

Psychologie du développement
de l'enfant à l'école primaire

EDU 1014



***Référentiel d'intervention en lecture
pour les élèves de 10 à 15 ans***

Intervenir là
où ça compte!

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans

Ministère de l'Éducation, du Loisir
et du Sport, 2011

Collaboration à la production du référentiel

Le présent référentiel a été produit sous la coordination de la Direction de l'adaptation scolaire et de la Direction de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). La démarche et les outils qu'il renferme ont été mis à l'essai par des intervenants scolaires dans le but de valider les propositions de soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés en lecture. La collaboration de ces intervenants a permis d'énoncer les conditions à mettre en place pour implanter la démarche d'intervention avec succès. Ce référentiel est donc le fruit d'une inestimable collaboration entre les intervenants scolaires et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Des chercheuses ainsi que des personnes-ressources de soutien et d'expertise ont aussi été consultées, et leurs commentaires ont permis d'améliorer le référentiel. Nous les remercions tous et toutes de leur précieuse collaboration.

Que propose le référentiel et à qui s'adresse-t-il?

Le référentiel propose *une démarche d'intervention et des outils* pour soutenir le développement de la compétence à lire des élèves âgés de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés en lecture. Il s'adresse aux personnes qui accompagnent les intervenants scolaires et les gestionnaires dans la mise en œuvre de la démarche proposée.

Le référentiel compte deux sections :

- la première traite du soutien aux élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés en lecture;
- la deuxième porte sur l'accompagnement des intervenants scolaires et des gestionnaires.

Pourquoi avoir conçu ce guide sur la lecture?

La compétence à lire des jeunes de 10 à 15 ans suscite un intérêt grandissant parce qu'elle est invariablement associée à la réussite scolaire. De plus, « la compréhension de l'écrit apparaît être le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines »¹. En effet, on constate que, dès la fin du primaire, les textes écrits constituent la principale source d'information pour la majorité des apprentissages.

Or, de nombreux élèves ont de la difficulté à comprendre les textes proposés à l'école. En fait, « selon plusieurs travaux, environ 20 % des élèves peinent à apprendre à lire, ce qui entrave inéluctablement leur capacité à lire pour apprendre »². De plus, éprouver de la difficulté à lire est une caractéristique que partagent de nombreux décrocheurs³. Ainsi, dans une perspective de réussite pour tous, la compétence à lire s'inscrit comme une priorité.

En résumé :

- pour les élèves de 10 à 15 ans, la compétence à lire est essentielle à la réussite scolaire;
- les difficultés en lecture font partie des caractéristiques qu'on trouve chez plusieurs décrocheurs.

À quels élèves s'adresse le référentiel?

Le référentiel a pour objectif de soutenir le développement de la compétence à lire de tous les élèves de 10 à 15 ans.

Il concerne plus spécifiquement :

- ceux qui sont susceptibles de rencontrer des difficultés en lecture;
- ceux qui, pour quelque raison que ce soit, en ont déjà.

Sont donc concernés par le référentiel tous les élèves auxquels s'applique le Programme de formation de l'école québécoise, notamment les élèves handicapés, ceux issus de communautés culturelles et ceux venant de milieux défavorisés.

Lorsque les élèves présentent, en plus des difficultés en lecture, des besoins particuliers liés, par exemple, à un handicap ou à une situation d'intégration linguistique et sociale, il est essentiel d'offrir tous les services qui vont leur permettre de développer leur plein potentiel.

¹ MELS, 2005a, p. 3

² Brodeur et autres, 2010, p. 29

³ Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2009

En résumé :

- le référentiel permet de soutenir le développement de la compétence à lire de tous les élèves de 10 à 15 ans;
- pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves, d'autres interventions peuvent s'inscrire en complémentarité avec la démarche.

Pourquoi cibler les élèves de 10 à 15 ans, alors que ceux-ci fréquentent des ordres d'enseignement différents?

Les élèves âgés de 10 à 15 ans présentent un certain nombre de besoins semblables en matière de littératie. De plus, des éléments d'intervention s'appliquant aux élèves de ce groupe d'âge font consensus auprès d'un grand nombre de chercheurs en éducation.

Dans le référentiel, une attention particulière est apportée à la réalité du primaire et à celle du secondaire pour que les intervenants de ces deux ordres d'enseignement y trouvent des pistes concrètes qui visent à amener tous les élèves à développer leur compétence à lire et, ultimement, à réussir.

Peut-on parler de prévention lorsqu'on s'adresse aux élèves âgés de 10 à 15 ans? Si oui, que prévient-on?

Dans le milieu scolaire, il est entendu que la prévention consiste à prévenir, dans le sens de contrer, l'échec et l'abandon scolaires et qu'elle vise à favoriser la réussite. Cependant, pour plusieurs, les actions préventives se résument à intervenir auprès d'enfants d'âge préscolaire qui présentent des facteurs de risque importants pouvant nuire aux apprentissages scolaires. Bien qu'il s'agisse effectivement d'une forme de prévention, la prévention a une portée plus grande. Il en existe en effet trois types : primaire, secondaire et tertiaire. Ainsi, en ce qui concerne la démarche proposée, la prévention primaire vise à développer la compétence à lire de tous les élèves en prenant en considération les besoins particuliers de certains d'entre eux; à réduire la possibilité d'apparition de difficultés qui, elles, peuvent survenir à tout moment au cours de l'apprentissage; à repérer les difficultés dès leur apparition pour pouvoir offrir rapidement une intervention appropriée. Plusieurs éléments pourraient entraîner l'apparition de difficultés en lecture chez les élèves de 10 à 15 ans qui n'en avaient pas auparavant. Voici quelques exemples :

- les changements causés par le développement des enfants de cet âge, qui ont pour effet de modifier les facteurs qui les motivent, notamment parce qu'ils perçoivent moins l'utilité des apprentissages scolaires;
- les textes et les tâches de plus en plus complexes en rapport avec la lecture en classe;

- le contenu des diverses disciplines scolaires, souvent présenté sous forme de textes qui comportent un langage spécifique de même qu'une syntaxe et une structure complexes;
- les mots de plus en plus longs utilisés dans les textes;
- les connaissances et le vocabulaire nécessaires pour comprendre les textes, qui sont plus importants et variés;
- les ressources à mobiliser pour comprendre les textes, qui sont plus variées et plus nombreuses.

La prévention secondaire, dans le cadre de la démarche d'intervention, vise à favoriser le développement de la compétence à lire des élèves qui rencontrent des difficultés, pour qu'ils progressent et comprennent les textes proposés en classe. Les interventions à ce niveau de prévention tentent de réduire l'écart entre le niveau de compétence des élèves en difficulté et ce qui est attendu au niveau scolaire correspondant à leur âge chronologique. Il s'agit donc de prévenir l'aggravation des difficultés et leurs conséquences sur la réussite scolaire. En ce sens, les élèves âgés de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés en lecture sont visés par les interventions relevant de la prévention secondaire.

Parmi la population scolaire de 10 à 15 ans, un certain nombre d'élèves présentent des difficultés persistantes en lecture. Des interventions sont mises en place pour prévenir l'aggravation de leurs difficultés et en réduire les effets négatifs sur la réussite scolaire. Ainsi, les visées de la prévention tertiaire sont les mêmes que celles de la prévention secondaire. Ce sont les élèves ciblés et l'intensité de l'intervention qui leur est proposée qui changent. La prévention tertiaire s'adresse précisément aux élèves qui ont des difficultés persistantes. Lorsque les interventions relevant du niveau de prévention secondaire n'ont pas permis à ces élèves de progresser de façon satisfaisante en lecture, ils ont besoin d'un enseignement différent dont l'intensité est la plus grande offerte en milieu scolaire.

En résumé :

- la démarche d'intervention vise à prévenir l'échec et l'abandon scolaires des élèves de 10 à 15 ans en favorisant leur réussite scolaire;
- les interventions proposées relèvent de la prévention primaire, secondaire ou tertiaire et ciblent des groupes d'élèves qui présentent des facteurs de risque différents.

Table des matières

Section 1 Soutien aux élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés en lecture	8
Démarche d'intervention auprès des élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés en lecture	14
Prise d'information et interprétation.....	16
Planification de l'intervention	22
Intervention	27
Communication	75
Annexes (section 1).....	79
Bibliographie (section 1)	122
Section 2 Accompagnement des intervenants scolaires et des gestionnaires d'établissements scolaires.....	137
Accompagnement des intervenants scolaires.....	138
Accompagnement des gestionnaires.....	157
Annexes (section 2).....	176
Bibliographie (section 2)	249

Section 1 Soutien aux élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés en lecture

Le courant actuel du soutien aux élèves en difficulté est fortement influencé par l'approche *Response to Intervention* (RTI). Cette approche, qui a vu le jour aux États-Unis il y a quelques années, est destinée à contrer le phénomène de l'intervention tardive auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage⁴. La RTI a aussi été largement utilisée pour l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. La RTI se caractérise par :

- des interventions s'appuyant sur les données de la recherche;
- un accent sur la prévention⁵ qui se traduit par la mise en place d'un enseignement efficace et de stratégies gagnantes pour tous les élèves, une intervention rapide dès l'apparition des difficultés et une intensification de cette intervention lorsque les difficultés persistent;
- une évaluation constante des interventions réalisées et des progrès des élèves, car les meilleures interventions ne donnent pas nécessairement les mêmes résultats auprès de tous;
- un processus de résolution de problèmes qui amène à prendre des décisions en collégialité pour répondre aux besoins des élèves : choix des interventions, fréquence de celles-ci et décisions relatives à leur poursuite ou à leur intensification;
- un modèle d'intervention à plusieurs niveaux qui permet de faire varier l'intensité de l'intervention (le modèle d'intervention à trois niveaux est celui qui est le plus souvent cité dans la littérature scientifique – et c'est celui qui est retenu ici –, mais il existe également des modèles à quatre et à cinq niveaux).

En résumé :

l'approche RTI constitue un cadre qui permet la planification d'interventions préventives empiriquement validées, dont l'intensité est graduellement augmentée⁶ pour favoriser la réussite de tous les élèves.

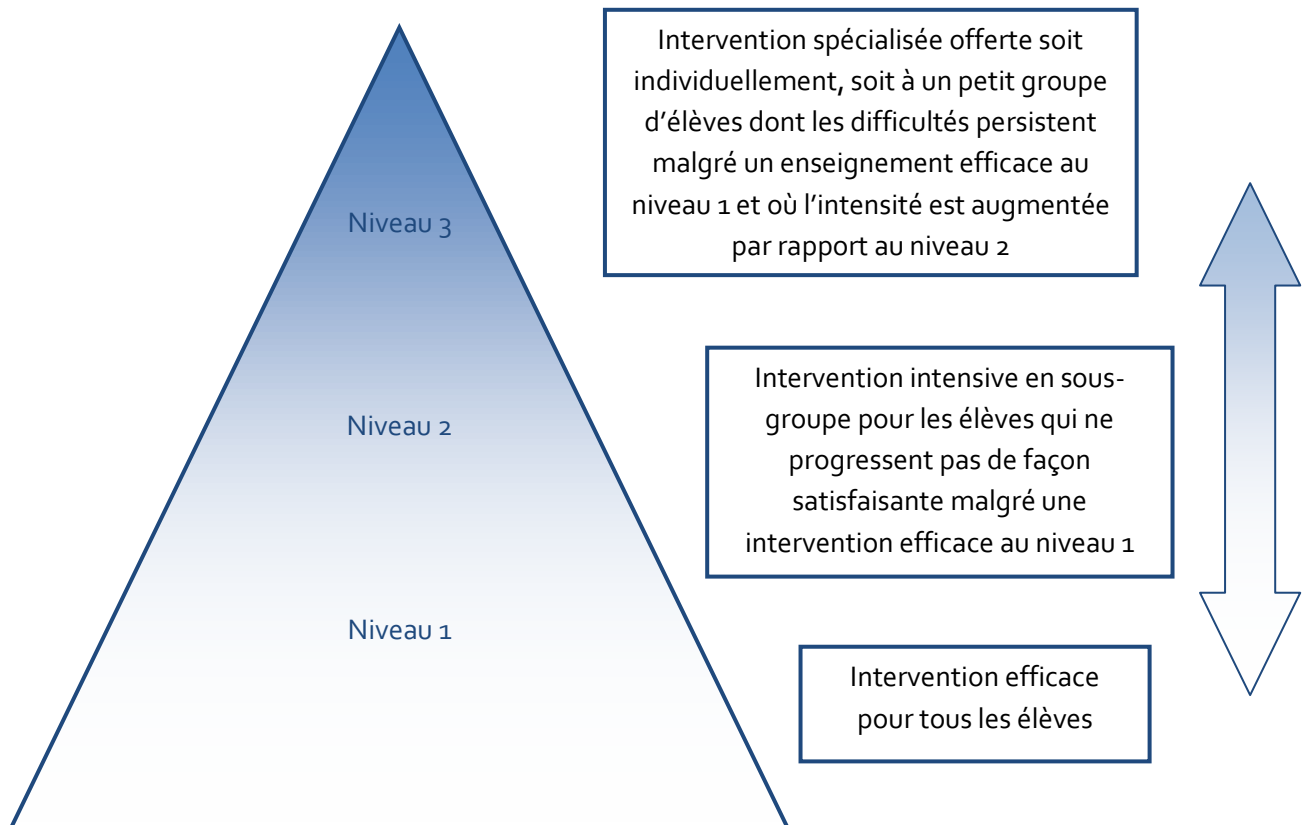
⁴ Burns et Coolong-Chaffin, 2006

⁵ Voir l'annexe *Peut-on parler de prévention lorsqu'on s'adresse aux élèves âgés de 10 à 15 ans? Si oui, que prévient-on?*

⁶ Barnett et autres, 2006

Modèle d'intervention à trois niveaux

Le modèle d'intervention à trois niveaux permet d'envisager des interventions de plus en plus intensives pour répondre aux besoins de tous les élèves. Il s'agit également d'un modèle qui favorise l'organisation des services.



Au niveau 1, l'intervention prend en compte l'information issue de la recherche en éducation. Elle permet à tous les élèves de la classe de développer les compétences attendues. Des ajustements sont proposés aux élèves qui rencontrent des difficultés pour qu'ils puissent participer pleinement aux activités de la classe. Un dépistage est réalisé au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire pour repérer les élèves qui ont besoin de soutien. Le suivi des progrès des élèves permet de réguler l'intervention en vue de s'assurer que tous les élèves progressent. On peut s'attendre à ce qu'environ 80 % des élèves progressent de façon satisfaisante en lecture lorsque l'intervention de niveau 1 est efficace⁷.

⁷ Brodeur et autres, 2010

Au niveau 2, une intervention intensive est offerte à un ou à plusieurs sous-groupes d'élèves qui rencontrent des difficultés semblables. Par exemple, on propose aux élèves davantage de démonstrations et d'explications, plus d'occasions de mettre en pratique les stratégies enseignées ou d'utiliser leurs connaissances et davantage de rétroactions correctives. De plus, la participation des élèves est augmentée par rapport à l'intervention de niveau 1 parce que le rapport enseignant-élèves est réduit (de 1:3 à 1:5). Environ 15 % des élèves nécessitent une intervention de niveau 2. Ces élèves progressent de façon satisfaisante lorsqu'ils bénéficient d'une intervention efficace à ce niveau en plus de l'intervention de niveau 1.

Au niveau 3, l'intervention est la plus intensive qui soit offerte en milieu scolaire. Elle porte spécifiquement sur les besoins des élèves dont les difficultés persistent malgré une intervention efficace aux deux premiers niveaux. Environ 5 % des élèves nécessitent une intervention de niveau 3.

Modèle d'intervention à trois niveaux appliqué à la lecture

Le modèle d'intervention à trois niveaux propose des modalités pédagogiques et organisationnelles qui permettent de répondre aux besoins des élèves. On trouve dans la littérature scientifique certaines caractéristiques de ce modèle appliqué à la lecture. Elles sont présentées dans le tableau suivant.

Caractéristiques du modèle d'intervention à trois niveaux appliqué à la lecture

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Objectifs	- Développer la compétence à lire de tous les élèves - Repérer les difficultés dès leur apparition et offrir rapidement une intervention adéquate - Assurer à chacun l'accès aux apprentissages correspondant à son âge chronologique	Accélérer le développement de la compétence à lire pour les élèves en difficulté par rapport à leurs besoins	Accélérer le développement de la compétence à lire pour les élèves en difficulté par rapport à leurs besoins
Élèves concernés	Tous les élèves de la classe	- Les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture - Les élèves qui ne progressent pas de façon satisfaisante au niveau 1	- Les élèves qui ont des difficultés persistantes - Les élèves qui ne progressent pas de façon satisfaisante au niveau 2
Enseignement et intervention	- Enseignement s'appuyant sur les sphères d'intervention <i>Ajustements</i>⁸ pour soutenir l'accomplissement des tâches par les élèves qui ont des besoins particuliers - Gestion de classe qui favorise l'enseignement différencié	- Sphères d'intervention en fonction des besoins des élèves - Enseignement intensif - Soutien de type « étayage »	- Sphères d'intervention ou autres apprentissages en fonction des besoins spécifiques des élèves - Enseignement dont l'intensité est augmentée par rapport à l'enseignement offert au niveau 2
Modalités de l'intervention	- Enseignement destiné à toute la classe - Regroupements d'élèves variés en fonction des intentions pédagogiques et du soutien à apporter aux élèves, au besoin	- Sous-groupe d'élèves (de 2 à 5) qui présentent des besoins semblables - De 20 à 45 minutes selon l'âge des élèves - De 3 à 5 fois par semaine selon	- Sous-groupe d'élèves (de 1 à 3) qui présentent des besoins semblables - De 20 à 45 minutes selon l'âge des élèves - De 4 à 5 fois par semaine selon

⁸ Des exemples d'ajustements sont présentés à l'annexe *Pistes d'ajustement qui ont pour objet de donner accès au contenu à apprendre*. Ils peuvent relever de la flexibilité pédagogique, de l'adaptation ou de la modification. Pour des précisions à propos de ces concepts, le lecteur est invité à consulter le document intitulé *L'évaluation des apprentissages au secondaire – Cadre de référence*, particulièrement le chapitre 2. Il est possible de le télécharger à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=604>.

Caractéristiques du modèle d'intervention à trois niveaux appliqué à la lecture

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
	Durée de 90 minutes par jour (pour tous les aspects de la langue d'enseignement)	- les besoins des élèves - Cycle de 8 à 15 semaines	- les besoins des élèves - Cycle de 8 à 15 semaines
Intervenant	Enseignante ou enseignant	Enseignante ou enseignant en collaboration avec l'orthopédagogue	Orthopédagogue
Évaluation	- Dépistage au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire - Évaluation de la réponse à l'intervention par un suivi fréquent des progrès des élèves	Évaluation de la réponse à l'intervention par un suivi fréquent des progrès des élèves (deux fois par mois)	Évaluation de la réponse à l'intervention par un suivi fréquent des progrès des élèves (une fois par semaine)

Pourquoi le référentiel porte-t-il principalement sur les deux premiers niveaux du modèle d'intervention?

Le référentiel a été conçu de façon à accompagner les enseignants qui doivent faire face à l'hétérogénéité de leurs groupes, notamment en ce qui a trait à la réponse aux besoins des élèves en difficulté. Les interventions de niveau 1 et 2 du modèle peuvent être assurées par les enseignants, puisqu'elles permettent à la majorité des élèves de progresser de façon satisfaisante. Le niveau 3, quant à lui, est dédié aux spécialistes, les orthopédagogues, et s'adresse à un nombre plus restreint d'élèves.

Ce que les mises à l'essai nous ont appris

Il est utile de faire référence au modèle à trois niveaux pour clarifier les interventions en les situant au niveau adéquat. Par exemple, l'intervention de type « récupération », qui consiste le plus souvent à réexpliquer un nouvel apprentissage, à reprendre des tâches non réalisées à cause d'une absence, à terminer des tâches et ainsi de suite, correspond à une intervention de niveau 1 et non à une intervention de niveau 2. Ce constat a fait ressortir la nécessité de mettre en place d'autres interventions, relevant du niveau 2, pour soutenir la progression des élèves en difficulté.

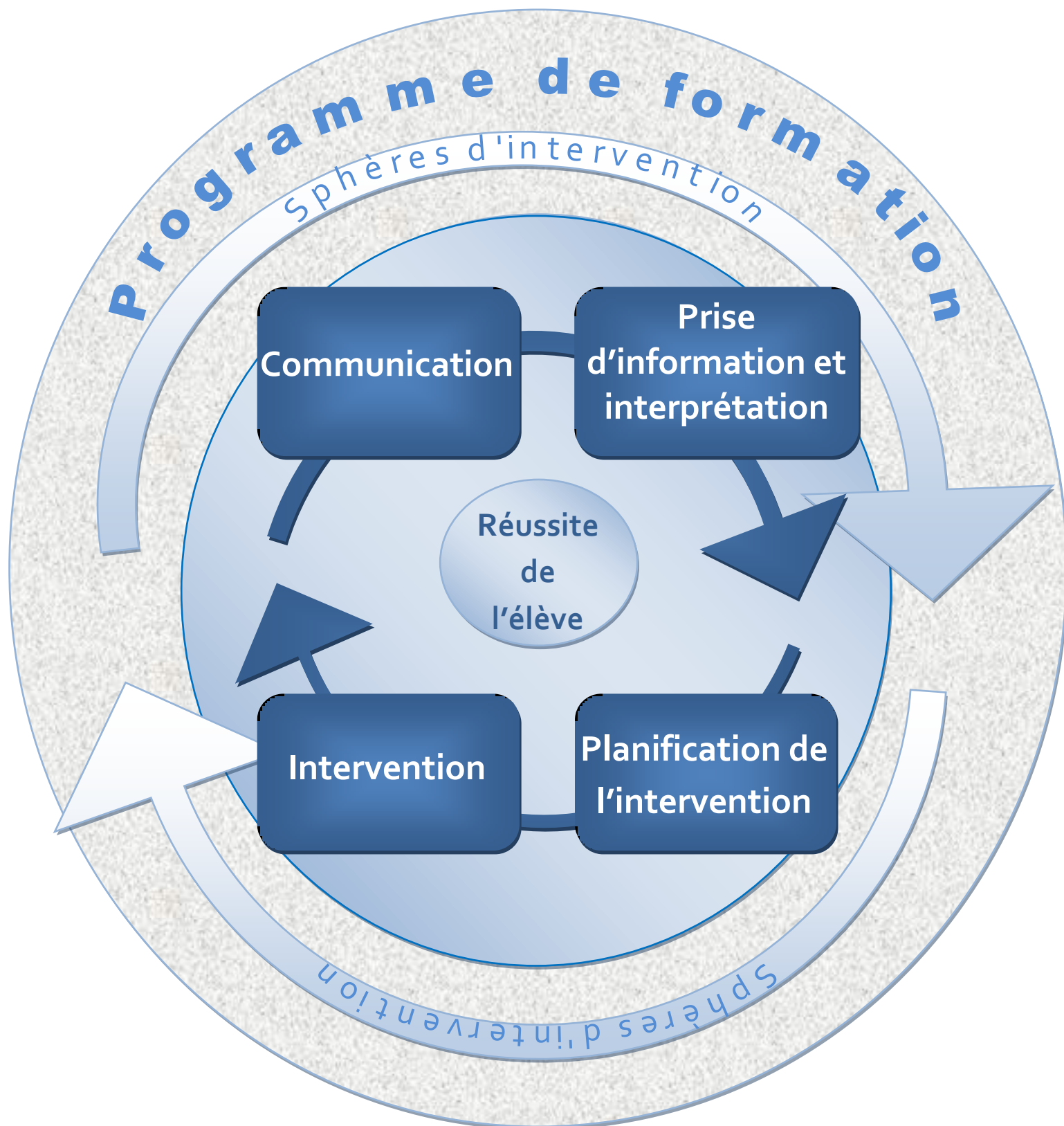
Démarche d'intervention auprès des élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés en lecture

La démarche d'intervention constitue le cœur du référentiel. Elle s'appuie sur des éléments dégagés par la recherche comme étant les plus porteurs pour soutenir le développement de la compétence à lire des élèves de 10 à 15 ans : les sphères d'intervention. Ces éléments s'inscrivent en complémentarité avec le Programme de formation de l'école québécoise.

La démarche comprend quatre phases, non séquentielles, qui agissent en synergie en vue de prévenir, chez les élèves, l'apparition des difficultés ou d'éviter qu'elles ne s'aggravent :

- la prise d'information et l'interprétation;
- la planification de l'intervention;
- l'intervention;
- la communication.

Schéma de la démarche



Prise d'information et interprétation

Cette phase consiste à recueillir de l'information sur les apprentissages des élèves et à leur donner un sens en l'interprétant. Elle contribue à la prise de décisions pédagogiques qui répondent aux besoins de tous les élèves de la classe, notamment ceux qui éprouvent des difficultés⁹.

Au cours de la démarche, la prise d'information et l'interprétation permettent :

- le dépistage des difficultés en lecture;
- le suivi des progrès des élèves et la régulation de l'enseignement.

Dépistage

Trois fois dans l'année, les intervenants scolaires sont invités à réaliser un *dépistage*¹⁰ des difficultés en lecture. Cela permet notamment aux enseignants de dresser le *portrait de classe en lecture*¹¹ et de former des sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables pour l'enseignement intensif.

Pour le *dépistage*, il est suggéré de recueillir de l'information à propos de trois sphères d'intervention en lecture : l'identification des mots, la fluidité de la lecture orale et la compréhension. Bien que la recherche distingue cinq sphères pour l'intervention auprès des élèves de 10 à 15 ans, il n'est pas nécessaire d'observer chacune d'elles pour repérer les élèves qui ont besoin de soutien en lecture.

Le tableau qui suit présente quelques éléments apportant des précisions sur le dépistage au cours de la démarche d'intervention.

⁹ Bos et Vaughn, 2006

¹⁰ Voir l'annexe *Comment réaliser le dépistage en lecture auprès des élèves âgés de 10 à 15 ans*.

¹¹ Voir l'annexe *Portrait de classe en lecture*.

Précisions sur le dépistage dans le cadre de la démarche d'intervention	
Objectifs	• Offrir un enseignement qui répond aux besoins des élèves • Repérer les élèves qui ont besoin de soutien pour développer leur compétence à lire • Dresser le portrait de la classe en lecture à l'aide des paliers des sphères d'intervention • Fournir un maximum d'information à un coût organisationnel raisonnable
Éléments évalués	• Des éléments précis des sphères d'intervention « identification des mots », « fluidité de la lecture orale » et « compréhension »
Textes utilisés	• Des textes comparables à ceux habituellement utilisés pour l'enseignement à ce niveau scolaire
Intervenants	• L'enseignante ou l'enseignant • Collaboration possible d'autres intervenants scolaires

Suivi des progrès des élèves et régulation de l'enseignement

Utiliser l'information sur les apprentissages des élèves constitue une façon logique de suivre leurs progrès et de réguler l'enseignement. Hamilton et ses collègues (2009) suggèrent d'utiliser cette information dans une perspective d'amélioration continue de l'enseignement. L'information pertinente pour ce faire provient de sources variées et sert à établir des objectifs, à prendre des décisions pédagogiques et à utiliser judicieusement le temps d'enseignement.

À tout moment, au cours des activités d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant, un autre intervenant ou l'élève lui-même peut recueillir de l'information pertinente sur les apprentissages.

Interprétation de l'information sur les apprentissages des élèves

L'enseignante ou l'enseignant interprète l'information sur les apprentissages en la comparant aux intentions pédagogiques poursuivies et au contenu du Programme de formation de l'école québécoise. L'interprétation peut être faite à partir de l'information sur les apprentissages de tous les élèves, comme lorsque l'enseignante ou l'enseignant dresse le portrait de classe en lecture. À ce moment, ce sont les forces et les difficultés du groupe qui sont soulevées. Si l'interprétation est faite pour chaque élève, alors ce sont les forces et les difficultés d'un élève

en particulier qui sont interprétées. L'interprétation de l'information permet également à l'enseignante ou l'enseignant de proposer des ajustements pour que l'élève en difficulté puisse réaliser les activités d'apprentissage proposées en classe¹².

Les chercheurs recommandent d'interpréter l'information sur les apprentissages en collaboration avec d'autres intervenants¹³, ce qui favorise l'utilisation de pratiques pédagogiques et d'évaluation communes, le développement d'attentes communes de même qu'une compréhension partagée des besoins des élèves de l'école. Les intervenants scolaires peuvent ainsi prévoir des modalités de soutien pour l'ensemble des élèves.

Utilisation de l'information sur les apprentissages des élèves pour améliorer l'enseignement

À la suite de l'interprétation de l'information recueillie, l'enseignante ou l'enseignant émet des hypothèses quant aux façons de soutenir la progression des élèves et il les met à l'épreuve. Il peut ainsi apporter les changements nécessaires à l'enseignement. Voici quelques exemples :

- accorder plus de temps d'enseignement aux apprentissages qui posent davantage problème aux élèves;
- réorganiser la séquence d'enseignement en vue de consolider des apprentissages non maîtrisés;
- repérer les élèves qui ont besoin d'enseignement additionnel (former ou reformer les sous-groupes d'élèves);
- enseigner de façon différente pour les apprentissages plus complexes, en donnant la priorité aux pratiques plus efficaces.

Utilisation par les élèves de l'information sur leurs propres apprentissages

Le suivi des progrès des élèves leur est utile pour mieux se connaître comme apprenants, c'est-à-dire pour avoir une perception juste de leurs forces et de leurs difficultés. Ils peuvent également utiliser cette information pour se fixer des buts d'apprentissage.

¹² Hamilton et autres, 2009

¹³ Hamilton et autres, 2009

Pour que les élèves utilisent efficacement l'information sur leurs apprentissages, l'enseignante ou l'enseignant doit :

- expliquer ses attentes envers eux;
- leur fournir une rétroaction précise et constructive;
- leur offrir du soutien.

Explication des attentes aux élèves

L'enseignante ou l'enseignant explique clairement aux élèves les attentes relatives à chaque situation d'apprentissage et d'évaluation par rapport à leur niveau scolaire. Lorsque les élèves connaissent ces attentes, ils peuvent plus facilement évaluer leur rendement. Ils développent ainsi une perception plus juste de leur progression, mais aussi de leurs forces et de leurs difficultés.

Rétroaction précise et constructive

La rétroaction de l'enseignante ou de l'enseignant joue un rôle important pour soutenir les élèves dans l'utilisation de l'information sur leurs apprentissages. Pour qu'ils puissent s'améliorer, cette information doit être concrète et accompagnée de suggestions¹⁴. Ces suggestions peuvent prendre la forme d'explications, d'exemples, de pistes pour de la pratique additionnelle, etc. On rapporte des effets positifs d'une telle rétroaction : augmentation du sentiment de compétence et de la motivation des élèves¹⁵; amélioration du rendement scolaire¹⁶.

De façon générale, c'est l'enseignante ou l'enseignant qui réalise la prise d'information et son interprétation. Cependant, les intervenants des services complémentaires peuvent le soutenir de diverses façons.

¹⁴ Black et William, 1998; Brunner et autres, 2005, tous cités dans Hamilton et autres, 2009

¹⁵ Clymer et William, 2007; Schunk et Swartz, 1992, tous cités dans Hamilton et autres, 2009

¹⁶ May et Robinson, 2007; Philips et autres, 1993, tous cités dans Hamilton et autres, 2009

Ce que les mises à l'essai nous ont appris

Différentes façons de collaborer au moment de la prise d'information et de son interprétation ont été expérimentées par les orthopédagogues et les enseignants-ressources. Voici quelques exemples :

- élaborer avec l'enseignant des outils d'observation et de consignation ou proposer du matériel existant pour le faire;*
- recueillir de l'information pour un certain nombre d'élèves ou pour une sphère d'intervention en particulier;*
- accompagner l'enseignant au moment de l'interprétation de l'information recueillie, c'est-à-dire lorsqu'il dresse le portrait de classe en lecture, utilise les paliers des sphères d'intervention ou forme les sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables pour l'enseignement intensif.*

En résumé :

L'enseignante ou l'enseignant réalise un dépistage en lecture au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire en recueillant et en interprétant de l'information sur l'identification des mots, la fluidité de la lecture orale et la compréhension des élèves. Il recueille aussi de l'information sur la lecture des élèves en cours d'apprentissage. La prise d'information et l'interprétation visent à :

- cibler les besoins des élèves;
- repérer les difficultés dès qu'elles apparaissent;
- suivre les progrès des élèves;
- réguler l'enseignement.

Les annexes en lien avec cette phase de la démarche :

- *Canevas pour la planification du dépistage*
- *Comment réaliser le dépistage en lecture auprès des élèves âgés de 10 à 15 ans*
- *Exemple d'une grille d'observation pour réaliser le dépistage en lecture des élèves âgés de 10 à 15 ans*
- *Exemple fictif de deux portraits de classe et analyse*
- *Le dépistage des difficultés de mes élèves en lecture*
- *Paliers des sphères d'intervention en lecture pour les élèves âgés de 10-15 ans*
- *Portrait de classe en lecture*

Planification de l'intervention

La planification s'avère essentielle pour soutenir la progression de tous les élèves, particulièrement ceux qui rencontrent des difficultés¹⁷. Au contraire, l'absence de planification peut engendrer des conséquences négatives¹⁸.

À l'intérieur de la démarche d'intervention en lecture, la planification de l'intervention se réalise en deux temps : d'abord, il faut planifier l'enseignement pour tous les élèves; ensuite, il faut planifier l'enseignement intensif pour les élèves en difficulté. Chaque fois, une planification globale, suivie d'une planification détaillée, doit être effectuée.

La planification de l'intervention constitue une façon d'optimiser le temps d'enseignement parce qu'elle permet de s'assurer que toutes les activités d'apprentissage sont pertinentes, c'est-à-dire qu'elles favorisent réellement le développement de la lecture chez tous les élèves. Les intentions pédagogiques poursuivies sont d'abord formulées en ce qui a trait aux apprentissages à réaliser, puis les activités et les tâches qui permettent de faire les apprentissages sont déterminées.

La planification globale de l'enseignement offre aux intervenants scolaires une vision d'ensemble des apprentissages à réaliser parce qu'ils doivent répartir ces derniers au cours du cycle, de l'année scolaire, des différentes étapes ou d'un cycle d'enseignement intensif. Un équilibre, une séquence logique et une progression dans le développement des compétences sont précisés.

La planification détaillée permet aux intervenants scolaires de prévoir la mise en œuvre des activités d'apprentissage et d'en déterminer les modalités liées au temps, au matériel, au lieu, au type de regroupement d'élèves, etc.

En plus des apprentissages à réaliser, les enseignants doivent prendre en considération de nombreuses connaissances au moment d'élaborer la planification de l'intervention¹⁹. Il y a les connaissances quant aux forces et aux difficultés des élèves de la classe, mais aussi les connaissances sur les pratiques pédagogiques efficaces pour enseigner la lecture et les connaissances plus générales sur le développement des élèves de 10 à 15 ans, sur le développement de la compétence à lire, etc.

L'exercice de planification permet de s'assurer que des liens sont établis entre l'enseignement aux niveaux 1 et 2 du modèle d'intervention. En effet, l'enseignement intensif offert à un sous-

¹⁷ Saint-Laurent, 2008; Vaughn, Bos et Schumm, 2007

¹⁸ Ces conséquences peuvent être, par exemple, la surévaluation ou, au contraire, la sous-évaluation de certains aspects de la compétence, des lacunes ou des redondances dans la couverture du contenu de formation, des possibilités de différenciation et de régulation limitées, la difficulté à porter un jugement sur le développement des compétences, l'absence de pièces justificatives pour soutenir le jugement, des possibilités réduites dans la planification d'exigences croissantes en vue d'une gradation des apprentissages ou d'exigences différentes pour un même élève selon l'enseignant.

¹⁹ Vaughn, Bos et Schumm, 2007

groupe d'élèves présente des similitudes avec celui offert à l'ensemble des élèves. Les objets d'apprentissage liés aux sphères d'intervention sont souvent les mêmes aux niveaux 1 et 2. Ce qui change, c'est le contexte d'enseignement. Par exemple :

- l'enseignante ou l'enseignant explique de nouveau ou fait de nouvelles démonstrations;
- les élèves ont davantage d'occasions de s'exercer tout en recevant de la rétroaction corrective;
- les élèves s'exercent à partir d'un texte différent.

Le tableau suivant présente quelques caractéristiques des planifications globale et détaillée à l'intérieur de la démarche d'intervention.

Quelques caractéristiques des planifications globale et détaillée dans le cadre de la démarche d'intervention

	Planification globale	Planification détaillée
Sur quoi s'appuie la planification?	Au niveau 1 Programme de formation de l'école québécoise Progression des apprentissages Sphères d'intervention en lecture Au niveau 2 Sphères d'intervention en lecture	
Quelle information y trouve-t-on?	• Continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) • Types de traces choisies qui deviendront des pièces justificatives pour l'évaluation et la communication • Outils de consignation (grilles d'observation, questionnaires d'entrevue, dossier anecdotique, journal de bord, etc.) qui seront utilisés	• Déroulement de chacune des SAE choisies lors de la planification globale • Activités, matériel nécessaire, durée, transitions, etc. • Ajustements proposés aux élèves qui rencontrent des difficultés
Qui doit l'élaborer?	• L'enseignante ou l'enseignant • Au niveau 1, collaboration avec les autres enseignants du cycle • Au niveau 2, collaboration avec l'orthopédagogue	• Les intervenants qui la mettront en œuvre
Quand doit-on l'élaborer?	• Au niveau 1, dès la rentrée scolaire • Au niveau 2, après le dépistage • Aux niveaux 1 et 2, révision fréquente pour prendre en compte les besoins des élèves	• Quelques jours avant sa mise en œuvre pour considérer toute nouvelle information relative aux progrès des élèves • Révision en fonction des changements apportés à la planification globale

	Planification globale	Planification détaillée
Comment doit-on procéder?	• Établir la séquence des apprentissages pour favoriser la progression des élèves du groupe-classe • Nommer les intentions pédagogiques générales poursuivies • Déterminer les exigences de réussite de chacune des activités d'apprentissage • Prévoir des ajustements pour que les élèves en difficulté puissent participer aux activités proposées à l'ensemble des élèves de la classe et pour qu'ils développent leurs compétences • Prévoir les types de traces dont l'intervenant aura besoin à titre de pièces justificatives et les outils de consignation qui permettront de construire le jugement pour rendre compte du développement de la compétence à lire des élèves	• Préciser ce que l'intervenant et les élèves feront lors de chaque situation d'apprentissage • Nommer les intentions pédagogiques spécifiques poursuivies • Déterminer les exigences de réussite des différentes parties des activités d'apprentissage • Préciser les amorces, les questions à poser, les analogies, les exemples et les contre-exemples, les extraits de textes, etc. • Anticiper les réponses incomplètes, erronées ou incorrectes des élèves et prévoir des pistes de dialogues pédagogiques • Détailler les ajustements qui seront proposés aux élèves • Prévoir la durée des activités, le matériel requis, les transitions, etc.

En résumé :

Dans le cadre de la démarche, la planification de l'intervention se fait aux niveaux 1 et 2 du modèle et, chaque fois, une planification détaillée précise le déroulement des situations d'apprentissage et d'évaluation prévues à la planification globale. Toute planification est rigoureuse et souple à la fois, puisqu'elle est révisée régulièrement à la lumière de l'information recueillie relativement au progrès des élèves.

Les annexes en lien avec cette phase de la démarche :

- *Analyse des modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe*
- *Analyse prévisionnelle des difficultés que peut présenter une tâche scolaire*
- *Canevas pour la planification du dépistage*
- *Formation des sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif*
- *L'importance de la connaissance des forces et des difficultés des élèves pour planifier l'intervention*
- *Modèles pour l'organisation de l'enseignement de la lecture en classe*
- *Pistes d'ajustement qui ont pour objet de donner accès au contenu à apprendre*
- *Planification globale des stratégies à enseigner en lecture : pistes de réflexion*
- *Questions pour soutenir la planification de l'enseignement intensif*
- *Thèmes de mini-leçons en fonction des sphères d'intervention en lecture et pour développer l'autonomie des élèves*

Intervention

L'intervention pour soutenir l'apprentissage en lecture²⁰ des élèves de 10 à 15 ans et pour empêcher l'apparition de difficultés suppose la mise en place de conditions propices à l'apprentissage dans la classe tout entière. Ce sont ces conditions qui permettent d'assurer un enseignement efficace.

Enseignement efficace

Depuis plus d'une décennie, les recherches ont démontré les effets positifs d'un enseignement efficace sur le rendement des élèves. Les résultats de méta-analyses ont d'ailleurs établi que l'efficacité de l'enseignement est le facteur qui contribue le plus à la progression des élèves en lecture, en mathématique et dans d'autres disciplines²¹. On trouve, dans la littérature scientifique, les caractéristiques suivantes de l'enseignement efficace :

- enseignement basé sur la recherche en éducation;
- prise de décisions basées sur des données;
- enseignement équilibré;
- temps d'enseignement optimisé;
- enseignement explicite de stratégies cognitives et métacognitives;
- interventions qui soutiennent l'accès aux apprentissages;
- enseignement axé sur la réflexion et la compréhension.

²⁰ En écriture et en mathématique également.

²¹ Lyon et Weiser, 2009

Enseignement basé sur la recherche en éducation

L'écart entre les connaissances issues de la recherche en éducation et les pratiques pédagogiques est bien documenté²². Quelles que soient les raisons qui expliquent cet écart, il est préoccupant, car selon Cochran-Smith²³, les connaissances issues de la recherche devraient constituer les bases à partir desquelles les pratiques d'enseignement et d'apprentissage se développent et s'améliorent.

La recherche en éducation fournit des indications quant au contexte et aux stratégies d'enseignement qui favorisent le plus la progression des élèves. De même, dans de nombreux domaines, elle précise sur quoi cet enseignement devrait porter.

Prise de décisions basée sur des données

La littérature scientifique dans le domaine des écoles efficaces a défini une pratique commune parmi d'autres : la prise de décisions basée sur des données. Cette prise de décisions est également associée à une augmentation du rendement des élèves²⁴. D'autres résultats de recherche montrent que les enseignants qui augmentent leur utilisation des données recueillies auprès de leurs élèves différencient davantage leur enseignement, collaborent davantage entre eux et cernent mieux les besoins de leurs élèves²⁵.

L'interprétation des données recueillies auprès des élèves sur l'état de développement de leurs compétences et leur réponse à l'intervention permet aux intervenants scolaires de planifier l'enseignement et de le réguler pour s'assurer qu'il réponde aux besoins des élèves et qu'il leur permette de progresser²⁶. Cette opération favorise aussi la prise de décisions dans une démarche de résolution de problèmes en vue d'offrir aux élèves en difficulté l'intensité d'enseignement nécessaire pour qu'ils progressent de façon satisfaisante²⁷. L'information recueillie augmente la connaissance des intervenants scolaires à l'égard des besoins des élèves en difficulté, ce qui leur permet d'offrir les pistes d'ajustement nécessaires pour qu'ils aient accès aux apprentissages. L'évaluation sert ainsi l'enseignement dans sa fonction d'aide à l'apprentissage.

²² Kretlow et Bartholomew, 2010

²³ dans Burns et Ysseldyke, 2009

²⁴ Marsh, McCombs et Martorell, 2010

²⁵ Chen, Heritage et Lee, 2005; Copland, 2003; Feldman et Tung, 2001; Wayman et Stringfield, 2006, tous cités dans Marsh, McCombs et Martorell, 2010

²⁶ Bos et Vaughn, 2006

²⁷ Hawkins et autres, 2008; Mokhtari, Rosemary et Edwards, 2007

Enseignement équilibré

Un enseignement équilibré constitue une caractéristique de l'enseignement efficace²⁸. Le terme *équilibré* est généralement employé pour parler de l'enseignement dans la classe ordinaire et il convient aussi à l'enseignement offert aux élèves en difficulté²⁹. Le plus souvent, deux dimensions de l'enseignement sont concernées par cette notion : les apprentissages et les stratégies d'enseignement. D'autres dimensions sont abordées par différents auteurs qui traitent du sujet, notamment les modes de regroupement des élèves, les contextes d'enseignement et les modalités de travail qu'il faut varier pour assurer le développement des compétences de tous les élèves³⁰.

La notion d'équilibre (du terme *balanced* en anglais) renvoie au concept de partage équitable entre diverses dimensions de l'enseignement. Ce partage est le résultat de décisions pédagogiques éclairées qui cherchent à répondre aux besoins des élèves³¹.

Il est reconnu que, pour être compétents, les élèves doivent posséder divers types de connaissances, lesquelles sont toutes importantes. L'équilibre entre les divers objets d'enseignement tend à contrer une importance trop grande accordée, par exemple, à l'enseignement de connaissances au détriment de stratégies.

Les travaux scientifiques en éducation ont démontré l'efficacité d'approches ou de stratégies d'enseignement qui peuvent paraître divergentes³². Ainsi, des approches allant d'un niveau élevé de contrôle exercé par l'enseignante ou l'enseignant, comme l'enseignement explicite, à un niveau élevé de contrôle exercé par les élèves, comme l'enseignement réciproque, sont appuyées par la recherche³³. À ce constat s'ajoute celui qu'aucune approche ne peut à elle seule garantir le succès des élèves³⁴. Un consensus s'est établi sur le fait qu'il faut offrir un enseignement qui propose un équilibre entre diverses approches ou stratégies d'enseignement.

Finalement, l'équilibre véhicule également le sens d'un enseignement équitable qui offre aux élèves en difficulté l'enseignement³⁵ et le temps³⁶ additionnels dont ils ont besoin pour progresser.

²⁸ Gambrell, Malloy et Mazzoni, 2007

²⁹ Fitzgerald et Cunningham, 2002

³⁰ Voir, par exemple, Bitter et autres, 2009; Donat, 2006; Duke et Pearson, 2008-2009; Fitzgerald et Cunningham, 2002; Rasinski et Padak, 2004

³¹ Rasinski et Padak, 2004

³² Bitter et autres, 2009

³³ Bissonnette et autres, 2010

³⁴ Duke et Pearson, 2008-2009

³⁵ Rasinski et Padak, 2004

³⁶ Canady et Rettig, 1996, cités dans Donat, 2006

Temps d'enseignement optimisé

Selon Bos et Vaughn (2006), l'utilisation judicieuse du temps d'enseignement est l'un des meilleurs outils pour améliorer l'apprentissage. Pour optimiser le temps d'enseignement disponible, les pratiques suivantes sont proposées :

- une planification rigoureuse de l'enseignement pour s'assurer qu'il réponde aux besoins des élèves et que les activités d'apprentissage proposées poursuivent des intentions pédagogiques pertinentes;
- une organisation de l'enseignement qui favorise l'autonomie des élèves pour optimiser le temps disponible;
- un suivi fréquent des progrès des élèves pour réguler l'enseignement et offrir rapidement aux élèves qui en ont besoin un enseignement approprié³⁷.

La recherche a démontré que l'augmentation du temps d'enseignement de qualité entraînait l'augmentation du rendement des élèves³⁸. Le temps d'enseignement de qualité correspond aux moments où les élèves sont réellement engagés dans les activités d'apprentissage. Dans les classes des enseignants efficaces, on a évalué que le temps d'enseignement de qualité pouvait être de plus de 30 % supérieur à celui évalué dans les classes des enseignants moins efficaces³⁹.

Enfin, les élèves en difficulté doivent faire davantage de progrès que les élèves qui n'ont pas de difficulté, ce qui nécessite plus de temps d'enseignement⁴⁰. Il faut leur offrir un enseignement dont l'intensité correspond à leurs besoins⁴¹. De même, pendant les activités d'apprentissage destinées à tous les élèves du groupe, il faut leur offrir du soutien pour qu'ils restent engagés⁴², ce qui augmente le temps d'enseignement de qualité pour ces élèves en particulier.

³⁷ Torgesen et Miller, 2009

³⁸ Rupley, Blair et Nichols, 2009

³⁹ Taylor et autres, 2005, cités dans Rupley, Blair et Nichols, 2009

⁴⁰ Bos et Vaughn, 2006

⁴¹ Kamil et autres, 2008

⁴² Bos et Vaughn, 2006

Enseignement explicite de stratégies cognitives et métacognitives

L'enseignement efficace permet aux élèves d'augmenter leur répertoire de stratégies cognitives (le « comment faire ») et métacognitives (la gestion de l'utilisation des stratégies cognitives, le processus d'apprentissage et la réalisation de la tâche). Les élèves qui utilisent des stratégies sont des apprenants plus efficaces et autonomes. Or, les élèves en difficulté sont souvent peu stratégiques⁴³.

Des études ont montré que les enseignants efficaces montrent explicitement les stratégies cognitives et métacognitives à leurs élèves⁴⁴ et que l'enseignement explicite est efficace pour tous les élèves⁴⁵, particulièrement pour les élèves en difficulté (par exemple, Bissonnette et autres, 2010).

Le cœur de cet enseignement est constitué de l'explication directe ou explicite, du modelage ou de la démonstration et de la pratique guidée. Rosenshine et Stevens (1995)⁴⁶ proposent de réaliser l'enseignement explicite en suivant les étapes suivantes :

- évaluer les apprentissages antérieurs;
- présenter les nouveaux apprentissages;
- offrir des occasions de faire de la pratique guidée;
- offrir de la rétroaction corrective;
- proposer des occasions de s'exercer de façon autonome;
- revoir les apprentissages périodiquement.

