



SERVICE RÉGIONAL de SOUTIEN et D'EXPERTISE  
pour les DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE au PRIMAIRE,  
régions de la MAURICIE et CENTRE-du-QUÉBEC

# MODÈLE D'INTERVENTION À TROIS NIVEAUX

*Document-synthèse*

Élaboré par :

*Sophie Genest*, personne-ressource

SERVICE RÉGIONAL de SOUTIEN et d'EXPERTISE pour  
les DIFFICULTÉS d'APPRENTISSAGE au PRIMAIRE  
régions de la MAURICIE et du CENTRE-DU-QUÉBEC

2072, rue Gignac  
Shawinigan, Québec  
G9N 6V7

819.539.6971 poste 2232  
[sgenest@csenergie.qc.ca](mailto:sgenest@csenergie.qc.ca)

présenté

aux conseillers pédagogiques disciplinaires et  
aux responsables de dossiers pédagogiques

Commission scolaire de l'Énergie  
Septembre 2010

## TABLE DES MATIÈRES

❶	ORIGINE ET DESCRIPTION DU MODÈLE	3
❷	LIENS AVEC LES ENCADREMENTS MINISTÉRIELS	5
❸	MODÈLE D'INTERVENTION À 3 NIVEAUX	8
❹	<b>NIVEAU 1</b>	
	En bref	10
	Incontournables	13
	Références suggérées	17
❺	<b>NIVEAU 2</b>	
	En bref	19
	Incontournables	21
	Références suggérées	25
❻	<b>NIVEAU 3</b>	
	En bref	27
	Incontournables	28
	Références suggérées	31
❼	PLANIFIER L'IMPLANTATION	32
	Les composantes et les actions	33
❽	CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE	34
❾	ANNEXES	
	Annexe 1 <i>Pyramide « La différenciation pédagogique »</i>	37
	Annexe 2 <i>Les douze compétences professionnelles des enseignants</i>	38
	Annexe 3 <i>L'enseignement explicite des stratégies en lecture</i>	39
	Annexe 4 <i>Guide d'accompagnement pour pratiquer la métacognition en classe</i>	40
	Annexe 5 <i>Compétences et actions orthopédagogiques selon le modèle d'intervention à 3 niveaux</i>	41
	Annexe 6 <i>Ma démarche d'intervention et mon référentiel pour construire des séances rééducatives</i>	42
	Annexe 7 <i>Le transfert des apprentissages</i>	43
	Annexe 8 <i>Portrait d'élèves et portrait de classe</i>	46
	Annexe 9 <i>Formation offerte par le Service régional pour les difficultés d'apprentissage au primaire</i>	51
❿	BIBLIOGRAPHIE	52

## ORIGINE ET DESCRIPTION DU MODÈLE

« L'approche RTI est né aux États-Unis en réponse à la loi fédérale de 2004 pour les individus ayant des difficultés d'apprentissage. Cette loi stipule entre autre qu'il n'est plus obligatoire de démontrer un écart significatif entre le rendement intellectuel et le rendement scolaire pour poser un diagnostic de trouble d'apprentissage et ainsi permettre l'accès à l'élève en difficulté aux services pédagogiques spécialisés. L'approche RTI est en quelque sorte une alternative à l'évaluation diagnostique traditionnelle du trouble spécifique d'apprentissage. Elle implique la mise en place d'un système rigoureux d'évaluation et de suivi des élèves dans le but d'identifier rapidement les enfants qui éprouvent des difficultés et de leur assurer des services appropriés. L'approche RTI implique également le recours systématique à des méthodes d'enseignement et des interventions psycho éducatives reconnues scientifiquement. Elle est aussi associée à un modèle d'organisation des services aux élèves en trois niveaux hiérarchiques. Le premier niveau vise l'ensemble des élèves et consiste à assurer un enseignement général de qualité. Le second niveau de services est destiné aux élèves qui éprouvent des difficultés et il implique la mise en place d'interventions spécifiques. Les élèves dont les difficultés persistent malgré le support offert au deuxième niveau bénéficient d'un troisième niveau de service où les interventions deviennent plus intensives et spécialisées. Selon l'approche RTI, l'élève qui présente un trouble d'apprentissage est celui qui ne répond pas aux interventions pédagogiques spécialisées mises en place au dernier niveau de services. Celui-ci est alors éligible à une scolarisation en classe spéciale.<sup>1</sup>

