolaires peuvent également tirer profit de la typologie des quatre rôles clés de Mitchell et ses collaborateurs (2012) — évaluateur, interventionniste, collaborateur et gestionnaire — utilisée dans cette recherche. Cette typologie peut effectivement contribuer à structurer la réflexion sur les rôles. En effet, le croisement entre ces deux cadres de référence, soit la typologie des quatre rôles clés et les composantes essentielles du modèle RàI, a permis la construction d'une vision précise et exhaustive du travail des enseignantes et des orthopédagogues dans cette recherche. Les milieux scolaires peuvent aussi gagner à utiliser et à superposer ces deux cadres de référence pour dresser un portrait bien détaillé des rôles des enseignantes et des orthopédagogues en contexte RàI. Dans la présente étude, le portrait de la répartition des rôles des enseignantes et des

orthopédagogues apporte également des précisions quant à la profondeur de la transformation provoquée par l'implantation du modèle RàI. En effet, le modèle RàI amène une transformation importante dans les pratiques de ces enseignantes et de ces orthopédagogues, mais les résultats de cette étude révèlent que cette transformation est plus importante chez les enseignantes. À terme, les résultats de cette recherche peuvent également apporter des précisions pour les associations professionnelles, telles l'ADOQ, l'AQEP, l'AQPF et l'AEPQ, quant aux compétences à développer et à renforcer par le biais de la formation continue. La préparation des enseignants et des orthopédagogues aux différentes composantes du modèle RàI apparaît d'ailleurs comme un facteur déterminant pour assurer le succès de son implantation (Barrio *et al.*, 2015 ; Hazelkorn *et al.*, 2010 ; Heritage, 2007).

Sur le plan de la collaboration, les résultats de cette recherche réitèrent l'importance de dégager du temps de concertation pour les enseignantes et les orthopédagogues, et de formaliser davantage les pratiques collaboratives. En effet, dans les trois cas étudiés, ces deux conditions organisationnelles rassemblées accroissent le degré d'intensité de la relation des enseignantes et des orthopédagogues, et laissent donc place à la véritable collaboration. Les données issues de cette recherche rappellent aux gestionnaires des milieux scolaires l'importance d'impartir des ressources et du temps pour permettre aux pratiques collaboratives de prendre forme. Ces résultats peuvent également amener les intervenants à se questionner sur la place réservée aux pratiques collaboratives formelles et informelles dans leur milieu scolaire. La présente étude donne, par exemple, des détails sur la manière dont s'opérationnalisent les rencontres formelles dans les milieux étudiés (lieu, moment, motif, etc.). Il est donc possible de constater que ces milieux scolaires déploient des efforts pour mettre en œuvre des pratiques collaboratives plus formelles et que certaines solutions existent pour contrer le manque de temps. D'ailleurs, comme la collaboration apparaît comme étant une condition essentielle d'une implantation réussie du modèle RàI (Brodeur *et al.*, 2010 ; Desrochers

et al., 2016 ; Friend et Cook, 2016 ; Grosche et Volpe, 2013 ; Hoover et Patton, 2008 ; Mohammed *et al.*, 2011 ; Murawski et Hughes, 2009), il incombe de se pencher sur ces solutions pour en arriver à instaurer des conditions organisationnelles favorables. Les résultats obtenus illustrent également bien la valeur ajoutée du modèle RàI. En effet, dans les milieux étudiés, les composantes essentielles du modèle deviennent un repère pour structurer les pratiques collaboratives, ainsi que l'organisation des services en orthopédagogie. Cette étude apporte encore une fois plusieurs cas de figure concrets relevant diverses modalités de collaboration pour chacune des composantes essentielles du modèle. Ces cas de figure peuvent inspirer les praticiens et les gestionnaires. Bien que la co-intervention externe apparaisse encore comme étant la forme de collaboration dominante entre les enseignantes et les orthopédagogues dans notre étude, les dyades semblent contourner certaines limites liées à cette approche en la structurant autrement. L'ajout d'interventions de palier II en classe par les enseignantes permet notamment d'augmenter l'intensification des services ou le nombre d'élèves desservis. Cette pratique optimise le temps d'enseignement puisque les élèves n'ont pas à se déplacer. Ces résultats offrent des pistes de solution et de réflexion permettant de cibler la façon d'utiliser les ressources de manière optimale pour assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. Hormis les formes de collaboration présentées dans le cadre conceptuel, notre étude relève d'autres modalités de collaboration pour les enseignantes et les orthopédagogues, comme les comités et les communautés d'apprentissage professionnelles. Ces modalités de collaboration constituent d'ailleurs des espaces collaboratifs propices aux discussions et aux échanges à propos du palier I. Ce résultat peut permettre aux milieux scolaires de prendre conscience que certaines structures sont déjà en place pour favoriser l'instauration des pratiques de palier I. Cette recherche soulève même l'importance d'établir ces liens explicitement pour favoriser un meilleur arrimage entre le modèle RàI et ces diverses formes de collaboration.

Des moyens ont été ciblés afin de maximiser les retombées auprès des praticiens, tout au long du processus de recherche. Dans un premier temps, notre étude est financée par une bourse d'étude de 3^e cycle provenant du Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) dans le cadre du programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire. La participation à ce programme facilite la diffusion, l'appropriation et l'application des résultats de recherche auprès du personnel scolaire et des autres intervenants concernés (FRQSC, 2015). En effet, les résultats préliminaires ont été diffusés lors de rencontres de suivi réunissant divers acteurs du Ministère, du milieu universitaire et du milieu scolaire. À la suite de ces rencontres de suivi, la chercheuse a été invitée à participer à une conférence de consensus sur le modèle RàI organisée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). L'objectif de cette conférence est de permettre de faire le portrait de la mise en œuvre de la RàI au Québec, d'identifier certaines avancées, de préciser les questions et les défis qui s'y rattachent et aussi de répondre aux différentes questions soulevées (Comité sur la RàI, 2018). Ce processus se déroule sur une année, soit de mai 2018 à mai 2019. La participation à cette conférence de consensus a permis une diffusion encore plus élargie auprès d'acteurs de différentes universités et commissions scolaires à travers le Québec. Un stage de recherche en milieu de pratique, en collaboration avec le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), a également été effectué afin de mettre en valeur les connaissances issues du cadre conceptuel. Ce stage, s'inscrivant dans le cadre du projet *Savoir* du CTREQ, avait pour but de structurer des connaissances par le biais de dossiers thématiques avec la collaboration d'acteurs de la recherche et du terrain. Un dossier thématique intitulé « La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire²⁶ » a été élaboré par la chercheuse. Ce dossier thématique est fortement appuyé sur les écrits scientifiques consultés dans le cadre de ce projet de recherche. Cette production contextualisée permet de diffuser ces

²⁶ <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>

connaissances théoriques à un plus large public, mais surtout elle permet de les adapter et de les rendre plus attrayantes pour les praticiens. Hormis ces participations, les travaux préliminaires issus de notre recherche ont été diffusés lors de différents colloques et congrès. Un article a également été publié dans une revue professionnelle.

- Retombées pour la communauté scientifique et les formateurs universitaires

Les résultats de notre étude serviront certainement à nourrir les questionnements relatifs aux rôles des enseignantes et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI, et plus largement en contexte inclusif. Les résultats de notre recherche rendent compte de manière concrète de la manière dont ces enseignantes et ces orthopédagogues se répartissent les rôles pour chacune des composantes du modèle RàI et ces cas de figure peuvent être réutilisés par les enseignants universitaires. Sur le plan théorique, cette étude a pu réinvestir la typologie des quatre rôles clés de Mitchell et ses collaborateurs (2012) qui ne semblait pas un cadre de référence couramment utilisé dans les écrits scientifiques francophones. Cette typologie peut contribuer à enrichir les différents travaux et les recherches visant à définir et à étudier les rôles des enseignantes et des orthopédagogues. Cette étude révèle également que l'avènement du modèle RàI amène une transformation profonde du travail des enseignantes à l'égard de la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture. Il convient d'en tenir compte dans les milieux universitaires pour apporter les rajustements nécessaires à la formation initiale, mais il convient également de mener d'autres recherches pour documenter cette transformation. Enfin, notre recherche réitère l'importance de dénouer les confusions théoriques et historiques contribuant à exacerber la confusion entre les rôles des enseignantes et des orthopédagogues.

En ce qui concerne la collaboration, les conclusions de notre étude sont encore une fois pertinentes pour la formation initiale des enseignants et des orthopédagogues. Des

études ont effectivement révélé que les programmes de formation des maîtres ne préparaient pas suffisamment les nouveaux enseignants à développer leurs habiletés de collaboration (Hamilton-Jones et Vail, 2013 ; Kluth et Straut, 2003 ; Otis-Wilborn *et al.*, 2005). Les pistes d'opérationnalisation et les cas de figure concrets et variés qui se dégagent de cette recherche peuvent contribuer à enrichir les programmes de formation actuels. Ces résultats peuvent également être utiles pour les chercheurs s'intéressant spécifiquement à la collaboration en contexte d'implantation du modèle RàI. Plusieurs chercheurs affirment que la collaboration apparaît comme étant une condition essentielle d'une implantation réussie du modèle RàI (Brodeur *et al.*, 2010 ; Desrochers *et al.*, 2016 ; Friend et Cook, 2016 ; Grosche et Volpe, 2013 ; Hoover et Patton, 2008 ; Mohammed *et al.*, 2011 ; Murawski et Hughes, 2009), mais peu de pistes concrètes sont décrites dans les écrits scientifiques. Notre recherche offre plusieurs exemples, tout en révélant des zones à clarifier. En guise d'exemple, la collaboration entre les enseignantes et les orthopédagogues au palier I ne semble pas clairement établie. Le coenseignement et la consultation collaborative sont peu exploités, alors qu'ils pourraient peut-être avoir une incidence positive sur la mise en œuvre du palier I. Ces formes de collaboration ne font d'ailleurs pas partie du champ sémantique et des concepts intimement reliés au modèle RàI. Il pourrait être opportun qu'une réflexion théorique et empirique sur la place accordée à la consultation et au coenseignement dans le modèle RàI soit menée. De nouvelles formes de collaboration, tels les comités et les communautés d'apprentissage professionnelles, qui n'avaient pas été ciblées préalablement dans le cadre conceptuel ont également émergé de cette étude. Ces résultats peuvent contribuer à bonifier les différentes typologies sur la collaboration entre enseignants et orthopédagogues. Pour terminer, les résultats de notre étude dévoilent une certaine fragilité sur le plan de la relation entre enseignants et orthopédagogues qui mériterait l'attention de la communauté scientifique. En effet, une légère asymétrie dans la relation entre les enseignantes et les orthopédagogues est observée au sein des dyades. Cette asymétrie se manifeste par une relation d'aide plutôt unidirectionnelle, ainsi que par un déséquilibre paritaire observé au sein de deux

dyades. Il serait judicieux que d'autres recherches portent un regard plus approfondi sur ces possibles déséquilibres paritaires entre les enseignants et les autres intervenants scolaires.

- Prospectives

Comme l'ont démontré les paragraphes précédents, les résultats de cette étude apportent des pistes de réflexion et de solution quant à la mise en œuvre des rôles et des pratiques collaboratives des enseignants et des orthopédagogues dans un contexte d'implantation du modèle RàI en lecture au premier cycle du primaire. Certaines questions demeurent cependant plus épineuses et mériteraient une attention de la part des praticiens et des chercheurs dans l'avenir.

À ce titre, la question de la clarification du palier I est cruciale, puisqu'elle constitue la pierre angulaire du modèle RàI (Desrochers *et al.*, 2016). Or, les résultats de cette recherche relèvent plusieurs éléments à définir en lien avec ce palier, que ce soit pour les rôles ou les pratiques collaboratives des enseignantes et des orthopédagogues. Avant même de se questionner sur les rôles et la collaboration, il serait nécessaire de statuer sur ce que contient le palier I.

D'autres recherches sont également nécessaires pour mieux documenter l'intensification des interventions. À ce propos, il ressort de cette étude qu'il serait judicieux de mieux définir les interventions rééducatives du palier III afin de mieux cerner ce qui les distingue des interventions de palier II. Les caractéristiques distinctives relatives aux interventions de palier III sont nombreuses et diffèrent selon les auteurs sur le plan théorique, ce qui peut nuire à la construction d'une compréhension commune.

Mise à part cette réflexion nécessaire pour établir les fondements du palier I et du palier III, il convient aussi de se questionner sur les meilleurs moyens permettant de soutenir les enseignantes dans la mise en œuvre du modèle RàI. D'une part, les résultats de cette recherche ont révélé le fait que l'implantation de ce modèle provoque une transformation profonde de leur rôle respectif. L'ajout de nouvelles responsabilités liées au déploiement du palier I, à des interventions de palier II en classe, et à des mesures de dépistage universel et de pistage de progrès bonifie et complexifie le travail des enseignantes. Malgré les retombées observées, il incombe de prendre en compte cet ajout de travail non négligeable. Les résultats de cette étude démontrent de manière concrète de quelles manières les services éducatifs ont pu appuyer les enseignantes et les orthopédagogues (ex. : élaboration de trousse d'évaluation, de documents de référence, formation et accompagnement, soutien-conseil ponctuel, etc.). Hormis le rôle incontournable des services éducatifs, il demeure un questionnement par rapport au rôle de l'orthopédagogue. Les résultats de cette étude n'ont pas permis de statuer définitivement sur le rôle de l'orthopédagogue par rapport au soutien aux enseignantes. L'orthopédagogue semble posséder des connaissances pouvant être utiles en contexte d'implantation du modèle RàI, notamment en ce qui a trait à l'utilisation des outils de dépistage et de pistage, mais aussi en ce qui concerne les pratiques efficaces et prometteuses aux différents paliers d'intervention. Un certain rôle de soutien et de leadership pédagogique est assumé de façon informelle dans les milieux étudiés. Il serait judicieux de mener d'autres études dans des milieux ayant davantage formalisé ce rôle afin d'identifier des pistes d'opérationnalisation, tout en portant un regard sur les impacts que cela peut avoir sur le bien-être de l'enseignant, sur la qualité de l'enseignement et, ultimement, sur la réussite des élèves.

Ce questionnement sur le soutien à l'enseignant apparaît intimement lié à celui sur la frontière entre les rôles des enseignantes et des orthopédagogues. Dans notre étude, il a été possible d'observer, à certains moments, une unification des services dispensés

par les enseignantes et les orthopédagogues. Dans ces situations, l'orthopédagogue en arrive à porter un regard sur l'ensemble des élèves de la classe tout en augmentant le niveau de soutien à l'enseignante et à la classe. À d'autres moments, il a été possible d'observer une division très claire de leur rôle et de leurs tâches. Dans ces situations, les enseignantes gagnent un certain pouvoir par rapport aux services offerts aux élèves en difficulté, mais cela peut contribuer à alourdir leur tâche. De son côté, l'orthopédagogue peut miser sur le développement de son expertise professionnelle en lien avec les élèves ayant de plus grandes difficultés. Ces enjeux ont des impacts directs sur l'organisation des services en orthopédagogie et méritent donc d'être étudiés davantage. La communauté scientifique peut jouer un rôle clé à cet effet en menant davantage d'études et de réflexions sur cette question, et afin de permettre de gagner en cohérence.

Dans un autre ordre d'idées, il pourrait être pertinent que des recherches s'intéressent au pistage continu des progrès, notamment en ce qui a trait aux outils. Les propos rapportés par les orthopédagogues dénoncent un accès difficile à ces outils de pistage, ce qui fait en sorte qu'elles doivent le plus souvent les élaborer elles-mêmes. Il serait souhaitable que des outils validés soient répertoriés dans un lieu de référence fiable et accessible pour l'ensemble du milieu scolaire québécois.

