

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS  
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

L'ACCOMPAGNEMENT D'ENSEIGNANTES PAR DES  
ORTHOPÉDAGOGUES EN CONTEXTE DE COLLABORATION  
ET SES CONTRIBUTIONS AUX PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT  
EFFICACES DE LA LECTURE

PAR  
GENEVIÈVE CUSSON

MÉMOIRE PRÉSENTÉ  
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE  
LA MAITRISE EN ÉDUCATION PROFIL ORTHOPÉDAGOGIE

DÉCEMBRE 2020  
GATINEAU

## SOMMAIRE

La présente recherche s'attarde à l'accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues en contexte de collaboration à l'appropriation de pratiques d'enseignement efficaces de la lecture puisque celles-ci sont tributaires de la mise en œuvre du modèle RàI et, de surcroît, de la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. Depuis quelques années, on reconnaît aux orthopédagogues le rôle d'accompagner des enseignantes par l'entremise d'interventions indirectes, rôle encore très peu décrit dans la littérature scientifique. Cette recherche descriptive et exploratoire a étudié trois cas constitués d'une dyade enseignante-orthopédagogue dans l'objectif de décrire les modalités d'accompagnement utilisées par des orthopédagogues et d'en décrire les contributions à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par les enseignantes accompagnées et les pratiques de collaboration au sein de l'accompagnement. Quatre modalités d'accompagnement ont émergé : 1) l'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue offertes aux enseignantes, 2) la consultation, 3) le soutien et 4) la coordination de l'enseignement. L'analyse montre également que ces modalités constituent des interventions qui s'inscrivent selon un ordre chronologique et qui soutiennent les enseignantes dans le processus d'adaptation au changement nécessaire à l'apprentissage de pratiques d'enseignement efficaces et à la mise en œuvre du modèle RàI. De plus, ces modalités d'accompagnement influencent le niveau d'interdépendance relationnelle de la collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue. En ce sens, l'accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues contribue au développement professionnel continu des enseignantes, au codéveloppement de l'équipe enseignante et à la collaboration. Malgré la faible possibilité de généralisation, les résultats alimentent la réflexion sur le rôle de l'orthopédagogue et sur les conditions nécessaires à la mise en œuvre de changements de pratiques en milieux scolaires.

Mots-clés : accompagnement, orthopédagogue, interventions indirectes, collaboration, pratiques d'enseignement efficaces lecture, modèle RàI.

## REMERCIEMENTS

« Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors ils l'ont fait. »

Mark Twain

Je dédie cette citation à toutes les enseignantes, les orthopédagogues, les directions d'établissement et autres personnels scolaires qui ont le courage de mettre de l'avant leurs idées et de suivre leurs intuitions avec sagacité de sorte que les élèves, futurs acteurs sociaux, apprennent et développent la meilleure version d'eux-mêmes. Il faut avoir des espoirs naïfs pour mener certains projets parfois ambitieux, souvent à contrecourant, mais qui font la différence. Sans ces individus passionnés et engagés, il ne saurait être question d'évolution ni d'innovation.

D'abord, je remercie les participantes de s'être livrées avec authenticité lors des entretiens. Le partage de vos expériences et de vos réflexions a rendu non seulement ce projet possible, mais permet surtout l'avancée des connaissances sur le rôle des orthopédagogues et sur le développement professionnel. Les enfants ont une chance extraordinaire de vous côtoyer, car vous êtes, toutes et chacune, des professionnelles d'exception.

Je remercie mes enfants, Lorellie et Renaud, de s'être montrés fort patients. Nos moments d'études côte à côte resteront gravés dans ma mémoire. Je remercie Dorice qui m'a accompagné de près à chacun des étapes de mes études. Je remercie mon conjoint, Eric, ainsi que mes parents, Francine et Robert, pour leur support et leurs encouragements. Merci d'avoir cru en moi. Je remercie aussi mes amis qui ont toujours trouvé le mot juste (parfois l'émoticône ou le GIF), même celui qui a tenté de me décourager à poursuivre ma démarche (ce qui a plutôt eu l'effet inverse). Malgré mes nombreuses absences, vous êtes demeurés présents. D'imminentes aventures nous

attendent. Un clin d'œil tout particulier à mes amis Jean et Fay, à nos passionnantes discussions. Il y a de vous deux dans les pages qui suivent.

Enfin, un infini merci à Ruth Philion, professeure au département d'éducation de l'UQO, qui a assumé la direction de ce mémoire et sans qui j'aurais très certainement abandonné ce projet de maîtrise. Au fil de ces nombreuses années à diriger mon projet de recherche, contre vents et marées, tu n'as jamais abandonné. Ta bienveillance a fait toute la différence. Merci d'avoir cru en moi et en mon projet. Je tiens aussi à souligner Mme Lanaris et Mme Moquin qui m'ont soutenu et aidé à cheminer, avec dévouement, dans mon parcours à la maîtrise. Et enfin, merci aux professeurs et chargés de cours de nous partager vos savoirs avec passion.

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	ix
LISTE DES FIGURES .....	x
LISTE DES ACRONYMES.....	xi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I .....	3
ÉNONCÉES DE LA PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 Le décrochage scolaire au Québec .....	3
1.2 Les compétences à lire : un facteur de protection à la réussite scolaire .....	4
1.3 Le modèle Réponse à l'intervention : un modèle de prévention aux difficultés d'apprentissage de la lecture .....	5
1.4 Les processus d'implantation d'un modèle en milieux scolaires au Québec .	6
1.5 Implantation du modèle RàI par l'entremise de pratiques collaboratives .....	7
1.6 Une modification des rôles de l'orthopédagogue .....	9
1.7 Questions et objectifs de la recherche .....	10
CHAPITRE II .....	12
CADRE THÉORIQUE .....	12
2.1 Le modèle RàI : principes et pratiques d'enseignement efficaces de la lecture .....	12
2.1.1 Un système de prévention à trois paliers .....	12
2.1.2 Le dépistage universel et le pistage .....	14
2.1.3 La prise de décisions basée sur les données .....	14

2.1.4	Les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture .....	15
2.1.4.1	Les trois étapes de l'enseignement explicite .....	15
2.1.4.2	La zone proximale de développement .....	16
2.1.4.3	La haute fréquence de l'enseignement .....	17
2.1.4.4	L'enseignement systématique de la lecture .....	17
2.1.4.5	La spécificité de l'enseignement et les composantes de la lecture.....	18
2.2	L'accompagnement .....	19
2.2.1	L'accompagnement en milieux scolaires.....	20
2.2.2	Le processus d'adaptation au changement.....	21
2.2.2.1	Les phases de l'adaptation au changement.....	22
2.2.3	Les interventions orthopédagogiques indirectes .....	24
2.2.3.1	La consultation .....	25
2.2.3.2	La concertation .....	26
2.2.3.3	La coordination.....	27
2.2.3.4	Le coenseignement .....	27
2.2.3.5	La régulation de l'enseignement .....	28
2.3	La collaboration.....	29
2.3.1	La collaboration et les relations interpersonnelles.....	29
2.3.2	Le continuum de l'interdépendance relationnelle de la collaboration .....	31
2.3.3	Les pratiques de collaboration en milieux scolaires .....	32
2.4	Synthèse du cadre théorique .....	34
CHAPITRE III.....		36
MÉTHODOLOGIE .....		36
3.1	Type de recherche.....	36
3.1.1	Une étude de cas multiple .....	37
3.2	La description des participantes .....	38
3.2.1	Données sociodémographiques des participantes.....	38
3.3	La procédure de collecte de données.....	40
3.4	La démarche d'analyse des données.....	42
3.4.1	Rigueur scientifique de la démarche d'analyse des données .....	45
3.5	Les limites de la méthodologie privilégiée.....	45

3.6 Les considérations éthiques .....	46
CHAPITRE IV .....	48
RÉSULTATS .....	48
4.1 L'appropriation du modèle RàI et des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture : une analyse de cas.....	48
4.1.1 Les principes du modèle RàI déclarés par les trois dyades.....	49
4.1.2 Les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture déclarées par les trois dyades .....	51
4.2 Les modalités d'accompagnement utilisées par les orthopédagogues : une analyse intercas.....	54
4.2.1 L'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue des enseignantes : description de la modalité .....	55
4.2.1.1 Les interventions privilégiées lors de leur implication aux activités de formation continue.....	55
4.2.1.1.1 La médiation entre la théorie et la pratique .....	55
4.2.1.1.2 La médiation entre les enseignantes et la direction d'établissement .....	56
4.2.1.2 Les contributions de l'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes .....	57
4.2.2 La consultation par les orthopédagogues : description de la modalité ....	57
4.2.2.1 Les interventions privilégiées lors de la consultation par les orthopédagogues.....	58
4.2.2.1.1 Le partage d'informations .....	58
4.2.2.1.2 Le dialogue réflexif .....	59
4.2.2.1.3 La modélisation indirecte .....	59
4.2.2.2 Les contributions de la consultation par les orthopédagogues à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes.....	60
4.2.3 Le soutien par les orthopédagogues : description de la modalité .....	60

4.2.3.1 Les interventions privilégiées lors du soutien par les orthopédagogues .....	61
4.2.3.1.1 Proposer des outils pédagogiques.....	61
4.2.3.1.2 La modélisation directe .....	62
4.2.3.2 Les contributions du soutien par les orthopédagogues à l’appropriation des pratiques d’enseignement efficaces par les enseignantes.....	63
4.2.4 La coordination de l’enseignement par les orthopédagogues : description de la modalité.....	64
4.2.4.1 Les interventions privilégiées de la coordination de l’enseignement par les orthopédagogues .....	65
4.2.4.1.1 La planification des rencontres collaboratives .....	65
4.2.4.1.2 Le dialogue réflexif .....	66
4.2.4.1.3 La modélisation indirecte .....	67
4.2.4.2 Les contributions de la coordination par les orthopédagogues à l’appropriation des pratiques d’enseignement efficaces par les enseignantes.....	67
4.3 Les pratiques de collaboration : une analyse de cas .....	68
4.3.1 Les pratiques de collaboration de la dyade 1 .....	68
4.3.2 Les pratiques de collaboration de la dyade 2 .....	70
4.3.3 Les pratiques de collaboration de la dyade 3 .....	71
4.4 Synthèse des résultats .....	72
CHAPITRE V .....	75
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	75
5.1 Les modalités d’accompagnement par des orthopédagogues.....	75
5.1.1 Les visées .....	76
5.1.2 Les interventions.....	77
5.1.3 Les caractéristiques.....	78
5.1.4 Les contributions à l’appropriation des pratiques d’enseignement efficaces .....	79
5.2 Les modalités d’accompagnement par les orthopédagogues mises en relation avec les phases d’adaptation au changement.....	81

5.2.1	L'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue des enseignantes à la phase du choc .....	81
5.2.2	La consultation par les orthopédagogues aux phases du choc et de la remise en question .....	83
5.2.3	Une alternance entre la consultation et le soutien à la phase de l'engagement.....	84
5.2.4	La coordination de l'enseignement à la phase d'appropriation .....	85
5.3	Les modalités d'accompagnement par les orthopédagogues mises en relation avec le continuum d'interdépendance relationnelle de la collaboration.....	87
5.3.1	Les pratiques de collaboration entre enseignante et orthopédagogue aux différentes phases d'adaptation au changement.....	88
5.4	Constats, limites et pistes de réflexion .....	90
CONCLUSION.....		94
Appendice A Recension des interventions orthopédagogiques indirectes dans la littérature scientifique .....		99
Appendice B Liste des 24 pratiques collaboratives en milieux scolaires selon les travaux de Nadon (2019).....		101
Appendice C Certificat éthique.....		102
Appendice D Formulaire de consentement.....		104
Appendice E Guide d'entretien spécifique aux enseignants.....		108
Appendice F Guide d'entretien spécifique aux orthopédagogues .....		111
Appendice G Grille d'analyse par dyade : Les principes du modèle RàI et les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture .....		114
RÉFÉRENCES .....		115

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
Tableau 2.1	Pratiques d'enseignement efficace de la lecture .....	16
Tableau 2.2	Enseignement spécifique des composantes et sous-composantes de la lecture.....	18
Tableau 3.1	Données sociodémographiques des participantes.....	39
Tableau 4.1	Principes du modèle RàI déclarés par dyade .....	49
Tableau 4.2	Pratiques d'enseignement efficaces de la lecture déclarées par participante.....	52
Tableau 4.3	Importance accordée par dyade aux modalités d'accompagnement par les orthopédagogues .....	69
Tableau 5.1	Quatre modalités d'accompagnement par les orthopédagogues .....	76

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
Figure 2.1	Modèle RàI : système de prévention à trois paliers. ....	13
Figure 2.2	Phases d'adaptation au changement et interventions respectives selon Ouellette et Pellerin (1996).....	22
Figure 2.3	Continuum de l'interdépendance relationnelle de la collaboration selon Little (1990) .....	31
Figure 2.4	Pratiques collaboratives des enseignantes selon Nadon (2019) et les niveaux d'interdépendance relationnelle de la collaboration (Little, 1990) .....	33
Figure 5.1	Interventions de l'accompagnement par des orthopédagogues et les pratiques de collaboration (Nadon, 2019) selon le continuum de la collaboration (Little, 1990).....	78
Figure 5.2	Modalités d'accompagnement (visées) par les orthopédagogues les plus importantes selon les dyades et les phases d'adaptation au changement (Ouellet et Pellerin, 1996).....	81
Figure 5.3	Modalités d'accompagnement (interventions) par les orthopédagogues les plus importantes selon le continuum d'interdépendance relationnelle (Little, 1990). ....	88
Figure 5.4	Accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues en contexte de collaboration à l'adaptation au changement : modalités et interventions.....	91

## LISTE DES ACRONYMES

ADOQ	Association des orthopédagogues du Québec
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CP	Conseiller(ère) pédagogique
CS	Commission scolaire
CSS	Centre de services scolaires
E1, E2, E3	Enseignante 1, enseignante 2, enseignante 3
EHDA	Élèves handicapés et en difficultés d'apprentissage et d'adaptation
MÉÉS	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
NCRTI	National center on response to intervention
NDCCD	National dissemination center for children with disabilities
O1, O2, O3	Orthopédagogue 1, Orthopédagogue 2, Orthopédagogue 3
RCRLA	Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation
RàI	Réponse à l'intervention

## INTRODUCTION

Depuis le début des années 2000, le ministère de l'Éducation (MEQ) met en place diverses stratégies afin de lutter contre le décrochage scolaire (MEQ, 2000). Un des facteurs de protection au décrochage scolaire est le développement des compétences en lecture dès le début de la scolarisation (Giasson, 2011; Fortin et al., 2004; Janosz et al., 2013). À ce sujet, des recherches stipulent que l'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces de la lecture validées par la recherche contribue à réduire considérablement le nombre d'élèves à risque de présenter des difficultés en lecture (Bissonnette et al., 2010; Bronckart et Gather Thurler, 2004; Moreau et Leclerc, 2012; O'connor, 2007).

Parallèlement à cette lutte au décrochage scolaire, un nouveau modèle d'interventions en prévention aux difficultés d'apprentissage a fait son apparition au Québec. Il s'agit du modèle de Réponse à l'Intervention (RàI). Celui-ci préconise des pratiques d'enseignement démontrées efficaces par la recherche. Plusieurs Centres des services scolaires (CSS) ont élaboré un Cadre d'organisation des services en orthopédagogie appuyé sur ce modèle dans lequel il est mentionné que les orthopédagogues, par des interventions indirectes aux élèves, soutiennent les enseignantes à la mise en place d'interventions pédagogiques plus inclusives. Or, ce rôle d'accompagnateur demeure très peu décrit dans la littérature scientifique. Dans le but de mieux décrire le rôle de l'orthopédagogue à l'accompagnement d'enseignantes, cette recherche s'intéresse aux modalités d'accompagnement utilisées par des orthopédagogues et leurs contributions à l'appropriation de pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par les enseignantes accompagnées ainsi qu'aux pratiques de collaboration qui se dessinent au sein de la relation dans ce contexte d'accompagnement.

Ce mémoire est constitué de cinq chapitres. Le premier chapitre fait état de la problématique qui mène aux questions et aux trois objectifs de la recherche. Il y sera question des enjeux liés à la mise en œuvre du modèle RàI et des changements de

pratiques d'enseignement au sein desquels le rôle des orthopédagogues est appelé à se transformer, notamment en regard de l'accompagnement à déployer auprès d'enseignantes. Le second chapitre, le cadre théorique, expose les concepts inhérents à la recherche, soit le modèle RàI, incluant les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture, suivi des concepts d'accompagnement et de collaboration en milieux scolaires. Les choix méthodologiques sont explicités dans le troisième chapitre tandis que le chapitre suivant expose les résultats obtenus en lien avec les objectifs de la recherche. Ces résultats sont ensuite interprétés dans le cinquième chapitre, soit la discussion. Enfin, ce mémoire est conclu par un rappel des résultats saillants, les limites de cette recherche, sa pertinence scientifique et ses perspectives.

## CHAPITRE I

### ÉNONCÉES DE LA PROBLÉMATIQUE

La présente recherche s'intéresse à la mise en œuvre du modèle Réponse à l'intervention (RàI), arrivé au Québec au début des années 2000. Ce modèle s'inscrit dans une perspective de lutte au décrochage scolaire visant la réussite du plus grand nombre d'élèves. L'implantation d'un tel modèle engendre une réorganisation des services offerts à l'élève et un changement de pratiques enseignantes. Dans un tel contexte de changement, le rôle des enseignantes ainsi que celui des orthopédagogues ainsi que leur collaboration sont appelés à être revisités. Notamment, les orthopédagogues sont aussi appelés à accompagner des enseignantes à recourir à des pratiques d'enseignement démontrées efficaces par la recherche à des fins de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture. Or, cet accompagnement par des orthopédagogues en contexte de collaboration est très peu décrit dans la littérature scientifique.

#### **1.1 Le décrochage scolaire au Québec**

Le décrochage scolaire atteint des proportions inquiétantes au Québec, soit au-delà de 20% annuellement en 2015 (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, MELS, 2017). Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2000) définit le décrocheur scolaire comme celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires ou une qualification avant l'âge de 20 ans. Plusieurs auteurs rapportent que ce phénomène est multifactoriel (Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, 2004; Bissonnette, Richard, Gauthier, Bouchard, 2010). Des troubles du comportement, une faible implication des parents dans le cheminement scolaire de l'enfant, la relation maître-élève, mais aussi, une faible réussite scolaire, notamment en lecture, seraient des indicateurs de décrochage scolaire. Or, la lecture est une habileté fortement sollicitée tout au long des

études, et ce, toutes disciplines confondues, car c'est essentiellement par la lecture que les élèves accèdent aux savoirs.

## **1.2 Les compétences à lire : un facteur de protection à la réussite scolaire**

En ce sens, plusieurs études ont démontré une relation étroite entre les compétences en lecture dès le début de la scolarité et la réussite scolaire (Giasson, 2011; Fortin et al., 2004; Janosz et al., 2013). D'autres recherches stipulent qu'un enseignement rigoureux de la lecture réduit considérablement le nombre d'élèves à risque de difficultés en lecture (Bissonnette et al., 2010; Fuschs et Fuschs, 2007; O'connor, 2007). À ce sujet, il a été révélé que l'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces validées par la recherche est sans conteste un des déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite des élèves (Bissonnette et al., 2010; Bronckart et Gather Thurler, 2004; Moreau et Leclerc, 2012). La lecture apparaît donc comme un facteur de protection important à la réussite et à la persévérance scolaire sur lequel les milieux scolaires sont en mesure d'intervenir.

Afin de remédier au décrochage scolaire, le MELS (2009a) a élaboré un plan stratégique<sup>1</sup> identifiant cinq buts. Ce plan a engagé une contribution des commissions scolaires dans l'atteinte de ces buts par le biais d'une convention de partenariat. Afin de répondre au troisième but, soit améliorer *la persévérance scolaire et la réussite scolaire chez certains groupes cibles*, particulièrement les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), plusieurs commissions scolaires du Québec ont construit un cadre de référence en orthopédagogie basé sur un modèle américain Response to intervention, dont la traduction en français est Réponse à l'Intervention (RàI)<sup>2</sup>. Ce dernier modèle propose une organisation scolaire qui favorise des pratiques enseignantes

---

<sup>1</sup> Ce plan stratégique porte le nom de Plan d'engagement vers la réussite depuis 2018 (MELS, 2018).

<sup>2</sup> Quelques exemples de CSS qui ont produit un cadre de références du service en orthopédagogie basé sur le modèle RàI : Commission scolaire de la Rivière du Nord, 2008; Commissions scolaire des Laurentides, 2009; Commission scolaire des Rives du Saguenay, 2004.

inclusives et le renforcement des pratiques d'enseignement efficaces en salle de classe (National Dissemination Center for Children with disabilities, NDCCD, 2011).

### **1.3 Le modèle Réponse à l'intervention : un modèle de prévention aux difficultés d'apprentissage de la lecture**

Afin de répondre à la loi américaine *No child Left Behind* adoptée en 2002 qui promeut l'utilisation des données scientifiques en éducation, une équipe de chercheurs a élaboré le modèle RàI afin de pallier les difficultés comportementales et d'apprentissage des enfants (Fletcher, Coulter, Reschly, Vaughn, 2004; National Center on Response to Intervention, NCRTI, 2010). Le modèle RàI est constitué de trois paliers d'intervention distincts et s'appuie sur des pratiques d'enseignement démontrées efficaces par la recherche. Il s'agit d'un processus menant à identifier les élèves nécessitant un enseignement intensifié (Adelman et Taylor, 2011; Desrochers et al., 2016; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, RCRLA, 2009, 2009; Huges et al., 2009; Fuschs, Fuschs et Compton, 2012; Vaughn, Denton et Fletcher, 2010).

Le modèle RàI propose, sur le plan théorique, une structure pertinente en contexte d'inclusion scolaire afin de prévenir et de réduire les difficultés scolaires. En ce sens, la mise en œuvre du modèle RàI favorise l'intervention précoce, la différenciation pédagogique et le suivi systématique des élèves à risque et en difficultés d'apprentissage (EHDAA) de manière à favoriser la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves. Par ailleurs, bien que le modèle RàI ne soit pas spécifique à l'apprentissage de la lecture, il est souvent utilisé pour en favoriser l'apprentissage (Philion et Bourassa, 2016), notamment par l'utilisation des pratiques d'enseignement efficaces. Tel que mentionné, celles-ci contribuent à réduire le décrochage scolaire.

Or, l'implantation réussie d'un tel modèle n'est pas assurée puisqu'elle implique un changement de pratiques enseignantes. Fuschs et Vaughn (2012) affirment qu'au terme de dix années d'implantation du modèle RàI aux États-Unis, le recours à des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture demeure un défi. À ce sujet, Carpentier (2012)

mentionne que peu importe les changements de pratique auxquels les professionnels de l'éducation souscrivent, il semble que leur implantation ne se fait pas sans heurts.

#### **1.4 Les processus d'implantation d'un modèle en milieux scolaires au Québec**

L'implantation d'un modèle en milieux scolaires rencontre plusieurs difficultés qui nuisent à sa mise en œuvre. Ayant effectué une recension de recherches portant sur l'évaluation de l'implantation de modèles d'interventions spécifiques en milieu scolaire, Bélanger et al. (2012) soulignent les effets modestes et non persistants générés par l'implantation de ces mesures, l'échec du transfert de pratiques ou de programmes réputés efficaces dans d'autres milieux et, parfois même, l'extinction de nouvelles pratiques qui entraînaient pourtant des impacts positifs auprès des élèves. Dans le même ordre d'idées, quelques recherches portant sur l'implantation de programmes au Québec et en Ontario (Bowen et al., 2005; Carpentier, 2010; Gaudreau et al., 2008; Janosz et al., 2010; MELS, 2006a; Moreau et Leclerc, 2010) révèlent, entre autres, qu'au terme d'au moins trois ans de formation et d'accompagnement, certaines écoles ne démontrent pas l'autonomie nécessaire au maintien des programmes introduits. Gather Thurler (1994) dépeint une certaine sclérose des organisations scolaires par souci du maintien de la stabilité des actions collectives et des pratiques individuelles dans le but de survivre à un contexte de changements permanents (élèves, ressources, encadrements, etc.). Or, cette stabilité cohérente et rassurante se vit au profit d'une certaine rigidité de l'organisation et de la culture du travail.

En contrepartie, le changement serait possible que si les acteurs accordent plus de sens au changement encouru qu'au statu quo dans la mesure où ce sens est coconstruit et entériné par la majorité des acteurs (Gather-Thurler, 2001). Par ailleurs, Adelman et Taylor (2011) affirment que la mise en œuvre du modèle RAI nécessite des changements systémiques fondamentaux et une considérable capacité de coconstruction puisque le cadre fonctionnel et organisationnel ainsi que la définition des rôles des intervenants doivent être revus, le tout soutenu par un leadership fort. Huges et al. (2009) affirment que malgré les importantes difficultés que comporte un changement systémique, celui-ci est

possible dans la mesure où un leadership, idéalement partagé, est assumé, où les budgets et les ressources priorisent la mise en œuvre du modèle RàI, où des dispositifs de collaboration favorisant les prises de décisions communes sont organisés et où le développement professionnel visant la compréhension des difficultés d'apprentissage des élèves et les pratiques d'enseignement efficaces appuyées sur des données probantes sont assurés par un accompagnement à long terme.

Dans le même ordre d'idées, une étude portant sur l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006a) révèle que les enseignants apprécient davantage les rencontres d'accompagnement, notamment par les pairs, leur permettant de coconstruire les savoirs, aux autres formes de formation continue. Par ailleurs, certaines recherches, dont celle de Bowen et al. (2005), ont identifié une corrélation négative entre le nombre d'appuis extérieurs et l'autonomie d'application du modèle implanté. En dépit du fait que l'implantation de modèles en milieux scolaires rencontre diverses difficultés, plusieurs recherches rapportent qu'une culture collaborative au sein des écoles favorise l'engagement et le développement d'une vision partagée nécessaires à une implantation réussie (Bélanger et al., 2012; Bowen et al., 2005; Carpentier, 2012; Gaudreau et al., 2008; Harlacher et Siler, 2011; Janosz et al., 2010; Leclerc, Philion, Dumouchel, Laflamme et Giasson, 2013; MELS, 2006a; Moreau & Leclerc, 2010).

### **1.5 L'implantation du modèle RàI par l'entremise de pratiques collaboratives**

Avec un enthousiasme pressant d'atteindre les buts fixés par le MELS (2009a), plusieurs commissions scolaires du Québec ont inscrit comme moyen à la lutte au décrochage scolaire et à la hausse de la réussite des élèves l'implantation du modèle RàI dans leurs écoles. Les modalités d'implantation de ce modèle n'étant pas spécifiées ni accompagnées de moyens financiers ou pédagogiques, ces commissions scolaires doivent, par conséquent, compter sur les ressources internes de chacune des écoles. On dénote toutefois une faible propension à recourir aux pratiques collaboratives en milieux scolaires au Québec (Allard, 2016) Beaumont, Lavoie et Couture, 2011; Landry-Cuerrier, 2007).

Dans le cadre d'une recherche sur les pratiques collaboratives entre enseignante et orthopédagogue à la mise en œuvre du modèle RàI (Allard, 2016), ces pratiques de collaboration sont définies comme étant des « modalités pédagogiques et orthopédagogiques qui nécessitent une interaction entre l'enseignant et l'orthopédagogue avant, pendant et après une séance dans le but de remédier aux difficultés des élèves suivis simultanément par ceux-ci. » (Allard, 2016, p.42). L'auteure affirme que les pratiques de collaboration concernant la coordination, l'exécution et la planification de l'enseignement témoignent, contrairement aux autres modèles d'organisation de service, de l'importance de la collaboration enseignante et orthopédagogue pour opérationnaliser le modèle RàI. En ce sens, l'actualisation des pratiques de collaboration semble nécessaire à la mise en œuvre et à l'opérationnalisation de ce modèle. Allard (2016) souligne cependant une réticence des enseignantes à s'engager dans une collaboration imposée et obligatoire.

Bien qu'une culture collaborative contribue au développement professionnel nécessaire à l'implantation de nouveaux modèles (Allard, 2016; Savoie-Zajc et al., 2010; Beaumont et al., 2011), d'autres recherches affirment que les milieux scolaires ne peuvent s'approprier et implanter un nouveau modèle à moins que des modalités d'accompagnement soient mises en place (Bélanger et al., 2012; Gather Thurler, 2004; Harlacher et Siler, 2011; Janosz et al., 2010; L'Hostie et Boucher, 2004; Lafortune et Martin, 2004). À cet égard, plusieurs auteurs (Boucher et Jenkins, 2004; Couture et Charest, 2004; L'Hostie et Boucher, 2004; Lafortune, Lepage et Aitken, 2008a; Lafortune et Martin, 2004) affirment que l'accompagnement est une voie à privilégier en contexte de changement en milieu scolaire. Dans un contexte où les enseignantes et l'orthopédagogue collaborent déjà auprès de mêmes groupes d'élèves à des fins de réussite éducative, plusieurs auteurs décrivent que les enseignantes consultent l'orthopédagogue afin de soutenir le recours à des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture et plus inclusives en salle de classe (Allard, 2016; Boily, 2020; Bodeur et al., 2015; Mérini, Thomazet et Ponté, 2011; Moreau et Leclerc, 2010; Paré et Trépanier, 2010). Boily (2020) souligne d'ailleurs une transformation informelle du rôle de l'orthopédagogue.

## 1.6 Une modification des rôles de l'orthopédagogue

L'avènement des écoles inclusives dans les années 1990 suivies d'une réforme de la formation universitaire en enseignement a grandement modifié les rôles de l'orthopédagogue qui, préalablement, offrait des services d'enseignement en parallèle à la classe ordinaire selon un modèle d'intervention médical (Hort, 1998). Or, l'avènement de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale a principalement redirigé les orthopédagogues vers l'enseignement en classes spécialisées intégrées dans les écoles ordinaires. Les rôles attendus de l'enseignant en adaptation scolaire, ou orthopédagogue, sont alors 1) d'être le spécialiste des élèves ayant des besoins particuliers, 2) d'agir en tant qu'agent de prévention en soutien à l'élève intégré en classe ordinaire et à son enseignant, et 3) de guider au sein de l'école un climat d'ouverture aux besoins particuliers des élèves (Brunet, 1996 cités dans Hort, 1998). En ce sens, cette réforme a décloisonné les orthopédagogues de manière à ce que ces derniers collaborent davantage avec l'équipe-école en partageant leur expertise propre à leur champ d'intervention, soit les difficultés et troubles d'apprentissage.