Rupley, Blair et Nichols (2009) affirment que, dans cette approche, l'apprentissage se fait au moyen d'interactions significatives et que l'enseignante ou l'enseignant :

- maîtrise le processus d'apprentissage;
- sert de guide ou de facilitateur;
- établit des liens entre le nouvel apprentissage et les précédents;
- explique clairement son utilité et son importance;

⁴³ Edmonds et autres, 2009; Kamil et autres, 2008

⁴⁴ Rosenshine, 1995; Taylor et autres, 2002, tous cités dans Rupley, Blair et Nichols, 2009

⁴⁵ Par exemple, National Institute of Child Health and Human Development, 2000

⁴⁶ Cités dans Rupley, Blair et Nichols, 2009

- effectue le modelage ou la démonstration en exprimant ses pensées à voix haute pour que les élèves aient accès aux réflexions, aux processus et aux stratégies qu'elle ou il utilise;
- suscite l'intérêt des élèves;
- propose une variété de contextes pour la pratique;
- emploie des modes de regroupement d'élèves variés.

Interventions qui soutiennent l'accès aux apprentissages

Les interventions qui soutiennent l'accès aux apprentissages sont destinées à tous les élèves pour qu'ils puissent réaliser de façon autonome et indépendante les apprentissages scolaires correspondant à leur âge⁴⁷. Ainsi, elles s'adressent à tous les élèves⁴⁸, notamment aux élèves qui rencontrent des difficultés⁴⁹.

Ces interventions permettent de :

- soutenir adéquatement les élèves pour qu'ils réalisent les apprentissages sans en changer la nature⁵⁰;
- réduire les effets négatifs des difficultés sur les apprentissages⁵¹;
- contourner les difficultés qui empêchent les élèves de bénéficier de l'enseignement⁵².

Les interventions qui soutiennent l'accès aux apprentissages sont insuffisantes pour permettre la progression des élèves en difficulté⁵³ : elles doivent s'accompagner d'un enseignement intensif ou spécialisé⁵⁴.

Ces interventions jouent tout de même un rôle important dans l'apprentissage. En effet, selon Myre-Bisaillon et Theis (2007), elles ont pour effet de favoriser la persévérance et la réussite des élèves en difficulté. Elles augmentent également leur motivation et diminuent les effets

⁴⁷ King-Sears et Bowman-Kruhm, 2010

⁴⁸ Par exemple, Haager et Klingner, 2005; Kamil et autres, 2008

⁴⁹ Par exemple, Byrnes, 2008

⁵⁰ Kosanovich, Reed et Miller, 2010

⁵¹ King-Sears et Bowman-Kruhm, 2010

⁵² Dowker, 2004

⁵³ Kosanovich, Reed et Miller, 2010

⁵⁴ King-Sears et Bowman-Kruhm, 2010

négatifs des difficultés relevant des émotions et de la communication⁵⁵. Les travaux de Lee et de ses collègues (2010) ont démontré que ces interventions augmentent l'engagement des élèves en difficulté dans les apprentissages scolaires et qu'elles diminuent les comportements qui y nuisent. L'absence de ces interventions amène les élèves en difficulté à adopter davantage de comportements qui nuisent à leurs apprentissages.

Les interventions qui soutiennent l'accès aux apprentissages prennent plusieurs formes, par exemple :

- la mise en place de pistes d'ajustement;
- l'accès à des outils technologiques⁵⁶;
- la mise en place d'adaptations didactiques⁵⁷;
- l'enseignement de connaissances et de stratégies pour que tous les élèves aient un meilleur accès aux apprentissages⁵⁸;
- l'utilisation de stratégies d'enseignement qui favorisent également un meilleur accès aux apprentissages⁵⁹;
- l'enseignement de stratégies métacognitives comme des stratégies permettant d'apprendre à apprendre⁶⁰, de s'organiser ou d'autoréguler ses apprentissages⁶¹.

Les intervenants scolaires doivent offrir des interventions soutenant l'accès aux apprentissages qui répondent aux besoins des élèves⁶². Une façon de le faire consiste à réaliser une analyse prévisionnelle des tâches et activités qui sont proposées aux élèves. L'annexe *Analyse prévisionnelle des difficultés que peut présenter une tâche scolaire* fournit des explications pour ce faire. Il s'avère important de déterminer si les interventions proposées sont efficaces en effectuant un suivi des progrès des élèves. L'information recueillie permet de s'assurer que les interventions présentent des défis raisonnables⁶³ et que tous les élèves progressent dans le programme correspondant à leur âge.

⁵⁵ Dowker, 2004

⁵⁶ Dowker, 2004

⁵⁷ Myre-Bisaillon et Theis, 2007

⁵⁸ Kamil et autres, 2008

⁵⁹ Kamil et autres, 2008

⁶⁰ Englert et autres, 2009

⁶¹ Lee et autres, 2010

⁶² Haager et Klingner, 2005; Hamilton et autres, 2009; Myre-Bisaillon et Theis, 2007

⁶³ Deshler et autres, 2004, cités dans King-Sears et Bowman-Kruhm, 2010

Enseignement axé sur la réflexion et la compréhension

Le courant actuel de l'enseignement efficace accorde une importance capitale à la réflexion et à la compréhension des élèves relativement aux apprentissages à réaliser⁶⁴. Ce type d'enseignement a des effets positifs sur le rendement des élèves⁶⁵, leur engagement⁶⁶, leur motivation⁶⁷ et leur participation en classe. Il est bénéfique pour tous les élèves⁶⁸, notamment les élèves en difficulté⁶⁹.

De nombreux concepts disciplinaires et une réflexion de haut niveau sont mis en jeu dans le développement d'une compréhension approfondie (Lee et Spratley, 2010). La réflexion de haut niveau est suscitée lorsque les élèves :

- participent à des échanges verbaux soutenus avec leurs pairs ou avec leurs enseignants;
- réalisent des activités qui présentent un défi raisonnable et qui permettent de réfléchir à la fois à propos des contenus disciplinaires et à l'aide de ces contenus;
- écrivent à propos des textes qu'ils lisent⁷⁰.

Pour favoriser la réflexion de haut niveau, Lee et Spratley (2010) affirment qu'il est important que les enseignants entretiennent une culture d'attentes élevées en classe quant à l'engagement cognitif des élèves dans la construction de sens. Selon Graham et ses collègues (2001), un tel climat peut s'implanter en mettant en place des routines qui encouragent les élèves à réfléchir. Les élèves sont invités à penser par eux-mêmes, à poser des questions et à prendre des risques intellectuels⁷¹. L'erreur est perçue comme faisant partie du processus d'apprentissage⁷²; elle renseigne également l'enseignante ou l'enseignant sur la compréhension ou l'incompréhension des élèves.

Le développement de la compréhension et de la réflexion de haut niveau en classe est favorisé lorsque l'enseignante ou l'enseignant :

⁶⁴ En lecture (voir, par exemple, Kamil et autres, 2008), en écriture (voir, par exemple, Morin et autres, 2009) et en mathématique (voir, par exemple, Anthony et Walshaw, 2009).

⁶⁵ Torgesen et Miller, 2009

⁶⁶ Bitter et autres, 2009

⁶⁷ Gambrell et autres, 2007

⁶⁸ Bryant et Bryant, 2008

⁶⁹ Edmonds et autres, 2009

⁷⁰ Par exemple, Anthony et Walshaw, 2009; Kamil et autres, 2008; Morin et autres, 2009; Graham et Hebert, 2010.

⁷¹ Anthony et Walshaw, 2009

⁷² Morin et autres, 2009

- véhicule la conception selon laquelle être compétent, c'est faire du sens⁷³;
- propose de nombreuses occasions aux élèves de réfléchir sur leurs apprentissages⁷⁴;
- aide les élèves à construire du sens pendant qu'ils réalisent les activités d'apprentissage⁷⁵;
- verbalise ses propres réflexions et sa démarche, les rendant explicites lorsqu'elle ou il fait le modelage⁷⁶;
- s'assure que les échanges verbaux portent sur la démarche, le processus et les apprentissages les plus importants⁷⁷;
- facilite les échanges verbaux entre les élèves⁷⁸, notamment en utilisant des questions de haut niveau qui entraînent des échanges verbaux réflexifs⁷⁹ et en incitant les élèves à verbaliser leurs réflexions et leur démarche⁸⁰;
- offre de la rétroaction aux élèves sur leurs processus de réflexion et sur leur compréhension⁸¹;
- enseigne des stratégies qui augmentent la compréhension des élèves⁸² ou l'autorégulation de leur compréhension⁸³;
- augmente les connaissances des élèves sur un sujet ou un thème avant d'en faire l'enseignement⁸⁴;
- utilise et propose aux élèves du matériel qui met l'accent sur le raisonnement et la construction de sens, et sur lequel les élèves peuvent s'appuyer pour réfléchir⁸⁵;
- demande aux élèves d'écrire à propos de leurs apprentissages⁸⁶.

⁷³ Lee et Spratley, 2010

⁷⁴ Kamil et autres, 2008; Kosanovich, Reed et Miller, 2010

⁷⁵ Lee et Spratley, 2010

⁷⁶ Gersten et autres, 2009; Kosanovich, Reed et Miller, 2010; Rupley, Blair et Nichols, 2009

⁷⁷ Carmel, 2005; Lee et Spratley, 2010; Siegler et autres, 2010

⁷⁸ Rissman, Miller et Torgesen, 2009

⁷⁹ Kosanovich, Reed et Miller, 2010; Torgesen et Miller, 2009

⁸⁰ Duke et Pearson, 2008-2009; Gersten et autres, 2009; Troia, 2007

⁸¹ Torgesen et Miller, 2009

⁸² Shanahan et autres, 2010

⁸³ Duke et Pearson, 2008-2009; Troia, 2007

⁸⁴ Kosanovich, Reed et Miller, 2010; Rissman, Miller et Torgesen, 2009

⁸⁵ Gersten et autres, 2009

⁸⁶ Graham et Hebert, 2010

La réflexion qui favorise une compréhension approfondie est grandement favorisée par les échanges verbaux⁸⁷. Cette réflexion collective donne lieu à de nombreux conflits cognitifs. De plus, les représentations divergentes entraînent une réorganisation des représentations et une compréhension plus approfondie⁸⁸. Pendant les échanges verbaux, les élèves réfléchissent sur les apprentissages seuls ou avec d'autres. Ils expriment leurs points de vue, interprètent l'information, tirent des conclusions, échangent à propos de leurs idées, etc., tout en justifiant leurs propos, à l'oral comme à l'écrit. Ils doivent aussi écouter les idées, les points de vue et les arguments des autres.

La réflexion et la compréhension approfondie peuvent aussi être soutenues par l'écriture⁸⁹. Elle permet aux élèves d'analyser les idées importantes en rapport avec les apprentissages à réaliser, d'en conserver la trace, d'établir des liens entre elles, de les manipuler, etc. Lorsqu'ils écrivent pour apprendre, les élèves peuvent :

- réagir (réaction personnelle, analyse, interprétation);
- écrire un résumé;
- produire ou compléter un organisateur graphique;
- prendre des notes;
- répondre à des questions;
- produire des questions et y répondre.

Enseignement de la lecture aux élèves qui rencontrent des difficultés

La recherche en éducation a démontré que l'intervention auprès des élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés porte fruit et qu'il n'est pas trop tard pour agir. Rapportant les résultats d'une méta-analyse sur le sujet, Scammacca et ses collègues (2007) affirment que cette intervention est plus profitable lorsqu'elle :

- est faite en fonction de cibles appropriées aux besoins de ces élèves;
- porte à la fois sur les processus liés aux mots et au texte;

⁸⁷ Applebee et autres, 2003, cités dans Rissman, Miller et Torgesen, 2009.

⁸⁸ Morin et autres, 2009; Rissman, Miller et Torgesen, 2009.

⁸⁹ Graham et Hebert, 2010

- vise à augmenter les connaissances des élèves sur le plan du vocabulaire et des concepts;
- porte sur l'analyse des mots pour les élèves qui ont de la difficulté à les identifier ou à les comprendre;
- inclut l'enseignement de stratégies de compréhension.

D'autres facteurs, souvent mentionnés dans la littérature scientifique, contribuent également à améliorer les effets de l'enseignement de la lecture aux élèves de cet âge parce qu'ils touchent particulièrement à certaines de leurs caractéristiques développementales :

- instaurer un contexte d'enseignement et d'apprentissage motivant;
- proposer de nombreuses occasions de travailler et d'échanger avec leurs pairs;
- encourager l'utilisation des habiletés de pensée de haut niveau.

Pour permettre de relever les nombreux défis auxquels doivent faire face les élèves et les enseignants relativement à la lecture, les scientifiques et la communauté praticienne en éducation ont proposé des sphères d'intervention. Les cinq sphères présentées dans le schéma qui suit font largement consensus.

Schéma présentant les cinq sphères d'intervention en lecture pour les élèves âgés de 10 à 15 ans



Intervention en fonction des sphères en lecture

Cette partie du référentiel explique l'intervention en fonction de chacune des sphères. Voici l'information qu'on y trouve⁹⁰ :

- une brève présentation de la sphère;
- des ressources permettant de développer cette sphère;
- le contexte d'enseignement et des précisions pour l'enseignement intensif, lorsque cela est pertinent.

⁹⁰ Certains éléments et des précisions sont accessibles par un hyperlien.

Motivation et engagement dans les tâches de lecture

La motivation et l'engagement dans les tâches de lecture doivent être les premières cibles d'intervention pour les élèves de la fin du primaire et pour ceux du secondaire, selon Irvin, Meltzer et Dukes (2007). Ces chercheuses soutiennent que l'enseignement de la lecture aux élèves de cet âge ne peut donner de résultats positifs que s'il s'accompagne d'une préoccupation pour ces éléments, particulièrement pour les élèves peu enthousiastes en ce qui concerne la lecture et pour ceux qui ont de la difficulté à lire.

D'autres chercheurs, comme Guerin et Denti (2008)⁹¹, affirment que les besoins des élèves sur le plan de la motivation surpassent ceux liés à la lecture elle-même parce que l'absence de motivation conduit généralement à l'échec en lecture. En effet, lorsqu'ils ne sont pas motivés, les élèves ne s'engagent pas dans les tâches de lecture, alors que, lorsqu'ils le sont, ils s'y engagent davantage et réussissent mieux⁹². De plus, les recherches montrent que, si les élèves ne sont pas motivés à lire, ils ne bénéficient pas de l'enseignement de la lecture⁹³.

Enfin, il a été démontré que la motivation à lire des textes scolaires diminue vers la fin du primaire⁹⁴ et que cette tendance est plus importante chez les élèves en difficulté en lecture⁹⁵.

Selon Guthrie (2008), la motivation se décline en plusieurs degrés. Le plus haut degré, la motivation intrinsèque, est associé à une perception de compétence et un rendement élevés. Lorsque les élèves atteignent le dernier degré, soit la motivation résistante, les possibilités d'abandon scolaire sont dramatiques. Cette chercheuse avance que la résistance provient de deux facteurs : l'ennui et la difficulté à lire. Pour contrer le premier, elle propose de susciter l'intérêt pour les sujets abordés dans les textes parce qu'un sujet fascinant est loin d'être ennuyant. Elle suggère aussi d'amener les élèves au-delà du texte en faisant, par exemple, des expérimentations, de la construction ou du théâtre, car ces actions augmentent la signification de la lecture et réduisent la résistance. Pour les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture, il faut leur rendre accessible l'univers de l'écrit et leur proposer des interventions qui répondent à leurs besoins.

⁹¹ Dans Denti et Guerin, 2008

⁹² Guthrie et autres, 2004; Snow, 2002; Wigfield et autres, 2008, tous cités dans Kosanovich, Reed et Miller, 2010

⁹³ Kamil, 2003

⁹⁴ Gottfried, 1985, cité dans Kamil et autres, 2008

⁹⁵ Harter et autres, 1992, cités dans Kamil et autres, 2008

Les degrés de motivation selon Guthrie (2008)

Degré de motivation	Verbalisations types de l'élève pour chaque degré de motivation
Intrinsèque	J'ai du plaisir et de la satisfaction à lire de nouvelles choses.
Identifiée	Je connais la valeur de la lecture et de ses bénéfices.
Introduite	Je veux avoir du succès dans mes études.
Externe	Je veux réussir mon année.
Absente	Je ne sais pas pourquoi je lis.
Résistante	Je n'aime pas lire à l'école et j'évite de le faire.

Selon Irvin, Meltzer et Dukes (2007), les deux défis des enseignants sont d'amener les élèves à s'engager dans les tâches de lecture et de leur enseigner comment les réaliser avec succès.

Kosanovich, Reed et Miller (2010) affirment que les assises théoriques et empiriques soutenant l'intervention pour augmenter la motivation des élèves sont convaincantes. Ainsi, les travaux scientifiques ont montré des retombées positives lorsque les interventions portaient sur les éléments suivants :

- le plaisir de lire;
- la perception de l'utilité de la lecture;
- la perception de la contrôlabilité de la tâche;
- le sentiment de compétence.

Facteurs qui influencent la motivation et l'engagement dans les tâches de lecture et pistes d'intervention

Facteur	Piste d'intervention
Le plaisir de lire	• Donner accès à des textes et des livres intéressants de niveaux de complexité variés • Offrir la possibilité d'échanger avec les autres élèves au sujet des lectures • Organiser des activités qui stimulent la créativité et la compétitivité (concours, listes d'auteurs favoris, journée thématique en rapport avec un livre, etc.)
La perception de l'utilité de la lecture (la valeur)	• Établir les liens de pertinence associés au développement de la compétence à lire, aux apprentissages scolaires et à la vie citoyenne • Proposer plusieurs contextes d'utilisation des apprentissages

	• Expliquer comment l'utilisation des stratégies enseignées a contribué à la réussite d'une tâche
Le sentiment de contrôle (l'autonomie)	Développer l'autorégulation de l'apprentissage (le contrôle sur l'apprentissage) • Mieux se connaître comme lecteur • Se fixer des objectifs d'apprentissage en lecture et décider des moyens pour les atteindre • Évaluer le développement de sa compétence à lire Développer le sentiment de contrôle de la tâche • Donner la possibilité aux élèves de faire des choix • Enseigner les stratégies permettant de planifier l'accomplissement de la tâche • Enseigner les stratégies permettant d'évaluer sa démarche d'accomplissement de la tâche
Le sentiment de compétence	• Amener les élèves à vivre des succès et à les célébrer • Rappeler les réussites des élèves dans l'accomplissement d'une tâche semblable • Rappeler l'importance d'utiliser des stratégies pertinentes • Expliquer comment commencer la tâche • Anticiper les difficultés qui pourraient survenir pendant l'accomplissement de la tâche et trouver des solutions avec les élèves

Selon Hume (2009), l'implantation de nouvelles pratiques pour guider les élèves qui sont démotivés ou qui rencontrent des difficultés est souvent difficile parce que les enseignants doutent de la possibilité d'influencer ces élèves. La recherche a cependant démontré que cela est possible en intervenant dans trois champs d'action précis :

- le soutien à l'autonomie;
- l'engagement;
- la structure.

Soutien à l'autonomie

Pour soutenir l'autonomie des élèves, il est proposé de leur offrir de multiples occasions de prendre des décisions et de faire des choix. Il est de plus suggéré de les amener à se responsabiliser à l'égard de leurs apprentissages et même à être des partenaires dans le processus d'apprentissage⁹⁶. Un environnement répressif où on exige obéissance et conformité, où on résout les problèmes des élèves à leur place et où on tient peu compte de leurs opinions ne favorise pas l'autonomie.

Les parents et les enseignants ont tout avantage à créer un environnement qui soutient l'autonomie, car il est associé à une perception de compétence, une motivation autodéterminée et un rendement plus élevés⁹⁷, alors qu'un environnement répressif y est négativement associé et peut même expliquer en partie le décrochage scolaire⁹⁸.

Engagement

Selon Vella (1994)⁹⁹, les élèves plus vieux sont plus motivés et plus engagés lorsque les enseignants prennent leurs intérêts en compte. Irvin, Meltzer et Dukes (2007) suggèrent des pistes d'intervention pour répondre aux besoins et veiller aux intérêts des élèves de la fin de l'école primaire et de l'école secondaire.

Besoins et intérêts des élèves plus vieux et moyens utilisés pour y répondre	
Besoin et intérêt des élèves	Piste d'intervention
Besoin d'être entendu	• Offrir un auditoire authentique autre que l'enseignante ou l'enseignant
Besoin de changer les choses	Donner aux élèves l'occasion de lire pour : • aider les autres (par exemple, au moyen du tutorat); • arriver à des solutions; • partager leurs connaissances; • créer un site Internet qui propose de l'information sur des sujets intéressants; • écrire un article qui sera publié; • corriger les textes écrits par leurs pairs

⁹⁶ Larson, 2008, cité dans Denti et Guérin, 2008

⁹⁷ Grolnick, Ryan et Deci, 1991; Soanes et Vansteenkiste, 2005, tous cités dans Bégin, 2010

⁹⁸ Vallerand et autres, 1997, cités dans Bégin, 2010

⁹⁹ Cité dans Denti et Guérin, 2008

Besoin de se réaliser	Enseigner aux élèves comment s'engager dans les activités de lecture en : • se fixant des buts; • évaluant leurs progrès; • travaillant en collaboration avec leurs pairs
Intérêt pour la technologie et les médias	Utiliser un support technologique pour : • communiquer; • présenter un sujet; • chercher de l'information

Cartier (2007) suggère aux intervenants scolaires de proposer aux élèves des activités d'apprentissage qui les rejoignent et qui les intéressent pour favoriser leur engagement. Selon cette chercheuse, une activité d'apprentissage motivante pour les élèves du primaire et du secondaire comporte les caractéristiques suivantes. Elle doit :

- être signifiante (avoir un lien avec leurs champs d'intérêt et leurs préoccupations);
- représenter un défi raisonnable (se situer dans la zone d'apprentissage ou la zone proximale de développement);
- être authentique (avoir un but ou une portée réelle);
- responsabiliser les élèves en leur permettant de faire des choix;
- permettre aux élèves d'interagir entre eux;
- nécessiter un engagement cognitif de la part des élèves.

Structure

Le concept de structure regroupe l'ensemble des actions qui guident les élèves et qui les informent sur leurs apprentissages. Les chercheurs proposent plusieurs pistes d'intervention, notamment les suivantes :

- établir des objectifs d'apprentissage en fonction des idées et des concepts les plus importants d'une matière ou d'une discipline scolaire¹⁰⁰;
- expliciter les attentes et préciser les exigences des activités d'apprentissage¹⁰¹ et du niveau scolaire¹⁰²;

¹⁰⁰ Kamil et autres, 2008

¹⁰¹ Cartier, 2007

- créer un environnement propice aux apprentissages où la prise de risques est encouragée et où chacun a son mot à dire, l'erreur étant perçue comme une étape normale de l'apprentissage¹⁰³;
- multiplier les occasions d'apprendre les uns des autres et les uns avec les autres¹⁰⁴;
- offrir fréquemment des rétroactions précises et constructives sur les apprentissages des élèves¹⁰⁵.

Contexte d'intervention permettant de favoriser la motivation

Les réflexions de Denti et Guerin (2008) sur la littératie au secondaire ont amené ces derniers à conclure que, dans les écoles secondaires, il est nécessaire d'agir sur les sources de motivation à lire en fonction de trois paliers différents :

- l'école entière;
- les différents départements;
- la classe.

Le tableau suivant regroupe les différentes sources de motivation à lire qui concernent chacun de ces paliers.

¹⁰² Kamil et autres, 2008

¹⁰³ Irvin, Meltzer et Dukes, 2007

¹⁰⁴ Irvin, Meltzer et Dukes, 2007

¹⁰⁵ Kamil et autres, 2008

Sources de motivation à lire à l'école secondaire selon Denti et Guerin (2008)	
Palier	Source de motivation
L'école entière	• Le développement d'une culture de la littératie • Le développement professionnel des intervenants scolaires • L'analyse de l'état de la situation sur le plan de la littératie • Les ajustements apportés en fonction de l'analyse réalisée
Les différents départements	• Le développement d'une culture de la littératie • Le développement professionnel des enseignants • Le travail en collaboration pour préciser les besoins des élèves et déterminer les moyens d'y répondre • Les ajustements apportés en fonction de l'analyse réalisée
La classe	Une enseignante ou un enseignant : • qui inspire la confiance par son accueil et que les élèves aiment et respectent; • qui entretient des attentes élevées pour la motivation et le rendement des élèves; • qui offre du soutien aux élèves pour qu'ils satisfassent à ses attentes; • qui circule en classe pendant le travail des élèves pour les encourager ou leur offrir de l'aide individuelle D'autres sources : • l'enthousiasme de l'enseignante ou de l'enseignant à l'égard d'un sujet ou d'une activité; • les réussites des élèves, même les plus petites; • l'occasion pour les élèves de prendre des décisions ou de participer à la prise de décisions; • les activités auxquelles les élèves participent activement; • une atmosphère calme et respectueuse; • des sujets en rapport avec la vie des élèves; • l'établissement de buts à court et à long terme

Il va sans dire que, si ce contexte d'intervention est pertinent au secondaire, il est également à prendre en considération au primaire, c'est-à-dire qu'au-delà d'une action en classe, c'est toute l'école qui doit être interpellée pour assurer la réussite des élèves en lecture.

Identification des mots

Tous les lecteurs, même les très bons, doivent mobiliser des *ressources permettant d'identifier des mots nouveaux* lorsqu'ils lisent les textes ou les livres proposés en classe. *Ce qui distingue les lecteurs compétents de ceux qui ont de la difficulté*, c'est principalement l'efficacité de ce travail.

L'utilisation automatique et presque inconsciente des ressources pour identifier efficacement les mots nouveaux est essentielle à une lecture fluide et à une bonne compréhension¹⁰⁶. En effet, les élèves peuvent alors employer les *habiletés de pensée de haut niveau* requises pour comprendre les textes de plus en plus complexes qui leur sont proposés.

Kamil (2003) rapporte que les éléments suivants doivent faire partie de l'enseignement de l'identification des mots pour les élèves de cet âge :

- un enseignement systématique, explicite et direct¹⁰⁷;
- un enseignement réflexif;
- de fréquentes occasions de pratiquer l'identification de mots en contexte;
- des liens entre *l'analyse des mots*, leur identification et l'accès au sens¹⁰⁸.

Deux façons de faire sont proposées pour aider les élèves à identifier les mots instantanément et sans effort : 1) l'enseignement de l'utilisation efficace de ressources variées; 2) la pratique de la lecture orale avec soutien. Cette dernière contribue également au développement de la fluidité.

Parmi les élèves qui ont besoin de soutien, un certain nombre parviennent à identifier correctement les mots nouveaux, mais au prix d'immenses efforts. D'autres n'arrivent pas à identifier les mots nouveaux parce qu'ils ne savent pas comment le faire, parce qu'ils n'ont pas développé les habiletés nécessaires ou parce qu'ils manquent de connaissances.

Si la majorité des élèves âgés de 10 à 15 ans identifient efficacement les mots nouveaux courts (d'une ou de deux syllabes), un grand nombre d'entre eux ont besoin qu'on leur enseigne comment le faire lorsque les mots sont longs (trois syllabes ou plus). En effet, les mots longs comptent plusieurs morphèmes et leur construction complexe requiert, d'une part, des habiletés pour les identifier et, d'autre part, des ressources pour les comprendre (voir la sphère *Vocabulaire*). À tous ces élèves, les *ressources permettant d'identifier les mots nouveaux* doivent être enseignées. Ces ressources sont en fait des indices et constituent des stratégies métacognitives.

¹⁰⁶ Daigle, Berthiaume et Plisson, 2010; Kuhn et Rasinski, 2007

¹⁰⁷ Cité de Curtis et Chmelka, 1994 et de Curtis et McCart, 1992

¹⁰⁸ Cité de Henry, 1990

Ressources¹⁰⁹ permettant d'identifier les mots nouveaux

Indice	Stratégies qui s'y rattachent
Sémantique	• Anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède • Identifier des mots nouveaux en combinant plusieurs sources d'information (mots situés avant et après, illustrations ou schémas) • Repérer les mots porteurs de sens • Chercher les référents des pronoms de la 3^e personne et des autres substituts • Vérifier, en contexte, la signification des marqueurs de relation et des organisateurs textuels • Émettre une hypothèse sur un terme équivalent • Cerner la partie de la définition du dictionnaire qui est appropriée au contexte • Utiliser des outils de recherche • Recourir à l'information contenue dans la phrase ou dans le texte
Graphophonétique	• Décoder en contexte les mots nouveaux lus par analyse synthèse (relations lettres-sons, syllabes) • Recourir aux correspondances - graphophonologiques (relations lettres-sons) pour vérifier si les mots anticipés sont exacts • Effectuer la syllabation d'un mot
Morphologique	• Analyser la morphologie du mot (dérivation, composition, etc.) • Reconnaître la variation de la forme d'un mot (le « e » du féminin, le « s » du pluriel, le « nt » des verbes, les préfixes, les suffixes, les racines, etc.)
Syntaxique	• Analyser la phrase • Observer l'organisation générale de la phrase

¹⁰⁹ Sources :

Programme de formation de l'école québécoise, français, langue d'enseignement, primaire;
Programme de formation de l'école québécoise, français, langue d'enseignement, 1^{er} cycle du secondaire;

Claudine Lachapelle, *Les stratégies de compréhension en lecture*,

<http://www.clindoeilpedagogique.net/spip.php?article89>;

Saint-Laurent (2008).

	et l'ordre des mots pour en identifier la nature • Se servir de la structure de la phrase
Stratégies métacognitives d'identification des mots nouveaux	
• Savoir quand, pourquoi et comment utiliser les ressources pour identifier des mots nouveaux • Choisir l'indice le plus susceptible de résoudre son problème d'identification des mots nouveaux • Vérifier si son hypothèse est plausible en fonction des différents indices • Surveiller, gérer et évaluer sa capacité à identifier les mots nouveaux	

En ce qui a trait à l'enseignement de l'identification des mots nouveaux, il est suggéré d'utiliser les mots tirés des textes que les élèves ont à lire pour accomplir leurs tâches scolaires. Plusieurs raisons motivent ce choix. En voici quelques-unes :

- les élèves peuvent les identifier aisément par la suite;
- les élèves en difficulté se sentent plus compétents pour identifier les mots et pour lire en général;
- les élèves sont davantage motivés et engagés dans leurs apprentissages parce que leur utilité est manifeste;
- les élèves retrouvent le même niveau de complexité des mots qu'au moment où ils ont à les identifier de façon autonome.

Précisions pour l'enseignement aux niveaux 1 et 2

Il est souhaitable que l'enseignement destiné à tous les élèves de la classe et l'enseignement intensif portent principalement sur les mêmes apprentissages, soit les *ressources permettant d'identifier les mots*. Pour les élèves en difficulté, ils sont expliqués de nouveau et leur utilisation est modélisée plusieurs fois dans des contextes variés. Les mots utilisés pour l'enseignement intensif sont, eux aussi, tirés des textes à lire en classe : il n'est pas souhaitable qu'ils *proviennent d'une liste de mots basée sur leur fréquence*¹¹⁰, par exemple. Au moment de l'enseignement en sous-groupe homogène, les élèves ont davantage d'occasions de pratiquer l'utilisation des *ressources permettant d'identifier les mots nouveaux* tout en recevant de la *rétroaction corrective* et un *soutien de type « étayage »*. Pour les élèves qui ont des difficultés importantes relativement à l'identification des mots nouveaux, l'enseignement peut porter sur la *conscience phonémique* ou les correspondances graphophonétiques non maîtrisées lorsque cela correspond à leurs besoins.

¹¹⁰ Voir les explications apportées en ce sens dans la sphère *Vocabulaire*.

Fluidité de la lecture orale

Les élèves doivent lire avec fluidité, sinon leur compréhension est compromise. La fluidité de la lecture orale comporte deux aspects très intimement liés :

- l'identification correcte et instantanée (automatique) des mots;
- une lecture expressive, semblable au langage oral, qui sert de pont à la compréhension.

Plusieurs *comportements distinguent* les lecteurs compétents et les lecteurs en difficulté sur le plan de la fluidité en lecture.

Identification correcte et instantanée (automatique) des mots

Pour comprendre les textes proposés en classe et accomplir les tâches qui requièrent de la lecture, les élèves doivent pouvoir garder de l'information en mémoire pendant qu'ils lisent. En effet, cela est nécessaire pour remplir mentalement un schéma de texte, pour établir des liens entre les parties de textes ou pour rétablir la chronologie des événements, par exemple. De plus, les bons lecteurs sont actifs sur le plan cognitif pendant la lecture, c'est-à-dire qu'ils doutent du contenu du texte, ils émettent des hypothèses qu'ils valident, ils comparent l'information, ils critiquent l'opinion de l'auteur, etc. Toutes ces actions cognitives, dites de haut niveau, sont possibles lorsque la mémoire de travail est libérée des activités cognitives davantage mécaniques, dites de bas niveau, requises pour identifier les mots parce que les lecteurs ont une capacité d'attention limitée pendant qu'ils lisent¹¹¹.

¹¹¹ Adams, 1990; Laberge et Samuels, 1974; Samuels, 2004; Stanovich, 1980, tous cités dans Kuhn et Rasinski, 2007

Expression adéquate

Certains élèves lisent mot à mot ou par groupes de deux ou trois mots. Ces façons de regrouper les mots ne correspondent pas au langage oral. Au contraire, lorsque l'intonation, le rythme et les accents toniques sont correctement rendus, le texte écrit prend les caractéristiques du langage oral, ce qui favorise la compréhension. Ces comportements témoignent de la recherche de sens et favorisent la compréhension du contenu du texte¹¹².

L'observation et l'analyse de la fluidité de la lecture orale chez les élèves en difficulté permettent de constater :

- une surcharge de la mémoire de travail : les élèves peinent à identifier les mots, lisent trop lentement pour favoriser la compréhension et doivent identifier trop de mots dans les textes correspondant à leur niveau scolaire;
- l'absence de la recherche de sens : les élèves ne corrigent pas leurs méprises, utilisent inefficacement la ponctuation ou lisent par groupes de mots non significatifs;
- l'absence de maîtrise des habiletés de base : les élèves n'identifient pas efficacement les mots nouveaux.

Auparavant, les activités permettant d'améliorer la fluidité de la lecture orale des élèves mettaient principalement l'accent sur l'augmentation du nombre de mots correctement lus par minute. Or, ces activités peuvent avoir pour effet de détourner les élèves du but premier de la lecture : la compréhension. Selon Kuhn et Rasinski (2007), pour être efficace, l'enseignement de la fluidité doit tenir compte des éléments suivants :

- l'enseignante ou l'enseignant ou un autre lecteur modèle la lecture orale fluide pour les élèves;
- un soutien est offert aux élèves pendant qu'ils lisent. Ce soutien peut prendre la forme de la lecture en groupe, de la lecture à deux avec un pair ou de la lecture pendant l'écoute d'un texte ou d'un livre enregistré;
- la lecture répétée d'un texte ou d'un livre est habituellement profitable lorsque les élèves ont la chance de le lire devant un auditoire réel (poésie, pièce de théâtre, paroles de chanson, monologue, texte littéraire);
- les élèves doivent lire oralement de telle sorte que le message écrit ressemble le plus possible au langage oral (expression adéquate).

¹¹² Kuhn et Rasinski, 2007

Ces auteurs présentent différentes *activités* qui ont été révélées efficaces par la recherche pour soutenir le développement de la fluidité des jeunes élèves et des élèves plus vieux qui n'ont pas encore une lecture fluide. Dans tous les cas, les textes et les livres utilisés sont d'un niveau de difficulté qui présente un défi raisonnable pour les élèves.

Activités visant à soutenir le développement de la fluidité selon Kuhn et Rasinski (2007)

Ce que c'est	Type de regroupement d'élèves	Matériel nécessaire	Déroulement
Lecture pendant l'écoute d'une lecture (<i>reading while listening</i>)	L'élève seul	Des textes ou des livres enregistrés	• Les élèves choisissent un texte ou un livre parmi une sélection préenregistrée. • Ils le lisent pendant qu'ils en écoutent la lecture. • Ils relisent le même texte ou le même livre jusqu'à ce qu'ils puissent le lire avec fluidité de façon autonome. • Ils refont l'activité avec un nouveau texte ou un nouveau livre lorsqu'ils sont parvenus à lire le précédent avec fluidité.
Lecture à deux (<i>paired repeated readings</i>)	Toute la classe ou un sous-groupe d'élèves en dyades	Des textes ou des livres variés	• Préalablement, on enseigne aux élèves à offrir une rétroaction appropriée¹¹³ et on utilise une procédure de pairage¹¹⁴ pour s'assurer d'un écart raisonnable (et non excessif) entre les élèves. • L'enseignante ou l'enseignant modèle la lecture orale du texte ou du livre. • Les élèves choisissent un passage¹¹⁵ de 50 à 100 mots dans le texte ou le livre lu par l'enseignante ou l'enseignant. • Les élèves décident qui des deux commence la lecture ou ils suivent un horaire prévu qui permet l'alternance des lecteurs. • Les élèves lisent le passage quatre fois : la première fois silencieusement (pour s'y familiariser) et les trois autres fois à voix haute. • Après chaque lecture du passage, les élèves évaluent leur

¹¹³ Par exemple, « Je pense que ta lecture était plus rapide »; « Je pense que tu as lu plus de mots correctement »; « Tu lis avec plus d'expression ».

¹¹⁴ Il est d'abord suggéré de dresser une liste des élèves allant du plus habile lecteur au lecteur le plus en difficulté. Ensuite, on divise la liste en deux au milieu et on dispose les élèves en groupes de sorte que le lecteur le plus habile soit jumelé au lecteur moyen au haut de la seconde moitié de la liste initiale et que le lecteur le plus en difficulté soit jumelé au lecteur moyen au bas de la première moitié de la liste initiale.

¹¹⁵ Il est préférable que les élèves qui travaillent ensemble ne lisent pas le même passage pour éviter qu'ils se comparent de façon directe.

			performance sur une feuille d'autoévaluation. • L'élève qui écoute doit commenter la lecture orale après la troisième ou la quatrième lecture. Il note ses commentaires sur une feuille prévue à cet effet. • Les élèves inversent les rôles.
Lecture répétée de textes authentiques dans le but de faire une prestation devant un auditoire réel (<i>authentic repeated reading</i>)	Les élèves de la classe séparés en sous-groupes en fonction de la prestation	Des poèmes, des paroles de chanson, des pièces de théâtre, des monologues, des textes littéraires, etc.	• En sous-groupe, les élèves répètent la lecture du texte pendant la semaine. • À la fin de la semaine, ils lisent le texte devant un auditoire authentique (les autres élèves de la classe, des élèves d'autres classes, les parents, le personnel de l'école, etc.).
Lecture orale pour développer la fluidité (<i>fluency oriented oral reading</i>)	Des sous-groupes	Des textes ou des livres variés	• Les élèves du sous-groupe font une lecture en chœur du même texte ou de textes différents pendant quelques minutes, trois fois par semaine.
Leçons pour développer la fluidité (<i>fluency development lesson</i>)	Toute la classe	Des textes ou des livres variés	• Le texte est lu aux élèves deux ou trois fois pendant que les élèves suivent en le lisant silencieusement. • Tous les élèves de la classe lisent le texte en chœur. • Les élèves sont regroupés en dyades pour faire « la lecture à deux » (voir la procédure décrite dans ce tableau). • Les élèves peuvent, s'ils le veulent, lire le texte à voix haute seuls ou en petits groupes devant les autres élèves de la classe. • Les élèves peuvent, de façon optionnelle, apporter le texte à la maison pour un exercice supplémentaire avec un membre de la famille, par exemple.

*Ce que les mises à l'essai
nous ont appris*

Les élèves peuvent suivre leurs progrès de près en faisant des graphiques de leur vitesse de lecture ou de leur précision, par exemple, pour augmenter leur motivation à réaliser les tâches qui permettent de développer la fluidité de la lecture orale. Ces succès contribuent aussi à augmenter la motivation et l'engagement des élèves dans leurs tâches de lecture de façon générale.

Compréhension

Plusieurs facteurs influencent la compréhension des textes par les élèves. Parmi ces facteurs, les processus relatifs aux mots jouent un rôle important¹¹⁶. L'identification instantanée des mots sans effort et une lecture fluide favorisent une meilleure compréhension. Cependant, soutenir les élèves pour qu'ils deviennent plus habiles à identifier les mots ou à les comprendre n'est pas suffisant pour qu'ils deviennent compétents en lecture ou pour qu'ils continuent de l'être. Pour comprendre les textes et réaliser les tâches proposées à l'école, des processus complexes relevant de la compréhension de parties de textes ou de textes entiers doivent nécessairement être mis en œuvre.

La compréhension est l'objectif ultime de la lecture à l'école. Plusieurs élèves ne partagent toutefois pas cette conception. Dans leurs mots, les bons lecteurs sont ceux « qui lisent vite » ou « qui lisent les bons mots ». Pour cette raison, l'intervention visant à améliorer la compréhension cherche d'abord à clarifier avec les élèves la conception de la lecture : être compétent en lecture, c'est faire du sens. Ensuite, il faut amener les élèves à s'engager activement dans le processus de lecture en leur montrant comment le faire, c'est-à-dire en leur enseignant les *stratégies cognitives et métacognitives de compréhension* pour qu'ils deviennent des *apprenants stratégiques*. D'ailleurs, de nombreuses études démontrent qu'un enseignement de stratégies efficaces de compréhension en lecture mène à une compréhension bien meilleure chez les élèves que lorsque l'on n'enseigne pas de telles stratégies¹¹⁷.

La majorité des élèves qui ont des difficultés en lecture ont besoin d'un enseignement qui améliore la compréhension des textes. Ces élèves :

- peinent à identifier les mots ou ne lisent pas avec fluidité parce qu'ils ont peu accès au sens;
- maîtrisent les habiletés nécessaires pour identifier les mots et lisent avec fluidité, mais n'ont pas accès au sens¹¹⁸ parce qu'ils utilisent peu de stratégies de compréhension ou parce qu'ils le font de façon inefficace.

Par ailleurs, certains élèves montrent une compréhension adéquate lorsqu'on leur lit les textes proposés en classe, mais ils n'arrivent pas à accéder au sens en lisant seuls ces mêmes textes.

¹¹⁶ Block et Pressley, 2007

¹¹⁷ Pressley, 2006, cité dans Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p.

¹⁴

¹¹⁸ Brown, 2002; Greenleaf et autres, 2001; Greenleaf, Jimenez et Roller, 2002; Wilhelm, 1996, tous cités dans Kamil, 2003

Les interventions auprès de ce dernier groupe d'élèves ont pour objet de les aider à développer les habiletés nécessaires pour identifier les mots efficacement et lire avec fluidité.

Processus impliqués dans la compréhension

Pour enseigner aux élèves comment comprendre les textes proposés à l'école, il peut s'avérer intéressant d'organiser les stratégies en fonction des trois temps du processus de lecture, soit avant, pendant et après la lecture. Cette organisation ne permet pas toutefois de traiter de toute la complexité des étapes que les lecteurs doivent suivre pour construire le sens d'un texte. Block et Pressley (2007) suggèrent plutôt aux enseignants d'organiser l'enseignement de la compréhension en fonction de *quatre catégories de processus*, soit ceux qui sont nécessaires pour :

- comprendre les mots;
- comprendre les phrases ou les paragraphes;
- comprendre les textes;
- construire les apprentissages et les utiliser.

Types de processus associés à la compréhension	Exemples de choses à faire pour être actifs sur le plan cognitif
Les processus de compréhension nécessaires pour comprendre <i>les mots</i>	• Mobiliser des ressources variées pour identifier les mots et en comprendre le sens
Les processus de compréhension nécessaires pour comprendre <i>les phrases et les paragraphes</i>	• Arrêter la lecture pour relire un passage ou pour mettre en œuvre le processus de résolution de problèmes afin de comprendre le sens d'une phrase ou d'un paragraphe qui n'est pas clair
Les processus de compréhension nécessaires pour bien comprendre <i>les textes</i>	Avant la lecture • Se préparer à la lecture d'un texte en le survolant (lire les titres et observer les caractéristiques, les sections, les images et les légendes) et en faisant des prédictions sur le contenu • Aborder un texte en anticipant les éléments propres au genre et à la structure Pendant la lecture • Produire des interprétations sensées; confirmer ou infirmer les hypothèses et les prédictions faites avant la lecture et au fur et

	à mesure; se faire des images mentales en rapport avec le contenu; se poser des questions sur le contenu et y répondre • Noter (mentalement ou par écrit) les éléments propres au genre et à la structure du texte au fil de la lecture • Établir des liens entre le contenu du texte et ses expériences personnelles, ses connaissances sur le monde ou les idées et le contenu d'autres textes sans perdre le fil de la lecture Après la lecture • Faire un résumé en incluant les éléments propres au genre du texte et à sa structure • Trouver l'information manquante
Les processus de compréhension nécessaires pour construire les apprentissages et les utiliser	• Réfléchir sur le contenu du texte et décider de la manière de s'en servir pour apprendre ou pour réaliser les activités proposées en classe

Enseignement des stratégies et des processus de compréhension

Selon Block et Pressley (2007), il faut enseigner aux élèves à utiliser les stratégies et les processus qui favorisent la compréhension de sorte qu'ils en viennent à lire efficacement de façon autonome et métacognitive. Une *séquence d'enseignement* a été adaptée à partir des travaux de ces auteurs.

1. L'enseignante ou l'enseignant choisit la stratégie ou le processus de compréhension.
2. L'enseignante ou l'enseignant l'explique ensuite à l'aide d'un minimum de six modelages différents en exprimant sa pensée et lit le texte à voix haute pendant que les élèves suivent dans leur livre silencieusement.
3. Pendant les jours qui suivent, l'enseignante ou l'enseignant fait de nouveau le modelage de la stratégie ou du processus en contexte, en exprimant sa pensée à voix haute.
4. L'enseignante ou l'enseignant propose aux élèves des occasions de s'exercer pendant qu'ils lisent silencieusement. Elle ou il circule parmi les élèves et engage avec certains un dialogue pédagogique réflexif sur l'utilisation de la stratégie ou la mise en œuvre du processus de compréhension. Elle ou il offre du soutien et de la rétroaction corrective aux élèves qui ont de la difficulté. Après un certain temps, l'enseignante ou l'enseignant revient vers les élèves qui avaient de la difficulté et engage de nouveau avec eux un dialogue pédagogique réflexif. Aux élèves qui ont besoin de plus d'enseignement pour devenir autonomes dans l'utilisation des stratégies ou la mise en œuvre des processus enseignés, un enseignement en sous-groupe est offert.

5. La majorité des élèves auront besoin de se faire rappeler d'utiliser les stratégies et les processus enseignés pour parvenir à lire efficacement de façon autonome. Lorsque la plupart y sont parvenus, l'enseignante ou l'enseignant peut introduire une nouvelle stratégie ou un nouveau processus. Elle ou il reprend alors les étapes précédentes tout en modelant l'emploi de la première stratégie ou du premier processus. Au moment de la pratique guidée avec rétroaction corrective, les élèves devront utiliser les deux stratégies.

Les échanges verbaux réflexifs doivent permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de même qu'aux élèves de nommer les stratégies et les processus et aussi d'expliquer les raisons pour lesquelles il faut les utiliser à un endroit précis dans le texte. Par exemple, ils doivent pouvoir décrire leurs images mentales, expliquer les liens qu'ils font ou mentionner comment ils ont retrouvé le sens d'un passage du texte.

Les enseignants sont invités à aider les élèves à être actifs sur le plan cognitif et engagés tout au long du processus de lecture. L'enseignement des stratégies et des processus de compréhension est plus efficace lorsqu'il est fait en utilisant des textes riches qui présentent un défi raisonnable, qui peuvent traiter des contenus abordés dans toutes les disciplines scolaires et qui présentent des structures variées. Lorsque les élèves choisissent eux-mêmes leurs lectures, elles devraient avoir fait l'objet d'une présentation par l'enseignante ou l'enseignant, qui aurait préalablement établi les liens entre leur contenu et un thème étudié ou une expérience vécue par la classe.

Il est souhaitable que les intervenants scolaires collaborent au choix des stratégies et des processus de compréhension à enseigner et à leur répartition dans le cycle, puis d'un cycle à l'autre. L'enseignement des stratégies et des processus de compréhension au niveau 2 porte sur ceux qui ont été enseignés à l'ensemble des élèves de la classe au niveau 1. Pendant l'enseignement intensif destiné aux élèves en difficulté, de nouveaux modelages et de nombreuses occasions d'utiliser les stratégies et les processus de compréhension en contexte sont proposés. Une rétroaction corrective est également offerte. L'enseignement se fait dans la « zone de proche développement » des élèves avec un soutien de type « étayage ».