D'autres recherches sont également nécessaires pour étudier les pratiques collaboratives entre les enseignants et les orthopédagogues à partir d'autres modalités de collaboration, tels les comités ou les communautés d'apprentissage professionnelles. En effet, les recherches portant sur la collaboration entre enseignants et orthopédagogues ont souvent porté sur des pratiques dyadiques, comme le coenseignement. De nouvelles modalités de collaboration ont émergé de l'observation des enseignantes et des orthopédagogues de cette étude, dont la communauté d'apprentissage professionnelle qui semble particulièrement prometteuse. Elle permet

de réunir plusieurs acteurs (enseignants, orthopédagogue, direction, conseiller pédagogique, orthophoniste, etc.) autour d'un but commun lié à l'apprentissage des élèves. Cette modalité de collaboration facilite le déploiement du service indirect de l'orthopédagogue en lui permettant de voir plusieurs enseignants du même niveau ou du même cycle en même temps. Il serait intéressant d'étudier davantage le rôle de l'orthopédagogue au sein des communautés d'apprentissage professionnelles afin de mieux cerner leur fonction et leur apport. Il a été observé dans la présente étude que cette pratique collaborative formalisée, structurée et rigoureuse amène les membres à entreprendre de réels changements dans leur pratique en lien avec le modèle RàI. D'ailleurs, il semble y avoir un arrimage tout à fait naturel entre le modèle RàI et les communautés d'apprentissage professionnelles. Il apparaît donc que les milieux ont tout intérêt à les imbriquer afin que ces deux approches se servent mutuellement. Les communautés d'apprentissage professionnelles peuvent ainsi faciliter l'implantation du modèle RàI en instaurant les conditions structurelles et culturelles à l'échelle de l'école. De son côté, le modèle RàI peut alimenter et structurer les discussions au sein de la CAP en offrant des pistes claires pour planifier l'enseignement et soutenir les élèves à risque et en difficulté. Plus d'études sont nécessaires pour aider les milieux à bien structurer et arrimer ces deux approches.

ANNEXE A

Guide d'entretien (T1)

Introduction

Je vous rencontre aujourd'hui dans le cadre de mon projet de recherche doctoral. Ce projet de recherche s'intéresse aux rôles des enseignants et des orthopédagogues dans un contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Il vise aussi à mieux comprendre comment vous collaborez.

Je vous poserai donc quelques questions pour approfondir ces deux thèmes au cours de l'entretien. Comme nous referons un entretien à trois périodes de l'année, vous pouvez vous référer à ce que vous travaillez en ce moment pour répondre aux questions. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Je vous rappelle que vos propos seront traités en toute confidentialité.

L'entretien sera d'une durée de 45 minutes.

1. Rôle de l'enseignant et de l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RAI

Maintenant, nous allons aborder la question de vos rôles et responsabilités comme enseignant, et plus particulièrement, en contexte d'implantation du modèle RAI.

- 1.1 Juste avant d'aborder le rôle de l'enseignant, j'aimerais que vous me retraciez brièvement l'historique de l'implantation du modèle RAI dans votre école ?
- 1.2 Comment vos rôles ont-ils été déterminés ?
- 1.3 J'aimerais connaître les rôles et responsabilités de l'enseignant en lien avec l'implantation du modèle RAI. Référez-vous à ce que vous faites en début d'année et au cours de la première étape.

Quel est donc le rôle de l'enseignant/et de l'orthopédagogue:

- ✓ Par rapport aux mesures d'évaluation ?
 - Mesure de dépistage
 - Mesure de pistage des progrès
 - ✓ À chacun des niveaux :
 - Niveau 1 ?
 - Niveau 2 ?
 - Niveau 3 ?
 - ✓ Dans la prise de décision à propos de :
 - L'identification des élèves en difficulté de lecture ?
 - Les déplacements des élèves à travers les différents niveaux ?
 - Les stratégies d'enseignement et d'intervention à utiliser en classe et à l'extérieur de la classe ?
- 1.4 De façon générale, comment les services sont-ils organisés pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture ? (en classe, à l'extérieur de la classe, coenseignement, etc. ?) Y a-t-il un modèle d'organisation des services privilégié par l'école ? Par la commission scolaire ?

2. La collaboration

Nous allons aborder le deuxième et dernier thème de l'entretien qui concerne la collaboration.

2.1 Depuis combien d'années travaillez-vous ensemble à cette même école ?

2.2 Au cours de cette première étape, parlez-moi du travail que vous avez fait ensemble toujours concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture ?

- ✓ Si oui, à quelle fréquence travaillez-vous ensemble ?
- ✓ Quelle durée ?
- ✓ À quel moment ? (période libre, heure du midi, libération ?)
- ✓ Y a-t-il d'autres intervenants présents ?
- ✓ Sur quoi travaillez-vous ?
- ✓ Où se déroulent ces périodes ? (en classe, hors classe)

2.3 Décrivez-moi un exemple concret de votre travail collaboratif en lien avec l'implantation du modèle RàI en lecture ?

2.4 Comment **avez-vous été préparés** à travailler en collaboration ?

ANNEXE B

Guide d'entretien (T2) – Version enseignant

Introduction

Je vous revois aujourd'hui sans la présence de votre collègue pour mener un deuxième entretien dans le cadre de mon projet de recherche doctoral. Je vous rappelle que ce projet de recherche s'intéresse aux rôles des enseignants et des orthopédagogues dans un contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Il vise aussi à mieux comprendre comment vous collaborez.

Je vous poserai donc quelques questions pour approfondir ces deux thèmes au cours de l'entretien. Encore une fois, comme nous referons un entretien en dyade à la fin de l'année, vous pouvez vous référer à ce que vous travaillez en ce moment pour répondre aux questions. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Je vous rappelle que vos propos seront traités en toute confidentialité.

L'entretien sera d'une durée de 30 minutes.

1. Rôle de l'enseignant en contexte d'implantation du modèle RAI

Maintenant, nous allons aborder la question de vos rôles et responsabilités comme enseignant, et plus particulièrement, en contexte d'implantation du modèle RAI.

1.1 J'aimerais connaître **les rôles et responsabilités de l'enseignant en lien avec les différentes composantes essentielles du modèle RAI.**

Parlez-moi de votre rôle à la deuxième étape:

- ✓ Par rapport aux mesures d'évaluation ?
 - Mesure de dépistage
 - Mesure de pistage des progrès
- ✓ À chacun des niveaux :
 - Niveau 1 ?
 - Niveau 2 ?
 - Niveau 3 ?
- ✓ Dans la prise de décision à propos de :
 - L'identification des élèves en difficulté de lecture ?
 - Les déplacements des élèves à travers les différents niveaux ?
 - Les stratégies d'enseignement et d'intervention à utiliser en classe et à l'extérieur de la classe ?

1.2 De façon générale, comment **les services sont-ils organisés** pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture ? (en classe, à l'extérieur de la classe, coenseignement, etc. ?) Y a-t-il un modèle d'organisation des services privilégié par l'école ? Par la commission scolaire ?

2. La collaboration

Nous allons aborder le deuxième et dernier thème de l'entretien qui concerne la collaboration.

2.1 Parlez-moi du travail que vous avez fait **en collaboration avec l'orthopédagogue** toujours concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture, au cours de la deuxième étape ?

- ✓ À quelle fréquence ?
- ✓ Quelle durée ?
- ✓ À quel moment ? (période libre, heure du midi, libération ?)
- ✓ Y a-t-il d'autres intervenants présents ?
- ✓ Sur quoi travaillez-vous ?
- ✓ Où se déroulent ces périodes ? (en classe, hors classe)

2.2 Donnez-moi un exemple concret de votre travail collaboratif.

2.3 Comment déterminez-vous vos rôles respectifs lorsque vous travaillez en collaboration ?

2.4 Considérez-vous qu'il y a **une parité** entre vous ? Qu'est-ce qui le démontre ?

2.5 Quelles sont **vos attentes** par rapport à l'autre lorsque vous travaillez en collaboration ?

2.6 Comment faites-vous pour **communiquer** ?

ANNEXE C

Guide d'entretien (T2) – Version orthopédagogue

Introduction

Je vous revois aujourd'hui sans la présence de votre collègue pour mener un deuxième entretien dans le cadre de mon projet de recherche doctoral. Je vous rappelle que ce projet de recherche s'intéresse aux rôles des enseignants et des orthopédagogues dans un contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Il vise aussi à mieux comprendre comment vous collaborez.

Je vous poserai donc quelques questions pour approfondir ces deux thèmes au cours de l'entretien. Encore une fois, comme nous referons un entretien en dyade à la fin de l'année, vous pouvez vous référer à ce que vous travaillez en ce moment pour répondre aux questions. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Je vous rappelle que vos propos seront traités en toute confidentialité.

L'entretien sera d'une durée de 30 minutes.

1. Rôles de l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RAI

Maintenant, nous allons aborder la question de vos rôles et responsabilités comme orthopédagogue, et plus particulièrement, en contexte d'implantation du modèle RAI.

1.1 J'aimerais maintenant connaître **les rôles et responsabilités de l'orthopédagogue en lien avec les différentes composantes essentielles du modèle RAI.**

Parlez-moi de votre rôle à la deuxième étape:

- ✓ Par rapport aux mesures d'évaluation ?
 - Mesure de dépistage
 - Mesure de pistage de progrès
- ✓ À chacun des niveaux :
 - Niveau 1 ?
 - Niveau 2 ?
 - Niveau 3 ?
- ✓ Dans la prise de décision à propos de :
 - L'identification des élèves en difficulté de lecture ?
 - Les déplacements des élèves à travers les différents niveaux ?
 - Les stratégies d'enseignement et d'intervention à utiliser en classe et à l'extérieur de la classe ?

1.2 De façon générale, comment **les services sont-ils organisés** pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture ? (en classe, à l'extérieur de la classe, coenseignement, etc. ?) Y a-t-il un modèle d'organisation des services privilégié par l'école ? Par la commission scolaire ?

2. La collaboration

Nous allons aborder le deuxième et dernier thème de l'entretien qui concerne la collaboration.

2.1 Parlez-moi du travail que vous avez fait **en collaboration avec l'enseignant** toujours concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture, au cours de la deuxième étape ?

- ✓ À quelle fréquence ?
- ✓ Quelle durée ?
- ✓ À quel moment ? (période libre, heure du midi, libération ?)
- ✓ Y a-t-il d'autres intervenants présents ?
- ✓ Sur quoi travaillez-vous ?
- ✓ Où se déroulent ces périodes ? (en classe, hors classe)

2.2 Donnez-moi un **exemple concret** de votre travail collaboratif.

2.3 Comment déterminez-vous **vos rôles respectifs** lorsque vous travaillez en collaboration ?

2.4 Considérez-vous qu'il y a **une parité** entre vous ? Qu'est-ce qui le démontre ?

2.5 Quelles sont **vos attentes** par rapport à l'autre lorsque vous travaillez en collaboration ?

2.6 Comment faites-vous pour **communiquer** ?

ANNEXE D

Guide d'entretien (T3)

Introduction

Je vous revois aujourd'hui tous les deux pour mener un troisième et dernier entretien dans le cadre de mon projet de recherche doctoral. Je vous rappelle que ce projet de recherche s'intéresse aux rôles des enseignants et des orthopédagogues dans un contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Il vise aussi à mieux comprendre comment vous collaborez.

Je vous poserai donc quelques questions pour approfondir ces deux thèmes au cours de l'entretien. Vous pouvez vous référer à ce que vous travaillez en ce moment pour répondre aux questions. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Je vous rappelle que vos propos seront traités en toute confidentialité.

L'entretien sera d'une durée de 45 minutes.

1. Rôle de l'enseignant en contexte d'implantation du modèle RAI

Maintenant, nous allons aborder la question de vos rôles et responsabilités comme enseignant, et plus particulièrement, en contexte d'implantation du modèle RAI.

1.1 J'aimerais connaître **les rôles et responsabilités de l'enseignant/orthopédagogue en lien avec les différentes composantes essentielles du modèle RAI**. Référez-vous à ce que vous faites en début d'année et au cours de la première étape.

- ✓ Par rapport aux mesures d'évaluation ?
 - Mesure de dépistage
 - Mesure de pistage des progrès
- ✓ À chacun des niveaux :
 - Niveau 1 ?
 - Niveau 2 ?
 - Niveau 3 ?
- ✓ Dans la prise de décision à propos de :
 - L'identification des élèves en difficulté de lecture ?
 - Les déplacements des élèves à travers les différents niveaux ?
 - Les stratégies d'enseignement et d'intervention à utiliser en classe et à l'extérieur de la classe ?

1.2 De façon générale, comment **les services sont-ils organisés** pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture ? (en classe, à l'extérieur de la classe, coenseignement, etc. ?) Y a-t-il un modèle d'organisation des services privilégié par l'école ? Par la commission scolaire ?

2. La collaboration

Nous allons aborder le deuxième et dernier thème de l'entretien qui concerne la collaboration.

2.1 Parlez-moi du travail que vous avez fait en collaboration toujours concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture, au cours de la deuxième étape ?

- ✓ Si oui, à quelle fréquence ?
- ✓ Quelle durée ?
- ✓ À quel moment ? (période libre, heure du midi, libération ?)
- ✓ Y a-t-il d'autres intervenants présents ?
- ✓ Sur quoi travaillez-vous ?
- ✓ Où se déroulent ces périodes ? (en classe, hors classe)

2.2 Donnez-moi un exemple concret de votre travail collaboratif.

2.3 Comment faites-vous pour **évaluer les retombées de votre travail collaboratif** ?

2.4 Comment est née votre collaboration ? Est-ce une initiative de votre part ? Est-ce une collaboration imposée ?

ANNEXE E

Guide d'entretien (direction)

Introduction

Je vous rencontre aujourd'hui dans le cadre de mon projet de recherche doctoral. Ce projet de recherche s'intéresse aux rôles des enseignants et des orthopédagogues dans un contexte d'implantation du modèle RàI en lecture. Il vise aussi à mieux comprendre comment ces deux intervenants collaborent.

Je vous poserai donc quelques questions pour approfondir ces deux thèmes au cours de l'entretien.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Je vous rappelle que vos propos seront traités en toute confidentialité.

L'entretien sera d'une durée de 30 minutes.

1. Rôle de l'enseignant en contexte d'implantation du modèle RAI

Maintenant, nous allons aborder la question de vos rôles et responsabilités des enseignants et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RAI.

- 1.1 Juste avant d'aborder les rôles des intervenants, j'aimerais que vous traciez brièvement **l'historique de l'implantation du modèle RAI dans votre école?**
- 1.2 Comment **les rôles des enseignants et des orthopédagogues ont-ils été déterminés** ? (niveau école ou CS ?)
- 1.3 J'aimerais connaître **les rôles et responsabilités de l'enseignant et de l'orthopédagogue²⁷ en lien avec l'implantation du modèle RAI.**
 - ✓ Par rapport aux mesures d'évaluation ?
 - ✓ À chacun des niveaux :
 - Niveau 1 ?
 - Niveau 2 ?
 - Niveau 3 ?

²⁷ L'enseignant et l'orthopédagogue font référence à la dyade identifiée pour le projet de recherche.

2. Collaboration

Nous allons aborder le deuxième et dernier thème de l'entretien qui concerne la collaboration.

- 2.1 Depuis combien d'années travaillez-vous à cette école ?
- 2.2 Quel modèle d'organisation des services est privilégié à votre école ? Dans votre commission scolaire ?
- 2.3 Qu'est-ce qui favorise la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans votre école ? Qu'est-ce qui peut nuire à cette collaboration ?
- 2.4 Pouvez-vous me décrire la relation de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue ?
 - ✓ Fréquence des rencontres
 - ✓ Motif des rencontres
 - ✓ Lieu des rencontres
 - ✓ Qualité de la relation ?