Dès lors, on reconnaît à l'orthopédagogue, deux rôles principaux. Il s'agit d'abord d'intervenir directement auprès d'élèves ayant des besoins particuliers de manière à prévenir, corriger ou compenser les difficultés d'apprentissage de ces derniers. En second lieu, on reconnaît également aux orthopédagogues les compétences pour soutenir l'équipe école, dont principalement les enseignants, par des interventions indirectes (Association des orthopédagogues du Québec, ADOQ, 2003a : 2018b; Boily, 2020; Langevin et Rocque, 2012; Mérini et al., 2011; , Mitchell, 2011; Moreau, 2010; Paré et Trépanier, 2010; Brodeur et al., 2015; Horth, 1998; St-Laurent, Giasson, Simard, Dionne et Royer, 1995). Les interventions indirectes s'inscrivent dans un cadre de soutien afin d'aider les enseignants à adapter son enseignement (Legendre, 2005), ses attitudes et les outils didactiques qu'ils utilisent aux besoins particuliers d'élèves (Poirier, 2012). Certains auteurs vont jusqu'à dire que les interventions indirectes constituent une forme de formation continue des enseignants (Langevin et Rocque, 2012; Mérini et al., 2011; Moreau, 2010; Trépanier et Paré, 2010) et contribuent à créer une culture collaborative au

sein du personnel enseignant (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008; Mérini et al., 2011; Mitchell, 2011; Paré et Trépanier, 2010).

Depuis l'arrivée du modèle RàI dans les écoles, un changement des rôles tant des orthopédagogues que des enseignantes est sollicité. Tel que mentionné, le modèle RàI stipule que les enseignantes doivent recourir à des pratiques d'enseignement efficaces, différenciées et inclusives en salle de classe. Ceci implique un changement, à savoir une appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement. En second lieu, le modèle préconise un partage des interventions à prodiguer aux sous-groupes d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage entre l'enseignante et l'orthopédagogue (Boily, 2020; Haager et Mahdavi, 2007; RCRLA, 2009). Ce partage, en plus de consister en une modification des rôles de l'enseignante, engendre une collaboration accrue entre les intervenants. Recourir à des pratiques de collaboration de haut niveau constitue un troisième changement important (Allard, 2016, Boily, 2020).

Puisque, dans bien des écoles, la mise en œuvre du modèle RàI repose sur le cadre d'organisation des services en orthopédagogie du CSS, les orthopédagogues semblent adopter de manière informelle un rôle de leader, de porte-parole et de consultant dans un contexte de collaboration avec les enseignantes (Allard, 2016; Boily, 2020). Cela engendre une relation décrite une relation asymétrique entre les enseignantes et les orthopédagogues et constitue une modification des rôles de l'orthopédagogue qui demeure à décrire (Allard, 2016; Boily, 2020; Bean et Lillenstein, 2012; Haager et Mahdavi, 2007; Desrochers, 2012).

### **1.7 Questions et objectifs de la recherche**

Au-delà de l'évaluation des difficultés scolaires et d'interventions auprès des élèves ayant des besoins particuliers, certains auteurs précisent que, parmi les rôles de l'orthopédagogue, celui d'agent de changement soutenant le renouvellement des pratiques enseignantes commence à émerger (Boily, 2020; Moreau, 2010; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013). Or, dans certains CSS, il incombe aux orthopédagogues d'accompagner

les enseignants à adopter des pratiques d'enseignement de la lecture plus efficaces et plus inclusives souscrites par le modèle RàI. De par la nature du modèle RàI, la dynamique des rôles entre l'enseignante et l'orthopédagogue s'inscrit dans un contexte de collaboration, particulièrement au deuxième palier d'intervention (Allard, 2016). Il s'avère donc pertinent d'explorer si l'accompagnement par des orthopédagogues en contexte de collaboration favorise, chez les enseignantes accompagnées, l'adoption des nouvelles pratiques d'enseignement efficaces de la lecture.

Ces constats en regard à la mise en œuvre du modèle RàI amènent la question suivante : quelles sont, dans un contexte de collaboration, les modalités d'accompagnement utilisées par les orthopédagogues afin d'aider les enseignants à s'approprier de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture et quelles en sont leurs contributions? Cette recherche exploratoire et descriptive vise l'atteinte des trois objectifs suivants :

- 1- Décrire les modalités d'accompagnement utilisées par des orthopédagogues à l'appropriation de pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par des enseignantes en contexte de collaboration.
- 2- Décrire les contributions de l'accompagnement par des orthopédagogues à l'appropriation de pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par les enseignantes accompagnées.
- 3- Décrire les pratiques de collaboration entre l'enseignante accompagnée et l'orthopédagogue dans un contexte d'accompagnement à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre présente les concepts inhérents à cette recherche, lesquels en constituent les fondements théoriques. D'abord, il est question du modèle RàI et des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. En second lieu, le concept d'accompagnement est défini sous l'angle d'interventions à l'adaptation au changement. Ensuite, le concept de collaboration aborde la dimension d'interdépendance relationnelle entre enseignante et orthopédagogue. Enfin, une synthèse des concepts inhérents à l'étude est présentée.

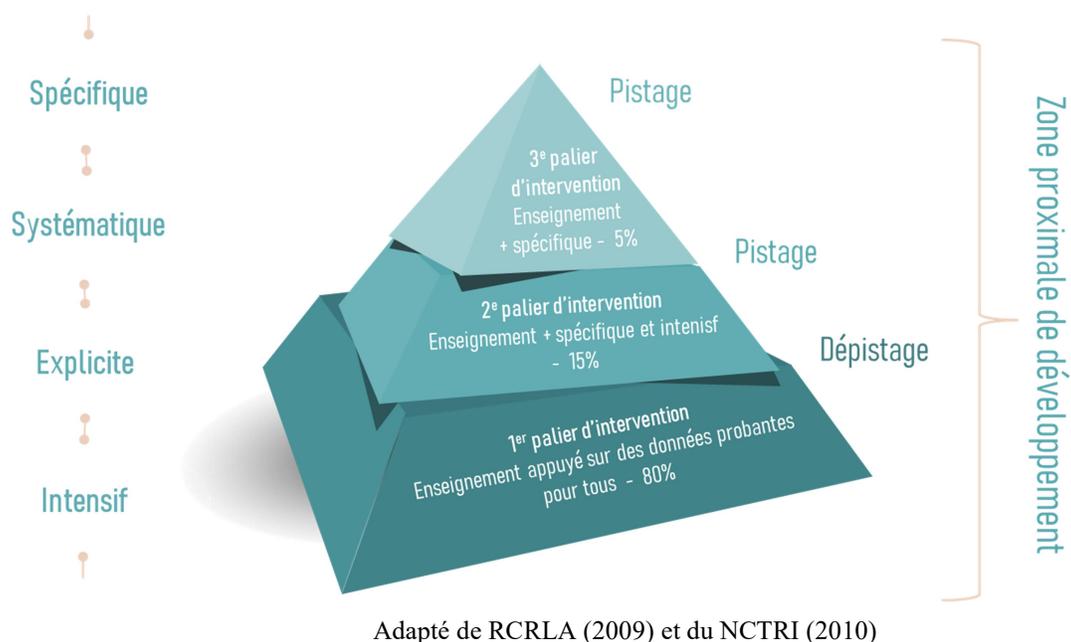
#### **2.1 Le modèle RàI et les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture**

Tel que mentionné, le modèle RàI consiste en un système de prévention à trois paliers (figure 2.1). À chaque palier, des interventions sont intensifiées de manière à dépister et à prévenir les difficultés comportementales et d'apprentissage des enfants (Desrochers et al., 2016; Fuschs et al., 2012; Haager, Klingner et Vaughn, 2007; RCRLA, 2009; Vaughn et al., 2010). Desroches et al. (2016) décrivent quatre principes au modèle RàI, soit 1) un système de prévention à paliers multiples, 2) un dépistage universel et un pistage des progrès des élèves suivis aux paliers 2 et 3, 3) une prise de décision basée sur les données, et 4) des pratiques d'enseignement efficaces, dans le cadre de la recherche, de la lecture.

##### **2.1.1 Un système de prévention à trois paliers**

Le modèle RàI est composé de trois paliers d'intervention distincts tel que le présenté à la figure 2.1 (NCRTI, 2010; RCRLA, 2009). Le premier palier d'intervention consiste en un enseignement universel offert par l'enseignante, c'est-à-dire à tous les élèves de la classe.

Des études montrent qu'un enseignement appuyé sur des données probantes en regard à la haute efficacité des pratiques d'enseignement permet à environ 80% des élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissages (Desrochers et al., 2016; Haager et al., 2007). Les 20% d'élèves n'ayant pas atteint les objectifs d'apprentissages nécessitent, en plus des interventions de palier 1, des interventions intensifiées au deuxième palier d'intervention (Desrochers et al., 2016; Fuschs et al., 2012; Haager et al., 2007; MELS, 2011b; RCRLA, 2009; Vaugh et al., 2010). Les interventions de palier 2 sont généralement offertes par l'enseignante ou l'orthopédagogue à des sous-groupes d'élèves regroupés selon des besoins communs de sorte que les interventions soient spécifiques à ces besoins. Enfin, de ceux-ci, environ 5% n'atteindront toujours pas les cibles d'apprentissage (*Ibid.*). Pour ces derniers, des interventions individualisées et intensifiées au troisième palier d'intervention par l'orthopédagogue s'imposent.



**Figure 2.1** Modèle RàI : système de prévention à trois paliers.

Pour identifier les élèves qui ont besoin d'intervention au palier 2 et éventuellement au palier 3, un suivi systématique et fréquent est décrit nécessaire.

### **2.1.2 Le dépistage universel et le pistage**

Le dépistage universel consiste en une évaluation du niveau d'acquisition des habiletés à lire de tous les élèves, c'est-à-dire au palier 1, et ce, à l'aide d'outils d'évaluation qui répondent à des standards éducométriques élevés sur les plans de la fidélité et de la validité (Desrochers et coll, 2016; Fuschs et Fuschs, 2006; National center on response to intervention, NCRTI, 2010). Il est recommandé de procéder au dépistage au moins trois fois par année, et ce, tout au long de la scolarité du préscolaire et du primaire. Malheureusement, ces outils d'évaluation standardisés sont peu nombreux (Desrochers et al., 2016; Fuschs et al., 2010). Le pistage consiste, quant à lui, au suivi du développement des habiletés des élèves qui reçoivent des interventions de palier 2 et de palier 3. Le pistage est recommandé sur une fréquence hebdomadaire (Desrochers et al., 2016; RCRLA, 2009).

### **2.1.3 La prise de décisions basée sur les données**

Afin d'éviter les prises de décisions sur des données subjectives, le modèle RàI préconise une prise de décisions basée sur les données recueillies par le dépistage et le pistage (Desrochers et al., 2015; Fuschs et Fuschs, 2006; NCRTI, 2010). Ces données ont deux fonctions. D'abord, utiliser les données issues du dépistage pour identifier les élèves susceptibles de présenter des défis d'apprentissage des notions enseignées. Ensuite, permettre de réguler l'efficacité de l'enseignement offert à tous les élèves au palier 1, mais aussi à réguler l'efficacité des interventions aux paliers 2 et 3. En ce sens, l'analyse des données recueillies offre une occasion aux enseignantes et aux orthopédagogues d'ajuster et d'améliorer l'efficacité de leur enseignement.

Fuschs et al. (2010) ont montré qu'une prise de décisions par l'entremise d'outils d'évaluation standardisés aurait des effets positifs sur la réussite des élèves. Étant donné

la rareté de ce type d'outils, les auteurs affirment que la prise de décisions en milieu scolaire se fait davantage par une démarche de résolution de problèmes malgré que celle-ci soit moins efficace que la première.

#### **2.1.4 Les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture**

Bissonette et al. (2010) ont effectué une méga-analyse constituée d'une synthèse de 362 recherches sur une période de plus de 40 ans, impliquant au-delà de 30 000 élèves portant sur les stratégies d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématique. De cette méga-analyse, l'enseignement explicite ressort comme étant une stratégie d'enseignement hautement efficace. L'enseignement réciproque et le tutorat à un sous-groupe d'élèves sont aussi des stratégies d'enseignement décrites comme efficaces, pour autant qu'on y utilise l'enseignement explicite. Cette stratégie est décrite en quatre caractéristiques : 1) les 3 trois étapes de l'enseignement explicite, 2) la haute fréquence de l'enseignement, 3) la zone proximale de développement, 4) l'enseignement systématique, et 5) la spécificité de l'enseignement et, dans le cadre de cette étude, les composantes de la lecture. Celles-ci sont présentées dans le tableau 2.1, puis sont décrites dans la présente section.

##### **2.1.4.1 Les trois étapes enseignement explicite**

L'enseignement explicite consiste en « une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant qui procède du simple vers le complexe, se déroulant généralement en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome. » (Rosenshine et Stevens, 1986 cités dans Bissonette et al., 2010, p. 20). En ce qui concerne l'enseignement de la lecture, le modelage consiste en une démonstration explicite des processus cognitifs et métacognitifs mobilisés par le lecteur. Ce modelage est aussi appelé *lecture partagée* par laquelle l'enseignante fait une démonstration des habiletés à lire à mobiliser selon le contexte de la lecture (Falardeau et Gagné, 2012). La pratique guidée, où le soutien offert aux élèves est étayé, se concrétise par des activités de *lecture dirigée* où l'enseignante rend explicite les processus cognitifs et métacognitifs à

mobiliser en fonction des habiletés à développer. La pratique guidée peut aussi s'actualiser par des pairs aidants selon les besoins de soutien des élèves (*lecture réciproque*). La *lecture dirigée* est généralement utilisée auprès d'un sous-groupe d'élèves de manière à favoriser la rétroaction rapide et corrective des habiletés à lire des élèves. Enfin, la pratique autonome consiste en un exercice où l'élève réinvestit seul les habiletés acquises. Les activités d'apprentissage doivent permettre à l'enseignante d'observer le transfert des habiletés à lire et d'y rétroagir rapidement. Enfin, la modélisation et la rétroaction s'avèrent des interventions pédagogiques efficaces en lecture, pour autant qu'elles respectent la zone proximale de développement de l'élève.

**Tableau 2.1** Pratiques d'enseignement efficace de la lecture

<b>Stratégies (le comment)</b>	
3 étapes de l'enseignement explicite	Modélisation (lecture partagée) Pratique guidée (lecture dirigée, lecture réciproque,) Pratique autonome
Zone proximale de développement	Défi raisonnable
Haute fréquence de l'enseignement	90 minutes quotidiennement
Enseignement systématique	Plus simple vers le plus complexe
<b>Intentions pédagogiques (le quoi)</b>	
Enseignement spécifique	Conscience phonologique Traitement alphabétique Identification des mots écrits Fluidité Vocabulaire Compréhension

#### **2.1.4.2 La zone proximale de développement**

La zone proximale de développement fait référence à des activités d'apprentissage qui proposent un défi raisonnable aux élèves (Vergnaud, 2000). Afin que les élèves puissent développer leurs habiletés à lire, il est essentiel de leur proposer des textes qui

correspondent à leur niveau de lecture, c'est-à-dire dont le degré de complexité ne nuit pas à la compréhension de lecture tout en proposant des défis à surmonter de sorte que les élèves doivent mobiliser de nouvelles habiletés à lire. Le soutien apporté, ou plutôt l'enseignement de l'habileté à mobiliser, engendre ainsi de nouveaux apprentissages. Ces défis dits « raisonnables » doivent aussi constituer des occasions de réinvestir leurs connaissances et les habiletés en développement de manière à les consolider (Falardeau et Gagné, 2012; Giasson, 2007). À cet effet, le degré de complexité du texte à lire en fonction du niveau de développement des habiletés à lire de l'élève détermine l'importance du soutien qui sera offert par l'enseignante.

#### **2.1.4.3 La haute fréquence de l'enseignement**

De leur méga-analyse, Bissonette et Col. (2010) soulignent les retombées positives d'une haute fréquence de l'enseignement de la lecture. Il s'agit ainsi d'enseigner quotidiennement la lecture au quotidien 90 minutes chaque jour. Ce temps ne doit pas nécessairement être consécutif, mais peut constituer une accumulation de petites activités d'enseignement et d'apprentissage de courtes durées (Chapleau, Laplante et Brodeur, 2011; Desrochers et al., 2016; RCRLA, 2009).

#### **2.1.4.4 L'enseignement systématique de la lecture**

Un enseignement systématique de la lecture consiste en un étayage de l'enseignement des sous-composantes de la lecture en fonction du développement de celles-ci chez l'apprenti lecteur (Desrochers et al., 2016, RCRLA, 2009). Il consiste aussi en l'étayage du degré de complexité des tâches de lecture du plus simple vers le plus complexe (Bissonette et al., 2010; Falardeau et Gagné, 2012). Cet étayage favorise le développement de la maîtrise des habiletés en lecture vers l'atteinte d'une pratique autonome (RCRLA, 2009) pour autant que soit respectée la zone proximale de développement de l'élève.

### 2.1.4.5 La spécificité de l'enseignement et les composantes de la lecture

Un enseignement spécifique est décrit comme un ensemble d'activités d'enseignement et d'apprentissage qui ciblent l'acquisition d'une seule composante de la lecture à la fois. C'est ce que l'on nomme aussi *intention pédagogique*. Plusieurs rapports produits par des experts et des chercheurs décrivant les composantes de la lecture ont été émis (MELS, 2011b; ministère de l'Éducation de l'Ontario, MEO, 2003; RCRLA, 2009). Les principales composantes de la lecture recensées et retenues pour la recherche sont présentées dans le tableau 2.2. Celles-ci sont par ailleurs étroitement liées au programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006b; 2009b; 2009c : 2011a).

**Tableau 2.2** Enseignement spécifique des composantes et sous-composantes de la lecture

<b>Composantes de la lecture</b>	<b>Sous-composantes de la lecture</b>	<b>Niveaux scolaires</b>
Conscience phonologique et phonémique	Identification, fusion, segmentation, suppression des phonèmes d'un mot	1 <sup>re</sup> année
Principe alphabétique	Correspondances graphophonétiques	1 <sup>re</sup> à 3 <sup>e</sup> année
Identification des mots écrits	Décodage des mots (correspondances graphophonétiques, règles orthographiques) Reconnaissance globale	1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> année
Fluidité	Aisance à identifier les mots écrits Lecture orale (vitesse et exactitude) Prosodie et intonation	2 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année
Vocabulaire	Indices sémantiques Indices morphologiques (afférents, mots de même famille) Champ lexical (classification)	1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup> année
Compréhension	Stratégies cognitives et métacognitives	1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup> année

La conscience phonémique est décrite comme étant la capacité d'identifier les différents phonèmes d'un mot et de jouer avec ceux-ci (National Early Literacy Panel, 2008; RCRLA, 2009). Tout indique que cette composante devrait être atteinte à la fin de la première année puisqu'elle constitue une base au principe alphabétique (Chapleau et al.,

2011). Ce dernier comprend la conscience de l'écrit et les correspondances graphophonétiques. Le principe alphabétique se développe jusqu'en troisième année (Giasson, 1995; RCRLA, 2009). L'identification des mots écrits, quant à elle, se caractérise par l'habileté à décoder des mots en respectant les correspondances graphophonétiques et les règles orthographiques, ainsi qu'à reconnaître globalement les mots (Giasson, 1995; RCRLA, 2009). Selon le RCRLA, (2009) cette composante doit être enseignée de la première à la cinquième année. Une bonne identification des mots aide à acquérir une fluidité de lecture adéquate, c'est-à-dire une lecture orale avec exactitude, vitesse, prosodie et intonations (Bessette, Dubé et Ouellet, 2019; Giasson, 2011; RCRLA, 2009). La fluidité de lecture se développe dès la deuxième année, et ce, tout au long du primaire. Une bonne fluidité favorise l'accès au sens du texte lu, ce qui consiste en la compréhension de lecture (Bessette et al., 2019; RCRLA, 2009). Cette dernière composante s'appuie notamment sur des stratégies cognitives et métacognitives telles qu'anticiper, questionner, résumer, établir des liens entre le contenu du texte et sa réalité, évoquer, inférer, classer les informations, utiliser des outils de référence, etc. (Giasson, 1995; RCRLA, 2009; Turcotte, Giguère et Godbout, 2015) et doit être enseignée à chaque niveau scolaire. Enfin, un vocabulaire riche et varié favorise aussi une meilleure compréhension de lecture (RCRLA, 2003). Le lexique peut être augmenté par un enseignement du vocabulaire en salle de classe (Lefebvre, Trudeau et Sutton, 2011; Wasik, Bond et Hindman, 2006), et ce, tout au long du parcours scolaire des élèves.

Tel que mentionné, la mise en œuvre du modèle RàI implique des changements qui supposent que les enseignantes recourent aux pratiques d'enseignement efficaces de la lecture ci-haut présentées. Pour qu'elles s'approprient ces nouvelles pratiques, un accompagnement s'impose.

## **2.2 L'accompagnement**

L'accompagnement en milieux scolaires étant largement décrit dans la littérature scientifique, ce second concept vient soutenir la description de l'accompagnement

d'enseignantes à l'appropriation de nouvelles pratiques en contexte de collaboration. Celui-ci est présenté sous trois rubriques : 1) l'accompagnement, 2) le processus d'adaptation au changement, et 3) les interventions orthopédagogiques indirectes.

### **2.2.1 L'accompagnement en milieux scolaires**

Selon Paul (2004, p. 306), l'accompagnement constitue un type d'aide vers la mise en œuvre d'une relation dialogique impliquant une personne qui se trouve dans un passage incluant un enjeu social, professionnel ou existentiel, et portant la menace de désadaptation ». L'accompagnement consiste ainsi en un processus dynamique engageant deux personnes d'inégales expertises, un aidant et un aidé. Gélinas (2010) ajoute que « l'accompagnement implique une conception stratégique qui dépasse la nature du changement en soi et qui se centre sur les processus de transformation » (2010, p. 37). À cela, Peters, Leblanc, Chevrier, Fortin et Kennedy (2007) précisent qu'il s'agit d'un processus menant à une prise de décisions efficaces afin d'atteindre le changement souhaité. En éducation, il est aussi souvent question de développement professionnel. Celui-ci est défini par Brodeur, Daudelin et Bru (2005) comme un ensemble d'activités qui visent à amener les enseignantes à prendre conscience de leurs pratiques, des connaissances qui influencent leurs prises de décision, et ce, en fonction des problèmes qu'elles rencontrent de sorte que la qualité de l'enseignement soit rehaussée.

Alors que Paul (2004) inscrit le processus d'accompagnement entre deux personnes, l'accompagnateur et l'accompagnée, d'autres auteurs soulignent qu'il est tout aussi possible d'accompagner un groupe de personnes qui s'engagent dans un projet commun (Lafortune, 2006; Lafortune, Lepage et Persechino, 2008b; Savoie-Zajc et al., 2010). Deux perspectives d'accompagnement, sont particulièrement décrites en éducation : la perspective métacognitive et la perspective socioconstructiviste.

D'abord, la perspective métacognitive réside dans un processus de transformation complexe où l'accompagnateur incite les personnes accompagnées, dans un climat de confiance mutuelle, à réfléchir sur leurs façons de faire, leurs conceptions et leurs

croyances menant à une prise de décisions efficaces (Peters et al., 2007). Quant à la perspective socioconstructiviste, celle-ci suppose la suscitation des conflits sociocognitifs. En prenant une certaine distance de leur réalité créée par la personne accompagnatrice, les personnes accompagnées sont amenées vers une prise de conscience de sorte que les actions et leur régulation découlent des interactions, des réflexions et des analyses collectives (Lafortune, 2006; Lafortune et Lepage, 2007). Ces deux perspectives s'inscrivent dans un contexte de collaboration entre les personnes accompagnées et la personne accompagnatrice.

À la jonction des deux perspectives, l'accompagnement doit favoriser une réflexion menant à une coconstruction de sens. À ce sujet, Bélanger et al. (2012) soulignent que l'appropriation de nouvelles pratiques passe par une démarche réflexive individuelle et collective soutenue par des mécanismes d'autorégulation de l'apprentissage. Dans un même ordre d'idée, Lafortune et Lepage (2007) stipulent que « la mise en œuvre d'un changement en éducation repose essentiellement sur l'engagement des personnes dans une démarche de pratique réflexive; une vision partagée du changement passe par un travail en équipe de collègues; une compréhension de la complémentarité entre théorie et pratique pour le développement d'une culture pédagogique. » (2007, p. 47). Or, un changement en éducation sous-entend un renouvellement de pratiques en s'appuyant nécessairement sur de nouveaux apprentissages et sur l'adoption de nouveaux comportements, attitudes et pratiques (Charlier, 1998; Collerette, Delisle et Perron, 2005; Lafortune, 2006). Ce renouvellement s'actualise par le passage au travers différentes phases d'adaptation au changement.

### **2.2.2 Le processus d'adaptation au changement**

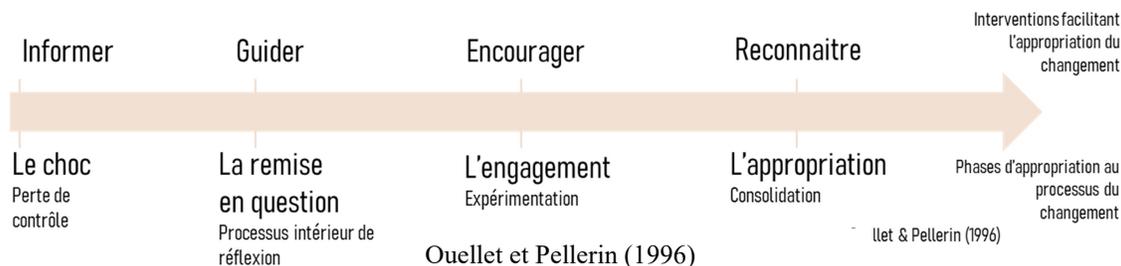
Plusieurs modèles théoriques expliquent le processus d'adaptation au changement. Dans une étude portant sur le renouvellement de pratiques enseignantes, Boucher et Jenkins (2004) décrivent quatre phases d'adaptation chez des enseignantes du primaire en contexte d'un changement prescrit. Un autre modèle très similaire comportant aussi quatre phases, celui de Ouellet et Pellerin (1996). Ce dernier est cependant plus

largement détaillé et mentionne des interventions qui soutiennent l'adaptation au changement. De surcroît, ce modèle prend en considération à la fois tant les enjeux individuels qu'organisationnels d'un changement prescrit.

Le modèle proposé par Ouellet et Pellerin (1996), contrairement à celui proposé par Collerette et al. (2005), dissocie en deux phases la prise de connaissance du changement. Premièrement, les individus réagissent au changement (phase du choc). Deuxièmement, ils réfléchissent au changement (phase de la remise en question). Comme le mentionne Charlier (1998), un accompagnement est nécessaire afin de soutenir la conceptualisation du changement encouru. En ce sens, cette seconde phase proposée par Ouellet et Pellerin (1996) semble constituer un moment propice à un accompagnement qui aurait pour effet de réduire les comportements anxieux des individus étant mis au défi d'apprendre (Schein, 1993 cité dans LaRocco et Murdica, 2009). Enfin, pour toutes les raisons énoncées, le modèle de Ouellet et Pellerin (1996) est retenu dans le cadre de cette recherche.

### 2.2.2.1 Les phases de l'adaptation au changement

Selon Ouellet et Pellerin (1996), l'adaptation au changement comporte quatre phases. Chacune d'elles requiert des interventions distinctes permettant de faciliter les transitions d'une phase à une autre (figure 2.2.). Ces quatre phases sont : 1) le choc, 2) la remise en question, 3) l'engagement et 4) l'appropriation.



**Figure 2.1** Phases d'adaptation au changement et interventions respectives selon Ouellet et Pellerin (1996).

La première phase, dite le *choc*, résulte d'une confrontation des paradigmes des individus au changement encouru. L'individu prend alors conscience qu'il perd le contrôle, sentiment duquel découlent généralement anxiété et résistance. Afin de réduire l'apparition de tels comportements, informer et mettre en place des mécanismes d'échange demeurent, selon les auteurs, les meilleures interventions.

La deuxième phase est celle de la *remise en question*. À celle-ci, l'individu fait le deuil de certaines pratiques. Il observe des pertes personnelles intérieures et il prend conscience de son manque de contrôle. Son sentiment de compétence est faible. « C'est ce processus intérieur de réflexion qui permet un réalignement, un renouveau, une transformation ou un changement personnel » (Ouellet et Pellerin, 1996, p. 20). À cette phase, LaRocco et Murdica (2009) précisent que les individus doivent consentir à se présenter comme incompetents pendant un certain temps afin de faire de nouveaux apprentissages. Accompagner et guider les réflexions des individus à la phase de remise en question constituent des moyens qui peuvent réduire l'apparition de comportement anxieux.

La troisième phase est dite l'*engagement*. Ici, l'individu adopte une nouvelle perspective et il expérimente de nouveaux comportements. L'idée de reprendre le contrôle est une source de motivation à l'engagement. En effet, Charlier (1998) souligne que le plaisir d'apprendre ajouté à l'impression de maîtriser le changement affectent positivement l'engagement des individus. Il s'avère dès lors nécessaire d'encourager les individus à poursuivre le renouvellement de leurs pratiques en soulignant les effets positifs des changements entamés.

Enfin, à la phase d'*appropriation*, l'expérimentation est concluante et l'individu en perçoit les gains. On peut alors considérer que le changement est réalisé. À cette phase, il est pertinent de reconnaître les changements réalisés.

Depuis quelques années, on demande à l'orthopédagogue d'accompagner des enseignants à renouveler leurs pratiques d'enseignement de manière à mieux répondre aux besoins

particuliers de certains élèves (ADOQ, 2003; Langevin et Rocque, 2012; Mérini et al., 2011; Moreau, 2010; Trépanier et Paré, 2010). À ce jour, on reconnaît cet accompagnement par des interventions orthopédagogiques dites indirectes.

### 2.2.3 Les interventions orthopédagogiques indirectes

Afin de comprendre le concept d'intervention orthopédagogique indirecte, il appert d'abord de définir le terme *intervention*. Celui-ci est défini par Lenoir (2009) comme suit :

Ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire – en vue de poursuivre les objectifs éducatifs socialement déterminés. Cette intervention s'inscrit dans un processus interactif intentionnel situé temporellement, spatialement et socialement, avec un ou des sujets, et met en place les conditions jugées les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés, la finalité étant la modification jugée bénéfique d'un processus (une façon de faire ou de penser), d'une situation socioéducative ou l'acquisition de savoirs et de connaissances. » (2009, p. 14).

Une intervention éducative peut être directe lorsqu'elle consiste à un service dispensé directement à l'élève ou à une adaptation du matériel utilisé par l'élève (ADOQ, 2003a; 2018b). Une intervention est indirecte lorsqu'elle vise à soutenir un intervenant qui, lui, agit directement auprès d'un élève. Selon l'ADOQ (2003), une intervention orthopédagogique indirecte consiste à informer cet intervenant et à lui proposer des mesures d'aide adaptées aux caractéristiques de l'élève ayant des besoins particuliers. Conséquemment, ces interventions s'inscrivent dans une perspective de formation continue. Dans le contexte de la mise en œuvre du modèle RàI, les interventions orthopédagogiques indirectes ont aussi pour objectif le recours à des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture en salle de classe par les enseignantes de sorte que le plus grand nombre d'élèves puisse réussir à l'école.