Six stratégies de compréhension ayant un effet important sur la compréhension

La recherche a démontré que plusieurs stratégies sont efficaces pour soutenir la compréhension des élèves de 10 à 15 ans. Parmi ces stratégies, les six suivantes sont reconnues pour avoir un effet important. Les enseignants sont invités à en préconiser l'enseignement pour améliorer la compréhension de tous leurs élèves. Ces stratégies peuvent être employées dans toutes les disciplines scolaires, ce qui signifie qu'au secondaire, les enseignants des différentes disciplines pourraient les enseigner en utilisant des textes propres à leur matière :

- les stratégies permettant d'activer les connaissances;
- les organisateurs graphiques;
- les stratégies permettant de gérer la compréhension;
- le résumé;
- les questions sur le texte et les réponses aux questions;
- l'enseignement réciproque.

Compréhension de textes dans toutes les disciplines au secondaire

Depuis plusieurs années, un courant de recherche s'intéresse à la littératie dans toutes les disciplines. En ce qui concerne le secondaire, Lee et Spratley (2010) suggèrent aux enseignants spécialistes d'organiser l'enseignement de sorte que les élèves puissent mieux comprendre les textes proposés en classe et mieux apprendre les contenus disciplinaires. Ils insistent sur l'importance d'instaurer et de maintenir une culture d'attentes élevées envers tous les élèves. Voici leurs suggestions :

- véhiculer que lire, c'est faire du sens;
- offrir un soutien aux élèves pendant qu'ils lisent pour qu'ils comprennent les textes;
- transférer aux élèves la responsabilité de réfléchir à propos des textes et de les comprendre, en offrant un soutien pendant le travail en grand groupe et en sous-groupe;
- présenter des activités et une variété de textes portant sur les contenus à apprendre selon une séquence qui permet de construire des connaissances petit à petit et qui favorise l'apprentissage;

- centrer les échanges verbaux en classe sur la façon dont les élèves s’y sont pris pour comprendre les textes et sur la façon dont ils ont utilisé ce qu’ils ont appris pour réaliser les activités proposées;
- offrir un soutien suffisant pour que les élèves connaissent le succès et pour qu’ils développent et augmentent leur sentiment de compétence comme lecteurs.

Vocabulaire

Cette sphère dévoile le secret de la réussite : l'étendue du vocabulaire des élèves permet de prédire leur succès en lecture et leur réussite scolaire. Elle correspond à la connaissance du sens des mots employés dans les textes (lexique) de même qu'à la connaissance et à l'usage du métalangage, c'est-à-dire les mots utilisés pour parler du langage écrit, par exemple les syllabes, le texte courant, les sous-titres et les paragraphes.

Plusieurs mots utilisés dans les textes proposés en classe peuvent être difficiles à comprendre pour les élèves, car ces mots peuvent :

- être moins fréquents qu'à l'oral;
- être propres à une discipline scolaire;
- être complexes et longs (composés de plusieurs morphèmes);
- présenter plusieurs significations dans différents contextes.

Selon Carlisle (2007)¹¹⁹, l'étendue des mots connus par les élèves est un facteur clé dans la compréhension en lecture. L'écart entre les élèves qui possèdent un lexique limité et ceux qui possèdent un lexique riche et étendu s'accroît au fil du cheminement scolaire, principalement parce qu'il se fait peu d'enseignement du vocabulaire à l'école¹²⁰. De plus, plusieurs élèves qui étaient compétents en lecture au début du primaire rencontrent des difficultés à comprendre les textes proposés en classe dès le deuxième cycle. Selon plusieurs chercheurs, ces difficultés sont principalement causées par un lexique limité¹²¹. Par ailleurs, un lexique restreint peut également nuire à la compréhension en lecture des élèves qui identifient les mots efficacement parce qu'ils n'ont pas accès à leur sens. L'exposition à l'écrit permet certes, dans *certaines conditions*, d'augmenter le vocabulaire connu. Cependant, l'enseignement du vocabulaire est essentiel et il faut lui faire une place de choix à l'école¹²². Cet enseignement a des retombées positives chez les élèves plus âgés¹²³. Les connaissances scientifiques actuelles nous amènent à conclure que l'exposition à l'écrit, combinée à l'enseignement du vocabulaire, constitue la façon la plus efficace de développer le lexique des élèves.

¹¹⁹ Cité dans Wagner, Muse et Tannenbaum, 2007

¹²⁰ Biemiller, 1999; Blachowicz, Fisher, Ogle et Watts-Taff, 2006, tous cités dans Beck, McKeown et Kucan, 2008

¹²¹ Becker, 1977; Chall et Conard, 1991; Chall, Jacobs et Baldwin, 1990; Scarborough, 2001; Spira, Bracken et Fichel, 2005; Storch and Whitehouse, 2002, tous cités dans Biemiller, 2007

¹²² Graves, 1987, cité dans Graves, 2006

¹²³ Biemiller, 2007

L'enseignement du vocabulaire vise à :

- augmenter le vocabulaire connu pour favoriser la compréhension des textes proposés en classe;
- outiller les élèves pour qu'ils parviennent à comprendre le sens des mots nouveaux dans les textes;
- augmenter la compréhension des mots utilisés pour enseigner (le métalangage) afin que les élèves aient accès aux apprentissages scolaires.

L'enseignement du vocabulaire est similaire de la maternelle à la fin du secondaire et il suit les principes suivants¹²⁴ :

- les mots enseignés sont ciblés;
- les explications sur le sens des mots sont mises en contexte;
- les mots ciblés sont présentés dans les différents contextes dans lesquels ils peuvent se trouver;
- plusieurs occasions d'utiliser ces mots et d'y réfléchir sont offertes aux élèves.

En plus de porter sur des *mots choisis*, cet enseignement traite aussi des parties significatives du mot (*morphèmes*), car, une fois que ces parties sont apprises, elles permettent aux élèves d'augmenter leur répertoire de mots connus de façon remarquable¹²⁵. Chez les élèves plus vieux, l'enseignement du vocabulaire aide également à devenir des apprenants actifs. Ils sont amenés à identifier les mots incompris et à utiliser efficacement diverses *stratégies pour comprendre les mots nouveaux*.

Mots choisis	Segments porteurs de sens dans le mot (morphèmes)	Stratégies permettant de comprendre les mots nouveaux
• Les mots les plus importants pour comprendre le texte à lire • Les mots les plus fréquents	• Affixes • Radicaux • Racines • Autres marques	• L'analyse morphologique • L'utilisation des outils de référence • L'utilisation des indices

¹²⁴ Beck, McKeown et Kucan, 2008

¹²⁵ Biemiller, 2009

• Les mots utilisés pour enseigner (le métalangage) • Les mots propres à une discipline • Les mots porteurs de plusieurs significations • Les expressions idiomatiques	morphologiques	sémantiques et contextuels (les définitions, les exemples, les paraphrases, les descriptions, etc.)
---	----------------	---

Choix de mots

Plusieurs enseignants se demandent comment choisir les mots à enseigner. Les avis sont partagés sur ce sujet. Par exemple, Biemiller (2009) propose d'enseigner les mots utilisés par les élèves qui ont un vocabulaire riche et étendu, mais qui ne sont pas connus de ceux qui ont un vocabulaire limité. Pour leur part, Beck, McKeown et Kucan (2008) proposent d'utiliser une classification en trois catégories basées sur l'utilité des mots.

Catégories basées sur l'utilité des mots		
Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3
Les mots que les élèves connaissent	Les mots utiles qui favorisent la compréhension	Les mots rares qui sont peu utilisés
• Mots de tous les jours • Vocabulaire de base • Mots familiers	• Mots plus sophistiqués que les mots de base, mais très utilisés dans le langage écrit • Mots fréquents chez l'utilisateur mature • Mots utilisés pour enseigner : <i>métalangage</i>	• Mots rares • Vocabulaire spécifique d'un domaine ou d'une discipline

Le choix des mots à enseigner est fait en fonction des besoins des élèves. Il est également fait en prenant en compte leur importance relative pour la compréhension langagière en général et pour la compréhension des textes proposés en classe. Beck, McKeown et Kucan préconisent de centrer l'enseignement du vocabulaire sur les mots de la deuxième catégorie parce qu'ils se trouvent souvent dans les textes écrits et qu'ils sont peu fréquents à l'oral. Deux mises en garde sont faites :

- Les mots de catégorie 2 n'ont pas tous la même importance. Pour l'enseignement en classe, il est recommandé de choisir parmi deux mots de niveau 2, par exemple celui que les élèves peuvent rencontrer dans une plus grande variété de contextes.

- Les niveaux 1, 2 et 3 ne correspondent pas aux classes « facile », « difficile » et « très difficile ». Par exemple, en raison de son caractère spécifique d'un domaine, le mot *piano* est un mot de niveau 3. Cependant, il n'est pas « difficile » pour la majorité des élèves et son rôle dans la compréhension langagière en général est plutôt mince.

Il est préférable de choisir les mots à enseigner dans les textes écrits plutôt que d'utiliser des listes de mots de vocabulaire. Plusieurs raisons motivent cette façon de faire :

- *L'écrit présente un vocabulaire nettement plus riche que l'oral.* Par exemple, Hayes et Ahrens (1988)¹²⁶ ont démontré que le niveau de langage des livres pour enfants est près de 50 % plus élevé que le niveau du langage courant adulte. Un magazine populaire pour adultes présente un niveau de langage trois fois plus élevé qu'une émission populaire pour adultes.
- Les mots choisis dans les textes soutiennent à la fois la compréhension de ces mots et la compréhension des textes desquels ils sont tirés.
- Le contexte d'apprentissage des mots choisis dans des textes est authentique et la situation langagière, signifiante, ce qui favorise l'apprentissage de mots nouveaux. Cela contribue aussi à augmenter la pertinence des apprentissages, augmentant par le fait même la motivation des élèves.
- Les listes de vocabulaire basées sur la fréquence des mots ne tiennent compte ni du niveau de difficulté de ceux-ci ni de leur utilité dans le lexique des élèves¹²⁷.

Enseignement des morphèmes

Les morphèmes sont les plus petites unités de sens de la langue. Deux types de morphologie existent en français : la morphologie dérivationnelle et la morphologie flexionnelle. « [La première] concerne le mode de formation des mots et permet d'augmenter le stock lexical (vocabulaire). [La seconde] a trait aux phénomènes d'accord en nombre et en genre des noms, adjectifs et verbes et aux marques des modes et temps des verbes. »¹²⁸

Les morphèmes de même que l'analyse morphologique doivent être enseignés aux élèves pour favoriser leur autonomie pour ce qui est d'identifier des mots nouveaux¹²⁹ et d'en trouver le sens. Le choix des morphèmes à enseigner repose sur le principe d'utilité : il est fait en fonction

¹²⁶ Cités dans Cunningham et Stanovich, 1998

¹²⁷ Beck, McKeown et Kucan, 2008

¹²⁸ Fayol, 2006, cité dans Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p. 139.

¹²⁹ Carlisle, 2007, cité dans Wagner, Muse et Tannenbaum, 2007

des besoins des élèves et de leur importance relative dans la compréhension langagière en général et il aide à comprendre les textes proposés en classe. Chez les élèves, il s'agit de développer la compréhension des parties significatives des mots et de leur rôle dans l'apprentissage de mots nouveaux. Le développement de cette capacité d'analyse augmente le pouvoir des élèves dans leurs stratégies à utiliser pour comprendre les mots, ce qui favorise la compréhension des textes et peut aussi avoir une incidence sur leur motivation.

Enseignement du vocabulaire avant et pendant la lecture

L'enseignement du vocabulaire peut se faire selon trois modes :

- l'enseignement bref;
- l'enseignement entre parenthèses;
- l'enseignement soutenu.

Résumé de l'enseignement du vocabulaire			
À quel moment?	Type d'enseignement	Objectif	Catégorie de mots
Avant la lecture	Bref	• Clarifier • Favoriser la compréhension	• Mots essentiels à une bonne compréhension • Mots de niveaux 2 et 3
Pendant la lecture orale ou silencieuse	Entre parenthèses		
Après la lecture ou à un autre moment prévu par l'enseignante ou l'enseignant	Soutenu	• Développer le vocabulaire	• Mots importants à connaître • Mots qu'on trouve dans différents contextes • Métalangage

À l'intérieur de la démarche d'intervention, les stratégies utilisées pour enseigner le vocabulaire sont les mêmes au niveau 1 et au niveau 2 du modèle d'intervention à trois niveaux. Les mots enseignés peuvent également être les mêmes : à ce moment, pendant l'enseignement intensif, l'enseignante ou l'enseignant propose plus d'occasions de clarifier le sens des mots et de les

utiliser, tout en offrant une rétroaction corrective pour que les élèves en développent une compréhension correcte. Les mots enseignés au niveau 2 peuvent ne pas l'avoir été au niveau 1. Ce sont des mots qui sont compris par la majorité des élèves de la classe mais qui présentent un défi pour certains. Ils sont choisis en fonction des besoins de ces derniers.

Résumé de l'intervention en fonction des sphères en lecture pour les élèves âgés de 10 à 15 ans

Sphère d'intervention	Description à l'aide d'indicateurs	Comportements observables du lecteur en difficulté	Contexte d'enseignement	Sur quoi l'enseignement doit porter
Motivation et engagement dans les tâches de lecture	Éprouver du plaisir à lire des textes variés	- Évite, aussi souvent que possible, les tâches de lecture - Ne souhaite pas parler de ses lectures	- Amener les élèves à vivre des succès en lecture et les célébrer - Donner accès à des textes intéressants de niveaux de complexité variés - Proposer un environnement riche sur le plan de la littératie - Favoriser l'autorégulation de l'apprentissage - Soutenir les élèves pour qu'ils se connaissent mieux comme lecteurs - Communiquer fréquemment aux élèves leurs progrès - Exprimer des attentes claires et élevées relativement à la participation des élèves et à leur travail cognitif - Démontrer l'importance de la lecture dans la vie citoyenne - Augmenter les interactions sociales entre élèves autour de la lecture	- Les liens de pertinence - La conception de la lecture - Le choix d'objectifs personnels en lecture et de moyens de les atteindre - Les stratégies métacognitives de gestion de la tâche à réaliser en lecture - La connaissance de soi comme lecteur - Le choix des livres
Motivation et engagement dans les tâches de lecture (Suite)	S'engager activement sur le plan cognitif et persévérer dans les tâches de lecture (mobiliser efficacement les ressources, poursuivre des visées pertinentes en rapport avec le développement de la compétence à lire et les tâches de lecture, interagir avec le texte avant, pendant et après la lecture, etc.)	- Se mobilise peu dans le but de s'améliorer comme lecteur - A une conception inadéquate de la compétence à lire et de ce qu'est un bon lecteur - N'a pas une perception juste de lui comme lecteur - Formule difficilement des buts appropriés pour développer sa compétence - Se fixe des buts irréalistes pour développer sa compétence - Utilise des moyens peu adéquats pour poursuivre et atteindre ses buts - Mène rarement à terme les tâches de lecture proposées en classe - Interagit peu avec le texte avant, pendant et après la lecture - Entretient des attributions causales erronées de ses réussites et de ses échecs en lecture		
Motivation et engagement dans les tâches de lecture (Fin)	Être capable de maîtriser les tâches de lecture et avoir le sentiment de pouvoir les réussir (perception de contrôlabilité et de compétence par rapport aux tâches de lecture)	- Exprime un sentiment d'impuissance pour ce qui est de réaliser la tâche pour laquelle il se sent incompetent - Démontre son manque de maîtrise des tâches de lecture proposées en classe		

Résumé de l'intervention en fonction des sphères en lecture pour les élèves âgés de 10 à 15 ans

Sphère d'intervention	Description à l'aide d'indicateurs	Comportements observables du lecteur en difficulté	Contexte d'enseignement	Sur quoi l'enseignement doit porter
Identification des mots	Identifier correctement les mots dans les divers textes à l'aide d'une variété de stratégies	- Identifie correctement la majorité des mots courts (une ou deux syllabes), mais identifie difficilement ou incorrectement les mots multisyllabiques (de trois syllabes ou plus) - Décode difficilement les graphèmes ou les syllabes complexes - Effectue incorrectement la syllabation des mots multisyllabiques - Effectue incorrectement certaines correspondances graphophonétiques - Lit des marques morphologiques non audibles¹³⁰	Utiliser les mots multisyllabiques qui se trouvent dans les textes à lire pour réaliser les tâches scolaires	- Des ressources pour identifier les mots nouveaux (indices et les stratégies qui s'y rattachent; les stratégies métacognitives) - Les connaissances nécessaires à l'utilisation des stratégies
Fluidité de la lecture orale	Lire oralement des textes variés avec une vitesse, une précision et une expression adéquates	- Lit à une vitesse inadéquate¹³¹ parce qu'il a plusieurs hésitations ou qu'il décode difficilement plusieurs mots du texte - Fait plusieurs méprises¹³² lorsqu'il lit - S'autocorrige rarement lorsqu'il fait des méprises - Lit rarement par groupes signifiants - Lit mot à mot ou par groupes de deux ou trois mots, sans égard au sens et sans tenir compte de la ponctuation - Lit sur un ton monocorde avec peu d'expression ou aucune expression ou lit avec une expression et une intonation inadéquates	- Proposer de multiples occasions de faire de la lecture orale répétée ou de la lecture orale sans répétition de passages successifs de niveaux de complexité similaires - Faire correspondre les passages à lire au niveau de lecture indépendante ou d'apprentissage des élèves - Offrir de la rétroaction corrective sur les composantes de la fluidité de la lecture orale	Des stratégies pour lire oralement avec fluidité
Compréhension	Connaître et utiliser des stratégies cognitives et métacognitives ¹³³ variées pour comprendre des textes	- Énumère peu de stratégies pour comprendre les textes - Utilise peu de stratégies pour comprendre les textes	- Utiliser les textes du niveau scolaire correspondant à l'âge chronologique des élèves - Utiliser des textes littéraires de	Les stratégies cognitives et métacognitives de compréhension de

¹³⁰ Par exemple, « Les enfants lisENT » donnerait « Les enfants lisANT ».

¹³¹ Par exemple, il lit correctement moins de 100 mots par minute.

¹³² L'élève dit un autre mot que le mot qui est écrit. Les méprises peuvent changer ou non le sens de la phrase ou du texte.

Résumé de l'intervention en fonction des sphères en lecture pour les élèves âgés de 10 à 15 ans

Sphère d'intervention	Description à l'aide d'indicateurs	Comportements observables du lecteur en difficulté	Contexte d'enseignement	Sur quoi l'enseignement doit porter
	variés qu'il lit lui-même ou qu'on lui lit	• Surutilise quelques stratégies de compréhension • Choisit des stratégies inappropriées pour comprendre les textes • Utilise inefficacement des stratégies de compréhension par ailleurs adéquates • Répond partiellement ou de façon inappropriée aux questions de compréhension portant sur l'information explicite et implicite¹³⁴ • Reformule difficilement ou de façon inappropriée des extraits du texte • Résume le texte en partie ou de manière erronée • Accomplit partiellement ou incorrectement les tâches scolaires¹³⁵ dont l'information ou les consignes proviennent de textes • Interrompt rarement ou n'interrompt jamais sa lecture lorsqu'il y a perte de compréhension • Lorsque survient une perte de sens, ne sait pas comment le retrouver ou utilise inefficacement des moyens pour le retrouver • Démonstre une compréhension adéquate pour certains types de textes, mais inadéquate pour d'autres textes lus en classe	même que ceux provenant des disciplines autres que la langue d'enseignement	lecture • Les connaissances nécessaires à l'utilisation des stratégies

¹³³ Pour observer le recours à des stratégies métacognitives, il est nécessaire de questionner l'élève pendant qu'il réalise la tâche ou après (entrevue métacognitive, dialogue pédagogique, questionnaire d'autoévaluation, etc.).

¹³⁴ Il faut s'assurer, par ailleurs, que l'élève comprend la question et le type de réponse attendue.

¹³⁵ Par exemple, la réalisation d'une recette, la production d'un rapport de recherche, la préparation à un débat.

Résumé de l'intervention en fonction des sphères en lecture pour les élèves âgés de 10 à 15 ans

Sphère d'intervention	Description à l'aide d'indicateurs	Comportements observables du lecteur en difficulté	Contexte d'enseignement	Sur quoi l'enseignement doit porter
Vocabulaire	Connaître le sens des mots de textes variés ¹³⁶	- Ne connaît la signification que de peu de mots en rapport avec le thème exploité dans le texte - Démontre une compréhension partielle ou erronée du texte parce que son lexique est limité - Connaît le sens des mots de textes portant sur certains thèmes qui lui sont familiers ou qui sont liés à ses champs d'intérêt, mais ne connaît pas le sens des mots de textes portant sur d'autres thèmes, par exemple en rapport avec des disciplines scolaires ou portant sur des sujets précis - Démontre une compréhension partielle ou erronée de textes en rapport avec les disciplines scolaires, des sujets précis, etc.	Utiliser principalement les mots extraits des textes à lire pour réaliser les tâches scolaires	- Des mots choisis - Les stratégies qui permettent de comprendre les mots nouveaux
Vocabulaire (Suite)	Connaître et employer correctement le métalangage ¹³⁷ , c'est-à-dire les mots qui permettent de parler du langage écrit, par exemple « syllabe », « texte courant », « sous-titre » ou « paragraphe »	- Connaît peu ou ne connaît pas le sens du métalangage utilisé en classe - Réalise inadéquatement les tâches parce qu'il ne comprend pas le métalangage - Utilise incorrectement le métalangage lors de l'enseignement		
Vocabulaire (Fin)	Recourir efficacement à des stratégies et des indices	Connaît peu d'indices et de stratégies		

¹³⁶ Pour observer la capacité de l'élève à comprendre le sens des mots employés dans les textes proposés en classe, il est nécessaire de le questionner avant, pendant ou après l'accomplissement de la tâche (mise en situation, activation des connaissances antérieures, questionnement, dialogue pédagogique, etc.).

¹³⁷ Pour observer la capacité de l'élève à comprendre le sens des mots propres au métalangage utilisés en classe, il est nécessaire de le questionner avant, pendant ou après l'enseignement ou la tâche à accomplir (questionnement, activation des connaissances métalinguistiques antérieures, dialogue pédagogique, etc.).

Résumé de l'intervention en fonction des sphères en lecture pour les élèves âgés de 10 à 15 ans

Sphère d'intervention	Description à l'aide d'indicateurs	Comportements observables du lecteur en difficulté	Contexte d'enseignement	Sur quoi l'enseignement doit porter
	variés pour trouver le sens des mots dans le texte	pour trouver le sens des mots du texte • Choisit des stratégies ou des indices inappropriés pour trouver le sens des mots selon la situation • Utilise inefficacement des stratégies ou des indices, par ailleurs adéquats, pour trouver le sens des mots • Surutilise des indices ou des stratégies pour trouver le sens des mots • Le plus souvent, ne trouve pas le sens des mots du texte		

Enseignement de stratégies

Dans la partie du référentiel portant sur l'intervention en fonction des sphères en lecture, il est question de *l'enseignement de stratégies*, c'est-à-dire l'enseignement du « comment faire ». Cet enseignement est expliqué ci-après.

Tout d'abord, l'enseignement de stratégies comporte trois parties :

1. Modelage, explication ou démonstration;
2. Pratique guidée avec rétroaction corrective;
3. Pratique autonome.

L'enseignement du « comment faire » nécessite la planification d'activités pour chacune des trois étapes de la séquence. Souvent, l'étape de la pratique guidée avec rétroaction corrective est absente. Pourtant, il est essentiel pour les élèves de s'exercer d'abord en recevant une rétroaction qui :

- renforce ce qu'ils font correctement;
- leur permet de corriger le tir s'ils emploient la stratégie de façon incorrecte;
- leur offre un soutien pour qu'ils deviennent de plus en plus autonomes dans l'utilisation des stratégies.

Ce n'est qu'à la condition que les élèves utilisent correctement les stratégies enseignées que la pratique autonome permet de développer la compétence à lire. C'est pourquoi la pratique guidée avec rétroaction corrective est si importante.

Plusieurs modelages peuvent être nécessaires pour que tous les élèves comprennent bien comment utiliser les stratégies enseignées et quand le faire. De même, plusieurs occasions de les utiliser en recevant une rétroaction corrective, puis plusieurs occasions de s'exercer de façon autonome peuvent aussi être utiles. Cette séquence peut donc être reprise plusieurs fois. En cours d'année, il est souhaitable d'enseigner de nouveau des stratégies déjà vues pour s'assurer que les élèves n'oublient pas comment et quand les utiliser. De plus, cela rappelle que les apprentissages sont utiles et qu'un nouvel apprentissage, celui d'une autre stratégie par exemple, ne rend pas l'apprentissage précédent désuet ou inutile.

Modelage, explication ou démonstration	Pratique guidée avec rétroaction corrective	Pratique autonome
• Rendre la stratégie, les actions cognitives et les pensées explicites • Procéder du plus simple au plus complexe • Établir des liens avec le développement des compétences • Activer les connaissances en établissant des liens avec ce qui a déjà été enseigné ou ce qui est déjà connu • Proposer des exemples et des contre-exemples • Utiliser des contextes variés	• Proposer de multiples occasions de réfléchir sur les actions (cognitives et comportementales) • Varier les contextes de réalisation • Varier la façon d'offrir la rétroaction corrective • Proposer de multiples occasions d'échanger verbalement à propos de la tâche, de la procédure, du processus, des notions, des concepts en jeu • Proposer des tâches et des activités qui se situent dans la zone proximale de développement de l'élève • Offrir du soutien de type « étayage »	• Proposer de multiples occasions d'utiliser les stratégies dans des contextes variés • Proposer des tâches et des activités qui se situent dans la zone d'apprentissage autonome de l'élève (ni trop facile ni trop difficile)

Communication

Qu'elle soit orale ou écrite, la communication est présente tout au long de la démarche d'intervention. Il est important de définir ce qu'il faut communiquer, les personnes impliquées dans l'exercice de communication, le moment qui est pertinent pour la communication ainsi que les moyens à utiliser pour assurer une communication précise et efficace.

Ce qu'il faut communiquer

Globalement, la communication porte sur les éléments suivants :

- les apprentissages réalisés en fonction des attentes du Programme de formation de l'école québécoise correspondant à l'âge de l'élève;
- les forces des élèves et les défis à relever;
- les interventions mises en place pour soutenir les apprentissages, y compris les ajustements dont certains doivent bénéficier pour développer leurs apprentissages en lecture;
- les progrès accomplis;
- pour ceux dont les objectifs ont été déterminés à l'intérieur d'une démarche de plan d'intervention, l'information sur les progrès réalisés en fonction de ces objectifs.

Acteurs concernés par la communication

Plusieurs acteurs sont concernés par la communication de l'information : les élèves, leurs parents, les intervenants scolaires et la direction d'école. Cette communication s'avère essentielle à une intervention concertée en vue de soutenir la progression des apprentissages des élèves, particulièrement de ceux qui rencontrent des difficultés. Tous peuvent ainsi diriger leurs efforts vers le même but et contribuer à la prise de décisions, notamment au moment de la démarche de plan d'intervention.

Élèves

La communication avec les élèves est indispensable pour favoriser leur responsabilisation à l'égard des apprentissages. Il est important de les informer le plus fréquemment possible de leurs forces et des défis qu'ils ont à relever pour progresser. Il est aussi important de les impliquer dans les décisions qui les concernent. Les élèves qui disposent d'information précise

sur leurs capacités et leurs besoins et qui se sentent écoutés s'engagent davantage dans leurs apprentissages.

Parents

L'information sur les apprentissages réalisés et sur les défis à relever par les élèves doit également être transmise aux parents. Ceux-ci, tout comme les élèves, ont avantage à connaître les résultats des interventions mises en place. Leur rôle ne se limite cependant pas à recevoir de l'information. Il est en effet primordial de les inviter à participer activement aux discussions concernant la façon de soutenir la progression des apprentissages de leur enfant, notamment lors de la démarche de plan d'intervention. Un parent bien informé et impliqué est en mesure de mieux accompagner son enfant dans le développement de ses compétences.

Intervenants scolaires et direction d'école

La communication entre les intervenants scolaires est un autre élément fondamental pour une action concertée visant à augmenter l'efficacité du soutien offert aux élèves. Ainsi, plusieurs enseignants peuvent échanger sur les besoins de certains élèves et sur des façons d'intervenir efficacement auprès d'eux.

Le personnel des services complémentaires (psychologue, orthopédagogue, orthophoniste, etc.) peut aussi apporter de l'information permettant de mieux situer les forces et les difficultés des élèves et suggérer des pistes intéressantes pour l'intervention, notamment lors de la démarche de plan d'intervention.

La direction d'école, quant à elle, doit s'assurer que l'information circule et que chacun des acteurs concernés participe à ce processus de communication. Son leadership dans ce domaine est particulièrement important au secondaire, où l'information doit être partagée entre les enseignants de différentes disciplines, l'enseignant-ressource et les autres intervenants des services complémentaires concernés.

Moments où il s'avère pertinent de communiquer

Le plus souvent possible, l'enseignante ou l'enseignant prend soin de souligner à l'élève les progrès réalisés et les défis qu'il doit relever. Après le dépistage, il l'informe de ses forces et de ses difficultés pour l'amener à s'engager dans un premier défi.

Au moment de l'aide à l'apprentissage, la communication peut se faire pendant et après les activités prévues en lecture. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant ou un autre intervenant peut échanger avec l'élève lorsque la tâche est en cours d'exécution. Il peut s'agir, notamment au

moment de la pratique guidée avec rétroaction corrective, d'échanges informels qui visent à répondre aux besoins qui ressortent pendant le déroulement des activités. Ces échanges favorisent une rétroaction immédiate dirigée vers l'élève et offrent une information relativement à la difficulté observée. La rétroaction peut également servir à encourager un élève qui progresse bien. Il est entendu que cette communication garantit l'ajustement le plus rapide aux apprentissages de l'élève et occupe ainsi une place prépondérante dans son processus d'apprentissage. Après l'analyse d'une ou de plusieurs tâches réalisées, la communication permet d'informer l'élève, ses parents et les différents intervenants concernés des forces et des difficultés de ce dernier.

À certains moments dans l'année scolaire, la communication est obligatoire, puisqu'elle est prescrite par le régime pédagogique. La communication écrite en début d'année ainsi que les bulletins jouent, à leur niveau, un rôle important dans l'expression des progrès réalisés par l'élève qui rencontre des difficultés. À l'arrivée des élèves au secondaire, l'information écrite aide l'enseignante ou l'enseignant à mieux orienter ses actions dès le début de l'année scolaire.

La réalisation du plan d'intervention constitue un autre moment où la communication s'avère d'une grande importance. L'information partagée lors de cette démarche permet à chacun de connaître les objectifs poursuivis. Elle favorise aussi des interventions plus cohérentes au cours d'une même année ainsi que d'une année à l'autre. Le fait de garder des traces des objectifs ciblés et des moyens utilisés par l'élève pour les atteindre permet d'établir une trajectoire qui favorise la progression de ses apprentissages.

Communication précise et efficace

L'observation des élèves ainsi que l'utilisation de divers outils de collecte d'information (par exemple des grilles, des entrevues ou des portfolios) et de consignation (par exemple un journal de bord ou un dossier anecdotique) fournissent de l'information précieuse menant à l'exercice du jugement professionnel et deviennent les assises d'une bonne communication. Certains de ces outils, tel le dossier d'apprentissage et d'évaluation, permettent de conserver des pièces justificatives qui illustrent la progression de l'élève en lecture.

À l'intérieur de la démarche d'intervention, les *paliers des sphères d'intervention* constituent un outil qui favorise une communication efficace de la progression des élèves et permettent aux enseignants de situer les élèves selon les différents apprentissages liés aux sphères d'intervention, notamment au moment du dépistage. Ainsi, les paliers peuvent soutenir la communication de l'enseignante ou l'enseignant avec l'élève, avec ses parents et avec les autres intervenants en mettant des mots sur les capacités et les besoins de l'élève.

En résumé :

La communication est essentielle à l'apprentissage. Plusieurs intervenants sont concernés dans l'exercice de communication; cela inclut les parents et les élèves eux-mêmes. La communication peut se réaliser à tout moment de la démarche d'intervention et elle doit être fréquente. Après le dépistage, elle témoigne des forces et des difficultés de l'élève en lui permettant de s'engager dans un premier défi. Pendant l'intervention, elle rend compte de la progression de l'élève et informe sur sa réponse à l'intervention. Après l'intervention, elle permet de faire le point en mettant en relief l'ensemble des apprentissages réalisés, tout en informant sur les difficultés qui restent ainsi que sur les décisions qui en découlent. Pour communiquer de façon précise et efficace, l'enseignante ou l'enseignant doit recueillir des données qui peuvent être interprétées à la lumière des paliers liés aux différentes sphères d'intervention.

Les annexes en lien avec cette phase de la démarche :

- Paliers des sphères d'intervention en lecture pour les élèves âgés de 10-15 ans
- Exemple d'une grille d'observation pour réaliser le dépistage en lecture des élèves âgés de 10 à 15 ans

Annexes (section 1)

Comment réaliser le dépistage en lecture auprès des élèves âgés de 10 à 15 ans	80
Canevas pour la planification du dépistage	95
Exemple d'une grille d'observation pour réaliser le dépistage en lecture des élèves âgés de 10 à 15 ans.....	96
Paliers des sphères d'intervention en lecture pour les élèves âgés de 10 à 15 ans	98
Portrait de classe en lecture	105
Formation des sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif	109
Questions pour soutenir la planification de l'enseignement intensif	111
Analyse prévisionnelle des difficultés que peut présenter une tâche scolaire	112
Pistes d'ajustement qui ont pour objet de donner accès au contenu à apprendre	114

Comment réaliser le dépistage en lecture auprès des élèves âgés de 10 à 15 ans

Le dépistage consiste à recueillir de l'information pour l'ensemble des élèves du groupe-classe au regard de trois sphères intervention : l'identification des mots, la fluidité de la lecture orale et la compréhension. Il peut se réaliser à l'aide d'outils variés, par exemple des situations d'apprentissage et d'évaluation ou du matériel édité. Sa planification peut être soutenue par le canevas présenté en annexe. Les questions suivantes orientent les actions reliées au dépistage :

- L'élève identifie-t-il les mots de façon efficace?
- La fluidité de la lecture orale est-elle adéquate?
- La compréhension est-elle adéquate?

Le dépistage permet de :

- repérer les difficultés en lecture des élèves;
- préciser leurs besoins;
- dresser le portrait de classe en lecture;
- planifier un soutien adéquat pour que tous les élèves progressent de façon satisfaisante;
- former les sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif.

Pour que le dépistage soit efficace, il doit être réalisé dans un délai raisonnable, soit dans un intervalle d'environ deux semaines. Le soutien d'autres intervenants et une organisation des routines en classe qui favorise le travail autonome des élèves permettent aux enseignants de réaliser le dépistage en quelques jours.

Au primaire, les groupes des classes ordinaires comptent de 25 à 29 élèves, tandis qu'au secondaire, les enseignants voient plusieurs groupes d'élèves, ce qui signifie qu'ils peuvent rencontrer, pour une tâche complète, plus d'une centaine d'élèves. Ces réalités fort différentes requièrent des organisations particulières pour réaliser le dépistage.

Les textes, les livres ou les extraits choisis pour réaliser le dépistage doivent correspondre au niveau scolaire¹³⁸ du groupe-classe (longueur des phrases, longueur des mots, choix du vocabulaire, thème abordé, etc.)¹³⁹.

Suggestions de façons d'évaluer les trois sphères d'intervention qui permettent de réaliser le dépistage en lecture		
Identification des mots	Fluidité	Compréhension
• Questionnement • Analyse de la lecture orale	• Analyse de la lecture orale	• Lecture silencieuse • Questionnement ou rappel de texte, ou les deux

¹³⁸ Le niveau scolaire est celui qui correspond à l'âge chronologique de l'élève. Par exemple, pour un élève âgé de 11 ans qui fréquente une classe de 1^{re} année du 3^e cycle, le niveau scolaire est la 1^{re} année du 3^e cycle, peu importe le niveau de développement de la compétence à lire de l'élève.

¹³⁹ Au Québec, il n'existe pas, à notre connaissance, de niveaux officiels de complexité des textes.

L'identification des mots

- Questionnement
- Analyse de la lecture orale

En évaluant la sphère *identification des mots*, l'enseignante ou l'enseignant, en collaboration avec d'autres intervenants, cherche, d'une part, à savoir si l'élève connaît des ressources qui vont lui permettre d'identifier des mots nouveaux et, d'autre part, s'il les utilise efficacement en situation de lecture.

Déterminer si l'élève connaît des ressources pour identifier les mots nouveaux

Pour déterminer si l'élève connaît des *ressources variées pour identifier les mots nouveaux*, l'enseignante ou l'enseignant peut le questionner. Par exemple, il peut poser la question suivante : « Que fais-tu lorsque tu rencontres un mot difficile pendant que tu lis? »

Une feuille de consigne peut permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de cocher, par exemple, des ressources que l'élève nomme, en utilisant une grille à cet effet. Il peut aussi écrire les réponses de l'élève sur une feuille prévue à cette fin (de type « verbatim »).

Évaluer l'efficacité de l'utilisation de *ressources pour identifier les mots nouveaux*

Si le questionnaire fournit de l'information pertinente en rapport avec les ressources que l'élève connaît, il ne donne pas d'information sur l'efficacité de leur utilisation. Il est nécessaire d'analyser la lecture orale de l'élève de façon à évaluer s'il utilise efficacement les *ressources pour identifier les mots nouveaux* dans ses lectures.

Pour conserver des traces de ses observations, l'enseignante ou l'enseignant peut annoter une copie du texte lu par l'élève en marquant les mots sur lesquels il a ralenti et les mots pour lesquels il a utilisé des ressources. Il note aussi ce que l'élève lit effectivement, même lorsque le mot est inventé, par exemple.

Recueillir des pièces justificatives pour l'évaluation de l'identification des mots (et de la fluidité de la lecture orale)

Pour conserver des traces des observations faites, l'enseignante ou l'enseignant peut *annoter une copie* du texte ou utiliser une *grille d'observation* pour chaque élève.

Interpréter l'information recueillie

Pour la sphère d'intervention *identification des mots*, la principale question à laquelle l'enseignante ou l'enseignant doit répondre est : « L'élève identifie-t-il les mots efficacement pour son niveau scolaire? » Dans le cas où la réponse est positive, l'élève n'est pas en difficulté. Dans le cas où la réponse est négative, les pistes suivantes vont guider l'interprétation de l'information recueillie. Ces précisions vont soutenir la planification de l'enseignement destiné à tous les élèves et celle de l'enseignement intensif pour les élèves en difficulté. Elles doivent être communiquées aux intervenants concernés, y compris l'élève.

Pistes pour guider l'interprétation de l'information recueillie auprès des élèves qui ont de la difficulté à identifier les mots nouveaux

Questions	Pistes d'interprétation	Pistes d'intervention
L'élève connaît-il des ressources variées pour identifier les mots nouveaux? Lesquelles?	• Oui. L'élève connaît les ressources enseignées. • Non. L'élève ne connaît pas les ressources enseignées. • L'élève connaît quelques-unes des ressources enseignées (en dresser la liste).	• Si l'élève connaît les ressources mais qu'il est tout de même en difficulté, il faut le soutenir pour qu'il puisse les utiliser efficacement dans des contextes variés. • Si l'élève ne connaît pas l'ensemble des ressources enseignées, il faut les lui enseigner de nouveau.

**Pistes pour guider l'interprétation de l'information recueillie
auprès des élèves qui ont de la difficulté à identifier les mots nouveaux**

Questions	Pistes d'interprétation	Pistes d'intervention
L'élève utilise-t-il des ressources variées pour identifier les mots nouveaux en situation de lecture orale autonome? Est-ce qu'il le fait efficacement?	- Oui. L'élève utilise des ressources variées. Cependant, elles sont inefficaces pour identifier les mots adéquatement. - Non. L'élève utilise un nombre restreint de ressources. Elles sont parfois efficaces, parfois inefficaces.	- Si l'élève utilise une variété de ressources de façon inefficace, il faut le soutenir pour qu'il les utilise efficacement. - Si l'élève utilise un nombre restreint de ressources, il faut augmenter son répertoire de ressources et le soutenir pour qu'il les utilise de façon efficace.
L'élève néglige-t-il d'utiliser les ressources déjà enseignées en classe pour identifier les mots nouveaux? Lesquelles?	Oui. L'élève emploie un nombre restreint de ressources (en dresser la liste).	Il faut lui enseigner de nouveau l'utilisation des ressources déjà enseignées.

La fluidité de la lecture orale

- Analyse de la lecture orale

En évaluant la sphère *fluidité de la lecture orale*, l'enseignante ou l'enseignant cherche, d'une part, à savoir si l'élève lit à une vitesse adéquate et, d'autre part, s'il utilise efficacement les stratégies en rapport avec les autres composantes de la fluidité.

Évaluer la vitesse de la lecture orale

L'appréciation qualitative de la vitesse de la lecture orale fournit une information à la fois valide et pertinente pour réaliser le dépistage et le portrait de classe en lecture, bien que le calcul du nombre de mots correctement lus par minute puisse également être fait. Pour apprécier qualitativement la vitesse de la lecture orale, l'enseignante ou l'enseignant indique si elle lui semble adéquate ou non pour le texte proposé.

Évaluer la précision de la lecture orale

La précision de la lecture orale est en relation avec les méprises¹⁴⁰ ou les erreurs de l'élève en cours de lecture. On peut évaluer la précision de la lecture orale en calculant le taux de précision, c'est-à-dire le nombre de mots correctement lus par rapport au total de mots contenus dans l'extrait de texte ou le court texte entier que l'élève a lu oralement. Ce taux de précision peut être transformé en pourcentage.

¹⁴⁰ Toutes les méprises n'ont pas la même importance. Les plus graves sont celles qui nuisent davantage à la compréhension, soit celles qui changent le sens des mots et celles qui ne respectent pas la syntaxe de la phrase. Quant aux méprises qui ne changent pas le sens des mots et qui respectent la syntaxe de la phrase, la compréhension est moins affectée. Tous les types de méprises sont comptabilisés dans le taux de précision.

Évaluer les autres composantes de la fluidité de la lecture orale

L'intonation et l'expression adéquates de même que la lecture par groupes de mots signifiants sont d'autres composantes de la fluidité de la lecture orale qu'il est intéressant d'évaluer. Une appréciation qualitative fournit une information valide et pertinente qui permettra de planifier l'intervention auprès de l'élève. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant indique si l'élève lit ou non oralement avec une intonation et une expression adéquates et s'il lit ou non par groupes de mots signifiants. Dans le cas où l'élève lirait par groupes de mots non signifiants, il peut être intéressant de noter s'il lit généralement mot à mot ou par groupes de deux ou trois mots.

Recueillir des pièces justificatives pour l'évaluation de l'identification des mots (et de la fluidité de la lecture orale)

Pour conserver des traces des observations faites, l'enseignante ou l'enseignant peut :

- *annoter une copie* du texte;
- indiquer une appréciation qualitative en fonction d'une légende pour les différentes composantes de la fluidité de la lecture orale, sur une liste d'élèves ou sur une feuille de consignation individuelle;
- cocher, sur une *grille d'observation*¹⁴¹, les comportements que l'élève adopte parmi divers comportements liés aux composantes de la fluidité de la lecture orale;
- noter les résultats des différents calculs (nombre de mots correctement lus par minute et taux de précision) sur une liste des élèves du groupe.

Interpréter l'information recueillie

Pour la sphère d'intervention *fluidité de la lecture orale*, la principale question à laquelle l'enseignante ou l'enseignant doit répondre est : « L'élève lit-il avec une fluidité adéquate les textes correspondant à son niveau scolaire? » Dans le cas où la réponse est positive, l'élève n'est pas en difficulté. Dans le cas où la réponse est négative, les questions suivantes vont guider l'interprétation de l'information recueillie. Ces précisions vont soutenir la planification de l'enseignement destiné à tous les élèves et celle de l'enseignement intensif pour les élèves en difficulté. Elles doivent être communiquées aux intervenants concernés, y compris l'élève.

¹⁴¹ Voir l'annexe *Exemple d'une grille d'observation pour réaliser le dépistage en lecture des élèves âgés de 10 à 15 ans*.

**Pistes pour guider l'interprétation de l'information recueillie
des élèves qui ont de la difficulté à lire avec fluidité**

Questions	Pistes d'interprétation	Pistes d'intervention
L'élève doit-il identifier un nombre trop élevé de mots nouveaux pour que sa lecture soit fluide?	Les textes et les livres proposés en classe présentent un défi trop grand lorsque cet élève doit les lire de façon autonome.	- Proposer des <i>ajustements</i>¹⁴² pour lui donner accès aux textes proposés en classe. - Offrir des textes et des livres de niveaux de complexité variés en classe. - Enseigner à l'élève des ressources permettant d'identifier les mots nouveaux. - Soutenir la fluidité par la pratique de la lecture orale répétée (voir la partie <i>Intervention</i>).
L'élève lit-il par groupes de mots signifiants? Si non, lit-il mot à mot, par groupes de deux ou trois mots?	Si l'élève ne lit pas par groupes de mots signifiants, il se peut qu'il : - doive identifier un trop grand nombre de mots; - ne soit pas en recherche de sens; - soit en surcharge cognitive pour identifier les mots nouveaux.	- Enseigner les stratégies de la fluidité orale. - Rappeler que lire, c'est faire du sens. - Enseigner les ressources pour identifier les mots nouveaux.

¹⁴² Voir l'annexe *Pistes d'ajustements qui ont pour objet de donner accès au contenu à apprendre*.

**Pistes pour guider l'interprétation de l'information recueillie
des élèves qui ont de la difficulté à lire avec fluidité**

Questions	Pistes d'interprétation	Pistes d'intervention
L'élève est-il en recherche de sens?	L'élève n'est pas en recherche de sens parce qu'il : - est en surcharge cognitive pour identifier les mots nouveaux; - ne partage pas la conception que la lecture est une construction de sens.	- Enseigner les stratégies de la fluidité orale. - Rappeler que lire, c'est faire du sens. - Enseigner les ressources permettant d'identifier les mots nouveaux.

La compréhension

- Lecture silencieuse
- Questionnement
- Rappel de texte

En évaluant la sphère *compréhension*, l'enseignante ou l'enseignant cherche à savoir si l'élève :

- comprend les textes et les livres qu'on lui propose à l'école;
- connaît des stratégies cognitives et métacognitives pour favoriser sa compréhension;
- mobilise efficacement les stratégies cognitives et métacognitives en contexte.

Évaluer la compréhension par le questionnement

Lorsqu'on procède par questionnement, qu'il soit oral ou écrit, quelques questions sont habituellement suffisantes pour savoir si l'élève a une compréhension adéquate du texte ou du livre lu. Les questions doivent cibler plusieurs *types de compréhension*. Elles doivent permettre d'évaluer la compréhension de l'information explicite et de l'information implicite, et la capacité à élaborer une réponse en établissant des liens entre ses expériences et le contenu du texte¹⁴³ :

- *L'information explicite qui se trouve à un endroit précis dans le texte*, c'est-à-dire celle qui se trouve dans une phrase ou dans un court extrait du texte. Souvent, les mots de la question sont les mêmes que ceux du texte.
- *L'information explicite qui se trouve à plus d'un endroit dans le texte*. L'élève doit alors identifier les endroits du texte où se trouvent les parties d'une réponse qui comporte plusieurs éléments.
- *L'information implicite*, qui demande à l'élève de faire une inférence, c'est-à-dire de produire une réponse en utilisant des mots qui ne sont pas dans le texte à partir de l'information qui, elle, se trouve dans le texte.

¹⁴³ Selon les participants aux mises à l'essai, les questions portant sur la compréhension de l'information implicite et sur la capacité à élaborer une réponse à partir de l'information contenue dans le texte sont celles qui permettent d'identifier le plus efficacement les élèves en difficulté.

- *L'élaboration* (l'interprétation personnelle, les hypothèses, les prédictions, le fait de se mettre dans la peau d'un personnage, etc.), qui permet également d'évaluer la compréhension du texte par l'élève. Le jugement porte alors sur la plausibilité de la réponse de l'élève en rapport avec le contenu du texte. La réponse doit témoigner d'une compréhension des liens entre divers renseignements contenus dans le texte.

Il est suggéré de favoriser les questions ouvertes, dont la réponse demande une courte explication plutôt qu'une réponse se limitant à « oui » ou « non ». De plus, il semble que les questions portant sur les relations (causales ou autres) entre les éléments importants du texte permettent d'évaluer un niveau de compréhension plus élevé que les questions portant sur des éléments descriptifs.

Lorsque le questionnement est oral, il est important que l'intervenant dispose d'une feuille qui lui permette de conserver des traces des réponses de chaque élève. Différents types de feuilles s'avèrent utiles pour consigner l'information. L'enseignante ou l'enseignant peut, par exemple, utiliser une feuille par élève sur laquelle les questions sont inscrites suivies d'un espace pour noter les réponses de l'élève (type « verbatim ») ou encore une grille comportant les éléments de réponses corrects ou possibles qui sont à cocher. À ce moment, il faut noter les réponses correctes et anticiper celles que les élèves pourraient donner et qui sont partielles, incomplètes ou incorrectes.

Évaluer la compréhension par le rappel de texte

Cette façon de faire consiste à demander à l'élève de rappeler le contenu du texte. Souvent, la question de départ ressemble à la suivante : « Peux-tu dire de quoi parlait le texte que tu viens de lire? » Il est important d'informer les élèves des intentions poursuivies, soit d'évaluer sa compréhension, afin qu'il fasse un rappel complet et précis.