ANNEXE F

Grilles de consignation des tâches (version enseignant)

	Présence d'un autre intervenant? Oui <input type="checkbox"/> (Lequel : _____) Non <input type="checkbox"/>
Comment?	Enseignement explicite <input type="checkbox"/> Enseignement stratégique <input type="checkbox"/> Autre : _____ <input type="checkbox"/>
Matériel utilisé	Livre (Titre : _____ Auteur : _____) <input type="checkbox"/> Matériel tiré d'un site web (Nom du site : _____) <input type="checkbox"/> Affiches <input type="checkbox"/> Outils technologiques (vidéo, jeu, applications TBI, etc.) <input type="checkbox"/> Matériel « maison » conçu par : enseignant <input type="checkbox"/> école <input type="checkbox"/> commission scolaire <input type="checkbox"/> Autre : _____ <input type="checkbox"/>
Gestion de classe	Moyens utilisés pour faciliter la gestion de classe lors de cette période d'enseignement de la lecture :

Date :

Tâches APRÈS l'enseignement			
Tâche	<input checked="" type="checkbox"/>	Temps estimé	Notes
Consignation des observations et progrès des élèves	<input type="checkbox"/>		
Gestion/classement du matériel	<input type="checkbox"/>		
Ajustement de la planification de la prochaine leçon	<input type="checkbox"/>		
Ajustement de la planification (macro)	<input type="checkbox"/>		
Rencontre/discussion avec l'orthopédagogue	<input type="checkbox"/>		
Rencontre/discussion avec un autre intervenant	<input type="checkbox"/>		
Autre :	<input type="checkbox"/>		

Autres commentaires :

GRILLE DE CONSIGNATION DES TÂCHES (Version enseignant) – ENSEIGNEMENT

Date :

Tâches AVANT l'enseignement de la lecture			
Tâche	<input checked="" type="checkbox"/>	Temps estimé	Notes
Recherche de matériel pédagogique	<input type="checkbox"/>		
Conception de matériel pédagogique	<input type="checkbox"/>		
Adaptation de matériel pédagogique	<input type="checkbox"/>		
Préparation du matériel pédagogique (juste avant l'activité)	<input type="checkbox"/>		
Planification (micro)	<input type="checkbox"/>		
Planification (macro)	<input type="checkbox"/>		
Rencontre/discussion avec l'orthopédagogue (planification)	<input type="checkbox"/>		
Rencontre/discussion avec l'orthopédagogue (conception)	<input type="checkbox"/>		
Rencontre avec autre intervenant	<input type="checkbox"/>		
Formation	<input type="checkbox"/>		
Lecture de documents/courriels/articles	<input type="checkbox"/>		
Autre : _____	<input type="checkbox"/>		

Date :

Description de l'enseignement de la lecture (PENDANT)			
Niveau	Niveau 1 <input type="checkbox"/>	Niveau 2 <input type="checkbox"/>	
Quand?	Période :	Durée :	Fréquence :
Quoi?	Conscience phonologique <input type="checkbox"/>	Vocabulaire <input type="checkbox"/>	
	Identification des mots <input type="checkbox"/>	Stratégies de compréhension <input type="checkbox"/>	
	Fluidité <input type="checkbox"/>	Autre : _____ <input type="checkbox"/>	
Qui?	Tous les élèves <input type="checkbox"/>	Sous-groupe d'élèves (Combien?) <input type="checkbox"/>	
	Regroupements variés : _____ <input type="checkbox"/>		

GRILLE DE CONSIGNATION DES TÂCHES (version enseignant) – ÉVALUATION

Date :

Tâches AVANT l'évaluation			
Tâche	<input checked="" type="checkbox"/>	Temps estimé	Notes
Recherche d'outils d'évaluation			
Conception d'un outil d'évaluation			
Adaptation d'un outil d'évaluation			
Planification de l'évaluation (micro)			
Planification de l'évaluation (macro)			
Rencontre/discussion avec l'orthopédagogue (planification)			
Rencontre/discussion avec l'orthopédagogue (adaptation/conception de l'outil)			
Rencontre avec un autre intervenant			
Formation			
Lecture de documents/courriel/articles			
Autres :			

Date :

Description de l'évaluation de la lecture (PENDANT)			
Type d'évaluation	Mesure de dépistage <input type="checkbox"/>	Mesure de pistage de progrès <input type="checkbox"/>	
Quand?	Période :	Durée :	Fréquence :
Quoi?	Conscience phonologique <input type="checkbox"/>	Vocabulaire <input type="checkbox"/>	
	Identification des mots <input type="checkbox"/>	Stratégies de compréhension <input type="checkbox"/>	
	Fluidité <input type="checkbox"/>	Autre : _____ <input type="checkbox"/>	
Qui?	Tous les élèves <input type="checkbox"/>	Sous-groupe d'élèves (Combien?) <input type="checkbox"/>	
Outil utilisé			

ANNEXE G

Grilles de consignation des tâches (version orthopédagogue)

GRILLE DE CONSIGNATION DES TÂCHES (Version orthopédagogue) – INTERVENTION

Date :

Tâches AVANT l'intervention en lecture			
Tâche	<input checked="" type="checkbox"/>	Temps estimé	Notes
Recherche de matériel pédagogique			
Conception de matériel pédagogique			
Adaptation de matériel pédagogique			
Disposition du matériel pédagogique			
Préparation du matériel pédagogique (juste avant l'activité)			
Planification (micro)			
Planification (macro)			
Rencontre/discussion avec l'enseignant (planification)			
Rencontre/discussion avec l'enseignant (conception)			
Rencontre avec autre intervenant			
Formation			
Lecture de documents/courriels/articles			
Déplacement élève(s)			
Autre :			

Date :

Description de l'intervention en lecture [PENDANT]			
Niveau	Niveau 1 <input type="checkbox"/>	Niveau 2 <input type="checkbox"/>	Niveau 3 <input type="checkbox"/>
Quand?	Période :	Durée :	Fréquence :
Où?	En classe <input type="checkbox"/>	Local orthopédagogue <input type="checkbox"/>	Autre : _____ <input type="checkbox"/>
Quoi?	Conscience phonologique <input type="checkbox"/>		Vocabulaire <input type="checkbox"/>
	Pré-écrit : _____		Pré-écrit : _____
	Identification des mots <input type="checkbox"/>		Stratégies de compréhension <input type="checkbox"/>
	Pré-écrit : _____		Pré-écrit : _____
	Fluidité <input type="checkbox"/>		Autre : _____ <input type="checkbox"/>
	Pré-écrit : _____		

Collecte de données recherche doctorale

Année scolaire 2016-2017

Qui?	Tous les élèves <input type="checkbox"/>	Sous-groupe d'élèves (Combien?) <input type="checkbox"/>
	Un élève <input type="checkbox"/>	
Comment?	Enseignement explicite <input type="checkbox"/>	Enseignement stratégique <input type="checkbox"/>
	Autre : _____ <input type="checkbox"/>	
Matériel utilisé	Livre (Titre : _____ Auteur : _____) <input type="checkbox"/>	
	Matériel tiré d'un site web (Nom du site : _____) <input type="checkbox"/>	
	Affiches <input type="checkbox"/>	
	Outils technologiques (vidéo, jeu, applications TBI, etc.) <input type="checkbox"/>	
	Matériel «maison» conçu par : orthopédagogue <input type="checkbox"/>	école <input type="checkbox"/> commission scolaire <input type="checkbox"/>
	Autre : _____ <input type="checkbox"/>	

Date :

Tâches APRÈS l'intervention en lecture			
Tâche	<input checked="" type="checkbox"/>	Temps estimé	Notes
Déplacement élève(s)			
Consignation des observations et progrès des élèves			
Gestion/classement du matériel			
Ajustement de la planification de la prochaine séance			
Ajustement de la planification (macro)			
Rencontre/discussion avec l'enseignant			
Rencontre/discussion avec un autre intervenant			
Autre :			

Autres commentaires :

GRILLE DE CONSIGNATION DES TÂCHES (Version orthopédagogue) – ÉVALUATION

Date :

Tâches AVANT l'évaluation			
Tâche	<input checked="" type="checkbox"/>	Temps estimé	Notes
Recherche d'outils d'évaluation	<input type="checkbox"/>		
Conception d'un outil d'évaluation	<input type="checkbox"/>		
Adaptation d'un outil d'évaluation	<input type="checkbox"/>		
Planification de l'évaluation (micro)	<input type="checkbox"/>		
Planification de l'évaluation (macro)	<input type="checkbox"/>		
Rencontre/discussion avec l'orthopédagogue (planification)	<input type="checkbox"/>		
Rencontre/discussion avec l'enseignant (adaptation/conception de l'outil)	<input type="checkbox"/>		
Rencontre avec un autre intervenant	<input type="checkbox"/>		
Formation	<input type="checkbox"/>		
Lecture de documents/courriel/articles	<input type="checkbox"/>		
Autres :	<input type="checkbox"/>		

Date :

Description de l'évaluation de la lecture (PENDANT)			
Type d'évaluation	Mesure de dépistage <input type="checkbox"/>	Mesure de pistage de progrès <input type="checkbox"/>	
Quand?	Période :	Durée :	Fréquence :
Quoi?	Conscience phonologique <input type="checkbox"/>	Vocabulaire <input type="checkbox"/>	
	Identification des mots <input type="checkbox"/>	Stratégies de compréhension <input type="checkbox"/>	
	Fluidité <input type="checkbox"/>	Autre : _____ <input type="checkbox"/>	
Qui?	Tous les élèves <input type="checkbox"/>	Sous-groupe d'élèves (Combien?) <input type="checkbox"/>	
Outil utilisé			

Collecte de données recherche doctorale

Année scolaire 2016-2017

--	--

Date :

Tâches APRÈS l'évaluation			
Tâche	✓	Temps estimé	Notes
Analyse des données			
Interprétation des données			
Consignation des données			
Ajustement de l'outil d'évaluation			
Ajustement de l'enseignement			
Rencontre/discussion avec l'enseignant			
Rencontre/discussion avec un autre intervenant			
Communication des résultats			
Autre :			

Autres commentaires :

ANNEXE H

Grille de consignation des pratiques collaboratives

Collecte de données recherche doctorale

CODE :

Année scolaire 2016-2017

GRILLE DE CONSIGNATION DES PRATIQUES COLLABORATIVES

Date :

Mise en contexte				
Où?	Quand?	Pour qui?	Avec qui?	Niveau ciblé?
Dans la classe <input type="checkbox"/>	Temps d'enseignement <input type="checkbox"/>	Tous les élèves <input type="checkbox"/>	Direction <input type="checkbox"/>	Niveau 1 <input type="checkbox"/>
Dans le local de l'orthopédagogue <input type="checkbox"/>	Période libre <input type="checkbox"/>	Sous-groupe d'élève <input type="checkbox"/>	Orthophoniste <input type="checkbox"/>	Niveau 2 <input type="checkbox"/>
Autre : <input type="checkbox"/>	Période de libération <input type="checkbox"/>	Un élève <input type="checkbox"/>	Psychologue <input type="checkbox"/>	Niveau 3 <input type="checkbox"/>
	Autre : <input type="checkbox"/>	Pas d'élève concerné <input type="checkbox"/>	Autres enseignants <input type="checkbox"/>	
			Autre : <input type="checkbox"/>	
Fréquence des séances de travail collaboratif du même type dans le bloc d'intervention : _____				
Nombre de semaines du bloc d'intervention : _____				
But poursuivi				
Enseignement (niveau 1) <input type="checkbox"/>	Dépistage <input type="checkbox"/>	Planification <input type="checkbox"/>	Gestion de classe <input type="checkbox"/>	
Intervention (niveau 2) <input type="checkbox"/>	Pistage des progrès <input type="checkbox"/>	Différenciation pédagogique <input type="checkbox"/>	Conception/recherche de matériel pédagogique <input type="checkbox"/>	
Intervention (niveau 3) <input type="checkbox"/>	Prise de décision <input type="checkbox"/>	Communication <input type="checkbox"/>	Résolution de problèmes <input type="checkbox"/>	
Autre : _____				
Intensité des pratiques collaboratives				
Cochez <u>un seul énoncé</u> correspondant à l'activité dominante de votre séance de travail collaboratif.				
Échanges d'histoires, d'anecdotes, d'idées (de façon informelle) <input type="checkbox"/>	Partage d'expertise <input type="checkbox"/>			
Apport d'assistance sous forme de conseils <input type="checkbox"/>	Partage de ressource <input type="checkbox"/>			
Planification conjointe <input type="checkbox"/>	Partage de responsabilités <input type="checkbox"/>			
Discussion pédagogique <input type="checkbox"/>	Élaboration d'un cadre de référence commun <input type="checkbox"/>			
Échange de matériel <input type="checkbox"/>	Résolution de problèmes complexes <input type="checkbox"/>			
	Débats d'opinion/Prises de position <input type="checkbox"/>			

Modalité de collaboration	
Séance de travail collaboratif dans la classe :	Séance de travail collaboratif à l'extérieur de la classe :
L'enseignant prend en charge le groupe et l'orthopédagogue intervient auprès d'un élève <input type="checkbox"/>	L'orthopédagogue et l'enseignant travaillent ensemble <input type="checkbox"/>
L'enseignant prend en charge le groupe et l'orthopédagogue observe <input type="checkbox"/>	L'orthopédagogue et l'enseignant travaillent avec l'équipe cycle <input type="checkbox"/>
L'enseignant prend en charge le groupe et l'orthopédagogue est en soutien <input type="checkbox"/>	L'orthopédagogue et l'enseignant travaillent avec l'équipe niveau <input type="checkbox"/>
La classe est divisée et deux et chacun enseigne <input type="checkbox"/>	L'orthopédagogue et l'enseignant travaillent en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) <input type="checkbox"/>
Enseignement en ateliers (chacun s'occupe d'un atelier) <input type="checkbox"/>	Autre : <input type="checkbox"/>
L'enseignant prend en charge la majorité du groupe et l'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe de remédiation <input type="checkbox"/>	
L'orthopédagogue est en charge du groupe et modélise une pratique d'enseignement <input type="checkbox"/>	
Enseignant et orthopédagogue enseignent en même temps au groupe <input type="checkbox"/>	
Autre : <input type="checkbox"/>	
Commentaires	

ANNEXE I

Grille d'observation (version enseignant)

CODE

Collecte de données recherche doctorale

Année scolaire 2016-2017

Tâches avant l'intervention (gestion/collaboration)		Tâches en lien avec l'intervention en lecture		Tâche après l'intervention (gestion/collaboration)	
Niveau	Niveau 1 <input type="checkbox"/>	Niveau 2 <input type="checkbox"/>	Date :		
Recherche de matériel pédagogique	Quand? <input type="checkbox"/>	Période : _____ Durée : _____ Fréquence : _____		Déplacement <input type="checkbox"/>	
Conception de matériel pédagogique	Où? <input type="checkbox"/>	En classe <input type="checkbox"/> Local orthopédagogue <input type="checkbox"/> Autre : _____		Consignation des progrès et des observations <input type="checkbox"/>	
Adaptation de matériel pédagogique	Quoi? <input type="checkbox"/>	Conscience phonologique (Préciser : _____)		Classement dossiers des élèves <input type="checkbox"/>	
Préparation du matériel pédagogique	<input type="checkbox"/>	Identification des mots (Préciser : _____)		Ajustement du matériel pédagogique <input type="checkbox"/>	
Planification de la séance (micro)	<input type="checkbox"/>	Fluidité (Préciser : _____)		Classement du matériel pédagogique <input type="checkbox"/>	
Planification des séances (macro)	<input type="checkbox"/>	Vocabulaire (Préciser : _____)		Ajustement planification de la prochaine séance <input type="checkbox"/>	
Rencontre/discussion avec l'orthopédagogue (planification)	<input type="checkbox"/>	Stratégies de compréhension (Préciser : _____)		Ajustement planification macro <input type="checkbox"/>	
Rencontre/discussion avec l'orthopédagogue (conception)	<input type="checkbox"/>	Autre : _____		Rencontre/discussion avec l'enseignant <input type="checkbox"/>	
Rencontre avec autre intervenant	<input type="checkbox"/>				
Formation	<input type="checkbox"/>				

Lecture de documents/courriels/articles <input type="checkbox"/>	Qui? <input type="checkbox"/>	Tous les élèves <input type="checkbox"/>	Sous-groupe d'élèves (combien?) <input type="checkbox"/>	Un élève <input type="checkbox"/>	Rencontre avec un autre intervenant <input type="checkbox"/>
Déplacement <input type="checkbox"/>	Approche <input type="checkbox"/>				Déplacement <input type="checkbox"/>
Autre : <input type="checkbox"/>					Autre : <input type="checkbox"/>
Matériel					
Gestion de classe					

Description du travail de l'enseignant	Questionnement	Notes/réflexions
1)		

Description du travail de l'orthopédagogue		Questionnement		Notes/réflexions
<p>Qui? <input type="checkbox"/></p> <p>Déplacement <input type="checkbox"/></p> <p>Autre : <input type="checkbox"/></p>	<p>Pour tous les élèves <input type="checkbox"/></p> <p>Pour un sous-groupe d'élèves <input type="checkbox"/></p>	<p>Pour tous les élèves <input type="checkbox"/></p> <p>Pour un sous-groupe d'élèves (Combien?) <input type="checkbox"/></p>		

ANNEXE J

Grille d'observation (version orthopédagogue)

Collecte de données: recherche doctorale

Année scolaire 2016-2017

CODE :