Plusieurs auteurs soulèvent diverses interventions dont font usage les accompagnateurs en éducation. Il s'agit a) d'informer sur l'objet du changement souvent prescrit (Charlier, 1998; Lafortune et al., 2008a), b) de soutenir l'analyse par le dialogue réflexif (Lafortune

et Lepage, 2007), c) de parrainer ou mentorer (Savoie-Zajc et al., 2010), d) de créer un choc cognitif (Lafortune et al., 2008b), e) d'agir comme médiateur entre les expériences antérieures et celles à développer (Michaud, 2013, Dionne, 2004), f) de partager des expériences (MELS, 2009a). Ces interventions s'actualisent principalement par le dialogue, mais d'autres se situent davantage dans l'action tels que l'observation mutuelle (MELS, 2009a), le modelage et la rétroaction (Bélanger, 2012) et le coenseignement (St-Laurent et al., 1995; Tremblay, 2015). Cependant, aucune d'entre elles n'est spécifique aux orthopédagogues.

Afin de définir le concept d'interventions indirectes de l'orthopédagogue et de préciser les types et les moyens, une recension des écrits (Appendice A) à partir des mots clés (intervention, indirect, orthopédagogue, rôle, fonction) a été réalisée. Seuls les documents concernent exclusivement les interventions indirectes auprès du personnel enseignant, c'est-à-dire les enseignants, la direction et tous ceux qui interviennent directement dans le cadre des apprentissages des élèves en salle de classe, ont été retenus. Le matériel ayant été exclu est tout document qui concerne les interventions auprès des élèves, des parents ou d'autres groupes comme les professionnels en santé. De cette recension des écrits, cinq interventions orthopédagogiques indirectes ont été dégagées : 1) la consultation, 2) la concertation, 3) la coordination, 4) le coenseignement, et 5) la régulation de l'enseignement.

### **2.2.3.1 La consultation**

Le premier type d'intervention indirecte, soit la consultation, est défini par West et Idol (1987, cité de St-Laurent et al., 1995) comme étant un « service indirect destiné à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves en difficulté intégrés en salle de classe ordinaire. » (St-Laurent et al., 1995, p. 22) . Ici, l'orthopédagogue informe et soutient l'enseignante dans la planification, l'implantation et l'évaluation des mesures particulières qui peuvent s'avérer bénéfiques pour l'élève en difficulté. Selon Paré et Trépanier (2010), la consultation peut aussi prendre la forme d'une évaluation de l'enseignement offert en classe ordinaire. Cette intervention indirecte s'actualise par des

rencontres individuelles, de rencontres de groupe centrées sur une situation problématique, de la formation, des études de cas, des ateliers, des travaux pratiques. Toujours selon les auteures, la consultation peut aussi consister en un courriel ou une discussion dite « de corridor ». Bref, la consultation par l'orthopédagogue peut être plus ou moins structurée, plus ou moins planifiée et formelle, et peut varier dans le temps.

### **2.2.3.2 La concertation**

La seconde intervention orthopédagogique indirecte est la concertation. Celle-ci représente une dimension importante de la collaboration puisqu'elle consiste en l'action d'assumer individuellement une décision préétablie dans un contexte de collaboration (Marcel, Dupriez et Périsset Baganoud, 2007). Cela suppose que chacun des individus, dans ses activités professionnelles, tient compte des orientations et des décisions collectives. Afin de nommer cette activité, certains auteurs parlent de collaboration (Brodeur et al., 2008; Moreau, 2010), d'autres de concertation (Boudreau, 2012; Mérini et al., 2011) ou encore de consultation collaborative (Paré et Trépanier, 2010; St-Laurent et al., 1995). Puisque cette recherche s'inscrit dans un contexte de collaboration, le terme concertation a été retenu pour décrire cette intervention indirecte de l'orthopédagogue afin, entre autres, d'éviter toute confusion.

Nonobstant le terme utilisé, les auteurs y précisent que l'orthopédagogue est reconnu à titre d'expert des difficultés d'apprentissage et de la différenciation pédagogique. En ce sens, la responsabilité de soutenir les enseignantes vers une prise de décision éclairée sur des connaissances validées lui incombe (Paré et Trépanier, 2010). En ce sens, il existe une certaine relation asymétrique entre les enseignantes (accompagnées) et l'orthopédagogue (accompagnateur). Toutefois, les points de vue et l'expertise des enseignantes demeurent essentiels à l'analyse de la situation. Il est décrit que la concertation s'établit principalement dans des contextes formels tel un groupe de développement professionnel et de planification de l'enseignement, une communauté d'apprentissage, le comité d'élaboration d'un plan d'intervention adapté (Boudreau, 2012; Langevin & Rocque, 2012; Mérini et al., 2011). Certains auteurs rappellent que

bien que les orthopédagogues soutiennent la planification des gestes pédagogiques, ces derniers demeurent cependant non-garants de l'actualisation en salle de classe des décisions prises de concert (Borges & Lessard, 2007; Mérini, 2007).

### **2.2.3.3 La coordination**

Une troisième intervention orthopédagogique indirecte recensée est la coordination. Celle-ci consiste à planifier et à agencer dans un certain ordre les actions visant l'atteinte d'un but commun de sorte que les actions permettent la cohérence de la démarche et le respect des échéances. La convocation des rencontres et le partage des rôles et responsabilités (Allard, 2016; Marcel et al., 2007) constituent des activités de coordination. Les actions à coordonner recensées sont variées. Elles peuvent viser la régulation de l'aide par des recherches de renseignements (Mérini et al., 2011), le suivi de dossiers d'élèves à long terme (Poirier, 2012), la mise en œuvre et l'évaluation des plans d'intervention adaptés (Langevin et Rocque, 2012; Mérini et al., 2010; Moreau, 2010), l'encadrement des auxiliaires d'inclusion (Langevin et Rocque, 2012) et la planification et l'animation de rencontres fréquentes et structurées (Moreau, 2010). Enfin, la coordination consiste principalement en des tâches administratives nécessaires à une collaboration efficace (Benoit et Angellucci, 2011).

### **2.2.3.4 Le coenseignement**

Le coenseignement constitue la quatrième intervention orthopédagogique recensée. Celui-ci consiste en un partage des responsabilités de l'enseignement et de la réussite des élèves, tant au niveau de la planification, du pilotage et de l'évaluation (St-Laurent et al., 1995). Selon certains auteurs, le coenseignement donne à l'enseignante l'occasion d'apprendre de l'orthopédagogue. Le coenseignement contribuerait non seulement à améliorer son enseignement auprès des élèves en difficultés, mais aussi à réviser ses conceptions de l'enseignement-apprentissage et sa pratique réflexive (Benoit et Angelucci, 2011; Gravel et Trépanier, 2010; Tremblay, 2015). L'orthopédagogue tire,

quant à lui, d'autres bénéfiques tels qu'une prise de conscience des attentes et des exigences de l'enseignement en classe ordinaire (Tremblay, 2015).

Tremblay (2015) a recensé six différentes configurations de coenseignement<sup>3</sup>. Peu importe la configuration employée, l'auteur conclut que le coenseignement est une forme de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue constituant un contexte favorable au partage de leurs compétences respectives. Toutefois, des études révèlent que les activités de coenseignement où l'orthopédagogue joue un rôle d'assistant ont peu, voire pas d'effets positifs sur la réussite scolaire des élèves (Allard, 2016; Tremblay, 2015; Denton et al., 2013). En contrepartie, le coenseignement aurait des retombées positives s'il y a réelle collaboration entre les acteurs, ce qui implique de partager les tâches et des responsabilités tout en respectant les rôles et les expertises de chacun.

### **2.2.3.5 La régulation de l'enseignement**

Enfin, la cinquième intervention indirecte supporte l'idée que l'orthopédagogue suscite chez l'enseignante un processus de régulation de l'enseignement (Bélanger et al., 2012; Brodeur et al., 2008; Mérini et al., 2011; Paré et Trépanier, 2010). Butler (2005) décrit la régulation comme suit :

Les enseignants sont soutenus afin d'identifier des buts communs, basés sur une combinaison de principes théoriques et/ou de réflexions sur la pratique. Puis, individuellement ou collectivement, ils sélectionnent, adaptent ou construisent des stratégies pédagogiques basées sur des buts, mettent en œuvre ces stratégies, et assurent le suivi des résultats. (Butler, 2005, p.58).

Ainsi, cette intervention orthopédagogique indirecte consiste en une démarche d'analyse des pratiques d'enseignement en vue de soutenir l'enseignante, qui intègre des élèves ayant des besoins particuliers, à ajuster son enseignement aux caractéristiques de ceux-ci.

---

<sup>3</sup> Les six configurations du coenseignement sont : l'enseignement parallèle, l'enseignement en ateliers, l'enseignement alternatif, l'enseignement partagé, un enseigne et l'autre observe, un enseigne et l'autre soutien (Tremblay, 2015).

Selon certains auteurs, la régulation de l'enseignement contribue grandement au développement professionnel des enseignantes (Butler, 2005; Lafortune, et Martin, 2004; Paré et Trépanier, 2010). Ce type d'intervention indirecte de la part de l'orthopédagogue nécessite un suivi constant et une évaluation continue de l'enseignement-apprentissage pour y insérer les savoirs nécessaires à l'actualisation d'un enseignement efficace. Cette démarche réflexive sur la pratique s'actualise principalement par le dialogue où l'orthopédagogue tente de susciter des prises de conscience chez l'enseignante accompagnée. Par ailleurs, cette prise de conscience peut aussi résulter d'une rétroaction sur l'observation du pilotage de l'enseignement (Bélanger et al., 2012).

L'accompagnement des enseignantes par des interventions orthopédagogiques indirectes s'avère un modèle d'accompagnement unique en ce sens où celui-ci s'inscrit dans un contexte de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue menant à l'atteinte d'un but commun : la réussite du plus grand nombre d'élèves.

## **2.3 La collaboration**

La prochaine section porte sur la collaboration entre enseignantes, et entre enseignantes et orthopédagogues, puisqu'elles comportent des similitudes utiles à la compréhension de ce phénomène. Cette section est présentée en trois rubriques : 1) la collaboration et les relations interpersonnelles, 2) le continuum d'interdépendance relationnelle de la collaboration et 3) les pratiques de collaborations entre enseignantes et orthopédagogues.

### **2.3.1 La collaboration et les relations interpersonnelles**

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la collaboration en milieux scolaires québécois et aux relations interpersonnelles entre les divers acteurs (Allard, 2016; Beaumont et al., 2010; Boily, 2020; Dionne et Savoie-Zajc, 2010; Landry-Cuerrier, 2007; Nadon, 2020). Selon Portelance, Pharand et Borges (2011), collaborer signifie travailler ensemble de manière à se partager les actions issues des décisions prises en commun pour atteindre un but commun. Bien que la collaboration existe entre enseignantes, elle est aussi

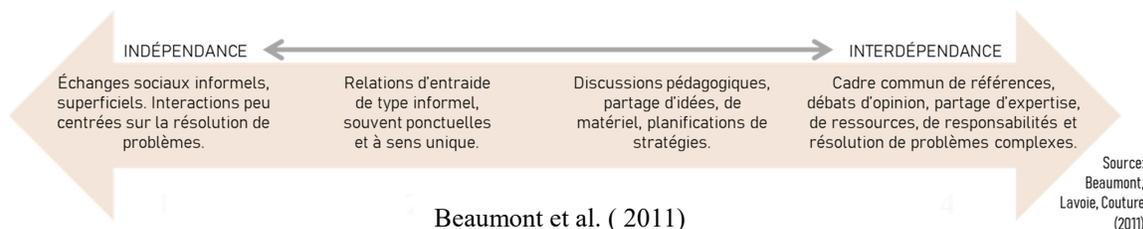
interdisciplinaire, c'est-à-dire entre enseignantes et tout autre professionnel, dont les orthopédagogues (Beaumont et al., 2010).

La collaboration en milieux scolaires est décrite comme étant 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. » (Robinson, 1991, tiré de St-Laurent *et al.*, 1995, p. 22). Au sein d'une collaboration véritable, les relations interpersonnelles se caractérisent par 1) le volontariat, 2) la parité (égalité de par la complémentarité des compétences, connaissances et expertises), 3) le partage des objectifs, des responsabilités et des ressources, 4) la confiance mutuelle, et 5) un sentiment d'appartenance au groupe (Beaumont et al., 2011; Dionne et Savoie-Zajc, 2010). Enfin, Beaumont et al. (2011) soulèvent deux formes de collaboration en milieu scolaire québécois : l'une informelle et l'autre formelle. Celles-ci se situent aux pôles du continuum de l'interdépendance relationnelle de la collaboration.

### **2.3.2 Le continuum de l'interdépendance relationnelle de la collaboration**

Au sujet de la relation entre collaborateurs, Little (1990) propose un continuum en quatre niveaux allant de l'indépendance à l'interdépendance relationnelle. Dans l'ordre, les niveaux correspondent à 1) des échanges sociaux informels, 2) une relation d'entraide à sens unique, 3) des discussions pédagogiques et une mise en commun des outils pédagogiques, et 4) un cadre de référence commun ainsi qu'un partage des expertises et des responsabilités nécessaires à la résolution de problèmes complexes (Beaumont et al., 2011). Ayant étudié les pratiques de collaboration d'enseignantes, Landry-Cuerrier (2007) propose, quant à elle, huit formes de collaboration qui reposent aussi sur un continuum similaire à celui de Little (1990). Ces huit formes sont 1) l'information mutuelle, 2) la consultation, 3) la concertation, 4) la coordination, 5) la coopération, 6) le partenariat, 7) la cogestion, et 8) la fusion.

Afin de ne pas confondre les interventions orthopédagogiques indirectes et les formes de collaboration, le continuum de Little (1990), comportant quatre niveaux d'interdépendance relationnelle succincts, a été retenu pour la présente étude (figure 2.3.).



**Figure 2.2** Continuum de l'interdépendance relationnelle de la collaboration selon Little (1990).

Selon le continuum d'interdépendance relationnelle proposé par Little (1990), le premier niveau consiste en une faible interdépendance relationnelle des individus entre eux. Par conséquent, celui-ci se situe à la limite du pôle de l'indépendance où les échanges sont plutôt informels, voire superficiels. Il s'agit d'échanges d'idées, d'informations et d'anecdotes. Le second niveau réfère à des demandes d'aide entre collègues de manière informelle et ponctuelle, souvent à sens unique. Ce n'est qu'au troisième niveau qu'une certaine parité émerge entre les collègues où un partage d'idées, de matériel et de stratégies d'enseignement se concrétise. Enfin, le niveau associé à l'interdépendance, soit le niveau le plus élevé du continuum, se caractérise par un partage paritaire des connaissances, des expertises, des expériences, des habiletés et des compétences individuelles dans le but de résoudre des problèmes communs. La collaboration véritable, soit l'interdépendance relationnelle entre les acteurs, s'actualise dans un contexte formel (Beaumont et al., 2011).

Ce continuum de l'interdépendance relationnelle est articulé autour de l'hypothèse d'une intensification du travail collectif sous l'influence de trois facteurs : le sentiment de compétence professionnelle, les préoccupations pédagogiques des enseignants à l'égard de la réussite des élèves et l'organisation du travail (Benoit et Angelucci, 2011; Gather Thurler, 2004; Lessard et Carpentier, 2015). Selon certains auteurs, c'est à la direction d'établissement qu'incombe d'agir sur l'organisation du travail, soit sur la manière dont

seront incarnés les rôles et les pouvoirs qui sont confiés aux membres du groupe (Allard, 2016; Gather Thurler, 2004; Savoie-Zajc et al., 2010). En ce sens, l'accroissement du niveau de collaboration vers une relation d'interdépendance s'avère étroitement tributaire de l'organisation du travail dans l'école et dépasse souvent la bonne intention de collaborer avec ses pairs.

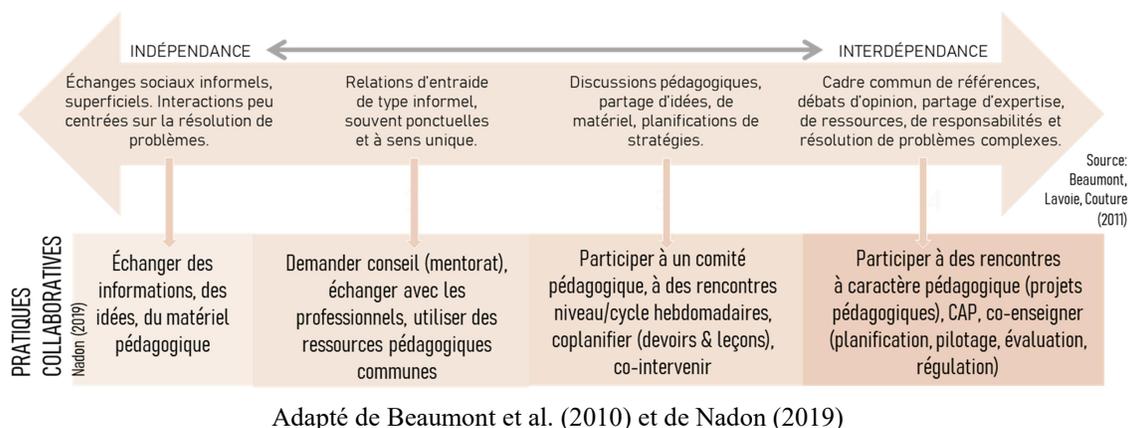
### **2.3.3 Les pratiques de collaboration en milieux scolaires**

Dans une recherche portant sur les pratiques collaboratives entre enseignantes, Nadon (2019)<sup>4</sup> a recensé 24 pratiques de collaboration qui répondent aux besoins de développement professionnel de deux groupes d'enseignantes : 1) selon si elles ont 16 années et moins d'expérience en enseignement et 2) selon si elles ont 17 années et plus (Appendice B). Neuf des 24 pratiques recensées sont reconnues par les deux groupes d'enseignantes. Ces pratiques ont ensuite été classifiées sur le continuum d'interdépendance relationnelle de la collaboration. Il s'agit, en ordre de l'indépendance vers l'interdépendance, 1) d'échanger de matériel pédagogique, 2) de prendre en référence des ressources choisies en commun avec les collègues, 3) de demander conseil à une enseignante d'expérience, 4) d'échanger avec des personnes ressources à l'extérieur de l'école (psychologue, orthophoniste, travailleur social, etc.), 5) de participer à un groupe de partage pédagogique sur un thème en particulier, 6) de participer à des rencontres hebdomadaires entre enseignantes de même cycle pour discuter de la progression des apprentissages, 7) de participer à des rencontres entre enseignantes de même année pour travailler le calendrier de planification (devoirs et leçons), 8) de travailler en classe avec une enseignante-orthopédagogue ou autres, et 9) de tenir une réunion de l'équipe-enseignante à caractère pédagogique (évaluations, activités et projets pédagogiques). La figure 2.4 présente les pratiques de collaboration

---

<sup>4</sup> La recherche de Nadon (2019) a été menée parallèlement à cette recherche. Par conséquent, les résultats présentés n'ont pu orienter les outils de collecte de données ni l'analyse des résultats. Ils seront cependant utiles pour interpréter les résultats.

réparties, dans l'ordre, selon les quatre niveaux d'interdépendance relationnelle du continuum de Little (1990).



**Figure 2.3** Pratiques de collaboration des enseignantes selon Nadon (2019) et le continuum de l'interdépendance relationnelle de la collaboration (Little, 1990).

Nadon (2019) explique que les enseignantes ayant moins de sept années d'expérience en enseignement démontrent une faible propension à la collaboration puisque celles-ci ne se considèrent pas suffisamment compétentes ou perçoivent peu ce qu'elles pourraient apporter à leurs collègues : « Elles rechercheraient davantage des pratiques collaboratives en dyade afin de répondre à des besoins qui s'avèrent plus individualisés et par le fait même, leur procurent une expérience plus rassurante. » (Nadon, 2019, p.179). C'est entre huit et vingt-cinq années d'expérience que les enseignantes seraient plus empreintes à collaborer entre elles et à recourir aux ressources nécessaires afin de surmonter les difficultés rencontrées. À ce stade, celles-ci démontrent un sentiment de compétence plus élevé et un besoin d'affirmer leur identité professionnelle. Elles considèrent alors les pratiques collaboratives comme une possibilité d'enrichissement professionnel. L'auteure soulève que le besoin de reconnaissance professionnelle et celui de contribuer à la profession en partageant son expertise et ses compétences semblent proportionnels au nombre d'années d'expérience en enseignement. Cependant, au terme de 25 années d'expérience, la collaboration est davantage perçue comme une voie permettant de se mettre à jour, de partager ses savoirs et de partager un soutien moral avec ses collègues.

Des études portant sur les pratiques de collaboration d'enseignantes montrent que l'interdépendance relationnelle de la collaboration entre elles demeure à un faible niveau. (Allard, 2016; Boily, 2020, Beaumont et al., 2010; Landry-Cuerrier, 2007; Nadon, 2019). Ce faible niveau de collaboration serait influencé par le peu de temps alloué à la collaboration, les lourdes charges de travail, la peur d'être jugé ou évalué et l'absence de modèles (Landry-Cuerrier, 2007). Par ailleurs, les enseignantes décrivent que la collaboration idéale aurait pour caractéristiques de soutenir la résolution de problèmes issus de la pratique, de volontariat, d'ouverture (pas trop structuré) et de diversité (Allard, 2016). Nadon (2019) précise que « pour les enseignantes participantes, les pratiques collaboratives doivent correspondre à leurs besoins spécifiques qui sont la plupart du temps ponctuels et très contextualisés à leur milieu. » (Nadon, 2019, p. 206). Ceci corrobore leurs résultats de Landry-Cuerrier (2007) et ceux d'Allard (2016) qui précisent que les enseignantes souhaitent collaborer sur des thèmes concrets et non imposés.

Afin de s'engager dans une démarche de formation continue, les enseignantes souhaiteraient la présence d'un mentor qui guiderait leurs réflexions afin, entre autres, de mieux accompagner leurs élèves (Nadon, 2019). Or, selon les travaux de Boily (2020) et ceux d'Allard (2016), une relation asymétrique entre l'enseignante et l'orthopédagogue est dépeinte où l'orthopédagogue assume informellement un rôle d'expert-conseil et de porte-parole en contexte de mise en œuvre du modèle RàI.

## **2.4 Synthèse du cadre théorique**

Ce chapitre fait état des principaux concepts inhérents à la présente étude. Dans un premier temps, il est question des principes du modèle RàI, soit l'intensification des interventions aux trois paliers d'intervention, le dépistage universel et le pistage, la prise de décisions basées sur les données et les pratiques d'enseignement efficaces. Les pratiques d'enseignement étudiées sont les trois étapes de l'enseignement explicite, le respect de la zone proximale de développement des élèves, la haute fréquence, l'enseignement systématique et enfin la spécificité de l'enseignement. La spécificité, soit ce sur quoi porte l'enseignement, est étudiée selon les six composantes de la lecture en

fonction du niveau scolaire. Il s'agit de la conscience phonologique, du principe alphabétique, de l'identification des mots écrits, de la fluidité, du vocabulaire et de la compréhension.

Le second concept fait état des connaissances en regard de l'accompagnement en milieux scolaires, notamment celui par des orthopédagogues. Celui-ci semble s'actualiser par diverses interventions orthopédagogiques indirectes telles que la consultation, la concertation, le coenseignement, la coordination et la régulation de l'enseignement. Selon les perspectives socioconstructiviste et métacognitive, l'accompagnement par une démarche réflexive entraîne une prise de conscience des problèmes issus de la pratique, une prise de décisions et une régulation des apprentissages. En effet, le renouvellement des pratiques d'enseignement constitue une démarche d'apprentissage qui s'inscrit dans un processus d'adaptation au changement (Ouellet et Pellerin, 1996). Ce dernier comporte quatre phases : le choc, la remise en question, l'engagement et l'appropriation. Le passage d'une phase à une autre nécessite des interventions spécifiques de la part de la personne accompagnatrice.

Puisque cet accompagnement s'inscrit dans un contexte de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue, ce concept a aussi été retenu. La collaboration consiste en une relation interpersonnelle allant de l'indépendance à l'interdépendance (Little, 1990). Celle-ci peut être décrite à l'aide des pratiques de collaboration en fonction du niveau d'interdépendance relationnelle de la collaboration auquel elles se rapportent (Nadon, 2019). Ces pratiques vont d'informelles à formelles, et de sens unique à partagées. À ce sujet, il appert que ce sont principalement les orthopédagogues qui soutiennent les enseignantes en contexte de mise en œuvre du modèle RàI (Allard, 2016, Boily, 2020). À ce sujet, une description détaillée des interventions (orthopédagogies indirectes) utilisées par les orthopédagogues pour accompagner les enseignantes à s'adapter au changement et à s'approprier de nouvelles pratiques d'enseignement sera utile afin de décrire les modalités d'accompagnement utilisées par les orthopédagogues et leurs contributions, mais aussi afin de décrire les pratiques de collaboration au sein de chacune des dyades à l'étude.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente la démarche méthodologique privilégiée dans le cadre de cette recherche, pour répondre aux trois objectifs : 1) décrire les modalités d'accompagnement d'enseignantes utilisées par des orthopédagogues à l'appropriation de pratiques d'enseignement efficaces de la lecture, 2) décrire les contributions de cet accompagnement à l'appropriation de pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par les enseignantes accompagnées, et 3) décrire les pratiques de collaboration entre l'enseignante accompagnée et l'orthopédagogue dans ce contexte d'accompagnement. Ce chapitre comporte six sections qui décrivent les éléments méthodologiques : 1) le type de recherche, 2) la description des participantes, 3) la procédure de collecte de données, 4) la démarche d'analyse des données, 5) les limites de la méthodologie privilégiée, et 6) les considérations éthiques.

#### **3.1 Type de recherche**

Cette recherche a pour but de mettre en lumière des modalités d'accompagnement par des orthopédagogues ainsi que de décrire ses contributions à l'appropriation de pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par des enseignants et les pratiques de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue. Comme elle poursuit des visées de description, cette dernière est donc de type qualitatif (Gauthier, 2003). Cette recherche est dite descriptive et exploratoire. D'une part, il est question de décrire le phénomène d'accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues en contexte de collaboration. D'autre part, comme on ne peut établir à ce jour un portrait à partir des connaissances existantes à ce sujet, la recherche a une dimension exploratoire (Gauthier, 2003). Puisque ce phénomène n'a pas encore été spécifiquement étudié, cette recherche nécessite la participation des parties prenantes (orthopédagogues et enseignantes) ayant

respectivement offert et vécu cet accompagnement en contexte de collaboration. En ce sens, ne étude de cas multiples s'avère ainsi tout indiquée (Merriam, 1998; Stake, 1995).

### **3.1.1 Une étude de cas multiple**

L'étude de cas multiple est apparue comme la méthode de recherche la plus appropriée afin de répondre aux présents objectifs. En effet, selon Stake (2006), il est possible de tirer des conclusions fiables par l'étude de plusieurs cas partageant des similarités. En effet, une collection de cas consiste en un ensemble de cas individuels qui partagent des conditions et des caractéristiques communes. Dans le cadre de cette recherche, des dyades enseignante-orthopédagogue collaborant à la mise en œuvre du modèle RàI dans des écoles primaires québécoises constituent la collection cible. Celles-ci constituent des exemples du phénomène dont l'étude permet, en établissant les différences et les similarités, de mieux comprendre la collection (Stake, 2006). À celà, Albarello (2011) ajoute que les analyses de cas multiple conduit à des conclusions plus puissantes lorsqu'elles portent sur plusieurs sites.

Merriam (1998) associe trois caractéristiques à l'étude de cas. D'abord, ce type d'étude est dit particulariste puisqu'il s'agit d'étudier un système restreint, soit des dyades enseignante-orthopédagogue collaborant à la mise en œuvre du modèle RàI.

Selon Merriam (1998) toujours, l'étude de cas est aussi dite descriptive, ce qui correspond au devis de la présente recherche puisqu'elle a pour objectif de décrire en détail le plus de variables possible et leurs interactions associés au phénomène de l'accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues en contexte de collaboration. En questionnant des dyades enseignante-orthopédagogue, il est possible d'obtenir une description plus détaillée, à partir des perspectives de chaque cas, de l'accompagnement déployé par les orthopédagogues et des contributions de celui-ci. Bien qu'un seul cas aurait pu suffire, l'analyse de plusieurs cas permet toutefois de considérer davantage de variables et d'enrichir les interactions de manière à décrire et à comprendre plus en profondeur le phénomène à l'étude (Gagnon, 2012).

Dans cet ordre d'idées, Merriam (1998) reconnaît aussi à ce type d'études une troisième caractéristique dite heuristique. En effet, une étude de cas cherche à faire émerger de nouvelles variables de manière à améliorer la compréhension, voire la définition, du phénomène étudié. En effet, le recours à plusieurs cas occasionne de plus grandes possibilités de mises en relation des résultats d'abord, par une analyse de cas, et ensuite, par une analyse intercas (Merriam, 1998). À cette fin, trois cas faisant partie de la collection cible sont examinés en relatant leurs similitudes et leurs différences en regard des modalités d'accompagnement offertes par l'orthopédagogue ainsi qu'aux contributions de cet accompagnement à l'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement. Les pratiques de collaboration sont toutefois examinées par cas puisqu'elles sont propres à chacun d'eux. Ces mises en relation engendrent une description plus précise du phénomène étudié, et par conséquent, une compréhension améliorée (Karsenti et Demers, 2004).

## **3.2 La description des participantes**

Tel que mentionné, une étude de cas consiste à étudier un ensemble de cas individuels, ici de dyades enseignante-orthopédagogue, appartenant à une collection qui partage des conditions et des caractéristiques communes (Merriam, 1998). Dans le cadre de cette recherche, l'enseignante et l'orthopédagogue qui composent un cas interviennent depuis au moins deux ans auprès de mêmes groupes d'élèves et collaborent à la mise en œuvre du modèle RàI. Il s'agit des principales conditions à la sélection des cas. En regard à ces informations, l'échantillonnage est non-probabiliste par choix raisonné en raison des caractéristiques de l'échantillonnage qui permet d'étudier le phénomène particulier (Lenoir et Hasni, 2012), soit l'accompagnement d'enseignantes par des orthopédoques en contexte de collaboration.

### **3.2.1 Données sociodémographiques des participantes**

Les trois dyades proviennent d'écoles primaires distinctes d'un même CSS. Afin de mettre en oeuvre le modèle RàI, ces écoles ont opté pour une formule de coenseignement structuré permettant aux enseignantes titulaires, par un décloisonnement du groupe d'élèves, d'avoir le soutien sporadique d'une coenseignante pour effectuer des interventions de palier 2. Dans le but d'organiser le déploiement de cette formule de coenseignement, ces écoles ont inscrits à l'horaire des rencontres collaboratives par niveau scolaire impliquant les enseignantes, la coenseignante et l'orthopédagogue. Les coenseignantes n'ont pas participé à cette recherche. Les données sociodémographiques des participantes sont représentées dans le tableau 3.1.