Il est possible, lorsque l'élève fait un rappel très bref, de le soutenir en lui posant des questions comme « Est-ce que c'est tout? », « Est-il arrivé autre chose? », « Y a-t-il de l'information importante que tu n'as pas encore dite? » Les questions ont pour objet de soutenir le rappel pour que l'élève démontre sa compréhension : elles ne doivent pas porter sur l'information du texte.

Entre le rappel oral et le rappel écrit, le rappel oral s'avère l'option la plus intéressante, parce que le rappel écrit peut présenter des obstacles supplémentaires pour les élèves qui rencontrent des difficultés en écriture.

Le rappel d'un texte narratif s'avère un choix intéressant : les autres genres de textes (argumentatifs ou courants, par exemple) peuvent être plus difficiles à résumer, surtout si le résumé n'a pas fait l'objet d'un enseignement spécifique.

Pour consigner l'information lors du rappel de texte, plusieurs méthodes s'avèrent intéressantes :

- apprécier qualitativement le rappel en indiquant s'il démontre que l'élève a compris l'essentiel du texte ou non (énoncé à cocher);
- évaluer quantitativement les informations importantes du texte en dénombrant celles qui sont rappelées par l'élève parmi une liste préalablement élaborée;
- évaluer le rappel en indiquant s'il contient les éléments de la structure (schéma narratif, par exemple).

Déterminer si l'élève connaît des stratégies cognitives et métacognitives qui favorisent la compréhension

Pour déterminer si l'élève connaît des *stratégies cognitives permettant de comprendre* les textes proposés en classe, l'enseignante ou l'enseignant peut le questionner. Ce questionnement peut être oral ou écrit. L'élève peut aussi indiquer s'il utilise parfois, souvent, très souvent ou s'il n'utilise jamais des stratégies décrites dans un énoncé. Par exemple, « Avant de lire un texte, je survole le titre, les sous-titres, les illustrations ».

Les élèves utilisent des stratégies pour résoudre les problèmes de compréhension d'un mot, d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un court passage ou même d'un texte en entier. Au moment du dépistage, il est intéressant de savoir si les élèves possèdent un répertoire de stratégies. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut poser les questions suivantes :

- Pour des mots non compris : « Lorsque tu rencontres un mot que tu ne connais pas et que tu ne sais pas ce qu'il veut dire, que fais-tu ou que pourrais-tu faire pour en comprendre le sens? » ou « Que conseillerais-tu de faire à un autre élève qui ne comprend pas le sens d'un mot ou de tel mot? » (le pointer dans le texte).
- Pour une phrase, un paragraphe ou un court passage non compris : « Que fais-tu pour t'assurer que tu as bien compris le sens d'un passage du texte? » ou « Quelles actions suggérerais-tu à un autre élève pour s'assurer qu'il a bien compris le sens d'un passage ou d'un paragraphe du texte? »
- Pour un texte entier non compris : « Quelles stratégies utilises-tu pour t'assurer d'une compréhension adéquate d'un texte? » ou « Que suggérerais-tu à un autre élève pour s'assurer qu'il comprend bien le sens d'un texte? »

Pour déterminer si l'élève connaît des *stratégies métacognitives* permettant de gérer la compréhension des textes et d'évaluer sa démarche de lecteur, on peut le questionner. Des

questions comme les suivantes permettent de savoir si l'élève connaît de telles stratégies. Le questionnement peut être oral ou écrit :

- « Arrives-tu facilement, moyennement facilement ou difficilement à identifier les pertes de compréhension? Explique. »
- « Est-ce que tu trouves que tu es bon ou que tu es efficace pour retrouver le sens lorsque tu l'as perdu? Pourquoi affirmes-tu cela? »
- « As-tu fait tout ce que tu pouvais faire pour bien comprendre ce texte? Si non, qu'aurais-tu pu faire d'autre ou qu'aurais-tu pu faire différemment? »
- « À la lumière de la lecture que tu viens de terminer, comment pourrais-tu faire pour t'assurer d'avoir une compréhension approfondie lorsque tu auras à lire un autre texte? »
- « As-tu utilisé davantage de moyens pour mieux comprendre le texte que la dernière fois? Explique. »

Évaluer l'efficacité de l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives qui favorisent la compréhension

L'efficacité de l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives peut être appréciée par l'évaluation de la compréhension, puisque les élèves doivent mobiliser ces stratégies efficacement pour comprendre les textes proposés en classe. Les élèves qui n'ont pas une compréhension adéquate ont besoin de soutien, d'une part, pour augmenter leur répertoire de stratégies cognitives et métacognitives et, d'autre part, pour que leur utilisation des stratégies favorise une compréhension adéquate.

Recueillir des pièces justificatives pour l'évaluation de la compréhension

Pour conserver des traces de ses observations, l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser une *feuille de consignation* sur laquelle il coche les stratégies que l'élève nomme parmi une liste préalablement établie (grille). L'enseignante ou l'enseignant peut aussi écrire les réponses de l'élève sur une feuille prévue à cet effet (type « verbatim ») ou utiliser un questionnaire rempli par l'élève.

Interpréter l'information recueillie

Pour la sphère d'intervention *compréhension*, la principale question à laquelle l'enseignante ou l'enseignant doit répondre est : « L'élève a-t-il une compréhension adéquate des textes pour son niveau scolaire? » Dans le cas où la réponse est positive, l'élève n'est pas en difficulté. Dans le cas où la réponse est négative, les pistes suivantes vont guider l'interprétation de l'information recueillie. Ces précisions vont soutenir la planification de l'enseignement destiné à tous les élèves et celle de l'enseignement intensif pour les élèves en difficulté. Elles doivent être communiquées aux intervenants concernés et à l'élève.

Pistes pour guider l'interprétation de l'information recueillie pour les élèves qui ont de la difficulté à comprendre les textes proposés en classe		
Questions	Pistes d'interprétation	Pistes d'intervention
L'élève démontre-t-il une compréhension correcte, bien que partielle, du texte?	• L'élève a besoin de soutien pour comprendre le texte en entier.	• Enseigner les stratégies pour comprendre le texte en entier.
L'élève démontre une compréhension incorrecte du texte.	• L'élève n'arrive pas à résoudre efficacement les problèmes de compréhension des mots, des passages ou du texte en entier.	• Enseigner les stratégies de compréhension des mots, des passages ou du texte en entier.

Choisir des textes pour évaluer la compréhension

Pour évaluer la compréhension des élèves, on peut proposer le même texte à tous les élèves du groupe. Il est également possible d'offrir un choix limité, par exemple deux ou trois courts textes différents dont les niveaux de complexité sont équivalents et portant sur des sujets différents afin que les élèves puissent choisir celui qui les intéresse davantage. Il semble que, dans ces conditions, les élèves comprennent mieux.

La compréhension des textes narratifs est habituellement meilleure que celle des autres genres de textes, ce qui signifie que ces derniers peuvent présenter des niveaux de complexité plus élevés. Cependant, tous les genres de textes (ceux enseignés en classe) peuvent être utilisés pour évaluer la compréhension des élèves.

Il peut s'avérer intéressant d'opter pour des textes courts (de deux ou trois pages, par exemple) pour limiter la durée du dépistage pour l'ensemble du groupe. L'évaluation sera tout aussi valide que si on utilisait un texte beaucoup plus long.

Généralement, les élèves comprennent mieux les textes lorsqu'ils les lisent silencieusement plutôt qu'à voix haute. Par contre, dans un souci d'efficacité, le même texte pourrait servir à évaluer les trois sphères d'intervention : l'identification des mots, la fluidité de la lecture orale et la compréhension. À ce moment, l'élève lit le début du texte à voix haute pour que l'enseignante ou l'enseignant puisse évaluer la fluidité de sa lecture orale et l'identification des mots. Il poursuit ensuite sa lecture silencieusement.

Canevas pour la planification du dépistage

Classe de :

Niveau scolaire :

Date	Heure (et durée prévue)	Lieu et organisation (regroupement des élèves, autre intervenant, etc.)	Sphères d'intervention	Outil et matériel d'évaluation à prévoir	✓
			Identification des mots		
			Fluidité		
			Compréhension		

Exemple d'une grille d'observation pour réaliser le dépistage en lecture des élèves âgés de 10 à 15 ans

Consigne pour remplir la grille d'observation en vue du dépistage en lecture des élèves âgés de 10 à 15 ans

L'enseignante ou l'enseignant coche la case à droite du comportement observé pendant que l'élève réalise les tâches proposées pour effectuer le dépistage en lecture. Il indique dans le cercle le palier¹⁴⁴ correspondant au niveau de lecture de l'élève.

Nom de l'élève :

Date :

Identification des mots			
Lecteur efficace		Lecteur en difficulté	
Identifie correctement la majorité des mots nouveaux, même les mots multisyllabiques (de trois syllabes ou plus).		Identifie correctement la majorité des mots courts (une ou deux syllabes), mais identifie difficilement ou incorrectement les mots multisyllabiques (de trois syllabes ou plus).	
Décode efficacement les graphèmes ou les syllabes complexes.		Décode difficilement les graphèmes ou les syllabes complexes.	
Effectue la syllabation des mots multisyllabiques.		Effectue incorrectement la syllabation des mots multisyllabiques.	
Effectue correctement les correspondances graphophonétiques.		Effectue incorrectement certaines correspondances graphophonétiques.	
Lit les marques morphologiques audibles.		Lit des marques morphologiques non audibles¹⁴⁵.	

Fluidité de la lecture orale			
Lecteur efficace		Lecteur en difficulté	
Lit à une vitesse adéquate.		Lit à une vitesse inadéquate¹⁴⁶ parce qu'il a plusieurs hésitations ou parce qu'il décode difficilement plusieurs mots du texte.	
Fait rarement des méprises.		Fait plusieurs méprises¹⁴⁷ lorsqu'il lit.	
S'autocorrige adéquatement lorsqu'il fait des méprises.		S'autocorrige rarement lorsqu'il fait des méprises.	
Lit par groupes de mots significatifs.		Lit rarement par groupes de mots significatifs.	

¹⁴⁴ Voir l'annexe *Paliers des sphères d'intervention en lecture pour les élèves âgés de 10 à 15 ans*.

¹⁴⁵ Par exemple, au lieu de lire « Les enfants lisENT », l'élève lit « Les enfants lisANT ».

¹⁴⁶ Par exemple, il lit correctement moins de 100 mots par minute.

¹⁴⁷ L'élève dit un autre mot que le mot qui est écrit. Les méprises peuvent changer ou non le sens de la phrase ou du texte.

Tient compte de la ponctuation et lit par groupes de mots signifiants.		Lit mot à mot ou par groupes de deux ou trois mots, sans égard au sens et sans tenir compte de la ponctuation.	
Lit avec une expression et une intonation adéquates.		Lit sur un ton monocorde avec peu d'expression ou aucune expression ou lit avec une expression et une intonation inadéquates.	

Compréhension			
Lecteur efficace		Lecteur en difficulté	
Énumère plusieurs stratégies pour comprendre les textes.		Énumère peu de stratégies pour comprendre les textes.	
Utilise efficacement des stratégies variées pour comprendre les textes.		Utilise peu de stratégies pour comprendre les textes.	
		Surutilise quelques stratégies de compréhension.	
Choisit des stratégies appropriées pour comprendre les textes.		Choisit des stratégies inappropriées pour comprendre les textes.	
		Utilise inefficacement des stratégies de compréhension par ailleurs adéquates.	
Répond de façon appropriée aux questions de compréhension portant sur l'information explicite et implicite.		Répond partiellement ou de façon inappropriée aux questions de compréhension portant sur l'information explicite et implicite¹⁴⁸.	
Reformule adéquatement des extraits du texte.		Reformule difficilement ou de façon inappropriée des extraits du texte.	
Résume adéquatement le texte.		Résume le texte en partie ou de manière erronée.	
Réalise correctement les tâches scolaires dont les informations ou les consignes proviennent de textes.		Accomplit partiellement ou incorrectement les tâches scolaires¹⁴⁹ dont les informations ou les consignes proviennent de textes.	
Interrompt sa lecture lorsqu'il y a perte de compréhension et utilise des moyens efficaces pour la retrouver.		Interrompt rarement ou n'interrompt jamais sa lecture lorsqu'il y a perte de compréhension.	
		Lorsque survient une perte de sens, ne sait pas comment le retrouver ou utilise inefficacement des moyens pour le retrouver.	
Démontre une compréhension adéquate pour les types de textes enseignés en classe.		Démontre une compréhension adéquate pour certains types de textes, mais inadéquate pour d'autres textes lus en classe.	

¹⁴⁸ Il faut s'assurer par ailleurs que l'élève comprend la question et le type de réponse attendue.

¹⁴⁹ Par exemple, la réalisation d'une recette, la production d'un rapport de recherche ou la préparation à un débat.

Paliers des sphères d'intervention en lecture pour les élèves âgés de 10 à 15 ans

Les différents paliers comportent cinq échelons établis sous forme de portraits d'ensemble. Chaque échelon comporte des indicateurs ou des manifestations typiques que l'on peut observer chez les élèves et qui sont susceptibles de témoigner de l'atteinte des échelons. La description de chacun de ces échelons suppose que des choix ont inévitablement été effectués dans le but de ne conserver que les aspects les plus représentatifs. Il est nécessaire de préciser que les différents échelons ont un caractère inclusif, c'est-à-dire que tout ce qui a été acquis aux échelons inférieurs n'est pas répété dans les descriptions des échelons supérieurs.

Les échelons 1, 2 et 3 présentent différents portraits d'élèves susceptibles de bénéficier d'un enseignement intensif. L'échelon 4 offre un portrait des élèves qui pourraient bénéficier d'une aide ponctuelle de type « récupération ». L'échelon 5 donne un portrait des élèves qui progressent de façon satisfaisante en lecture avec l'enseignement efficace proposé à l'ensemble des élèves du groupe.

Le premier paragraphe de chaque échelon a un caractère plus englobant et présente les caractéristiques générales propres à cet échelon. Les énoncés qui suivent concourent à les expliciter.

Puisque les descriptions des échelons sont relativement courtes, elles ne sauraient présenter tous les aspects à considérer pour évaluer chacune des sphères d'intervention de manière détaillée.

Des moyens¹⁵⁰ et des outils d'évaluation¹⁵¹ variés s'avèrent aussi nécessaires à l'utilisation des paliers, par exemple lorsqu'il s'agit de colliger des données de manière précise et complète. En évaluation, l'enseignante ou l'enseignant fonde son jugement sur des données suffisantes, valides et pertinentes, en s'appuyant généralement sur les tâches les plus récentes réalisées par l'élève de la façon la plus autonome possible. L'enseignante ou l'enseignant offre donc à ses élèves des occasions fréquentes et variées de démontrer leurs apprentissages. Il est ainsi invité

¹⁵⁰ Par exemple, une épreuve (ou un examen écrit), une entrevue, une observation.

¹⁵¹ Par exemple, des grilles d'évaluation diverses, des outils de consignation.

à construire son jugement progressivement et à le mettre à jour au besoin lorsqu'il recueille une nouvelle information. Il compare ensuite les données recueillies avec ce qui est décrit à l'intérieur des échelons des paliers. Il s'assure que les apprentissages réalisés par l'élève correspondent à l'idée globale ou au portrait type qui se dégage de l'échelon.

Les paliers sont...	Les paliers ne sont pas...
- Des outils servant à situer l'élève par rapport à des apprentissages clés en lecture. - Des instruments permettant d'ajuster l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. - Un moyen d'illustrer sur un continuum la progression d'un élève qui rencontre des difficultés en lecture. - Des outils permettant aux élèves qui rencontrent des difficultés de prendre conscience de leurs forces ainsi que des défis qu'il leur reste à relever. - Des références sur lesquelles s'appuyer au moment des différentes communications avec les élèves et les parents (plan d'intervention, bulletin, etc.).	- Un condensé de la démarche proposée ou des interventions à réaliser auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. - Des outils de prise d'information ou de correction d'une tâche réalisée par les élèves, comme les grilles d'évaluation sous forme de listes de vérification : ils sont plutôt des outils servant à l'exercice du jugement. - Des outils à utiliser de façon analytique, en associant point par point les données colligées pour un élève à chacune des descriptions d'un échelon. - Des outils à utiliser tels quels dans les communications destinées aux parents. - Des descriptions complètes des caractéristiques des différentes sphères d'intervention.

Identification des mots en lecture

En lecture orale, lorsqu'il lit des textes correspondant à son âge, l'élève...				
Palier 1 <i>N'identifie pas la plupart des mots dans le texte</i>	Palier 2 <i>Identifie correctement la majorité des mots courts dans le texte</i>	Palier 3 <i>Identifie correctement la majorité des mots du texte selon le contexte</i>	Palier 4 <i>Identifie correctement la plupart des mots dans des textes variés</i>	Palier 5 <i>Identifie correctement les mots dans des textes variés</i>
Effectue incorrectement plusieurs correspondances graphophonétiques, même les plus simples. Parvient à identifier quelques mots courts ou d'usage courant. Utilise, avec de l'aide, des stratégies, parmi celles enseignées, pour identifier les mots nouveaux.	Identifie correctement la majorité des mots d'une ou de deux syllabes mais difficilement ceux de trois syllabes ou plus. Décode inefficacement les graphèmes ou les syllabes complexes. Prononce des graphèmes muets, notamment ceux correspondant à des marques morphologiques ¹⁵² . Lorsqu'on le lui demande, utilise des stratégies, parmi celles enseignées, pour identifier les mots nouveaux.	Identifie certaines syllabes et certains graphèmes complexes. À l'occasion, effectue incorrectement la syllabation des mots multisyllabiques. Utilise peu de stratégies parmi celles enseignées pour identifier les mots nouveaux.	Identifie la plupart des syllabes et des graphèmes complexes. Utilise quelques stratégies, parmi celles enseignées, qui lui permettent d'identifier certains mots nouveaux.	Effectue correctement l'ensemble des correspondances graphophonétiques dans les textes. Utilise une variété de stratégies pour identifier les mots nouveaux.
Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers				
• Enseigner les correspondances graphophonétiques que l'élève ne maîtrise pas. • Enseigner les ressources permettant d'identifier les mots nouveaux. • Enseigner les marques morphologiques. • Enseigner comment faire l'analyse sémantique des mots.				

Palier 1 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant nettement insuffisant. Palier 2 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant insuffisant. Palier 3 : L'élève requiert une intervention ciblée , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant généralement insuffisant.	L'élève pourrait bénéficier d'un enseignement intensif en sous-groupe d'élèves présentant des besoins semblables.
Palier 4 : L'élève requiert une intervention ponctuelle , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant parfois insuffisant.	L'élève pourrait bénéficier d'une aide de type « récupération ».
Palier 5 : L'élève ne requiert pas d'intervention spécifique , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant suffisant.	

¹⁵² Les marques morphologiques indiquent le genre, le nombre ou la terminaison verbale. Par exemple, « ils aimENT » donnerait « ils aimANT ».

Fluidité de la lecture orale

En lecture orale, lorsqu'il lit des textes correspondant à son âge, l'élève...

Palier 1 <i>Lit avec grande difficulté et de manière imprécise</i>	Palier 2 <i>Lit avec difficulté, souvent de manière imprécise</i>	Palier 3 <i>Lit avec une certaine aisance</i>	Palier 4 <i>Lit avec aisance selon le contexte</i>	Palier 5 <i>Lit avec aisance sans égard au contexte</i>
Hésite en lisant le texte : sa vitesse est inadéquate ¹⁵³ . Fait de nombreuses méprises ¹⁵⁴ , qu'il ne corrige pas de façon générale. Lit parfois mot à mot.	Lit par groupes de deux ou trois mots, sans égard au sens. Fait des méprises, qu'il corrige lorsqu'on le lui demande ou avec de l'aide. Lit sans expression ou avec une expression inadéquate.	Lit généralement par groupes de mots signifiants tout en regroupant parfois des mots de façon incorrecte dans certaines phrases longues. Fait quelques méprises sans systématiquement les corriger. Lit avec peu d'expression.	Lit par groupes de mots signifiants à une vitesse satisfaisante selon la complexité des phrases ou du vocabulaire employé. Fait certaines méprises qui affectent peu le sens de la phrase : ne les corrige pas systématiquement.	Lit par groupes de mots signifiants à une vitesse adéquate. Fait rarement des méprises et s'autocorrige la plupart du temps. Lit avec une expression appropriée.
Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers • Enseigner les stratégies de lecture orale. • Enseigner la conception de la lecture : la recherche de sens (autocorrection des méprises). • Offrir de nombreuses occasions de lire oralement avec le soutien d'un pair ou d'un expert (pratique guidée avec rétroaction corrective).				

Palier 1 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant nettement insuffisant. Palier 2 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant insuffisant. Palier 3 : L'élève requiert une intervention ciblée , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant généralement insuffisant.	L'élève pourrait bénéficier d'un enseignement intensif en sous-groupe d'élèves présentant des besoins semblables.
Palier 4 : L'élève requiert une intervention ponctuelle , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant parfois insuffisant.	L'élève pourrait bénéficier d'une aide de type « récupération ».
Palier 5 : L'élève ne requiert pas d'intervention spécifique , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant suffisant.	

¹⁵³ Par exemple, il lit correctement moins de 100 mots/minute.

¹⁵⁴ L'élève dit un autre mot que celui qui est écrit. La méprise peut changer ou non le sens de la phrase ou du texte.

Compréhension en lecture

Lorsqu'il lit ¹⁵⁵ des textes ¹⁵⁶ correspondant à son âge, l'élève...				
Palier 1 <i>Manifeste une compréhension limitée des textes lus</i>	Palier 2 <i>Manifeste une compréhension partielle des textes lus</i>	Palier 3 <i>Manifeste une compréhension globale des textes lus</i>	Palier 4 <i>Manifeste une compréhension appropriée des textes lus selon le contexte</i>	Palier 5 <i>Manifeste une compréhension appropriée sinon approfondie des textes lus</i>
Démontre une compréhension limitée en relevant un ou plusieurs éléments isolés du texte. Répond ¹⁵⁷ de façon inappropriée lorsqu'on l'interroge à propos de l'information explicite. Reformule difficilement des extraits du texte. Avec de l'aide, utilise quelques stratégies parmi celles enseignées pour comprendre le texte.	Démontre une compréhension de certaines informations du texte, principalement celles qui sont explicites. Reformule quelques extraits du texte. Résume avec grande difficulté le texte. Utilise peu de stratégies parmi celles enseignées pour comprendre les textes ou les utilise inefficacement. Ne se rend pas compte des pertes de sens au fil de sa lecture.	Démontre une compréhension de l'ensemble du texte sans toutefois en saisir les subtilités ou la plupart des informations implicites. Résume certains textes courts. Lorsque survient une perte de sens, utilise peu de stratégies parmi celles enseignées, choisit toujours la même stratégie ou opte pour des stratégies inadéquates pour trouver le sens.	Démontre une compréhension adéquate des textes liés à ses champs d'intérêt ou dont le sujet lui est familier. Reformule efficacement des extraits du texte. Résume correctement les textes. Utilise des stratégies, parmi celles enseignées, généralement appropriées pour comprendre le texte.	Démontre une compréhension de textes variés, que le sujet lui soit familier ou non. Répond de façon appropriée aux questions de compréhension portant sur l'information explicite et implicite. Résume efficacement les textes. Utilise des stratégies adéquates pour comprendre le texte.
Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers				
Enseigner les stratégies cognitives et métacognitives à utiliser par rapport aux mots, aux phrases, à des passages, à des paragraphes ou au texte entier.				

Palier 1 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant nettement insuffisant.	L'élève pourrait bénéficier d'un enseignement intensif en sous-groupe d'élèves présentant des besoins semblables.
Palier 2 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant insuffisant.	
Palier 3 : L'élève requiert une intervention ciblée, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant généralement insuffisant.	L'élève pourrait bénéficier d'une aide de type « récupération ».
Palier 4 : L'élève requiert une intervention ponctuelle, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant parfois insuffisant.	
Palier 5 : L'élève ne requiert pas d'intervention spécifique, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant suffisant.	

¹⁵⁵ Pour recueillir l'information pertinente, il est possible de lire le texte pour l'élève s'il rencontre des difficultés sur le plan de la fluidité ou de l'identification de mots au cours de sa lecture.

¹⁵⁶ Les textes portent sur des sujets variés et sont liés à toutes les disciplines scolaires.

¹⁵⁷ De façon spontanée, l'élève ne produit pas de résumé; il faut donc lui poser des questions pour évaluer sa compréhension.

Vocabulaire

Lorsqu'il lit des textes correspondant à son âge, l'élève...				
Palier 1 <i>Démontre une compréhension de peu de mots, son vocabulaire étant limité</i>	Palier 2 <i>Démontre une compréhension approximative de certains mots du texte</i>	Palier 3 <i>Démontre, selon le contexte, une compréhension appropriée de la plupart des mots du texte</i>	Palier 4 <i>Démontre une compréhension appropriée de la plupart des mots du texte</i>	Palier 5 <i>Démontre une compréhension approfondie de l'ensemble des mots du texte</i>
Connaît la signification d'un nombre limité de mots, notamment ceux qui relèvent du métalangage ¹⁵⁸ . Avec de l'aide, utilise certaines stratégies ¹⁵⁹ parmi celles enseignées pour trouver le sens d'un mot.	Connaît la signification de certains mots. Comprend difficilement que certains mots peuvent avoir différentes significations selon le contexte. Utilise peu de stratégies parmi celles enseignées pour trouver le sens des mots ou les utilise inefficacement.	Connaît la signification de plusieurs mots en fonction de la familiarité qu'il a avec le sujet ou de ses champs d'intérêt. Lorsqu'on l'invite à le faire, utilise des stratégies parmi celles enseignées pour trouver le sens des mots du texte.	Connaît la signification de la plupart des mots du texte, à l'exception de certains mots abstraits ou spécialisés, notamment ceux propres à une discipline scolaire ou à son métalangage. Choisit et utilise des stratégies parmi celles enseignées pour trouver le sens des mots du texte.	Connaît la signification de la majorité des mots du texte : son vocabulaire est étendu. Comprend le métalangage utilisé dans les consignes. Choisit des stratégies appropriées pour trouver le sens des mots selon le contexte et les utilise efficacement.
Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers				
• Enseigner le sens du métalangage. • Enseigner le sens des mots dont la compréhension est essentielle à la compréhension générale des apprentissages à réaliser (les mots importants pour comprendre un texte, un thème, une discipline scolaire). • Enseigner les ressources permettant de comprendre les mots nouveaux.				

Palier 1 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant nettement insuffisant. Palier 2 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant insuffisant. Palier 3 : L'élève requiert une intervention ciblée , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant généralement insuffisant.	L'élève pourrait bénéficier d'un enseignement intensif en sous-groupe d'élèves présentant des besoins semblables.
Palier 4 : L'élève requiert une intervention ponctuelle , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant parfois insuffisant.	L'élève pourrait bénéficier d'une aide de type « récupération ».
Palier 5 : L'élève ne requiert pas d'intervention spécifique , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant suffisant.	

¹⁵⁸ Le métalangage correspond aux mots utilisés pour enseigner la langue écrite, par exemple les mots « titre », « syllabe », « paragraphe » et « stratégie ».

¹⁵⁹ Les stratégies sont notamment la recherche d'indices (contextuel, syntaxique, morphologique ou graphique) et l'utilisation de ressources et d'outils de référence.

Motivation et engagement dans les tâches de lecture

En lecture, lorsqu'il réalise des tâches correspondant à son âge, l'élève...

Palier 1 <i>Préfère ne pas lire : évite le plus possible les situations où il doit lire</i>	Palier 2 <i>Lit rarement ou seulement si c'est obligatoire</i>	Palier 3 <i>Lit dans le seul but de répondre aux attentes de façon minimale</i>	Palier 4 <i>Lit principalement si le sujet est directement lié à ses champs d'intérêt ou se restreint à un genre littéraire en particulier</i>	Palier 5 <i>Lit différents types de textes</i>
Fuit les situations où il doit lire : n'amorce pas la tâche à réaliser ou l'abandonne sans la mener à terme. Ne montre pas de curiosité ou d'intérêt par rapport à la lecture. Ne se fixe pas d'objectifs à atteindre en lecture. A une perception inadéquate de la compétence à lire et de ce qu'est un bon lecteur.	S'engage dans des tâches de lecture sans systématiquement les mener à terme. Adopte un ou des objectifs immédiats liés à la tâche et proposés par l'enseignante ou l'enseignant. Attribue ses réussites ou ses difficultés en lecture à des facteurs externes. N'a pas une perception juste de lui-même comme lecteur.	S'engage passivement dans les tâches de lecture, mais les mène généralement à terme. Se fixe un ou des objectifs, qui visent minimalement à réaliser les tâches demandées. Comprend l'importance de la lecture pour réussir sur le plan scolaire sans toutefois utiliser des moyens adéquats pour développer sa lecture de façon satisfaisante.	S'engage parfois activement dans les tâches de lecture en fonction de la situation proposée et de la perception du degré de contrôle qu'il a sur cette situation. Mène généralement à terme les tâches de lecture entreprises. Se fixe un ou des objectifs en lecture et utilise certains moyens suggérés pour les atteindre.	S'engage la plupart du temps de manière active dans les tâches de lecture. Se fixe des objectifs en lecture et utilise des moyens pour les atteindre. Recherche les situations où il aura l'occasion de lire. A une perception adéquate de la compétence à lire et de ce qu'est un bon lecteur. A une compréhension relativement juste de ses forces et des défis à relever. Comprend que sa réussite ou son échec dépend des efforts investis et des stratégies employées pour réaliser les tâches de lecture.
Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers - Établir les <i>liens de pertinence</i>. - Enseigner la conception de la lecture (ce que signifie être un bon lecteur au 3^e cycle du primaire ou au 1^{er} cycle du secondaire, selon le cycle correspondant à l'âge chronologique de l'élève). - Enseigner aux élèves à se fixer des objectifs personnels en lecture et à choisir des moyens de les atteindre. - Soutenir les élèves pour qu'ils se connaissent mieux comme lecteurs. - Communiquer fréquemment aux élèves leurs progrès en lecture. - Exprimer des attentes claires et élevées relativement à la participation de l'élève et à son travail cognitif. - Proposer un environnement riche sur le plan de la littératie. - Démontrer l'importance de la lecture dans la vie citoyenne. - Enseigner les stratégies métacognitives de gestion de la tâche à réaliser en lecture.				

Palier 1 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant nettement insuffisant.	L'élève pourrait bénéficier d'un enseignement intensif en sous-groupe d'élèves présentant des besoins semblables.
Palier 2 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant insuffisant.	
Palier 3 : L'élève requiert une intervention ciblée, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant généralement insuffisant.	L'élève pourrait bénéficier d'une aide de type « récupération ».
Palier 4 : L'élève requiert une intervention ponctuelle, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant parfois insuffisant.	
Palier 5 : L'élève ne requiert pas d'intervention spécifique, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant suffisant.	

Portrait de classe en lecture

Il existe plusieurs modèles de portraits de classe. Nous en présentons deux : le portrait de classe en fonction des paliers des sphères d'intervention et le portrait de classe en fonction des sphères d'intervention.

Portrait de classe en fonction des paliers des sphères d'intervention

Le portrait de classe en fonction des paliers des sphères d'intervention permet, à la fois, d'identifier les forces et les défis d'un groupe d'élèves et d'en avoir une vue d'ensemble. Les forces et les défis de chacun des élèves étant indiqués, ce portrait de classe offre également une vue d'ensemble par élève.

Consignes pour remplir le portrait de classe en fonction des paliers des sphères d'intervention

Pour chaque sphère d'intervention, indiquez le palier correspondant au niveau de lecture de l'élève. Il est possible d'utiliser un code de couleurs pour visualiser rapidement les besoins des élèves et pour planifier l'enseignement en les prenant en compte. Il est suggéré de surligner les cases en utilisant la couleur rouge pour indiquer les difficultés les plus marquées, soit les paliers 1 et 2, et la couleur jaune pour les difficultés moins importantes, soit le palier 3.

Exemple fictif d'un portrait de classe en fonction des paliers des sphères d'intervention en lecture					
Nom de l'élève	Identification des mots	Fluidité de la lecture orale	Compréhension	Vocabulaire	Motivation
1. Andréanne	4	5	2		
2. Lucie	4	5	5		
3. Julien	2	2	2		
4. Arnaud	5	5	5		
5. Steve	5	5	3		
6. Alice	3	3	4		
7. Julie	4	4	4		
8. Cybelle	4	5	5		
9. Luis	5	4	4		
10. Océane	1	2	4		
11. Lili-Rose	5	5	5		
12. Antoine	4	4	4		
13. Maude	4	5	4		

14. Étienne	5	4	5		
15. Pierre-Luc	2	2	3		
16. Léa	4	4	5		
17. Jeanne	4	5	4		
18. Éric	5	5	5		
19. Louis-Philippe	5	5	4		
20. Louis-Alexandre	2	2	1		
21. Laura	4	5	5		
22. Xavier	4	5	5		
23. Francis	5	5	4		
24. Rosalie	3	3	3		
25. Marc	5	4	5		
26. Aurélie	4	5	5		
27. Pierre-Alexandre	4	4	3		
28. Carolane	5	5	5		
29. Élodie	3	3	4		
Total d'élèves qui présentent des besoins pour cette sphère d'intervention	7	7	6		

Interprétation du portrait de classe en fonction des paliers des sphères d'intervention

La lecture verticale du portrait de classe en fonction des paliers des sphères d'intervention permet d'identifier les forces et les défis du groupe d'élèves. D'une part, le calcul de la somme du nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés importantes, les paliers 1, 2 et 3, est effectué pour chaque sphère d'intervention. Le nombre obtenu indique l'ampleur des défis en rapport avec cette sphère d'intervention pour l'ensemble du groupe. Ainsi, au moment de la planification de l'enseignement offert à tous les élèves (niveau 1 du modèle d'intervention à trois niveaux), des actions sont prévues pour soutenir le développement des sphères d'intervention qui posent des défis à une grande proportion des élèves du groupe. Par ailleurs, le calcul de la somme du nombre d'élèves qui ne rencontrent pas de difficulté, les paliers 4 et 5, est effectué pour chaque sphère d'intervention. Ainsi, les forces du groupe peuvent être soulignées et célébrées.

La lecture horizontale du portrait de classe en fonction des paliers des sphères d'intervention permet d'identifier les forces et les défis de chaque élève du groupe. Un élève présentant un profil *clair*, c'est-à-dire sans couleur rouge ou jaune, ne connaît pas de difficulté importante en lecture. Au contraire, un élève présentant un profil *coloré* a des difficultés importantes qu'il faut prendre en compte au moment de la planification de l'enseignement aux niveaux 1 et 2 du modèle d'intervention, en fonction de ses besoins.

Portrait de classe en fonction des sphères d'intervention

Le portrait de classe en fonction des sphères d'intervention offre une vue d'ensemble des forces et des défis des élèves du groupe en un coup d'œil. Il facilite la formation de sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables pour l'enseignement intensif.

Consignes pour remplir le portrait de classe en fonction des sphères d'intervention

Pour chaque sphère d'intervention, indiquez le prénom de l'élève dans la case appropriée. Si la sphère d'intervention représente une force pour l'élève, inscrivez son prénom dans la case « + »; s'il s'agit plutôt d'une difficulté pour lui, inscrivez son prénom dans la case « - ». Le prénom de l'élève ne peut être inscrit sur la ligne médiane. Il faut trancher : l'élève est-il en difficulté ou non?

Exemple fictif d'un portrait de classe en fonction des sphères d'intervention		
1 Identification des mots	+ Lucie, Arnaud, Steve, Julie, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Antoine, Maude, Étienne, Léa, Jeanne, Éric, Louis-Philippe, Laura, Xavier, Francis, Marc, Aurélie, Carolane	- Julien, Pierre-Luc, Louis-Alexandre, Rosalie, Alice, Élodie
2 Fluidité de la lecture orale	+ Lucie, Arnaud, Steve, Julie, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Antoine, Maude, Étienne, Léa, Jeanne, Éric, Louis-Philippe, Laura, Xavier, Francis, Marc, Aurélie, Pierre-Alexandre, Carolane	- Julien, Pierre-Luc, Océane, Rosalie, Alice, Océane, Élodie
3 Compréhension	+ Lucie, Arnaud, Steve, Julie, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Antoine, Maude, Étienne, Léa, Jeanne, Éric, Louis-Philippe, Laura, Xavier, Francis, Marc, Aurélie, Pierre-Alexandre, Carolane	- Julien, Pierre-Luc, Louis-Alexandre, Rosalie, Andréanne, Pierre-Alexandre
4 Vocabulaire	+	-

5 Motivation et engagement dans les tâches de lecture	+	-
--	-----------------	-----------------

Interprétation du portrait de classe en fonction des sphères d'intervention

L'ampleur des forces des élèves du groupe correspond au nombre, plus ou moins grand, d'élèves dont les prénoms sont inscrits dans les cases « + » vis-à-vis de chaque sphère d'intervention. Il en va de même pour l'ampleur des difficultés rencontrées par les élèves du groupe dont les prénoms sont inscrits dans les cases « - ».

Parce que les prénoms des élèves inscrits dans les cases « - » sont rattachés à une sphère d'intervention, la formation de sous-groupes composés d'élèves qui présentent des besoins semblables est facilitée.

Formation des sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif

Après avoir réalisé le portrait de classe en lecture, l'interprétation de l'information recueillie permet de former deux sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables en relation avec les sphères d'intervention et qui ont besoin de plus d'enseignement pour développer la lecture de façon satisfaisante.

Le premier sous-groupe rassemble les élèves qui ont le plus de difficultés, soit ceux qui ont des difficultés importantes pour les sphères d'intervention « identification des mots », « fluidité » et « compréhension », telles qu'elles ont été identifiées au moment du dépistage. Pour ces élèves, l'intervention portera sur l'ensemble des cinq sphères d'intervention.

Le second sous-groupe rassemble les élèves qui ont des difficultés principalement dans la sphère d'intervention « compréhension », telle qu'elles ont été identifiées au moment du dépistage. Pour ces élèves, l'intervention portera sur les sphères d'intervention « vocabulaire » et « compréhension ».

Les sous-groupes doivent compter de trois à cinq élèves¹⁶⁰ environ. Il faut résister à la tentation d'agrandir les sous-groupes et opter plutôt pour une solution de rechange comme former un sous-groupe additionnel composé d'élèves à qui l'enseignement sera offert en collaboration et en alternance avec un autre intervenant, l'orthopédagogue par exemple.

¹⁶⁰ Il est important que chaque sous-groupe ne compte pas plus de cinq élèves, car le rapport de un intervenant pour cinq élèves contribue à augmenter l'intensité de l'intervention. De plus, un tel rapport assure une proximité physique souhaitable au moment de l'enseignement intensif, le niveau 2 du modèle d'intervention à trois niveaux.

Consigne relative à la formation de sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif en lecture

Inscrivez les prénoms des élèves qui bénéficieront d'enseignement intensif en lecture dans le sous-groupe correspondant à leurs besoins pédagogiques, tels qu'ils ont été identifiés au moment du dépistage.



1^{er} sous-groupe d'élèves

- Motivation et engagement dans les tâches de lecture
- Identification des mots
- Fluidité
- Vocabulaire
- Compréhension



2^e sous-groupe d'élèves

- Motivation et engagement dans les tâches de lecture
- Vocabulaire
- Compréhension



1^{er} sous-groupe d'élèves



2^e sous-groupes d'élèves

Questions pour soutenir la planification de l'enseignement intensif

Les questions suivantes constituent des pistes pour soutenir l'enseignante ou l'enseignant dans la planification de l'enseignement intensif offert à des sous-groupes d'élèves en classe.

Organisation

- Où se déroulera l'enseignement en sous-groupe dans la classe? Prévoir table, chaises, etc.
- Combien de temps durera chaque rencontre?
- Combien de fois par semaine ou par cycle auront lieu les rencontres?
- Qui fera l'enseignement aux sous-groupes d'élèves? Y aura-t-il un partage de responsabilités?
- Que feront les autres élèves? Comment développer l'autonomie des élèves?

Planification globale

- Quels élèves bénéficieront d'enseignement intensif?
- Quels seront les thèmes, les notions et les stratégies qui devront être enseignés pour répondre aux besoins des élèves en difficulté?
- Quelle séquence d'enseignement serait pertinente pour favoriser l'apprentissage des élèves?
- Comment suivre les progrès des élèves?
- Comment les traces seront-elles conservées?

Planification détaillée

- Comment se déroulera chaque rencontre?
- Quel matériel sera utilisé?
- Quelles activités seront proposées aux élèves? Que fera l'enseignant? Que feront les élèves?
- Quels liens peuvent être faits avec le développement de la compétence à lire? Les connaissances des élèves? La vie de classe ou d'autres apprentissages?
- Comment s'effectuera le modelage? La pratique guidée? La pratique autonome?
- Comment les élèves recevront-ils de la rétroaction corrective?
- Comment les élèves pourront-ils s'autoévaluer?
- Quelle information pourra être recueillie pour nourrir le jugement professionnel sur le développement de la compétence à lire de chaque élève?

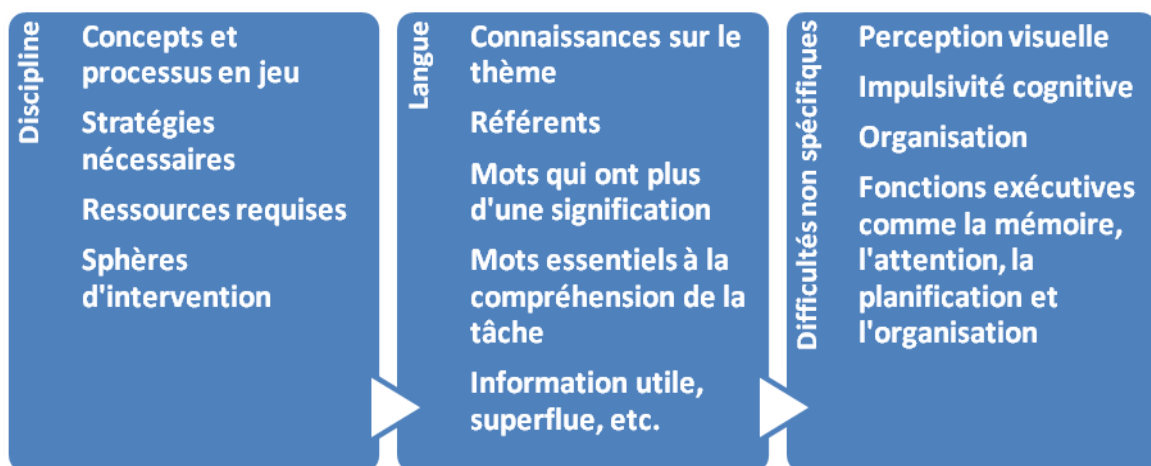
Analyse prévisionnelle des difficultés que peut présenter une tâche scolaire

Intentions pédagogiques

- Pouvoir soulever les difficultés que peuvent présenter les tâches scolaires proposées en classe pour certains élèves.
- Établir des liens, lorsqu'il est pertinent de le faire, avec le dépistage et le portrait de classe, c'est-à-dire les besoins des élèves déterminés en fonction des sphères d'intervention.
- Proposer des façons de soutenir la réalisation des tâches scolaires proposées en classe pour que tous les élèves puissent les réussir.

Analyse de la tâche scolaire

- En prévoyant à l'avance les défis que présente la tâche proposée, il est possible de prévoir la meilleure façon d'en favoriser la réussite par tous les élèves.
- Il est suggéré d'analyser la tâche scolaire en trois temps. D'abord, il s'agit d'analyser les aspects propres à la discipline, puis les aspects liés à la compréhension de la langue. Enfin, il faut prendre en compte les aspects liés aux difficultés non spécifiques souvent présentes chez les élèves en difficulté d'apprentissage, puisqu'elles peuvent nuire considérablement à la réalisation et à la réussite de la tâche.
- Au moment de l'analyse de la tâche, il peut être pertinent d'établir des liens avec les besoins particuliers des élèves du groupe, décelés lors du dépistage et inscrits dans le portrait de classe en lecture. Les groupes ne présentent pas tous les mêmes forces ni les mêmes besoins. Il peut donc s'avérer utile non seulement d'analyser à la fois les défis propres à la discipline, les défis langagiers et les autres défis que présente la tâche, mais aussi de prendre en compte les besoins des élèves du groupe pour la terminer avec succès.



- En effectuant l'analyse prévisionnelle des difficultés que la tâche proposée peut présenter, il n'est ni possible ni souhaitable de soulever la totalité des difficultés. En fait, la notion même de difficulté est relative et varie en fonction des individus : ce qui peut paraître difficile à un élève ne l'est pas nécessairement pour un autre et vice versa. Il semble donc peu probable de pouvoir soulever toutes les difficultés qu'une tâche peut présenter.
- De même, il n'est ni possible ni souhaitable de proposer des façons de soutenir toutes les difficultés soulevées. L'enseignante ou l'enseignant devrait proposer quelques façons de soutenir la réalisation et la réussite de la tâche par l'ensemble des élèves.
- D'une tâche à l'autre, les moyens prévus pour soutenir la réalisation et la réussite des élèves peuvent varier et cibler des difficultés différentes.
- De plus, le soutien doit être offert à l'ensemble des élèves lorsque cela est pertinent pendant l'enseignement efficace pour tous. Cependant, il doit également être offert aux élèves qui présentent des difficultés déjà soulevées en relation avec les sphères d'intervention pendant l'enseignement intensif en sous-groupe d'élèves présentant des besoins semblables. Il prend alors la forme d'étagage.
- Ce qui importe, c'est de prévoir les difficultés que la tâche proposée peut représenter pour les élèves du groupe et de planifier des moyens de soutenir sa réalisation et sa réussite, car l'improvisation permet rarement de mettre en place les façons les plus pertinentes de soutenir les élèves, ni à court terme dans la réalisation d'une tâche en particulier ni à long terme dans le développement des compétences disciplinaires des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

Pistes d'ajustement qui ont pour objet de donner accès au contenu à apprendre

Préambule

- Les pistes d'ajustement qui permettent de soutenir la lecture de textes complexes ou de réaliser des tâches complexes peuvent être utiles en français, langue d'enseignement, et dans les autres disciplines. Cependant, elles ne peuvent pas à elles seules assurer la réussite scolaire des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage : **il faut leur enseigner les connaissances, les concepts, les procédures, les stratégies, etc.** Il faut donc voir ces pistes d'ajustement comme des moyens de soutenir les élèves en difficulté **à des moments choisis, pour des tâches choisies, pour qu'ils aient accès aux apprentissages.**
- Les pistes d'ajustement présentées dans ce document s'inscrivent dans un courant **d'accès universel**, c'est-à-dire que, dès la planification de l'activité, la diversité des besoins des élèves est prise en compte. L'enseignante ou l'enseignant planifie donc des moyens de soutenir la réussite de tous les élèves au niveau 1 du modèle d'intervention à trois niveaux.
- **Les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage forment un groupe hétérogène** à l'intérieur duquel chaque élève est unique. Les étiquettes ou les catégories ne renseignent pas avec suffisamment de précision sur les besoins de chacun de ces élèves. Il ne semble donc pas utile de proposer des pistes d'ajustement en fonction d'une catégorie d'élèves, par exemple ceux qui présentent un trouble déficitaire de l'attention.

Des suggestions de pistes d'ajustement en résumé

1. *Proposer des textes de niveaux de complexité variés*
2. *Proposer une version orale de certains textes*
3. *Enregistrer ou schématiser les consignes de tâches complexes ou encore en faire une liste*
4. *Augmenter les connaissances des élèves sur les thèmes exploités dans les textes*
5. *Proposer des versions des textes dont la présentation visuelle est changée*
6. *Proposer des versions des textes dont les mots ou les passages difficiles sont expliqués*
7. *Présenter des organisateurs graphiques non remplis, partiellement remplis ou entièrement remplis pour certains textes*
8. *Accompagner certains textes d'un résumé de qualité*
9. *Expliquer, pour certaines tâches complexes, le genre de réponses attendues*
10. *Présenter des tâches exemplaires comme modèles*
11. *Proposer des tâches partiellement terminées, etc.*

- Les suggestions ci-après ont le potentiel de soutenir la réussite de tous les élèves, puisque tous les élèves, même les meilleurs, sont susceptibles de rencontrer des difficultés à un moment ou à un autre dans leur parcours scolaire. **Les suggestions peuvent donc être proposées à l'ensemble des élèves**, qui pourront les utiliser s'ils en ressentent le besoin, au moment où ils en ont besoin.
- Il ne paraît pas approprié de rendre accessibles tous les moyens proposés pour toutes les tâches scolaires. **Les intervenants scolaires choisissent** les tâches pour lesquelles les diverses pistes d'ajustement semblent davantage convenir pour soutenir la réussite de tous les élèves.

Suggestions de pistes d'ajustement	Explications
1. Lorsque plusieurs textes portent sur un même thème, ces textes pourraient être de niveaux de complexité variés .	• Il est normal, même dans une classe ordinaire, que les écarts en lecture entre les élèves soient importants. • Lorsque les textes proposés sont de niveaux de complexité variés, il est possible pour les élèves qui rencontrent des difficultés à lire de choisir un texte qui favorisera leur compréhension du thème.