GRILLE D'OBSERVATION (Version orthopédagogue) - INTERVENTION

Tâches avant l'intervention (gestion/collaboration)	Tâches en lien avec l'intervention en lecture				Tâche après l'intervention (gestion/collaboration)
	Interventions de niveau 2		Interventions de niveau 3		
Recherche de matériel pédagogique <input type="checkbox"/>	Quand? <input type="checkbox"/>	Période : Durée : Fréquence : En classe <input type="checkbox"/> Local orthopédagogue <input type="checkbox"/>	Période : Durée : Fréquence : En classe <input type="checkbox"/> Local orthopédagogue <input type="checkbox"/>		Déplacement <input type="checkbox"/>
Conception de matériel pédagogique <input type="checkbox"/>	Où? <input type="checkbox"/>				Consignation des progrès et des observations <input type="checkbox"/>
Adaptation de matériel pédagogique <input type="checkbox"/>	Quoi? <input type="checkbox"/>	Conscience phonologique <input type="checkbox"/>	Conscience phonologique <input type="checkbox"/>		Classement dossiers d'évaluation <input type="checkbox"/>
Disposition du matériel pédagogique <input type="checkbox"/>		Identification des mots <input type="checkbox"/>	Identification des mots <input type="checkbox"/>		Ajustement du matériel pédagogique <input type="checkbox"/>
Planification de la séance (micro) <input type="checkbox"/>		Fluidité <input type="checkbox"/>	Fluidité <input type="checkbox"/>		Classement du matériel pédagogique <input type="checkbox"/>
Planification des séances (macro) <input type="checkbox"/>		Vocabulaire <input type="checkbox"/>	Vocabulaire <input type="checkbox"/>		
Rencontre/discussion avec l'enseignant (planification) <input type="checkbox"/>		Stratégies de compréhension <input type="checkbox"/>	Stratégies de compréhension <input type="checkbox"/>		Ajustement planification de la prochaine séance <input type="checkbox"/>
Rencontre/discussion avec l'enseignant (conception) <input type="checkbox"/>	Qui? <input type="checkbox"/>	Autre : <input type="checkbox"/>	Autre : <input type="checkbox"/>		
Rencontre avec autre intervenant <input type="checkbox"/>		Sous-groupe d'élèves (combien?) <input type="checkbox"/>	Sous-groupe d'élèves (combien?) <input type="checkbox"/>		Ajustement planification macro <input type="checkbox"/>
		Un élève <input type="checkbox"/>	Un élève <input type="checkbox"/>		

Élisabeth Boly, Chantal Ouellet et Pascale Thériault, UQAM/UQAC

Lecture de documents/courriels/articles <input type="checkbox"/> Outil <input type="checkbox"/>	Autre : <input type="checkbox"/>			
Déplacement <input type="checkbox"/>				
Autre : <input type="checkbox"/>				
Description du travail de Forthopédagogie		Questionnement		Notes/réflexions

Collecte de données recherche doctorale

CODE :

Année scolaire 2016-2017

Date :

GRILLE D'OBSERVATION (Version orthopédagogue) - ÉVALUATION

Tâches avant l'évaluation (gestion/collaboration)		Tâches en lien avec l'évaluation en lecture				Tâche après l'évaluation (gestion/collaboration)	
		Mesure de dépistage		Mesure de suivi des progrès			
		Soutien à l'enseignant	Évaluateur	Soutien à l'enseignant	Évaluateur		
		Rôle	Évaluateur	Rôle	Évaluateur		
		Quand?	Période :	Quand?	Période :		
		Durée :	Durée :	Durée :	Durée :		
		Où?	En classe <input type="checkbox"/> Local orthopédagogue <input type="checkbox"/>	Où?	En classe <input type="checkbox"/> Local orthopédagogue <input type="checkbox"/>		
		Quoi?	Conscience phonologique <input type="checkbox"/>	Quoi?	Conscience phonologique <input type="checkbox"/>		
			Identification des mots <input type="checkbox"/>		Identification des mots <input type="checkbox"/>		
			Fluidité <input type="checkbox"/>		Fluidité <input type="checkbox"/>		
			Vocabulaire <input type="checkbox"/>		Vocabulaire <input type="checkbox"/>		
			Stratégies de compréhension <input type="checkbox"/>		Stratégies de compréhension <input type="checkbox"/>		
			Autre : <input type="checkbox"/>		Autre : <input type="checkbox"/>		
		Qui?	Pour tous les élèves <input type="checkbox"/>	Qui?	Pour tous les élèves <input type="checkbox"/>		
			Pour un sous-groupe d'élèves <input type="checkbox"/>		Pour un sous-groupe d'élèves <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	Recherche d'outils d'évaluation						Analyse des données <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Conception d'outil d'évaluation						Interprétation des données <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Adaptation d'outil d'évaluation						Consignation des données <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Planification de l'évaluation (micro)						Rédaction d'un rapport <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Planification (macro)						Ajustement de l'outil d'évaluation <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Rencontre/discussion avec l'enseignant (planification)						Rencontre/discussion avec l'enseignant <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Rencontre/discussion avec l'enseignant (conception de l'outil)						Rencontre avec un autre intervenant <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Rencontre avec autre intervenant						Communication des résultats <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Formation						

Lecture de documents/journals/articles <input type="checkbox"/> Déplacement <input type="checkbox"/> Autre : <input type="checkbox"/>	Outil <input type="checkbox"/>	Autre : <input type="checkbox"/>	Autre : <input type="checkbox"/>
Description du travail de l'orthopédagogue		Questionnement	Notes/réflexions

ANNEXE K

Grille d'observation des pratiques collaboratives

GRILLE DE CONSIGNATION DES PRATIQUES COLLABORATIVES

Date :

Mise en contexte				
Où?	Quand?	Pour qui?	Avec qui?	Niveau ciblé?
Dans la classe <input type="checkbox"/>	Temps d'enseignement <input type="checkbox"/>	Tous les élèves <input type="checkbox"/>	Direction <input type="checkbox"/>	Niveau 1 <input type="checkbox"/>
Dans le local de l'orthopédagogue <input type="checkbox"/>	Période libre <input type="checkbox"/>	Sous-groupe d'élève <input type="checkbox"/>	Orthophoniste <input type="checkbox"/>	Niveau 2 <input type="checkbox"/>
	Période de libération <input type="checkbox"/>		Psychologue <input type="checkbox"/>	Niveau 3 <input type="checkbox"/>
Autre : <input type="checkbox"/>	Autre : <input type="checkbox"/>	Un élève <input type="checkbox"/>	Autres enseignants <input type="checkbox"/>	
		Pas d'élève concerné <input type="checkbox"/>	Autre : <input type="checkbox"/>	
Fréquence des séances de travail collaboratif du même type dans le bloc d'intervention :				
Nombre de semaines du bloc d'intervention :				
But poursuivi				
Enseignement (niveau 1) <input type="checkbox"/>	Dépistage <input type="checkbox"/>	Planification <input type="checkbox"/>	Gestion de classe <input type="checkbox"/>	
Intervention (niveau 2) <input type="checkbox"/>	Pistage des progrès <input type="checkbox"/>	Différenciation pédagogique <input type="checkbox"/>	Conception/recherche de matériel pédagogique <input type="checkbox"/>	
Intervention (niveau 3) <input type="checkbox"/>	Prise de décision <input type="checkbox"/>	Communication <input type="checkbox"/>	Résolution de problèmes <input type="checkbox"/>	
Intensité des pratiques collaboratives				
Cochez un seul énoncé correspondant à l'activité dominante de votre séance de travail collaboratif.				
Échanges d'histoires, d'anecdotes, d'idées (de façon informelle) <input type="checkbox"/>	Partage d'expertise <input type="checkbox"/>			
Apport d'assistance sous forme de conseils <input type="checkbox"/>	Partage de ressource <input type="checkbox"/>			
Planification conjointe <input type="checkbox"/>	Partage de responsabilités <input type="checkbox"/>			
Discussion pédagogique <input type="checkbox"/>	Élaboration d'un cadre de référence commun <input type="checkbox"/>			
Échange de matériel <input type="checkbox"/>	Résolution de problèmes complexes <input type="checkbox"/>			
	Débats d'opinion/Prises de position <input type="checkbox"/>			

Modalité de collaboration	
Séance de travail collaboratif dans la classe :	Séance de travail collaboratif à l'extérieur de la classe :
L'enseignant prend en charge le groupe et l'orthopédagogue intervient auprès d'un élève <input type="checkbox"/>	L'orthopédagogue et l'enseignant travaillent ensemble <input type="checkbox"/>
L'enseignant prend en charge le groupe et l'orthopédagogue observe <input type="checkbox"/>	L'orthopédagogue et l'enseignant travaillent avec l'équipe cycle <input type="checkbox"/>
L'enseignant prend en charge le groupe et l'orthopédagogue est en soutien <input type="checkbox"/>	L'orthopédagogue et l'enseignant travaillent avec l'équipe niveau <input type="checkbox"/>
La classe est divisée et deux et chacun enseigne <input type="checkbox"/>	L'orthopédagogue et l'enseignant travaillent en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) <input type="checkbox"/>
Enseignement en ateliers (chacun s'occupe d'un atelier) <input type="checkbox"/>	Autre : <input type="checkbox"/>
L'enseignant prend en charge la majorité du groupe et l'orthopédagogue intervient auprès d'un sous-groupe de remédiation <input type="checkbox"/>	
L'orthopédagogue est en charge du groupe et modélise une pratique d'enseignement <input type="checkbox"/>	
Enseignant et orthopédagogue enseignent en même temps au groupe <input type="checkbox"/>	
Autre : <input type="checkbox"/>	
Commentaires	

ANNEXE L

Lettre de recrutement



L'Anse-St-Jean, le 9 janvier 2017

Mme X
Coordonnatrice aux Services éducatifs
Commission scolaire Y

Madame X,

Par la présente, je souhaite solliciter votre participation à un projet de recherche s'inscrivant dans le cadre de mes études doctorales. Ce projet de recherche s'intéresse aux rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue, ainsi que leur collaboration, en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RAI) en lecture.

Le premier objectif du projet est de circonscrire les rôles des enseignants et des orthopédagogues qui travaillent dans un contexte d'implantation du modèle RAI en lecture. Le second objectif vise à documenter les pratiques collaboratives de ces deux intervenants. Ce projet de recherche est de nature descriptive, et donc aucune intervention n'est mise en place. La chercheuse utilisera des instruments de collecte de données de type qualitatifs, tels que l'entretien, l'observation et l'analyse documentaire. Nous pourrions discuter plus amplement de la collecte de données par téléphone si vous le souhaitez.

Pour réaliser ce projet, je suis à la recherche d'une dyade formée d'un enseignant et d'un orthopédagogue qui travaillent dans une même école primaire implantant le modèle de réponse à l'intervention en lecture. J'aimerais savoir s'il y a une possibilité que je trouve des participants au sein de votre commission scolaire. Cela dit, je tiens à vous préciser qu'aucune contrainte ne doit être exercée auprès des enseignants et des orthopédagogues pour obtenir leur participation.

Si vous souhaitez avoir de plus amples renseignements, vous pouvez me contacter par courriel ou par téléphone.

Élisabeth Boily
Doctorante en éducation
Université du Québec à Montréal
boily.elisabeth@courrier.uqam.ca
581-306-2391

Chantal Ouellet
Directrice de recherche
Professeure
Département d'éducation et de formation spécialisées
Université du Québec à Montréal
ouellet.chantal@uqam.ca
514-987-3000 poste 4188

ANNEXE M

Formulaire de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet majeur)

«Étude des rôles de l'enseignant, de l'orthopédagogue et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au primaire»

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Élisabeth Boily

Université : Université du Québec à Montréal en collaboration avec Université du Québec à Chicoutimi

Adresse courriel : boily.elisabeth@courrier.uqam.ca

Directrice de recherche : Chantal Ouellet (UQAM)

Co-directrice de recherche : Pascale Thériault (UQAC)

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invitées à prendre part à ce projet visant circonscrire les rôles des enseignants et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au primaire. Il vise également à documenter les pratiques de collaboration entre enseignant et orthopédagogue. Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.

PROCÉDURE(S)

Grilles de consignation : Votre participation consiste d'abord à consigner des informations à propos de vos tâches quotidiennes et de vos pratiques collaboratives en lien avec l'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture. Ces grilles de consignation prennent entre 5 à 10 minutes à remplir. Neuf grilles (3 par étapes) sont à remplir individuellement et concernent vos tâches quotidiennes en lien avec l'implantation du modèle RAI en lecture. Neuf grilles (3 par étapes) sont à remplir conjointement (enseignant et orthopédagogue) et portent sur vos pratiques collaboratives.

Observation : Au cours de l'année scolaire, la chercheuse principale vous observera individuellement et pendant que vous travaillez en collaboration. À chaque étape, elle vous observera de manière individuelle pendant une période de travail de 30 à 60 minutes en lien avec l'implantation du modèle RAI en lecture (en classe ou hors classe). Elle vous observera également lors d'une séance de travail en collaboration (en classe ou hors classe) pour une durée de 30 à 60 minutes.

Entretien : Trois entretiens d'une durée de 30 à 45 minutes se dérouleront au courant de l'année scolaire. Le premier et le dernier se feront en dyade (enseignant et orthopédagogue) avec la chercheuse principale et porteront sur vos rôles en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture ainsi que sur vos pratiques collaboratives. Le second portera sur les mêmes thèmes mais se fera de manière individuelle.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances à propos de travail des enseignants et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à la tenue du journal de bord, des séances d'observation et des entretiens. Vous demeurez libres de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis au moyen des grilles de consignation, des entretiens et des observations sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Le matériel de recherche (copies papier des journaux de bord) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé dans un classeur au laboratoire de la co-directrice de recherche pour la durée totale du projet.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son comité de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro 581-306-2391 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche de conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPE), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josée@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

ANNEXE N

Certificat éthique

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

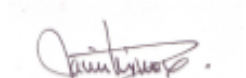
Titre du projet:	Étude des rôles de l'enseignant, de l'orthopédagogue et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture
Nom de l'étudiant:	Élisabeth BOILY
Programme d'études:	Doctorat en éducation
Direction de recherche:	Chantal OUELLET
Codirection:	Pascale THERIAULT

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



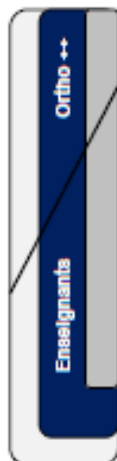
ANNEXE O

Extrait du cadre de référence en orthopédagogie (dyade 1)

Caractéristiques du modèle d'intervention à trois niveaux			
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3 ²⁶
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Développer la compétence de tous les élèves en offrant un enseignement optimal ➢ Répondre aux difficultés des leur apprentissage et offrir rapidement une intervention adéquate ➢ Assurer à tous les élèves l'accès aux apprentissages correspondant à leur âge chronologique 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Accélérer le développement des apprentissages des élèves qui présentent un écart à la norme ou certaines difficultés, malgré la présence d'un enseignement de niveau 1 basé sur des interventions reconnues efficaces par la recherche ➢ Certains élèves qui ne progressent pas de façon satisfaisante au niveau 1 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Accélérer le développement des apprentissages des élèves dont le pistage des progrès démontre qu'ils n'ont pas répondu à l'intervention, malgré un enseignement et le respect des modalités d'intervention au N2 (intervention ciblée, fréquentes et régulières) ➢ Certains élèves qui ne progressent pas de façon satisfaisante au niveau 2
Élèves	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Enseignement basé sur le programme de formation, la progression des apprentissages, les sphères d'intervention ➢ Pratiques pédagogiques reconnues comme étant efficaces par la recherche, planification de l'enseignement avec les besoins des élèves, enseignement différencié en classe, etc. ➢ Utilisation optimale du temps d'enseignement : planification rigoureuse, activités d'apprentissage pertinentes, répétitions fréquentes, etc. ➢ Gestion de classe qui favorise l'enseignement différencié, dont le travail en petits groupes de façon ponctuelle 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Enseignement basé sur les sphères d'intervention ou les composantes ciblées ➢ Sélection d'interventions reconnues efficaces par la recherche et directement en lien avec les besoins de relève (enseignement intensif, soutien de type étayage) 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Enseignement basé sur les difficultés spécifiques de relève ➢ Enseignement dont l'intensité est augmentée par rapport à l'enseignement offert au N2
Modalités de l'intervention	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Enseignement à toute la classe ➢ Regroupements d'élèves flexibles et ponctuels en fonction des interventions pédagogiques et du soutien à apporter aux élèves ➢ Primaire : 90 minutes par jour ou plus pour la littérale ➢ Primaire : 60 minutes par jour de mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Regroupements fixes, fréquents, réguliers et déterminés dans le temps de petits groupes d'élève (2 à 5) qui présentent des besoins semestriels ➢ 20 à 60 minutes selon l'âge des élèves ➢ 3 à 4 fois par semaine ➢ 8 à 20 heures de suivi 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Regroupements fixes, fréquents, réguliers et déterminés dans le temps de petits groupes d'élèves (2, 3, 4) ou suivi en individuel ➢ 30 à 60 minutes selon l'âge des élèves ➢ 3 à 5 fois par semaine ➢ 12 à 24 heures de suivi
Dépistage Pistage Données	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 3 dépistages annuels afin d'identifier les élèves qui présentent un écart à la norme ou dont la progression nous questionne ➢ Consignation de données d'observation et d'évaluation permettant de porter un regard sur l'apprentissage et de réguler les interventions selon les besoins des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Consignation de données d'observation en lien avec les habiletés ciblées pour assurer un progrès et un apprentissage adéquats, pistage à la mi-parcours 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Consignation de données d'observation en lien avec les habiletés ciblées pour assurer un progrès et un ajustement continu ➢ Pistage des progrès à toutes les semaines ➢ Au besoin, évaluation orthopédagogique ou complémentaire afin de mieux cibler les difficultés de relève et son profil d'apprentissage pour maximiser le choix des interventions
Intervenants	<ul style="list-style-type: none"> ➢ L'enseignant de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ L'enseignant en collaboration avec l'orthopédagogue est responsable de cibler les élèves ➢ L'enseignant en orthopédagogie et/ou l'enseignant sont responsables de l'intervention auprès des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ L'enseignant en orthopédagogie
Environnement	<ul style="list-style-type: none"> ➢ En classe 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ En classe ou à l'extérieur de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Dans une salle à l'extérieur de la classe

Adaptation : E. Whitten, K. Estèves et A. Woodrow : La réponse à l'intervention, un modèle efficace de différenciation, Ed. Chenelière, 2012.
Adaptation : Le référentiel en lecture - Intervenir là où ça compte, MELS, 2012.