« L'approche RTI est appliquée aux habiletés de lecture, puisque les initiatives et les données de recherches actuelles portent surtout sur ce domaine d'apprentissage. »<sup>2</sup>

« À ce jour, il s'agit de l'un des modèles les plus prometteurs en vue de mieux soutenir chaque élève dans la réussite de son apprentissage de la lecture. Ce modèle est nouveau, en ce sens qu'il repose sur les connaissances issues de la recherche. Il consiste à fournir un enseignement efficace, d'identifier les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture, ainsi que d'identifier les lecteurs ayant réellement des troubles de la lecture. Ce modèle voit son implantation facilitée lorsque le curriculum est également fondé sur ces connaissances. Il constitue un contexte dans lequel les rôles des enseignants et des orthopédagogues sont définis de façon complémentaire. »<sup>3</sup>

« Ce modèle prévoit un monitoring continu des progrès des élèves et de leur réponse à l'intervention, ainsi qu'une évaluation systématique de leurs apprentissages, le tout en vue d'ajuster les interventions pour mieux répondre à leurs besoins. De telles modalités requièrent de la part des enseignants et des orthopédagogues une formation spécifique (Foorman, 2004). Des instruments standardisés (Desrochers et Glickman, 1998), mesurant les connaissances et les habiletés en lecture, et non l'intelligence (Siegel et Himel, 1998), doivent être utilisés en début d'année afin de bien identifier la nature et l'ampleur des besoins des élèves en lecture. Il va sans dire que ces outils d'évaluation ne se limitent pas à évaluer le niveau de compétence en lecture par rapport à une norme donnée, mais permettent également de cibler certaines connaissances ou certains processus susceptibles d'entraver l'actualisation de cette compétence (ex. vocabulaire, conscience phonologique, identification des mots, compréhension,...) »<sup>4</sup>

Le modèle d'intervention à 3 niveaux est une approche systématique qui identifie de façon préventive les élèves qui éprouvent certaines difficultés afin de leur fournir un enseignement adapté à leurs capacités. Les études démontrent que les élèves font des progrès si l'enseignement est adapté à leurs capacités. (Pressley, 2007)

« Le modèle RTI propose que l'on se centre davantage sur l'évaluation des interventions et sur l'effet qu'elles ont sur l'élève plutôt que sur l'évaluation de l'élève lui-même. On évalue la non-réponse à l'intervention plutôt que les incapacités ou les déficits de l'élève.»<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Bulletin de liaison de l'AQPS, Vol.21 No 2 (2009), article de Marie-Ève Desrochers, page 11

<sup>2</sup> Idem, page 12

<sup>3</sup> Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture, p.28

<sup>4</sup> Idem p.29

<sup>5</sup> Bulletin de liaison de l'AQPS, Vol.21 No 2 (2009), article de Marie-Ève Desrochers, page 4

« De façon générale, RTI est une démarche collaborative qui cherche à corrélérer un enseignement de qualité avec les besoins des élèves, à réguler les interventions et à recueillir des données en observant la réponse de l'élève à celles-ci. Ces informations nourrissent donc la prise de décision au regard des interventions à privilégier, la période de temps sur laquelle elles seront menées et l'intensité avec laquelle elles seront faites pour assurer les conditions optimales en matière d'enseignement et d'apprentissage et ce, selon un modèle à trois paliers. »<sup>6</sup>

« Les élèves qui reçoivent des interventions aux paliers 2 et 3 poursuivent tout de même l'enseignement universel. Les passerelles d'un palier à l'autre dépendent des informations recueillies par une équipe au sujet du rythme d'apprentissage de l'élève et de son rendement à la compétence visée. »

C'est une démarche non-catégorielle puisqu'elle inclut tous les élèves de la formation générale et de l'adaptation scolaire.