**Tableau 3.1** Données sociodémographiques des participantes

Participantes		Nb d'années en enseignement	Nb d'années en enseignement au cycle actuel	Nb d'années collaboration E/0	Nb d'années de mise en œuvre RàI
Dyade 1 2 <sup>e</sup> cycle	E1	32	20	4 années	1 <sup>re</sup> année
	O1	11	11		
Dyade 2 1 <sup>e</sup> cycle	E2	20	18	14 années	4 <sup>e</sup> année
	O2	14	14		
Dyade 3 1 <sup>e</sup> cycle	E3	14	4	4 années	2 <sup>e</sup> année
	O3	10	6		

La première dyade est composée d'une enseignante (E1) ayant 32 ans d'expérience en enseignement, dont 20 années au deuxième cycle du primaire. Cette enseignante possède un DESS en gestion scolaire et a vécu quelques expériences comme directrice adjointe. L'orthopédagogue (O1) a 11 années d'expérience en orthopédagogie pour ce même cycle d'enseignement. Elle détient un baccalauréat en orthopédagogie. Cette dyade collabore autour d'un même groupe d'élèves pour une quatrième année et en est à une première année d'implantation du modèle RàI à l'école. Il est à noter qu'elles enseignent dans une école alternative et que l'O1 œuvre dans deux écoles, et ce du préscolaire à la sixième année du primaire.

La deuxième dyade est composée d'une enseignante (E2) et d'une orthopédagogue (O2) dont le nombre d'années d'expérience en enseignement au premier cycle du primaire est

similaire, soit respectivement 18 ans et 14 ans. Ces deux participantes collaborent ensemble depuis 14 années et elles en sont à leur quatrième année d'implantation du modèle RàI. Toutes deux aussi contribué ont développement de programmes d'enseignement avec de conseillers pédagogiques du CSS ainsi que des chercheurs.

Enfin, la troisième dyade (D3) est composée d'une enseignante (E3) ayant 14 ans d'expérience en enseignement, mais qui en est à sa quatrième année au premier cycle du primaire. L'orthopédagogue (O3) possède quant à elle dix années d'expérience en enseignement, dont six années en orthopédagogie pour ce cycle. L'O3 détient un programme court au deuxième cycle en orthopédagogie. Cette dyade collabore auprès d'un même groupe d'élève pour une quatrième année et en est à sa deuxième année d'implantation du modèle RàI.

### **3.3 La procédure de collecte de données**

Afin de répondre aux questions de recherche, un seul outil de collecte de données de nature qualitative est employé, soit l'entretien semi-dirigé (Berthier, 2010; Dupin de St-André, Morin et Montésinos-Gelet, 2010; Savoie-Zajc, 2009). Un entretien consiste « à recueillir le point de vue personnel des participants sur un sujet donné au moyen d'un échange verbal personnalisé entre ceux-ci et la recherche » (Giroux et Tremblay, 2009, p.310). Bien qu'un guide d'entretien soit préalablement élaboré afin de mener la discussion, l'entretien semi-dirigé est privilégié puisqu'il permet à la fois d'aborder des aspects précis du sujet tout en offrant une certaine souplesse à aborder ces sujets dans l'ordre qui convient (Giroux et Tremblay, 2009). En effet, ce type d'entretien permet de poser des questions en fonction des réponses offertes par chacune des participantes laissant ainsi place au rythme et au contenu de l'échange, ce qui favorise l'approfondissement de certains sujets (Mialaret, 2004; Savoie-Zajc, 2009). L'outil permet donc d'accéder à des données riches et détaillées (Savoie-Zajc, 2009) favorisant l'atteinte des objectifs ayant des visées descriptives et exploratoires (Berthier, 2010; Dupin de St-André et al., 2010; Savoie-Zajc, 2009). Enfin, l'entretien semi-dirigé s'apprête à tous les égards à une étude de cas.

Deux guides d'entretien distincts ont été élaborés : l'un s'adressant spécifiquement à l'enseignante (Appendice E) et l'autre, à l'orthopédagogue (Appendice F). Les deux guides ont été validés par une orthopédagogue afin de s'assurer de la clarté des questions. La première section des guides d'entretien consiste en un questionnaire sociodémographique. Les questions portent sur la formation universitaire, le nombre d'années dans leur profession respective et le nombre d'années travaillées en collaboration enseignante-orthopédagogue. Quant au guide de l'entretien, celui-ci est composé de douze principales questions semi-ouvertes organisées en trois sections : 1- les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture utilisées par les enseignantes, 2- les modalités d'accompagnement utilisées par l'orthopédagogue (objectif 1), et 3- les contributions de l'accompagnement à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes (objectif 2). Enfin, puisqu'il s'agit d'un entretien semi-dirigé, d'autres questions posées ont été déterminées en fonction des réponses offertes par chacune des participantes de manière à approfondir certains thèmes abordés (Mialaret, 2004; Savoie-Zajc, 2009).

Les pratiques de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue étant étroitement liées aux modalités d'accompagnement, la description de celles-ci est réalisée à partir de la description des modalités d'accompagnement (caractéristiques et interventions) auxquelles chacune des dyades accorde une plus grande importance (objectif 3). Ces résultats découlant de la démarche d'analyse, aucune section ni question ne porte spécifiquement sur la collaboration.

La première section du guide d'entretien portant sur les pratiques d'enseignement dont les enseignantes se sont appropriées se distingue des suivantes puisqu'elle n'est pas spécifiquement reliée à un objectif de la recherche. Les résultats permettent cependant de mettre en lumière les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture dont les enseignantes se sont appropriées de manière à nuancer et ainsi à décrire plus en profondeur les autres résultats plus spécifiques aux objectifs.

L'entretien semi-dirigé, d'une durée d'environ une heure, a été administré individuellement. Le lieu et le moment de passation ont été suggérés par les participantes. Les entretiens ont été enregistrés afin d'obtenir l'intégralité du discours en vue d'en faciliter la retranscription à des fins d'analyse (Berthier, 2010; Savoie-Zajc, 2009) auxquels ont été ajoutées des prises de note via le journal de bord de la chercheuse. Ce dernier a servi à consigner diverses observations nécessaires à la description du contexte dans lequel s'est déroulé l'entretien (Mialaret, 2004).

### **3.4 La démarche d'analyse des données**

Dans le cadre d'une étude de cas, l'analyse des données vise à comprendre le sens que donne le sujet au phénomène étudié à partir de ses propres expériences et réalités : cela mène à l'émergence de nouvelles connaissances (Blais et Martineau, 2006; Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2009). Pour ce faire, les données brutes de type qualitatif doivent être codées, réorganisées, catégorisées et interprétées (Blais et Martineau, 2006; Gagnon, 2012; L'Écuyer, 1990;)

L'analyse des données qualitatives est réalisée selon la démarche proposée par l'Écuyer (1990) qui comporte six étapes. Celle-ci consiste d'abord à une relecture des textes de manière à établir une liste d'énoncés. Il peut s'agir de mots, de portions de phrases ou de phrases orientés par le cadre théorique et qui permettent de décrire le phénomène étudié. En second lieu, ces énoncés sont classifiés par unités de sens, c'est-à-dire que les énoncés ayant un même sens sont regroupés puis définis. Le matériel est ensuite réorganisé de sorte que les unités de sens soient regroupées, cette fois, en des catégories plus larges. Ces catégories peuvent être existantes si elles sont déterminées par le cadre théorique ou induites. À cet effet, L'Écuyer (1990) expose trois approches possibles à la catégorisation des énoncés : 1) selon un modèle ouvert où les catégories sont définies à partir du matériel, 2) selon un modèle fermé où les catégories sont prédéfinies par le cadre théorique, et 3) selon un modèle mixte combinant une analyse à l'aide de catégories prédéterminées et d'autres induites par les données. L'auteur soulève aussi sept qualités aux catégories : exhaustives et en nombre limité, cohérentes, homogènes, pertinentes,

clairement définies, objectives, productives. Suite à l'étape de la catégorisation, L'Écuyer (1990) mentionne la possibilité de quantifier les catégories afin de démontrer l'importance de certaines d'entre elles. Il s'agit d'une manière de donner aux catégories un certain poids afin de mieux illustrer des propositions. Enfin, la dernière étape consiste en la description scientifique des catégories de sorte que les similarités et les différences de chacune soient mises en lumière en vue de décrire le phénomène étudié dans son ensemble avec clarté.

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des données selon un modèle mixte est privilégiée afin de répondre aux objectifs ayant des visées descriptives et exploratoires. Néanmoins, une première analyse selon un modèle fermé permet de décrire les pratiques d'enseignement efficaces dont les enseignantes se sont appropriées (1<sup>re</sup> section des questionnaires). Pour chacun des cas, les unités de sens ont été classées selon leur correspondance aux différents indicateurs soulevés dans le cadre théorique en regard des principes du modèle RàI et pratiques d'enseignement efficaces de la lecture (tableaux 2.1 et 2.2). À cet effet, une grille d'analyse fermée est utilisée (Appendice G). Cette analyse permet de comparer laquelle dyade a plus ou moins recourt à ces pratiques. N'ayant utilisé que l'entretien semi-dirigé comme outil de collecte de données, les résultats obtenus consistent uniquement en des déclarations des participantes et ne peuvent être vérifiés dans la pratique.

Dans un second temps, afin d'atteindre deux des trois objectifs de la recherche qui sont 1) de décrire les modalités d'accompagnement (objectif 1) et 2) de décrire les contributions de cet accompagnement à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par les enseignantes (objectif 2), une analyse selon le modèle mixte est appliquée aux données principalement issues des sections deux et trois des questionnaires. De plus, comme le mentionne Merriam (1998), une étude multicas favorise deux niveaux d'analyse : 1) l'analyse en profondeur d'un seul cas et 2) l'analyse intercas.

À cet égard, une première analyse par participante permet de dépeindre en profondeur les modalités d'accompagnement auxquelles recourent les orthopédagogues, ses

contributions et toutes autres variables. Cette analyse consiste, dans un premier temps, à classer les unités de sens dans des catégories prédéfinies par le cadre théorique, soit les cinq interventions orthopédagogiques indirectes soulevées par la recension des écrits. D'autres énoncés ne correspondant pas aux définitions des interventions orthopédagogiques indirectes sont classés dans de nouvelles catégories orientées par des indicateurs rattachés au concept d'accompagnement.

Une analyse intercas permet ensuite d'affiner les catégories en fonction des similarités entre les cas de manière à obtenir des catégories exhaustives, homogènes, cohérentes et pertinentes. Cette réduction des catégories permet aussi d'obtenir une définition claire et objective de chacune des modalités d'accompagnement et de leurs contributions en trois rubriques : 1) la description, 2) les interventions privilégiées par les orthopédagogues et 3) les contributions à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces. Trois des quatre catégories correspondent à des indicateurs du cadre théorique (interventions orthopédagogiques indirectes) et une quatrième catégorie est émergente.

Cette dernière analyse sous-tend également les résultats en regard des pratiques de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue qui composent chacun des cas (objectif 3). Comme mentionné dans le cadre théorique, les interventions orthopédagogiques indirectes, dont la sous-catégorie a été nommée *interventions*, correspondent aux pratiques de collaboration selon Nadon (2019). Or, c'est principalement à partir des modalités d'accompagnement auxquelles la dyade accorde le plus d'importance que les pratiques de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue sont décrites. Pour ce faire, pour chacun des cas, le nombre de fois qu'une modalité a été évoquée est quantifié. Cela permet de décrire le poids accordé par les dyades à chacune des modalités (L'Écuyer, 1990). Les propos tenus par les participantes ont aussi été pris en considération afin de nuancer ces résultats. Ainsi, les modalités d'accompagnement (caractéristiques et interventions relatives) auxquelles les dyades accordent le plus d'importance permettent de décrire les pratiques de collaboration au sein de chaque dyade.

### **3.4.1 Rigueur scientifique de la démarche d'analyse des données**

La rigueur scientifique permet d'assurer la validité de la démarche d'analyse. Dans le cadre de la recherche, celle-ci est assurée par la vérification de la clarté des catégories (Blais et Martineau, 2006). Pour ce faire, un second codeur informé des objectifs, soit la directrice de recherche à qui un échantillon du texte brut a été soumis, a confirmé la clarté des catégories. Cette démarche consiste à vérifier si le second chercheur assigne les mêmes segments de texte aux catégories préalablement développées par la chercheuse principale. Dans la présente recherche, la concordance s'est avérée être de l'ordre de 95 %. Une rencontre a permis de clarifier les 5% d'énoncés (regroupements) qui se distinguaient entre les deux chercheuses.

Dans le but d'obtenir une description plus précise et une compréhension approfondie du phénomène étudié, les données ont été triangulées 1) au sein de la dyade enseignante-orthopédagogue, 2) entre les enseignantes, 3) entre les orthopédaogues et 4) entre les dyades. Selon Van Der Maren (2010), la triangulation des données permet d'estimer, dans ce cas-ci, l'incertitude attribuable à l'hétérogénéité des sources d'information, ce qui en augmente la validité interne. À cela, le nombre d'énoncés à l'égard de chacune des catégories a été quantifié et ajouté aux données triangulées de manière à éclairer et nuancer davantage les résultats obtenus (L'Écuyer, 1990).

### **3.5 Les limites de la méthodologie privilégiée**

Dans un premier temps, bien que l'étude de cas ait pour avantage de dépeindre avec précision un phénomène vécu de l'intérieur favorisant une compréhension juste, elle a pour limite la généralisation des résultats (Gagnon, 2012). La validité externe en est donc affaiblie. En contrepartie, la validité interne de ce type de recherche est rehaussée par la spécificité et la particularité des cas étudiés (Gagnon, 2012). À ce sujet, Stake (1995) avise qu'en s'efforçant de généraliser les résultats, le chercheur pourrait omettre des éléments particuliers compromettant une compréhension approfondie du cas étudié.

En second lieu, le recours à une seule source d'informations, soit l'entretien semi-dirigé, constitue une autre limite à la recherche. Yin (1994, dans Karsenti et Demers, 2004) affirme que, dans le cadre d'une étude de cas, plusieurs sources d'informations sont nécessaires afin de représenter la réalité telle que vécue par les participants. En effet, cette collecte de donnée ne permet pas de déterminer la fidélité des pratiques d'enseignement efficaces utilisées dans la classe à la théorie. Les résultats obtenus ne s'appuient que sur les déclarations des participantes et non sur une analyse des faits par une observation directe. En contrepartie, le recours à la dyade comme cas et le recours à de multiples cas favorisent la triangulation des données, ce qui en augmente la fiabilité des résultats (Miles et Huberman, 2003; Karsenti et Demers, 2004).

Enfin, bien que l'entretien semi-dirigé facilite l'établissement d'une relation de confiance entre le chercheur et les participants (Dupin de St-André et al., 2010), certaines participantes peuvent donner des réponses qu'elles pensent adéquates en fonction des attentes du chercheur-collègue dans le but de générer une image positive d'eux-mêmes (Dupin de St-André et al., 2010). Puisque je suis moi-même orthopédagogue à ce CSS, il est essentiel de clarifier mon rôle et mon implication en tant que chercheuse auprès des participantes avant de procéder à la collecte de données, et ce, dans le but d'éviter une confusion des rôles (Berthier, 2010; Dupin de St-André et al., 2010; Savoie-Zajc, 2009). La tenue d'un journal de bord permet de noter mes observations en vue de tenir compte de ces possibles confusions lors de l'analyse des données de sorte que tout son sens soit donné aux propos tenus par les participantes (Beaud, 1996) et d'éviter les interférences dans l'analyse des données (Miles et Huberman, 2003).

### **3.6 Les considérations éthiques**

Blais et Martineau (2006) définissent l'éthique en recherche « comme étant un ensemble de valeurs et de finalités qui fondent et qui légitiment le métier de chercheurs » (2006, p. 74). Selon les auteurs, l'éthique aborde des dimensions de conduite du chercheur, dont l'objectivité, les implications de la recherche et le respect des personnes. À cet effet, trois principes éthiques auxquels adhère la chercheuse s'avèrent indispensables en

recherche (Van Der Maren, 1999, cité dans Blais et Martineau, 2006) : 1) le consentement libre et éclairé, 2) le respect de la dignité du sujet, et 3) le respect de la vie privée et de la confidentialité. Un certificat éthique émis par le Comité d'éthique et de la recherche de l'UQO en fait foi (Appendice C).

Plus précisément, la participation à la recherche est volontaire. Un formulaire de consentement (Appendice D) a été lu avec chacune des participantes. Les objectifs de la recherche, les risques, les inconvénients, les bénéfices ainsi que la description des tâches reliées au projet y ont aussi été présentés clairement. Elles y ont aussi pris connaissance de leur droit de retirer leur participation en tout temps. Les participantes ont accepté et signé le formulaire de consentement avant de participer au projet. En second lieu, la recherche en cours ne présente pas de risque d'atteinte à la dignité humaine. Enfin, la vie privée et la confidentialité des participantes sont assurées par la chercheuse. D'abord, les enregistrements des entretiens ainsi que les verbatims sont préservés dans un dossier électronique sécurisé de l'ordinateur personnel de la chercheuse, lesquels seront détruits par suppression dans les cinq années suivant la fin du projet de recherche. Lors de la transcription des données, des chiffres et des lettres sont utilisés de manière à anonymiser chacune des participantes. Les moyens déployés assurent ainsi la confidentialité des participantes à cette recherche.

En conclusion, la présente recherche cherche à décrire et à comprendre l'accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues en contexte de collaboration. Elle consiste en une étude de cas multiple composée de trois dyades enseignante-orthopédagogue. Les données qualitatives sont récoltées par l'entremise d'entretiens semi-dirigés individuels. Les données sont analysées selon le modèle mixte laissant ainsi place à l'émergence de nouvelles catégories tout en demeurant orienté par les objectifs de recherche et le cadre théorique. Enfin, le prochain chapitre fait état des résultats issus de la démarche de collecte et d'analyse des données ci-haut décrite.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Dans le but de décrire les modalités d'accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues, d'en décrire les contributions à l'appropriation de pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par les enseignantes accompagnées ainsi que les pratiques de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue dans ce contexte d'accompagnement, le présent chapitre dépeint les résultats obtenus suite à l'analyse de contenu des entretiens. La première section porte sur les principes du modèle RàI et les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture déclarés par les dyades<sup>5</sup>. Celle-ci éclaire les résultats présentés aux sections suivantes portant plus spécifiquement sur les objectifs de la recherche. La seconde section présente les modalités d'accompagnement ainsi que leurs contributions à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes. Une troisième section présente les pratiques de collaboration pour chacune des trois dyades. Enfin, une synthèse des résultats conclut ce chapitre. Par ailleurs, bien que l'analyse des résultats soit effectuée par dyade, certains propos des orthopédagogues peuvent respectivement décrire ce qu'elles font avec l'enseignante accompagnée faisant partie de la dyade participante, tout en mentionnant ce qu'elles font pour d'autres enseignantes.

#### **4.1 L'appropriation du modèle RàI et des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture : une analyse de cas**

---

<sup>5</sup> Ces deux sections correspondent à la première partie du questionnaire (voir appendices E et F).

L'analyse du discours des participantes permet de dégager les principes du modèle RàI appliqués par les dyades ainsi que les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture dont les enseignantes se sont appropriées. Bien qu'il s'agisse d'une étude de cas, ces deux rubriques sont respectivement présentées de manière à dépeindre les similitudes et les différences entre les trois cas.

#### 4.1.1 Les principes du modèle RàI déclarés par les trois dyades

Les trois dyades participantes déclarent appliquer les principes le modèle RàI, soit l'intensification des interventions aux trois paliers, le dépistage universel et le pistage des habiletés à lire des élèves, la prise de décisions basée sur les données et les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. Ce dernier principe est traité dans la rubrique qui suit étant donné qu'il s'agit des composantes de la lecture à enseigner (le quoi). La fidélité des principes du modèle varie cependant d'un milieu à l'autre comme le montre le tableau 4.1.

**Tableau 4.1** Principes du modèle RàI déclarés par dyade

Participant	2 <sup>ème</sup> cycle		1 <sup>er</sup> cycle			
	E1	O1	E2	O2	E3	O3
Nbre années expérience	20	11	18	14	4	6
Nbre années collaboration	4		14		4	
Nbre années RàI	1		4		2	
<b>Principes du Modèle RàI</b>						
Intensification (3 paliers)	•		X			•
Dépistage universel et pistage	•		X			X
Prise de décisions basée les données	•		X			X

Légende : • partiellement fidèle ; X fidèle

D'abord, les trois cas décrivent une intensification des interventions où les paliers 1 et 2 sont principalement assumés par les enseignantes et la coenseignante, tandis que le palier 3 est entièrement assumé par les orthopédagogues. Dans chacun des milieux, la prise en charge du palier 2 par l'enseignante est possible grâce au décloisonnement de la classe où

celle-ci intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves montrant des difficultés d'apprentissage de la lecture, pendant que la coenseignante pilote des activités d'apprentissage auprès des autres élèves de la classe. Malgré ce, les dyades 1 et 3 décrivent des interventions de palier 1 peu conformes au modèle théorique. En effet, il est mentionné que les interventions du palier 1 sont réalisées par la coenseignante et s'adressent aux élèves qui ne présentent pas de difficultés d'apprentissage alors que le modèle RàI précise qu'un enseignement de palier 1 s'adresse à tous les élèves doit d'abord être fait avant d'intensifier les interventions. Cela laisse présager une intensification trop rapide des interventions de palier 2 et de palier 3 dans ces deux milieux.

Bien que l'E1 déclare qu'il « est plus facile pour moi de faire le palier 2 parce que je connais bien mes élèves, je sais où ils sont rendus et, dans le quotidien, je peux continuer les interventions à travers d'autres activités », elle évoque une situation où elle a préféré reprendre un rôle qui lui est traditionnellement dévolu auprès des élèves n'ayant pas de difficultés d'apprentissage : « J'ai demandé à la coenseignante (qui a une formation en adaptation scolaire) de prendre les élèves du palier 2 parce que je pense qu'elle est la meilleure pour répondre aux besoins de ces enfants-là. Moi, j'ai continué le palier 1 avec les élèves. » Prendre en charge l'enseignement à un sous-groupe d'élèves est traditionnellement attribuée aux orthopédagogues. Ici, l'E1 montre de la résistance à adopter ce rôle qui, selon elle, ne lui est pas décerné.

En second lieu, les trois dyades mentionnent procéder à un dépistage universel à l'aide d'outils d'évaluation dont des entretiens. Ceux-ci sont généralement administrés par les enseignantes, parfois en collaboration avec l'orthopédagogue. Les outils de dépistage et de pistage consistent en des outils maison, c'est-à-dire en des outils non standardisés. Enfin, en ce qui concerne la prise de décisions guidées par des données, les trois dyades mentionnent s'appuyer entre autres sur les données issues des dépistages. Les dyades 2 et

mentionnent compiler ces données dans une grille de monitoring<sup>6</sup> de manière à obtenir un portrait de classe. Cependant, l'E1 se dit réfractaire à la grille de monitoring tout en exprimant les bienfaits : « J'ai comme l'impression que je n'ai pas compris encore cet outil. Je me sers beaucoup de ma tête, d'une liste d'élèves et je sais que c'est fluidité, c'est compréhension... » Cela laisse place à des décisions prises sur des impressions subjectives, ce qui va à l'encontre d'un des principes du modèle RàI.

En regard à ces résultats, il appert que le nombre d'années de collaboration avec l'orthopédagogue à la mise en œuvre du modèle RàI en influence une application fidèle des principes. En effet, la mise en œuvre du modèle apparaît davantage concluante pour la dyade 2 qui collabore depuis un plus grand nombre d'années (4) à la mise en œuvre du modèle que les deux autres dyades. Par ailleurs, l'E1, malgré 32 ans d'expérience, montre de la résistance à apporter certains changements, notamment en regard des rôles et des responsabilités.

#### **4.1.2 Les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture déclarées par les trois dyades**

Tel que le montre le tableau 4.2, l'analyse du discours des participantes a permis de dégager les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture déclarées utilisées par les enseignantes, soit l'enseignement explicite, spécifique, systématique et le respect de la zone proximale de développement.

D'abord, les trois dyades mentionnent préconiser un enseignement explicite de la lecture. Seule l'E2 ne mentionne pas clairement les étapes de cette stratégie d'enseignement. Cependant, la description de ses pratiques d'enseignement laisse présager qu'elle y recourt. Pour les trois cas, la haute fréquence d'un enseignement spécifique semble

---

<sup>6</sup> Grille, aussi nommée *portrait de classe*, dans laquelle sont compilées les données issues des élèves de manière à obtenir un portrait global des habiletés à lire d'un élève, mais aussi de tous les élèves.

principalement assurée par le décloisonnement de la classe qui a lieu « trois fois par semaine pendant 30 minutes » et par l'utilisation de programmes d'enseignement structurés maison<sup>7</sup>. Toutefois, cela demeure insuffisant en regard des principes du modèle RàI.

**Tableau 4.2** Pratiques d'enseignement efficaces de la lecture déclarées par participante

Participant	2 <sup>ème</sup> cycle		1 <sup>er</sup> cycle			
	E1	O1	E2	O2	E3	O3
Nbre années expérience	20	11	18	14	4	6
Nbre années collaboration	4		14		4	
Nbre années RàI	1		4		2	
<b>Pratiques d'enseignement efficaces</b>						
3 étapes de l'enseignement explicite	X	X		X	X	X
Zone proximale de développement	X	X	X	X	X	X
Haute fréquence	•	•	•	•	•	•
Enseignement systématique			X	X	•	X
Enseignement spécifique						
<i>Conscience phonologique</i>	-	-	X	X	•	X
<i>Principe alphabétique</i>	-	X	X	X	•	X
<i>Identification des mots écrits</i>		X	X	X	X	X
<i>Fluidité</i>	X	X	X	X		
<i>Vocabulaire</i>						
<i>Compréhension</i>	X	X	X	X		X

Légende : • partiellement fidèle ; X fidèle ; - non requise pour ce cycle

En second lieu, les trois dyades mentionnent enseigner spécifiquement plusieurs composantes de la lecture. Le vocabulaire n'est toutefois pas cité. D'autres composantes semblent aussi non-enseignées, notamment par la dyade 3, dont la fluidité de lecture. De plus, l'E3 mentionne ne pas enseigner la compréhension de lecture. Selon elle, « la

<sup>7</sup> Les participantes mentionnent utiliser des programmes et des séquences d'un enseignement structuré aux paliers 1 et 2 élaborés par un comité d'enseignants et de conseillers pédagogiques ou par des orthopédagogues du CSS.

compréhension ne s'applique pas en première (année). Avant la lecture, pendant la lecture, après la lecture. On n'est pas rendus là. » Dans leur discours, les E2 et E3 semblent confondre stratégies de compréhension et stratégies d'enseignement. De plus, afin de décrire les composantes de la lecture, les trois orthopédagogues, contrairement aux enseignantes, réfèrent celles-ci au modèle théorique de Giasson<sup>8</sup> ou à celui de Laplante<sup>9</sup>.

En second lieu, les trois dyades mentionnent enseigner spécifiquement plusieurs composantes de la lecture. Le vocabulaire n'est toutefois pas cité. Aussi, d'autres composantes ne semblent pas enseignées, notamment par la dyade 3, dont la fluidité de lecture. De plus, l'E3 mentionne ne pas enseigner la compréhension de lecture. Selon elle, « la compréhension ne s'applique pas en première (année). Avant la lecture, pendant la lecture, après la lecture. On n'est pas rendus là. » Dans leur discours, les E2 et E3 semblent confondre stratégies de compréhension et stratégies d'enseignement. De plus, afin de décrire les composantes de la lecture, les trois orthopédagogues, contrairement aux enseignantes, réfèrent celles-ci au modèle théorique de Giasson ou celui de Laplante.

Troisièmement, la dyade 2 se démarque par un enseignement systématique planifié de la lecture :

On avait préalablement ciblé où l'élève est rendu pour lui proposer la structure syllabique qu'il doit consolider. Ensuite, quand on observe que la structure syllabique est acquise, on complexifie la structure. Si on constate que des phonèmes complexes ne sont pas acquis, on prépare des pseudo-mots dans lesquels on retrouve ces phonèmes complexes pour surexposer l'élève à ceux-ci dans le but qu'il puisse les automatiser (O2).

---

<sup>8</sup> Giasson, J. (1995) La lecture : De la théorie à la pratique. Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur.

<sup>9</sup> Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M.J. Berger et A. Desrochers (dir.). L'évaluation de la littératie. Ottawa, On : Presses de l'Université d'Ottawa.

Cette dyade semble avoir structuré l'enseignement de manière à répondre aux besoins spécifiques des élèves, c'est-à-dire à la zone proximale de développement de chacun.

Enfin, au sujet de la zone proximale de développement, les trois dyades mentionnent s'en préoccuper et y répondre par les décroissements des classes où l'enseignement correspond davantage aux besoins des élèves, en proposant aux élèves des livres nivelés à leurs habiletés de lecture et en adaptant la mise en page des textes en fonction des besoins de certains d'entre eux.

En regard à ces résultats, il appert que le nombre d'années d'expérience en enseignement semble influencer le recours aux pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. Cela est observé chez l'E1 qui a 32 ans d'expérience en enseignement. De surcroît, le nombre d'années de collaboration avec l'orthopédagogue semble aussi occasionner une appropriation de pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes. En effet, l'E2 décrit avec une plus grande aisance les principes du modèle RàI et des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. D'autre part, les trois enseignantes décrivent des pratiques d'enseignement sans rattacher celles-ci à un cadre théorique contrairement aux orthopédagogues. Elles semblent ainsi avoir acquis des savoirs praxiques principalement issus de la pratique. En ce sens, une asymétrie des savoirs théoriques est observée entre les enseignantes et les orthopédagogues.

#### **4.2 Les modalités d'accompagnement utilisées par les orthopédagogues : une analyse intercas**

L'analyse des données a permis de dégager quatre modalités d'accompagnement utilisées par les orthopédagogues, soit : 1) l'implication aux activités de formation continue offertes aux enseignantes, 2) la consultation, 3) le soutien, et 4) la coordination de l'enseignement. Chacune des quatre modalités est présentée dans une section distincte en suivant toujours le même schéma de présentation : 1) la description de la modalité, 2) les interventions privilégiées, et 3) les contributions de la modalité à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par les enseignantes.

#### **4.2.1 L'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue des enseignantes : description de la modalité**

L'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue est décrite comme une participation active des orthopédagogues à toutes activités de formation favorisant ainsi des échanges sur les changements encourus. Il s'agit d'une activité collective inscrite dans un contexte formel où, selon ce qu'en dépeignent les participantes, les orthopédagogues tentent de mettre en relation les changements encourus par le modèle RàI et les réalités des enseignantes tel que le décrit l'E1 : « Une CP est venue nous parler du modèle RàI. On a essayé de démêler tout ça avec l'aide de l'orthopédagogue. »

##### **4.2.1.1 Les interventions privilégiées lors de leur implication aux activités de formation continue**

L'analyse révèle que la médiation est l'intervention privilégiée par les orthopédagogues lors des activités de formation continue. La médiation consiste à informer et à échanger de manière à mettre en relation les différentes visions du changement encouru. Deux contextes dans lesquels s'actualise cette modalité d'accompagnement sont soulevés. Parfois, les orthopédagogues participent à l'animation de formations offertes aux enseignantes. D'autres fois, elles soutiennent la direction en regard de la formation continue à offrir aux enseignantes.

##### **4.2.1.1.1 La médiation entre la théorie et la pratique**

L'implication des orthopédagogues aux activités de formations semble créer un pont concret entre la théorie et la pratique comme le mentionne l'E1 :

L'orthopédagogue et la direction ont animé des cafés pédagogiques autour du modèle RàI pour nous informer sur c'est quoi les niveaux, c'est quoi notre rôle, qu'est-ce qu'on fait dans telle situation. (...) Elles préparent les cafés pédagogiques à partir de ce qu'on vit. Elles nous expliquent ce que c'est et comment on peut le vivre à l'école.