²⁶ L'enseignant en orthopédagogie n'intervient pas au niveau 3 au préscolaire.



Niveau 2 d'intervention

Le niveau 2 d'intervention s'adresse à l'élève dont les difficultés sont persistantes malgré les pratiques gagnantes mises en place en classe. Cet élève continuera de bénéficier des interventions de niveau 1. Cependant, puisqu'elles ne sont pas suffisantes, une intensification de l'intervention est nécessaire. **La responsabilité de ces interventions de niveau II est partagée par l'enseignant et l'enseignant en orthopédagogie.**

	Pré-scolaire	Primaire
<p>À ce niveau, les gestes indirects de l'enseignant en orthopédagogie sont de l'ordre du soutien alors que les gestes directs sont de l'ordre de l'intervention.</p>		
<p>Par exemple, l'enseignant en orthopédagogie peut...</p>		
<p>Collaborer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En proposant des pistes d'intervention afin que l'enseignant assume la responsabilité d'un suivi; • En aidant à cerner les conditions de réussite de certains élèves ayant des besoins particuliers; • En proposant des pistes d'adaptation de l'enseignement et de l'évaluation; • À l'élaboration du plan d'intervention, s'il y a lieu; • À la communication auprès des parents de l'élève en difficulté. 		
<p>Intervenir de manière intensive pour une période prédéterminée (8 à 20 heures) auprès d'élèves regroupés selon des besoins semblables.</p>		
<p>Assurer le transfert des pratiques et des moyens efficaces utilisés par l'élève lors du suivi en orthopédagogie afin qu'il puisse les utiliser en classe pour favoriser ses apprentissages.</p>		
<p>Accompagner les parents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En les informant sur la nature, les causes et les répercussions possibles des difficultés de leur enfant; • Dans la recherche de solutions et de pistes de travail pour leur enfant; • Dans leur cheminement pour une demande de services externes, s'il y a lieu. 		



Niveau 3 d'intervention

Le niveau 3 d'intervention s'adresse à l'élève dont les difficultés sont persistantes malgré les interventions de niveau 2. Cet élève a un plan de rééducation en orthopédagogie contenant des interventions intensives, structurées et systématiques. **Bien que la collaboration avec l'enseignant demeure essentielle, la responsabilité de cette rééducation relève de l'enseignant en orthopédagogie.** Les stratégies utilisées visent la correction des difficultés. Des adaptations doivent être mises en place pour permettre à l'élève de progresser dans ses apprentissages. Dans certains cas, des modifications peuvent être nécessaires. L'application des mesures de différenciation pédagogique est de la responsabilité de l'enseignant, en collaboration avec l'enseignant en orthopédagogie et sous les conseils de ce dernier.

Gestes orthopédagogiques de niveau 3

<p>A ce niveau, les gestes indirects de l'enseignant en orthopédagogie sont de l'ordre du soutien alors que les gestes directs sont de l'ordre de l'intervention rééducative et compensatoire.</p>	
<p>Par exemple, l'enseignant en orthopédagogie peut...</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer dans le but de mieux cibler les interventions en orthopédagogie. • Collaborer : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Au besoin, avec d'autres professionnels afin de préciser la nature des processus déficitaires de l'élève dans le but de mieux cibler les interventions en orthopédagogie; ◦ À l'élaboration du plan d'intervention; ◦ À la recherche et à la mise en œuvre de solutions visant à soutenir les élèves en très grande difficulté ou avec des troubles d'apprentissages; ◦ En proposant des pistes d'adaptation, d'évaluation et des stratégies d'enseignement appropriées aux besoins de ces élèves. • Soutenir le personnel enseignant dans l'élaboration du plan d'intervention. • Planifier la rééducation des élèves en grande difficulté ou ayant un trouble d'apprentissage. • Intervenir de manière intensive, structurée et systématique auprès d'un ou des élèves regroupés selon des besoins semblables. • Assurer le transfert des pratiques et des moyens efficaces utilisés par l'élève lors du suivi en orthopédagogie afin qu'il puisse les utiliser en classe pour favoriser ses apprentissages. • Accompagner les parents : • Dans l'application des méthodes rééducatives et compensatoires; • Dans la modélisation de stratégies; • En leur proposant du matériel spécifique. 	<p>Primaire</p>

ANNEXE P

Grille de consignation (dyade 1)

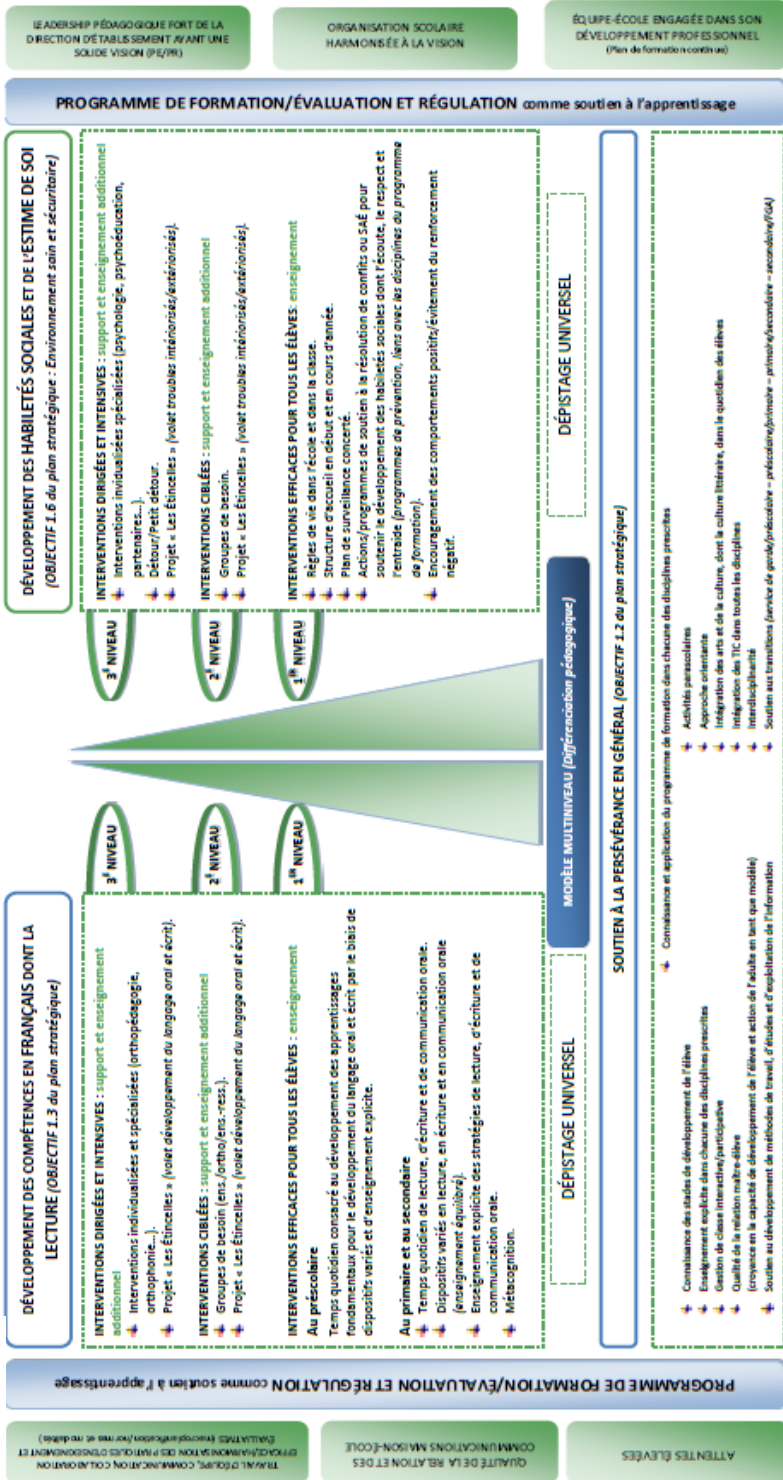
Date :	16 janv.		
Syllabes de mots à l'oral (cerceaux)	Classer des mots selon le nombre de syllabes.		
Boîte à mots	- chanson de l'alphabet - syllabes avec boîte à mots - j'écris une syllabe ça fait quoi		
Son enseigné	m, i, a, l, s, é OK se pourrément	a, l m, i	s, é a, l m, i
Glissoire / Lecture			
Syllabos	À travailler pour Olivier et Déno.		

ANNEXE Q

Systeme de prevention à paliers multiples

NOS PRINCIPAUX LEVIERS POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES			
SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN FRANÇAIS DONT LA LECTURE	SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS SOCIALES ET DE L'ESTIME DE SOI	SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUE	
INTERVENTIONS DIRIGÉES ET INTENSIVES Support et enseignement additionnel • Interventions individualisées et spécialisées	INTERVENTIONS DIRIGÉES ET INTENSIVES Support et enseignement additionnel • Interventions individualisées et spécialisées	INTERVENTIONS DIRIGÉES ET INTENSIVES Support et enseignement additionnel • Interventions individualisées et spécialisées	
2^e NIVEAU	2^e NIVEAU	2^e NIVEAU	
INTERVENTIONS CIBLÉES Support et enseignement additionnel • Groupes de besoin	INTERVENTIONS CIBLÉES Support et enseignement additionnel • Groupes de besoin	INTERVENTIONS CIBLÉES Support et enseignement additionnel • Groupes de besoin	
INTERVENTIONS EFFICACES POUR TOUS LES ÉLÈVES Enseignement Au préscolaire • Temps quotidien consacré au développement des apprentissages fondamentaux pour le développement du langage oral et écrit par le biais de dispositifs variés et d'enseignement explicite. Au primaire et au secondaire • Temps quotidien de lecture, d'écriture et de communication orale. • Dispositifs variés en lecture, en écriture et en communication orale (enseignement équilibré). • Enseignement explicite des stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale. • Métacognition	INTERVENTIONS EFFICACES POUR TOUS LES ÉLÈVES Enseignement • Existence de règles de vie dans l'école et dans la classe. • Structure d'accueil au début et au cours d'année. • Plan de surveillance concerté. • Actions/programmes de soutien ou SAE pour apprendre des stratégies de résolution de conflits. • Encouragement des comportements adéquats.	INTERVENTIONS EFFICACES POUR TOUS LES ÉLÈVES Enseignement • Emphase sur le développement du sens du nombre, le vocabulaire mathématique, les processus et les stratégies de résolution de problèmes et de calcul. • Accessibilité à une variété de matériel de manipulation.	
1^{er} NIVEAU	1^{er} NIVEAU	1^{er} NIVEAU	
MODÈLE MULTINIVEAU - DIFFÉRENCIATION - DÉPISTAGE PRÉCOCE - RÉGULATION CONSTANTE			
ATTENTES ÉLÈVES	QUALITÉ DE LA RELATION ET DES COMMUNICATIONS MAISON-ÉCOLE	LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE FORT	ÉQUIPE-ÉCOLE ENGAGÉE DANS SON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (Plan de formation continue)
• Prévention des dépendances (alcool, jeux de hasard, drogue, tabac)		ENVIRONNEMENT SAIN • Éducation à la sexualité • Activités physiques • Saine alimentation	
SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DU PROGRAMME DE FORMATION DANS CHACUNE DES DISCIPLINES			
<ul style="list-style-type: none"> • Qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève. • Gestion de classe interactive/participative qui suscite échanges, questionnements et rétroactions. • Enseignement explicite. • Prise en compte des stades de développement de l'élève lors de la planification des activités d'apprentissage. • Conception de l'erreur et de l'évaluation, par l'enseignant, en tant que soutien à l'apprentissage. • Diversification des pratiques évaluatives. • Soutien au transfert des apprentissages entre les disciplines. • Soutien au développement de méthodes de travail, d'études et d'exploitation de l'information. • Soutien aux transitions (service de garde/préscolaire – préscolaire/primaire – primaire/secondaire – secondaire/FGA/FP/CEGP – École/Vie active). • Intégration, dans toutes les disciplines, des TIC, des arts et de la culture dont la culture littéraire. • Activités parascolaires. 			

**NOS ACTIONS & PRATIQUES DÉMONTRÉES EFFICACES
POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES**



Équipes des SEI et des SCAS de la Commission scolaire des Trois-Lacs, Veureuil-Orion (Version du 25 février 2013), inspiré du modèle développé par le PBAAG du MEES - Direction régionale de la Montérégie (2011).

ANNEXE R

Apprentissages fondamentaux en identification de mots

IDENTIFICATION DES MOTS

Habilité à identifier et à reconnaître les mots écrits.

Émergence de l'écrit

Fonction, convention et forme du langage écrit.

- Écrit en tant que message
- Distinction lettres/chiffres
- Langage technique de la lecture (lettre, mot, signe de ponctuation, phrase) et des conventions (ex. lecture de gauche à droite)

Expressions quasi-synonymes

- Conscience de l'écrit
- Éveil à l'écrit
- Concepts liés à l'écrit

- Dispositifs variés en lecture et en écriture :
- Jeux symboliques intégrant des éléments d'écriture
 - Coin lecture et écriture
 - Création de livres collectifs
 - Cercle de lecture
 - Trousse de lecture
 - Dictée à l'adulte
 - Création d'un abécédaire
 - Message du matin/du jour

Conscience phonologique

Conscience des différentes unités sonores de la langue orale comprenant :

- la compréhension du principe selon lequel les mots oraux se divisent en unités diverses;
- la capacité à reconnaître et à manipuler les unités sonores de la parole;
- la capacité à reconnaître et jouer avec les rimes;
- la capacité à segmenter les mots en syllabes;
- la capacité à fusionner les syllabes en mots;
- la capacité à segmenter les mots en sons;
- la capacité à fusionner les sons en mots.

- **Activités respectant la séquence de développement de la conscience phonologique démontrée efficace par la recherche**
- Chansons et comptines

Principe alphabétique

Prise de conscience du fait qu'un mot est constitué d'unités et que chacune de ces unités phonologiques correspond à une unité graphique.

- Relations oral-écrit

- Dispositifs variés en écriture :
- Écriture libre
 - Atelier d'écriture
 - Création d'un abécédaire
 - Dictée à l'adulte
 - **Orthographes approchées**

Connaissance des lettres

Capacité à identifier les lettres.

Expressions quasi-synonymes

- Reconnaissance des lettres
- Connaissance alphabétique

- Activités d'enseignement de la chaîne alphabétique
- **Activités d'enseignement du nom des lettres de l'alphabet et la distinction minuscule/majuscule**
- Modelage du tracé de la lettre et activités d'exploration du geste moteur

Connaissance des correspondances sons et lettres

Habilité à établir des correspondances entre les sons (flèche bidirectionnelle) et les lettres.