---

<sup>6</sup> Document « Ressources pour RTI, plan pour l'implantation dans une école », J. Dumouchel, personne-ressource pour les difficultés d'apprentissage au préscolaire-primaire, région de l'Outaouais.

## LIENS AVEC LES ENCADREMENTS MINISTÉRIELS<sup>7</sup>

Un modèle pratique d'intervention RTI est-il compatible aux politiques et aux encadrements ministériels ?

### A) Réussite éducative des élèves

Elle repose sur le Plan de réussite des écoles qui inclut :

- Une analyse de situation
- Un portrait global et individuel des apprentissages dans son école
- Des objectifs mesurables et des moyens d'intervention à privilégier

#### Le modèle RTI

est dit « *school-based* », c'est-à-dire construit à partir des besoins des enfants de l'école en question (Wright, 2007).

### B) Le Programme de formation de l'école québécoise

La réussite pour tous

- Par des apprentissages fondamentaux, fonctionnels, qualifiants, différenciés et actuels.
- Dans une organisation scolaire souple et diversifiée
- Dans un contexte de développement de compétences, de décloisonnement disciplinaire et de cycles d'apprentissage

#### Le modèle RTI

S'appuie sur les apprentissages **essentiels et fondamentaux** (*approches reconnues pour être universelles, prédicteurs de l'apprentissage de la lecture ou de la mathématique*), **fonctionnels** (*stratégies contextualisées*), **qualifiants** (*mobilisation des connaissances, des stratégies et de habiletés*) et **différenciés** (*trois niveaux d'intervention*).

### C) La Politique de l'adaptation scolaire

Cette politique mise sur 6 voies d'action

- Reconnaître l'importance de la prévention
- Adapter les services éducatifs en fonction des besoins des EHDAA
- Mettre l'organisation des services éducatifs au service des EHDAA
- Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative
- Créer une véritable communauté éducative
- Porter une attention particulière à la situation des élèves à risque

<sup>7</sup> PowerPoint « *Modèle des trois niveaux d'intervention pour prévenir des difficultés d'apprentissage croissantes en lecture* », J. Dumouchel, personne-ressource pour les difficultés d'apprentissage au préscolaire-primaire, région de l'Outaouais.

## D) Les difficultés d'apprentissage à l'école – Cadre de référence pour guider l'intervention

- Chapitre 2 : Orientations (réussite, prévention, vision systémique, prendre en compte les différences)
- Chapitre 3 : Dynamique d'accompagnement
- Chapitre 4 : Pistes d'action à privilégier

### Le modèle RTI

#### Prévention primaire (niveau 1 de RTI)

Sollicite les meilleures interventions pédagogiques mises à la disposition de tous les élèves et ce, en amont des difficultés

#### Prévention secondaire (niveaux 1-2 de RTI)

Favorise les interventions mises en place pour certains élèves vulnérables et à risque d'échec scolaire

#### Prévention tertiaire (niveau 2-3 de RTI)

Mise sur les interventions spécifiques pour certains élèves identifiés ayant des difficultés afin de minimiser l'impact de celles-ci sur leur cheminement scolaire

## E) Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite

Le cadre de référence des services éducatifs complémentaires veut que les milieux :

- S'assurent des conditions propices à l'apprentissage
- Accompagnent l'élève dans les difficultés qu'il peut rencontrer
- Créent un environnement éducatif favorable
- Réinvestissent les apprentissages

### Le modèle RTI

L'implantation d'un modèle RTI doit se doter d'une équipe de base dans l'école qui devient une communauté-ressource pour l'ensemble de l'école. Les services complémentaires doivent donc être représentés dans cette équipe !