2. Un certain nombre de textes, notamment les plus importants (dans une unité, par exemple), pourraient être fournis en version orale préenregistrée et accessibles sur une clé USB ou un DVD, par exemple.	• Plusieurs élèves rencontrent des difficultés à lire les textes proposés en classe. Il pourrait leur être suggéré d'écouter un ou plusieurs textes, tout en ayant la version imprimée sous les yeux pour suivre la lecture orale. • L'écoute d'une lecture orale exemplaire favorise le développement de la compétence à lire – modelage de la fluidité – et donne accès au contenu d'un texte trop difficile pour l'élève. • L'écoute de la lecture pourrait être proposée après la lecture individuelle silencieuse aux élèves qui souhaiteraient entendre une deuxième fois le texte pour mieux le comprendre. • Dans les disciplines autres que le français, de nombreux apprentissages se font en lisant l'information. Ces textes informatifs propres à des disciplines scolaires posent des défis importants à plusieurs élèves, notamment à cause du style, de la quantité d'information à traiter et à retenir ou du vocabulaire et des connaissances qu'il faut posséder pour les comprendre. L'écoute peut, dans ces situations, favoriser l'accès au contenu des textes qui sont nécessaires à la réussite dans les disciplines autres que le français.
3. Pour des tâches choisies, les consignes pourraient être enregistrées, notées sur une liste ou schématisées pour que les élèves puissent les entendre de nouveau avant, pendant ou après la tâche.	• En français et dans les autres disciplines, la compréhension des consignes joue un rôle très important dans la réalisation et la réussite des tâches proposées en classe. Si les élèves pouvaient avoir accès à un enregistrement, à une liste ou à un schéma rappelant les consignes, ils pourraient, de façon autonome, y faire référence de nouveau avant d'entreprendre la tâche pour s'assurer d'avoir retenu toutes les étapes (par exemple, pendant la tâche, lorsqu'ils ne savent plus quoi faire, pour leur permettre de poursuivre et de terminer la tâche; après la réalisation de la tâche pour s'assurer qu'ils ont bien fait tout ce qu'il y avait à faire et que leur travail satisfait aux exigences).

4. Des extraits audio et vidéo, des ressources en ligne, des liens Internet, des encadrés explicatifs et des listes de livres en rapport avec le thème exploité pourraient être fournis pour proposer différentes façons d'augmenter les connaissances des élèves avant la lecture.	• Plusieurs élèves possèdent peu de connaissances en rapport avec l'un ou l'autre des thèmes exploités en cours d'année, ce qui entraîne une difficulté accrue à comprendre les textes proposés en classe. L'accès à des ressources permet à ces élèves d'augmenter leurs connaissances sur les différents thèmes et favorise la compréhension des textes.
5. Des versions de textes pourraient être fournies avec une présentation visuelle changée. Par exemple, une version pourrait afficher des caractères plus gros et une autre version pourrait être plus courte.	• L'accès au contenu du texte peut être favorisé par une présentation visuelle différente, soit moins chargée (images, graphiques, etc.), moins colorée, plus aérée, avec des caractères plus gros, etc.
6. Des versions de textes pourraient expliquer le vocabulaire difficile, les passages complexes et l'information implicite. Par exemple, une version pourrait inclure davantage de détails explicites; une autre version pourrait présenter des capsules audio qui expliqueraient le lexique difficile, et ainsi de suite.	• Pour certains élèves, les ajustements à la présentation visuelle sont insuffisants pour qu'ils puissent avoir accès au contenu (sens) des textes. • Ces élèves ont besoin d'un soutien différent qui touche l'accès au vocabulaire (qui est expliqué), au sens de parties de texte plus complexes (qui sont expliquées, résumées, soutenues par des images, etc.), au sens de l'information implicite (inférences) (information rendue explicite, précisions, exemples, analogies et ainsi de suite), etc. • Le vocabulaire nouveau, rare ou important pourrait être expliqué dans un lexique, par des notes de bas de page, dans des bulles explicatives, par une capsule audio pour un texte en format électronique. • Les parties de textes plus complexes pourraient être expliquées par des paraphrases ou des résumés. Des images pourraient soutenir leur contenu. • Les informations implicites, les inférences, pourraient être expliquées ou précisées. L'utilisation d'exemples, d'analogies, de contre-exemples pourrait également soutenir l'accès au sens.

7. Des organiseurs graphiques remplis, partiellement remplis ou non remplis pourraient accompagner des textes choisis pour soutenir la compréhension des élèves.	• Les textes, peu importe leur genre, comportent beaucoup d'information qu'il faut garder en mémoire pour en comprendre le sens. Les organisateurs graphiques permettent à l'élève de structurer l'information ou de la voir une fois qu'elle est organisée, c'est-à-dire une fois que les liens sont rendus visibles. Cette façon de procéder favorise le traitement de l'information et sa rétention, à la fois dans la mémoire de travail et dans la mémoire à long terme. • Les organisateurs graphiques peuvent être utilisés avant la lecture pour indiquer à l'élève l'information importante, diriger son intention de lecture, favoriser la recherche de l'information pertinente lors de la lecture, etc. • Les organisateurs graphiques peuvent être utilisés pendant la lecture pour organiser l'information, ce qui, par exemple, libère la mémoire de travail de l'élève et favorise la rétention de l'information et la compréhension des liens entre les diverses parties du texte. • Les organisateurs graphiques peuvent être utilisés après la lecture pour organiser l'information, préparer un résumé, retenir l'information importante, améliorer la compréhension, etc.
8. Des résumés de qualité pourraient accompagner des textes choisis.	• Il est difficile, pour plusieurs élèves, de distinguer l'information importante de l'information moins importante dans les textes proposés en classe. Après la lecture d'un texte, lorsque l'intention est de réaliser une tâche ou d'apprendre un nouveau concept, par exemple, les élèves doivent utiliser et traiter l'information. S'ils traitent toute l'information comme étant d'égale importance ou s'ils ne traitent pas suffisamment d'information, leur compréhension sera inadéquate et la tâche, fort probablement incorrectement réalisée. S'ils ont accès à des résumés de qualité, les élèves pourront vérifier leur compréhension – l'évaluer même – et corriger les mauvaises interprétations, ce qui est susceptible de favoriser leur succès dans les tâches proposées à l'école.

- | | |
|--|---|
| <p>9. Dans une deuxième version de certaines tâches choisies, des explications pourraient accompagner les questions ou les consignes pour guider les élèves sur le genre de réponses attendues¹⁶¹.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De nombreux élèves rencontrent des difficultés à interpréter adéquatement la demande et à comprendre les questions, les consignes, le type de réponses attendues, etc. Cette compréhension agit comme un filtre entre ce que l'on souhaite que l'élève produise et ce qu'il produit, lorsque celui-ci interprète mal ce qu'on attend de lui. Cela pose particulièrement problème lorsqu'on utilise la production de l'élève – sa réponse – pour porter un jugement en évaluation. A-t-on vraiment évalué ce qu'on souhaitait évaluer ou a-t-on plutôt évalué la capacité de l'élève à comprendre la question, la consigne, le type de réponses attendues? • Une version de la tâche pourrait, par exemple, fournir des pistes aux élèves sur le genre de réponses attendues. Ainsi, les élèves pourraient démontrer leur réelle capacité à réaliser la tâche. |
|--|---|

¹⁶¹ Il s'agit de guider l'élève afin que sa réponse corresponde, le plus possible, à ce qui est demandé. Par exemple, lorsque l'énoncé demande à l'élève d'expliquer un processus, le genre de réponse attendue est une explication. Plusieurs élèves ont besoin d'être guidés dans cette analyse. Il ne s'agit pas d'indiquer à l'élève ce qu'il doit écrire, car souvent plus d'une réponse est possible.

10. Des **versions exemplaires**, c'est-à-dire servant d'exemples, de travaux d'élèves pourraient être fournies pour des tâches complexes choisies comme la production écrite d'un texte argumentatif, un rapport de recherche ou une résolution de problèmes.

- Les versions exemplaires de travaux d'élèves leur servent lorsqu'ils en ont besoin, c'est-à-dire lorsqu'ils ne peuvent réaliser la tâche de façon autonome.
- Les versions exemplaires favorisent **la représentation adéquate des attentes de l'enseignante ou de l'enseignant**. Les exemples de *bons* travaux d'élèves – **qui satisfont aux exigences minimales de l'enseignante ou de l'enseignant** – soutiennent les élèves dans **la réalisation de la tâche** parce qu'ils peuvent s'appuyer sur un modèle pour *construire* leur travail.
- Les **versions exemplaires de travaux** d'élèves soutiennent également la **vérification** de la tâche, car les élèves peuvent retourner au modèle pour s'assurer que leur travail compte au minimum les mêmes attributs : **révision, métacognition**.
 - Les bons élèves peuvent, au besoin, s'en servir pour enrichir leur production.

11. Certaines tâches complexes choisies pourraient être **partiellement terminées**.

- Lorsque les tâches comportent plusieurs étapes, certains élèves ont de la difficulté à **savoir comment ou par quoi commencer** et ils n'arrivent pas à **réaliser entièrement ces tâches complexes**. Si les premières étapes d'une tâche complexe leur sont fournies, la possibilité qu'ils la terminent avec succès est grandement augmentée.
- Lorsqu'on fournit aux élèves une partie de la tâche complexe, on leur propose **un modèle dont ils pourront s'inspirer pour réaliser des tâches semblables de façon plus autonome**.
- Certains élèves ne commencent pas une tâche complexe d'une façon qui leur permettra de la réaliser avec succès. Leur fournir **le début de la tâche** les soutient **au moment de se mettre au travail** et de commencer la tâche, ce qui favorise leur engagement dans celle-ci.
- Certains élèves, lorsque la tâche présente de nombreuses étapes, semblent dépassés par la quantité d'information à traiter ou par l'ampleur de la tâche. Ils n'arrivent pas à **en déterminer les étapes ou les parties**. En leur fournissant une partie de la tâche, on leur offre du soutien pour le faire.
- Certains élèves montrent une **impulsivité cognitive** : ils se mettent au travail sans avoir une idée claire de ce qu'il faut faire. D'autres ont une **perception erronée de l'apprentissage** et cherchent à obtenir la bonne réponse en accordant peu d'importance à la démarche. D'autres encore croient, par exemple, que les problèmes mathématiques se résolvent en moins de cinq minutes. Ces comportements, ces perceptions et ces croyances peuvent nuire à la réussite des élèves. On peut les soutenir en leur **fournissant la réponse** aux problèmes mathématiques, par exemple. Ils doivent alors travailler à élaborer une démarche pour les résoudre et obtenir la réponse fournie.

Bibliographie (section 1)

Allington, R. L. et K. Baker (2007). Best practices for struggling readers. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3^e éd., New York : Guilford Press, 83-103.

Anthony, G. et M. Walshaw (2009). *Effective Pedagogy in Mathematics*. International Academy of Education. International Bureau of Education. Education Practices Series 19.
[<http://www.ibe.unesco.org>]

Barnes, A. C. et J. E. Harlacher (2008). Clearing the confusion: Response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*. 31 (3) : 417-431.

Barnett, D. W., N. Elliott, L. Wolsing, C. E. Bunger, H. Haski, C. McKissick et C. D. Vander Meer (2006). Response to intervention for young children with extremely challenging behaviors: What it might look like. *School Psychology Review*. 35 (4) : 568-582.

Beck, I. L., M. G. McKeown et L. Kucan (2008). *Creating Robust Vocabulary*. New York : Guilford Press.

Bégin, C. (2010). *Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6^e année du primaire : rôle des facteurs linguistiques et motivationnels*, thèse, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, Paris.

Biancarosa, C. et C. E. Snow (2006). *Reading Next – A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: A Report to Carnegie Corporation of New York*. 2^e éd, Washington, DC : Alliance for Excellent Education.

Biemiller, A. (2007a). *The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
[<http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=19>]

Biemiller, A. (2007b). The influence of vocabulary on reading acquisition. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (p. 1-10). London, ON : Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved [insert date] from
[<http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topicId=19>].

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 la recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, n° 1, p. 1-35.

Bitter, C., J. O'Day, P. Gubbins et M. Socias (2009). What works to improve student literacy achievement? An examination of instructional practices in a balanced literacy approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 14 : 17-44.

Blachowicz, C. L. Z. *Best Practices in Vocabulary Instruction*. Leadership letters, issues and trends in reading.

[<http://perspective.pearsonaccess.com/content/resources/teachingresources/professionaldevelopment/blachowicz.pdf>]

Block, C. C. et M. Pressley (2007). Best practices in teaching comprehension. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3^e éd., New York : Guilford Press, 220-242.

Boardman, A. G., G. Roberts, S. Vaughn, J. Wexler, C. S. Murray et M. Kosanovich (2008). *Effective Instruction for Adolescent Struggling Readers: A Practice Brief*. Portsmouth : RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Bos, C. S. et S. S. Vaughn (2006). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavioural Problems*. New York : Pearson, 6^e édition.

Bouffard, T. (2008). *Sentiment d'efficacité personnelle : au cœur de la persévérance et de la réussite scolaires*, présentation dans le cadre de la session de formation des personnes-ressources, décembre 2008.

Boushey, G. et J. Moser (2009). *Les 5 au quotidien : favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. Mont-Royal : Duval.

Bowers, P. N., J. R. Kirby et S. H. Deacon (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*. 80 (2) : 144-179.

Bradley, R., L. Danielson et J. Doolittle (2007). Responsiveness to intervention: 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children*. 39 (5) : 8-12.

Brigham, R., S. Berkley, P. M. Simpkins et M. Brigham (2007). A focus on reading comprehension strategy instruction, *Current Practice Alerts*. Vol. 12 (hiver). Division for Learning Disabilities and the Division for Research. [www.teachingld.org]

Brodeur, M., E. Dion, J. Mercier, L. Laplante et M. Bournot-Trites (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*, London, ON, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

- Brodeur, M., E. Dion, L. Laplante, J. Mercier, A. Desrochers et M. Bournot-Trites (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 1, p. 29-31.
- Bryant, B. R. et D. P. Bryant (2008). *Introduction to the Special Series: Mathematics and Learning Disabilities*. LDonline. Affiché le 28 février. Extrait le 2 mars 2008. Droits d'auteurs : Council for Learning Disabilities, hiver 2008.
- Burns, M. K. (2008). Response to intervention at the secondary level. Student services. *Principal Leadership*. Mars, 12-15.
- Burns, M. K. et J. E. Ysseldyke (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *Journal of Special Education*. 43 (1) : 3-11.
- Burns, M. K. et M. Coolong-Chaffin (2006). Response to intervention: The role and effect on school psychology. *School Psychology Forum: Research in Practice*. 1 (1) : 3-15.
- Byrnes, M. A. (2008). Writing explicit, unambiguous accommodations. A team effort. *Intervention in School and Clinic*, vol. 44 (1), p. 18-24.
- Canter, A., M. B. Klotz et K. Cowan (2008). Response to intervention. The future for secondary schools. Student Services. *Principal Leadership*. Février, 12-15.
- Carmel, R. C. (2005). Big ideas and understandings as the foundation for elementary and middle school mathematics. *Journal of Mathematics Education Leadership*, vol. 7, n° 3, p. 9-24.
- Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*, n° 139, avril-mai 2006, p. 40-42.
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : CEC.
- Cartier, S. (2010). *Lire à l'école, plus qu'une question de langue d'enseignement : une condition de réussite dans toutes les matières*, présentation dans le cadre des Rencontres nationales des gestionnaires de l'éducation, mai 2010.
- Cartier, S. et M. Théorêt (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*. Document non publié.
- Charmeux, E. (2010). *Et maintenant le vocabulaire*. Le café pédagogique.
[<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/130307Etmaintenantlevocabulaire!.aspx>]
- Charmeux, E. (s. d.). *La classe de français : enseigner le vocabulaire*, Enseigner le français avec Eveline Charmeux. [<http://www.charmeux.fr/vocabulaire.html>]

- Combettes, B. (2006). La grammaire : unicité ou multiplicité. Dans *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, Actes des Journées de l'Observatoire, Observatoire national de la lecture, France, p. 39-51. [www.inrp.fr/ONL]
- Conderman, G. et T. Pedersen (2007). Avoid the tutoring trap. *Intervention in School and Clinic*. 42 (4) : 234-238.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2010). *État de l'apprentissage au Canada : revue de l'année*, Ottawa, 71 p. [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/revue2009_2010/revue2009_2010.pdf]
- Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (2008). *Programme pancanadien d'évaluation PPCE-13 de 2007. Lecture, mathématiques et sciences*. Points saillants. [www.cmec.ca]
- Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (2008). *Projet pancanadien de français langue première. Guide pédagogique. Stratégies en lecture et en écriture (maternelle à la 12^e année)*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (2009). *Facteurs clés de réussite en littératie parmi les populations d'âge scolaire*. Une recension de la documentation. Rapport, Toronto, Conseil des ministres de l'éducation (Canada).
- Cox, K. (2008). *Response to Intervention: Georgia's Student Achievement Pyramid of Interventions. Responses to Meet the Needs of ALL Georgia Students*. Georgia Department of Education. Chez l'auteur. [<http://www.centeroninstruction.org/files/RTI%20The%20GA%20Student%20Achievement%20Pyramid%20of%20Interventions.pdf>]
- Crawford, E. et J. Torgesen (2006). *Teaching All Students to Read: Practices from Reading First Schools with Strong Intervention Outcomes*. Rapport. Florida Center for Reading Research : chez l'auteur. [<http://www.fcrr.org/Interventions/pdf/teachingAllStudentsToReadComplete.pdf>]
- Cunningham, A. E. et K. E. Stanovich (1998). *What Reading Does for Mind?* American Educator/American Federation of Teachers. [<http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/springsummer1998/cunningham.pdf>]
- Cunningham, A. E., J. Zibulsky, K. E. Stanovich et P. Stanovich (2009). How teachers would spend their time teaching language arts. The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities*. 42 (5) : 418-430.
- Daigle, D., R. Berthiaume et A. Plisson (2010). Difficultés d'apprentissage de la lecture et déficit phonologique. *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 1, p. 33-35.
- Danielson, L., G. Roberts et J. Scala (2010). *The Implementation of Tiered Interventions and Response to Intervention in High School*. Présentation Web. High School Tiered Interventions Initiative : National High School Center, Center on Instruction, National Center on Response to

Intervention. [<http://www.centeroninstruction.org/files/HSTII%20Webinar%20PPT%2002-11-10.pdf>]

David, J. (2006). Approche des faits de langue et de discours chez les jeunes collégiens en difficulté de lecture. Dans *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, Actes des Journées de l'Observatoire, Observatoire national de la lecture, France, p. 75-87. [www.inrp.fr/ONL]

Denti, L. et G. Guerin (éd.) (2008). *Effective Practice for Adolescents with Reading and Literacy Challenges*. New York : Routledge.

Deshler, D., M. Hock et H. Catts (2006). *Enhancing Outcomes for Struggling Adolescent Readers*. IDA Perspectives. [www.adlit.org]

Desrochers, A. (2009). *L'état des connaissances sur l'apprentissage et sur l'intervention en lecture*, présentation.

Dezutter, O. (2010). De l'importance de faire lire des livres aux élèves. *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 1, p. 56-58.

Donat, D.J. (2006). Reading their way: A balanced approach that increases achievement. *Reading & Writing Quarterly*. 22 : 305-323.

Dowker, A. (2004). *What Works for Children with Mathematical Difficulties?* Rapport de recherche, Université Oxford, Department for Education and Skills, RR554, 55 p.

Duffy, H. (2007). *Meeting the Needs of Significantly Struggling Learners in High School: A Look at Approaches to Tiered Intervention*. National High School Center. Chez l'auteur. [www.betterhighschools.org]

Duke, N. K. et P. D. Pearson (2008-2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*. 189 (1-2) : 107-122.

Edmonds, M. S., S. Vaughn, J. Wexler, C. Reutebuch, A. Cable, K. Klingler Tackett et J. Wick Schnakenberg (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*. 79 (1) : 262-300.

Englert, C. S., T. V. Mariage, C. M. Okolo, R. K. Shankland, K. D. Moxley, C. A. Courtag, B. S. Jocks-Meier, J. C. O'Brien, N. M. Martin et H. Y. Chen. (2009). The learning-to-learn strategies of adolescent students with disabilities: Highlighting, note taking, planning, and writing expository texts. *Assessment for effective intervention*. 34 (3) : 147-161.

Fayol, M. (2006). L'orthographe et son apprentissage. Dans *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*. Actes des Journées de l'Observatoire, Observatoire national de la lecture, France, p. 53-73. [www.inrp.fr/ONL]

- Fisher, D., N. Frey et J. Thousand (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*. 26 (1) : 42-50.
- Fitzgerald, J. et J. W. Cunningham (2002). Balance in teaching reading: An instructional approach based on a particular epistemological outlook. *Reading and Writing Quarterly*. 18 : 353-364.
- Foorman, B. R. (2007). Primary prevention in classroom reading instruction. *Teaching Exceptional Children*. 39 (5) : 24-30.
- Freund, L. et R. Rich (2005). *Teaching Students with Learning Problems in the Inclusive Classroom*. NJ : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Fuchs, D., L. S. Fuchs, D. L. Compton, B. Bouton, E. Caffrey et L. Hill (2007). Dynamic assessment as responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*. 39 (5) : 58-63.
- Fuchs, L. S. et D. Fuchs (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*. 39 (5) : 14-20.
- Gajria, M., A.K. Jitendra, S. Sood et G. Sacks (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*. 40 (3) : 210-225.
- Gambrell, L. B., J. A. Malloy et S. A. Mazzoni (2007). Evidence-based best practices for comprehensive literacy instruction. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3^e éd., New York : Guilford Press, 11-29.
- Gaskins, I. W. (2005). *Success with Struggling Readers. The Benchmark School Approach*. New York : Guilford Press.
- Gersten, R., S. Beckmann, B. Clarke, A. Foegen, L. Marsh, J. R. Star et B. Witzel, B. (2009). *Assisting Students Struggling with Mathematics: Response to Intervention (RtI) for Elementary and Middle Schools* (NCEE 2009-4060). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from [<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>].
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 3^e éd., Montréal : Gaëtan Morin/Chenelière Éducation.
- Graham, S. et M. A. Hebert (2010). *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve Reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC : Alliance for Excellent Education. [http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/WritingToRead_01.pdf]

Graham, S., Harris, K. R. et L. Larsen (2001). *Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities*. Learning Disabilities Research & Practice, 16(2), 74-84. The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children. Extrait du site [www.lonline.org] le 28-03-08.

Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book, Learning and Instruction*. New York : Teachers College Press.

Gregory, G. H. et L. Kuzmich (2005). *Differentiated Literacy Strategies for Student Growth and Achievement in Grades 7-12*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Griffiths, A.-J., L. B. Parson, M. K. Burns, A. VanDerHeyden et W. D. Tilly (2007). *Response to Intervention. Research for Practice*. Alexandria, VA : National Association of State Directors of Special Education.

Gunning, T. G. (2006). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. 3^e éd., Boston : Pearson Education Allyn and Bacon.

Guthrie, J. T. (2008). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks : Corwin Press.

Haager, D. et J. K. Klingner (2005). *Differentiating Instruction in Inclusive Classrooms. The Special Educator's Guide*. Boston : Pearson Education Allyn and Beacon.

Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction*. Wakefield, MA : National Center on Accessing the General Curriculum. [http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html]

Hamilton, L., R. Halverson, S. Jackson, E. Mandinach, J. Supovitz et J. Wayman (2009). *Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making* (NEEC 2009-4067). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Hawkins, R. O., S. D. Kroeger, S. Musti-Rao, D. W. Barnett et J. E. Ward (2008). Preservice training in response to intervention: Learning by doing interdisciplinary field experience. *Psychology in the Schools*. 45 (8) : 745-762.

Heller, R. et C. Greenleaf (2007). *Literacy Instruction in the Content Areas: Getting to the Core of Middle and High School Improvement*. Washington, DC : Alliance for Excellent Education.

Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous*. Saint-Laurent : ERPI.

Institut national de la santé et de la recherche médicale (2007). *Expertise collective. Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques. Synthèse et recommandations*. Paris : INSERM.

International Reading Association (2006). *Standards for Middle and High School Literacy Coaches*. Newark, DE.

Irvin, J. L., J. Meltzer et M. S. Dukes (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy: An Implementation Guide for School Leaders*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Irvin, J. L., Meltzer, J. et Dukes (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy*. Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development.

Jaffré, J.-P. (2006). L'orthographe du français est-elle une bonne orthographe? Dans *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, Actes des Journées de l'Observatoire, Observatoire national de la lecture, France, p. 15-37. [www.inrp.fr/ONL]

Japel, C., V. Delphine, E. Dion, M. Brodeur et C. Gosselin (2010). *Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque*. Communication dans le cadre du 78^e congrès de l'ACFAS, Montréal.

Jewell, M. (2003). *Adaptations are Essential: Middle Years Reading. A Resource Guide for Adapting Learning and Assessment Tasks for Students with Mild Disabilities*. Washington : Office of Superintendent of Public Instruction. [www.k12.wa.us]

Jordan, A. (2006). *Introduction to Inclusive Education*. Mississauga : Wiley.

Kamil, M.L. (2003). *Adolescents and Literacy. Reading for the 21st Century*. Washington, DC : Alliance for Excellent Education.

Kamil, M. L., G. D. Borman, J. Dole, C. C. Kral, T. Salinger et J. Torgesen (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices: A Practice Guide* (NCEE 2008-4027). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. [<http://ies.ed.gov/ncee/wwc>]

Kamps, D., M. Abbott, C. Greenwood, C. Arreaga-Mayer, H. Wills, J. Longstaff, M. Culpepper et C. Walton (2007). Use of evidence-based, small-group reading instruction for English language learners in elementary grades: Secondary-tier intervention. *Learning Disabilities Quarterly*. Summer, 30 : 153-168.

Kansas State Department of Education (2009). *Kansas Multi-Tier System of Supports: Research Base (version 2.0)*. Topeka, KS : Kansas MTSS Core Team.

Kemple, J., W. Corrin, E. Nelson, T. Salinger, S. Herrmann et K. Drummond (2008). *The Enhanced Reading Opportunities Study: Early Impact and Implementation Findings* (NCEE 2008-4015). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

King-Sears, M. E. et M. Bowman-Kruhm (2010). Attending to specialized reading instruction for adolescents with mild disabilities. *Teaching Exceptional Children*, vol. 42, n° 4, p. 30-40.

Klingner, J. K., S. Vaughn et A. Boardman (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York : Guilford Press.

Kosanovich, M. L., D. K. Reed et D. H. Miller (2010). *Bringing Literacy Strategies into Content Instruction: Professional Learning for Secondary-Level Teachers*. Portsmouth, NH : RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Kovaleski, J. F. et D. P. Prasse (2004). Response to instruction in the identification of learning disabilities: A guide for school teams. Bethesda MD, *National Association of School Psychologists*. 58 : 159-162.

Kretlow, A. G. et C. C. Bartholomew (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*. 20 (10) : 1-21.

Kuhn, M. et P. Schwanenflugel (2006). All oral reading practice is not equal or how can I integrate fluency into my classroom? *Literacy Teaching and Learning*. 11 (1) : 1-20.
[http://www.readingrecovery.org/pdf/Journals/LTL/LTL_Vol11_No1-2006/LTL_11.1-Kuhn-Schwanenflugel.pdf]

Kuhn, M. R. et T. Rasinski (2007). Best practices in fluency instruction. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3^e éd., New York : Guilford Press, 204-219.

Leclerc, M. et A. Moreau (2009). *Les données d'apprentissage contribuant à une intervention centrée sur les besoins de l'élève en lecture*, présentation faite à la 16^e Conférence européenne sur la lecture, Braga, Portugal. [<http://w3.uqo.ca/moreau/documents/MoreauLeclercfr.pdf>]

Leclerc, M., A. Moreau et G. Rainville (2010). Comment utiliser les données d'observation pour la réussite en lecture. *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 1, p. 44-46.

Lee, C.D. et A. Spratley (2010). *Reading in the Disciplines: The Challenges of Adolescent Literacy*. New York : Canergie Corporation of New York.

Lee, S., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H. et S.B. Palmer (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, vol. 76, n° 2, p.213-233.

Lefrançois, P. et L. Poirier (2010). Savoir lire les énoncés de problèmes pour mieux les résoudre. *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 1, p. 36-38.

Lembke, E. (2009). *Interventions in an RTI model*. Présentation Web. National Center on Response to Intervention.
[http://www.rti4success.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1429&Itemid=148]
]

Lewis, J. et G. Moorman (éd.) (2007). *Adolescent Literacy Instruction. Policies and Promising Practices*. International Reading Association.

Lyon, G. R. et B. Weiser (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*. 42 (5) : 475-480.

Mandlebaum, L. H., D. Hodges et T. Messenheimer (2007). Get students to read it again. *Intervention in School and Clinic*. 42 (5) : 295-299.

Marsh, J. A., J. S. McCombs et F. Martorell (2010). How instructional coaches support data-driven decision making. Policy implementation and effects in Florida middle schools. *Educational Policy*. 24 (6) : 872-907.

McArthur, G. M., J. H. Hogben, V. T. Edwards, S. M. Heath et E. D. Mengler (2000). On the "specifics" of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 41 (7) : 869-874.

McCardle, P., V. Chhabra et B. Kapinus (2008). *Reading Research in Action. A Teacher's Guide for Student Success*. Baltimore : Paul H. Brookes Pub. Co.

McLeskey, J. et N. L. Waldron (2007). Making differences ordinary in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*. 42 (3) : 162-168.

Mellard, D. F. et S.L. Prewett. (2010). *RTI in middle schools*. Présentation Web. National Center on Response to Intervention.

[http://www.rti4success.org/images/stories/webinar/RTI_in_Middle_Schools.pdf]

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté*, Rapport des coprésidentes avec les recommandations de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté.

[<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/speced/transformation/transformation.pdf>]

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ces élèves. Prendre le virage du succès*, Politique de l'adaptation scolaire, MEQ.

[<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/das/orientations/pdf/politioo.pdf>]

Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire, primaire, français, langue d'enseignement.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école*, Cadre de référence pour guider l'intervention, MEQ.

[<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/pdf/19-7051.pdf>]

Ministère de l'Éducation nationale, Enseignement supérieur, Recherche de France (2007). *Le socle commun de connaissances et de compétences*, Paris, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *Apprendre à lire*, Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *La lecture chez les élèves du secondaire*, Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/lec_sec_fr.pdf]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire*, Rapport final de la Table de pilotage du renouvelé pédagogique, MELS. [http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/index.asp?page=rapport_final]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle, français, langue d'enseignement.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves*, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussiteEleves_f.pdf]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Objectif persévérance et réussite*, bulletin, vol. 1, n° 2.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche de France (2003). *Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir*, Collection École. Documents d'accompagnement des programmes.

Mokhtari, K., C. A. Rosemary et P. A. Edwards (2007). Making instructional decisions based on data: What, how, and why. *The Reading Teacher*. 61 (4) : 354–359.

Moore, D. W. et K. A. Hinchman (2006). *Teaching Adolescents who Struggle with Reading. Practical Strategies*. Boston : Allyn et Beacon.

Morin, M.-F., P. Nootens, A.-M. Labrecque et I. LeBlanc (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. Rapport soumis au MELS.

Myre-Bisaillon, J. et L. Theis (2007). *Le soutien à l'enseignement dans une perspective didactique*, Rapport de recherche « Persévérance et réussite scolaire » (FQRSC 2004-2006).

National Association of State Directors of Special Education (2005). *Facilitator Handbook. Dialogue Guide*. Alexandria, Virginia : NASDSE. [www.nasdse.org]

National Association of State Directors of Special Education et Council of Administrators of Special Educators (2006). *Response to Intervention*. White Paper at the Council for Exceptional Children. NASDSE.

National Center on Response to Intervention (2010). *Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention*. Washington, DC : U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Center on Response to Intervention.

[http://www.rti4success.org/images/stories/pdfs/rtiessentialcomponents_051310.pdf]

National High School Center, National Center on Response to Intervention et Center on Instruction (2010). *Tiered Interventions in High Schools: Using Preliminary "Lessons Learned" to Guide Ongoing Discussion*. Washington, DC : American Institutes for Research.

National Institute for Literacy (2007). *What Content-Area Teachers Should Know About Adolescent Literacy*. Chez l'auteur. [www.nifl.gov]

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Rapport du National Reading Panel.

[<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm>]

O'Connor, R. E., A. White et H. L. Swanson (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*. 74 (1) : 31-46.

Observatoire national de la lecture (2005). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*, Actes des Journées de l'Observatoire. [www.inrp.fr/ONL]

Ogle, D. et L. Lang (2007). Best practices in adolescent literacy instruction. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3^e éd., New York : Guilford Press, 127-156.

Paratore, J. R. et R. L. McCormack (2007). *Classroom Literacy Assessment. Making Sense of What Students Know and Do*. New York : Guilford Press.

Pinnel, G. S. et I. C. Fountas (2001). *Guiding Readers and Writers: Grades 3-6: Teaching Comprehension, Genre, and Content Literacy*. Portsmouth, NH : Heinemann.

Pinnel, G. S. et I. C. Fountas (2007). *The Continuum of Literacy Learning, Grades 3-8: A Guide to Teaching*. Portsmouth, NH : Heinemann.

Polloway, E. A., J. R. Patton et L. Serna (2005). *Strategies for Teaching Learners with Special Needs*. 8^e éd., NJ : Pearson Prentice Hall.

Rasinski, T. et N. Padak (2004). Beyond consensus – beyond balance: Toward a comprehensive literacy curriculum. *Reading & Writing Quarterly*. 20 : 91-102.

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 par la recherche*, chez l'auteur. [<http://wwwFOUNDATIONSforliteracy.ca>]

Rissman, L. M., D. H. Miller et J. K. Torgesen (2009). *Adolescent Literacy Walk-Through for Principals: A Guide for Instructional Leaders*. Portsmouth, NH : RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Ruddell, R. B. (2006). *Teaching Children to Read and Write. Becoming an Effective Literacy Teacher*. 4^e éd., Boston; Montréal : Pearson/A and B.

Rupley, W. H., T. R. Blair et W. D. Nichols (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading and Writing Quarterly*. 25 : 125-138.

Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. 2^e éd., Montréal : Gaëtan Morin/Chenelière Éducation.

Salinger, T. et A. Bacevich (2006). *Lessons and Recommendations From the Alabama Reading Initiative. Sustaining Focus on Secondary Reading*. Washington, DC : American Institute for Research.

Scammacca, N., G. Roberts, S. Vaughn, M. Edmonds, J. Wexler, C. K. Reutebuch et J. K. Torgesen (2007). *Interventions for Adolescent Struggling Readers: A Meta-Analysis with Implications for Practice*. Portsmouth, NH : RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Schreiner, M. B. (2007). Effective self-advocacy: What students and special educators need to know. *Intervention in School and Clinic*. 42 (5) : 300-304.

Schumm, J. S. (2006). *Reading Assessment and Instruction for All Learners*. NY : Guilford Press.

Shanahan, T., K. Callison, C. Carriere, N. K. Duke, P. D. Pearson, C. Schatschneider, et J. Torgesen. (2010). *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade: A Practice Guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.

Siegler, R., T. Carpenter, F. Fennell, D. Geary, J. Lewis, Y. Okamoto, L. Thompson et J. Wray. (2010). *Developing Effective Fractions Instruction for Kindergarten Through 8th Grade: A Practice Guide* (NCEE 2010-4039). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.

Simonsen, B., S. F. Shaw, M. Faggella-Luby, G. Sugai, M. D. Coyne, B. Rhein, J. W. Madaus et M. Alfano. (2008). A schoolwide model for service delivery: Redefining special educators as interventionists. *Remedial and Special Education*. 31 (1) : 17-23.

Snow, C. E., M. V. Porche, P. O. Tabors et S. R. Harris (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Baltimore : Paul H. Brookes.

Spepanek, J. et K. Peixotto (2009). *Models of Response to Intervention in the Northwest Region States*. Washington, DC : U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northwest. [www.ies.ed.gov/ncee/edlabs]

Stecker, P. M. (2007). Tertiary intervention. Using progress monitoring with intensive services. *Teaching Exceptional Children*. 39(5) : 50-57.

Strangeman, N., C. Hitchcock, T. Hall et G. Meo. (2006). *Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How Might They Intersect in the General Education Classroom?* Washington, DC : The Access Center. [<http://www.ldonline.org/article/13002>]

Sturtevan, E. G., F. B. Boyd, W. G. Brozo, K. A. Hinchman, D. W. Moore et D. E. Alverman (2006). *Principled Practices for Adolescent Literacy. A Framework for Instruction and Policy*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates.

Swanson, E. A. et D. Howerton (2007). Influence vocabulary acquisition for English language learners. *Intervention in School and Clinic*. 42 (5) : 290-294.

Torgesen, J. K. et D. H. Miller (2009). *Assessments to Guide Adolescent Literacy Instruction*. Portsmouth, NH : RMC Research Corporation. [www.centeroninstruction.org]

Torgesen, J. K., D. D. Houston, L. M. Rissman, S. M. Decker, G. Robert, S. Vaughn, J. Wexler, D. J. Francis, M. O. Rivera et N. Lesaux (2007). *Academic Literacy Instruction for Adolescents. A Guidance Document from the Center on Instruction*. Portsmouth, NH : RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Troia, G. (2007). Research in writing instruction. What we know and what we need to know. Dans *Shaping Literacy Achievement. Research We Have, Research We Need*. New York, NY : Guilford Press, p. 129-156.

Tyner, B. et S. E. Green (2005). *Small-Group Reading Instruction. A Differentiated Teaching Model for Intermediate Readers, Grades 3-8*. Newark, DE : International Reading Association.

Van Grunderbeeck, N., M. Théorêt, R. Chouinard et S. Cartier (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, à l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire, Université de Montréal, chez l'auteur.

Van Grunderbeeck, N., M. Théorêt, S. Cartier et R. Chouinard (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*, Rapport de recherche, FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien de la recherche en lecture.

Vaughn, S. et G. Roberts (2007). Secondary interventions in reading. Providing additional instruction for students at risk. *Teaching Exceptional Children*. 39 (5) : 40-46.

Vaughn, S., C. S. Bos et J. S. Schumm (2007). *Teaching Students Who Are Exceptional, Diverse, and At Risk in the General Education Classroom*. 4^e éd., Boston : Pearson.

Wagner, R. W., A. E. Muse et K. R. Tannenbaum (2007). *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*. New York : Guilford Press.

Wayman, M. M., T. Wallace, H. I. Wiley, R. Tichá et C. A. Espin (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *Journal of Special Education*. 40 (2) : 85-120.

Williams, T., M. Kirst et E. Hærtel. (2010). *Gaining Ground in the Middle Grades: Why Some Schools Do Better*. Mountain View, CA : EdSource.

Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal : Chenelière Éducation.

Woodruff, S., J. B. Schumaker et D. D. Deshler (2002). *The Effects of an Intensive Reading Intervention on the Decoding Skills of High School Students with Reading Deficits*. Rapport de recherche n° 15, Institute for Academic Access.

Wren, S. (2004). *Ten Myths About Learning to Read*. Southwestern Educational Development Laboratory. [www.adlit.org]

Section 2 Accompagnement des intervenants scolaires et des gestionnaires d'établissements scolaires

La section qui suit porte sur l'accompagnement des intervenants scolaires et des gestionnaires d'établissements scolaires pour l'implantation de la démarche d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Une implantation réussie nécessite un accompagnement des intervenants scolaires. C'est l'objet de la première partie de cette section. L'appui des décideurs est indispensable pour mener à bien ces actions. Une deuxième partie porte donc sur l'accompagnement des gestionnaires scolaires.

2.1 Accompagnement des intervenants scolaires

Cette section du référentiel s'adresse aux personnes qui accompagnent les intervenants scolaires dans l'implantation de la démarche d'intervention, notamment les conseillers pédagogiques disciplinaires et ceux de l'adaptation scolaire. On y traite de l'importance de l'accompagnement pour la transformation des pratiques des divers intervenants scolaires. Ce qui y est mis en avant s'appuie sur l'information **issue de la recherche** dans le domaine du développement professionnel des enseignants et **des mises à l'essai réalisées dans les milieux scolaires** au cours des années 2008-2009 et 2009-2010. Les outils utilisés pendant ces mises à l'essai sont accessibles par des hyperliens.

Cette section traite des sujets suivants :

- les raisons qui motivent l'accompagnement des intervenants scolaires dans la mise en œuvre de la démarche proposée dans le référentiel;
- le maintien de l'engagement dans le processus de transformation des pratiques;
- la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), qui accompagne les intervenants scolaires dans la transformation de leurs pratiques.

2.1.1 Raisons qui motivent l'accompagnement des intervenants scolaires dans la mise en œuvre de la démarche proposée dans le référentiel

Les recherches ont démontré que l'apprentissage des élèves est augmenté lorsqu'on travaille avec les enseignants dans leur environnement et qu'on les assiste dans leur développement professionnel¹⁶². D'autres auteurs soutiennent qu'il est important que les activités de développement professionnel soient ancrées dans la tâche quotidienne des enseignants pour les amener à effectuer des changements dans leurs pratiques pédagogiques¹⁶³.

Les recherches indiquent aussi que les changements profonds entraînant la transformation des pratiques sont amenés par un processus complexe et cyclique qui nécessite une réflexion sur les pratiques pédagogiques et qui s'échelonne dans le temps¹⁶⁴. Butler (2005) rapporte, pour sa

¹⁶² Barth, 2002; Cooper et autres, 2003; Darling-Hammond, 1998; Fullan, 1999; Goldston et Shroyer, 2000, tous cités dans Dionne et autres, 2010

¹⁶³ Erickson, 1991; Hofstein et autres, 2004, tous cités dans Dionne et autres, 2010

¹⁶⁴ Gersten et autres, 1997 ; Palincsar et autres, 1998, tous cités dans Butler, 2005; Lafortune, 2008

part, que les activités de développement professionnel efficaces sont celles qui soutiennent les enseignants dans la construction de leurs cadres théoriques et de leur réflexion sur la pratique authentique.

De plus, il a été démontré que l'engagement dans une démarche d'apprentissage constitue un puissant facteur de motivation au changement¹⁶⁵. Enfin, Stolovitch (2000)¹⁶⁶, affirme que le développement professionnel des enseignants doit les amener à intégrer dans leur pratique les connaissances issues de la recherche.

Selon Lafortune (2008), les formations ponctuelles ne permettent pas de soutenir et d'assurer la pérennité de changements comme ceux que suppose la mise en œuvre de la démarche d'intervention du référentiel.

Les mises à l'essai ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des intervenants scolaires augmente au cours de l'accompagnement, de même que l'efficacité de l'enseignement de la lecture et de l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. Elles ont également fait ressortir que les pratiques suivantes représentaient, à divers degrés, des défis pour la majorité des participants et qu'elles nécessitaient un accompagnement.

Pratiques susceptibles de nécessiter un accompagnement pour la mise en œuvre de la démarche d'intervention en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans

- *Dépistage* pour cerner les besoins des élèves en lecture
- *Gestion de classe* qui favorise l'enseignement pour un sous-groupe d'élèves
- *Suivi fréquent des progrès des élèves* pour s'assurer que l'enseignement et l'intervention favorisent réellement le développement de leur compétence, et ce, à un rythme satisfaisant
- *Pratiques pédagogiques appuyées par la recherche* pour développer la compétence à lire de tous les élèves
- *Collaboration augmentée* entre les divers intervenants scolaires
- *Communication* de l'état du développement de la compétence à lire de l'élève qui rencontre des difficultés et de sa progression à l'aide de standards, soit *les paliers des sphères d'intervention en lecture*

Dans le cadre des mises à l'essai, l'accompagnement des intervenants scolaires s'est effectué par la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Les modalités de cet accompagnement sont précisées plus loin.

¹⁶⁵ Darling-Hammond, 1998, cité dans Dionne et autres, 2010

¹⁶⁶ Cité dans Daudelin et autres, 2005

En résumé :

- la mise en œuvre de la démarche d'intervention suppose une transformation des pratiques pour la majorité des intervenants scolaires;
- les formations ponctuelles ne permettent pas de soutenir et d'assurer la pérennité de changements comme ceux que suppose la mise en œuvre de la démarche d'intervention;
- l'accompagnement du processus de transformation des pratiques constitue une condition essentielle à la réussite de la mise en œuvre de la démarche d'intervention;
- dans le cadre des mises à l'essai réalisées par le MELS, l'accompagnement des intervenants scolaires s'est principalement concrétisé par la mise sur pied d'une communauté d'apprentissage professionnelle.

2.1.2 Maintien de l'engagement dans le processus de transformation des pratiques

Selon Butler (2005), le processus de transformation des pratiques permet aux enseignants de relier les informations issues de la recherche et leur pratique pédagogique. Il reprend de façon cyclique les opérations suivantes :

- prendre conscience des connaissances, des croyances et des conceptions qui influencent les décisions pédagogiques;
- situer de nouvelles connaissances dans la pratique pour prendre des décisions pédagogiques différentes;
- réviser ou restructurer les connaissances sur la base de la réflexion sur la pratique.

Au cours de ce processus, les intervenants scolaires ressentent différentes émotions et préoccupations qui peuvent ralentir les premiers élans et la motivation du départ. Il s'avère nécessaire de les soutenir afin qu'ils maintiennent leur engagement dans le processus de transformation de leurs pratiques.

D'abord, il importe d'énoncer clairement la situation désirée. La démarche d'intervention en lecture peut ensuite être présentée comme un moyen efficace de l'atteindre. Les mises à l'essai réalisées par le MELS ont permis de conclure que la démarche proposée dans le référentiel constitue une solution appropriée, notamment lorsque les intervenants scolaires expriment des

besoins en rapport avec la réussite (voir les constats faits par les intervenants scolaires dans le tableau suivant).