Expressions quasi-synonymes

- Traitement alphabétique
- Correspondance grapho-phonémique
- Correspondance entre les unités orales et écrites

- **Activités d'introduction des stratégies d'identification des mots (Ex. : lors du message du matin/du jour)**
- Enseignement explicite
 - stratégies de reconnaissance et d'identification des mots
- Enseignement explicite
 - des correspondances graphèmes-phonèmes

Stratégies de lecture

Moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte.

- Enseignement explicite des stratégies de compréhension et de dépannage

ANNEXE S

Pratiques pédagogiques (octobre)

Octobre

Intentions pédagogiques	Contextes de réalisation/Pratiques pédagogiques	Modalité/fréquence
Stratégies de lecture <ul style="list-style-type: none"> Reconnaissance et identification des mots d'un texte Habiletés langagières à l'oral	ROUTINE DU MATIN <ul style="list-style-type: none"> Message du matin : repérer les mots reconnus instantanément Décoder certains mots <ul style="list-style-type: none"> Calendrier (vocabulaire, modèles de phrases, ex. : aujourd'hui, nous sommes...) 	En collectif 3 à 5 fois semaine
Habiletés langagières à l'oral	LECTURE RÉPÉTÉE D'ALBUM <ul style="list-style-type: none"> Se référer aux exemples disponibles sur la communauté de français ORAL RÉFLEXIF <ul style="list-style-type: none"> Rappeler les stratégies de prise de parole et d'écoute, enseignées antérieurement. Pour des idées de questions, se référer au document sur la communication orale disponible sur la communauté. Exemple: question en lien avec un thème: Est-ce que les sorcières existent pour vrai? Question qui émerge à la suite d'une lecture d'album CAUSERIE <ul style="list-style-type: none"> Rappeler les stratégies d'écoute et de partage Varié les sujets d'échanges: un livre que j'ai lu, un texte que j'ai écrit ou que je veux écrire. TROUSSES DE LECTURE <ul style="list-style-type: none"> Mise en place de la trousse de lecture Les livres et les activités sont envoyés dans les familles 	En collectif 1 fois par mois En collectif ou en 2 sous-groupes 2 fois par mois Collectif ou en petites équipes (petits parleurs, grands parleurs)
Conscience phonologique	ACTIVITÉ DIRIGÉE <ul style="list-style-type: none"> Poursuite de l'enseignement explicite de la fusion et de la segmentation phonémique de mots de 3 phonèmes. <ul style="list-style-type: none"> Ex. : Mets ensemble les sons suivants : s/a/c (sac) Peux-tu me dire les sons que tu entends dans le mot <i>trou</i> (t/r/ou)? 	Collectif En sous-groupes Trois fois par semaine
Connaissance des lettres et des graphèmes composés	ACTIVITÉ DIRIGÉE <ul style="list-style-type: none"> Enseignement des sons et des lettres de l'alphabet Suggestions : les consonnes « s », « p », « f », « c », « t » et « b », les graphèmes « è », « ê » « ch », « on » 	Collectif Tous les jours

ANNEXE T

Exemple de grille de consignation du dépistage universel

8 fév.

Classe : 101

1.5 Correspondance graphèmes-phonèmes : décodage de mots

Indiquer les items non réussis

Identifier les élèves qui sont sous le seuil : 0/18

Noms des élèves	mou	bon	jeu	loi	fee	vin	sèche	danse	bru	reine	faute	tête	paire	nouveau	soirée	pardon	minute	oubli	Total
1.		on		lo		ve	se	da	br	reine	fa	te	paire	nouveau	soirée	pardon	minute	oubli	2
2.						NON													15
3.																			16
4.																			15
5.							seize												16
6.																			18
7.																			17
8.							seje												18
9.																			17
10.									bru	graine,									15
11.																			14
12.																			18
13.																			12
14.																			17
15.																			14
16.																			18
17.																			12
18.																			17
19.																			14
20.																			18
21.																			15
22.																			18

Droits d'utilisation réservés © 2016 Commission scolaire des Trois-Lacs
Trousse de dépistage - 1^{re} année - fin-janvier

Droits d'utilisation réservés © 2016 Commission scolaire des Trois-Lacs
Trousse de dépistage - 1^{re} année - mi-octobre

ANNEXE U

Outils de pistage (Blocs 2, 3, 4)

- bloc 2

20 FEV. 2017

Prise de données

Fusion de phonèmes à l'oral

Mots	Ce que l'élève a dit
1. vache	vache
2. nage	nage
3. boîte	waïf
4. soupe	soupe
5. douche	douche
6. chaude	chaude
7. manteau	manteau

5/7
71%

Segmentation de phonèmes à l'oral

Mots	Ce que l'élève a dit
1. poire	p-a-r
2. lampe	l-an-p
3. bulle	b-u-l
4. ronde	r-on-d
5. boule	b-ou-l
6. bac	b-a-k
7. oiseau	oi-a-s-o

5/7
71%

20 MARS 2017

Nomme le nom et le son des lettres

s	l	m	v	31/31 100%
a	r	o	f	
p	w ↓ or	n	y	
k	g =	u	j	
h	c =	q	e	
t	i	d	c =	
x	b	z	g =	

- bloc 3

20 MARS 2017

Prise de données

Lis les syllabes suivantes.

lin	✓	phu	✓
fon	✓	bin	✓
doi	✓	jou	✓
tau	✓	peau	✓
rou	✓	son	✓

10/10
100%

Prise de données

21 AVR. 2017

1. Jodiv eu
2. oke ✓ un
3. meizon
4. baze eu
5. chemin
6. loup
7. onbadon
8. raizon
9. mand
10. gaze eu

31/39
79%

- bloc 4

Segmentation

3 phonèmes 21 AVR. 2017

Élève:

Mots à identifier	Réponses de l'élève	Commentaires
Soir	s - a - r X	
Gamme	✓	
Bleu	b - e - l X	
Bar	✓	
Grain	gr - in X	
Danse	✓	
Ville	✓	
Bras	br - a - s X	
Poule	✓	
Père	✓	

6/10
60%

Fusion 3 phonèmes CVC (sons courts)
Prise de données no. _____

Élève: Date: 21 AVR. 2017

Mots à identifier	Réponse de l'élève	Commentaires
gauche	✓	
dinde	✓	
beurre	✓	
pouce	✓	
pêche	✓	
bouc	✓	
tour	✓	
couche	✓	
gare	✓	
poire	✓	

10/10
100%

ANNEXE V

Bilan du deuxième plan d'intervention

Groupe : 101
Fréquence des interventions : 6 fois/ cycle

Bilan du deuxième bloc d'interventions 28 novembre au 7 février 2017

OBJECTIFS DE RÉÉDUCATION ORTHOPÉDAGOGIQUE	ATTEINT / NON ATTEINT	Résultats des prises de données
❖ sera capable de nommer le nom des 26 lettres de l'alphabet avec un seuil de réussite de 100 %.	Non-atteint	Première prise de données : 81%
❖ sera capable de produire le son des 26 lettres de l'alphabet à avec un seuil de réussite de 100 %.	Non-atteint	Première prise de données : 71% Deuxième prise de données : 77% -95% des sons vus Troisième prise de données : 84%
❖ sera capable de fusionner une syllabe de 3 phonèmes avec un seuil de réussite de 80 %.	Non-atteint	Première prise de données : 50% Deuxième prise de données : 10% Troisième prise de données : 20% Habiletés de transfert à lire des syllabes simples : 100% Habiletés de transfert à écrire une syllabe simple : 33%

Participation au bloc # 3 : oui non

Notes supplémentaires:

APPENDICE A

Cahier du participant

LES GRILLES DE CONSIGNATION

Dans le cadre de la recherche portant sur le modèle de réponse à l'intervention (RAI) pour laquelle vous avez gracieusement offert votre participation cette année, il vous sera demandé de remplir deux types de grilles de consignation.

La grille de consignation des tâches est le premier type de grille. Cet outil vise à nous renseigner sur le travail que vous faites en lien avec votre enseignement et vos évaluations en lecture en contexte RAI. Cet outil se remplit de manière individuelle (enseignant et orthopédagogue séparément). Pour remplir cette grille, ciblez une période d'enseignement ou d'évaluation en lecture et cochez les éléments correspondants dans les trois phases (avant, pendant ET après). Le nombre exact de grilles est à déterminer.

La grille de consignation des pratiques collaboratives est le deuxième type de grille. Cet outil vise à documenter votre travail de collaboration en contexte RAI en lecture. Cet outil se remplit de manière conjointe (avec l'orthopédagogue). Pour remplir cette grille, ciblez une séance de travail collaboratif et cochez les éléments correspondants. Le nombre exact de grilles est à déterminer.

Si vous avez des questions à propos du journal de bord, n'hésitez pas à me contacter.

Pour nous joindre :

Élisabeth Boily

Étudiante au doctorat en éducation

Université du Québec à Montréal

Tél : 581-306-2391

Courriel : boily.elisabeth@courrier.uqam.ca



LA COLLECTE DE DONNÉES

Dans le cadre de la recherche portant sur le modèle de réponse à l'intervention (RAI) pour laquelle vous avez gracieusement offert votre participation, des données seront collectées de trois façons :

- Vous remplirez des grilles de consignation (voir document [«Les grilles de consignation»](#) pour plus de détails).
- Vous participerez à trois entretiens d'une durée de 60 minutes.
- Vous serez observée pendant une période d'enseignement ou d'évaluation en lecture à trois reprises.
- Vous serez observée avec l'orthopédagogue pendant une séance de travail collaboratif (avec ou sans présence d'enfants).

Les grilles de consignation se remplissent tout au long de l'année scolaire. Les entretiens et les observations se feront en présence de la chercheuse. Voici donc un calendrier pour déterminer les dates des rencontres :

Entretien	Date
Entretien 1 (janvier)	
Entretien 2 (février/mars)	
Entretien 3 (mai/juin)	

Observation de l'enseignant	Date	Observation enseignant + ortho	Date
Observation 1 (janvier)		Observation 1 (janvier)	
Observation 2 (février/mars)		Observation 2 (février/mars)	
Observation 3 (mai/juin)		Observation 3 (mai/juin)	

COLLECTE DES DOCUMENTS PERTINENTS

Dans le cadre de la recherche portant sur le modèle de réponse à l'intervention (RAI) pour laquelle vous avez gracieusement offert votre participation, vous serez appelés à nous fournir quelques renseignements à propos des outils que vous utilisez dans votre travail (matériel pédagogique, document ministériel, outil conçu par la commission scolaire, etc.). Ces documents doivent être en lien avec l'enseignement/intervention ou l'évaluation en lecture en contexte RAI.

Les outils pertinents peuvent être consignés dans les fiches «Matériel pédagogique». Une version est proposée pour les documents en format papier et une autre version est proposée pour les outils numériques.



APPENDICE B

Formulaire d'autorisation (direction)



AUTORISATION DE PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE

«Étude des rôles de l'enseignant, de l'orthopédagogue et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au primaire»

Madame xj

Une dyade formée d'une enseignante _____ et d'une orthopédagogue _____ sont invitées à prendre part à un projet de recherche visant circonscrire les rôles des enseignants et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au primaire. Il vise également à documenter les pratiques de collaboration entre enseignant et orthopédagogue.

Au cours de la prochaine année scolaire, ces deux intervenantes seront observées et interviewées à trois reprises. Elles devront également remplir neuf grilles pour consigner leurs pratiques.

Par la présente, nous souhaitons savoir si vous autorisez la mise en œuvre de ce projet de recherche dans votre école.

J'autorise la participation à ce projet de recherche. OUI NON

Signature : _____

APPENDICE D

Extrait d'horaire orthopédagogique bloc 3
(avec les périodes de 1^{re} année seulement)

	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5
8 h 30- 9 h 15					
9 h 15- 9 h 45	Groupe 1 : Fusion + Lecture de syllabes avec graphèmes composés	Groupe 1 : Fusion + Lecture de syllabes avec graphèmes composés			
9 h 45- 10 h 15	Groupe 2 : Correspondan ces graphèmes- phonèmes	Groupe 2 : Correspondan ces graphèmes- phonèmes			
10 h 17 -10 h 32	SURVEILLANCE				
10 h 35 -11 h 05					
11 h 5- 11 h 35					
11 h 40 -12 h 55	DINER				
13 h- 13 h 30			Groupe 1 : Fusion + Lecture de syllabes avec graphèmes composés	Groupe 1 : Fusion + Lecture de syllabes avec graphèmes composés	Groupe 1 : Fusion + Lecture de syllabes avec graphèmes composés
13 h 30 -14 h			Groupe 3 : Segmentation + Correspondance s graphèmes- phonèmes	Groupe 3 : Segmentation + Correspondance s graphèmes- phonèmes	Groupe 3 : Segmentation + Correspondance s graphèmes- phonèmes
14 h- 14 h 10	PAUSE				
14 h 10 -14 h 40					
14 h 40 -15 h 10					

Groupe 1 : Siméon, Alix et Abel

Groupe 2 : Félix, Thomas et Pierre-Alexandre

Groupe 3 : Siméon, Alix et Abel

Nomme le nom et le son des lettres 20 DEC. 2016

25/31 81%

s _c	l	m	v _b
a	r	o	f
p	w	n	y
k	g _u	u	j
h _m	c _g	q	e
t	i	d	c _u
x	b	z	g _u

À. ê NIC Â ?

fusion eval. niveau 0ringpealjoje

Prise de données #1

	sin	fil	lard	rhume	charité	dame	tambe	coupe	flot	gris	plat	front	
AR				me			don		lo	ri	pa	fon	6
VL			four									ron	10
T				urme				décaupe			plate	pron	8
A		cil							fol	gorilla			9
IT		livre				tuban		foulp					9
SE				rou	tante	dent	ton	cou	mot		la	ron	4
				rur								pron	10
				rang					fol				10

Prise de données #2 22 DEC. 2016

	sin	ente	trou	aigle	four	blé	vache	jaune	plein	mausse		
		temps	raie	lait	fou	bé	chien	chaud	pain	seau		1
					traue				pain			8
		tour										9
				aik	frou							8
		raie		glai	raie		chasse	no	lin	lap		3
					faule							0

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique: de boeck.

Allard, M. (2016). *Les pratiques de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation du modèle Réponse à l'intervention* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Allington, R. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.

Allington, R. L. (2009). *What really matters in response to intervention*. Boston, MA: Pearson.

Alsuliman, M. (2012). *The nature of implementing response to intervention in fourth grade* (Thèse de doctorat). University of Northern Colorado. Récupéré de ProQuest LLC.

Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel* [Mémoire préparé par l'ADOQ]. Montréal : Auteur.

Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Récupéré de https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_impr_low.pdf

Ayotte, É.-K. (2013). Rôles orthopédagogiques. *Revue de l'Association des orthopédagogues du Québec*.

- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série*(2), 98-114. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HSS2-issn.pdf
- Barker, N. T. (2011). *Systems change: A study of response to intervention model implementation at two elementary schools in Southern California* (Thèse de doctorat). Pepperdine University. Récupéré de ProQuest LLC.
- Barnes, A. C. et Harlacher, J. E. (2008). Clearing the confusion: Response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 417-431.
- Barrio, B. L., Lindo, E. J., Combes, B. H. et Hovey, K. A. (2015). Ten years of response to intervention: Implications for general education teacher preparation programs. *Action in Teacher Education*, 37(2), 190-204.
- Bean, R. et Lillenstein, J. (2012). Response to intervention and the changing roles of schoolwide personnel. *Reading Teacher*, 65(7), 491-501.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Université Laval, Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Benjamin, E. M. (2011). *Response-to-intervention: Understanding general education teacher knowledge and implementation* (Thèse de doctorat). Georgia State University. Récupéré de ProQuest LLC.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Bergeron, G., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87-104.

- Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G. et Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85-95.
- Bissonnette, S. (2013). Le modèle RAI. Dans *EDU1014: Psychologie du développement de l'enfant*. Récupéré sur le site TÉLUQ [le 10 janvier 2014] au <http://edu1014.teluq.ca/mes-actions/modele-rai/>
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35.
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. et Fuchs, D. H. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58-66.
<https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Bogdan, R. C. et Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. C. et Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (3e éd.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Boies, I. et Portelance, L. (2013). *Regard d'enseignants débutants sur la collaboration dans les milieux d'accueil*. Communication présentée à la Journée d'étude du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Borges, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 83-100). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Boudreau, C. (2018, novembre). *La collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue : une condition essentielle à la réussite scolaire des élèves les plus vulnérables*. Communication présentée au Symposium de l'Association des orthopédagogues du Québec, Laval.
- Boudreau, C., Allard, M. et Bédard, M.-È. (2014). La collaboration enseignant-orthopédagogue: une mesure essentielle d'accompagnement des élèves en difficulté scolaire. *Vivre le primaire*, 27 (4), 58-60.
- Boushey, G. et Moser, J. (2015). *Les cinq au quotidien : Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *Rapport de recherche 2013-2015: L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans les écoles du Québec*. Montréal, QC: Université du Québec à Montréal.
- Bradley, R., Danielson, L. et Doolittle, J. (2007) Responsiveness to intervention: 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 8-12.
<https://doi.org/10.1177/004005990703900502>
- Brodeur, M., Dion, É., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. et Bournot-Trites, M. (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture: mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le primaire*, 23 (1), 29-31.
- 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, ON: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture: l'état différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 34(2), 56-84.

- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* [document inédit]. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie et Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ).
- Brown-Chidsey, R. et Steege, M. W. (2010). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. New York: Guilford Press.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P. et Waldron, N. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169-185.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 63-73.
- Buffum, A., Mattos, M. et Weber, C. (2009). *Pyramid response to intervention: RTI, professional learning communities, and how to respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Burns, M. K. et Ysseldyke, J. E. (2005). Comparison of existing responsiveness-to-intervention models to identify and answer implementation questions. *Contemporain School Psychologist*, 10(1), 9-20.
<https://doi.org/10.1007/BF03340917>
- Burns, M. K. et Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *Journal of Special Education*, 43(1), 3-11. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466908315563>
- Burns, M. K., Appleton, J. J. et Stehouwer, J. D. (2005). Meta-analytic review of responsiveness-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(4), 381-394. <https://doi.org/10.1177/073428290502300406>
- Bush, G. (2003). *The school buddy system: The practices of collaboration*. Chicago, IL: American Library Association.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York, NY: Basic Books.

- Chabot, A. (2008). *Évaluation qualitative des déterminants de l'utilisation des connaissances issues de la recherche par les enseignants d'école secondaires québécoises en milieu défavorisé* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Christ, T. J., Burns, M. K. et Ysseldyke, J. E. (2005). Conceptual confusion within response-to-intervention vernacular: Clarifying meaningful differences. *NASP Communiqué*, 34(3).
- Coalition for Evidence-Based Policy. (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: A user friendly guide*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Comité sur la RàI. (2018). *Une conférence de consensus sur la réponse à l'intervention*. Récupéré de: <https://recit.qc.ca/nouvelle/conference-de-consensus-reponse-a-lintervention-rai/>
- Comité sur la RàI. (2019). *Synthèse des recommandations du jury*. Récupéré de: <https://drive.google.com/file/d/19s9ca0XH9AwtrWQNf3vcnx7jJA11XS55/view>
- Conderman, G. et Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure*, 53(4), 235-244.
- Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE). (2009). *Facteurs clés de réussite en littératie parmi les populations d'âge scolaire. Une recension de la documentation*. [Rapport]. Toronto : Conseil des ministres de l'éducation du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0413.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1998). *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*. Québec : Auteur. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/svcs-com.pdf>

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). Pour une école riche de tous ses élèves: S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. Accessible par <https://www.cse.gouv.qc.ca/lp/ces/ecole-riche-eleves/index.php>
- Consortium pancanadien pour l'interprofessionnalisme en santé (CPIS). (2010). *Référentiel national de compétences en matière d'interprofessionnalisme*. Accessible par : http://www.rcpi.ulaval.ca/fileadmin/media/documents/Outils/Ref_Compences_Voriginale_FrR_Sep710.pdf
- Corriveau, L. et Savoie-Zajc, L. (2010). Introduction. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles, Belgique: De boeck.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cummings, K. D., Atkins, T., Allison, R. et Cole, C. (2008). Response to intervention: Investigating the new role of special educators. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 24-31.
- D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M. et Latham, D. (2001). Administrators and teachers perceptions of the collaboration efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2).
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. et Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques* (Rapport de recherche intégral no 2007 -PE-118545). Montréal, QC: Université de Montréal.

- Desrochers, A. (2014, octobre). *Le modèle de réponse à l'intervention et l'orthopédagogie*. Communication présentée au Colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec, Sherbrooke.
- Desrochers, A. et Leclerc, M. (2019, novembre). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme modalité de travail en orthopédagogie*. Communication présentée au Symposium de l'Association des orthopédagogues du Québec, Laval.
- Desrochers, A., DesGagné, L. et Biron, G. (2012). La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français. *Vie pédagogique*, (160).
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 290-314). Sherbrooke, QC: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
<https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- Dettmer, P., Thurston, L. P. et Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs*. Boston, MA: Pearson.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., Knackendoffel, A. et Dyck, N. J. (2009). *Collaboration, consultation and teamwork for students with special needs (6e éd.)*. Boston, MA: Pearson.
- DeVore, S., Miolo, G. et Hader, J. (2011). Individualizing inclusion for preschool children using collaborative consultation. *Young Exceptional Children*, 14(4), 31-43.
- Diamond, C. M. (2013). *What are elementary general and special educators reading and response to intervention practices? A survey of teachers* (Thèse de doctorat). George Mason University. Récupéré de ProQuest LLC.
- Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-È., Roux, C. et Laplante, L. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture: Le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Psychologie canadienne*, 49(2), 155-161.

- Dion, E., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M.-E. et Fuchs, D. (2010). Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low-income students: Is earlier better? *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(2), 87-96.
- Dion, É., Roux, C. et Dupéré, V. (2011). Utilisation et élaboration des mesures de progrès en lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie*. Ottawa, ON: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: une étude de cas* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (chap. 3). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dobson, E. et Gifford-Bryan, J. (2014). Collaborative-consultation: A pathway for transition. *Kairaranga, 15*(1), 11-19.
- Drapeau, G. (1980). *Évaluation des modèles d'intervention dans l'emploi de la formule de dénombrement flottant*. Montréal, QC: Commission des Écoles Catholiques de Montréal, Division des ressources, service de l'adaptation.
- Dulaney, S. K. (2013). A middle school's response-to-intervention journey: Building systematic processes of facilitation, collaboration, and implementation. *NASSP Bulletin, 97*(1), 53-77.
- Dulaney, S. K., Hallam, P. R. et Wall, G. (2013). Superintendent perceptions of multi-tiered systems of support (MTSS): Obstacles and opportunities for school system reform. *AASA Journal of Scholarship & Practice, 10*(2), 30-45.
- Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D. et McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education, 32*(2), 91-104.

- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. et Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619.
- Ervin, V. L. (2010). *A comparison of coteaching only, pull-out only, and combined service methods for students with disabilities* (Thèse de doctorat). Capella University, Ann Arbor. Récupéré de ERIC. (ED513448)
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2018). *Position de la FAE sur la réponse à l'intervention*. Récupéré de : https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/20180301_RAI_VF_Web.pdf
- Ferrier, J. (1998). *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Paris, France: La documentation Française.
- Filion, M. et Goupil, G. (1995). Description des activités quotidiennes d'orthopédagogues. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 20 (2), 225-238.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. A. et Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature* (FMHI Publication #231). Tampa, FL: University of South Florida.
- Fletcher, J. M., Denton, C. et Francis, D. J. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of learning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 545-552. <https://doi.org/10.1177/00222194050380061101>
- Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). (2015). *Appel de propositions. Action concertée : Persévérance et réussite scolaires. Concours 2016-2017*. Récupéré de : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1309300/AP_PO_PR2016-17_VF.pdf/ced3ff87-5aa8-416e-981a-9d7d7276932f
- Fortier, N. et Lefebvre, P. (2009). *Cap sur la prévention: Support aux pratiques éducatives en prévention des difficultés de lecture et d'écriture*. Accessible au <http://capsurlaprevention.csphares.qc.ca/>

- Fréchette, S. et Desrochers, A. (2011). Le dépistage des élèves à risque d'éprouver des difficultés en lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 81-116). Ottawa, ON: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, MA: Pearson.
- Friend, M. et Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school Professionals* (8e éd.). Boston, MA: Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. et Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Stecker, P. M. (2010). The "blurring" of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-323.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. et Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 18(3), 157-171.
<https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- Fuchs, L. S. et Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 13(4), 204-219.
- Fuchs, L. S. et Fuchs, D. (2007). The role of assessment in the three-tier approach to reading instruction. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 29-44). Baltimore, MD: Paul H Brookes.

- Fuchs, L. S. et Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203.
<https://dx.doi.org/10.1177/0022219412442150>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. et Speece, D. L. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 33-45. <https://doi.org/10.2307/1511189>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of education change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Garnier-Lasek, D. (2012). *L'imprégnation syllabique*. Isbergues, France : Ortho-Éditions.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dumberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Montréal: UQAM.
- Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*. UNESCO. Accessible par <https://docplayer.fr/2709390-Qualite-de-l-enseignement-et-qualite-de-l-education-revue-des-resultats-de-recherche.html>
- Gendreau, G. et Cormier, J.-P.. (1995). *Partager ses compétences entre parents, jeune en difficulté et éducateurs: tome 1: Un projet à découvrir*. Montréal: Éditions sciences et cultures.
- Gendron, A. et Brunelle, N. (2010). *L'analyse d'entretiens de recherche qualitatifs* [Présentation PowerPoint]. Récupéré de <https://docplayer.fr/4125128-L-analyse-d-entretiens-de-recherche-qualitatifs.html>

- Gersten, R. et Dimino, J. A. (2006). RTI (response to intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly*, 41(1), 99-108.
- Gersten, R., Compton, D. L., Connor, C. M., Dimino, J. A., Santoro, L., Linan-Thompson, S. et Tilly, W. D. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention (RtI) and multi-tier intervention in the primary grades* (NCEE2009-4045). Washington, DC: U.S. Department of Education. Récupéré de https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/rti_reading_pg_021809.pdf
- Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (1), 27-35. Récupéré de <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-giasson.pdf>
- Giasson, J. (2011). *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC: Gaëtan Morin, Chenelière Éducation.
- Gilbert, A.-F. (2018, avril). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (124), 1-37.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: politiques, savoirs légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 328-373.
- Gordon, R. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Report*, 98(2), 107-109.
- Gossot, B. (1996). *Les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales* (Rapport de l'IGEN). Toulouse, France: Éditions CNDP, Hachette.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2e éd.). Boucherville, QC: Gaëtan Morin.
- Goupil, G., Comeau, M. et Michaud, P. (1994). Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 645-656.

- Gregory, S. W. (2009). *Perceptions among special education teachers, general education teachers, and school administrators relative to collaborative teacher practices and definition of collaboration in high schools in an urban school district* (Thèse de doctorat). Spalding University, Kentucky.
- Gresham, F. (2001). *Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. Executive summary*. Communication présentée au Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future, 27-28 août, Washington, DC.
- Grosche, M. et Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269.
doi: 10.1080/08856257.2013.768452
- Gunderson, L. et Siegel, L. S. (2001). The evils of the use of IQ tests to define learning disabilities in first- and second-language learners. *Reading Teacher*, 55(1), 48-55.
- Haager, D. et Mahdavi, J. N. (2007). Teacher roles in implementing intervention. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 245-263). Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Haager, D. et Windmueller, M. P. (2001). Early reading intervention for English language learners at-risk for learning disabilities: Student and teacher outcomes in an urban school. *Learning Disabilities Quarterly*, 24(4), 235-250.
- Hall, G. E. et Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Albany, NY: Pearson Education.
- Hamilton, L. et Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Hamilton-Jones, B. et Vail, C. O. (2013). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 28(1), 56-68.

- Hantzidiamantis, P. A. (2011). *A case study examining the collaboration between a general education and a special education teacher in an inclusive classroom* (Thèse de doctorat). Hofstra University. Récupéré sur ProQuest.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harn, B. A., Kame'enui, E. J. et Simmons, D. C. (2007). The nature and role of the third tier in a prevention model for kindergarten students. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to Intervention* (p. 161-184). Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.
- Hazelkorn, M., Bucholz, J. L., Goodman, J. I., Duffy, M. L. et Brady M. P. (2010). Response to intervention: General or special Education? Who is responsible? *The Educational Forum*, 75(1), 17-25. doi: 10.1080/00131725.2010.528552
- Heller, K. A., Holtzman, W. H. et Messick, S. (dir.) et al. (1982). *Placing children in special education: Equity through valid educational practices* (Rapport No 0-309-03247-4). Washington, DC: National Academy Press.
- Helman, L. et Rosheim, K. (2016). The role of professional learning communities in successful response to intervention implementation. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: Second edition* (p. 89-101). New York: Springer.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- Hilton, A. (2007). Response to intervention: Changing how we do business. *Leadership*, 36(4), 16-19.
- Hintze, J. M. et Marcotte, A. M. (2010). Student assessment and data-based decision making. Dans T. A. Glover et S. Vaughn (dir.), *The promise of response to intervention*. New York, NY: Guilford Press.

- Hoover, J. J. et Patton, J. R. (2008). The role of special educators in a multitiered instructional system. *Intervention in School and Clinic*, 43(4), 195-202.
- Horth, R. (1998). Historique de l'adaptation scolaire au Québec. Accessible par <https://docplayer.fr/18812856-Historique-de-l-adaptation-scolaire-au-quebec.html>
- Hughes, C. A. et Dexter, D. D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory Into Practice*, 50(1), 4-11.
- Idol, L., Nevin, A. et Paolucci-Whitcomb, P. (1994). *Collaborative consultation* (2e éd.). Austin: PRO-ED.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/decrochage.pdf>
- Jenkins, J. R., Schiller, E., Blackorby, J., Thayer, S. K. et Tilly, W. D. (2013). Responsiveness to intervention in reading: Architecture and practices. *Learning Disability Quarterly*, 36(1), 36-46.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K. et VanDerHeyden, A. M. (2016). From response to intervention to multi-tiered systems of support: Advances in science and practice of assessment and intervention. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: Second edition* (p. 1-6). New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_1
- Jitendra, A. K. et Dupuis, D. N. (2016). The role of tier 1 mathematics instruction in elementary and middle schools: Promoting mathematics success. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: Second edition* (p. 215-233). New York: Springer.
- Jones, R. E., Yssel, N. et Grant, C. (2012). Reading instruction in tier 1: Bridging the gaps by nesting evidence-based interventions within differentiated instruction. *Psychology in the Schools*, 49(3), 210-218.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.

- Justice, L. M. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37*(4), 284-297.
- Kadlik, M. et Lesiak, M. A. (2003, février). *Early reading and scientifically-based research: Implications for practice in early childhood education programs*. Communication présentée au National Association of State Title I Directors Conference.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 225-247). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Kluth, P. et Straut, D. (2003). Do as we say and as we do: Teaching and modeling collaborative practice in the university classroom. *Journal of Teacher Education, 54*(3), 228-240.
- Kosteck, K. M. (2012). *RtI's implementation and collaborative systems between general and special education in two middle schools* (Thèse de doctorat). Illinois State University. Récupéré de ProQuest LLC.
- Kretlow, A. G. et Blatz, S. L. (2011). The ABCs of evidence-based practice for teachers. *Teaching Exceptional Children, 43*(5), 8-19.
- Kritikos, E. P. et Birnbaum, B. (2003). General education and special education teachers' beliefs regarding collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 12*(3), 93-100.
- Kuhn, M. (2009). *The hows and whys of fluency instruction*. Boston, MA: Pearson.
- Landerl, K. et Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 150-161.
- Laplante, L. (2012). L'historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique, 160*.