## F) Le plan d'intervention au service de la réussite des élèves, Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention

- Le plan d'intervention est une démarche intégrée et concertée qui inclut la collecte et l'analyse de l'information au sujet de l'élève et ce, dans le but de mieux planifier les interventions et d'en évaluer les résultats.
- Il mise sur la réussite, les forces de l'élève et sur l'intensification aux niveaux de la collaboration et de l'intervention.

### Le modèle RTI

Le modèle permet de :

- Colliger les informations nécessaires à l'élaboration d'un plan d'intervention.
- Faire paraître au plan d'intervention des élèves qui en ont un, toutes les interventions graduées et intensifiées au cours d'une période donnée
- S'assurer que l'on change de stratégie d'intervention rapidement si les résultats ne sont pas favorables
- Soutenir réellement l'élève dans ses apprentissages

## G) L'école j'y tiens, Tous ensemble pour la réussite scolaire

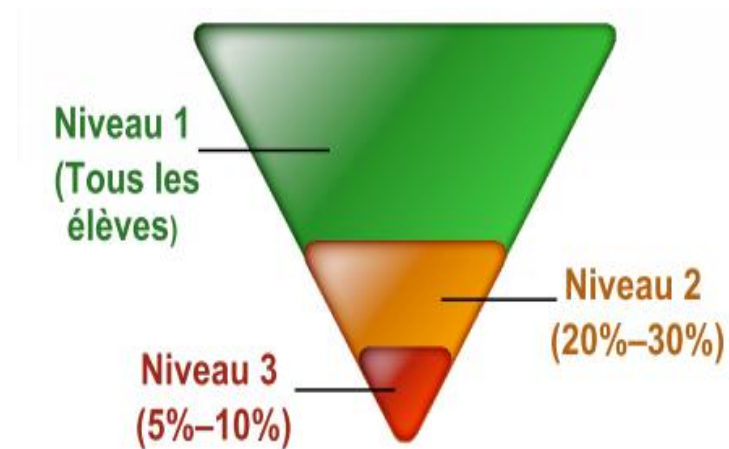
- Valoriser l'éducation et la persévérance scolaire à l'échelle du Québec
- Établir des cibles de réussite pour chaque commission scolaire et en assurer le suivi
- Mobiliser les acteurs régionaux
- Préparer à l'entrée à l'école des enfants de milieux défavorisés ou en difficulté
- Réduire le nombre d'élèves par classe au primaire
- Réduire les retards d'apprentissage au primaire

### Le modèle RTI

Le modèle permet de :

- Valoriser l'éducation
- Cibler des indicateurs de réussite
- Favoriser la mobilisation
- Agir en amont des difficultés
- Diminuer les retards scolaires

Enfin, est-il compatible aux politiques et aux encadrements ministériels ?

MODÈLE D'INTERVENTION À 3 NIVEAUX<sup>8</sup>

**Pour chaque niveau d'intervention, seront abordés les aspects suivants :**

- Extraits pertinents
- Bref aperçu du niveau d'intervention
- Incontournables pour assurer l'efficacité et la présence réelle du niveau d'intervention concernant :
  - les enseignants
  - les orthopédagogues
- Références proposées