Exemples de constats faits par les intervenants scolaires et auxquels la démarche d'intervention peut répondre	
Exemples de constats faits par les intervenants scolaires	Ce que la démarche peut apporter
• Nombre important d'élèves qui ont de la difficulté à lire dans la classe ou l'école	• Augmenter le nombre d'élèves qui lisent efficacement à leur niveau scolaire
• Sentiment d'être peu outillés pour soutenir la progression des élèves qui ont de la difficulté à lire dans la classe ou l'école	• Augmenter le sentiment d'efficacité des intervenants scolaires pour soutenir les élèves qui ont de la difficulté à lire
• Sentiment d'un manque de cohérence dans les interventions réalisées par les divers intervenants pour soutenir les élèves qui ont de la difficulté à lire	• Augmenter la cohérence des actions réalisées par les divers intervenants pour soutenir les élèves qui ont de la difficulté à lire
• Perception d'une efficacité limitée des interventions réalisées par les divers intervenants scolaires pour soutenir la progression des élèves qui rencontrent des difficultés en lecture	• Augmenter l'efficacité des actions réalisées par les divers intervenants scolaires pour soutenir la progression des élèves qui ont de la difficulté à lire
• Sentiment d'isolement des divers intervenants scolaires pour soutenir la réussite des élèves qui ont des difficultés en lecture	• Favoriser la collaboration entre les divers intervenants scolaires pour soutenir la réussite des élèves qui ont des difficultés en lecture
• Difficulté des intervenants scolaires à cerner les besoins des élèves qui ont des difficultés en lecture et à communiquer leurs progrès	• Outiller les intervenants scolaires pour qu'ils cernent avec précision les besoins des élèves en difficulté en lecture et qu'ils communiquent leurs progrès

Le tableau qui suit présente les différentes étapes suivant lesquelles l'accompagnement s'est déroulé lors des mises à l'essai réalisées par le MELS afin de favoriser le maintien de l'engagement des intervenants scolaires tout au long du processus de transformation des pratiques :

Étape	Explication	Outils
Décrire sa pratique de l'enseignement de la lecture et évaluer son degré de confort ou de satisfaction par rapport à cette pratique	Les intervenants scolaires sont invités à décrire leur façon d'enseigner la lecture, le matériel didactique qu'ils utilisent, les lectures qu'ils proposent aux élèves, etc. Ensuite, ils évaluent leur degré de confort en ce qui a trait à leur pratique de l'enseignement de la lecture. Des annexes s'avèrent pertinentes à cette étape. Celle intitulée <i>Retour sur les pratiques actuelles et la transformation de pratiques</i>, permet aux accompagnateurs d'instaurer un climat positif où les essais et le processus de transformation des pratiques sont perçus comme des expériences. Les recherches montrent qu'il existe un lien significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et celui de leurs élèves et que ce dernier joue à son tour un rôle dans la réussite scolaire. Un questionnaire pour permettant de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et une feuille d'interprétation des résultats se trouvent en annexe. L'annexe <i>Les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et celui des élèves</i> présente des notes qui permettent aux accompagnateurs d'informer les intervenants scolaires à	• Décrire sa pratique actuelle de l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique (version pour les enseignants) • Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique (version pour les conseillers pédagogiques) • Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture dans son école et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique (version pour les directions d'école) • Retour sur les pratiques actuelles et la transformation de pratiques • Questionnaire pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et feuille d'interprétation des résultats • Les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et celui des élèves

Étape	Explication	Outils
	ce propos.	
Comparer sa pratique actuelle et ce qui est proposé pour identifier les éléments nouveaux	Après la présentation du courant actuel de l'enseignement de la lecture et de la démarche d'intervention, les intervenants scolaires comparent ces informations avec leur pratique de l'enseignement de la lecture pour faire ressortir les éléments nouveaux. Il s'agit d'une prise de conscience de la transformation de pratiques que suppose l'atteinte de la situation désirée. L'annexe <i>Les pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et la transformation des pratiques</i> présente un outil pour ce faire. D'autres annexes s'avèrent pertinentes à cette étape. La première, <i>Questionnaire pour cerner la perception des causes des difficultés en lecture et feuille d'interprétation des résultats</i>, permet d'amorcer une réflexion individuelle sur le thème des difficultés en lecture. Cette réflexion est ensuite soutenue par une présentation PPT qui apporte un éclairage sur ce sujet. La seconde, <i>Les perceptions des causes des difficultés en lecture : celles sur lesquelles on peut agir</i>, présente des notes pouvant servir aux accompagnateurs pour conclure l'activité de réflexion individuelle soutenue par le questionnaire sur le même thème.	• Les pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et la transformation des pratiques • Questionnaire pour cerner la perception des causes des difficultés en lecture et feuille d'interprétation des résultats • Les perceptions des causes des difficultés en lecture : celles sur lesquelles on peut agir
Se fixer des buts à long terme, des objectifs à court terme et proposer des moyens de les atteindre	Les intervenants scolaires sont invités à se fixer des défis à court et à long terme tout au long du processus de transformation de leurs pratiques. À ce moment, il est utile de les soutenir, car plusieurs embrassent	• Faire un retour réflexif et se fixer un défi à la fin d'une rencontre de la communauté d'apprentissage professionnelle

Étape	Explication	Outils
	spontanément des défis trop importants ou trop nombreux. Il convient de viser des défis réalistes qui tiennent compte de la réalité professionnelle unique de chacun. L'annexe <i>Faire un retour réflexif et se fixer un défi à la fin d'une rencontre de la communauté d'apprentissage professionnelle</i> présente un outil qui aide à fixer des défis et à proposer des moyens de les atteindre entre les rencontres de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).	
Reconnaître les préoccupations et proposer des solutions	Les intervenants scolaires sont amenés à préciser les embûches qu'ils rencontrent et leurs préoccupations par rapport à la mise en œuvre de la démarche d'intervention en lecture. Les participants à la CAP partagent ensuite des solutions pour s'outiller et mieux relever les défis qu'ils rencontrent. Les annexes suivantes proposent des outils utilisés à cet effet à des moments différents au cours de l'année scolaire : <i>Les pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et la transformation des pratiques</i> et <i>Ce qui favorise ou entrave l'engagement et la persévérance dans le processus de transformation des pratiques</i>.	• Les pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et la transformation des pratiques • Ce qui favorise ou nuit à entrave l'engagement et la persévérance dans le processus de transformation des pratiques
Évaluer l'atteinte des buts à long terme et des objectifs à court terme	À chacune des rencontres de la CAP, les intervenants scolaires sont invités à évaluer l'atteinte du défi qu'ils se sont fixé à la fin de la rencontre précédente. L'annexe <i>Retour sur l'atteinte du défi personnel</i> présente un outil pour ce faire. Ils sont aussi invités à évaluer l'atteinte de l'objectif à court terme établi par rapport à l'implantation	• Retour sur l'atteinte du défi personnel • Le dépistage de mes élèves en lecture

Étape	Explication	Outils
	de la démarche. À titre d'exemple, un outil à cette fin se trouve à l'annexe <i>Le dépistage de mes élèves en lecture</i>. À la fin de l'année scolaire, les intervenants sont invités à évaluer l'atteinte des buts à long terme et des objectifs à court terme qu'ils s'étaient fixés individuellement. De plus, les participants à la CAP peuvent évaluer l'atteinte des buts et des objectifs qu'ils s'étaient collectivement fixés.	
Planifier la suite	À la fin de l'année, au moment de dresser le bilan de la mise en œuvre de la démarche d'intervention en lecture, les participants à la CAP sont invités à se fixer de nouveaux défis et à établir les besoins d'accompagnement pour l'année suivante.	

En résumé :

- au cours du processus de transformation des pratiques, les intervenants scolaires ressentent des préoccupations qui peuvent influencer sur leur degré d'engagement;
- l'accompagnement du processus de transformation des pratiques doit soutenir le maintien de l'engagement des intervenants scolaires;
- les mises à l'essai réalisées par le MELS ont permis de dégager des étapes pour la planification d'actions en ce sens.

2.1.3 Une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) pour accompagner les intervenants scolaires dans la transformation de leurs pratiques

Dans le cadre des mises à l'essai réalisées par le MELS, l'accompagnement des intervenants scolaires s'est principalement concrétisé par la mise sur pied d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Les diverses modalités d'accompagnement de la CAP sont présentées ci-après.

La communauté d'apprentissage professionnelle

Dionne et ses collaborateurs (2010) ont effectué une synthèse de l'ensemble des définitions de la communauté d'apprentissage professionnelle. Ils sont arrivés à la définition suivante :

« La communauté d'apprentissage se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches [...] et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école » (p. 36).

Ces auteurs affirment « qu'un dispositif qui ne procure pas aux enseignants le soutien, le respect et le partage escomptés, risque de devenir contre-productif » (p. 37).

Lorsqu'il remplit les conditions qui le définissent généralement dans la littérature, ce type d'accompagnement favorise :

- l'engagement des personnes accompagnées dans le processus de transformation¹⁶⁷;
- la prise en compte des connaissances issues de la recherche dans la pratique¹⁶⁸;
- la transformation des pratiques de façon durable¹⁶⁹;
- l'apprentissage des élèves¹⁷⁰.

Lors des mises à l'essai menées par le MELS, l'accompagnement de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) a été privilégié. Cet accompagnement permettait aux participants de s'informer sur des sujets qui favorisaient l'atteinte des buts poursuivis. Il se caractérisait par :

- la réflexion, l'analyse des pratiques, la recherche de solutions à des problèmes vécus par les participants;
- la mise en œuvre graduelle de nouvelles pratiques, leur pérennité et l'engagement des participants;
- la prise en compte des réalités professionnelles des participants;
- la mise à l'essai de nouvelles pratiques et le témoignage des participants relativement à ces pratiques;
- un soutien tout au long du processus de changement.

¹⁶⁷ Darling-Hammond, 1998, cité dans Butler, 2005

¹⁶⁸ Butler, 2005

¹⁶⁹ Lafortune, 2008

¹⁷⁰ Cochran-Smith et Lytle, 1999a; Sergiovanni, 1994, tous cités dans Dionne et autres, 2005

Lors des mises à l'essai, les CAP étaient composées d'équipes de diverses commissions scolaires d'une région.
Les équipes étaient formées d'au moins deux enseignants du même cycle, d'un orthopédagogue ou d'un enseignant-ressource et d'un membre de la direction travaillant à la même école, accompagnés d'un conseiller pédagogique de français ou d'un conseiller pédagogique d'adaptation scolaire.
Ce regroupement d'expertise a eu des effets fort positifs tout au long des mises à l'essai.

Afin d'assurer le bon déroulement des mises à l'essai et du fonctionnement de la CAP, il s'est avéré nécessaire de déterminer les rôles et responsabilités des différents intervenants scolaires.

Rôles et responsabilités des différents intervenants scolaires au sein de la CAP

La précision des rôles et responsabilités des différents intervenants scolaires constitue une étape dont l'importance est capitale, car les individus s'engagent dans une aventure commune, connaissant clairement les attentes que l'ensemble de la CAP nourrit envers eux et sachant précisément ce qu'ils s'engagent à faire. Il s'agit d'une forme d'entente, de contrat, entre les participants.

Cette entente peut devenir un outil d'accompagnement précieux au moment de soutenir les participants dont la motivation diminue, car il permet de rappeler l'engagement pris au départ et d'ajuster le soutien qu'on leur offre pour qu'ils demeurent impliqués dans le projet et qu'ils puissent jouer leurs rôles et remplir leurs responsabilités.

Cette entente constitue également un outil précieux au moment de dresser le bilan de la mise à l'essai. Chacun peut évaluer sa participation en fonction des rôles et responsabilités qui lui ont été dévolus. Le tableau suivant présente les rôles et responsabilités des intervenants scolaires lors des mises à l'essai.

Rôles et responsabilités des participants lors des mises à l'essai	
Enseignants, orthopédagogue, enseignant-ressource, enseignant de soutien pédagogique	Conseillers pédagogiques, orthopédagogue, enseignant-ressource, enseignant de soutien pédagogique ¹⁷¹
<i>Mettre à l'essai la démarche d'intervention et les outils proposés :</i> • réaliser la mise à l'essai; • participer aux rencontres de la CAP; • témoigner de leur pratique; • contribuer à la recherche de solutions.	<i>Soutenir la direction d'école et les enseignants :</i> • participer aux rencontres de la CAP; • répondre aux besoins ponctuels des personnes accompagnées; • contribuer à la recherche de solutions; • collaborer à l'observation des pratiques.

Champs d'action de l'accompagnateur de la CAP

Les actions de l'accompagnateur présentées ici sont tirées de l'expérience des mises à l'essai réalisées par le MELS. Elles sont très diversifiées et peuvent être classées dans quatre champs :

1. l'appropriation des contenus et la préparation de l'accompagnement;
2. l'accompagnement (animation des rencontres de la CAP et accompagnement des équipes-écoles entre les rencontres);
3. la collaboration entre les accompagnateurs;
4. le bilan et le suivi.

1. L'appropriation des contenus et la préparation à l'accompagnement

Les accompagnateurs doivent s'approprier les nombreux contenus et la démarche d'intervention, qui représentent, à divers degrés, des éléments nouveaux avec lesquels ils doivent se familiariser. L'élaboration d'une planification globale permet de prendre en compte ces éléments. Ils doivent également planifier l'accompagnement sur le plan de la logistique, mais aussi et surtout élaborer une planification globale suivie d'une planification détaillée de l'ensemble des actions requises par l'accompagnement.

Accompagner une équipe d'intervenants scolaires, c'est, par définition, en suivre le rythme et répondre aux besoins de ses membres, ce qui ne peut se préparer entièrement à l'avance. Des

¹⁷¹ Les rôles et responsabilités des orthopédagogues, de l'enseignant-ressource et de l'enseignant de soutien pédagogique pourraient s'apparenter à ceux des enseignants comme à ceux des conseillers pédagogiques. Tout dépend de l'organisation de l'établissement et de chacune des équipes.

besoins émergeront au fil de l'accompagnement. Ces besoins seront propres aux équipes et les accompagnateurs devront ajuster leur planification au fur et à mesure afin d'y répondre.

2. L'accompagnement

Les actions regroupées dans ce champ concernent à la fois l'animation des rencontres de la CAP et l'accompagnement des équipes ou des individus entre ces rencontres.

L'animation des rencontres de la communauté d'apprentissage professionnelle

Les rencontres de la CAP sont des moments privilégiés qui permettent aux participants de partager leur expérience concernant l'essai de nouvelles pratiques, de déterminer s'ils ont relevé le défi qu'ils s'étaient fixé à la rencontre précédente et d'en établir un nouveau, de réfléchir sur leur pratique, d'apprendre, d'être écoutés, etc.

Chaque rencontre suit un déroulement propre construit autour des éléments suivants :

- réflexion sur les essais réalisés et les défis que les participants se sont fixés à la rencontre précédente;
- résolution de problèmes;
- information pour préparer les prochaines actions;
- identification des besoins d'information, de formation, d'accompagnement, de matériel, etc.;
- identification des prochaines actions et des prochains défis à relever collectivement et individuellement.

Dans le cadre des mises à l'essai menées par le MELS, les rencontres de la CAP se sont déroulées sur des journées complètes espacées d'environ cinq semaines. Au moment du bilan, les participants ont rapporté que cet intervalle était approprié parce qu'il offrait un délai raisonnable pour mettre à l'essai les nouvelles pratiques et que les rencontres arrivaient à point pour favoriser le maintien de l'engagement dans le projet.

À titre d'exemple, nous présentons ci-après les contenus abordés, les pratiques que les participants devaient mettre à l'essai avant la rencontre suivante et les outils proposés dans le référentiel :

Rencontre	Thèmes abordés ¹⁷²	Ce que les participants mettent à l'essai avant la prochaine rencontre de la CAP	Outils ¹⁷³
1 ¹⁷⁴	- La définition du contrat d'apprentissage¹⁷⁵ - Les pratiques actuelles des participants en rapport avec l'enseignement de la lecture <i>La lecture</i> <i>Les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture</i> - La perception des causes des difficultés en lecture <i>La démarche d'intervention</i> - Le dépistage en lecture - La réflexion sur la rencontre, l'identification des besoins des participants et l'établissement d'un défi personnel	Réaliser le dépistage des élèves du groupe-classe en lecture	- Avant la présentation du courant actuel de l'enseignement de la lecture et la démarche d'intervention en lecture, les intervenants scolaires sont invités à activer leurs connaissances sur ces sujets. Les annexes <i>Activation des connaissances sur la conception de la lecture (3^e cycle du primaire)</i> et <i>Activation des connaissances sur la conception de la lecture (1^{er} cycle du secondaire)</i> peuvent être utilisées à cet effet. - L'annexe <i>L'importance de la connaissance des forces et des difficultés des élèves pour planifier l'intervention</i> présente des notes à l'intention des accompagnateurs pour établir des liens entre la présentation du courant actuel de l'enseignement de la lecture et celle du dépistage en lecture. - L'annexe <i>Évaluer son degré de familiarité avec des sujets abordés au cours de l'implantation de la démarche d'intervention ainsi que son besoin d'information et de soutien au début de</i>

¹⁷² Les caractères italiques indiquent que des présentations PPT ont été produites à cet effet. Ces présentations ne sont pas accessibles présentement.

¹⁷³ Consulter le tableau qui présente les différentes étapes suivant lesquelles l'accompagnement s'est déroulé lors des mises à l'essai réalisées par le MELS afin de favoriser le maintien de l'engagement des intervenants scolaires tout au long du processus de transformation des pratiques pour d'autres outils. .

¹⁷⁴ La première et la deuxième rencontres se sont déroulées sur deux journées consécutives espacées de cinq semaines.

¹⁷⁵ Précision des rôles et responsabilités de chacun des participants.

Rencontre	Thèmes abordés ¹⁷²	Ce que les participants mettent à l'essai avant la prochaine rencontre de la CAP	Outils ¹⁷³
			<i>l'accompagnement</i> , permet aux intervenants scolaires d'identifier leurs besoins de formation et d'accompagnement en ce qui a trait aux sujets inhérents à l'implantation de la démarche d'intervention. Il s'agit d'une information précieuse qui permet aux accompagnateurs de planifier et de réguler leur accompagnement de la CAP.
2	- La réflexion sur l'atteinte du défi fixé et un retour sur le dépistage en lecture <i>L'intervention en fonction des sphères d'intervention</i> - Le portrait de classe en lecture	Réaliser l'enseignement intensif en sous-groupe d'élèves qui présentent des besoins semblables	Les annexes <i>Modèles pour l'organisation de l'enseignement de la lecture en classe</i> et <i>Analyse des modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture</i> visent à suggérer des idées aux intervenants scolaires et à proposer différentes façons de faire, afin de faciliter l'enseignement

Rencontre	Thèmes abordés ¹⁷²	Ce que les participants mettent à l'essai avant la prochaine rencontre de la CAP	Outils ¹⁷³
	• <i>La planification de l'enseignement et du suivi des progrès des élèves</i> • La gestion de classe qui favorise l'enseignement en sous-groupe • La réflexion sur la rencontre, l'identification des besoins des participants et l'établissement d'un défi personnel		à des sous-groupes d'élèves pour réaliser l'enseignement intensif auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. • L'annexe <i>Planification globale des stratégies à enseigner en lecture : pistes de réflexion</i> présente des questions pour guider la planification de l'enseignement des stratégies en lecture pour les niveaux 1 et 2 du modèle d'intervention à trois niveaux. • L'annexe <i>Canevas pour la planification globale de l'enseignement en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans – Format « légal »</i> constitue un outil pour soutenir la planification de l'enseignement de la lecture aux niveaux 1 et 2 du modèle d'intervention. • L'annexe <i>Thèmes de mini-leçons en fonction des sphères d'intervention en lecture et pour développer l'autonomie des élèves</i> constitue également un outil pour soutenir la planification de l'enseignement de la lecture.
Suivantes	• La réflexion sur l'atteinte du défi fixé et un retour sur la mise à l'essai du dépistage en lecture • Le suivi de la CAP et la réponse aux besoins exprimés par les	• À déterminer	• La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) est expliquée dans l'annexe <i>La communauté d'apprentissage</i> • L'annexe <i>Changement culturel d'une école traditionnelle vers une communauté</i>

Rencontre	Thèmes abordés ¹⁷²	Ce que les participants mettent à l'essai avant la prochaine rencontre de la CAP	Outils ¹⁷³
	intervenants scolaires La réflexion sur la rencontre, l'identification des besoins des participants et l'établissement d'un défi personnel		<i>d'apprentissage professionnelle</i> peut également soutenir les accompagnateurs qui souhaitent utiliser cette modalité d'accompagnement.
Dernière	- La réflexion sur l'atteinte du défi fixé et un retour sur la mise à l'essai du dépistage en lecture - Le bilan de la mise en œuvre de la démarche d'intervention et du fonctionnement de la CAP - La détermination de la suite de l'implantation (an 2), s'il y a lieu	À déterminer¹⁷⁶	

¹⁷⁶ Si la CAP poursuit ses activités l'an 2 de l'implantation, des actions pourraient être entreprises en préparation à la rencontre du début de l'année suivante.

Les intervenants scolaires ont aussi bénéficié d'un accompagnement entre les rencontres de la CAP. La partie suivante présente les actions qui relèvent de ce champ.

L'accompagnement des équipes-écoles et des individus entre les rencontres de la CAP

Pendant les travaux menés par le MELS, les participants devaient se rencontrer en équipe-école entre les rencontres de la CAP, entre autres pour planifier la mise à l'essai de nouvelles pratiques, développer du matériel ou approfondir leurs connaissances sur un thème. Les mises à l'essai ont démontré que les intervenants scolaires bénéficiaient d'un accompagnement à ce moment, surtout lors des premières rencontres. En effet, pour plusieurs d'entre eux, cette collaboration était nouvelle. De l'accompagnement a aussi été offert, par exemple pour du modelage en classe, la recherche de solutions ou l'animation de rencontres.

3. La collaboration entre les accompagnateurs

Au cours des mises à l'essai, les accompagnateurs ont exprimé le besoin de se rencontrer pour échanger à propos de leur expérience et d'être accompagnés à leur tour pour mieux accompagner leurs équipes respectives. Une CAP formée d'accompagnateurs a été mise sur pied.

Le fonctionnement de la CAP des accompagnateurs présente plusieurs similitudes avec celui de la CAP des intervenants scolaires. Les rencontres constituent des lieux d'échange et de partage d'expériences et d'expertise. Elles permettent également de réfléchir à l'accompagnement qu'ils offrent à leurs équipes et de trouver des solutions à des problèmes rencontrés tout au long du projet. De plus, ces rencontres permettent aux accompagnateurs de se fixer des objectifs et d'en évaluer l'atteinte, dans une perspective d'amélioration continue et pour ajuster le soutien aux besoins des équipes qu'ils accompagnent.

Les accompagnateurs peuvent animer les rencontres eux-mêmes. Une rencontre au début du projet, une au milieu et une à la fin s'avèrent suffisantes.

4. Le bilan et le suivi

Dans une perspective d'amélioration continue et pour planifier les actions suivantes en relation avec l'implantation de la démarche d'intervention, un bilan du projet a été réalisé à la fin de l'année scolaire. La réflexion permettant de dresser le bilan du projet portait notamment sur les éléments suivants :

- les effets de l'implantation de la démarche pour les élèves, les intervenants scolaires et les accompagnateurs;
- les gains et les défis de cette implantation;
- les solutions aux problèmes rencontrés;
- l'accompagnement;
- les prochains défis à relever.

Dans le cadre des mises à l'essai menées par le MELS, un outil a été développé à cet effet. Il est accessible par un hyperlien.

La partie suivante regroupe divers outils qui ont été développés pour soutenir la mise en œuvre de la démarche d'intervention en lecture et accompagner les participants aux mises à l'essai menées dans les milieux scolaires.

2.2 Accompagnement des gestionnaires

1. Pourquoi mettre en place cette démarche en lecture?

On constate que, dès la fin du primaire, les textes écrits constituent la principale source d'information pour la majorité des apprentissages. « *La compréhension de l'écrit apparaît être le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines* »¹⁷⁷. Or, de nombreux élèves ont de la difficulté à comprendre les textes proposés à l'école.

Peu d'enseignement de la lecture se fait après la fin du 2^e cycle du primaire. C'est en réponse aux besoins exprimés par les enseignants que le référentiel est né. Étant donné l'hétérogénéité des classes, les enseignants ont souligné la nécessité de disposer de moyens concrets pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la lecture.

Le référentiel augmente la compétence des enseignants pour ce qui est d'intervenir auprès de tous les élèves dans leur apprentissage de la lecture. Les mises à l'essai ont fait ressortir l'augmentation du sentiment d'efficacité des enseignants et une hausse de la motivation chez les élèves.

La recherche en éducation a démontré que l'intervention auprès des élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés porte fruit et qu'il n'est pas trop tard pour agir. Elle a également démontré que, pour être efficace, cette intervention doit porter plus particulièrement sur certains éléments. Dans les communautés scientifiques et praticiennes en éducation, les cinq sphères d'intervention présentées dans le référentiel font largement consensus en tant qu'éléments clés pour permettre aux élèves de la fin du primaire et du début du secondaire de poursuivre leur apprentissage de la lecture. Leur enseignement favorise chez tous les élèves le développement de la compétence à lire.

¹⁷⁷ MELS, 2005a, p. 3.



Figure 1 : Pourquoi mettre en place cette démarche en lecture? Des raisons associées aux sphères d'intervention

1. Denti et Guerin, 2008
2. Adams, 1990; Laberge et Samuels, 1974; Samuels, 2004; Stanovich, 1980, dans Kuhn et Rasinski, 2007
3. Pressley, 2006, dans Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation 2009
4. Becker, 1977; Chall, Jacobs et Baldwin, 1990; Chall et Conard, 1991; Scarborough, 2001; Spira, Bracken et Fichel, 2005; Storch et Whitehouse, 2002, dans Biemiller, 2007

Tous les élèves auxquels le Programme de formation de l'école québécoise s'applique sont visés par le référentiel, ce qui inclut les élèves handicapés, ceux issus de communautés culturelles et ceux venant de milieux défavorisés, puisqu'il vise à permettre à tous de développer leur plein potentiel. Le référentiel offre plusieurs atouts pour améliorer l'intervention en lecture, mais son implantation ne peut se réaliser sans l'implication des gestionnaires.

2. Pourquoi impliquer les gestionnaires scolaires dans l'implantation du référentiel?

Des mises à l'essai ont fait ressortir la nécessité d'impliquer les gestionnaires scolaires dans l'implantation de la démarche proposée dans le référentiel. En effet, cette démarche entraîne des changements organisationnels et modifie les façons de penser et d'intervenir, tant au primaire qu'au secondaire, ce qui ne peut se réaliser sans l'engagement des dirigeants des services éducatifs et des établissements scolaires. De plus, de nombreuses recherches font état du rôle charnière de la direction d'établissement dans l'efficacité des écoles¹⁷⁸.

Dans une perspective d'amélioration des pratiques et de développement du travail collaboratif, le leadership de la direction d'établissement et des gestionnaires des services éducatifs des commissions scolaires est essentiel dès le début. C'est pourquoi cette section porte sur l'accompagnement des gestionnaires d'établissements scolaires afin de les soutenir dans l'implantation de cette démarche. Il y sera question :

- de l'impact de l'intervention des directions d'établissement sur la réussite des élèves;
- des liens avec la gestion axée sur les résultats;
- de l'apport de changements dans l'enseignement de la lecture;
- du développement d'une culture collaborative ;
- des spécificités du secondaire.

¹⁷⁸ Scheerens et Bosker, 1997; Teddie et Reynolds, 2000; Townsend, 2007, tous cités dans OCDE, 2008

3. Quel est l'impact de l'intervention des directions d'établissement sur la réussite de tous les élèves?

« La relation entre la direction et l'apprentissage des élèves est surtout indirecte », mais **la direction d'établissement fait une différence dans l'apprentissage des élèves**¹⁷⁹. L'impact de l'intervention des directions d'établissement sur la réussite des élèves passe par le leadership pédagogique assumé. Archambault et Garon (2010) définissent le leadership pédagogique comme *un processus qui consiste à influencer les différents acteurs de l'école, soit les enseignants et les différentes catégories de personnel, les élèves, les parents et les membres de la communauté, à se centrer sur le but conjointement choisi de favoriser l'apprentissage de **tous** les élèves.*

Cinq domaines d'action où s'exerce le leadership pédagogique

Robinson et Lloyd (2009) identifient cinq domaines d'actions où s'exerce le leadership pédagogique (figure 2).

¹⁷⁹ Leithwood et autres, 2006, cité dans OCDE, 2008



Figure 2 : Cinq domaines d'actions où s'exerce le leadership pédagogique¹⁸⁰

Chacun de ces domaines du leadership pédagogique a un impact sur les résultats des élèves. Les dimensions 1 et 3 ont un effet modéré, tandis que les 2 et 5 n'ont qu'un mince effet. **Le domaine « Promotion du développement de l'apprentissage des enseignants et participation à ce développement » se démarque des quatre autres domaines par son incidence nettement plus déterminante sur la réussite des élèves : son impact est deux fois plus important que n'importe quelle autre dimension¹⁸¹.** Ici, le gestionnaire participe avec ses personnels au leadership de l'équipe ou aux activités d'apprentissage (ou aux deux), dans le cadre de rencontres officielles (rencontre du personnel ou de développement professionnel) ou informelles (discussions sur des problèmes d'enseignement spécifiques). Par ces actions, le gestionnaire montre l'intérêt qu'il porte à la qualité de l'enseignement. Il semble également

¹⁸⁰ Robinson et Lloyd, 2009

¹⁸¹ Robinson, 2003

plus facile, pour le gestionnaire qui apprend avec les enseignants, de voir les gains de son équipe, mais aussi les besoins auxquels il faut répondre quotidiennement pour favoriser les changements souhaités.

Les résultats de ces recherches consolident l'intérêt pour le développement d'une culture collaborative dans son milieu. Ce modèle permet à la direction **de participer concrètement à la promotion et au développement de l'apprentissage des enseignants, d'effectuer une supervision pédagogique rapprochée** et d'identifier sur place les divers besoins des enseignants (matériel, formation, etc.).

4. Quels sont les liens avec la gestion axée sur les résultats?

Dans une gestion axée sur les résultats, les membres d'une organisation travaillent suivant un mode d'amélioration et d'ajustement continus en tenant compte des apprentissages réalisés. Le référentiel d'intervention a pour objectif de répondre aux besoins des élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés en lecture. Il a été développé pour soutenir les intervenants scolaires aux prises avec des particularités et des besoins émergents dans le développement de la compétence à lire de ces élèves.

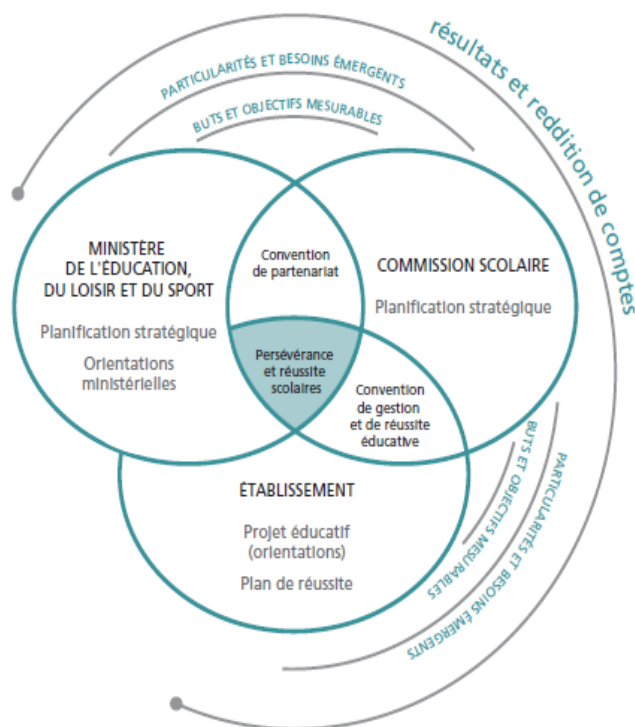


Figure 3 : Modèle de gestion axée sur les résultats pour les commissions scolaires¹⁸²

La démarche d'intervention proposée dans le référentiel repose sur l'établissement par l'enseignante ou l'enseignant de cibles mesurables sur lesquelles doivent porter ses interventions. Elle implique une évaluation constante des apprentissages des élèves en relation avec une intensification de l'intervention afin de prévenir l'apparition ou l'amplification des difficultés.

L'apprentissage de la lecture est une grande préoccupation dans tous les milieux et ce référentiel permet l'amélioration des résultats des élèves éprouvant des difficultés. En ce sens, il est en relation directe avec le but 2 des conventions de partenariat et de celles de gestion et de réussite, puisque, dans la majorité de ces ententes, la lecture est présentée comme une préoccupation majeure. L'application d'une gestion axée sur les résultats pour une implantation réussie de la démarche d'intervention proposée dans le référentiel nécessite certaines conditions.

Conditions pour l'implantation réussie de la démarche d'intervention

Diverses composantes associées à la réussite de la démarche sont proposées dans la perspective d'accompagner les gestionnaires des commissions scolaires et des écoles, comme

¹⁸² MELS, 2009

le présente la figure 4. Les responsabilités de chacun sont définies en fonction des quatre phases de la gestion axée sur les résultats à savoir :

1. s'engager;
2. réaliser;
3. rendre des comptes;
4. s'améliorer.

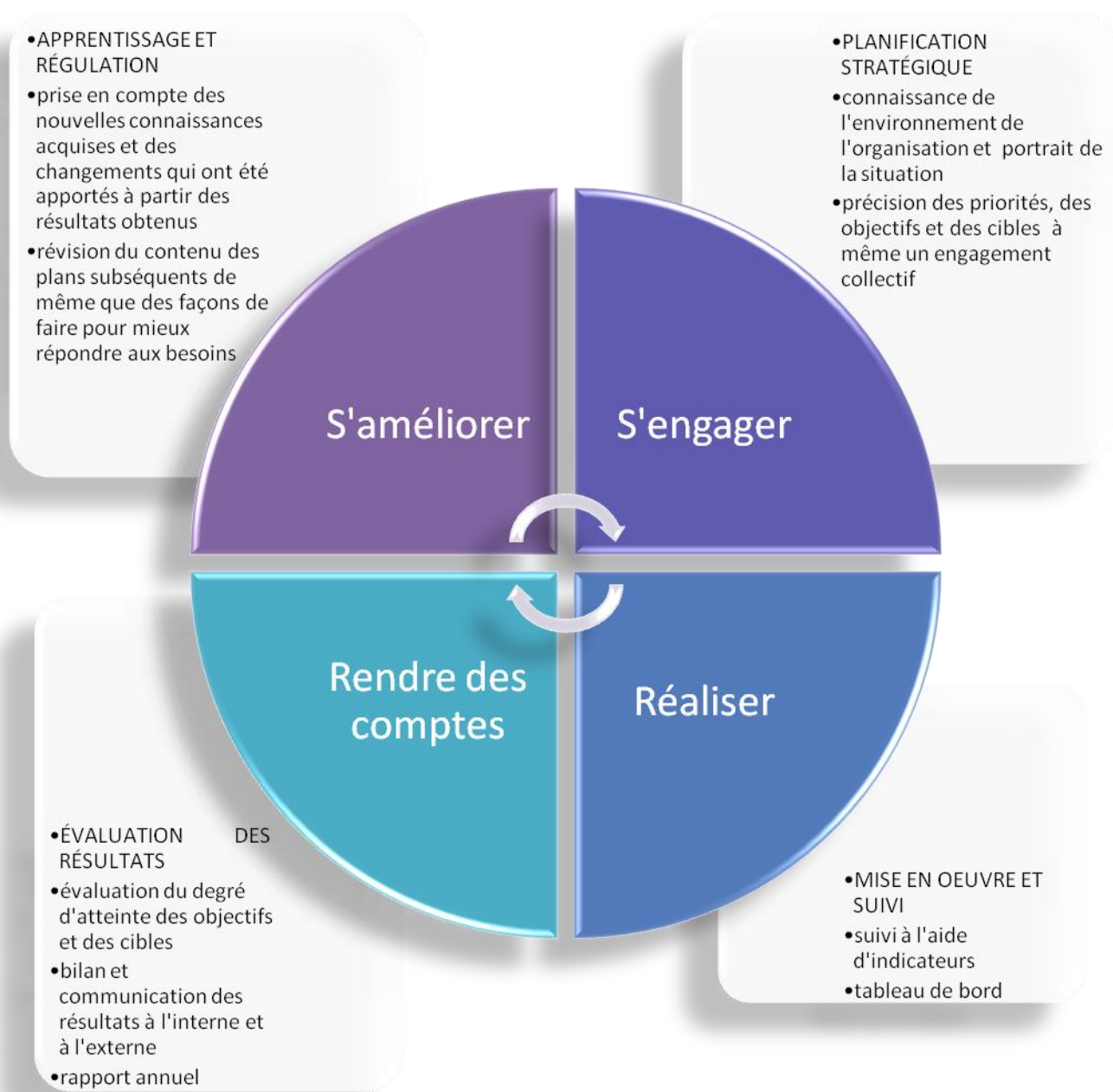


Figure 4 : Gestion axée sur les résultats en quatre phases¹⁸³

¹⁸³ Adaptation faite à partir du Guide sur la gestion axée sur les résultats, MELS, 2002

À partir des quatre phases de la gestion axée sur les résultats, les responsabilités des gestionnaires des commissions scolaires et celles des directions d'établissement sont présentées à l'annexe *Composantes pour une implantation réussie de la démarche d'intervention proposée dans le référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*.

5. Où en sommes-nous en lecture dans notre organisation?

« Si l'on continue de faire ce que l'on a toujours fait, nous continuerons d'avoir ce que l'on a toujours eu »¹⁸⁴. L'apport de changements dans l'enseignement de la lecture dans nos établissements n'est pas un choix, mais un objectif précisé à la suite d'une analyse de la situation de chaque milieu pour définir les conventions de partenariat ou de gestion et de réussite. L'atteinte du but fixé exige des changements qui doivent s'inscrire en harmonie avec les choix et les valeurs de l'équipe à l'égard de la réussite en lecture. Ces changements doivent être planifiés.

Planifier les changements

Changer pour changer n'est pas une option. Une bonne planification des changements souhaités permet de faire autrement en tenant compte des particularités de l'organisation. Colletette et Schneider (2004) proposent sept étapes pour réaliser cette planification (figure 5).

¹⁸⁴ Kelly, McCain, et Jukes, 2009

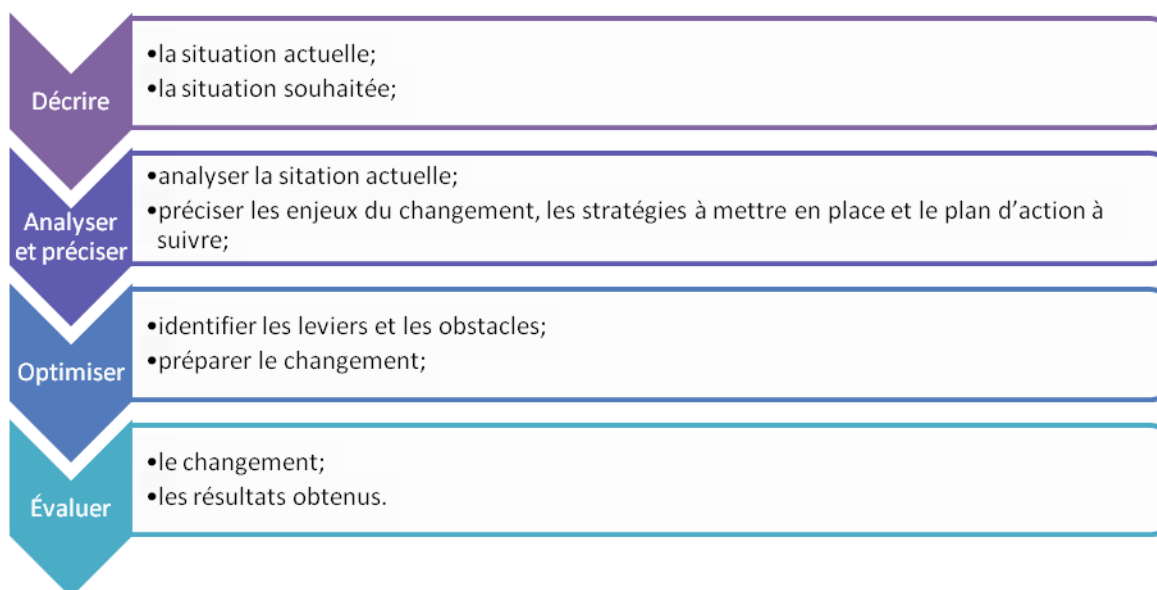


Figure 5 : Les sept étapes de planification des changements¹⁸⁵

Les outils proposés dans le référentiel permettent de planifier et de soutenir ces changements dans l'intervention en lecture afin de mieux répondre aux besoins des élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés et d'avoir un impact sur leur réussite.

Pour que les changements amorcés soient réussis, il importe de considérer quelques éléments fondamentaux :

- Est-ce que ces changements émanent d'un projet d'équipe, d'une vision partagée?
- Sommes-nous prêts à y allouer tous les efforts nécessaires, et ce, en dépit du fait que nous devons sans doute reconsidérer nos priorités ou nos tâches?
- Est-ce que le climat de l'école est propice à l'implantation de ce projet?

« Devant la complexité des situations et des problèmes actuels, on peut de moins en moins être compétent seul »¹⁸⁶. Le rapport d'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (2010) soulève sous un autre angle cette nécessité de développer une culture collaborative pour instaurer les changements nécessaires dans les écoles québécoises : « La centralisation de la Stratégie autour des directions d'établissement [...] qui s'est traduit par la tendance à la porter seule [...] a rendu la Stratégie très vulnérable à la mobilité du personnel. » Les gestionnaires scolaires doivent donc gérer ce changement de paradigme.

¹⁸⁵ Collerette et Schneider, 2004

¹⁸⁶ Le Boterf, 2005

6. Comment développer une culture collaborative?

Travailler avec son équipe à faire voir les gains véritables de la mise en place du développement des compétences collectives est un défi que les directions scolaires doivent s'employer à relever. L'implantation du référentiel demande un engagement non seulement individuel, mais aussi collectif. Un travail de coopération impliquera nécessairement chacun des acteurs. Pour ce faire, certains leviers s'offrent aux gestionnaires, tels que l'instauration d'un leadership partagé et l'accroissement d'un travail collaboratif au sein de l'équipe.

L'instauration d'un leadership partagé

L'exercice d'un leadership partagé s'impose pour les gestionnaires en milieu scolaire. Une direction d'établissement efficace partage son leadership sans ressentir de perte, car elle sait qu'elle demeure responsable de la réussite des élèves de l'école : **c'est le passage de la posture d'expert et de contrôleur à celle de coordonnateur et de collaborateur pour le développement de la coopération et du sentiment de compétence de chaque individu de la communauté éducative.** Irvin, Melterz et Dukes (2007) comparent le principal rôle du directeur d'établissement dans l'amélioration de la littératie à celui d'un entrepreneur dans un projet de construction. Ce dernier n'a pas l'expertise nécessaire pour réaliser toutes les tâches ou construire à lui seul tout l'édifice.

Il en est de même pour le directeur d'établissement, qui doit voir son rôle dans l'implantation du référentiel comme celui d'un coordonnateur et d'un collaborateur auprès de son équipe de travail. **Il doit exercer un leadership pédagogique centré sur l'apprentissage continu des différents intervenants et de tous les élèves.**

L'accroissement d'un travail collaboratif au sein de l'équipe

La création d'un climat de confiance et de collaboration représente un défi de taille pour tous les gestionnaires. Elle se fera suivant certaines conditions que doit remplir chacun des membres du groupe qui désire développer cette culture collaborative. La figure 6 présente ces conditions à partir de trois axes proposés par Guy Le Boterf (2005) : savoir coopérer, pouvoir coopérer et vouloir coopérer.

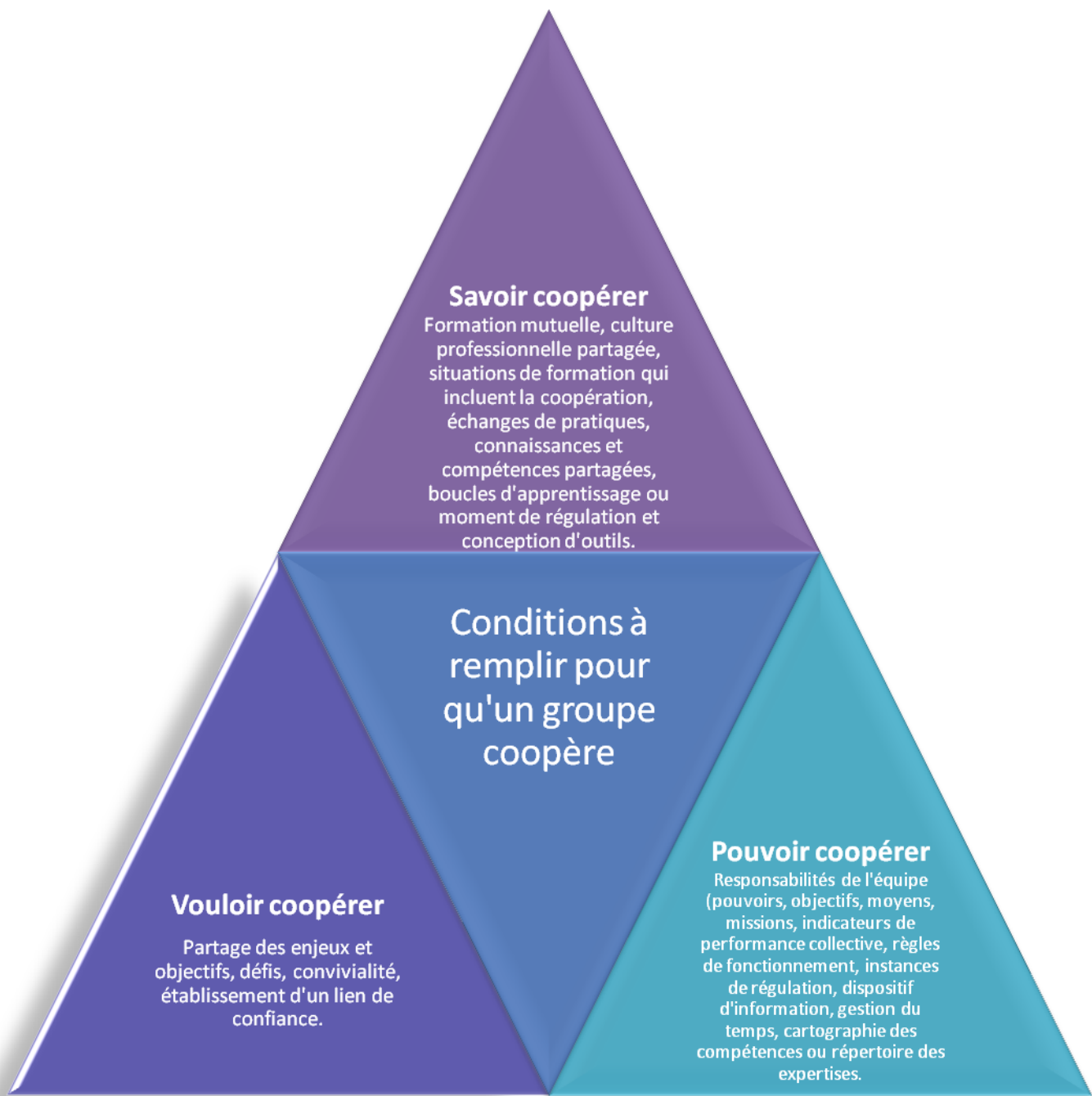


Figure 6 : Conditions à remplir pour qu'un groupe coopère¹⁸⁷

¹⁸⁷ Le Boterf, 2005

On observe actuellement au Québec la présence d'une culture collaborative qui s'articule principalement en périphérie des apprentissages. On trouve des groupes d'analyse réflexive, des équipes d'analyse de pratiques, des communautés de développement professionnel, des communautés de pratique et autres groupes où la collaboration est au cœur de l'activité. L'appropriation par le gestionnaire du fonctionnement d'une communauté collaborative est une occasion de transfert dans son propre milieu.

Différents outils existent pour favoriser le développement d'une collaboration. Parmi plusieurs moyens expérimentés dans la création d'une culture collaborative au cours des dernières années, un modèle a fait ses preuves dans le monde de l'éducation : la communauté d'apprentissage professionnelle.

Celle-ci représente l'un des meilleurs modèles d'amélioration du système scolaire dont le but est la réussite des élèves¹⁸⁸. Les écoles qui fonctionnent de cette façon obtiennent de meilleurs résultats que celles où on ne la trouve pas¹⁸⁹. « Bien que le fonctionnement de l'école comme communauté d'apprentissage professionnelle ait été reconnu comme étant efficace pour contrer le décrochage scolaire et favoriser la réussite scolaire, il a reçu peu d'attention dans les milieux francophones jusqu'à tout récemment¹⁹⁰.

L'annexe *La communauté d'apprentissage* décrit cette communauté.

7. Comment composer avec les spécificités du secondaire?

« Actuellement, les enseignants soutiennent qu'ils n'ont pas le temps ou les conditions nécessaires pour former leurs élèves à apprendre en lisant. Pourtant, ils font lire leurs élèves pour qu'ils apprennent et déplorent que ces derniers y arrivent difficilement »¹⁹¹. Si l'on ne fait qu'observer les événements et les comportements dans une situation difficile, le problème est maintenu puisque les solutions apportées ont un caractère temporaire. C'est en prenant le temps de réfléchir et d'identifier les causes sous-jacentes que la vraie solution se trouve.

« La formulation du problème est souvent plus importante que la solution. » (Einstein)

¹⁸⁸ Eaker et autres, 2004

¹⁸⁹ Leclerc, 2009

¹⁹⁰ Louis, 2006, cité dans Leclerc, 2010

¹⁹¹ Cartier, 2006

Revoir la structure organisationnelle

La nécessité d'une réflexion collective s'impose au secondaire : la structure organisationnelle doit être revue pour se centrer sur les besoins des élèves d'aujourd'hui. « Pour que l'esprit du milieu d'enseignement et ses résultats – à la fois pour les élèves et les enseignants – puissent évoluer, certains aspects de la culture organisationnelle de l'école doivent changer. Sinon, même les efforts les plus sincères se solderont par un échec »¹⁹². Plusieurs croient que l'école secondaire d'aujourd'hui est très différente de celle d'autrefois. L'avènement de la technologie y est pour beaucoup. En regardant toutefois du côté du fonctionnement des organisations et des classes, les changements observés perdent de leur ampleur, ce qui amène Kelly, McCain et Jukes (2009) à conclure que, finalement, ces changements sont plutôt superficiels.

L'élève d'aujourd'hui vit dans un univers ouvert sur le monde où tout est en relation. Dans la perspective d'apporter des solutions nouvelles, telles que le propose le référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, les équipes du secondaire doivent réfléchir et se questionner sur les changements à mettre en place. La figure 7 propose quelques pistes de questionnement à cet égard.

¹⁹² Seymore, 1996, cité dans Eaker, 2004



Figure 7 : Pistes de questionnement sur les changements à mettre en place pour favoriser l'apprentissage de la lecture au secondaire

L'implantation au secondaire du référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans demande l'implication des gestionnaires de la commission scolaire, des services éducatifs (secteur général des jeunes et de l'adaptation scolaire) et de tous les intervenants du secondaire, notamment les enseignants des différentes disciplines.

Aller au-delà de la résistance

La nouveauté risque cependant d'engendrer une certaine résistance. La direction d'établissement aura inévitablement à s'ajuster aux enseignants réfractaires à ces changements. Irvin, Meltzer et Dukes (2007) soulèvent l'importance pour les administrateurs et les membres de l'équipe responsable du développement de la littératie de bien comprendre les raisons pouvant entraîner cette résistance chez les enseignants du secondaire. Ils ont identifié huit sources d'appréhension et suggéré des explications qui pourraient être données aux enseignants pour diminuer la résistance occasionnée :

1. la peur de moins bien faire devant l'inconnu :
 - L'enseignante ou l'enseignant du secondaire est capable de comprendre les demandes des élèves en lecture et en écriture, et d'y répondre, c'est ce qu'il connaît. On ne veut que bonifier son savoir-faire.
2. l'accablement devant la tâche, qui est déjà exigeante :
 - La recherche a démontré que l'enseignement explicite de stratégies de lecture permet aux élèves de faire des progrès en lecture, ce qui permet de sauver du temps et des efforts par la suite.
3. le confort du connu :
 - Pour permettre aux élèves de répondre aux attentes de plus en plus élevées dans la poursuite de leurs études, il faut utiliser de nouvelles façons de faire reconnues comme efficaces.
4. l'avènement d'une autre mode qui passera :
 - Rendre les élèves capables de lire, d'écrire, de penser, de parler et de comprendre pour apprendre n'est pas une mode; c'est leur permettre de devenir des apprenants autonomes.
5. le manque d'accompagnement, de ressources et de temps :
 - Mettre ce projet en place est une priorité pour les trois prochaines années.
6. l'incompréhension de la tâche, qui est associée à une demande de spécialisation en lecture :
 - L'objectif est de permettre aux enseignants d'offrir un enseignement encore plus riche de la lecture et de l'écriture et non qu'ils deviennent des spécialistes de la lecture.