La médiation par les orthopédagogues occasionne aussi le développement d'une vision commune : « L'orthopédagogue présente un peu la formation avec la CP pour rendre ça plus concret. Donc, on parle toutes le même langage. » En contextualisant les formations, les orthopédagogues aident les enseignantes à faire des liens entre les savoirs théoriques présentés et leur pratique de manière à ce qu'elles conceptualisent et comprennent les pratiques d'enseignement efficaces véhiculées.

#### **4.2.1.1.2 La médiation entre les enseignantes et la direction d'établissement**

Les orthopédagogues mentionnent par ailleurs être consultées sur la planification du plan de formation continue collectif des enseignantes en fonction d'atteindre des objectifs organisationnels comme le décrit l'O2 :

La direction et l'orthopédagogue, on fait ensemble l'analyse de la réussite de nos élèves pour nous aider à orienter nos objectifs pour l'année prochaine. Ça nous permet de cibler où on veut amener l'équipe enseignante. On a toujours un pas d'avance sur l'équipe. Ensuite, on s'assoit avec les enseignantes et on leur présente l'analyse de la situation. Et là, on s'oriente ensemble vers un plan de formation commun ou spécifique dépendamment des objectifs ciblés. Donc, ça nous permet d'établir le plan de formation pour l'année qui s'en vient. (O2)

Cet extrait montre que par la médiation, les orthopédagogues, d'une part, exposent à la direction d'établissement les besoins spécifiques des enseignantes en matière de formation continue et d'autre part, encouragent les enseignantes à approuver le plan de formation continue proposé en rattachant celui-ci à leurs besoins spécifiques et, ainsi, à y adhérer.

Dans un même ordre d'idées, tel que le mentionne l'O3, il ressort que les orthopédagogues utilisent la médiation comme outil de formation continue individuelle pour des enseignantes ayant des besoins d'accompagnement plus spécifiques :

C'est une enseignante qui demandait beaucoup d'aide. Le problème, c'est qu'elle ne savait pas comment planifier. Elle y allait par thèmes sans trop savoir ce qu'elle voulait enseigner. Donc, l'enseignante, la direction et moi nous sommes assises ensemble pour discuter du problème. (O3) Les participantes mentionnent d'ailleurs « une ouverture » à

s'engager volontairement dans une démarche de renouvellement de leurs pratiques d'enseignement.

#### **4.2.1.2 Les contributions de l'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue des enseignantes à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes**

Trois contributions à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces émergent de l'analyse. D'abord, cette modalité semble favoriser une coconstruction de sens des changements envisagés : « On essayait de démêler tout ça avec l'aide de l'orthopédagogue. C'était nouveau aussi pour elle. Je trouve qu'on a mis vite en place des moyens pour qu'on comprenne bien le modèle RàI et qu'on puisse l'appliquer. » (E1). En second lieu, cette modalité semble avoir pour effet d'engager les enseignantes dans le processus de changement : « Ça nous amène à nous questionner et à vouloir aller plus loin. Les gens embarquent. » (E2). Enfin, cette modalité semble aussi contribuer à l'élaboration d'un plan de formation continu équilibré. L'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue semble d'ailleurs ouvrir la voie à l'actualisation d'autres modalités d'accompagnement qui répondent à des besoins plus spécifiques des enseignantes.

#### **4.2.2 La consultation par les orthopédagogues : description de la modalité**

Lors de l'entrevue, les enseignantes affirment consulter les orthopédagogues au sujet des EHDAA, mais aussi au sujet de nouvelles pratiques d'enseignement relatives au palier 1 et au palier 2. À cet effet, les participantes décrivent la consultation comme une activité dialogique entre une enseignante et l'orthopédagogue, et ce, sur une base volontaire : « Je sollicite l'orthopédagogue surtout pour des élèves particuliers, ou pour savoir comment bien utiliser des grilles de correction, des grilles d'observation et des analyses. » (E2). L'E1 ajoute : « J'aime m'asseoir avec elle pour vérifier mon jugement. Elle m'aide à me situer pour mettre la note au bulletin de certains élèves. Elle m'aide aussi par rapport aux interventions au palier 2. » Les enseignantes cherchent ainsi à s'informer ainsi qu'à

valider leur jugement professionnel et leurs pratiques d'enseignement. En ce sens, elles cherchent à résoudre des problèmes issus de la pratique.

Il s'agit d'une modalité d'accompagnement qui se concrétise principalement de manière ponctuelle : « Je l'approche à la récré, après diner. (...) Des fois, on se donne des rendez-vous pour se voir. On a des périodes aussi de transition. Elle vient s'asseoir avec moi dans la classe, et on discute. Ou pendant les périodes libres ». (E1). Les propos de l'O3 abondent dans le même sens : « Même si c'est dans un cadre de porte, une enseignante qui observe des difficultés chez un élève et qui me demande ce qu'elle pourra faire, je vais l'aider tout de suite. » En ce sens, la consultation par les orthopédagogues s'actualise dans un contexte informel et exige des orthopédagogues une grande disponibilité et flexibilité.

#### **4.2.2.1 Les interventions privilégiées lors de la consultation par les orthopédagogues**

La consultation étant décrite comme une activité dialogique au sein de laquelle trois interventions utilisées par les orthopédagogues sont recensées : 1) le partage d'informations, 2) le dialogue réflexif et 3) la modélisation indirecte.

##### **4.2.2.1.1 Le partage d'informations**

Les participantes mentionnent que les orthopédagogues partagent des lectures, des articles de recherche, des sites web, des résumés de conférences et de nouveaux outils pédagogiques aux enseignantes de sorte à susciter la curiosité à de nouvelles solutions comme l'explique l'O3 : « Si les enseignantes vivent une situation problématique, je vais leur envoyer des lectures, des liens. » Quant aux enseignantes, elles mentionnent consulter l'orthopédagogue pour résoudre des problèmes rencontrés auprès des élèves « Cette élève ne sait pas lire. Je ne sais pas quoi faire! » (E1) ou encore pour acheter du matériel pédagogique « Quand on commande, je vais la voir. » (E3). Les orthopédagogues précisent qu'elles partagent de l'information sur des sujets qui préoccupent les enseignantes.

#### 4.2.2.1.2 Le dialogue réflexif

Au sujet de cette seconde intervention, le dialogue réflexif, les enseignantes mentionnent que les orthopédagogues les aident à réfléchir sur un sujet précis correspondant à un besoin qui leur est spécifique : « Elle embarque dans mes idées à moi. Je me sens super bien appuyée et quand j'ai des questions, elle sait de quoi je parle, de qui je parle, elle connaît les difficultés de mes élèves. » (E3). L'O3 décrit une situation où elle utilise le dialogue réflexif afin d'amener l'enseignante à prendre conscience de ses propres écueils : « Ce n'est pas moi qui dis à l'enseignante qu'il n'y a pas d'intention pédagogique dans son activité. C'est en discutant, en regardant le programme ensemble, qu'elle a réalisé qu'elle ne savait pas ce qu'elle enseignait. Quand je lui demandais « ton intention pédagogique dans cette activité, ce serait quoi? » Elle ne le savait pas. C'est elle qui l'a nommé. C'est en se posant la question qu'elle s'est rendu compte qu'elle n'avait pas d'intention pédagogique claire. »

De surcroît, cette démarche s'oppose à l'idée d'imposer à l'autre sa propre vision comme le mentionne l'E3 : « O3 n'impose rien, elle amène des idées et si on a des questions, elle est là pour répondre à nos questions. » D'ailleurs, les enseignantes apprécient ne pas se faire imposer des manières de faire comme le mentionne l'E3 : « C'est de ne pas arriver avec ses gros sabots et de nous dire quoi faire ». O3, elle, suggère. Elle n'impose pas. » En prenant en compte les besoins spécifiques des enseignantes, le dialogue réflexif laisse ainsi place à l'autonomie professionnelle des enseignantes.

#### 4.2.2.1.3 La modélisation indirecte

Toujours en lien avec la modalité *consultation*, une troisième intervention utilisée par les orthopédagogues est la modélisation indirecte. Celle-ci est décrite comme une démonstration verbale explicite du pilotage d'un enseignement : « Je nomme ce que je fais avec leurs élèves. Je vais souvent renommer en détail les façons d'enseigner. » (O3). Pour sa part, l'E3 mentionne : « Quand elle revient avec mes élèves, elle me dit ce qu'elle a fait et comment elle le fait. Et je le mets en pratique aussi. » En regard de ces

propos, la modélisation indirecte aide les enseignantes à conceptualiser les pratiques d'enseignement efficaces envisagées, ce qui, par conséquent, semble à la fois les encourager à les mettre en pratique.

#### **4.2.2.2 Les contributions de la consultation par les orthopédagogues à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes**

Trois contributions à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par la consultation ont été soulevées par les participantes. La première contribution est la compréhension et la conceptualisation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture comme le décrit l'E3 : « Quand elle me dit ce qu'elle fait avec mes élèves, je trouve ça logique et je vais le mets en pratique aussi. » En second lieu, en orientant les réflexions des enseignantes des problèmes issus de leur propre pratique, la consultation semble contribuer à ce que les enseignantes prennent d'elles-mêmes conscience de leurs limites et besoins professionnels: « O1 va me questionner. Pas pour avoir des réponses pour elle, mais pour me faire cheminer. (...) C'est toujours dans le but que les élèves réussissent mieux. » (E1). Une troisième contribution consisterait en l'engagement des enseignantes à résoudre ces problèmes issus de leur pratique comme le mentionne l'E1 : « J'aurais essayé des choses, j'aurais peut-être expérimenté à tâtons. Mais, je ne pense pas que j'aurais tenu longtemps toute seule. C'est sûr que non. » Malgré ces contributions, les participantes laissent entendre que cette modalité d'accompagnement à elle seule ne suffit pas au transfert de nouvelles pratiques d'enseignement en salle de classe.

#### **4.2.3 Le soutien par les orthopédagogues : description de la modalité**

Au cours des entretiens, les participantes ont cité une troisième modalité d'accompagnement offerte par les orthopédagogues : le soutien. Selon elles, le soutien consiste en un ensemble de gestes soutenant l'expérimentation de nouvelles pratiques d'enseignement puisque : « Ça rend l'enseignement plus pratique. Ça rend plus concret ce qu'on leur propose de faire. » (O1). À cet égard, les enseignantes affirment que le

soutien, s'inscrivant davantage dans l'action que le dialogue, contribue grandement à ce qu'elles s'approprient les pratiques d'enseignement efficaces proposées comme l'explique l'E3 : « Les fois où elle vient dans ma classe et qu'elle anime, je vois comment elle fait, j'entends les mots qu'elle dit. C'est sûr que ça, c'est plus gagnant pour moi. J'ai besoin de voir comment ça marche. » Cette modalité d'accompagnement est décrite dans des contextes davantage formels que la consultation, et est parfois être collective, d'autres fois individuelle, dépendamment des besoins manifestés par les enseignantes.

#### **4.2.3.1 Les interventions privilégiées privilégiés lors du soutien par les orthopédagogues**

Dans le but de soutenir concrètement les enseignantes à l'utilisation des pratiques d'enseignement efficace en salle de classe, deux interventions privilégiées par les orthopédagogues ont émergé de l'analyse du discours des participantes. Il s'agit de 1) proposer des outils pédagogiques aux enseignantes, et 2) la modélisation directe.

##### **4.2.3.1.1 Proposer des outils pédagogiques**

Dans leur discours, les enseignantes réclament des outils pédagogiques (outils pédagogiques, activités d'apprentissage, séquences d'enseignement planifiées, matériel pédagogique, outils d'évaluation) appuyés sur des données probantes issues de la recherche qui répondent à leurs besoins : « Je sais pourquoi les gens embarquent ici. C'est qu'on ne leur remet pas sur les épaules le fardeau du développement du renouveau pédagogique. Moi je me suis toujours mis dans la peau des profs en me disant que si on veut que ça marche, il faut que ce soit *clés en main*.» (O2), c'est-à-dire que tout le matériel est prêt à être utilisé et que la planification pédagogique est proposée. À ce sujet, l'E2 stipule : « Je pense qu'avec la tâche lourde que nous avons, avoir du clés en main, c'est génial! Et de savoir que ça n'a pas été trouvé sur internet, qu'on en connaît la pertinence et la valeur, de savoir que ça répond vraiment aux besoins de nos élèves, que les activités sont proposées par une personne compétente, on aime ça. »

Dans le but de soutenir les enseignantes à utiliser des pratiques d'enseignement efficaces, les orthopédagogues leur rendent accessibles leurs propres outils pédagogiques tels que le décrit l'E2 : « On va dans le bureau d'O2 et là, on n'a qu'à regarder. Tout est bien identifié! Et quand on a des besoins particuliers, que ce soit en français ou en mathématique, on n'a qu'à lui demander. Elle a toujours des activités qu'on peut utiliser avec nos élèves à nous suggérer. » Ceci permet de répondre de manière rapide et ponctuelle aux besoins spécifiques des enseignantes.

Afin de répondre à des besoins liés à l'enseignement de palier 1 et de palier 2, les orthopédagogues vont même jusqu'à proposer un agencement d'activités d'enseignement tel que l'explique l'E3 : « La conscience phonologique, c'est O3 qui nous a proposé de l'enseigner davantage. C'est aussi elle qui nous a amené toutes les activités et qui nous a donné des trucs. Elle a amené le site Abracadabra, la glissade des sons. Elle est venue en classe nous aider à animer des activités de conscience phonologique. Elle nous a fait des petits *PowerPoint* avec des images. » À ce sujet, l'O2 explique : « Je fais du matériel pour elles. Par exemple, je leur ai offert une séquence d'enseignement hyper explicite et récurrente qui s'étale sur neuf semaines pour enseigner chaque son complexe. »

Toutefois, obtenir des outils pédagogiques peut s'avérer insuffisant au transfert des pratiques d'enseignement efficaces tel que le mentionne l'E2 : « Quand tu vois une activité sur papier, si ce n'est pas toi qui l'as monté, tu ne peux pas te l'approprier. Tandis que c'est bien plus facile de se l'approprier quand on peut le voir. »

#### **4.2.3.1.2 La modélisation directe**

La deuxième intervention liée au soutien est la modélisation directe en salle de classe. La modélisation directe est décrite comme une démonstration du pilotage d'un enseignement par l'orthopédagogue. Cela aurait pour effet de rendre plus concrets les savoirs théoriques tels que le mentionne l'E2 : « L'orthopédagogue était invitée dans la classe pour faire des activités. Ça a changé notre façon d'enseigner. Elle est venue faire le modèle. Ce qu'elle

fait avec les élèves, elle l'a fait avec nous et avec nos élèves. On est donc maintenant en mesure de faire la même chose. »

Dans le même ordre d'idée, les enseignantes soulignent que : « ce qui est intéressant, c'est d'enseigner à deux. De voir l'autre qui a des compétences différentes, de voir l'autre intervenir, ça fait nous évoluer. » (E2). Le copilotage avec l'orthopédagogue implique la participation active de l'enseignante pendant l'enseignement. Les orthopédagogues considèrent le copilotage comme une forme de modélisation directe où il est possible de rétroagir sur le pilotage tel que le mentionne l'O3 : « Quand l'enseignante présente une notion et que je vois que les élèves ne comprennent pas trop, j'interviens. Je reprends cet enseignement-là, je l'aborde différemment pour que, peut-être, ce soit mieux compris. »

Selon les participantes, la modélisation directe prend diverses formes en fonction des caractéristiques personnelles des enseignantes comme le stipule l'O1 : « Ça va dépendre de l'enseignante. Certaines vont être plus proactives. Certaines préfèrent vraiment me regarder puis discuter de cet enseignement par la suite. (...) Ça dépend de leur personnalité, de la confiance qu'elles ont et de leurs connaissances sur ce qu'on leur demande d'enseigner. » En ce sens, les orthopédagogues s'ajustent aux caractéristiques et aux besoins spécifiques des enseignantes.

#### **4.2.3.2 Les contributions du soutien par les orthopédagogues à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes**

Une seule contribution émerge du soutien par les orthopédagogues, il s'agit du transfert de la théorie dans la pratique : « Les fois où elle est venue en classe, tu vois, elle n'a pas eu besoin de revenir parce que j'ai continué ce qu'elle avait fait. Ces fois-là ont changé ma façon d'enseigner. » (E3). En ce sens, le soutien par les orthopédagogues contribue à ce que les enseignantes s'approprient des savoirs praxiques.

#### **4.2.4 La coordination de l'enseignement par les orthopédagogues : description de la modalité**

La coordination de l'enseignement constitue la quatrième et dernière modalité d'accompagnement ayant émergé de l'analyse. Celle-ci prend la forme d'agencement d'actions qui permet de déployer un enseignement concordant et cohérent aux trois paliers d'intervention d'un niveau scolaire. Un tel enseignement est discuté lors d'une « période de planification qui se fait tout le monde ensemble avant chaque nouveau bloc d'intervention. » (O2). À ce sujet, l'E2 stipule : « Il y a une super planification. Quand on se rencontre, c'est encadré. On décide de ce qu'on enseigne et comment on l'enseigne. » Ces rencontres collaboratives consistent ainsi un espace dialogique où les décisions sont prises, comme le mentionne l'O3, à partir des données issues des élèves : « On fait des portraits de classe en début d'année, en milieu d'année pour déterminer ce sur quoi on va travailler. Et on fait un monitoring au début en fin de bloc pour pouvoir se réajuster. » En ce sens, les objectifs discutés sont orientés sur le développement des habiletés à lire des élèves. À cela, l'O2 ajoute que l'équipe enseignante : « s'assure d'avoir des pratiques qui sont jugées pertinentes par la recherche. »

Les trois dyades mentionnent qu' : « une rencontre d'une demi-journée est consacrée à la planification de notre bloc d'intervention par niveau. C'est campé dans l'horaire. Toutes les enseignantes du niveau sont libérées pour faire la planification (dégagées de la tâche d'enseignement). » (O2). La coordination de l'enseignement s'actualise ainsi dans un contexte formel et collectif. Au sujet de la planification des rencontres collaboratives, les participantes mentionnent que : « c'est l'orthopédagogue qui l'organise. » Pour coordonner l'enseignement, les orthopédagogues déploient diverses interventions.

#### **4.2.4.1 Les interventions privilégiées de la coordination de l'enseignement par les orthopédagogues**

Selon les participantes, ce sont les orthopédagogues qui assurent la coordination de l'enseignement. À cette fin, trois interventions utilisées par les orthopédagogues ont émergé de l'analyse : 1) la planification des rencontres collaboratives, 2) le dialogue réflexif, et 3) la modélisation indirecte.

##### **4.2.4.1.1 La planification des rencontres collaboratives**

La première intervention privilégiée afin de coordonner l'enseignement est la planification des rencontres collaboratives comme le stipule l'O3 : « Habituellement, c'est l'orthopédagogue qui *leade* la rencontre pour orienter l'équipe vers l'objectif pédagogique. Je leur présente les portraits de classe (pistage) et ce que j'ai préparé, puis on planifie ensemble les activités d'enseignement plus en détail. » Dans le discours des participantes, les actions à coordonner relevés sont les horaires et les échéanciers, la description des tâches, le matériel pédagogique, le suivi et l'analyse des données issues des pistages et surtout, la planification de l'enseignement en fonction des besoins des élèves. Les orthopédagogues sont décrites comme « le poteau, le pilier » de la mise en œuvre du modèle RàI. Toujours selon les participantes, la coordination de l'enseignement favoriserait non seulement un enseignement concerté pour même niveau scolaire, mais aussi un enseignement cohérent entre les niveaux scolaires.

En planifiant préalablement les rencontres collaboratives, les orthopédagogues, comme le mentionne l'O3, se préparent à initier ou enrichir les pratiques d'enseignement : « Quand on planifie nos blocs d'intervention de manière formelle, c'est là que j'intègre les pratiques d'enseignement efficace. » À cela, l'O2 ajoute : « Ça nous permet de bonifier les interventions qui sont mises en place pour qu'elles soient plus judicieuses. C'est comme de la formation en cours d'emploi. » En regard à ces propos, en plus de planifier l'opérationnalisation le modèle RàI, les rencontres collaboratives semblent constituer un espace de choix afin de poursuivre la formation continue des enseignantes.

#### 4.2.4.1.2 Le dialogue réflexif

Afin de solliciter la participation des enseignantes à planifier l'enseignement de manière concertée, les orthopédagogues utilisent une seconde intervention : le dialogue réflexif. Par cette intervention, les orthopédagogues mentionnent, comme le fait l'O3, que « toute la réflexion sur la planification est faite ensemble. Elles vont essayer ce que je leur propose. Après ça, on s'assoit et on discute pour voir comment on pourrait l'ajuster. » L'O1 précise « Ce n'est pas « je vous montre, faites ce que je vous dis, écoutez-moi. » Non, ce n'est pas ça. » En ce sens, le dialogue réflexif donne place aux expertises et connaissances des enseignantes.

Il est par ailleurs mentionné que la régulation de l'enseignement par le dialogue réflexif aide les enseignantes à rattacher les savoirs théoriques aux pratiques d'enseignement efficaces expérimentées en salle de classe comme le décrit l'O3 :

Au début de l'année, on avait fait un bloc de lecture de mots en alternant le traitement alphabétique et le traitement logographique. Un peu plus tard dans l'année, quand j'ai parlé d'enseigner le traitement logographique et que je leur ai demandé quelles stratégies d'enseignement utiliser, elles ne savaient pas quoi répondre! En se questionnant et en discutant, elles se sont rappelé comment elles l'avaient enseigné : en observant le mot, en le voyant souvent... (O3)

D'un autre point de vue, les enseignantes décrivent que le dialogue réflexif les engage dans une démarche de résolution de problèmes tel que le mentionne l'E2 : « On se questionnait à savoir si on devait privilégier une approche syllabique ou globale. Est-ce qu'on enseigne les deux? Il y a eu beaucoup de questionnements. On a testé des choses et on s'est entendues avec l'orthopédagogue pour que tout le monde fonctionne de la même façon. » Cette démarche de planification et de régulation de l'enseignement en collaboration, guidée par les orthopédagogues, semble contribuer à ce que les enseignantes s'approprient de manière profonde les savoirs en regard des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. Par ailleurs, les orthopédagogues mentionnent l'importance de la participation des enseignantes à la planification de l'enseignement comme le mentionne l'O2 : « Ici, on n'accepte pas les insuccès de nos élèves. Et on est capable d'avoir une pratique réflexive à savoir comment on gère ça en équipe. » Ainsi,

les orthopédagogues poursuivent leur accompagnement tout en préservant l'autonomie professionnelle des enseignantes.

#### **4.2.4.1.3 La modélisation indirecte**

Les participantes décrivent que, lors des rencontres collaboratives, les orthopédagogues modélisent indirectement l'enseignement afin que toutes conçoivent et comprennent le plus uniformément possible les pratiques d'enseignement efficaces proposées tel que l'explique l'O3 : « Quand on planifie le décloisonnement, je vais beaucoup nommer en détail la démarche d'enseignement en ayant en tête que certaines enseignantes ne se sentent pas prêtes quand le bloc d'interventions commence. Donc, je veux que ce soit clair et qu'elles n'oublient pas quoi faire pour que l'enseignement soit complet. » Cette démonstration explicite verbale de la démarche d'enseignement semble consolider le cadre commun de référence auquel se réfèrent les enseignantes et semble, en conséquence, favoriser la cohérence des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture.

#### **4.2.4.2 Les contributions de la coordination par les orthopédagogues à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes**

Trois contributions à la coordination de l'enseignement émergent de l'analyse. Dans un premier temps, il semble que la coordination de l'enseignement occasionne un partage des responsabilités de l'enseignement et de la réussite des élèves, notamment grâce au décloisonnement des groupes : « On (l'équipe enseignante d'un même niveau) décide ensemble ce sur quoi on va enseigner, les stratégies ciblées... » (E2). Tel que mentionné, l'enseignante, la coenseignante et l'orthopédagogue elles planifient des interventions qui correspondent aux besoins de chacun des élèves de la classe pour ensuite les appliquer auprès des élèves de la classe.

En second lieu, cette collaboration contribue à établir un cadre commun de référence en regard des pratiques d'enseignement efficace comme le mentionne l'E2 : « On est plus en plus à jour sur les connaissances et on parle toutes le même langage. » C'est d'ailleurs sur

ce cadre commun de référence que l'équipe enseignante s'appuie pour résoudre les problèmes rencontrés dans la pratique.

Cette démarche de résolution de problèmes constitue d'ailleurs une troisième contribution à la coordination de l'enseignement. En cherchant ensemble des solutions aux difficultés d'enseignement rencontrées, l'équipe enseignante enrichit à la fois le cadre de référence commun et semble apprendre à réguler leur enseignement comme le mentionne l'O2 :

Les enseignantes sont de plus en plus compétentes à cerner les difficultés des élèves. Je le vois dans leur vocabulaire quand elles viennent me décrire leurs difficultés. En plus d'être en mesure de détecter ce qui cloche, elles se lancent maintenant dans des interventions plus pointues. Elles vont réfléchir à comment réinvestir l'activité, en passant par un autre chemin puisque celui-là n'a pas fonctionné, pour que tous les élèves atteignent la cible d'apprentissage (O2).

En conclusion à cette section, les résultats présentés à cette rubrique mettent en exergue, de par leurs similitudes, quatre modalités d'accompagnement utilisées par les orthopédagogues, les interventions qui y sont privilégiées ainsi que leurs contributions à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par les enseignantes. Bien que l'ensemble des modalités d'accompagnement soient déclarées par les trois dyades, certaines distinctions se dégagent lorsque l'on compare l'importance qui leur est accordée par chacune d'elles.

### **4.3 Les pratiques de collaboration : une analyse de cas**

Cette section met ainsi en lumière les pratiques de collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignante de chaque dyade. Tel que mentionné, les interventions privilégiées par les orthopédagogues correspondent à la fois à des pratiques de collaboration. Ces interventions sont spécifiques à l'une ou l'autre des modalités. Une prise en compte du nombre d'énoncés distincts à chacune des modalités par dyade permet de relever respectivement, à l'aide de ce que les participantes en disent, l'importance accordée à cette modalité. Le tableau 4.3 ci-dessous indique le nombre d'énoncés portant sur chaque

modalité d'accompagnement par participante. Les pratiques de collaboration pour chaque dyade sont ensuite décrites de manière succincte dans les rubriques qui suivent.

**Tableau 4.3** Importance accordée par dyade aux modalités d'accompagnement par les orthopédagogues

Participant	2 <sup>ème</sup> cycle		1 <sup>er</sup> cycle			
	E1	O1	E2	O2	E3	O3
Nbre années expérience	20	11	18	14	4	6
Nbre années collaboration	4		14		4	
Nbre années RàI	1		4		2	
<b>Implication aux activités de formation continue</b>	18	18	9	11	11	11
<b>Consultation</b>	22	13	7	10	33	16
<b>Soutien</b>	26	27	16	18	27	16
<b>Coordination de l'enseignement</b>	9	20	25	38	13	34

#### 4.3.1 Les pratiques de collaboration de la dyade 1

La dyade 1, qui en est au début de la mise en œuvre du modèle RàI, semble accorder davantage d'importance à deux modalités d'accompagnement : 1) *l'implication de l'orthopédagogue aux activités de formation continue* (n= 18 et n=18) et 2) *la consultation* (n=22 et n=13). Par ailleurs, un nombre élevé d'énoncés sur le soutien est comptabilisé. En regard à cette modalité, l'E1 dénonce que des moyens de soutien aient été imposés par la direction d'établissement : « J'ai été insultée comme prof quand on m'a envoyé un orthopédagogue dans ma classe pour animer un enseignement explicite d'une stratégie de lecture. J'ai bien compris que ce n'était pas pour mes élèves qu'on faisait ça. J'étais vraiment fâchée! » Selon cet extrait, imposer une intervention particulière ne semble pas prendre en compte ni l'expertise ni ses besoins spécifiques des enseignantes accompagnées.

L'E1 dénonce aussi un manque d'outils pédagogiques au 2<sup>e</sup> cycle : « Au 2<sup>e</sup> cycle, je trouve que c'est là où on est le moins outillés. (...) Je trouve vraiment bien de faire le palier 2 avec mes élèves. Mais pour ce faire, j'ai besoin qu'on me nourrisse en matériel. »

En ce sens, le nombre élevé de citations pour l'E1 (n=26) s'inscrit davantage dans la dénonciation que le besoin. Quant à l'O1, elle énonce fréquemment le soutien (n=27) qu'elle dépeint utiliser auprès d'autres enseignantes qu'E1 qui, elle, semble avoir « juste de besoin de lui expliquer et tout va être appliqué. Avec d'autres enseignantes, je vais modéliser en classe. » (O1). En ce sens, la dyade 1, de par ses propos, n'accorde pas une grande importance à cette modalité.

Ces deux modalités d'accompagnement auxquelles la dyade 1 accorde de l'importance viennent éclairer leurs pratiques de collaboration. D'abord, l'intervention relative à l'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue est la médiation. Celle-ci vise à informer et à échanger sur le modèle RàI et les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture de manière à orienter les prises de décisions. Malgré son caractère formel, cette modalité n'implique pas d'engagement de la part des enseignantes. En second lieu, la dyade 1 accorde à la fois une grande importance à la consultation. L'O1 précise rencontrer les enseignantes « vraiment beaucoup de façon spontanée. » La consultation consiste en une activité dialogique dont les interventions sont le partage d'informations, le dialogue réflexif et la modélisation indirecte. Cette seconde modalité se caractérise par une relation d'entraide dialogique à sens unique de type informel. Par conséquent, les pratiques de collaboration de la dyade 1 constituent principalement en de l'échange d'informations et de matériel pédagogique. Elles sont principalement décrites à sens unique et s'actualisent en contexte surtout informel.

#### **4.3.2 Les pratiques de collaboration de la dyade 2**

Les résultats ont montré qu'au terme de quatre années de mise en œuvre du modèle RàI, la dyade 2 semble suffisamment recourir aux pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. La dyade accorde par ailleurs une grande importance à la modalité *coordination de l'enseignement* (n=25 et n=38) où les orthopédagogues interviennent par la planification des rencontres collaboratives, le dialogue réflexif et la modélisation indirecte. Malgré le leadership endossé par les orthopédagogues, cette modalité est caractérisée par le partage des expertises, des responsabilités et des compétences ainsi

qu'un cadre commun de référence. En effet, il est décrit qu'une planification de l'enseignement est relâchée en contexte de collaboration formel et structuré. Ces caractéristiques favoriseraient non seulement l'opérationnalisation du modèle RàI, mais, en regard des résultats, elles occasionneraient à la fois un codéveloppement professionnel : « La formation continue, on s'en fait nous-mêmes. On se tient à jour, on s'informe. » (E2). En effet, il appert que cette dyade collabore, ainsi qu'avec d'autres enseignantes, à résoudre des problèmes complexes et à réguler l'enseignement concerté aux trois paliers d'intervention.