- Laplante, L. (2014). *Comment évaluer les difficultés en lecture ?* Communication présentée lors du 2e symposium sur le Modèle RAI, ADOQ, Sherbrooke.
- Laplante, L. (2018, 7 novembre). *L'intensification au cœur de la réponse à l'intervention : enjeux et défis à relever* [Présentation PowerPoint]. Conférence de Consensus sur la réponse à l'intervention, Québec. Récupéré de <https://drive.google.com/file/d/1rziiPGD-E2hfQh-uxTXuAHle616g-ocu/view>
- Laplante, L. et Turgeon, J. (2014). *L'intensification des interventions et le rôle des orthopédagogues*. Communication présentée lors du 2e symposium sur le modèle RAI, ADOQ, Sherbrooke.
- Laplante, L., Chapleau, N. et Bédard, M. (2010). *Identification de la dyslexie : Contribution du modèle RTI et du modèle d'intervention multiniveaux*. Communication présentée lors du 36e Congrès de l'Association Québécoise des Troubles d'Apprentissages, Montréal.
- Leach, D. et Helf, S. (2016). Revisiting the regular education initiative: Multi-tiered systems of support can strengthen the connection between general and special education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 116-124.
- Leavell, H. R. et Clark, E. G. (1953). *Textbook of preventive medicine*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Leblanc, J. (2003). Le rôle de l'orthopédagogue lié à la réforme et au virage du succès. *Vie pédagogique*, 127, 48-50.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41 (2), 1-7.
- Leclerc, M. et Phillon, R. (2012). *Rapport de recherche : programme actions concertées : La communauté d'apprentissage professionnelle comme dispositif favorisant la réussite scolaire d'élèves provenant de milieux défavorisés*. Outaouais, QC : FRQSC. Récupéré de : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_LeclercM_rapport_élèves-milieu-défavorisé.pdf/ead623c7-8522-4b06-a8a3-784f664ea1ab

- Lee, T. K. (2012). *That was then and this is now: The changing roles of veteran special education teachers as a result of response to intervention* (Thèse de doctorat). University of North Dakota. Récupéré de ProQuest LLC.
- Lefebvre, P. (2018). *Mise à jour sur les programmes sur les systèmes d'appui à multiples paliers*. Communication présentée pour la Conférence de consensus sur la RàI.
- Lefebvre, P. et Fortier, N. (2012). *Application des connaissances en matière de prévention des difficultés de lecture et d'écriture selon un modèle de réponse à l'intervention dans une école primaire* [Manuscrit non publié].
- Lefebvre, P. et Giroux, C. (2010). Prévention des difficultés du langage écrit. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture: Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Lembke, E. S., Garman, C., Deno, S. L. et Stecker, P. M. (2010). One elementary school's implementation of response to intervention (RTI). *Reading & Writing Quarterly*, 26(4), 361-373.
- Leonard, J. A. (2012). *Changing roles: Special education teachers in a response to intervention Model* (Thèse de doctorat). University of Connecticut.
- Lessard, C. Canisius Kamenzi, P. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Cairn Info*, 1(23), 59-77.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalité de partage* (p. 367-388). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Letor, C., Bonami, M. et Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. Dans J. F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes* (chap. 10, p. 143-156). Bruxelles: De boeck.

- Lipson, M. Y., Ehren, B. et Laster, B. (2010). *Guiding principles: RTI requires systemic, comprehensive approaches in collaborative contexts*. Newark, DE: International Reading Association.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record*, 91(4), 509-535.
- Loi sur l'instruction publique*. R.L.R.Q. (1997). c. i-13.3. Récupéré de LégisQuébec.
- Lopez, J. L. (2010). *Development of an online resource to support general education elementary school teachers in a response to intervention model for struggling readers* (Thèse de doctorat). Alliant International University. Récupéré de ProQuest LLC.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. . . . Olson, R. K. (2001). Rethinking learning disabilities. Dans C. E. Finn, Jr., R. A. J. Rotherham et C. R. Hokanson, Jr. (dir.), *Rethinking special education for a new century* (p. 259–287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Maranda, M.-F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15 (1), 225-240.
<https://doi.org/10.3917/nrp.015.0225>
- Marcel, J.-F. (2005). *Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches: Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Université de Toulouse II le Mirail, Crefi.
- Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: Processus, stratégies, paradoxes* (chap. 1, p. 13-29). Bruxelles, Belgique: De boeck.

- Marcel, J. -F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J. -F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes* (Introduction, p. 7-17). Bruxelles, Belgique: De boeck.
- Marcel, J. -F., Mérini, C., Piot, T. et Rinaudo, J. L. (2006). *Repérage des pratiques enseignantes collaboratives*. OPEN-RDH.
- Marcoux, D. (2013). *Le travail de l'orthopédagogue quant au dépistage, à la référence et à la prise en charge d'un trouble spécifique d'apprentissage en lecture* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Marion, C. (2018). *Transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) en éducation : proposition d'un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S. et Simard, D. (2011). Regard sur le dialogue au service d'une culture de collaboration. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 21-34). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Martinez, R. et Young, A. (2011). Response to intervention: How is it practiced and perceived? *International Journal of Special Education*, 26(1), 44-52.
- Mattessich, P. W. et Monsey, B. R. (1992). *Collaboration : What makes it work? A review of research literature on factors influencing successful collaboration*. St-Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.
- Maubant, P. (2007). Nouvelles configurations éducatives : Quels effets sur les pratiques d'enseignement et quelles conséquences sur les transformations identitaires des enseignants ? Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: Regards croisés* (p. 37-66). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

- McEwan, E. K. (1997). *Leading your team to excellence: How to make quality decisions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C. et Bennett, J. L. (2011). Response to intervention in Canada: Definitions, the evidence base, and future directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18-43. <https://doi.org/10.1177/0829573511400857>
- Mérini, C., Thomazet, S. et Ponte, P. (2010). L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension. *Travail et formation en éducation*, (7), 1-18. <http://tfe.revues.org/1413>
- Mérini, C., Thomazet, S. et Ponté, P. (2014). Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maitres E. *Recherches en éducation*, (19), 108-118.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1978). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action: l'enfant en difficulté d'adaptation et apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1997). *L'école tout un programme: Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de https://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2016). *Phase 1 : Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario : Compétences du 21^e siècle (document de réflexion)*. Ontario : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré de https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017a). *Politique de la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017b). *Référentiel en écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ). (2013). *La refondation de l'école de la République*. Gouvernement de la République de France.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. Apprendre à lire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionEHDAA.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Cadre de référence et guide à l'intention des milieux scolaires: L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/ada-education-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/ada-education-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf
- Mitchell, B. B., Deshler, D. D. et Lenz, B. K. B. -H. (2012). Examining the role of the special educator in a response to intervention model. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 10(2), 53-74.
- Mitra, S. (2010). *Beliefs and practices of elementary school principals regarding collaboration between general and special education staff* (Thèse de doctorat). Northern Illinois University, DeKalb. Récupéré de ProQuest LLC.
- Mohammed, S. S., Murray, C. S., Coleman, M. A., Roberts, G. et Grim, C. N. (2011). *Conversations with practitioners: Supporting state-level collaboration among general and special educators*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134. doi: 10.1080/02619760701275578
- Moreau, A. C. (2015). L'enseignant inclusif. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: Un défi ambitieux et stimulant* (chap. 6, p. 157-182). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Morris, R. (2012). *Response to intervention: Initiating a school's change* (Thèse de doctorat). University of Oklahoma. Récupéré de ProQuest LLC.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.

- Mukamurera, J. (2006). *La désertion professionnelle, un problème croissant. Situation chez les enseignantes et les enseignants du préscolaire-primaire et du secondaire au Québec*. Conférence présentée à l'intérieur du congrès de la CSQ tenu à Montréal.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Mundschenk, N. A. et Fuchs, W. W. (2016). Professional learning communities: An effective mechanism for the successful implementation and sustainability of response to intervention. *SRATE Journal*, 25(2), 55-64.
- Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267-277.
- Murawski, W. W. et Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Murray, C. S., Woodruff, A. L. et Vaughn, S. (2010). First-grade student retention within a 3-tier reading framework. *Reading & Writing Quarterly*, 26(1), 26-50.
- National Center on Response to Intervention (NCTRI). (2010) *Developing an RTI Guidance Document*. Récupéré de http://www.rti4success.org/sites/default/files/NCRTIGuidance_031715.pdf
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Summary report*. Washington, DC : National Institute of Child and Development. Récupéré de <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Nugent, S. S. (2012). *Educator's Perceptions of the implementation and effectiveness of response to intervention measures* (Thèse de doctorat). Louisa Tech University. Récupéré de ProQuest LLC.
- O'Connor, R. E., Harty, K. R. et Fulmer, D. (2005). Tiers of intervention in kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 532-538.

- Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec: Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage* [Rapport]. Récupéré de https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf
- Otis-Wilborn, A., Winn, J., Griffin, C. et Kilgore, K. (2005). Beginning special educators' forays into general education. *Teacher Education and Special Education*, 28(3-4), 143-152. <https://doi.org/10.1177/088840640502800401>
- Palenchar, L. M. (2012). *A study of West Virginia elementary special education teachers' roles, responsibilities, and practices within a multi-tiered instructional system: Implications for policy and practice* (Thèse de doctorat). Marshall University. Récupéré de ProQuest LLC.
- Paré, M. (2009). *Mémoire sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Longueuil, QC: Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire.
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2010). La consultation en milieu scolaire: soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 79-101). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Perry, Y. D. (2012). *Practitioner perceptions of their implementation of response to intervention (RTI)* (Thèse de doctorat). University of Miami. Récupéré de ProQuest LLC.
- Pikulski, J. J. (1994). Preventing reading failure: A review of five effective prog. *The Reading Teacher*, 48(1), 30.
- Plaza, M., Chauvin, D., Lanthier, O., Rigoard, M.-T., Thibault, M.-P. et Touzin, M. (2002). Validation longitudinale d'un outil de dépistage des troubles du langage écrit: Étude d'une cohorte d'enfants dépistés en fin de CP et réévalués en fin de CE1. *Glossa*, 81(22-23).
- Portelance, L. et Lessard, C. (2002). *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise. Analyse des perceptions des acteurs et des plans d'action des écoles* [Rapport]. Montréal, QC: LABRIPROF-CRIFPE, Université de Montréal.

- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, M. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31.
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir ? Les orthopédagogues et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec
- Reutebuch, C. K. (2008). Succeed with a response-to-intervention model. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 126-128.
- Richards, C., Pavri, S., Golez, F. et Canges, R. (2007). Response to intervention: Building the capacity of teachers to serve students with learning difficulties. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 55-64.
- Richards, T. J. et Richards, L. (1994). Case studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Robidoux, M. (2007, septembre). *Cadre de référence: collaboration interprofessionnelle*. Université de Sherbrooke. Récupéré de <https://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf>
- Robinson, G. G., Bursuck, W. D. et Sinclair, K. D. (2013). Implementing RTI in two rural elementary schools: Encouraging beginnings and challenges for the future. *Rural Educator*, 34(3), 1-9.
- Robinson, S. M. (1991). Collaborative consultation. Dans B. Y. Wong (dir.), *Learning about learning disabilities*. Boston, MA: Academic Press.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données (6e éd.)* (chap. 8). Boisbriand, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Ruest, M., Bourget, A. et Guay, M. (2015). La recherche qualitative : un vecteur d'innovation pour approfondir la compréhension de la fidélité interexamineurs d'un outil clinique en santé. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(17), 58-77.
- Russ, D. D. (2012). *What are teacher attitudes toward the response to intervention model as implemented in middle Georgia school systems?* (Thèse de doctorat). Mercer University, Georgia.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal, QC: Gaëtan Morin, Chenelière Éducation.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C. et Piérard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J. et Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative*. Montréal, QC: Gaëtan Morin, Chenelière Éducation.
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms : Effective and reflective practices for all students* (5e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Schnorr, C. I. (2013). *Effects of multilevel support on first-grade teachers' use of research-based strategies during beginning reading instruction* (Thèse de doctorat). The University of North Carolina at Charlotte, Ann Arbor.
- Schulte, A. (2016). Prevention and Response to Intervention: Past, Present and Future. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: Second edition* (p. 89-101). New York: Springer.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

- Sheridan, S. M., Welch, M. et Orme, S. F. (1996). Is consultation effective? A review of outcome research. *Remedial and Special Education, 17*(6), 341-354.
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 25*(10), 618-629.
<https://doi.org/10.1177/002221949202501001>
- Simmons, D. C., Coyne, M. D., Kwok, O. -m., McDonagh, S., Harn, B. A. et Kame'enui, E. J. (2008). Indexing response to intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities, 41*(2), 158-173.
<https://doi.org/10.1177/0022219407313587>
- Simonsen, B., Shaw, S. F., Faggella-Luby, M., Sugai, G., Coyne, M. D., Rhein, B. Alfano, M. (2010). A schoolwide model for service delivery: Redefining special educators as interventionists. *Remedial and Special Education, 31*(1), 17-23.
- Snow, C. E., Burns, S. M. et Griffin, P. (dir.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children* (Rapport no H023S50001). Washington, DC: National Academy Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York, NY: Guilford Press.
- Stoiber, K. C. et Gettinger, M. (2016). Multi-tiered systems of support and evidence-based practices. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: Second edition* (p. 121-141). New York: Springer.
- Sugai, G., Horner, R., Fixsen, D. L. et Blase, K. A. (2010). Developing systems-level capacity for RTI implementation: Current efforts and future directions. Dans T. A. Glover et S. Vaughn (dir.), *The promise of response to intervention: Evaluating current science and practice* (p. 286-309). New York, NY: Guilford Press.

- Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S. et McKenna, J. W. (2012). Special education teachers' perceptions and instructional practices in response to intervention implementation. *Learning Disability Quarterly*, 35(2), 115-126.
- Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer et coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (chap. Conclusion, p. 171-179). Louvain-la-Neuve, Belgique: De boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0171>
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Revue de l'histoire de l'éducation*, 4 (2), 233-267.
- Tardif, M. et Mukamurera, J. (1999). Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire ? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours. *Revue d'histoire de l'éducation*, 11 (1), 33-58.
- Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 69-80.
- Torgesen, J. K. (2004). Preventing early reading failure - and its devastating downward spiral. *American Educator*, (28), 3.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T. et Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 579-593. doi: 10.1037/0022-0663.91.4.579
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, Belgique: De boeck.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(33-44).

- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal, QC : McGraw-Hill.
- Trépanier, N. S. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: Une typologie des modèles de service* (2e éd.). Montréal, QC: Éditions Nouvelles.
- Trépanier, N. S. (2008). L'orthopédagogue: un rôle clé dans la prévention et l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Dans J. P. Martinez, G. Boutin, L. Bessette et Y. Montoya (dir.), *La prévention de l'échec scolaire: Une notion à redéfinir* (p. 19-30). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Tubpun, T. (2012). *General education and special education teachers' beliefs and perceptions of skills for response to intervention (RTI)* (Thèse de doctorat). The University of Wisconsin, Madison. Récupéré de ProQuest LLC.
- Van Garderen, D., Stormont, M. et Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497.
- Vaughn, S. (2016). *Approaches to RTI*. Récupéré de <http://www.rtinetwork.org/learn/what/approaches-to-rti>
- Vaughn, S. et Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities*, 18(3), 137-146. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>
- Vaughn, S. et Klingner, J. (2007). Overview of the three-tier model of reading intervention. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 3-9). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., et Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. L. et Linan-Thompson, S. (2007). Prevention and early identification of students with reading disabilities. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based practices for response to intervention* (p. 11-27). Baltimore, MD: Paul H Brookes.

- Verhoeven, M., Dupriez, V. et Orianne, J.-F. (2009). Politiques éducatives et approche par les capacités. *Éthique publique*, 11(1), 1-12. Récupéré de <http://ethiquepublique.revues.org/1320>.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 3(2), 257-286.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Victoria, Australie: ACER Press.
- White, R. B., Polly, D. et Audette, R. H. (2012). A case analysis of an elementary school's implementation of response to intervention. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(1), 73-90.
- Whitten, E., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention*. Montréal, QC: La chenelière.
- Williams, D. et Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational Research*, 49(2), 185-206.
- Williams, S. M. (2014). *The principal's role in the implementation of response to intervention* (Thèse de doctorat). Michigan State University. Récupéré de ProQuest Dissertation Publishing. (3615391)
- Winn, J. et Blanton, L. (2005). The call for collaboration in teacher education. *Focus on Exceptional Children*, 38(2), 1-10.
- Wold, C. M. (2009). *Response to intervention: A study of the implementation of response to intervention in North Dakota schools* (Thèse de doctorat). University of North Dakota. Récupéré de ProQuest LLC.
- Yin, R. K. (1998). The abridged version of case study research: Design and method. Dans L. Bickman et D. J. Rog (dir.), *Handbook of applied social research methods* (p. 229-259). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3e éd.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5e éd.). Los Angeles, CA: Sage Publications.

Zelenka, V. L. (2010). *A case study of literacy instruction delivered to kindergarten struggling readers within the response to intervention model in three classroom settings* (Thèse de doctorat). Kansas State University. Récupéré de ProQuest LLC.