7. la croyance que l'élève du secondaire sait lire et que, si ce n'est pas le cas, il est trop tard pour intervenir et que le rôle de l'enseignante ou l'enseignant est de livrer un contenu dans un domaine spécifique et non en lecture :
 - Il n'est pas trop tard pour améliorer la compétence à lire, surtout pour les élèves du secondaire, pour qui la lecture est un instrument d'apprentissage. Le développement des compétences professionnelles des enseignants permet d'offrir aux élèves un meilleur environnement pour les motiver à lire et développer leur savoir-faire.
8. le développement professionnel inadéquat :
 - Le niveau de développement professionnel varie d'une personne à l'autre. L'objectif visé est que chaque enseignante ou enseignant augmente ses compétences pour enseigner la lecture.

L'identification de ces craintes permet l'amorce d'une réflexion qui aidera à mieux accompagner les enseignants. Tout comme il est demandé à l'enseignante ou l'enseignant de motiver ses élèves pour qu'ils s'engagent à lire, les directions d'établissement et de la commission scolaire ont à augmenter la motivation de leur équipe à développer des habiletés en littératie.

Enfin, le référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans offre l'occasion aux intervenants du primaire et du secondaire d'échanger sur des éléments d'intervention communs aux deux ordres d'enseignement.

Faciliter le passage du primaire au secondaire

Le référentiel cible les élèves qui terminent leur primaire de même que ceux qui amorcent leur secondaire. Ce choix de regroupement offre un intérêt particulier dans la mesure où il favorise naturellement un continuum dans les pratiques et aide à l'harmonisation des stratégies d'enseignement de la lecture au primaire et au secondaire. Il permet ainsi d'améliorer la transition des élèves du primaire vers le secondaire. Dans le but de faciliter cette transition, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le cadre des travaux de la voie 8 de la stratégie *L'école, j'y tiens*, prévoit la production d'un guide d'analyse de transition pour ces ordres d'enseignement. Ce guide vise à soutenir la transition du primaire vers le secondaire.

Annexes (section 2)

Composantes pour une implantation réussie de la démarche d'intervention proposée dans le référentiel en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans	178
La communauté d'apprentissage.....	186
Changement culturel d'une école traditionnelle vers une communauté d'apprentissage professionnelle	193
Préoccupations des intervenants scolaires pendant les mises à l'essai réalisées par le MELS et pistes de solutions proposées par les accompagnatrices.....	198
Décrire sa pratique actuelle de l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique	202
Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique.....	203
Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture dans son école et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique	204
Retour sur les pratiques actuelles et la transformation des pratiques.....	205
Étude du cas d'un élève qui rencontre des difficultés en lecture dans ma classe.....	206
L'importance de la connaissance des forces et des difficultés des élèves pour planifier l'intervention	207
Évaluer son degré de familiarité avec des sujets abordés au cours de l'implantation de la démarche d'intervention ainsi que son besoin d'information et de soutien au début de l'accompagnement.....	208
Questionnaire pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et feuille d'interprétation des résultats	209
Les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et celui des élèves	213
Activation des connaissances sur la conception de la lecture (3 ^e cycle du primaire)	215
Activation des connaissances sur la conception de la lecture (1 ^{er} cycle du secondaire).....	216
Les pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et la transformation des pratiques....	217
Questionnaire pour cerner la perception des causes des difficultés en lecture et feuille d'interprétation des résultats.....	218
Les perceptions des causes des difficultés en lecture : celles sur lesquelles on peut agir	224
Modèles pour l'organisation de l'enseignement de la lecture en classe	226
Analyse des modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe	234

Planification globale des stratégies à enseigner en lecture : pistes de réflexion	236
La réalisation d'une rencontre d'enseignement intensif.....	237
Analyse d'une rencontre d'enseignement intensif pour un sous-groupe d'élèves.....	238
Canevas pour la planification globale de l'enseignement en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans – Format « légal »	239
Thèmes de mini-leçons en fonction des sphères d'intervention en lecture et pour développer l'autonomie des élèves	243
Ce qui favorise ou entrave l'engagement et la persévérance dans le processus de transformation des pratiques.....	245
Faire un retour réflexif et se fixer un défi à la fin d'une rencontre de la communauté d'apprentissage professionnelle	246
Retour sur l'atteinte du défi personnel.....	247
Le dépistage des difficultés de mes élèves en lecture	248

Composantes pour une implantation réussie de la démarche d'intervention proposée dans le référentiel en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans

RESPONSABILITÉS POUR LES <i>GESTIONNAIRES DES COMMISSIONS SCOLAIRES</i> (direction générale et services éducatifs)			
Quatre phases de la gestion axée sur les résultats			
S'engager	Réaliser	Rendre des comptes	S'améliorer
Analyser la situation de la commission scolaire et de ses établissements par rapport aux conventions de partenariat, au plan stratégique et aux conventions de gestion afin que le référentiel s'intègre dans les cadres déjà existants. En collaboration avec les conseillers pédagogiques, choisir des écoles volontaires et prévoir, s'il y a lieu, des mécanismes de mise à niveau qui tiendront compte de la mobilité du personnel.	Offrir de la formation et de l'accompagnement aux conseillers pédagogiques et aux directions d'école, en collaboration avec les personnes-ressources régionales de soutien aux gestionnaires et celles destinées aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Prévoir les ressources humaines et financières nécessaires pour soutenir la mise en place de l'implantation.	Prévoir minimalement trois temps pendant l'année scolaire pour que les directions concernées par l'implantation de la démarche et les services éducatifs informent les directions des autres écoles des avancées et des retombées de ce projet.	Planifier la régulation du projet (fréquence et personnes impliquées). Participer à la recherche de solutions aux divers problèmes qui peuvent survenir. Apporter les ajustements nécessaires au fur et à mesure.

RESPONSABILITÉS POUR LES *GESTIONNAIRES DES COMMISSIONS SCOLAIRES*

(direction générale et services éducatifs)

Quatre phases de la gestion axée sur les résultats

S'engager	Réaliser	Rendre des comptes	S'améliorer
Assurer le soutien d'un conseiller pédagogique à l'école qui implante le référentiel. Assurer les modalités de soutien pour les trois années subséquentes. Assurer la visibilité du projet dans la commission scolaire (CS) en le présentant dans le cadre d'un comité consultatif de gestion, d'un comité pédagogique et aux professionnels de la CS. Assurer la diffusion des résultats de l'implantation du référentiel. Développer la compréhension et l'appropriation par les directions des			

RESPONSABILITÉS POUR LES *GESTIONNAIRES DES COMMISSIONS SCOLAIRES*

(direction générale et services éducatifs)

Quatre phases de la gestion axée sur les résultats

S'engager	Réaliser	Rendre des comptes	S'améliorer
composantes de la réponse à l'intervention (RTI), du modèle d'intervention à trois niveaux, de la démarche du référentiel et de la communauté d'apprentissage professionnelle.			

RESPONSABILITÉS POUR LES *DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT*

Quatre phases de la gestion axée sur les résultats

S'engager	Réaliser	Rendre des comptes	S'améliorer
Analyser la situation et faire des liens avec le projet éducatif, le plan de réussite et la convention de gestion et de réussite. Faire une demande d'accompagnement par un conseiller pédagogique. Choisir des enseignants volontaires et prévoir, s'il y a lieu, des mécanismes de mise à niveau qui tiendront compte de la mobilité du personnel. Informers et associer les parents au projet.	Mettre en place un comité responsable de l'implantation de la démarche¹⁹³. Favoriser la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) qui sera pilotée par un membre de la direction de l'école. Planifier un calendrier structuré des rencontres. Inscrire des temps de concertation à l'horaire maître. En collaboration avec le comité	Informers les autres membres du personnel de l'école des avancées et des retombées de l'implantation de la démarche lors des assemblées générales ou des rencontres de niveau. Faire un état de situation deux fois pendant l'année de même qu'un bilan annuellement. Assurer la visibilité du projet auprès du conseil d'établissement (CE) en l'informant annuellement et inclure les résultats de l'implantation dans la reddition de comptes annuelle du CE, s'ils sont prévus au plan de réussite.	Planifier la régulation du projet (fréquence et personnes impliquées). En équipe, participer à la recherche de solutions aux divers problèmes qui peuvent survenir. Apporter des ajustements si nécessaire.

¹⁹³ Le comité d'implantation de la démarche est constitué de la direction de l'école, des intervenants scolaires qui implantent la démarche et des conseillers pédagogiques rattachés à l'implantation du référentiel.

RESPONSABILITÉS POUR LES *DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT*

Quatre phases de la gestion axée sur les résultats

S'engager	Réaliser	Rendre des comptes	S'améliorer
Assurer la visibilité de l'implantation dans l'école lors des assemblées générales ou des rencontres de niveau. Être disponible pour quatre rencontres de réflexion et de concertation avec le comité responsable de l'implantation de la démarche. S'approprier les composantes de la réponse à l'intervention (RTI), du modèle d'intervention à trois niveaux et de la démarche du référentiel. En continuité avec cette implantation, prendre connaissance des composantes de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).	responsable de l'implantation de la démarche et avec la contribution du conseiller pédagogique, - réfléchir au rôle de l'orthopédagogue, de l'enseignant-ressource et de l'enseignante ou de l'enseignant en ce qui a trait au modèle d'intervention à trois niveaux ; - définir les rôles et responsabilités de chacun; - organiser la tâche de l'orthopédagogue et des enseignants en fonction des rôles définis; - communiquer ces rôles à l'ensemble du personnel. À chaque étape, faire un suivi des résultats des élèves en lecture avec les enseignants. Assigner les salles en favorisant des	Diffuser les bons coups . Planifier la régulation attendue en identifiant les objets, les indicateurs et les cibles de régulation en collaboration avec le comité responsable de l'implantation de la démarche. Diffuser ces informations parmi le personnel. En fonction des interventions réalisées et des résultats obtenus, réviser les plans d'intervention des élèves.	

RESPONSABILITÉS POUR LES *DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT*

Quatre phases de la gestion axée sur les résultats

S'engager	Réaliser	Rendre des comptes	S'améliorer
Reconnaître le temps nécessaire dans la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant, de l'enseignant-ressource et de l'orthopédagogue pour la mise en place du projet, notamment en ce qui concerne la réflexion, le modelage entre pairs, la concertation, l'évaluation et la planification des sous-groupes. Assurer les modalités de soutien pour les trois années subséquentes.	aménagements physiques souples. Assurer la proximité des salles pour tous les enseignants qui participent au projet pour favoriser les échanges entre eux, la résolution de problèmes et le soutien. Prévoir les ressources humaines, matérielles, informatiques et financières nécessaires pour soutenir la mise en place de l'implantation de la démarche.		

RESPONSABILITÉS POUR LES *CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES*

Quatre phases de la gestion axée sur les résultats

S'engager	Réaliser	Rendre des comptes	S'améliorer
En collaboration avec les gestionnaires des commissions scolaires, choisir des écoles volontaires. Présenter l'implantation de la démarche au personnel des services complémentaires de la CS. Accompagner les intervenants scolaires pour la mise en place de la démarche d'intervention dans les classes. Être disponible pour quatre rencontres de réflexion et de concertation d'une durée d'une demi-journée avec le comité responsable de l'implantation de la démarche.	Accompagner le comité responsable de l'implantation de la démarche. Former les intervenants scolaires et les accompagner lors de l'implantation de la démarche. Collaborer avec les autres accompagnateurs en participants à une CAP d'accompagnateurs.	Planifier la régulation attendue en identifiant les indicateurs et les cibles de régulation en collaboration avec le comité responsable de l'implantation de la démarche. Fournir des tableaux de bord pour le suivi des progrès des élèves. Informar les services éducatifs de l'évolution de l'implantation de la démarche. Fixer des objectifs afin d'évaluer les effets de l'implantation de la démarche auprès des intervenants	Offrir du soutien et rester à l'écoute des besoins exprimés. Participer à la recherche de solutions aux divers problèmes qui peuvent survenir. Apporter des ajustements si nécessaire. Proposer des lectures et autres moyens pour soutenir la transformation des pratiques.

RESPONSABILITÉS POUR LES *CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES*

Quatre phases de la gestion axée sur les résultats

S'engager	Réaliser	Rendre des comptes	S'améliorer
Participer avec le comité responsable de l'implantation de la démarche à la réflexion sur le rôle des enseignants, de l'orthopédagogue et de l'enseignant-ressource.		scolaires et des élèves; planifier les moyens à mettre en place pour les réaliser et les modalités d'évaluation pour vérifier leur atteinte.	

La communauté d'apprentissage

La communauté d'apprentissage professionnelle, qu'est-ce que c'est?

Le concept de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) est né, au début des années 90, de la théorie organisationnelle promouvant l'importance d'apprendre avec ses collègues. La CAP est une organisation qui permet d'apprendre constamment et de se questionner afin d'améliorer ses pratiques pédagogiques pour favoriser la réussite scolaire. Sa constitution varie suivant les besoins de l'organisation : elle peut regrouper une équipe pédagogique, l'ensemble d'une équipe-école, mais aussi une équipe-cycle ou un comité consultatif.

La communauté d'apprentissage développe une mission commune et des valeurs partagées. Le travail en équipe s'articule autour de la collaboration, de l'apprentissage, de l'amélioration continue et du questionnement. **Plusieurs études ont prouvé que les enseignants ont avantage à travailler de façon concertée afin de favoriser la réussite des élèves¹⁹⁴.** La CAP met à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelle des enseignants, l'engagement collectif pour améliorer la réussite des élèves et une culture de responsabilité partagée.

La CAP se centre sur **l'apprentissage** significatif des élèves et des adultes et sur la diffusion de l'expertise. Elle donne la priorité à la création d'un environnement favorable à la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage : temps de rencontres, respect, confiance, appui. Elle est à la recherche de réponses aux problèmes et aux défis rencontrés.

Le volet **professionnel** de la CAP se traduit par une nouvelle façon de travailler en équipe en profitant du vécu et des forces de chacun des enseignants dans le partage et l'entraide¹⁹⁵. Cette communauté est constamment en quête des meilleures façons d'identifier et de mettre en place des améliorations. La recherche de solutions est orientée vers les méthodes reconnues comme efficaces par la recherche.

Afin de mieux comprendre ce changement culturel de l'école, Eaker, Dufour et Dufour (2004) ont comparé l'école traditionnelle à la communauté d'apprentissage professionnelle sur neuf aspects qui sont affectés par cette transformation, soit **la collaboration, l'établissement d'une mission, d'une vision, de valeurs et d'objectifs, une approche axée sur l'apprentissage, le leadership, le plan précis d'amélioration de l'école, la célébration et la persévérance.**

L'annexe *Changement culturel d'une école traditionnelle vers une communauté d'apprentissage professionnelle* présente ces aspects.

¹⁹⁴ Louis et Marks, 1998; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009, tous cités dans Leclerc, 2009

¹⁹⁵ Desmarais, 2010

Pourquoi mettre sur pied une communauté d'apprentissage professionnelle?

Desmarais (2010) rapporte les constats très positifs faits dans une école au Québec à la suite de l'implantation d'une communauté d'apprentissage dans son milieu :

« Tous ces changements de pratiques ont porté fruit. En effet, le travail en équipe s'est grandement amélioré, le niveau de confiance est plus élevé et dorénavant, les enseignantes partagent aussi leurs situations difficiles sans craindre d'être jugées. Au contraire, elles trouvent des ressources et du soutien dans le groupe. Les rencontres permettent un temps d'arrêt et de remise en question qui est très profitable. Les enseignantes utilisent un vocabulaire commun pour décrire l'habileté à lire de leurs élèves. [...] Chacune a une connaissance plus précise des difficultés des élèves du cycle et peut intervenir de manière plus efficace et plus rapide. Elles constatent qu'il y a moins de perte de temps et que l'enseignement en sous-groupe s'avère particulièrement efficace. »

La communauté d'apprentissage professionnelle aide à surmonter les barrières et les défis liés au contexte socioéconomique et elle représente un atout devant le défi que pose la différenciation¹⁹⁶. Elle implique un leadership partagé significatif où chacun se sent responsable de l'atmosphère qui règne dans l'école. Elle permet d'aligner les pratiques et d'éviter le dédoublement dans les activités pédagogiques. Elle est un rêve pour une enseignante débutante ou un enseignant débutant par la richesse des échanges, de l'entraide et du partage qu'elle permet de vivre¹⁹⁷.

Comment mettre en place une CAP?

L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans une école se répartit dans le temps : c'est un changement organisationnel et culturel qui modifie la structure du milieu et la façon de penser des individus qui y évoluent. Les démarches entreprises doivent donc respecter le rythme de l'école. L'équipe est le moteur du processus de création de cette nouvelle culture collaborative pour l'apprentissage. Chaque enseignante ou enseignant et chaque direction doivent sacrifier une partie de leur autonomie afin de mettre en place un processus de collaboration où tous s'engagent à apprendre les uns des autres, c'est-à-dire à partager leurs connaissances, à rechercher de nouvelles idées et de nouvelles approches¹⁹⁸.

¹⁹⁶ Leclerc, 2009

¹⁹⁷ AEFO, 2007

¹⁹⁸ Eaker et autres, 2004

Desmarais (2010) rapporte l'expérience vécue dans une école du Québec relativement à l'implantation d'une communauté d'apprentissage¹⁹⁹.

Les conditions facilitant l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnel

Cinq conditions facilitent l'implantation et le maintien d'une communauté d'apprentissage professionnelle :

1. Les objectifs et les responsabilités doivent être bien définis.
2. Les membres de la communauté d'apprentissage professionnelle doivent recevoir un soutien de la commission scolaire pour être conseillés et accompagnés.
3. Un budget doit être alloué aux ressources matérielles, au soutien et à la formation.
4. L'autonomie professionnelle et le rythme des participants doivent être respectés.
5. Le temps alloué aux rencontres de la CAP est un élément essentiel. Il doit être inclus dans la tâche éducative prescrite. Du temps de libération doit être accordé pour certaines rencontres et pour la mise en place de divers changements.

Il existe différents outils qui visent à faciliter l'implantation d'une CAP. Le tableau 1 en présente quelques-uns.

¹⁹⁹ Il est possible de télécharger le document à l'adresse suivante :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp>.

Tableau 1 : Suggestion d'outils pour soutenir l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle et analyser son évolution

Outils	Brève description	Source
Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP)	Trois stades de développement d'une communauté d'apprentissage professionnelle sont présentés à partir de sept indicateurs qui permettent de situer la progression de l'école comme CAP : 1. la vision de l'école; 2. les conditions physiques et humaines; 3. la culture collaborative; 4. le leadership; 5. la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif; 6. les thèmes abordés; 7. la prise de décisions et l'utilisation des données.	<i>La communauté d'apprentissage professionnelle : quelques conditions gagnantes associées à l'implantation d'une communauté d'apprentissage</i> Martine Leclerc, professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais, 2009 Allocution prononcée dans le cadre de la 14^e Biennale de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES)
Dix recommandations à l'intention de la direction d'établissement pour l'implantation d'une CAP	Dix rôles de la direction d'école ont été identifiés par des chercheurs pour faciliter l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle : 1. faciliter les rencontres collaboratives; 2. orienter l'équipe vers la vision de l'école et vers des objectifs précis; 3. fournir les ressources nécessaires; 4. procurer du temps de rencontre de qualité; 5. s'informer des préoccupations des enseignants et aider à cibler les priorités; 6. accompagner par un soutien pédagogique; 7. réagir au compte rendu et faire le suivi;	<i>La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier de réussite des élèves</i> Martine Leclerc et André Moreau, professeurs au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais, 2009 Article paru dans <i>Le point en administration de l'éducation</i>, vol. 12, n^o 4, p. 22-28, printemps 2010

	8. participer activement aux rencontres; 9. créer un climat propice au partage et bienveillant; 10. susciter l'apprentissage des enseignants et la diffusion de l'expertise.	
Modèle de rencontre pour une école fonctionnant comme communauté d'apprentissage professionnelle (Leclerc et Moreau, 2010)	Un modèle de rencontre pour une école fonctionnant comme communauté d'apprentissage professionnelle est présenté en fonction des éléments à prendre en compte avant, pendant et après la rencontre. En fonction de chacun des éléments proposés, des exemples de questionnement sont apportés et les rôles de la direction y sont précisés.	<i>La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier de réussite des élèves</i> Martine Leclerc et André Moreau, professeurs au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais, 2009 Article paru dans <i>Le point en administration de l'éducation</i>, vol. 12, n° 4, p. 22-28, printemps 2010
Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle	Quinze outils visant à encourager la connaissance et la mise en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles sont présentés sous cinq concepts : 1. mission et vision communes; 2. travail et apprentissage en équipe 3. environnement favorable; 4. leadership partagé et mobilisateur; 5. focalisation sur les résultats scolaires. On y trouve des grilles, des questionnaires, des exercices, des modèles, des tableaux, etc.	<i>Ensemble, on réussit. Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle</i> Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) et Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO), 2009 Gouvernement de l'Ontario, Ottawa http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf

La communauté d'apprentissage professionnelle en devenir	Le développement d'une communauté d'apprentissage professionnelle est décomposé en quatre étapes d'un processus continu (étape préalable, introduction, développement et maintien) afin d'aider à l'analyse de son évolution. Ces étapes sont présentées à partir des éléments d'une CAP : 1. les valeurs communes; 2. les objectifs; 3. la culture de collaboration; 4. le partenariat avec les parents; 5. la recherche appliquée; 6. l'amélioration continue; 7. l'approche axée sur les résultats.	Eaker, R., R. Dufour et R. Dufour (2004). <i>Premier pas, transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle</i>. National Educational Service : Bloomington P. 137-145
Liste de vérification : suivi et évaluation des changements culturels	Cette liste de vérification, bâtie à partir d'une échelle de 1 à 10, permet au personnel d'évaluer ses progrès dans la réalisation de la CAP en fonction des éléments qui la composent.	P. 146-152
Les dix étapes de l'établissement d'une communauté d'apprentissage professionnelle : guide général	Cette synthèse présente les différentes étapes à franchir dans la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle.	P. 153-155
Questions essentielles du travail d'équipe	Ce questionnaire permet à l'équipe de concentrer ses efforts sur les sujets pertinents pour l'amélioration des résultats des élèves.	P. 170-171
Modules d'activités pour développer les habiletés de collaboration chez les	Ces modules sont conçus pour la formation initiale des enseignants. Ils regroupent des informations portant sur le développement d'habiletés de collaboration chez les	<i>Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation</i>

futurs professionnels	enseignants. Les données de recherches les plus récentes dans le domaine sont prises en compte. Les quatre premiers modules regroupent des outils pouvant aider pour l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle : Module 1 : Nature et fonctionnement d'un groupe et d'une équipe Module 2 : La préparation et la conduite d'une réunion Module 3 : Les conflits et les stratégies de résolution de problèmes personnels Module 4 : Les habiletés de communication	Claire Beaumont, Université Laval, Josée Lavoie, Université de Sherbrooke, et Caroline Couture, Université du Québec à Trois-Rivières Document produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaires (CRIRES), 2010 http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/guide_pratiques_collaboratives.pdf
-----------------------	--	---

Changement culturel d'une école traditionnelle vers une communauté d'apprentissage professionnelle

Richard Dufour, surintendant d'un district d'écoles secondaires en Illinois, Robert Eaker, vice-recteur à la Middle Tennessee State University, et Rebecca Dufour, directrice d'une école primaire en Virginie, sont des références de premier ordre en matière de communautés d'apprentissage professionnelles. Dans leur livre *Premier pas, transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, ils présentent ce qu'est la communauté d'apprentissage professionnelle et proposent des pistes pour son développement en milieu scolaire. Le tableau 2 est tiré de cet ouvrage. Afin de mieux comprendre le changement culturel apporté par la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans l'école, Eaker, Dufour et Dufour (2004) ont comparé l'école traditionnelle à la communauté d'apprentissage professionnelle sur neuf aspects qui sont affectés par cette transformation. À même ce tableau, les auteurs abordent la composante « programme » sous l'angle des choix pédagogiques faits par les enseignants ou la communauté d'apprentissage à la suite de réflexions sur l'enseignement à donner. Il ne doit pas être directement associé au Programme de formation de l'école québécoise.

Tableau 2 De l'école traditionnelle vers une communauté d'apprentissage professionnel²⁰⁰

	École traditionnelle	Communauté d'apprentissage professionnelle
Collaboration	Isolement des enseignants	Équipe travaillant en collaboration
Rédaction d'un énoncé de mission « Que voulons-nous que les élèves apprennent? Comment saurons-nous ce que les élèves apprennent? Comment réagissons-nous lorsque certains élèves n'assimileront pas le contenu? »	L'énoncé : 1. varie peu d'une école à l'autre; 2. est bref, par exemple « Nous croyons que chaque enfant peut apprendre ».	L'énoncé : • précise ce que les élèves apprendront; • répond à la question « Comment saurons-nous ce que les élèves apprennent? »; • précise comment l'école répond aux besoins des élèves qui n'assimilent pas le contenu.
Rédaction d'un énoncé de vision «La réflexion commence par la recherche sur les meilleurs approches pédagogiques et porte sur la mission : qu'est-ce qui est indispensable? Si nous faisons un excellent travail avec les éléments indispensables, quels pourraient être les résultats? »	L'énoncé : • est une opinion moyenne; • devient rapidement une liste de vœux; • est souvent ignoré; • est souvent dicté ou mis au point par un petit groupe d'individus.	L'énoncé : • se base sur la recherche; • est crédible et axé sur les résultats; • sert de base pour planifier les améliorations; • est le fruit d'un consensus général établi en collaboration.

²⁰⁰ Eaker, Dufour et Dufour, 2004

Rédaction d'un énoncé de valeurs « Comment devons-nous agir pour créer le genre d'école que nous avons dit vouloir devenir? »	Les valeurs : • n'ont pas de base réelle; • exprimées dans l'énoncé sont très nombreuses; • sont exprimées en tant que croyances; • de l'énoncé sont axées sur soi.	Les valeurs : • sont établies en fonction de la vision; • exprimées dans l'énoncé sont en nombre restreint; • sont exprimées en tant que comportements et engagements. L'énoncé sert de base pour planifier les améliorations.
Rédaction d'un énoncé d'objectifs « Quelles sont les mesures à prendre et comment les prendrons-nous? »	Les objectifs : • n'ont pas de base réelle; • sont très nombreux; • visent les moyens plutôt que les résultats; • ne peuvent être ni évalués ni mesurés; • ne font l'objet d'aucun suivi.	Les objectifs : • sont établis en fonction de la vision; • sont en nombre restreint; • sont axés sur les résultats visés; • correspondent à des indicateurs de rendement mesurables; • font l'objet d'un suivi continu; • sont établis en vue de gains à court terme et de défis à long terme.
Approche axée sur l'apprentissage	L'approche est axée principalement sur l'enseignement.	L'approche est axée principalement sur l'apprentissage.
Programme	Chaque enseignante ou enseignant décide lui-même du contenu à enseigner.	Le programme d'études, développé en collaboration, est axé sur ce que les élèves

	La surcharge est fréquente.	doivent apprendre. La réduction du contenu permet un enseignement plus approfondi de la matière privilégiée. Les évaluations sont mises au point en collaboration. Un plan est établi en collaboration pour répondre aux besoins des élèves qui n'assimilent pas le contenu.
Recherche en collaboration	Les décisions au sujet des stratégies d'amélioration sont prises en fonction de l'opinion « moyenne ».	Les décisions se basent sur la recherche et les meilleures méthodes qui en résultent, selon les recherches collaboratives d'équipes d'enseignants.
Recherche et résultats	L'efficacité des méthodes d'amélioration est évaluée à l'externe. Les enseignants se fient à des personnes de l'extérieur de l'établissement pour juger de ce qui fonctionne. On choisit les approches selon que les enseignants les aiment ou non.	Les approches sont validées à l'interne. Des équipes d'enseignants mettent à l'essai diverses approches d'amélioration et comparent leurs effets sur l'apprentissage. L'effet des diverses approches sur l'apprentissage est le principal critère d'évaluation.
Leadership	Les administrateurs sont considérés comme occupant des positions de leadership, alors que les enseignants sont perçus comme des exécutants ou des « suiveurs ».	Les administrateurs sont considérés comme des leaders de leaders. Les enseignants sont perçus comme étant les leaders du changement.

Plan d'amélioration de l'école	Le plan d'amélioration de l'école porte sur de nombreux aspects. L'objectif premier est souvent de « remettre le plan à temps ». Ensuite, le plan est ignoré.	Le plan d'amélioration de l'école porte sur un nombre restreint d'objectifs ayant un effet sur le niveau d'apprentissage des élèves. Le plan est le véhicule de choix pour une amélioration organisée et durable de l'école.
Célébration	Les célébrations sont peu fréquentes. Lorsque des enseignants sont honorés, la célébration vise habituellement un groupe. Les élèves sont honorés lorsqu'ils atteignent un succès préétabli. Les honneurs sont réservés à quelques individus.	Le plan d'amélioration de l'école porte sur un nombre restreint d'objectifs reliés au niveau d'apprentissage des élèves. En plus d'honorer les succès préétablis, les célébrations marquent les améliorations. L'école met tous ses efforts à « créer » des succès et à les célébrer. Les célébrations sont liées à la vision de l'école et à ses valeurs, ainsi qu'à l'amélioration des résultats des élèves.
Persévérance	Les efforts d'amélioration changent fréquemment, suivant les tendances et les programmes à la mode.	L'école s'engage à « maintenir le cap », dans le but d'atteindre sa vision. De nouvelles initiatives sont mises en œuvre uniquement lorsqu'on a déterminé que les changements aideront l'école dans ce but. Le rôle du leader est de promouvoir et de défendre la vision et les valeurs de l'école, et de confronter les personnes dont les comportements ne cadrent pas avec celles-ci.

Préoccupations des intervenants scolaires pendant les mises à l'essai réalisées par le MELS et pistes de solutions proposées par les accompagnatrices

Le tableau qui suit présente des préoccupations exprimées par les intervenants scolaires accompagnés pendant les mises à l'essai menées par le MELS ainsi que les pistes de solution proposées par les accompagnatrices pour favoriser le maintien de leur engagement dans le processus de transformation des pratiques.

Les préoccupations et les pistes de solution à envisager pour favoriser la persévérance des équipes tout au long du processus de transformation des pratiques ²⁰¹	
Les préoccupations possibles	Les pistes de solutions
Le sentiment d'incompétence par rapport à l'enseignement de la lecture	• Proposer des formations, des lectures, le visionnement de vidéos, du modelage en classe ou de l'accompagnement pour augmenter le répertoire des stratégies d'enseignement et le sentiment d'efficacité des participants • Proposer des cercles de lecture entre enseignants • Créer un répertoire de bons coups (portfolio professionnel) à utiliser au bon moment • S'engager dans un processus de développement professionnel • Utiliser des techniques d'impact pour expérimenter les inconforts liés au changement afin de susciter les échanges et la réflexion²⁰²

²⁰¹ Les conseillères pédagogiques qui ont contribué à élaborer ce tableau sont : Annie Pelletier et Diane Beaudry (Commission de la Capitale), Chantale Carette (Commission scolaire de Portneuf), Dany Laflamme et Louise Vigneault (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin) et Isabelle Arial (Commission scolaire des Navigateurs).

²⁰² Par exemple, vivre du déséquilibre en faisant écrire de la main opposée un texte et faire ressortir qu'on est moins efficace dans un nouveau contexte : cela demande beaucoup plus d'efforts et d'énergie, on est à la recherche d'un gain, etc. Doit-on se donner une note immédiatement ou se donner le droit à l'erreur?

Les préoccupations et les pistes de solution à envisager pour favoriser la persévérance des équipes tout au long du processus de transformation des pratiques²⁰¹

Les préoccupations possibles	Les pistes de solutions
La pression des collègues pour l'abandon de la transformation des pratiques	• Solliciter l'appui de la direction • Informer l'équipe-école des bons coups en rapport avec la mise en œuvre de la démarche • Expliquer les raisons qui sous-tendent les croyances et l'adhésion aux éléments suivants : la conception de l'apprentissage, le travail en sous-groupe pour soutenir les élèves en difficulté, la pratique autonome pour favoriser le développement de la compétence, l'enseignante ou l'enseignant comme premier intervenant auprès de l'élève en difficulté, etc. • Démontrer que la démarche proposée constitue une façon efficace de faire de la différenciation pédagogique • Miser sur l'autonomie professionnelle • Présenter les résultats, notamment la progression des élèves • S'appuyer sur des résultats de recherche qui appuient les choix faits • Favoriser la participation des leaders positifs et avoir dans l'équipe de travail un nombre plus grand de personnes qui adhèrent au projet que de personnes résistantes (masse critique) • Rappeler que la démarche permet de répondre au projet de réussite (convention de gestion) que tous (majoritairement) ont choisi et auquel tous ont adhéré • Mentionner clairement qu'on respecte leur non-adhésion mais qu'on leur demande de ne pas dénigrer ceux qui mettent en place la démarche ni exercer une pression pour qu'ils cessent de le faire • Demander aux résistants de s'engager dans un autre projet en lecture (ou d'être le groupe contrôle) • Établir sa crédibilité comme accompagnateur et gagner la confiance des personnes accompagnées • Au départ, présenter soi-même le projet afin d'éviter les interprétations et apporter les nuances nécessaires • Revenir sur les motifs de départ

Les préoccupations et les pistes de solution à envisager pour favoriser la persévérance des équipes tout au long du processus de transformation des pratiques²⁰¹

Les préoccupations possibles	Les pistes de solutions
L'établissement de liens entre l'évaluation à l'aide des outils prescrits et ceux proposés dans la démarche	• Conserver des traces valides, pertinentes et suffisantes pour la construction du jugement • Avoir une planification globale de l'évaluation qui repose à la fois sur le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), la progression des apprentissages, les sphères d'intervention et les cadres d'évaluation • Développer la confiance en ses pratiques évaluatives • Évaluer l'élève en grande difficulté en lecture à partir d'objectifs fixés spécialement pour lui dans le cadre de la démarche de plan d'intervention, s'il y a lieu
Le choix du matériel : délaissier le matériel édité et trouver des textes intéressants de niveaux de complexité variés, etc.	• Identifier d'abord l'intention pédagogique et choisir le matériel qui permet de la poursuivre • Consulter le site Internet ministériel <i>Livres ouverts</i> • Utiliser des échelles, par exemple celle de Pinnel et Fountas, pour identifier le niveau de difficulté des ouvrages • Créer une bibliothèque de classe • Constituer une boîte de livres de niveaux de complexité variés à proposer aux enseignants avec des pistes d'utilisation • Planifier en fonction du PFEQ et de la progression des apprentissages dans le but de cibler l'essentiel, ce qui pourrait enlever la pression relative au matériel édité • Consulter la « mise en contexte » des échelles de niveaux de compétence, qui propose les caractéristiques des textes accessibles en fin de cycle (voir aussi, dans la progression des apprentissages, la partie « Connaissances et stratégies ») • Faire la promotion de livres à l'échelle de la commission scolaire
Le groupe d'élèves perçu comme peu autonome	• Proposer des façons de faire travailler les élèves de façon autonome • Accompagner les enseignants pour qu'ils enseignent à leurs élèves des comportements autonomes, notamment en enseignant de manière explicite les comportements attendus • Développer l'endurance à partir d'une approche organisationnelle comme <i>Les 5 au quotidien</i> • Offrir des exemples et des contre-exemples de comportements attendus

Les préoccupations et les pistes de solution à envisager pour favoriser la persévérance des équipes tout au long du processus de transformation des pratiques²⁰¹

Les préoccupations possibles	Les pistes de solutions
L'impression que les élèves qui ne font pas partie du sous-groupe recevant de l'enseignement intensif perdent du temps	• Instaurer un système de gestion du travail pendant l'enseignement en sous-groupe • Questionner quelques élèves avant et après le travail autonome pour qu'ils annoncent ce qu'ils prévoient faire ou qu'ils parlent de ce qu'ils ont fait pendant la période (en profiter pour préciser des attentes comme celle de varier les genres de textes lus) • Prévoir des entretiens individuels pendant le travail autonome pour voir ce que les élèves font, offrir du soutien, prendre des informations sur leurs progrès • Rappeler, à l'aide de résultats de recherche lorsque c'est possible, que le travail autonome, comme la lecture ou l'écriture libre, permet de développer des compétences • Proposer des tâches ou des routines de travail autonome • Faire travailler en duo les élèves qui ne sont pas en sous-groupe • Désigner un élève-expert qui offre du soutien ponctuel • Mettre en place un centre de correction pour valoriser l'autonomie • Rencontrer à l'occasion les élèves non ciblés par l'enseignement intensif en sous-groupe plus nombreux et enrichir leur travail (interventions de haut niveau)

D'autres difficultés peuvent survenir pendant l'accompagnement. Pour certaines d'entre elles, les accompagnateurs peuvent difficilement offrir du soutien, par exemple le quotidien surchargé des intervenants scolaires, les nombreux imprévus qui surviennent dans la classe, la mauvaise gestion des priorités (mener de front plusieurs projets), etc.

Décrire sa pratique actuelle de l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique

(version des enseignants)

Intention pédagogique : Faire émerger la pratique actuelle des enseignants pour le développement de la compétence à lire et évaluer leur niveau de confort par rapport à cette pratique.

Ma pratique actuelle en lecture

Consigne : Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

En classe, les élèves lisent...

types de textes – durée – moment – sentiments – habitudes – motivation à lire - autres

En classe, pour développer la compétence à lire des élèves, je...

types d'activités – matériel – gestion de classe – évaluation - autres

Autres aspects qui favorisent le développement de la compétence à lire des élèves de ce groupe	Autres aspects qui nuisent au développement de la compétence à lire des élèves de ce groupe

Sur une échelle de 1 à 10 (1 correspondant à un immense inconfort et 10, au niveau de confort le plus élevé), situez votre niveau de confort par rapport à votre pratique actuelle de l'enseignement de la lecture et expliquez brièvement.

Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique

(version des conseillers pédagogiques)

La pratique actuelle en lecture

Consigne : Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

En général, les élèves du 3^e cycle du primaire ou du 1^{er} cycle du secondaire lisent...

types de textes – habitudes – motivation à lire - autres

Pour soutenir les enseignants dans le développement de la compétence à lire de leurs élèves, je...

formation – accompagnement ou soutien en classe – adaptation du matériel – autres

Autres aspects qui favorisent le développement de la compétence à lire des élèves	Autres aspects qui nuisent au développement de la compétence à lire des élèves

Sur une échelle de 1 à 10 (1 correspondant à un immense inconfort et 10, au niveau de confort le plus élevé), situez votre niveau de confort par rapport à votre pratique actuelle pour ce qui est de soutenir les enseignants dans le développement de la compétence à lire de leurs élèves et expliquez brièvement.

Décrire sa pratique actuelle pour soutenir l'enseignement de la lecture dans son école et évaluer son niveau de confort par rapport à cette pratique

(version des questionnaires)

La pratique actuelle en lecture

Consigne : Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

En général, les élèves du 3^e cycle du primaire ou du 1^{er} cycle du secondaire lisent...

types de textes – habitudes – motivation à lire - autres

Pour soutenir le développement de la compétence à lire des élèves de mon école, je...

offre de formations – achats – bibliothèque - autres

Autres aspects qui favorisent le développement de la compétence à lire des élèves	Autres aspects qui nuisent au développement de la compétence à lire des élèves

Sur une échelle de 1 à 10 (1 correspondant à un immense inconfort et 10, au niveau de confort le plus élevé), situez votre niveau de confort par rapport à votre pratique actuelle pour ce qui est de soutenir le développement de la compétence à lire des élèves de l'école et expliquez brièvement.

Retour sur les pratiques actuelles et la transformation des pratiques

Consigne : Notes pour le retour, à la fin de la réflexion individuelle, sur les pratiques actuelles des participants relativement à l'enseignement de la lecture.

- Chaque participant a évalué son propre niveau de confort par rapport à sa pratique actuelle de l'enseignement de la lecture ou du soutien à l'enseignement de la lecture.
- Les niveaux de confort varient en fonction de plusieurs facteurs : le choix du matériel didactique, l'expérience au niveau scolaire concerné, l'écart conscient entre les pratiques pédagogiques et le développement souhaité de la compétence à lire des élèves, la valeur accordée à la lecture (la lecture est peut-être la compétence « chou-chou »).
- L'implantation de la démarche suppose de quitter, par exemple, le confort des pratiques établies depuis longtemps ou le confort du matériel didactique.
- Jacqueline Caron parle de faire des deuils.
- Faire des deuils ou quitter des pratiques confortables entraîne un inconfort et cela peut être déstabilisant pour un certain temps.
- Dans ces circonstances, il peut être utile d'envisager le changement comme une expérience.

« Envisagez votre essai comme une "expérience". Ainsi vous éviterez la pression de la réussite ou de l'échec, qui accompagne généralement un nouvel apprentissage » (Hume, 2009).

- Il faut se donner le temps, persévérer.
- Il est bien d'annoncer le moment où une activité sera consacrée à trouver des façons de s'aider à persévérer dans le processus de changement et la transformation des pratiques. (Voir la planification globale des rencontres de la communauté d'apprentissage professionnelle.)

Étude du cas d'un élève qui rencontre des difficultés en lecture dans ma classe

Je décris la situation actuelle d'un élève qui rencontre des difficultés en lecture dans ma classe.

Je dresse la liste des actions déjà entreprises pour soutenir cet élève dans le développement de sa lecture.

Pendant les échanges, je note les réinvestissements possibles dans ma pratique pour soutenir le développement de la lecture pour les élèves qui rencontrent des difficultés.

L'importance de la connaissance des forces et des difficultés des élèves pour planifier l'intervention

Consigne : Notes pour le retour en séance plénière, après la présentation du courant actuel de l'enseignement de la lecture. Un lien doit être établi avec le dépistage en lecture.

- Pour certains élèves, il y a urgence d'agir, c'est-à-dire de développer leur compétence à lire, parce que la lecture favorise la réussite scolaire en général.
- Afin de s'assurer que tous les élèves développent la compétence à lire de façon satisfaisante et compte tenu du fait qu'ils sont tous différents quant au niveau de développement de cette compétence, il importe de connaître leurs forces et leurs difficultés pour planifier l'enseignement.
- Il faut donc aller au-delà de « Il ne sait pas lire », « Il est du niveau de la 2^e année du primaire », « Il ne comprend rien de ce qu'il lit », « Il est non lecteur » parce que ces informations ne sont pas assez précises pour permettre la planification de l'enseignement ou pour parler des progrès de l'élève.
- Dans le cadre du projet, vous serez invités à raffiner l'évaluation des forces et des difficultés des élèves de votre groupe en lecture.
- Une connaissance plus précise des forces et des difficultés des élèves en lecture permet la planification d'un enseignement étroitement lié à leurs besoins et, par conséquent, beaucoup plus efficace (ni trop difficile ni trop facile et portant sur les éléments qui, dans leur cas, favorisent le développement de cette compétence).
- Dans le cadre du projet, vous serez invités à planifier l'enseignement de la lecture de sorte qu'il favorise le développement de la compétence à lire de tous les élèves, les meilleurs lecteurs comme les moins bons, et ce, de la manière la plus efficace possible à cause de l'urgence d'agir.
- Bien connaître les besoins des élèves n'est pas simple : la compétence à lire comporte plusieurs éléments.
- Par souci d'efficacité, on peut se demander, par exemple, quels éléments de la lecture fourniront les informations les plus pertinentes. Comment évaluer le niveau de développement de ces éléments chez les élèves? À quel moment est-ce utile de réaliser une telle évaluation?
- Dans le cadre de l'implantation de la démarche, vous serez outillés pour réaliser un dépistage en lecture pour l'ensemble des élèves de votre groupe.

En résumé :

- il y a urgence d'agir, car la lecture favorise la réussite scolaire;
- les élèves sont tous différents quant au niveau de développement de la compétence à lire;
- connaître leurs forces et leurs difficultés en lecture permet de planifier un enseignement efficace;
- un souci d'efficacité guide le choix des composantes à évaluer en lecture, la manière et le moment de le faire;
- les participants seront outillés pour réaliser un dépistage en lecture.

Évaluer son degré de familiarité avec des sujets abordés au cours de l'implantation de la démarche d'intervention ainsi que son besoin d'information et de soutien au début de l'accompagnement

	J'aimerais apprendre sur le sujet.	Je suis à l'aise avec ce sujet dans ma pratique professionnelle.
La compétence à lire des textes variés dans le Programme de formation de l'école québécoise		
L'enseignement de la lecture aux élèves de 10 à 15 ans		
Le dépistage		
Les stratégies d'enseignement efficaces		
Le suivi des progrès des élèves		
La communication du développement de la compétence à lire des élèves en difficulté		
Les lecteurs qui rencontrent des difficultés		
La gestion de classe qui favorise l'enseignement en sous-groupe		
Autres sujets (précisez)		

Questionnaire pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants²⁰³ et feuille d'interprétation des résultats

Questionnaire pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants

Dans la case ombrée située à côté de l'énoncé, j'écris le numéro qui reflète le mieux mon opinion ou ma perception de moi-même.

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| 1. Fortement en désaccord | 4. En accord |
| 2. En désaccord | 5. Fortement en accord |
| 3. Neutre | |

A	B	C	D	
				1. Je crois en mes capacités comme enseignante ou enseignant.
				2. Avec de bonnes pratiques éducatives et un bon matériel, tous les élèves peuvent apprendre.
				3. Lorsqu'un collègue se félicite à propos des progrès de ses élèves, de mon côté, je me sens incompetent.
				4. Les nouvelles connaissances issues de la recherche en éducation sont comme « faire du neuf avec du vieux ».
				5. Rejoindre certains élèves en difficulté est tout simplement au-dessus de mes compétences.
				6. Le statut socioéconomique d'un élève n'est pas une variable importante à considérer pour juger de l'efficacité de l'enseignement.
				7. Je me considère comme un expert pour faire la discipline et gérer les comportements en classe.
				8. Même les pires situations familiales ne devraient pas interférer avec les capacités d'un professeur à enseigner à ses élèves.
				9. Mon enthousiasme pour l'enseignement fait de moi une enseignante ou un enseignant efficace.

²⁰³ Jordan, A. (2007). *Introduction to inclusive education*. Mississauga, ONT : Wiley, p.30-33. Traduction et adaptation libres.

A	B	C	D	
				10. Dans une classe, les élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé ne réussiront probablement pas aussi bien sur le plan de l'instruction que les élèves issus d'un milieu socioéconomique moyen ou favorisé.
				11. Je ne peux rien faire ou presque pour prévenir les échecs des élèves de ma classe issus d'un milieu socioéconomique faible.
				12. Les élèves en difficulté représentent des défis qui motivent les enseignants à toujours faire un meilleur travail et non des obstacles.
				13. Je fais une différence dans la vie de mes élèves.
				14. Peu importe ce que je pourrais faire, cela n'aura que peu d'effets pour entraîner un changement chez un élève venant d'une famille dysfonctionnelle.
				15. Si les élèves n'étaient pas si indisciplinés, je pourrais faire ce pour quoi j'ai étudié, soit enseigner.
				16. Parfois, les enseignants sont dépassés par des problèmes extérieurs à l'école, sur lesquels ils n'ont pas de pouvoir. Il n'est pas étonnant qu'ils ne puissent pas enseigner.
				17. Je n'ai jamais rencontré un élève à qui je ne pouvais pas enseigner.
				18. Parfois, j'ai l'impression que seul un miracle pourrait aider certains élèves, mais l'enseignante ou l'enseignant est un être humain qui ne fait pas de miracle.
				19. Si les enseignants offrent un modèle positif, même les élèves qui subissent des influences négatives à la maison peuvent vivre des succès.
				20. Les progrès de mes élèves reflètent la qualité de mon enseignement.
				21. Les enseignants ont peu d'influence sur la motivation à apprendre des élèves.
				22. Mes élèves savent qu'ils sont importants à mes yeux et ils travaillent fort pour satisfaire à mes attentes.
				23. Les enseignants efficaces ont une influence marquante dans la vie de leurs élèves.
				24. La plupart de mes collègues semblent être plus créatifs et compétents que moi.
				25. Un enseignement efficace peut diminuer l'impact de facteurs familiaux négatifs.