<sup>8</sup> Modèle de Vaughn, Sanzek, Wordruff, Linan-Thompson, 2007

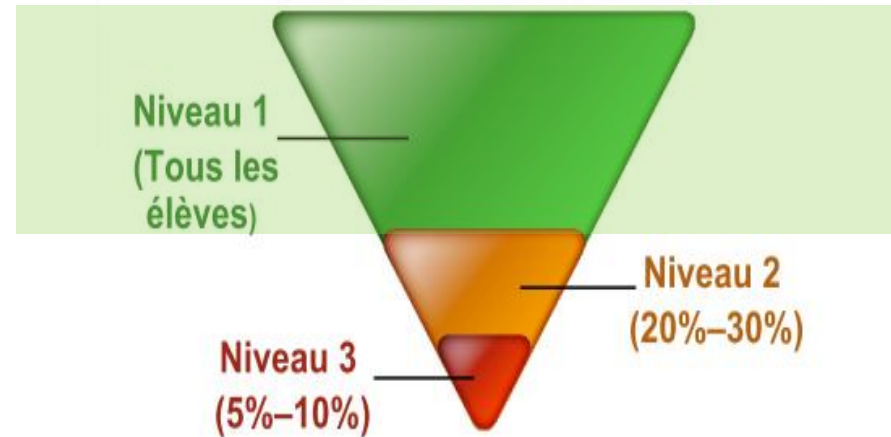


4

## NIVEAU 1

**Enseignement universel ou intervention universelle**

**Synonymes :** *intervention primaire, prévention primaire*



## EN BREF

☆ Enseignement dispensé par l'**enseignante-titulaire**

☆ Pour **TOUS** les élèves de la classe

☆ **Dépistage universel**

*Ex. Sondage d'observation en lecture et en écriture de Marie M. Clay, Continuum en lecture, INDISSE, toutes mesures construites à partir des attentes du PFEQ ciblant des stratégies et des savoirs essentiels. (Vaughn parle de sonde dans ses écrits !) Prévoir environ 7 à 15 minutes*

*Chaque dépistage universel (3 fois par année) permet l'évaluation de notre travail avec l'ensemble de nos élèves !*

Entre les dépistages, on parle de « *pistage* » ou de « *monitoring* » pour suivre de près les progrès des élèves. Pour ce faire, il est recommandé d'utiliser des « *graphes* » pour permettre à l'enseignante et aux élèves de voir les progrès !

☆ Établissement des **besoins et des profils d'élève (Portrait de classe)**

☆ **Enseignement de qualité** fondé sur des études scientifiques

*Les enseignants en classe régulière procurent à tous leurs élèves un enseignement appuyé par la recherche, selon une approche équilibrée intégrant à la fois des activités signifiantes et des activités phoniques systématique décontextualisées (Pressley, 1998). Ils peuvent entre autres recourir à l'apprentissage par les pairs afin d'adapter l'enseignement (Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons, 1996). Un tel enseignement permet de répondre aux besoins d'environ 80% des élèves. »<sup>9</sup>*

☆ **Pratiques pédagogiques efficaces** reconnues par la recherche

**Enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives** (modelage, pratique guidée, pratique autonome)

**Enseignement réciproque**

*« Le recours à ces différentes méthodes d'enseignement de la lecture auprès des élèves en difficulté améliore leur rendement autant sur le volet de la reconnaissance de mots que celui de la compréhension de texte. »<sup>10</sup>*

*« Combien de fois l'implantation d'une nouvelle stratégie pédagogique non validée par la recherche a-t-elle donné lieu au lancement d'une mode qui s'est traduite ensuite, dans une sorte de mouvement de balancier, par un retour aux « anciens outils » avérés encore plus efficaces que les nouveaux censés les remplacer ? »<sup>11</sup>*

*La méta-analyse de Sencibaugh (2007) indique que les élèves en difficulté d'apprentissage sont de piètres lecteurs stratégiques. Par conséquent, l'enseignement explicite des stratégies métacognitives auprès de ces derniers représente une intervention efficace afin d'améliorer leur compréhension en lecture. »<sup>12</sup>*

<sup>9</sup> Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture, p.28

<sup>10</sup> Bissonnette et al. « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? », p.11

<sup>11</sup> *Idem*, p.5

<sup>12</sup> Cité dans Bissonnette et al. « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? », p.16

Les résultats de la méta-analyse de Gersten et Baker (2001), « indiquent que l'enseignement explicite du processus d'écriture et de différents types de texte améliore considérablement le rendement en écriture des élèves en difficulté d'apprentissage. Pour être efficace, l'enseignement explicite doit fournir aux élèves en difficulté une rétroaction fréquente sur la qualité des textes produits. »<sup>13</sup>