Par ailleurs, certains propos de l'O2 décrivent qu'avant d'atteindre une telle collaboration, elle ait dû, dans les années antérieures, recourir aux autres modalités d'accompagnement recensées :

Avant, j'allais beaucoup modéliser en classe. Maintenant c'est plus rare parce que les enseignantes sont rendues assez avancées dans leur pratique. Donc, j'ai juste besoin d'expliquer en profondeur ce qui doit être enseigné au moment où je le présente. Elles l'expérimentent, puis elles me reviennent avec des commentaires qui nous aident à nous ajuster. (O2)

### 4.3.3 Les pratiques de collaboration de la dyade 3

La dyade 3 en est à une deuxième année de mise en œuvre du modèle RàI. Celle-ci accorde une plus grande importance aux modalités *consultation* (n=33 et n=16) et *soutien* (n=27 et n=16). D'abord, les interventions de consultation, activité purement dialogique, sont le partage d'informations, le dialogue réflexif et la modélisation indirecte. Celles-ci sont associées à des pratiques collaboratives inscrites dans une relation d'entraide ponctuelle à sens unique de type surtout informel. En second lieu, les orthopédagogues soutiennent les enseignantes par des interventions plus dynamiques et interactives en proposant des outils pédagogiques (échange de matériel) et par la modélisation directe, dont le co-pilotage de l'enseignement. Ces interventions renvoient à des pratiques collaboratives caractérisées par une ouverture et une mise en commun des pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, ayant montré des besoins plus grands d'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture, l'E3 semble bénéficier d'un accompagnement en alternance entre la consultation et le soutien, soit entre la théorie et la pratique. Cette appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement semble générer une certaine insécurité comme le montre cette citation de l'E3 : « Si O3 était toujours à côté de moi quand je planifie, il me semble qu'elle pourrait répondre à toutes mes questions. Dans un monde idéal, elle serait à côté de moi, juste pour qu'elle me dise : *ça, c'est correct. Ici, il faudrait faire autrement...* » Elle mentionne aussi : « Si je pouvais faire du *team teaching* avec l'orthopédagogue, elle, elle saurait quoi dire et comment intervenir. Elle ciblerait vraiment les besoins spécifiques des élèves. » En regard à ces propos, il semble que de briser l'isolement aurait pour effet de rassurer les enseignantes lorsque vient le temps d'expérimenter de nouvelles pratiques d'enseignement.

En conclusion à cette rubrique, il semble qu'une relation entre le nombre d'années de collaboration à la mise en œuvre du modèle RàI et les pratiques de collaborations existe. Enfin, un autre constat réside dans l'importance particulière apportée par les trois orthopédaogues à la *coordination de l'enseignement* que les trois enseignantes. En effet, cette modalité est nettement plus souvent citée par les orthopédaogues que par les enseignantes. Par ailleurs, les enseignantes mentionnent que les orthopédaogues sont « un pilier » et « le pivot » de la mise en œuvre du modèle RàI dans leur école respective.

#### **4.4 Synthèse des résultats**

La mise en œuvre du modèle RàI nécessite, entre autres, le recours à des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture, notamment au premier palier d'intervention. Les résultats ont montré que le nombre d'années de collaboration avec l'orthopédaogoue influence à la fois la mise en œuvre du modèle et le recours aux pratiques d'enseignement efficaces de la lecture aux paliers 1 et 2. Plus spécifiquement, cet accompagnement a surtout permis aux enseignantes de développer des savoirs pratiques issus de la pratique.

Quatre modalités d'accompagnement utilisées par les orthopédagogues, leurs interventions respectives ainsi que leurs contributions à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture ont émergé de l'analyse. Celles-ci s'inscrivent dans un contexte de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue. Or, les résultats montrent que les pratiques de collaboration correspondent à de l'échange d'informations et de matériel pédagogique à sens unique, soit de l'orthopédagogue vers l'enseignante, en contexte surtout informel pour la dyade qui en est à une première année de mise en œuvre du modèle RàI. En contrepartie, au terme de quatre années de collaboration à la mise en œuvre du modèle, la dyade 2 montre une appropriation presque intégrale des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. La dyade 2 décrit des pratiques de collaboration plus paritaires qui favorisent le partage des responsabilités de l'enseignement par une démarche de résolution de problèmes complexes. La régulation de l'enseignement découle d'une réflexion collective appuyée sur les données issues des élèves et du cadre de référence commun que constituent les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture.

D'autres facteurs favorisant la mise en œuvre du modèle RàI ont aussi été soulevés par les participantes. Un premier facteur s'agit du décroisement des classes par lequel la haute fréquence (trois fois par semaine) et la zone proximale de développement des élèves semblent être assurées. Par ailleurs, le décroisement des classes permet la prise en charge du palier 2 par les enseignantes. Cette prise en charge du palier 2 constitue un deuxième facteur. À ce sujet, les enseignantes décrivent qu'« il est génial de faire des activités plus pointues avec certains élèves et d'avoir des moments pour les observer, noter leur progression, leurs difficultés, d'où ils partent où et où on l'amène » (E2). À cela, l'O2 explique qu'« en le vivant auprès d'un sous-groupe d'élèves, les enseignantes se sont rendu compte que certaines composantes ne sont peut-être pas assez enseignées dans la classe. Ça leur a permis de vraiment comprendre comment bien enseigner les stratégies et de l'importance de les enseigner avec récurrence. »

Enfin, les participantes décrivent que le recours à des programmes d'enseignement structurés a grandement soutenu leur appropriation des pratiques d'enseignement

efficaces comme le mentionne l'E1 : « J'ai vraiment compris quand j'ai utilisé Déclic. Avant, j'enseignais les stratégies de lecture, mais je n'avais pas de méthodes reliées à de l'enseignement efficace. » Le recours à des programmes d'enseignement structurés constitue ainsi un troisième facteur à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes. Enfin, les dyades soutiennent que l'accompagnement par les orthopédagogues contribue à ce que les enseignantes comprennent et appliquent des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture comme le mentionne l'E2 : « On enseignait la lecture sans savoir ce qu'on faisait. Maintenant, c'est voulu, c'est planifié, c'est pensé. En plus, on sait ce que ça va vraiment donner. »

## CHAPITRE V

### DISCUSSION DES RÉSULTATS

La discussion des résultats présente la correspondance entre les éléments du cadre théorique et les résultats présentés dans le dernier chapitre. Pour ce faire, le présent chapitre est divisé en quatre sections : 1) les modalités d'accompagnement par les orthopédagogues, 2) les modalités d'accompagnement par les orthopédagogues mises en relation avec les phases d'adaptation au changement, 3) les modalités d'accompagnement par les orthopédagogues mises en relation avec le continuum d'interdépendance relationnelle de la collaboration, et 4) les constats et les limites à cette recherche ainsi que quelques pistes de réflexion.

#### **5.1 Les modalités d'accompagnement par des orthopédagogues**

L'analyse des résultats a permis de dégager quatre modalités d'accompagnement utilisées par les orthopédagogues pour aider les enseignantes à s'approprier des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. Il s'agit 1) de l'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue offertes aux enseignantes, 2) de la consultation, 3) du soutien, et 4) de la coordination de l'enseignement. Ces modalités d'accompagnement synthétisées dans le tableau 5.1 sont décrites sous quatre rubriques : 1) les visées, 2) les interventions, 3) les caractéristiques, et 4) les contributions à l'appropriation des pratiques d'enseignement.

**Tableau 5.1** Quatre modalités d'accompagnement par les orthopédagogues

Modalités	Visées	Caractéristiques	Interventions	Contributions
<b>Implication aux activités de formation continue</b>	Informier Échanger Rassurer	Formel - Collectif Sens unique Prise en compte des besoins spécifiques des E	Médiation	Coconstruction de sens (vision commune) Engagement dans le processus de changement Plan de formation équilibré
<b>Consultation</b>	Informier Valider Conceptualiser Rassurer	Informel - Individuel Sens unique Prise en compte des besoins spécifiques des E	Partage d'informations Dialogue réflexif Modélisation indirecte	Conceptualisation des savoirs Prise de conscience des besoins/problèmes issus de la pratique Engagement dans une démarche de résolution de problèmes
<b>Soutien</b>	Soutenir l'expérimentation Rassurer	Informel - Formel Individuel – Collectif Sens unique Prise en compte des besoins spécifiques des E	Proposition d'outils pédagogiques Modélisation directe	Acquisition de savoirs pratiques
<b>Coordination de l'enseignement</b>	Se concerter (planifier et réguler)	Formel - Collectif Partage des expertises, des connaissances, des compétences, de l'enseignement Prise en compte des besoins spécifiques des E	Planification des rencontres collaboratives Dialogue réflexif Modélisation indirecte	Cadre commun de référence Résolution de problèmes complexes (régulations de l'enseignement) Enseignement partagé et cohérent

### 5.1.1 Les visées

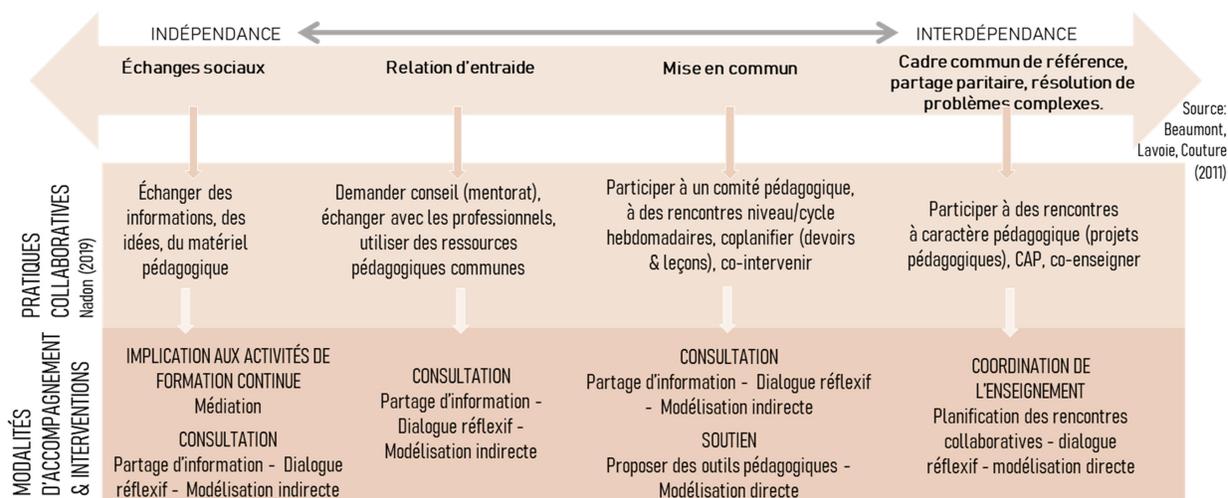
Comme le donne à voir le tableau 5.1, chacune des modalités a des visées distinctes. Parmi celles-ci, *rassurer* est commune aux trois premières modalités. En effet, le changement est décrit comme déstabilisant et anxiogène (Boucher et Jenkins, 2004; Collerette et al., 2005; LaRocco et Murdica, 2009; Ouellet et Pellerin, 1996). Les enseignantes, étant généralement isolées dans leur classe, mentionnent manquer d'une assistance sécurisante pour effectuer des changements de pratiques. Or, les résultats

suggèrent que l'accompagnement par les orthopédagogues rassure suffisamment les enseignantes pour qu'elles s'engagent dans le processus de changement.

Quant aux autres visées, elles s'organisent selon un certain ordre chronologique correspondant au processus d'apprentissage associé au développement professionnel, et aussi, à celui d'adaptation au changement du modèle de Ouellet et Pellerin (1996). D'abord, *informer* sur les pratiques d'enseignement à adopter, ensuite *échanger* sur celles-ci de manière à pouvoir les *conceptualiser*, pour, enfin, que l'enseignante devienne capable de les *expérimenter*. La dernière visée, *se concerter*, renvoie à une activité collective qui semble possible seulement une fois les apprentissages réalisés. L'atteinte de chacune de ces visées est ainsi influencée par les interventions propres à chacune des modalités.

### **5.1.2 Les interventions**

L'analyse des données révèle des interventions associées à l'une ou l'autre des modalités d'accompagnement : la médiation, le partage d'informations, le dialogue réflexif, le partage d'outils pédagogiques, la modélisation directe, la modélisation indirecte ainsi que la planification des rencontres collaboratives. Celles-ci s'organisent aussi selon un certain ordre chronologique correspondant cette fois-ci aux pratiques de collaboration entre enseignantes (Nadon, 2019). Ces pratiques de collaboration s'inscrivent sur le continuum d'interdépendance relationnelle de la collaboration proposée par Little (1990) tel que le montre la figure 5.1.



Adapté de Beaumont et al. (2010) et Nadon (2019)

**Figure 5.1** Interventions de l'accompagnement par des orthopédagogues et pratiques de collaboration (Nadon, 2019) selon le continuum d'interdépendance relationnelle (Little, 1990).

Le modèle théorique de Little (1990) stipule que les pratiques de collaboration des trois premiers niveaux en partance du pôle d'indépendance s'exercent principalement à sens unique. Dans le contexte de collaboration exploré dans cette recherche, ce sont les orthopédagogues qui supportent les enseignantes, et non l'inverse. Cette proposition confirme d'ailleurs les résultats de Boily (2020) et Nadon (2019) qui décrivent aussi une relation enseignante-orthopédagogue à sens unique. Les chercheuses soulignent toutes deux que cette collaboration, observée dans divers milieux, demeure à un faible niveau d'interdépendance relationnelle. Les résultats à la présente recherche montrent toutefois que l'accompagnement par des orthopédagogues peut contribuer à intensifier le niveau de collaboration, celui-ci se transformant au fil de l'appropriation des pratiques d'enseignement par les enseignantes. Cette appropriation semble par ailleurs attribuable aux caractéristiques particulières à l'accompagnement par des orthopédagogues.

### 5.1.3 Les caractéristiques

Sur le plan des caractéristiques (tableau 5.1), l'accompagnement par les orthopédagogues se distingue par la prise en compte des besoins spécifiques des enseignantes. Tel que

décrit dans les résultats, ces besoins consistent en des problèmes mis en lumière par les données issues des dépistages et pistages. Ceux-ci prennent ainsi racine dans la réalité des enseignantes. Or, il semble que c'est à partir de problèmes ancrés dans la pratique que les enseignantes s'engagent dans le processus de changement. Cela confirme la proposition de Buttler (2005) qui stipule que le développement professionnel « doit être connecté à la pratique authentique à laquelle la théorie doit être reliée. » (Buttler, 2005, p. 57).

Pour deux des quatre modalités d'accompagnement, soit *la consultation et le soutien*, il ressort qu'elles se produisent surtout dans un cadre informel s'adressant à des enseignantes en réponse à des besoins ponctuels et en contexte. Cela confirme la proposition de Nadon (2019) qui précise que « les pratiques collaboratives doivent correspondre à leurs besoins spécifiques qui sont la plupart du temps très ponctuels et contextualisés à leur milieu. » (Nadon, 2019, p. 206).

Les modalités *implication des orthopédagogues aux activités de formation continue et coordination de l'enseignement* visent toutefois à répondre à des besoins collectifs et sont décrites en contexte formel. Celles-ci contribuent à la conconstruction de sens et à la mise en commun des connaissances et des expertises, ce sur quoi vient s'appuyer l'élaboration d'un cadre commun de référence. Enfin, seule la modalité *coordination de l'enseignement* réfère à un partage des expertises, des savoirs, des compétences et des responsabilités ainsi qu'à un cadre de référence commun.

#### **5.1.4 Les contributions à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces**

Dix contributions se dégagent de l'analyse (tableau 5.1). Étant étroitement liées aux visées, cinq d'entre elles s'organisent selon un ordre chronologique qui réfère au processus d'apprentissage (Charlier, 1998; Collerette et al., 2005) par lequel tout apprenant doit d'abord concevoir mentalement l'objet d'apprentissage pour ensuite le mettre en pratique. Ces visées sont la 1) (co)construction de sens, 2) la conceptualisation des savoirs, 3) l'acquisition de savoirs praxiques, et enfin, 4) la régulation de

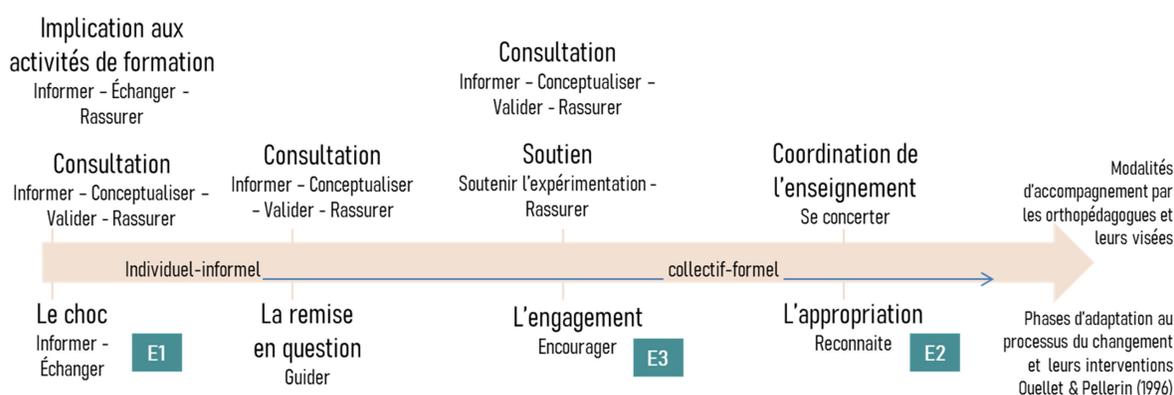
*l'enseignement* étroitement liée à 5) *la résolution de problèmes*. Considérant que l'adaptation à un changement consiste en de nouveaux apprentissages (Charlier, 1998; Collerette et al., 2005; Lafortune, 2004; 2006), les modalités d'accompagnement coïncident avec les interventions nécessaires pour accompagner les enseignantes à traverser les différentes phases du processus du changement (Ouellet et Pellerin, 1996).

Les cinq autres contributions semblent résulter du contexte de collaboration dans lequel s'inscrit l'accompagnement par des orthopédagogues. Il s'agit 1) *de la coconstruction de sens*, 2) *du plan de formation équilibré*, 3) *de l'élaboration d'un cadre de référence commun*, 4) *de la résolution de problèmes complexes (collectif)* et 5) *de l'enseignement partagé et cohérent*. Ce constat confirme que l'actualisation du changement passe par un apprentissage socioconstructiviste (Lafortune et Lepage, 2007). Enfin, une dernière contribution apparaît plutôt transversale, il s'agit de *l'engagement des enseignantes dans le processus du changement*. Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005) mentionnent que la motivation des enseignantes à s'engager est intrinsèquement liée au à leur développement personnel et professionnel, ce qui coïncide avec les résultats de la recherche.

En résumé, l'accompagnement par des orthopédagogues se distingue d'autres formes d'accompagnement par une réponse ponctuelle, rapide et contextualisée aux besoins spécifiques des enseignantes. Nadon (2019) soulève aussi que les enseignantes nécessitent un accompagnement qui comporte ces mêmes caractéristiques. Ceci semble influencer l'engagement des enseignantes dans le processus de changement. Aussi, le déploiement des modalités d'accompagnement s'organise dans un ordre chronologique qui favorise l'adaptation des enseignantes aux changements encourus. Les contributions de l'accompagnement en un tel contexte seront explorées à la section 5.3. La prochaine section propose d'explorer les contributions de l'accompagnement par des orthopédagogues sur le processus d'adaptation au changement des enseignantes.

## 5.2 Les modalités d'accompagnement par les orthopédagogues mises en relation avec les phases d'adaptation au changement

Dans le but d'explorer plus en détail les contributions de l'accompagnement par les orthopédagogues à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par les enseignantes, les modalités d'accompagnement dégagées comme étant les plus importantes par chaque dyade sont décrites en fonction des quatre phases d'adaptation au changement (Ouellet et Pellerin, 1996) à laquelle elles se rapportent (figure 5.2). Cette section est divisée en quatre rubriques : 1) l'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue des enseignantes à la phase du choc, 2) la consultation par les orthopédagogues aux phases du choc et de la remise en question, 3) une alternance entre la consultation et le soutien à la phase de l'engagement, et 4) la coordination de l'enseignement à la phase d'appropriation.



Adapté de Ouellet et Pellerin (1996)

**Figure 5.2** Modalités d'accompagnement (visées) par les orthopédagogues les plus importantes selon les dyades et les phases d'adaptation au changement (Ouellet et Pellerin, 1996).

### 5.2.1 L'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue des enseignantes à la phase du choc

Les résultats montrent que les participantes accordent davantage d'importance à l'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue offertes aux

enseignantes en début de mise en œuvre du modèle RàI. En effet, la dyade 1, mettant en œuvre le modèle RàI pour une première année, manifeste une certaine résistance et semble vouloir maintenir le statu quo, tout en adhérant à une collaboration enseignante-orthopédagogue. Cette description coïncide avec le modèle théorique des phases d'adaptation au changement qui situe cette dyade à la phase du choc où chacune tente de s'ajuster à la situation. Cette dyade préconise d'ailleurs les modalités *implication aux activités de formation continue* et *consultation* ayant pour visées d'*informer* et d'*échanger*. Ces visées correspondent d'ailleurs aux interventions préconisées à cette phase du changement. Au-delà des interventions proposées par Ouellet et Pellerin (1996) à cette phase du modèle, cette recherche montre qu'en début de la mise en œuvre du modèle RàI, les enseignantes manifestent également des besoins de valider et de conceptualiser les pratiques d'enseignement, en plus d'être rassurée. Or, les orthopédagogues répondent à ces besoins par la médiation.

La médiation est décrite comme « une mise en relation entre différentes visions du monde, celles portées par les acteurs concernés par les pratiques et celles portées par le système. » (Gélinas, 2010, p. 39). Par cette intervention, les orthopédagogues parviennent à mieux estimer les risques de résistance et à donner lieu à une vision équilibrée des besoins spécifiques des enseignants et la mise en œuvre du modèle RàI. En effet, les données indiquent que les orthopédagogues proposent un plan de formation continue qui tient compte de cette vision équilibrée, tant dans ses particularités que dans son ensemble. Selon Landry-Cuerrier (2007), cette vision équilibrée constitue une condition importante à une collaboration véritable.

Par ailleurs, suite aux activités de formation continue, les enseignantes indiquent consulter les orthopédagogues pour valider et conceptualiser les savoirs. Cela soutient l'idée que des enseignantes souhaitent recevoir un suivi post formation (Butler, 2005; Dionne et Couture, 2013; Nadon, 2019) sous la forme de consultation, particulièrement par un pair familiarisé avec le contexte (Charlier, 1998).

### 5.2.2 La consultation par les orthopédagogues aux phases du choc et de la remise en question

Les résultats montrent qu'à la phase du choc, la consultation semble davantage préconisée. En effet, en début de mise en œuvre du modèle RàI, des résistances à l'égard de la modification des rôles au palier 2 ont émergé de la dyade 1. Boily (2020) constate par ailleurs des résistances similaires dans sa recherche portant sur la mise en œuvre du modèle RàI. Ce comportement coïncide avec la phase du choc du modèle de Ouellet et Pellerin (1996). Afin d'agir sur cette première phase, le modèle propose de guider les réflexions des individus pour réduire l'apparition de comportements anxieux. Guider consiste à accompagner un individu à faire un choix sans « imposer ses points de vue et ses façons de faire, mais plutôt chercher à susciter le questionnement, la réflexion et l'engagement » (Boucher et Jenkins, 2004, p.94). Les participantes indiquent que le dialogue réflexif auquel recourt l'orthopédagogue lors de la consultation entraîne une prise de conscience des limites professionnelles. Ceci concorde avec la proposition de LaRocco et Murdica (2009) qui précisent que les individus doivent consentir à se présenter comme incompetents afin de faire de nouveaux apprentissages. Butler (2005) définit cet apprentissage par la réflexion sur l'action comme un processus de régulation de l'enseignement favorisant une reconstruction des savoirs théoriques de manière à opérer des changements profonds dans la pratique.

Or, la dyade 1 recourt le plus souvent à la modalité *consultation* à propos de laquelle il est mentionné que les orthopédagogues répondent aux besoins spécifiques et ponctuels des enseignantes par le dialogue réflexif. Selon plusieurs auteurs (Boucher et Jenkins, 2004; Gather Turler, 2004; Gélinas, 2010; Lafortune et al., 2008b; Ouellet et Pellerin, 1996), la consultation contribuerait ainsi à désamorcer des résistances susceptibles d'entraver le processus de changement, ce qui peut expliquer que cette dyade poursuive sa collaboration. Les trois dyades ont d'ailleurs mentionné que les orthopédagogues accordent une grande importance à leur autonomie professionnelle dans le processus de changement. Cela corrobore les propos de certains auteurs qui stipulent qu'il est nécessaire que les enseignantes demeurent entièrement responsables de leurs choix

professionnels, élément d'une haute importance pour elles, afin de préserver la collaboration (Allard, 2016; Boucenna, Charlier et Donnay, 2007; Gather Thruler, 2004; Landry-Cuerrier, 2007).

### **5.2.3 Une alternance entre la consultation et le soutien à la phase de l'engagement**

À la phase de l'engagement, cette dyade 3 accorde une plus grande importance à deux modalités d'accompagnement, *la consultation* et *le soutien*. En effet, l'enseignante de la dyade 3, qui en est à une deuxième année de mise en œuvre du modèle RàI, expérimente plusieurs nouvelles pratiques d'enseignement efficaces de la lecture en salle de classe. Le recours à ces deux modalités occasionne une alternance entre la théorie et la pratique. Cette formule d'accompagnement, mise de l'avant par Charlier (1998), vient soutenir l'utilisation des nouvelles connaissances acquises en formation dans la pratique. Butler (2005) décrit cet apprentissage par la réflexion sur l'action comme un processus de régulation de l'enseignement favorisant une reconstruction des savoirs de manière à opérer des changements profonds dans la pratique.

À ce sujet, l'analyse met en lumière que les données issues des dépistages et pistages permettent aux enseignantes de prendre conscience de la progression de leurs élèves, progression qu'elles attribuent à leurs pratiques d'enseignement. Des recherches ont d'ailleurs souligné que ces données permettent de définir des problèmes ancrés dans la pratique et plongent les enseignantes dans un dialogue réflexif correspondant à une démarche de résolution de problèmes et de régulation de l'enseignement (Allard, 2016; Desrochers, 2012; Brodeur et al., 2008; Haager & Mahdavia, 2007). D'ailleurs, les participantes de chacune des dyades décrivent qu'en prenant conscience des effets de leur enseignement sur la réussite des élèves, elles ressentent un fort sentiment de compétence, ce qui les encourage à demeurer engagées dans le processus de changement. Selon Ouellet et Pellerin (1996), encourager constitue l'intervention à privilégier à cette phase.

Toujours en lien avec la deuxième phase du modèle de Ouellet et Pellerin (1996), l'analyse met également en lumière des apports de la modélisation directe comme soutien

à l'appropriation de pratiques d'enseignement en contexte réel (tableau 5.1). La modélisation directe de l'enseignement constitue, selon les participantes, une assistance rassurante lors de l'expérimentation de nouvelles pratiques d'enseignement. Or, l'E3 accorde une haute importance à la modélisation directe et perçoit cette intervention très positivement contrairement à sa consœur, E1. Cette dernière, étant en fin de carrière, montre une maîtrise suffisante des savoirs et affirme que seule une explication explicite est nécessaire à sa compréhension. Ceci confirme la proposition que les enseignantes ayant moins d'expérience en enseignement, bien qu'elles soient plus empreintes à expérimenter de nouvelles pratiques (Landry-Cuerrier, 2007), montrent un besoin plus important de soutien dans la pratique (Nadon, 2019; Tremblay, 2015).

Toujours dans l'idée d'alterner la théorie à la pratique, Desroches et al. (2015) précisent que l'utilisation de programmes d'enseignement standardisés garantit la conformité des pratiques d'enseignement démontrées efficaces par la recherche et contribuent à soutenir les enseignantes dans leur démarche d'appropriation de ces pratiques. À cet effet, les participantes reconnaissent qu'en recourant à de tels programmes, elles d'approfondissent leur compréhension des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. Malheureusement, ce type de programme est peu nombreux au Québec (Desrochers et al., 2016). Or, prenant en compte ce besoin de recourir à des outils pédagogiques de type *clés en main*, les orthopédagogues pallient l'absence de ceux-ci en proposant aux enseignantes des séquences d'enseignement de palier 1 et de palier 2 appuyées des données issues de la recherche. De surcroît, il ressort des résultats que l'utilisation de tels programmes facilite la prise en charge du palier 2 par les enseignantes. D'ailleurs, l'enseignement à un sous-groupe d'élèves semble davantage s'apprêter à l'expérimentation de nouvelles pratiques, qui sont ensuite transférées en salle de classe.

#### **5.2.4 La coordination de l'enseignement à la phase d'appropriation**

La phase d'appropriation se caractérise par une maîtrise des changements encourus (Ouellet et Pellerin, 1996), tel que cela se dégage pour la dyade 2. Au terme de quatre années de collaboration à la mise en œuvre du modèle RàI, un partage davantage paritaire

des expertises, des compétences et des responsabilités est souligné par les participantes. Selon ces dernières, ce partage favorise la compréhension commune des pratiques d'enseignements efficaces de la lecture. À cette phase, les orthopédagogues s'assurent d'une compréhension uniforme en modélisant indirectement les pratiques d'enseignement nécessaire à un enseignement concerté, voire coordonné. L'importance accordée à la coordination de l'enseignement par cette dyade coïncide avec le modèle de Ouellet et Pellerin (1996) qui stipule qu'à la phase d'appropriation, bien que des changements demeurent à consolider, l'expérimentation est concluante.

Les participantes mentionnent que ce sont les orthopédagogues qui coordonnent l'enseignement par la planification des rencontres collaboratives. Celles-ci, formellement inscrites à plusieurs moments dans le calendrier scolaire, constituent un lieu où des décisions concertées sont prises. Par ailleurs, afin de *faire cheminer les réflexions*, les orthopédagogues recourent au dialogue réflexif (tableau 5.1). En plus de résoudre des problèmes ancrés dans la pratique, les enseignantes maintiennent leur autonomie professionnelle en participant à la réflexion et aux prises de décision. Les orthopédagogues y sont cependant décrites par les trois enseignantes comme des *leaders pédagogiques* à qui il revient d'orchestrer diverses interventions pédagogiques. Ces interventions impliquent des outils pédagogiques, des échéanciers et la description des rôles aux trois paliers d'intervention. En ce sens, la coordination de l'enseignement s'avère, pour les orthopédagogues, une tâche principalement administrative qui consiste à agencer l'enseignement (Marcel et al., 2007; Mérini et al., 2011; Langevin et Rocque, 2012) de sorte que les responsabilités soient partagées.