A	B	C	D	
				26. Je ne peux rien faire pour aider les élèves qui ne sont pas intéressés à apprendre.
				27. Les bons enseignants sont constamment à la recherche de nouvelles connaissances issues de la recherche en éducation et pour l'accompagnement de stagiaires, et ce, dans le but d'améliorer leur enseignement.
				28. Je connais bien les notions à enseigner et je peux répondre aux questions des élèves avec profondeur.
				29. L'influence d'une enseignante ou d'un enseignant est limitée si on la compare avec l'influence de l'environnement familial.
				30. Dans quelques matières, j'ai l'impression de n'être qu'une page ou deux à l'avance sur mes élèves.
				31. Certaines difficultés de mes élèves interfèrent avec ma capacité à leur enseigner.
				32. Quand mes élèves ne progressent pas adéquatement, je me décourage et je me mets à douter de ma compétence à enseigner.

Feuille d'interprétation des résultats

Consigne : Calculez le total pour chaque colonne.

Sentiment d'efficacité à enseigner

Croire que l'enseignement aura un impact sur l'apprentissage de l'élève peu importe les habiletés de départ et le milieu d'origine.

Sentiment d'efficacité personnelle

Croire en sa propre compétence à enseigner et qu'on peut faire une différence pour les élèves.

Colonne A

Sentiment élevé d'efficacité comme enseignante ou enseignant : Si votre total est de 25 ou plus, vous avez une perception saine de votre efficacité comme enseignante ou enseignant. Vous croyez en vos élèves et en leur capacité à apprendre. Vous cherchez des preuves de leurs performances qui augmentent vos croyances en ce sens.

Colonne B

Faible sentiment d'efficacité personnelle : Si votre total est de 20 ou plus, vous avez des doutes quant à votre compétence à enseigner. Vous avez peu confiance en votre capacité à surmonter les difficultés des élèves et les obstacles provenant de la famille ou du milieu d'origine.

Colonne C

Faible sentiment d'efficacité comme enseignante ou enseignant : Si votre total est de 20 ou plus, vous croyez probablement que votre capacité à entraîner des changements chez vos élèves est limitée par des facteurs externes. Ces facteurs peuvent diminuer votre motivation à chercher des façons d'enseigner à certains élèves. Si les élèves réussissent, vous en attribuez peut-être la cause à autre chose que votre enseignement.

Colonne D

Sentiment élevé d'efficacité personnelle : Si votre total est de 25 ou plus, vous avez de l'assurance comme enseignante ou enseignant et vous croyez que vous pouvez agir pour rendre vos élèves plus compétents. Vous déployez des efforts pour contrecarrer les facteurs négatifs provenant des familles ou du milieu d'origine des élèves parce que vous croyez que vous pouvez faire une différence pour eux.

Les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle des enseignants et celui des élèves²⁰⁴

Consigne : Notes pour le retour prévu après l'activité pendant laquelle les enseignants ont rempli le questionnaire sur leur sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle.

« La motivation d'une personne, ses états émotifs et ses actions reposent davantage sur sa représentation de soi que sur ce qu'elle peut réellement » (Albert Bandura).

- Le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle (SEPP) est la croyance en sa propre compétence à enseigner et en sa capacité à pouvoir faire une différence pour ses élèves.
- Il s'agit d'une mesure subjective de ce que l'on croit être nos capacités et il n'existe pas nécessairement de correspondance entre les capacités réelles d'une personne et son sentiment d'efficacité personnelle.
- Le SEPP est principalement nourri par les expériences antérieures : il augmente au fil des réussites et diminue au fil des échecs (si on s'en attribue la responsabilité, bien entendu).
- Le SEPP est fragile et sa généralisation est limitée. Par exemple, les transitions scolaires, les difficultés et exigences plus élevées de même que l'imposition de nouvelles règles peuvent contribuer à le fragiliser.
- La prise de conscience de son propre SEPP revêt une grande importance lorsqu'on analyse sa pratique professionnelle. En effet, peu importe les sentiments ressentis par l'enseignante ou l'enseignant, ceux-ci influencent sa façon d'enseigner, ses interventions en classe et sa motivation au travail.

En résumé :

- le SEPP est la croyance que l'on peut faire une différence pour les élèves;
- le SEPP de l'enseignant influence, notamment, son enseignement;
- il a des effets importants sur le SEPP de ses élèves;
- ce dernier influence en retour leur réussite scolaire.

²⁰⁴ Adapté d'une présentation de Thérèse Bouffard, SFPR, automne 2008.

- La recherche tend à démontrer que le SEPP de l'enseignante ou l'enseignant a un impact significatif sur celui de l'élève, c'est-à-dire le sentiment d'efficacité en rapport avec son rôle d'apprenant.
- Il est maintenant possible d'établir des liens entre le sentiment d'efficacité, la persévérance scolaire et, ultimement, la réussite scolaire des élèves. D'ailleurs, plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus la capacité à prédire le rendement scolaire augmente. Elle en vient même à surpasser celle du potentiel.
- Au fil des années, certains élèves développent une illusion d'incompétence, ce qui nuit à la réussite scolaire : évitement des travaux qui présentent des défis; curiosité et intérêt moindres; ennui suscité par les apprentissages scolaires; passivité et engagement minimal dans la tâche; peu de plaisir, de fierté et de satisfaction de soi; persévérance et autonomie moindres; sentiment de non-contrôle; anxiété plus élevée devant l'évaluation; attentes faibles au regard du rendement et rendement effectivement plus faible. À long terme, ces conséquences peuvent mener à un abandon scolaire prématuré, à une difficulté d'orientation de carrière ou à un isolement social.
- Il est bon de se demander à quel groupe appartiennent les élèves de la classe : à ceux qui sous-estiment leurs capacités, à ceux qui les évaluent assez justement ou à ceux qui les surévaluent.
- **Contrairement à des croyances populaires répandues, à tous les niveaux scolaires, la sous-évaluation de ses capacités constitue un facteur qui influence négativement et de façon importante la qualité de l'adaptation, du fonctionnement et du rendement scolaires des élèves.**

« Un homme qui doute de lui est comme un homme qui s'enrôlerait dans l'armée ennemie pour porter une arme contre lui même. Par sa conviction d'échouer, il rend cet échec certain » (Alexandre Dumas fils).

Activation des connaissances sur la conception de la lecture (3^e cycle du primaire)

Le lecteur compétent

Selon vous, qu'est-ce qu'un lecteur compétent au 3^e cycle du primaire?



L'enseignement de la lecture

Selon vous, que signifie « enseigner la lecture » au 3^e cycle du primaire?



Activation des connaissances sur la conception de la lecture (1^{er} cycle du secondaire)

Le lecteur compétent

Selon vous, qu'est-ce qu'un lecteur compétent au 1^{er} cycle du secondaire?



L'enseignement de la lecture

Selon vous, que signifie « enseigner la lecture » au 1^{er} cycle du secondaire?



Les pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et la transformation des pratiques

Consigne : Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

Rappelez-vous vos pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture et votre niveau de confort par rapport à elles. Notez ce qui paraît nouveau dans ce qui est proposé jusqu'à présent dans la démarche d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans et ce qui pourrait vous entraîner dans une zone moins confortable.



Selon vous, quels obstacles pourraient nuire à votre engagement dans cette démarche ou dans la réalisation de celle-ci ?



Notez des pistes de solution pour le maintien d'un engagement élevé tout au long du projet.



Questionnaire pour cerner la perception des causes des difficultés en lecture et feuille d'interprétation des résultats

Questionnaire pour cerner la perception des causes des difficultés en lecture²⁰⁵

Pour chacun des ensembles de trois propositions concernant les causes des difficultés en lecture, vous devez indiquer (de 1 à 3) l'importance que vous accordez à chaque proposition dans les tableaux qui suivent les dix ensembles. La cote 1 signifie qu'il s'agit, SELON VOUS, de la cause la plus importante et la cote 3, de la cause la moins importante. Pour chaque ensemble, vous devez indiquer une cote 1, une cote 2 et une cote 3. Il s'agit de choix forcés.

Ensemble 1

1. La pauvreté économique et culturelle de la famille.
2. La maîtrise incomplète des préalables (perceptuel, sensoriel, moteur) (ex. : difficulté à distinguer la gauche et la droite ou le haut et le bas, problèmes de motricité).
3. L'absence de motivation de l'enfant pour la lecture.

Ensemble 2

4. L'incompréhension des consignes de l'enseignante ou de l'enseignant par l'enfant.
5. Le manque de pistes aidantes (ex. : mots-images, étiquettes, etc.) dans la classe.
6. La réputation de la famille à l'école (tous les enfants de cette famille éprouvent des difficultés).

Ensemble 3

7. L'incapacité d'utiliser efficacement les entrées en lecture (ex. : repérer les mots connus, émettre des hypothèses à partir du sens, utiliser le sens, les lettres pour s'en sortir).
8. Le manque d'attention de l'enfant dans la tâche à accomplir.
9. Une relation affective peu significative entre l'enseignante ou l'enseignant et l'enfant.

²⁰⁵ Gaouette, D. et J. Tardif (1986). Pourquoi des enfants ont-ils des difficultés de lecture au primaire? *Vie pédagogique*, 42, p. 7-9.

Ensemble 4

10. L'insistance sur la lecture de lettres, de mots isolés, de petites phrases au détriment de la lecture de textes.
11. Les difficultés ou les retards sur le plan de la communication orale.
12. L'anxiété scolaire de l'enfant étant donné ses échecs antérieurs.

Ensemble 5

13. Les attitudes négatives au regard de l'école en général et de la lecture en particulier.
14. La présentation de textes peu significatifs et peu intéressants.
15. Le manque de contacts de l'enfant avec des livres avant d'entrer à l'école.

Ensemble 6

16. Le désintéressement du milieu familial par rapport à l'école.
17. L'impression constante de l'enfant d'être en situation d'échec et son vécu à cet égard.
18. Le manque de questionnement de l'enfant par l'enseignante ou l'enseignant sur sa propre démarche d'apprentissage, sur sa façon de faire.

Ensemble 7

19. La faible fréquence des lectures véritables et fonctionnelles en classe.
20. La méconnaissance de la droite et de la gauche et l'ignorance de plusieurs relations graphophonétiques.
21. La peur du risque et le goût d'éviter les échecs.

Ensemble 8

22. Les déménagements fréquents.
23. L'absence de l'enfant en classe lors de la période de français (ex. : parce qu'il est avec l'éducateur spécialisé).
24. Le manque de conscience, chez l'enfant, de l'efficacité de ses stratégies en lecture.

Ensemble 9

25. Les interventions correctives de l'enseignante ou l'enseignant chaque fois que l'enfant commet une erreur.
26. Le manque de stimulation dans la famille.
27. La difficulté à assimiler l'ordre de succession des lettres dans les mots et à différencier les lettres (ex. : « p », « d », « b », « q »).

Ensemble 10

28. Les procédés différents de l'enseignante ou l'enseignant et de l'orthopédagogue pour enseigner la lecture.
29. Le manque de maîtrise de l'entrée idéographique (reconnaissance globale du mot et de sa signification).
30. Le divorce des parents et la vie dans une famille monoparentale.

Consigne pour le calcul des résultats

Indiquez le chiffre choisi (1, 2 ou 3) pour chacune des questions. Additionnez ensuite les valeurs des chiffres dans les cases. Transformez la somme obtenue en nombre décimal.

Causes reliées au milieu familial

Q1	Q6	Q15	Q16	Q22	Q26	Q30	Somme des cotes en fraction	Fraction transformée en nombre décimal
							/7	

Causes reliées à l'enfant (aspects cognitifs)

Q2	Q4	Q7	Q11	Q20	Q24	Q27	Q29	Somme des cotes en fraction	Fraction transformée en nombre décimal
								/8	

Causes reliées à l'enfant (aspects affectifs)

Q3	Q8	Q12	Q13	Q17	Q21	Somme des cotes en fraction	Fraction transformée en nombre décimal
						/6	

Causes reliées au milieu scolaire (aspects pédagogiques)

Q5	Q9	Q10	Q14	Q18	Q19	Q23	Q25	Q28	Somme des cotes en fraction	Fraction transformée en nombre décimal
									/8	

Feuille d'interprétation des résultats

Lors de l'interprétation des données, la colonne « Fraction transformée en nombre décimal » est privilégiée. Pour chaque catégorie de causes, lorsque les données se situent autour de 1, vous accordez beaucoup d'importance à ces causes. Par ailleurs, lorsqu'elles se situent autour de 3, ces causes sont pour vous de moindre importance, voire négligeables.

Causes reliées au milieu familial

Si, dans votre conception, les causes reliées au milieu familial ont beaucoup d'importance, vous reconnaissez que les stimulations du milieu familial et social sont fondamentales dans le développement de l'habileté à lire chez l'enfant. Vous croyez également que c'est dans la famille que l'enfant acquiert la motivation, le goût et l'intérêt pour la lecture. Reconnaître que les causes reliées au milieu familial ont une telle importance suscite généralement des interventions de type social. Il s'agit essentiellement d'intervenir auprès des parents, de favoriser une collaboration étroite entre eux et l'école et de les amener à fournir à l'élève en difficulté les stimulations requises. Il faut cependant reconnaître que l'école ne dispose pas des ressources nécessaires pour accomplir significativement de telles démarches et qu'attribuer la priorité aux causes reliées au milieu familial par rapport aux autres causes amène l'enseignante ou l'enseignant à se sentir démuni et, occasionnellement, provoque l'accusation du milieu familial ou l'inaction.

Causes reliées à l'enfant

Causes reliées à l'enfant (aspects cognitifs)

Si les aspects cognitifs sont retenus, l'enseignante ou l'enseignant sous-entend que l'enfant est responsable de ses propres difficultés. Il estime que certains retards ou certaines lacunes sur le plan du langage, de la perception ou de l'intelligence doivent être comblés. Il planifie des interventions qui rejoignent ces sphères du développement et essaie d'agir sur le fonctionnement cognitif de l'enfant en y incluant les diverses ramifications de ce fonctionnement.

Causes reliées à l'enfant (aspects affectifs)

Lorsque l'enseignante ou l'enseignant privilégie les aspects affectifs, il porte une attention particulière à la vie émotive de l'élève en difficulté, à ses peurs, à ses anxiétés, à ses goûts, à ses besoins, à ses attitudes. Cette enseignante ou cet enseignant se préoccupe constamment de la composante affective de l'élève en difficulté, et toutes ses interventions sont caractérisées par cette préoccupation.

Il faut cependant reconnaître qu'attribuer les causes exclusivement à l'enfant ouvre deux avenues. D'une part, cette conception permet à l'enseignante ou à l'enseignant de se centrer sur les besoins spécifiques de chaque enfant en difficulté tant sur le plan affectif que sur le plan

cognitif. D'autre part, une telle conception pourrait conduire l'enseignante ou l'enseignant à ne voir que les limites de l'enfant et à se départir de ses responsabilités pédagogiques.

Causes reliées au milieu scolaire (aspects pédagogiques)

L'enseignante ou l'enseignant qui attribue la plus grande importance aux causes reliées au milieu scolaire tient d'abord l'école et la pédagogie responsables des difficultés des élèves en lecture. Ses interventions sont influencées par une remise en question des stratégies pédagogiques utilisées et il expérimente fréquemment de nouveaux moyens pédagogiques susceptibles de rejoindre plus adéquatement l'élève en difficulté. Cette enseignante ou cet enseignant privilégie l'adaptation des stratégies pédagogiques, du matériel scolaire et de l'environnement scolaire aux besoins de chaque élève en difficulté. C'est par ce biais qu'il espère provoquer l'élimination des difficultés en lecture.

Les perceptions des causes des difficultés en lecture : celles sur lesquelles on peut agir

Consigne : Notes pour le retour en séance plénière, après que les participants ont rempli le questionnaire sur les perceptions des causes des difficultés en lecture.

- Le questionnaire nous amène à nous poser des questions sur nos croyances et nos perceptions relativement aux causes des difficultés des élèves en lecture.
- Il est important de prendre conscience de nos croyances, car elles influencent notre sentiment d'efficacité personnelle et notre investissement professionnel dans le soutien que nous offrons ou non, à plus ou moins grande dose, aux élèves en difficulté.
- Dans le cadre de l'implantation de la démarche d'intervention auprès des élèves rencontrant des difficultés en lecture, il est fondamental d'être convaincu que tout élève est éducatible, c'est-à-dire qu'il peut progresser et développer sa compétence à lire.
- De très nombreux facteurs influencent le développement de la compétence à lire.
- Ceux auxquels vous croyez sont fort probablement tous plausibles.
- Ces facteurs de risque sont souvent regroupés autour de quelques catégories, comme dans l'activité que vous venez de réaliser : les facteurs liés à l'élève lui-même et les facteurs environnementaux comme la famille, le milieu d'origine et le milieu scolaire.
- Il est parfois attristant de constater le cumul de facteurs de risque pour certains élèves et cela peut même paraître insurmontable, comme si notre contribution ne pouvait jamais leur faire contrepoids.
- Comme intervenants scolaires, il est important de reconnaître la portée possible et les limites de notre champ d'action pour soutenir les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture.

En résumé :

- tous les élèves peuvent progresser et développer leur compétence à lire;
- plusieurs facteurs influencent le développement de la compétence à lire des élèves;
- les facteurs de risque sont souvent regroupés en deux catégories : les facteurs liés à l'élève lui-même et les facteurs environnementaux;
- les intervenants scolaires ont un pouvoir sur les facteurs scolaires reconnus comme capables de faire contrepoids aux facteurs de risque;
- les intervenants scolaires doivent maximiser les effets positifs des facteurs scolaires afin d'assurer le développement de la compétence à lire de tous les élèves, les lecteurs compétents comme ceux qui éprouvent de la difficulté.

- Ainsi, il faut admettre que nous avons peu d'influence sur les facteurs inhérents à l'élève de même que sur les facteurs familiaux.
 - Par contre, nous avons un grand pouvoir sur les facteurs scolaires, par exemple la qualité de l'enseignement de la lecture, la diversité des textes à lire à l'école, la richesse littéraire de la classe ou de la bibliothèque.
 - Il a été démontré que les facteurs scolaires pouvaient faire contrepoids aux nombreux facteurs de risque et qu'il est possible de développer la compétence à lire de tous les élèves.
 - Il s'agit donc, pour les intervenants scolaires, de miser sur les facteurs sur lesquels ils ont du pouvoir et de maximiser leurs effets positifs.
-
- Dans le cadre de l'implantation de la démarche proposée dans le référentiel, les participants seront outillés pour mettre en place, de façon stratégique, des actions qui visent à soutenir le développement de la compétence à lire de tous leurs élèves.

Modèles pour l'organisation de l'enseignement de la lecture en classe

Liste des différents modèles

- 1) Un modèle d'enseignement de la langue et de la littérature²⁰⁶ (Fountas et Pinnell) (à venir)
- 2) L'enseignement équilibré de la lecture et de l'écriture²⁰⁷ (adaptation d'un graphique de Rigby Education, tiré de *Les 5 au quotidien* et de *Advanced 5 Links*) (pour la lecture seulement)
- 3) Un modèle de l'enseignement de la lecture (Florida Center for Reading Research)
- 4) L'enseignement différencié de la lecture : l'organisation de l'enseignement à des sous-groupes d'élèves²⁰⁸ (Florida Center for Reading Research)
- 5) La planification de l'enseignement de la lecture et de l'écriture²⁰⁹ (Houghton, Mifflin et Harcourt) (à venir)
- 6) L'enseignement équilibré de la lecture et de l'écriture dans les classes intermédiaires²¹⁰ (International Reading Association) (lecture et motivation seulement)
- 7) L'exemple d'une planification quotidienne et hebdomadaire de la lecture et de l'écriture (International Reading Association) (à venir)

²⁰⁶ *A Comprehensive Language and Literacy Framework.*

²⁰⁷ *Balanced Literacy.*

²⁰⁸ *Differentiated Reading Instruction : Small Group Alternative Lesson Structures for All Students.*

²⁰⁹ *Literacy by Design.*

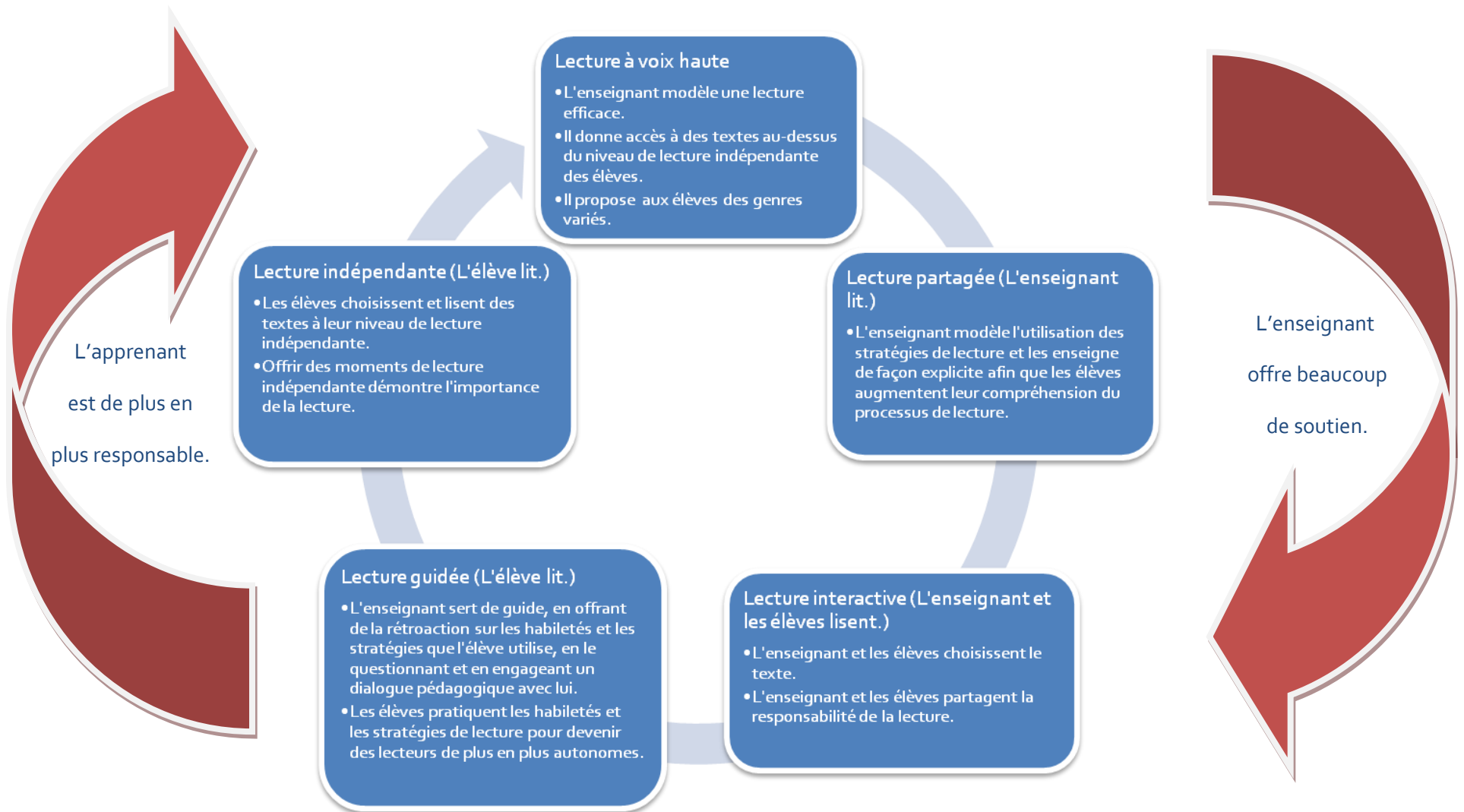
²¹⁰ *Balanced Literacy Instruction in the Intermediate Classroom.*

1. Un modèle d'enseignement de la langue et de la littérature (Fountas et Pinnell)

[À venir]

2. L'enseignement équilibré de la lecture et de l'écriture

(adaptation d'un graphique de Rigby Education, tiré de Les 5 au quotidien et de Advanced 5 Links) (pour la lecture seulement)



3. Un modèle de l'enseignement de la lecture (Florida Center for Reading Research)

L'enseignement destiné à tous les élèves en fonction du Programme de formation de l'école québécoise doit durer au minimum 90 minutes par jour. Une leçon en grand groupe pour tous les élèves a d'abord lieu, puis les élèves développent leur compétence à lire par l'entremise d'activités organisées en centre d'apprentissage.

Le nombre d'élèves par sous-groupe varie. Toutefois, pour l'enseignement immédiat et

intensif (l'enseignement supplémentaire pour les élèves les plus en difficulté), il devrait compter de trois à cinq élèves. Cet enseignement peut être fait par l'enseignante ou l'enseignant ou par l'orthopédagogue.

Dans cet exemple, la classe compte cinq sous-groupes flexibles formés à partir d'un dépistage et d'un suivi des progrès des élèves. L'enseignante ou l'enseignant rencontre trois sous-groupes chaque jour. Les élèves qui ne

travaillent pas dans le sous-groupe avec l'enseignante ou l'enseignant travaillent aux centres d'apprentissage pour développer leur compétence à lire.

Enseignement	Durée	Organisation de la classe					
Enseignement de la lecture pour tous les élèves	De 25 à 45 minutes	Enseignement en grand groupe à tous les élèves					
	Durée de 90 minutes par jour	Enseignement en sous-groupes (de 1 à 5)	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
			1	4	2	5	3
			2	5	3	1	4
			3	1	4	2	5
Enseignement immédiat et intensif pour les élèves les plus en difficulté	Vingt minutes	Trois fois par semaine	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
			1		1		1

4. L'enseignement différencié de la lecture : l'organisation de l'enseignement pour des sous-groupes d'élèves²¹¹ (Florida Center for Reading Research)

Dans une classe, l'éventail des besoins pédagogiques est large et, pour y répondre, il est suggéré que les enseignants planifient :

- l'enseignement différencié en petits groupes;
- suffisamment de temps de pratique sous forme de centres d'apprentissage en lecture.

L'enseignement différencié en sous-groupe doit être réalisé pendant la période d'enseignement de la lecture. Habituellement, un enseignement en grand groupe a d'abord lieu, puis l'enseignement et la classe sont organisés en centres d'apprentissage en lecture. Dans les centres d'apprentissage, les élèves travaillent en petits groupes, deux par deux ou individuellement. Un certain nombre d'élèves pratiquent, démontrent et prolongent leurs apprentissages de façon autonome, tandis que d'autres reçoivent un enseignement explicite aux centres d'apprentissage dirigés par l'enseignante ou l'enseignant.

L'enseignement différencié aux centres d'apprentissage dirigés par l'enseignante ou l'enseignant suppose que celui-ci utilise des informations tirées d'évaluations pour former des groupes flexibles de façon à répondre aux besoins des élèves qui y sont inscrits. Les éléments suivants doivent être prévus :

- le nombre d'élèves par groupe (de trois à cinq pour les lecteurs en difficulté, de cinq à sept pour les autres);
- le nombre de jours par semaine (ou par cycle) au cours desquels chaque groupe ira au centre d'apprentissage dirigé par l'enseignante ou l'enseignant (quotidiennement, deux fois par semaine, quatre fois par semaine, etc.);
- le nombre de minutes par jour (10 minutes, 20 minutes, 30 minutes, etc.);

²¹¹ *Differentiated Reading Instruction: Small Group Alternative Lesson Structures for All Students.*

- le type de structure de leçon pour chaque groupe (lecture guidée ou leçon pour développer les habiletés);
- le contenu de la leçon.

Bien qu'il existe plusieurs types de structures de leçons, les enseignants devraient pouvoir planifier des leçons pour les sous-groupes d'élèves selon les deux types suivants : *lecture guidée* et *leçon pour développer les habiletés*.

Lecture guidée

Il s'agit d'un contexte dans lequel l'enseignante ou l'enseignant favorise le développement de la compétence à lire de chaque élève en offrant du soutien en rapport avec l'utilisation de stratégies efficaces pour la lecture de nouveaux textes dont la complexité augmente au fil du temps. Ce contexte permet également à l'enseignante ou à l'enseignant de suivre les progrès des élèves et de guider l'utilisation d'habiletés de décodage ou de compréhension pour construire le sens pendant la lecture. Les interventions prennent principalement la forme de questionnement et d'étagage lorsque les élèves font des erreurs en lisant.

La structure d'une leçon de *lecture guidée* suit habituellement les étapes suivantes :

- sélection du texte;
- introduction du texte;
- lecture du texte;
- échange à propos du texte;
- enseignement des stratégies;
- prolongement du sens (facultatif);
- travail avec les mots (facultatif).

Leçon pour développer les habiletés

Ce type de leçons est privilégié pour enseigner le principe alphabétique, les stratégies de décodage, le vocabulaire important ou les stratégies de compréhension en lecture. Ces leçons, planifiées par l'enseignante ou l'enseignant, sont l'occasion d'exercices systématiques pour un nombre restreint d'éléments à la fois. Elles offrent également la possibilité d'enseigner les connaissances, les habiletés et les stratégies pour l'identification des mots et permettent de développer l'aisance et la confiance du jeune lecteur.

5. La planification de l'enseignement de la lecture et de l'écriture²¹² (Houghton, Mifflin et Harcourt)

[À venir]

²¹² *Literacy by Design.*

6. L'enseignement équilibré de la lecture et de l'écriture dans les classes intermédiaires²¹³ (*International Reading Association*) (lecture et motivation seulement)

Lecture



Lecture à voix haute

- L'enseignant lit et modèle (textes narratifs ou non).
- Grand groupe hétérogène.
- Augmente la compréhension orale.
- Textes signifiants souvent au-dessus du niveau de lecture « apprentissage » des élèves.



Lecture partagée

- C'est principalement l'enseignant qui lit.
- Grand groupe hétérogène.
- Textes propres à une discipline souvent au-dessus du niveau de lecture « apprentissage » des élèves.
- Les élèves ont accès au texte (ils suivent la lecture).



Enseignement en sous-groupe

- Les élèves lisent.
- Petits groupes homogènes.
- Textes du niveau de lecture « apprentissage ».
- Inclut l'enseignement systématique et explicite de s composantes de la fluidité, l'étude des mots et la compréhension.



Lecture autonome

- Les élèves lisent.
- Textes du niveau de lecture « autonome ».
- Développe la fluidité.
- Choix des textes par l'enseignant ou par l'élève.

Les niveaux de texte

- Les niveaux de textes varient en fonction des intentions pédagogiques poursuivies par leur lecture.
- Un texte est dit du niveau de lecture « autonome » pour un élève lorsqu'il peut lire correctement au moins 95 % des mots qu'il contient.
- De la même façon, un texte est dit du niveau de lecture « apprentissage » pour un élève lorsqu'il peut lire correctement de 90 à 95 % des mots qu'il contient.
- Lorsque l'élève ne peut lire correctement au moins 90 % des mots d'un texte, ce dernier est du niveau de lecture « frustrant ». Pour lui donner accès à ce texte, il faut planifier un soutien adéquat important.

Motivation



Les besoins des élèves

- Des activités qui entraînent le succès et qui stimulent l'intérêt.
- La possibilité de choisir des textes.
- L'accès à des textes de niveaux de lecture « apprentissage » et « autonome ».
- Un environnement littéraire riche.



Le soutien de l'enseignant

- L'enseignement en petits groupes.
- Une compréhension adéquate et commune du processus de lecture.
- Une variété de façons de présenter les textes du niveau scolaire.
- L'enthousiasme et la soif d'apprendre.
- Le respect de la progression de chacun des élèves et le souci de les favoriser.

²¹³ *Balanced Literacy Instruction in the Intermediate Classroom.*

7. L'exemple d'une planification quotidienne et hebdomadaire de l'enseignement de la lecture et de l'écriture *(International Reading Association)*

[À venir]

Analyse des modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe

La présentation de modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe vise à suggérer des idées aux intervenants scolaires et à proposer différentes façons de faire, afin de faciliter l'enseignement destiné à des sous-groupes d'élèves en vue d'un enseignement intensif pour les élèves qui rencontrent des difficultés.

Bien que les modèles présentés dans ce document affichent des différences notables, ils présentent aussi des similitudes importantes. Il semble que les éléments qui sont inclus dans plusieurs modèles fassent l'objet d'un certain consensus dans le domaine de la lecture.

Pour l'enseignante ou l'enseignant, il peut être intéressant de s'inspirer de ces éléments pour organiser, d'une manière qui lui convienne, l'enseignement de la lecture dans sa classe, afin de favoriser l'enseignement pour des sous-groupes d'élèves qui ont besoin d'un enseignement intensif pour développer leur compétence à lire de façon satisfaisante.

Consigne :

1. Deux à deux, à l'intérieur de l'équipe-école, prenez connaissance de deux ou trois modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe parmi ceux présentés dans ce document.
2. Analysez ces modèles à l'aide des questions proposées ci-après. Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.
3. Échangez en équipe-école sur les modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe. Notez les questions qui demeurent sans réponse et tout commentaire pertinent pour les partager ultérieurement avec les autres équipes.
4. Un partage en grand groupe permettra de clarifier certains éléments et d'échanger sur ceux qui favorisent l'enseignement auprès de sous-groupes d'élèves.

Questions pour soutenir l'analyse des modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture présentés dans ce document :

- Quels sont les éléments qui semblent présents dans plusieurs modèles?
- Quels sont les éléments qui font déjà partie de votre enseignement de la lecture?
- Quels sont les éléments qui vous semblent les plus intéressants pour favoriser l'enseignement auprès de sous-groupes d'élèves en classe?
- Quelles sont les questions qui demeurent sans réponse à la suite de l'analyse des différents modèles?
- Comment réagissez-vous aux idées proposées dans les différents modèles?

Analyse des modèles d'organisation de l'enseignement de la lecture en classe

Éléments qui semblent faire consensus
dans le domaine de l'enseignement de la
lecture

Éléments qui font déjà partie de
l'enseignement de la lecture dans ma
classe

Éléments qui semblent les plus
intéressants pour favoriser l'enseignement
auprès de sous-groupes d'élèves en classe

Questions qui demeurent sans réponse

Réactions et commentaires

Planification globale des stratégies à enseigner en lecture : pistes de réflexion

Choix des stratégies à enseigner

Au moment de la planification globale, quelles stratégies ont été ciblées afin de développer la compétence à lire des élèves? Quel est le nombre total de stratégies à enseigner au cours du cycle? Quels documents ont aidé au choix des stratégies à enseigner (ex. : Programme de formation de l'école québécoise, matériel didactique)? Quelles sont les raisons qui motivent le choix de ces stratégies en particulier? Quelles stratégies seront enseignées au cours de la première année du cycle? Quelles stratégies seront enseignées au cours de la deuxième année du cycle?

Organisation des stratégies enseignées

Dans quel ordre (séquence) les différentes stratégies seront-elles enseignées? Des mécanismes ont-ils été prévus afin de permettre aux élèves de conserver des traces des différentes stratégies enseignées (affiches, signets, aide-mémoire, référentiel, etc.) au courant de l'année et tout au long du cycle?

Utilisation des stratégies enseignées

Des mécanismes ont-ils été prévus afin de permettre aux élèves d'utiliser les stratégies enseignées d'une manière observable pour l'enseignante ou l'enseignant (ex. : questionnaire, organisateur graphique ou tableau à remplir, transparent et marqueur à sec, etc.)?

Évaluation de l'utilisation par les élèves des stratégies enseignées et régulation de l'enseignement

Au moment de la planification globale, des mécanismes ont-ils été prévus afin de permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de constater l'utilisation par les élèves des stratégies enseignées (liste de vérification, fiche d'autoévaluation ou de coévaluation, questionnaire à caractère réflexif, entretien de lecture, entrevue métacognitive, etc.)? Les élèves sont-ils en mesure de faire la liste des stratégies qu'ils peuvent utiliser en lecture? Sont-ils capables de choisir les stratégies les plus appropriées aux différentes situations et d'expliquer comment ils procèdent pour les utiliser?

Les stratégies enseignées permettent-elles aux élèves, notamment ceux rencontrant des difficultés, de développer de façon efficace leur compétence à lire? Si ce n'est pas le cas, pourquoi? Y aurait-il lieu d'ajuster certains éléments de la planification globale?

Pour quels élèves?

La réalisation d'une rencontre d'enseignement intensif

Sphère(s) d'intervention ciblée(s)

- ☐ Identification des mots
- ☐ Vocabulaire
- ☐ Fluidité
- ☐ Compréhension
- ☐ Motivation et engagement dans les tâches de lecture

Intention(s) pédagogique(s) :

Durée :

Temps	Ce que j'ai fait...	Ce que les élèves ont fait...

Analyse d'une rencontre d'enseignement intensif pour un sous-groupe d'élèves

La rencontre comportait les éléments suivants :

- ☐ Retour sur les apprentissages réalisés au cours de la dernière rencontre
- ☐ Précision de l'intention d'apprentissage et explication du lien avec le développement de la compétence à lire
- ☐ Lien avec les connaissances antérieures
- ☐ Enseignement explicite
- ☐ Modelage avec pensée à voix haute
- ☐ Pratique avec rétroaction corrective
- ☐ Les élèves ont été amenés à réfléchir.
- ☐ Les élèves ont été actifs.
- ☐ Les élèves ont évalué leurs apprentissages.
- ☐ L'apprentissage s'inscrivait dans une progression allant du plus simple au plus complexe.
- ☐ Des moyens ou outils d'évaluation ont été prévus pour favoriser la régulation de l'enseignement.

Comment les éléments absents auraient-ils pu être intégrés à la rencontre d'enseignement intensif?

Pour la rencontre analysée...

Qu'est-ce qui a été satisfaisant?

Qu'est-ce qui n'a pas été satisfaisant?

Canevas pour la planification globale de l’enseignement en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans – Format « légal »

Pour la classe de :

Sphères d’intervention qui font l’objet d’un enseignement intensif pour ce sous-groupe d’élèves	Compréhension	Vocabulaire	Identification des mots	Fluidité	Motivation et engagement dans les tâches de lecture

Niveau scolaire :

Nom d’élèves du sous-groupe	Fréquence des rencontres en sous-groupe	Modalités des rencontres en sous-groupe	Nombre total de rencontres
1. 2. 3. 4. 5.	Nombre de fois par semaine ou par cycle	Durée de chaque rencontre en minutes et total d’heures d’enseignement intensif prévu	

Niveau 1

Programme de formation de l'école québécoise et progression des apprentissages	Compréhension (orange)	Vocabulaire (bleu)	Identification des mots (jaune)	Fluidité (rose)	Motivation et engagement dans les tâches de lecture (vert)
Inscrire les notions, les concepts et les stratégies qui feront l'objet d'un enseignement au cours des prochaines semaines. Lorsque ces éléments s'inscrivent dans l'une ou l'autre des sphères d'intervention, écrivez-les dans la colonne appropriée.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.

Niveau 2				
Compréhension (orange)	Vocabulaire (bleu)	Identification des mots (jaune)	Fluidité (rose)	Motivation et engagement dans les tâches de lecture (vert)
Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.

Planification globale des rencontres pour l’enseignement destiné à un sous-groupe d’élèves (niveau 2)

1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	

Cette page peut être reproduite au besoin.

Thèmes de mini-leçons en fonction des sphères d'intervention en lecture et pour développer l'autonomie des élèves

Identification des mots	Fluidité	Compréhension	Vocabulaire	Motivation	Autonomie
- Syllabation (ce qu'est une syllabe, les cas particuliers, la séparation des syllabes dans les mots multisyllabiques, etc.) - Morphologie (le sens de morphèmes fréquents, les confusions entre graphèmes et morphèmes [« ent », par exemple], etc.) - Analyse sémantique des mots (la constitution des mots, les préfixes fréquents, les suffixes fréquents, les mots dérivés du même radical, etc.) - Autres	- Lire par groupes de mots signifiants - Lire avec une expression et une intonation adéquates - S'autocorriger lorsqu'on fait des méprises en lecture orale (être en recherche de sens) - Pratiquer la lecture orale avec rétroaction corrective - Utiliser la ponctuation adéquatement - Autres	- Les stratégies - L'utilisation d'organiseurs graphiques pour augmenter la compréhension - L'enseignement réciproque (quatre stratégies) - Les liens entre la question et la réponse (Quel genre d'information? Où la trouver? Comment exprimer la réponse?, etc.) - L'utilisation des outils de référence - Autres	- Les mots importants pour comprendre un thème, une discipline ou un texte en particulier - Les mots utiles et fréquents pour comprendre les textes en général - Les mots propres à une discipline (la mathématique, par exemple) - Le sens des différents constituants des mots (préfixes, suffixes, radicaux) - Les stratégies permettant de comprendre le sens des mots nouveaux pendant la lecture - Autres	- Se fixer des objectifs en lecture - S'autoévaluer comme lecteur - Varier les genres littéraires qu'on lit pour le plaisir - Choisir des livres de niveaux de difficulté variés en fonction du but visé (apprentissage ou pratique autonome) - Autres	- Le choix d'un livre qui correspond à son niveau de lecture autonome - Les comportements adéquats pendant la période de lecture autonome - Les stratégies de dépannage - Autres

Précisions pour la planification globale des mini-leçons en fonction des sphères d'intervention en lecture et pour développer l'autonomie des élèves

- Un thème peut faire l'objet de plusieurs mini-leçons. Par exemple, il est suggéré d'enseigner une même stratégie pendant plusieurs semaines, voire un mois, afin que les élèves disposent de suffisamment de temps pour l'apprendre et de suffisamment d'occasions de la mettre en pratique dans une grande variété de textes.
- Les thèmes doivent, dans certains cas, être précisés. Par exemple, quelques mini-leçons traitant du sens des préfixes pourraient porter spécifiquement sur les préfixes « ir » et « in » ou encore les stratégies de dépannage qui conviennent à la classe devraient être préalablement identifiées.
- La planification globale permet une répartition logique et équitable des contenus à enseigner au cours de l'année ou du cycle. Elle doit cependant être souple pour permettre l'ajustement de l'enseignement aux besoins de la classe et des élèves. Par exemple, les stratégies de lecture peuvent être choisies à l'avance, mais il se peut qu'en cours d'année, une stratégie non identifiée lors de la planification soit particulièrement utile pour comprendre un texte en particulier. Du temps devrait alors être consacré à son enseignement. Il en va de même pour les contenus comme la syllabation. Pour certains élèves, cet enseignement sera possiblement plus long que ce qui a été prévu initialement. Pour vraiment soutenir le développement de leur compétence à lire, il faudra y consacrer plus de temps, jusqu'à la maîtrise du concept et de son utilisation.

Ce qui favorise ou entrave l'engagement et la persévérance dans le processus de transformation des pratiques

- Au début de la rencontre, au moment où vous avez réfléchi sur votre pratique actuelle de l'enseignement de la lecture, il a été question du processus de changement.
- Voici la citation que nous avons partagée ensemble à ce moment.

« Envisagez votre essai comme une "expérience". Ainsi vous éviterez la pression de la réussite ou de l'échec, qui accompagne généralement un nouvel apprentissage » (Hume, 2009).

- Vous en savez maintenant un peu plus sur le projet et sur ce que vous aurez à expérimenter concrètement en classe tout au long de l'année.
- Il est raisonnable de penser qu'il faut plus ou moins trois ans pour qu'une transformation de pratique s'installe.
- Il est tout aussi raisonnable de penser que l'aventure ne se fera pas toujours avec une motivation et un engagement de niveau égal, et ce, pour une multitude d'excellentes raisons.
- Afin de vous aider à persévérer et à rester engagés activement dans le projet, il nous semble utile de tenter de prévoir les principaux obstacles auxquels vous pourriez faire face en cours d'année et d'y trouver, par la même occasion, des solutions possibles, auxquelles vous pourrez recourir au besoin.
- En plus des situations dont nous allons parler, d'autres obstacles pourront surgir pendant la mise à l'essai. Il sera alors important d'en faire part lors des rencontres ou aux personnes responsables du projet. Ensemble, nous pourrons mieux nous soutenir.

« Vous revenez d'une formation professionnelle plein d'enthousiasme en pensant aux nouvelles idées que vous avez découvertes. Vous en essayez une dès le lendemain, et vos élèves grommellent : "Mais où donc êtes-vous allé cette fois?" Le jour, la semaine ou le mois suivant, vous revenez à vos anciennes pratiques. Qu'est-il arrivé? » (Hume, 2009).

- Identifiez les obstacles possibles ainsi que des solutions ou des bonnes idées pour persévérer et rester engagé dans l'implantation de la démarche (offrir un temps de réflexion en équipe).

Quelques pistes de solutions :

- Mettre les élèves dans le coup
- Parler de ce qu'on fait avec des collègues
- Conserver des traces de ce qu'on fait
- Noter les réussites, aussi petites soient-elles
- Se fixer des buts réalistes
- Accepter que ce ne soit pas parfait
- Avoir un horizon à long terme
- Développer un réseau de soutien

Faire un retour réflexif et se fixer un défi à la fin d'une rencontre de la communauté d'apprentissage professionnelle

Intentions pédagogiques : Faire un retour réflexif sur la rencontre; se fixer au moins un objectif lié à sa pratique et proposer des moyens de l'atteindre.

Ce que je retiens...

Questions que je me pose...

Pour les prochaines semaines, je me fixe au moins un défi et je détermine des moyens de le relever. Je serai invité à en parler à la prochaine rencontre.

Retour sur l'atteinte du défi personnel

Mon défi à relever

Consigne : Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

Voici le défi que j'avais décidé de relever au cours des dernières semaines :

Voici les moyens que j'avais choisis afin de relever ce défi :

J'ai atteint mon défi entièrement. ☐

J'ai atteint mon défi partiellement. ☐

Je n'ai pas atteint mon défi. ☐

J'explique pourquoi.

Le dépistage des difficultés de mes élèves en lecture

Intention : Réfléchir sur la démarche d'intervention en lecture, volet « dépistage ».

Consigne : Notez vos observations afin de vous préparer à la période d'échange.

J'ai entièrement réalisé le dépistage en lecture pour les élèves de ma classe. ☐

J'ai partiellement réalisé le dépistage en lecture pour les élèves de ma classe. ☐

Je n'ai pas réalisé le dépistage pour les élèves de ma classe. ☐

J'explique pourquoi.

Je dis comment j'ai procédé.

Succès, difficultés, éléments facilitants, etc.

Si c'était à refaire, je...

Bibliographie (section 2)

Garon, R. et Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*, n° 155, septembre 2010.

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp?page=dossierB_2]

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2009). *Ensemble, on réussit, outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle*. Gouvernement de l'Ontario : Ottawa.

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2007). *Ensemble, on réussit, la communauté d'apprentissage professionnelle : un outil pour améliorer l'efficacité de l'équipe-école et le rendement des élèves*. Gouvernement de l'Ontario : Ottawa.

Biemiller, A. (2007). *The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. [<http://literacyencyclopedia.ca>]

Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*, n° 139, avril-mai 2006, p. 40-42.

Collerette et Schneider (2004). *Le pilotage du changement, une approche stratégique et pratique*, PUQ.

Denti, L. et G. Guerin (éd.) (2008). *Effective Practice for Adolescents with Reading and Literacy Challenges*. New York : Routledge.

Desmarais, C. (2010). La communauté d'apprentissage professionnelle : pour changer des pratiques en milieu défavorisé. *Vie pédagogique*, n° 155, septembre 2010.

Dolbec, A. et J. Clément (2004). La recherche-action. Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, Sherbrooke, CRP, p. 181-208.

Dufour, R. et R. Eaker (2004). *Communauté d'apprentissage professionnelle, méthode d'amélioration du scolaire*. Bloomington : National Educational Service.

Eaker, R., R. Dufour et R. Dufour (2004). *Premier pas, transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington : National Educational Service.

GRES (2010). *Évaluation de la stratégie Agir autrement*.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, rapport, chez l'auteur. [<http://www2.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>]

- Irvin, J. L., J. Meltzer et M. S. Dukes (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy: An Implementation Guide for School Leaders*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kelly, F. S., T. McCsin. et I. Jukes (2009). *Teaching the Digital Generation, No More Cookie-Cutter High School*. Los Angeles : Corwin Press.
- Kuhn, M. R. et T. Rasinski (2007). Best practices in fluency instruction. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3^e éd., New York : Guilford Press, 204-219.
- Le Boterf, G. *Virage*, MELS, octobre 2005.
- Leclerc, M. (2009). *La communauté d'apprentissage professionnelle : quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissements scolaires*. Allocution prononcée dans le cadre de la 14^e Biennale de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES).
- Leclerc, M. et A. Moreau (2010). *La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier de réussite des élèves. Le point en administration de l'éducation*, vol. 12, n^o 4, printemps 2010, p. 21-28.
- Lemyre, D. et F. Despatis. *L'organisation apprenante démystifiée*. Consulté le 18 novembre 2010. [www.acsq.qc.ca/down/46193.ppt]
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, sous la direction de P. Perrenoud, Bruxelles : De Boeck Université, p. 169-181.
- MELS (2002). *Guide sur la gestion axée sur les résultats*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Apprendre à lire, Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. [www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm]
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire, Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. [www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm]
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire, Rapport final de la Table de pilotage du renouvellement pédagogique*. [http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/index.asp?page=rapport_final]
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves*, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires.

[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doco7/MotivationSoutienEvaluation_ClesReusste_Eleves_f.pdf]

OCDE (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*, volume 1 : « Politiques et pratiques ». Éditions OCDE.

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 par la recherche*, chez l'auteur. [<http://wwwFOUNDATIONSforliteracy.ca>]

Robinson, V., M. Hohepa et C. Lloyd (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Wellington : Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande.

Savoie-Zajc, L. (2009). *La recherche-action comme levier de changement et de développement professionnel*, présentation faite à la session de formation des personnes-ressources, mars.