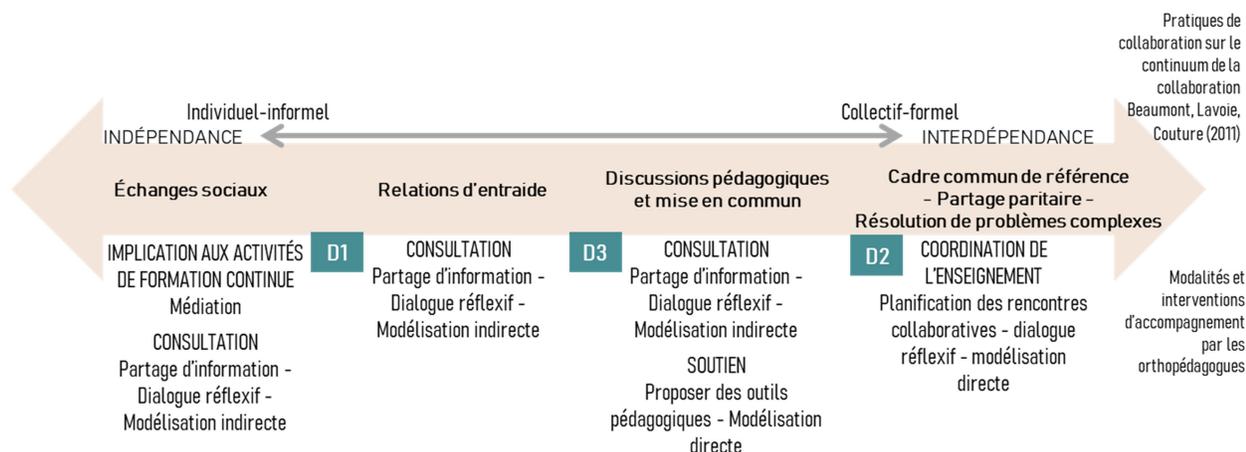
À cette phase, l'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement s'actualise principalement lors des rencontres collaboratives, ce que les participantes décrivent comme de la « formation en cours d'emploi ». À cet égard, les orthopédagogues affirment suggérer des pratiques d'enseignement en s'appuyant sur des données probantes issues de la recherche, ce que reconnaissent aussi les enseignantes. Par ailleurs, l'expertise et les compétences des enseignantes résultent d'une appropriation de pratiques d'enseignement leur permettant de résoudre des problèmes complexes. Comme le décrit

Butler (2005), les expertises et les compétences sont mises en commun de manière à participer à une construction collective de nouvelles stratégies d'enseignement. D'ailleurs, la maîtrise des savoirs, souvent associée au nombre d'années d'expérience en enseignement, serait un facteur de collaboration (Nadon, 2019).

À l'instar des travaux de Landry-Cuerrier (2007) et de Nadon (2019), cette recherche souligne que les modalités d'accompagnement et les interventions mises de l'avant par les orthopédagogues contribuent à faciliter le processus d'adaptation au changement des enseignantes dans la mesure où elles s'actualisent au sein d'une collaboration sur plusieurs années. En regard à ce constat, il est possible d'affirmer que l'accompagnement par des orthopédagogues contribue au développement professionnel des enseignantes. Puisque cet accompagnement s'inscrit dans un contexte de collaboration, celui-ci semble à la fois agir sur les relations interpersonnelles et les pratiques collaboratives qui, elles, sont considérées nécessaires à la mise en œuvre du modèle RàI (Allard, 2016; Boily, 2020; Lafortune, 2007; Haager et al., 2007; Harlacher et Siler, 2011).

### **5.3 Les modalités d'accompagnement par les orthopédagogues mises en relation avec le continuum d'interdépendance relationnelle de la collaboration**

Cette section met en relation les modalités d'accompagnement dégagées comme étant les plus importantes pour chaque dyade avec les niveaux d'interdépendance relationnelle de la collaboration selon le modèle de Little (1990) tel que présenté à la figure 5.3. Pour ce faire, les interventions liées à la modalité d'accompagnement privilégiée par les dyades sont associées aux pratiques de collaboration de chacun des niveaux d'interdépendance relationnelle respectifs.



Adapté de Beaumont et al. (2010)

**Figure 5.2** Modalités d'accompagnement (interventions) par les orthopédagogues les plus importantes selon les dyades et le continuum de la collaboration (Little, 1990).

### 5.3.1 Les pratiques de collaboration entre enseignante et orthopédagogue aux différentes phases d'adaptation au changement

Afin d'explorer les contributions de l'accompagnement par des orthopédagogues à l'appropriation de pratiques d'enseignement efficaces en contexte de collaboration, la présente discussion porte sur les pratiques de collaboration entre enseignante et orthopédagogue aux différentes phases d'adaptation au changement. Celle-ci est présentée en ordre chronologique selon les phases d'adaptation au changement.

D'abord, la relation interpersonnelle de la dyade 1, se situant à la phase du choc, est marquée d'une entraide ponctuelle et informelle à sens unique. Celle-ci est principalement offerte dans le cadre de la consultation. En effet, plusieurs activités d'échanges informelles sont citées par cette dyade. Ces échanges portent principalement sur la compréhension du modèle RàI. La dyade semble accorder peu d'importance à la coordination de l'enseignement et la concertation y est décrite ardue et exigeante. Cette description de la relation entre l'enseignante et l'orthopédagogue semble confirmer un faible niveau d'interdépendance relationnelle, ce qui appuie la proposition que la consultation soit davantage utilisée en début de collaboration à la mise en œuvre du

modèle RàI. Par ailleurs, l'analyse vient à la fois appuyer la proposition de Nadon (2019) qui indique que, bien que les enseignantes ayant plusieurs années d'expérience en enseignement soient généralement plus empreintes à collaborer que les enseignantes novices, elles ont également besoin de temps pour installer une telle relation. Devant tout changement, une perte de contrôle et un fort sentiment d'insécurité, voire d'incompétence, qui entravent la disposition des enseignantes à collaborer (Ouellet et Pellerin, 1996, Nadon, 2019).

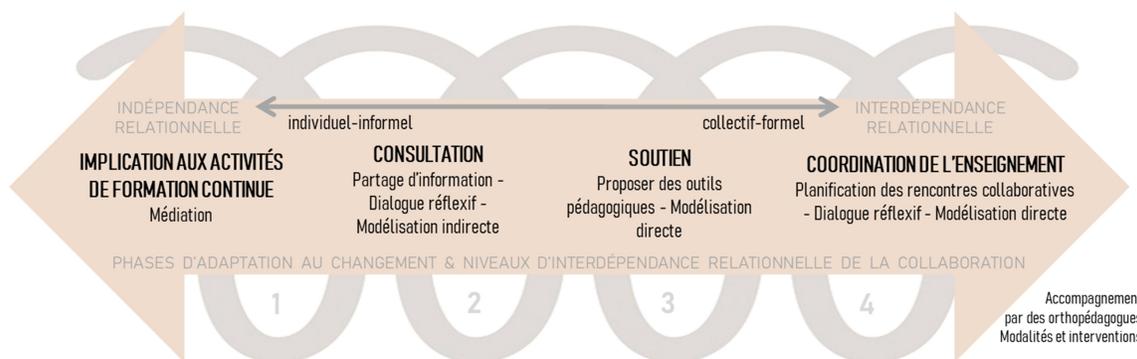
Quant à elle, la relation interpersonnelle de la dyade 3 est caractérisée par un accompagnement régulier orienté sur l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. Pour ce faire, cet accompagnement ponctuel, informel et à sens unique, alterne entre *soutien* et *consultation*. Le besoin plus grand de l'E3 à s'approprier de nouvelles pratiques d'enseignement efficaces engage la dyade dans une relation d'interdépendance non paritaire où les rencontres collaboratives constituent surtout une occasion supplémentaire d'accompagner l'enseignante. En ce sens, les caractéristiques de la relation interpersonnelle de cette dyade, qui applique les principes du modèle RàI avec suffisamment d'aisance, correspondent à celles du troisième niveau d'interdépendance relationnelle. Ces résultats appuient les propos de Nadon (2019) qui stipulent que les enseignantes ayant moins d'expérience en enseignement soient moins empreintes à collaborer. L'E3, malgré qu'elle n'enseigne que depuis quatre ans au premier cycle, en est à sa quatorzième année d'enseignement. Par conséquent, elle semble disposée à apprendre et à collaborer. Le niveau de collaboration aurait peut-être été différent auprès d'une enseignante en deçà de 7 ans d'expérience en enseignement.

Enfin, la dyade 2 se distingue par une mise en œuvre du modèle RàI plus fidèle aux principes théoriques. L'enseignement concerté et cohérent aux trois paliers d'intervention, la résolution de problèmes complexes appuyée sur des cadres de référence communs ainsi que le partage de la réussite scolaire des élèves situent cette dyade au niveau d'interdépendance le plus élevé et ce, malgré que le leadership pédagogique demeure attribué à l'orthopédagogue. En ce sens, les résultats obtenus pour cette dyade confirment, d'abord, l'importance du travail collaboratif à la mise en œuvre du modèle

RàI (Allard, 2016; Boily, 2020; Lafortune, 2007; Haager et al., 2007; Harlacher et Siler, 2011). Ils appuient ensuite la proposition qu'une collaboration véritable n'est possible que lorsqu'un cadre de référence est commun, c'est-à-dire lorsque les savoirs, malgré des expertises et des compétences variées, sont homogènes.

#### **5.4 Constats, limites et pistes de réflexion**

Quelques constats, limites et pistes de réflexion à cette recherche nécessitent d'être soulignés. D'abord, les résultats mettent en lumière quatre modalités d'accompagnement qu'utilisent des orthopédagogues afin d'accompagner des enseignantes avec lesquelles elles collaborent à s'approprier des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. Cet accompagnement vise un enseignement efficace appuyé sur des données issues de la recherche au palier 1 ainsi qu'au palier 2. L'analyse des résultats permet de définir l'accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues en contexte de collaboration. Il s'agit d'une relation d'aide dialogique et active où les orthopédagogues accompagnent les enseignantes à travers les phases d'adaptation au changement, dans ce cas-ci, relatives à la mise en œuvre du modèle RàI. Pour ce faire, les orthopédagogues recourent à diverses modalités d'accompagnement qui répondent rapidement et en contexte aux besoins spécifiques des enseignantes accompagnées en fonction de la phase où elles se situent. Ces modalités comportent des visées, des caractéristiques et des interventions qui leur sont propres. Il a aussi été montré que les besoins des enseignantes peuvent varier en fonction du nombre d'années d'expérience en enseignement et de leurs connaissances. Néanmoins, ces modalités s'inscrivent selon un certain ordre chronologique depuis l'annonce du changement puisque toute enseignante semble devoir s'adapter à celui-ci. Cet accompagnement par des orthopédagogues est représenté par la figure 5.4.



**Figure 5.3** Accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues en contexte de collaboration à l'adaptation au changement : modalités et interventions.

Bien que cet accompagnement semble suivre un ordre chronologique correspondant à l'appropriation des pratiques d'enseignement par les enseignantes et à la mise en œuvre du modèle RàI, il a été montré que ce ne soit pas nécessairement linéaire et que les modalités d'accompagnement peuvent être utilisées de manière itérative et simultanée. C'est-à-dire que lorsqu'une enseignante est face à un nouvel apprentissage, l'orthopédagogue peut toujours recourir à l'une ou l'autre des modalités selon les besoins spécifiques et les caractéristiques de l'enseignante. C'est d'ailleurs en prenant en compte les besoins des enseignantes (problèmes ancrés dans la pratique) que celles-ci s'engagent dans le processus de changement et acceptent d'être accompagnées. Mais c'est aussi en préservant l'autonomie professionnelle des enseignantes et en mettant en lumière les effets de leur enseignement (sentiment de compétence) que les enseignantes maintiennent leur engagement tout au long du processus de changement. Parallèlement, il a été montré que le niveau d'interdépendance relationnelle de la collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue correspond à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par l'enseignante. Ceci s'explique par l'élaboration graduelle d'un cadre commun de référence des pratiques d'enseignement.

L'analyse des résultats souligne trois principales contributions de cet accompagnement à l'appropriation des pratiques d'enseignement par des enseignantes : le développement professionnel des enseignantes, le codéveloppement professionnel ainsi que le rehaussement du niveau d'interdépendance relationnelle de l'équipe enseignante, incluant

les orthopédagogues. De surcroît, ces contributions s'avèrent essentielles à la mise en œuvre du modèle RàI (Allard, 2016; Boily, 2020; Haager et Mahdavi, 2007; Harlacher et Siler, 2011) : la première réfère à l'acquisition de connaissances individuelles sur les pratiques d'enseignement efficaces, la seconde réfère à l'instauration d'un cadre commun de référence en continuelle évolution et la troisième réfère à une collaboration véritable. Ainsi, l'accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues contribue, tel qu'observé pour la dyade 2, à une opérationnalisation fidèle du modèle RàI. De surcroît, les participantes soulignent des effets sur la réussite scolaire des élèves lesquels pourraient d'ailleurs constituer une prospective de recherche pertinente au Québec.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche s'avèrent peu généralisables, d'abord, dû au petit échantillon de la population enseignante, mais aussi dû au contexte organisationnel décrit par les trois dyades. En effet, le décloisonnement des classes à l'aide d'une coenseignante favorisant la prise en charge du palier 2 par les enseignantes ainsi que les nombreuses rencontres collaboratives de planification de l'enseignement par niveau sont deux variables qui n'ont pas préséance dans toutes les écoles québécoises. Nonobstant, ces variables constituent des conditions favorisant la mise en œuvre du modèle RàI, ce qui contribue à la réflexion sur les enjeux de celle-ci.

Une autre condition favorable à la mise en œuvre du modèle RàI soulevée par l'analyse est le leadership pédagogique. Un leader est décrit par Senge (1999) comme une personne qui influence naturellement le changement en motivant les autres en raison de sa crédibilité, de ses capacités et de son engagement. Certaines caractéristiques personnelles sont attribuables aux leaders. Dans le contexte de la recherche, les savoirs pratiques et théoriques en regard des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture semblent une des caractéristiques spécifiques au leadership pédagogique. Au sein des dyades participantes, ce sont les orthopédagogues qui, tel que le mentionne aussi Boily (2020), ont naturellement endossé le rôle de leader pédagogique. Or, il est peu probable que toutes les orthopédagogues possèdent les caractéristiques d'un leader pédagogique. Ceci constitue donc une seconde limite à la généralisation des résultats de la recherche.

Néanmoins, l'étude de ces trois cas a permis l'émergence des nouveaux savoirs ci-haut mentionnés et l'avancée des connaissances en regard du rôle d'accompagnateur de plus en plus dévolu aux orthopédagogues. Les résultats viennent soutenir concrètement les activités d'accompagnement que les orthopédagogues peuvent privilégier. En plus de préciser le rôle de l'orthopédagogue à la mise en œuvre du modèle RàI, ces nouvelles connaissances contribuent à éclairer les contributions d'un accompagnement en contexte de collaboration et à mettre en lumière la nécessité d'instaurer des espaces de collaboration des équipes enseignantes afin de se préoccuper de la réussite du plus grand nombre d'élèves. Aussi, les résultats montrent l'importance d'une collaboration entre enseignante et orthopédagogue sur plusieurs années. Par ailleurs, les principes mêmes du modèle RàI semblent aussi contribuer à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture et à la collaboration par la collecte de données issues de la pratique, la résolution de problèmes complexes ainsi que le partage des responsabilités des paliers d'intervention.

## CONCLUSION

En réponse à un haut taux de décrochage scolaire, plusieurs écoles québécoises tentent de mettre en œuvre le modèle RàI. Celui-ci consiste en un système de prévention à trois paliers d'intervention et soutient le recours à des pratiques d'enseignement reconnues efficaces par la recherche. Plusieurs études montrent que l'utilisation de telles pratiques d'enseignement de la lecture a des effets positifs sur la réussite scolaire, et par conséquent, sur le taux de décrochage (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010; Bronckart et Gather Thurler, 2004; Moreau et Leclerc, 2012).

Cependant, d'autres études révèlent une faible autonomie des écoles québécoises à mettre en œuvre à maintenir des programmes tel que le modèle RàI (Bowen et al., 2005; Carpentier, 2010; Gaudreau et al., 2008; Janosz et al., 2010; MELS, 2006a; Moreau et Leclerc, 2010). Or, il semble qu'une culture collaborative contribuerait au développement professionnel nécessaire à l'implantation de nouveaux modèles (Savoie-Zajc et al., 2010; Beaumont et al., 2011). D'autres recherches affirment que les milieux scolaires ne peuvent s'approprier et implanter un nouveau modèle à moins que des modalités d'accompagnement soient mises en place (Bélanger et al., 2012; Gather Thurler, 2004; Harlacher et Siler, 2011; Janosz et al., 2010; L'Hostie et Boucher, 2004; Lafortune et Martin, 2004). Dans plusieurs écoles, ce rôle est nouvellement dévolu aux orthopédagogues par l'entremise de cadres d'organisation des services en orthopédagogie basés sur le modèle RàI.

Bien que l'on reconnaisse déjà aux orthopédagogues le rôle un rôle de soutien-conseil auprès les enseignantes en regard des besoins particuliers des élèves EHDAA par l'entremise d'interventions orthopédagogiques indirectes (ADOQ, 2003a; 2018b; Boily, 2020; Langevin et Rocque, 2012; Mérini et al., 2011; Moreau, 2010; Paré et Trépanier, 2010), ce rôle d'accompagnateur en contexte de collaboration et ses contributions demeurent à être définis (Boily, 2020; Desrochers, 2012). Cette recherche a ainsi pour objectifs 1) de décrire les modalités d'accompagnement utilisées par des

orthopédagogues et 2) d'en écrire les contributions à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes accompagnées et 3) de décrire les pratiques de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue dans ce contexte d'accompagnement.

Suite à une étude de cas composée de trois dyades enseignante-orthopédagogues, la présente recherche met en exergue que l'accompagnement par des orthopédagogues consiste en une relation d'aide dialogique et active où les orthopédagogues accompagnent les enseignantes à traverser les phases d'adaptation au changement (Ouellet et Pellerin, 1996) en recourant à diverses modalités qui répondent rapidement et en contexte aux besoins spécifiques des enseignantes accompagnées en fonction de la phase où elles se situent. Quatre modalités d'accompagnement ont émergé : 1) l'implication des orthopédagogues aux activités de formation continue des enseignantes, 2) la consultation, 3) le soutien et 4) la coordination de l'enseignement. Ces modalités suivent un certain ordre chronologique relatif à l'adaptation au changement, dans ce cas-ci, à la mise en œuvre du modèle RàI.

Parallèlement à l'appropriation des pratiques d'enseignement efficaces par les enseignantes, il a été montré que le niveau de collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue s'intensifie progressivement vers le pôle d'interdépendance relationnelle. La collaboration dans ce contexte d'accompagnement favoriserait l'autonomie professionnelle des enseignantes, ce qui, selon les résultats de cette recherche et ceux d'Allard (2016), maintiendrait les enseignantes engagées dans le processus de changement.

En ce sens, trois contributions de l'accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues sont soulevées : le développement professionnel des enseignantes, le codéveloppement professionnel de l'équipe enseignante et le rehaussement du niveau d'interdépendance relationnelle de la collaboration. Celles-ci occasionnent un cadre commun de référence nécessaire à l'opérationnalisation du modèle RàI (Allard, 2016).

La recherche met ainsi en exergue des modalités d'accompagnement utilisées par des orthopédagogues qui dépassent largement la consultation ponctuelle et informelle décrite par divers auteurs (Boily, 2020; Haager et Mahdavi, 2007, Moreau, 2010, Paré et Trépanier, 2010). Les résultats viennent préciser la définition du rôle d'accompagnateur dévolu aux orthopédagogues. La présente recherche confirme aussi qu'un accompagnement d'enseignantes en contexte de collaboration à long terme s'avère une condition nécessaire au changement de pratiques, mais aussi à la mise en œuvre du modèle RàI (Huges et al., 2009). Il s'agit d'une première condition à la mise en œuvre du modèle RàI.

Une seconde condition réside dans le rôle de leader pédagogique par lequel les orthopédagogues semblent influencer et motiver les enseignantes à s'engager dans un processus de changement relatif à l'apprentissage de nouvelles pratiques d'enseignement. Un leader pédagogique est décrit comme un membre du groupe qui guide, oriente et accompagne les réflexions et les actions des autres membres du groupe. Gather Thurler (2004) ajoute qu'un leader pédagogique viendrait briser l'isolement des enseignantes, ce qui a aussi été souligné dans cette recherche. Par ailleurs, Brassard (2007) stipule que la présence d'un leadership pédagogique aurait pour effet de donner plus d'autonomie aux écoles, ce qui favoriserait la mise en œuvre du modèle RàI et son maintien. Bien que Poirel et Yvon (2012) mentionnent l'absence d'un leadership partagé dans les écoles québécoises, c'est de manière naturelle, tout comme le soulève Boily (2020), que certaines orthopédagogues semblent endosser ce rôle. Puisque ce rôle est principalement attribué à la direction d'établissement (Brassard, 2007; Poirel et Yvon, 2012), ces nouvelles connaissances proposent des pistes de réflexion en regard de la distribution du leadership dans les écoles. Nonobstant, les résultats concordent avec la proposition qu'un leadership pédagogique assumé s'avère une autre condition à la mise en œuvre du modèle RàI.

Il émerge des résultats une troisième condition favorable à la mise en œuvre du modèle RàI. Il s'agit du temps accordé à la collaboration. En, effet, les résultats montrent que c'est lors des rencontres collaboratives que l'équipe enseignante peut développer une

vision commune, élaborer un cadre de référence commun et se partager les tâches d'enseignement. La prise en compte de la réussite des élèves des suites d'une planification collaborative de l'enseignement, réussite donc attribuable à tous, aurait pour effet de rehausser le sentiment de compétence professionnelle individuel et collectif, en plus de renfoncer les liens au sein du groupe. Par ailleurs, ces rencontres s'apparentent à une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) décrite 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 ainsi que leurs compétences en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves. » (Leclerc et Labelle, 2013. p. 5). Les temps alloués à la collaboration rehausseraient ainsi le niveau d'interdépendance relationnelle de sorte qu'une véritable communauté éducative voit à la réussite de tous les élèves. Cela concorde avec les propositions de certains chercheurs à l'effet que la collaboration s'avère nécessaire à la mise en œuvre du modèle RàI (Allard, 2016, Boily, 2020, Harlacher et Siler, 2011).

Une dernière condition relative à la mise en œuvre du modèle RàI est la stabilité des équipes enseignantes. En effet, la mise en œuvre du modèle semble s'étendre sur quelques années avant d'en atteindre une pleine opérationnalisation. L'accompagnement des enseignantes doit également se déployer sur quelques années. Par ailleurs, les participantes soulignent que la coordination de l'enseignement est entre autres possible puisque que les orthopédagogues font le suivi des cohortes d'élèves sur plusieurs années. En ce sens, il appert que la stabilité de l'équipe enseignante, incluant l'orthopédagogue, est essentielle afin de ne pas interrompre le processus de changement.

De plus, l'analyse met en exergue deux autres conditions plus spécifiques au développement professionnel des enseignantes. D'abord, tel que soulevé par Desrochers et al., (2010), le recours à des programmes d'enseignement standardisés semble permettre aux enseignantes d'approfondir leurs connaissances théoriques et de faciliter le transfert de celles-ci dans la pratique. Pour cette raison, il est impératif que de tels programmes d'évaluation et d'enseignement standardisés continuent à être développés.

Deuxièmement, une nouvelle condition émerge des résultats. Il s'agit de la prise en charge du palier 2 par les enseignantes et des retombées à leur appropriation des pratiques d'enseignement efficaces. En effet, il appert que d'enseigner à un sous-groupe d'élèves constitue un contexte favorable à l'expérimentation de nouvelles pratiques d'enseignement. Par ailleurs, ce contexte favoriserait l'observation des processus cognitifs et métacognitifs des élèves en réponse aux interventions pédagogiques. Les participantes relèvent que ces observations occasionnent une prise de conscience des difficultés d'apprentissage de leurs élèves, ce qui éclaire l'importance d'enseigner différemment ou davantage certaines composantes de la lecture au palier 1. Malheureusement, ce palier d'intervention est encore souvent dévolu aux orthopédagogues (Boily, 2020). Cette dernière condition constitue ainsi une prospective à examiner.

Enfin, les résultats à cette recherche s'avèrent peu généralisables en fonction du petit nombre cas étudié (trois). Par ailleurs, ces cas sont associés à des conditions organisationnelles exceptionnelles dans les trois écoles : 1) des dyades qui collaborent depuis plusieurs années autour de mêmes groupes d'élèves, 2) le décroisement des classes en fonction des trois paliers d'intervention où les enseignantes prennent en charge le palier 2 alors qu'une coenseignante enseigne aux autres élèves, 3) la libération des enseignantes afin qu'elles puissent participer aux multiples rencontres collaboratives annuellement et 4) des orthopédagogues dont le leadership pédagogique a occasionné le déploiement de modalités d'accompagnement efficaces. Nonobstant, ces conditions ont contribué à ce que ces dyades s'inscrivent dans un changement de pratiques d'enseignement qui ont permis de décrire les modalités d'accompagnement d'enseignantes utilisées par des orthopédagogues et d'en explorer les contributions en profondeur. Ceci contribue d'ailleurs à enrichir les connaissances sur l'accompagnement en contexte de collaboration, sur le rôle des orthopédagogues et sur la mise en œuvre du modèle RàI.

## Appendice A

### Recension des interventions orthopédagogiques indirectes dans la littérature scientifique

Auteur	Types d'interventions indirectes	Moyens d'interventions indirectes
Bélangier et al. (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mécanisme d'autorégulation de l'apprentissage et de l'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modelage</li> <li>Rétroaction</li> <li>Discussion individuelle</li> <li>Discussion de groupe</li> </ul>
Boudreau (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concertation</li> </ul>	
Brodeur, Dion, Mercier, Laplante, et Bournot-Trites (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autorégulation des apprentissages</li> <li>Collaboration</li> </ul>	
Gravel & Trépanier (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coenseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de planification</li> <li>Activités de coenseignement</li> </ul>
Langevin et Rocque (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concertation</li> <li>Collaboration</li> <li>Coordination des interventions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités d'encadrement des auxiliaires d'inclusion</li> <li>Activités de soutien à la direction</li> <li>Conseil aux enseignants</li> <li>Activités de supervision-information</li> <li>Participation à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'intervention</li> </ul>
Mérini et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concertation</li> <li>Coordination et régulation de l'action d'aide</li> <li>Consultation (Personne-ressource)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conception, décision et programmation de l'action d'aide</li> <li>Communication interne et externe</li> <li>Analyse des besoins ou des difficultés rencontrées</li> <li>Bilan et suivi de l'action d'aide</li> <li>Co-intervention</li> <li>Activités de médiation (impliquer tous les intervenants)</li> </ul>
Moreau	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consultation (agent de prévention et de soutien à l'inclusion)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planification et animation de rencontres fréquentes, planifiées et structurées</li> </ul>

---

(2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration</li> <li>• Coordination (Agent de changement)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités d'évaluation des difficultés et des facteurs de risque</li> <li>• Planification d'actions environnementales pour atténuer les situations de handicap</li> <li>• Activités de soutien à la différenciation pédagogique</li> <li>• Participation à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'intervention</li> <li>• Activités de recherche de renseignements auprès de différentes personnes-ressources</li> <li>• Activités de soutien à la transformation de pratiques enseignantes</li> <li>• Projet personnel ou dans un groupe de développement professionnel</li> </ul>
Paré et Trépanier (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultation (typologie : orthopédagogue consultant, consultation collaborative, analyse des pratiques d'enseignement, consultation de groupe et consultation brève)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontres de groupe</li> <li>• Rencontres individuelles</li> <li>• Offre de formation, ateliers ou travaux pratiques</li> <li>• Planifier, implanter et évaluer l'enseignement en classe</li> <li>• Rétroaction sur l'enseignement</li> <li>• Étude de cas</li> <li>• Démarche de résolution de problèmes</li> <li>• Communication par téléphone ou courriel</li> </ul>
Poirier (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer des outils et des stratégies d'intervention</li> <li>• Suivi du dossier des élèves</li> </ul>
St-Laurent et al. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultation collaborative</li> <li>• Enseignement coopératif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir ou concevoir du matériel adapté</li> <li>• Soutien à l'adaptation de l'enseignement</li> <li>• planification et coenseignement</li> </ul>

---

## Appendice B

### Liste des 24 pratiques collaboratives en milieux scolaires selon les travaux de Nadon (2019)

Continuum	Gr.	Pratiques collaboratives	
Indépendance 	Gr.2	Échanges d'idées autour du photocopieur	
	Gr.2	Échange d'informations en contexte informel	
		<b>Échange de matériel pédagogique</b>	
	Gr.2	Échange sur les difficultés vécues avec les élèves	
	Gr.2	Échange sur les rapports avec les parents	
		<b>Prendre en référence des ressources choisies en commun avec les collègues</b>	
	Gr.2	Échanges spontanés durant les formations, en congrès et autres	
	Gr.2	Échanges d'idées ou d'informations sur les réseaux sociaux	
	Gr.2	Observer un ou une collègue qui donne une leçon	
	Gr.1-2	<b>Demander conseil à une enseignante d'expérience</b>	
	Gr.1-2	<b>Échanger avec des personnes ressources à l'extérieur de l'école (psychologue, orthophoniste, TS, etc.)</b>	
	Gr.2	Soutien à la rééducation avec l'orthopédagogue	
	Gr.1	Rencontre de travail avec la conseillère pédagogique (dyade-trio)	
	Gr.2	Journée de formation (volontaire) entre collègues	
	Gr.2	Suivi suite à une formation	
	Gr.2	Rencontre pour analyser en commun les contenus du programme	
	Gr.1-2	<b>Participation à un groupe de partage pédagogique sur un thème en particulier</b>	
	Gr.1-2	<b>Rencontres hebdomadaires entre enseignantes de même cycle pour discuter de progression des apprentissages</b>	
	Gr.1-2	<b>Rencontre entre enseignantes de même année pour travailler le calendrier de planification (devoirs et leçons)</b>	
	Gr.1	Rencontre pour faire le choix d'une méthode d'apprentissage commune (Prime, la Forêt de l'alphabet)	
	Gr.1-2	<b>Travailler en classe avec une enseignante-orthopédagogue ou autres</b>	
	Gr.2	Travail en communauté d'apprentissage professionnel (CAP) avec d'autres enseignantes	
	Interdépendance	Gr.1-2	<b>Réunion de l'équipe-enseignante à caractère pédagogique (évaluations, activités et projets pédagogiques)</b>
		Gr.2	Enseigner ensemble dans la même classe

Légende :

Gr1 : enseignantes ayant 16 années et mois d'expérience en enseignement

Gr1 : enseignantes ayant 17 années et plus d'expérience en enseignement

## Appendice C

### Certificat éthique



Case postale 1250, succursale HULL  
Gatineau (Québec) J8X 3X7  
www.uqo.ca

Gatineau le 5 décembre 2014

Madame Geneviève Cusson  
Étudiante  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec en Outaouais

Cc : Catherine Lanaris professeure  
Département des sciences de l'éducation

**Objet : L'accompagnement des enseignants par l'orthopédagogue dans le processus d'implantation du modèle Réponse à l'Intervention**

**Projet # : 2056**

C'est avec un très grand intérêt que j'ai pris connaissance de votre projet de recherche. Cette étude, portant sur l'accompagnement des enseignants m'apparaît extrêmement intéressant. Tout comme vous, je crois que la qualité de l'accompagnement représente un élément essentiel dans l'implantation d'un processus. Il est donc essentiel de mieux comprendre les dynamiques qui sont en jeu afin d'assurer des interventions qui sont optimales. Je suis donc heureux qu'une étudiante de notre Université se penche sur ce sujet.

Sur le plan éthique, votre document a fait l'objet d'une évaluation par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'UQO. Dans l'ensemble, le projet respecte les règles exigées par l'établissement. Cependant, afin de pouvoir vous accorder un certificat d'approbation éthique, le Comité désire obtenir des précisions et exige des modifications lesquelles sont indiquées dans le document EXCEL qui est annexé à la présente lettre et intitulé:

**(2056) --- Cusson --- Commentaires CER --- Réponses du chercheur**

Afin de permettre la poursuite du traitement de votre dossier, vous devez:

- 1--- Compléter toutes les sections du document où on vous demande de donner des précisions ou d'expliquer les changements que vous avez effectués.
- 2--- Indiquer les changements apportés, à même le ou les documents concernés, en les présentant à l'aide de **caractère gras, italique et souligné**. Tout document modifié doit nous être retourné en même temps que la réponse aux commentaires du comité.
- 3--- Fournir tout document additionnel demandé par le comité.

Comme vous pouvez le constater, il s'agit de modifications mineures. Je vous serais reconnaissant de faire parvenir votre document EXCEL complété, ainsi que tous les autres documents nécessaires au traitement de votre dossier à madame Caroline Tardif, soit par courriel à [comite.ethique@uqo.ca](mailto:comite.ethique@uqo.ca), par courrier au bureau du Secrétariat général, local E---2100 ou par Moodle. Veuillez noter qu'une période de un an vous est allouée pour répondre. Après cette période, votre dossier sera fermé et vous devrez refaire une demande de certificat d'éthique.

Il est important de noter que les recherches nécessitant l'approbation du comité d'éthique ne peuvent débiter avant que le certificat d'éthique signé soit en possession du chercheur.

Je demeure à votre disposition pour toute information supplémentaire et vous prie d'agréer l'expression de mes salutations distinguées.

Le président du Comité d'éthique de la recherche  
André Durivage

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'André Durivage', enclosed within a large, loopy oval shape.

## Appendice D

### Formulaire de consentement



Case postale 1250, succursale HULL,  
Gatineau (Québec)

J8X 3X7

[www.uqo.ca/ethique](http://www.uqo.ca/ethique)

Comité d'éthique de la recherche

### Formulaire de consentement

Mme Geneviève Cusson, chercheuse principale, étudiante à la maîtrise,  
Université du Québec en Outaouais

Mme Ruth Phillion, Ph.D., professeure en sciences de l'éducation,  
Université du Québec en Outaouais, directrice de recherche

Mme Catherine Lanaris, Ph.D., professeure en sciences de  
l'éducation, Université du Québec en Outaouais, co-directrice de  
recherche

### Introduction

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche intitulé *L'accompagnement des enseignants par l'orthopédagogue à l'adoption de pratiques d'enseignement efficaces en lecture*. Ce projet vise à mieux comprendre le rôle d'accompagnateur de l'orthopédagogue. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1- Identifier les modalités d'accompagnement utilisées par les orthopédagogues auprès d'enseignants souhaitant s'approprier des pratiques d'enseignement efficaces en lecture.
- 2- Examiner, selon la perspective des enseignants, dans quelle

mesure l'accompagnement offert par les orthopédagogues permet aux enseignants de s'approprier des pratiques d'enseignement efficaces en lecture.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité éthique de la recherche de l'UQO.

### **Nature de la participation demandée**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à une entrevue d'environ 60 minutes à la date et à l'endroit qui vous conviendront entre janvier et mai 2018. Notez que cette entrevue sera soumise à un enregistrement vocal afin de retranscrire le plus précisément l'entretien.

### **Participation volontaire et possibilité de retrait**

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Si vous vous retirez du projet, toutes les informations recueillies à votre sujet, tous les enregistrements individuels ainsi que leurs transcriptions seront automatiquement détruits.

### **Risques, inconvénients et bénéfices**

Aucun risque particulier n'est associé aux procédures prévues dans le cadre de la présente recherche. Toutefois, si jamais vous éprouvez un inconfort vis-à-vis une ou l'autre des questions, vous ne devez pas hésiter à en faire mention à la chercheuse qui effectue l'entrevue. Vous n'aurez pas à répondre à la question. Par ailleurs, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'accompagnement des enseignants par les orthopédagogues est le seul bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

### **Confidentialité**

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de

recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais<sup>10</sup>. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification puisque toutes les données seront anonymisées à l'aide d'un nom fictif pour les participantes et participants, et en aucun temps leur provenance ne sera mentionnée. Toutes les données seront conservées sous clé chez la chercheuse et les verbatims seront retranscrits dans un dossier sécurisé sur son ordinateur personnel. Seule la chercheuse principale, Mme Ruth Phillion et Mme Catherine Lanaris auront accès aux données. Le traitement des données de la recherche ne permettra pas d'identifier les personnes participantes et il n'y aura aucune diffusion de matériel audio. Les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

### **Diffusion des résultats**

Les résultats seront diffusés pour un mémoire de maîtrise, mais ils pourraient aussi être utilisés dans le cadre d'une conférence ou un article scientifique. Les données recueillies seront conservées sous clé dans l'ordinateur personnel de la chercheuse principale et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse ainsi que la directrice et la co-directrice de ce projet de recherche. Dans les cinq années suivant la fin du projet de recherche, les enregistrements audios ainsi que les verbatims seront détruits par suppression.

### **Identification des personnes ressources**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Geneviève Cusson au 819-322-7204 ou à l'adresse courriel [cusg02@uqo.ca](mailto:cusg02@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec le président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, M. André Durivage, au 819-595-3099 (poste 1781) ou à l'adresse courriel [andre.durivage@uqo.ca](mailto:andre.durivage@uqo.ca)

---

<sup>10</sup> À des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

## Consentement

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

### Consentement à participer au projet de recherche

Nom du participant	Signature du participant

\_\_\_\_\_

Date

Nom du chercheur	Signature du chercheur

\_\_\_\_\_

date

Désirez-vous obtenir un résumé des résultats de cette recherche? Oui  Non

Si tel est le cas, veuillez inscrire votre courriel :

\_\_\_\_\_

## Appendice E

### Guide d'entretien spécifique aux enseignants

#### **L'accompagnement d'enseignants du primaire à l'adoption de pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par des orthopédagogues**

Tout d'abord, un grand merci d'accepter de participer à cette recherche portant sur l'accompagnement offert par les orthopédagogues auprès d'enseignement souhaitant s'approprier des pratiques d'enseignement efficaces en lecture.

Rappelons que cet accompagnement se fait dans le contexte de mise en œuvre du modèle RàI dans votre école où l'orthopédagogue est appelé à vous accompagner à adopter de nouvelles pratiques d'enseignement démontrées efficaces en lecture tels que prescrit au premier niveau du modèle RàI.

Les questions ne portent donc pas sur l'implantation du modèle RàI, mais bien sur l'accompagnement offert aux enseignantes pour leur permettre de s'approprier les pratiques d'enseignement proposées par ce modèle, et ce, pour favoriser chez les élèves le développement des composantes de la lecture.

L'entretien durera environ 60 minutes et porte spécifiquement sur les pratiques d'enseignement spécifiques au premier niveau du modèle RàI en lecture. Je vous rappelle qu'il est enregistré. Êtes-vous prête?

#### **QUESTIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES**

Diplôme(s) universitaire(s)?

Nombre d'années d'expérience reconnues en enseignement?

Cycle d'enseignement?

Nombre d'années d'expérience en enseignement dans ce cycle?

Nombre d'années d'enseignement à cette école?

Nombre d'années de collaboration autour de mêmes groupes d'élèves avec l'orthopédagogue participante?

## **BLOC 1 Pratiques d'enseignement efficaces : stratégies d'enseignement et composantes de la lecture**

Comment en êtes-vous arrivés à vous intéresser aux pratiques d'enseignement efficaces en lecture? Est-ce un intérêt personnel ou obligatoire (orientation de l'école ou du CSS)?

Avez-vous déjà reçu de la formation au sujet des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture? Si oui, dans quel contexte (où, par qui...)?

Pouvez-vous décrire sur quoi (quelles composantes de la lecture) devrait porter un enseignement efficace de la lecture au 1<sup>er</sup> ou au 2<sup>e</sup> cycle (selon le cycle d'enseignement)?

Pouvez-vous décrire les stratégies d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de (composantes nommées), selon les principes de l'enseignement efficace de la lecture?

## **BLOC 2 Modalités d'accompagnement**

Lesquelles de ces nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture (composantes et stratégies d'enseignement) avez-vous récemment ajoutées à votre enseignement? Qu'avez-vous changé dans votre enseignement de la lecture?

Avez-vous fait appel à l'orthopédagogue afin de recevoir du soutien pour vous approprier ces nouvelles pratiques d'enseignement (composantes et stratégies)? Est-ce que l'orthopédagogue vous a offert du soutien pour vous aider à vous approprier ces nouvelles pratiques enseignantes?

- Si oui, pour quelles composantes de la lecture avez-vous sollicité/reçu son soutien?
- Pouvez-vous décrire les moyens (modalités d'accompagnement) utilisés par l'orthopédagogue pour vous aider à vous approprier chacune de ces composantes de la lecture? Pouvez-vous me donner des exemples?
- Est-ce que vous considérez que les modalités d'accompagnement citées vous ont aidé à vous approprier ces nouvelles pratiques d'enseignement en lecture en lien avec la ou les composantes à développer chez vos élèves? Pouvez-vous préciser en quoi ces modalités ont été (ou non) aidantes?
- Quelles en sont les forces, les avantages de chaque modalité d'accompagnement proposée?
- Quelles en sont les limites, les désavantages?
- Auriez-vous pu effectuer ce changement de pratiques sans cet accompagnement de la part de l'orthopédagogue?

- Est-ce que d'autres facteurs auraient pu contribuer à ce changement de pratique de l'enseignement de la lecture?

### **BLOC 3 Contributions des modalités d'accompagnement**

Selon vous, quelles modalités d'accompagnement utilisées par l'orthopédagogue ont le plus contribué à ce que vous adoptiez de nouvelles pratiques d'enseignement spécifiques aux composantes de la lecture ciblées?

À la lumière de vos observations, de votre expérience, pouvez-vous envisager des pratiques d'accompagnement qui favoriseraient une meilleure appropriation des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture?

- Auriez-vous des recommandations à formuler aux orthopédaogues en matière d'accompagnement?
- Dans un contexte optimal (ressources disponibles, temps alloué, etc.), quelle serait, selon vous, la formule idéale d'accompagnement par l'orthopédagogue?

En considérant toutes formes d'accompagnement et non seulement l'accompagnement par l'orthopédagogue, y a-t-il des modalités d'accompagnement qui vous apparaissent moins fructueuses en regard à l'adoption de nouvelles pratiques d'enseignement en lecture?

Quelle serait, selon vous, la formule idéale d'accompagnement? Qu'est-ce qui vous aiderait à mieux enseigner la lecture?

- Qui pourrait assurer cet accompagnement?

Souhaitez-vous ajouter quelque chose au sujet de l'accompagnement par l'orthopédagogue en vue d'aider les enseignants à adopter des pratiques d'enseignement efficaces?

Si ce n'est pas le cas, l'entretien est maintenant terminé. Je vous remercie sincèrement d'avoir participé à ce projet de recherche. Je vous contacterai pour vous faire parvenir les résultats de mon étude.

## Appendice F

### Guide d'entretien spécifique aux orthopédagogues

---

#### **L'accompagnement d'enseignants du primaire à l'adoption de pratiques d'enseignement efficaces de la lecture par des orthopédagogues**

Tout d'abord, un grand merci d'accepter de participer à cette recherche sur l'accompagnement offert par l'orthopédagogue à des enseignants qui souhaitent adopter des pratiques d'enseignement efficaces. Rappelons que cet accompagnement se fait dans le contexte de mise en œuvre du modèle RàI dans votre école où, en tant qu'orthopédagogue, vous êtes appelé à accompagner des enseignants à adopter de nouvelles pratiques d'enseignement démontrées efficaces en lecture telles que prescrites au premier niveau du modèle RàI.

Les questions ne portent pas sur l'implantation du modèle RàI, mais bien sur l'accompagnement offert aux enseignantes pour leur permettre de s'approprier les pratiques d'enseignement proposées par ce modèle en classe, et ce, pour favoriser chez les élèves le développement des composantes de la lecture.

L'entretien durera environ 60 minutes et porte spécifiquement sur l'accompagnement que vous offrez ou avez offert aux enseignantes de votre école qui ont souhaité adopter des pratiques d'enseignement spécifiques au premier niveau du modèle RàI en lecture. Je vous rappelle qu'il est enregistré. Êtes-vous prête?

#### DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Diplôme(s) universitaire(s)?

Nombre d'années d'expérience reconnues en enseignement?

Nombre d'années d'expérience comme orthopédagogue au primaire?

Nombre d'années d'enseignement à cette école?

Cycle d'intervention actuellement?

Nombre d'années de collaboration autour de mêmes groupes d'élèves avec l'enseignante participante?

## **BLOC 1 Pratiques d'enseignement efficaces : stratégies d'enseignement et composantes de la lecture**

Comment en êtes-vous arrivés à vous intéresser aux pratiques d'enseignement efficaces en lecture? Est-ce un intérêt personnel ou obligatoire (orientation de l'école ou du CSS)?

Avez-vous déjà reçu de la formation au sujet des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture? Si oui, dans quel contexte (où, par qui...)?

Quelles sont, selon vous, les composantes de la lecture qui devraient être enseignées au 1<sup>e</sup> ou au 2<sup>e</sup> cycle (selon le cycle d'intervention)?

Pouvez-vous décrire les stratégies d'enseignement qui favorisent, selon les principes de l'enseignement efficace en lecture, l'apprentissage de (composantes nommées)?

Est-ce que les enseignantes avec lesquelles vous collaborez ont reçu des formations sur les pratiques d'enseignement efficaces en lecture ? Si oui, dans quel contexte?

## **BLOC 2 Modalités d'accompagnement**

Selon vos observations, quelles nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture (composantes et stratégies d'enseignement) l'enseignante accompagnée a-t-elle ajoutées à son enseignement? Qu'a-t-elle changé dans son enseignement de la lecture?

L'enseignante a-t-elle fait appel à vous afin de recevoir de l'aide pour s'approprier ces nouvelles pratiques d'enseignement (composantes et stratégies)? Est-ce vous qui avez offert du soutien à l'enseignante?

- Si oui, que souhaitait-elle s'approprier (composantes et stratégies) ? Que souhaitiez-vous proposer comme enseignement de la lecture à l'enseignante?
- Pouvez-vous décrire les modalités d'accompagnement que vous avez utilisées pour l'aider à s'approprier chacune de ces composantes et stratégies d'enseignement de la lecture qu'elle souhaitait ? Pouvez-vous donner des exemples?
- Est-ce que vous considérez que les modalités d'accompagnement citées ont aidé l'enseignante à s'approprier ces nouvelles pratiques d'enseignement en lecture? Avez-vous observé des changements de la façon dont l'enseignante enseigne la lecture? Pouvez-vous donner des exemples?
- Quelles sont les forces, les avantages relatifs à chaque modalité d'accompagnement proposée?
- Quelles en sont les limites, les désavantages?
- Pensez-vous que la ou les enseignantes accompagnées auraient pu effectuer ce changement de pratiques sans cet accompagnement de votre part?

- Est-ce que d'autres facteurs auraient pu contribuer à ce changement de pratique de l'enseignement de la lecture chez l'enseignante?

### **BLOC 3 Contributions des modalités d'accompagnement**

Selon vous, quels moyens (modalités d'accompagnement) utilisés ont le plus aidé l'une ou l'autre des enseignantes accompagnées à adopter de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture?

À la lumière de vos observations, de votre expérience, pouvez-vous envisager des modalités d'accompagnement par l'orthopédagogue qui favoriseraient, chez les enseignantes, l'appropriation du modèle RàI pour l'enseignement de la lecture?

- Y a-t-il des modalités d'accompagnement qui vous apparaissent moins fructueuses en regard à l'adoption de nouvelles pratiques d'enseignement en lecture selon le modèle RàI?
- Dans un contexte optimal (ressources disponibles, temps alloué, etc.), quelle serait, selon vous, la formule idéale d'accompagnement par l'orthopédagogue ?

En considérant toutes formes d'accompagnement et non seulement l'accompagnement par l'orthopédagogue, y a-t-il des modalités d'accompagnement qui vous apparaissent moins fructueuses en regard à l'adoption de nouvelles pratiques d'enseignement en lecture?

Selon vous, qu'est-ce qui aiderait les enseignants à mieux enseigner la lecture?

- Qui pourrait assurer cet accompagnement?

Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose au sujet de l'accompagnement de l'orthopédagogue en vue d'aider les enseignants à adopter des pratiques d'enseignement efficaces?

Si ce n'est pas le cas, l'entretien est maintenant terminé. Je vous remercie sincèrement d'avoir participé à ce projet de recherche. Je vous contacterai pour vous faire parvenir les résultats de mon étude.

**Appendice G**

Grille d'analyse par dyade

Les principes du modèle RàI et les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture

	<b>E</b>	<b>O</b>
<b>Trois paliers d'intervention</b>		
<b>Dépistage et pistage</b>		
<b>Prise de décisions-données</b>		
<b>Enseignement efficace</b>		
Trois étapes ens. explicite		
Spécificité (composantes de la lecture)		
<i>Conscience phonologique</i>		
<i>Principes alphabétique</i>		
<i>Identification des mots</i>		
<i>Fluidité</i>		
<i>Compréhension</i>		
<i>Vocabulaire</i>		
Systematique		
Haute fréquence		
Zone proximale de développement		

## RÉFÉRENCES

- Adelman, H. S., et L. Taylor. (2011). *Implementing Response to Intervention in context*. Los Angeles, États-Unis : School Mental Health Project, Dept. of Psychology, UCLA.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Be : 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 inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Association des orthopédagogues du Québec. (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel [mémoire]*. St-Léonard.
- Association des orthopédagogues du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice des l'orthopédagogue au Québec : Référentiel de l'ADOQ*. Québec.
- Bean, R. et Lillenstein, J. (2012). Response to intervention and the changing roles of schoolwide personnel. *Reading Teacher*, 65(7), 491-501.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix*, 35, 226-257.
- Beaumont, C., J. Lavoie, C. Couture. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, Qc : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Bélangier, J., F. Bowen, S. Cartier, N. Desbiens, I. Montésinos-Gelet et L. Turcotte. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et Francophonie*, 40(1), 56-75.
- Benoit, V. et V. Angelucci. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 105-121.
- Berthier, N. (2010) *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris, Fr : A. Colin.
- Bessette, L., F. Dubé et C. Ouellet (2019). *Programme d'activités pédagogiques pour développer la fluidité et la compréhension en lecture de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année du primaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.

- Bissonnette, S., M. Richard, C. Gauthier et C. Bouchard. (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, 1-35.
- Blais, M., et S. Martineau. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherche qualitative*, 26 (2), 1-18.
- Boily, É. (2020). *Études des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle Réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Borges, C. et C. Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. d. Tardif (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. (p. 61-74). Bruxelles, BE : de Boeck.
- Boucenna, S., E. Charlier et J. Donnay (2007). Le codéveloppement par les pairs : une stratégie de réflexivité au service de l'évaluation et du conseil. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 51-61.
- Boucher, L.-P. et S. Jenkins. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 83-106). Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre. *Vie Pédagogique*, 160. Repéré à [www.mwls.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/160/index.asp?page=dossierA\\_2site](http://www.mwls.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/160/index.asp?page=dossierA_2site) Web |URL| doi:DOI
- Bowen, F. D., F. Fortin, I. Gagnon, J. Bélanger, N. Desbiens, M. Janosz et C. Dufresne. (2005). *Rapport d'analyse des processus pour les trois années d'implantation du programme Vers le pacifique du Centre international de résolution de conflits et de médiation*. Montréal : Groupe d'étude sur la médiation scolaire.
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec, Qc : FQDE.
- Brodeur, M., É. Dion, J. Mercier, L. Laplante et M. Bournot-Trites, M. (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*. Canada.

- Brodeur, M., L. Poirier, L. Laplante, C. Boudreau, H. Makdissi, P. Blouin, J.-F., Boutin, C. Côté, M. Doucet, L. Legault et A.C. Moreau. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- Brodeur M., C. Deaudelin et M. Bru. (2005) Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation* 31(1), 5-14.
- Bronckart, J-P., M. Gather Thurler (dir) (2004). *Transformer l'école*. Paris, Fr : De Boeck.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et de la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*. (31), 55-78.
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en oeuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. (postdoctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en oeuvre des politiques éducatives. *Éducation et Francophonie*, 40, 12-31.
- Chapleau, N., Laplante, L. & Brodeur, M. (2011). Enjeux des premiers apprentissages en lecture-écriture. *Québec français*, (162), 60–61.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Bruxelles, Be : De Boeck Université.
- Collerette, P., G. Delisle et R. Perron. (2005). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Couture, C. et M. Charest. (2004). Pistes pour un accompagnement fructueux en éducation. In Dans M. L'Hostie et J.-P. Boucher (dir.). *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*. (p. 83-106). Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Denton, C. A., S. Vaughn, T. D. Tolar, J. M. Fletcher, A. E. Barth et D. J. Francis (2013). Effects of tier 3 intervention for students with persisting reading difficulties and characteristics of inadequate responders. *Journal of Educational Psychology* (105) 3, 633–648.

- Desrochers, A. (2012). *Le rôle de l'orthopédagogue dans la mise en oeuvre du modèle réponse à l'intervention*. Communication présentée à la Congrès de l'Association des orthopédoques du Québec, Montebello.
- Desrochers, A., L. Laplante, M. Brodeur, Monique (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et 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.
- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation : Un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. Dans M. L'Hostie et J.P. Boucher (dir.). *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement de pratiques*. (p. 63-80). Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, L. et C. Couture (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et Francophonie*, 41(212-231).
- Dionne L. et L. Savoie-Zajc (2010). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignantes et contribution au développement professionnel. Dans Portelance, L., C. Borges et J. Pharad (dir.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. (p. 61-76). Québec, Qc : Les Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, C., L. Savoie-Zajc et M. St-Germain. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez les enseignants du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 497-518.
- Dupin de St-André, M., M.-F. Morin et I. Montésinos-Gelet (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, 2, 159-175.
- Falardeau, É. G., Julie-Christine (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83, 91-120.
- Fletcher, J. M., W. A. Coulter, D. J. Reschly, S. Vaughn (2004) Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of dyslexia* 54(2), 304-331.
- Fortin, L., É. Royer, P. Potvin et D. Marcotte. (2004). La prediction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 219-231.
- Fuschs D et L. S. Fuschs (2006) Introduction to Response to intervention : What, why, and how valid is it? *Reading research quarterly* 41, 93-99.

- Fuschs, D., L.S. Fuschs et D.L. Compton. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Concil for exceptional children*, 78(3), 263-279.
- Fuschs, L.S. et S. Vaughn (2012) Responsiveness to intervention: A decade later. *Journal of learning disabilities*, 45(3), 195-203.
- Gagnon, Y.-C. (2012) *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P., & Legendre, R. (2008). Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*. Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Gather Thurler, M. (2001). Innover au cœur de l'établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, 137, 164-167.
- Gather Thurler, M. (2004). Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes sur le développement de l'organisation scolaire. Dans G.D. Pelletier (dir.). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (p. 69-99). Paris, Fr : L'Harmattan.
- Gélinas, A. (2010). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques : la perspective du changement en éducation. In L.-P. Boucher & M. L'Hostie (Éds.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 31-45). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Paris, Fr : De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur.
- Giroux, S et G. Tremblay (2009). *Méthodologie des sciences humaines : La recherche en action (3<sup>e</sup> éd.)*. Saint-Laurent, Qc : Erpi.
- Granger, N., G. Debeurme et J.-C. Kalubi. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 232-248.
- Gravel, C. et N. S. Trépanier. (2010). Le coenseignement : comment l'appliquer? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

- Haager D., J.K. Klingner et S. Vaughn. (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publication Co.
- Haager, D. et J. N. Mahdavi. (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 Publication
- Harlacher, J. E., & C.E. Siler. (2011). Factors Related to Successful RTI Implementation. *Communique*, 39(6), 20-22.
- Horth, R. (1998). Historique de l'adaptation scolaire au Québec.
- Huges, C. E., K. Rollins, S. K. Johnsen, D. A. Pereless, S. Omdal, L. Baldwin . . . M. R. Coleman, (2009). Remaining Challenges : for the use of RTI with gifted education. *Gifted child today*, 32(3), 58-61.
- Janosz, M., J. Bélanger, C. Dagenais, F. Bowen, P.C. Abrami, S.C. Cartier . . . L. Turcotte. (2010). *Évaluation de la stratégie d'intervention Agir Autrement : synthèse du rapport final*. Montréal, Qc : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Karsenti, T. et S. Demers (2004) L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Saint-Laurent, Qc : Erpi.
- Lafortune, L. et D. Martin. (2004). L'accompagnement : processus de construction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L-P. Boucher (dir.). *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (p.47-62). Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202.
- Lafortune, L. et C. Lepage. (2007). Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation : Des orientations à réinvestir dans d'autres contextes. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.). *Observer les réformes en éducation* (p.34-52). Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., C. Lepage et A. Aitken. (2008a). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., C. Lepage, F. Persechino. (2008b). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre du primaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Langevin, J. et S. Rocque. (2012). *Modélisation de l'intervention en contexte d'inclusion*. Communication présentée à la Colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec, Montébelllo.
- LaRocco, D. J., & Murdica, P. (2009). *Understanding teachers' concerns about implementing response to intervention (RTI) : practical implications for educational leaders*. Communication présentée à la au Northeast educational research association conference, Rocky Hill.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED506768&lang=fr&site=ehost-live>
- Leclerc, M., & J. Labelle, (2013). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communauté. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 1-9.
- Leclerc, M., R. Philion, C. Dumouchel, D. Laflamme et F. Giasson. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 123-154.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, P., N. Trudeau et A. Sutton (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of early children literacy*. 11(4), 453-479.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, Qc : Guérin.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lessard, C., & A. Carpentier. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris, Fr : Presses universitaires de France.
- L'Hostie, M. et L-P. Boucher. (2004) *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*. Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy : Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record*. 91(4), 509-535.

- Marcel, J.-F., V. Dupriez et D. Périsset Bagnoud. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. D. Tardif (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. (p. 7-17). Bruxelles, Be : de Boeck.
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. D. Tardif (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 35-47). Bruxelles, Be : de Boeck.
- Mérini, C., S. Thomazet et P. Ponté. (2011). De la position du maître E à ses rôles de partenaire : vers une cartographie des pratiques collaboratives. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-122). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Ca : Jossey-Bass.
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation* (1re éd. éd.). Paris, Fr : Presses universitaires de France.
- Michaud, C. et Y. Bouchamma. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 196-211.
- Miles, B. M. et A. M. Huberman. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Be : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation en Ontario. (2003). *Stratégies de lecture au primaire : rapport de la table ronde des experts en lecture*. Ontario : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Bulletin statistique de l'éducation : Le décrochage scolaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006a). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise - enseignement primaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009a). *La convention de partenariat : outil d'un nouveau mode de gouvernance*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009b) *Échelles des niveaux de compétence : enseignement primaire 1<sup>er</sup> cycle*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009c) *Échelles des niveaux de compétence : enseignement primaire 2<sup>e</sup> cycle*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011a). *La progression des apprentissages de la lecture au primaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011b). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec.
- Mitchell, B. B. (2006). *Examining the role of the special educator in a response to intervention model*. (Thèse de doctorat inédite). University of Kansas : Kansas.
- Moreau, C. A. (2010). Enseignant et enseignante inclusifs. Dans N. Rousseau (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.147-168). Québec, Qc : Presses de l'université du Québec.
- Moreau, C. A. et M. Leclerc. (2010). Ensemble pour la littératie : rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves. Gatineau, Qc : Université du Québec en Outaouais.
- Moreau, C. A. et M. Leclerc. (2012). Retombées sur l'apprentissage de pratiques d'observations et de régulation d'enseignement auprès de lecteurs novices. *Revue de l'Association belge pour la lecture*, 43, 18-26.
- Nadon, M. (2019). *Les pratiques collaboratives chez des enseignantes du primaire selon leur trajectoire de vie professionnelle*. (Thèse doctorale inédite). Gatineau, Qc : Université du Québec en Outaouais.
- 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](http://www.rti4success.org/sites/default/files/NCRTIGuidance_031715.pdf)
- National Dissemination Center for Children with Disabilities. Response to intervention (RTI). Repéré le 8 novembre 2011, à <http://nichcy.org/schools-administrators/rti>

- National Early Literacy Panel (2008). *Developping early literacy : Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, Dc: National Institute of Literacy.
- O'connor, R. E. (2007). Layers of interventions that affect outcomes in reading. Dans S. Vaughn, D. Haager et J. K. Klingner (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 139-157). Baltimore, Md : Paul H. Brookes publications Co.
- Ouellet, C. et A, R. Pellerin. (1996). *Réaliser un changement : la dimension humaine du changement organisationnel*. Montréal, Qc : Groupe CFC.
- Paré, M. et N. S. Trépanier, (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*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, Fr : L'Harmattan.
- Peters, M., R. Leblanc, J. Chevrier, G. Fortin et S. Kennedy. (2007). L'utilisation de l'analyse de construit dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 172-191.
- Philion, R. et M. Bourassa. (2016). Analyse d'un parcours d'accompagnement d'une équipe-école souhaitant intégrer le modèle RAI en lecture par l'entremise d'une CAP. *Revue Internationale de Communication et Socialisation (RICS)*, 3(1), 44-63.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et Francophonie*, 40(1), 94-118.
- Poirier, D. (2012). Les orthopédagogues bohémiennes, un soutien et un accompagnement pour le personnel enseignant. *Vie Pédagogique*, 160.
- Portelance, Pharand et Borges (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Qc : Les presses de l'Université du Québec.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée sur la recherche*. Canada : Le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> édition). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Saint-Laurent, Qc : Erpi. Savoie-Zajc, L., M. Peters, M. Mercier, C. Desmarais, I. Lemay, L. Loranger . . . J. Dumouchel. (2010). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle. Dans Pharand, J., L. Portelance et C. Borges (dir.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Qc : Les presses de l'Université du Québec.
- Senge, P. M. (1999). *La danse du changement : maintenir l'élan des organisations apprenantes*. Paris, Fr : First Editions.
- 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.
- St-Laurent, L., J. Glasson, C. Simard, J.J. Dionne, É. Royer et collaborateurs. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- Van Der Maren, J.-M. (2010) Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.) *L'analyse qualitative en éducation des pratiques de recherche aux critères de qualité : Hommage à Michael Huberman*. Bruxelles, Be : De Boeck.
- Vaughn, S., C.A. Denton et J.M. Fletcher. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47(5), 432-444.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris, Fr : Hachette éducation.
- Wasik, B. A., M. A. Bond et A. Hindman, (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), p. 63-74.