Les résultats de la méta-analyse de Kroesbergen et Van Luit (2003) « indiquent que l'enseignement direct et l'enseignement d'auto-questionnement sont apparus plus efficaces que l'apprentissage guidé. Une analyse des trois domaines mathématiques révèle que l'enseignement direct est l'approche la plus efficace pour l'apprentissage des habiletés de base, tandis que l'enseignement d'une démarche d'autoquestionnement est particulièrement approprié pour la résolution de problème. »<sup>14</sup>

« Les stratégies pédagogiques associables à l'enseignement structuré et directif sont celles à privilégier auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et à risque d'échec. La mise en place de ce type d'enseignement accompagné par diverses mesures de soutien et d'un enseignement réciproque pourraient, dans une perspective longitudinale, non seulement favoriser la réussite scolaire de cette clientèle, mais également réduire le recours aux interventions de remédiation et, surtout, améliorer son taux de diplomation et ses possibilités d'insertion professionnelle dans la société de demain. »<sup>15</sup>

- ☆ **Pédagogie différenciée** qui prend en compte la diversité des élèves (*rythmes d'apprentissage, etc.*)
- ☆ Appuyée sur les balises de l'approche « **5 au quotidien** »
- ☆ Appuyée sur une **approche équilibrée** de la littérature
- ☆ Connaissance des **habiletés essentielles** à la réussite d'une discipline doit venir des recherches, pas de la simple intuition !  
*Savoir quoi faire dans un domaine disciplinaire !*

Par exemple : voici les **5 grands prédicteurs** de l'apprentissage de la lecture chez les 5-9 ans reconnues par la recherche (*National Reading Panel, 2000*)

- **Conscience phonologique**
- **Traitement alphabétique**
- **Fluidité**
- **Vocabulaire**
- **Compréhension en lecture**

« Au préscolaire ainsi qu'en première année, l'enseignement des habiletés de conscience phonologique et de phonémique devrait occuper une place importante dans l'enseignement de la lecture. Il est aussi recommandé d'inclure l'enseignement explicite, l'étude de mots systématique, lecture de textes et activités d'écriture. »<sup>16</sup>

« Enseigner la lecture de la maternelle à la fin de la troisième année selon une approche équilibrée, permet aux élèves d'acquérir du vocabulaire et de développer leurs habiletés métaphonologiques, leur compréhension du principe alphabétique et leurs stratégies d'identification des mots et de compréhension. »<sup>17</sup>

« L'enseignement de la conscience phonémique produit des effets très élevés lorsqu'il est appliqué auprès des élèves du préscolaire. »<sup>18</sup>

<sup>13</sup> *Idem*, p.17

<sup>14</sup> Cité dans Bissonnette et al. « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? », p.19

<sup>15</sup> Bissonnette et al. « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? », p.30

<sup>16</sup> National Council Research

<sup>17</sup> Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture, p.29

<sup>18</sup> Bissonnette et al. « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultat d'une méta-analyse, p.15

« Les méthodes phoniques systématiques favorisent l'apprentissage de la lecture auprès de lecteurs débutants ainsi qu'auprès des élèves plus âgés éprouvant des difficultés d'apprentissage. Sur la base de ces résultats, Ehri et ses collaborateurs recommandent d'utiliser cette stratégie pour assurer un enseignement efficace de la lecture. »<sup>19</sup>

Pour les **6 grands prédicteurs** en lecture chez les 10-14 ans reconnus par la recherche (*National Reading Panel, 2000*) sont

- **Étude avancée des mots**
- **Fluidité**
- **Vocabulaire**
- **Compréhension**
- **Motivation**
- **Engagement à lire**

Pour les prédicteurs de l'apprentissage des mathématiques (*à venir*)

---

<sup>19</sup> *Idem*, p.16

## INCONTOURNABLES pour assurer l'efficacité et la présence du niveau 1



### LES ENSEIGNANTS doivent ainsi :

- ☆ Connaître son **Programme de formation de l'école québécoise**
- ☆ Planifier rigoureusement l'enseignement en **cycle d'apprentissage**
- ☆ Enseigner selon les **12 compétences professionnelles** de sa profession (*Annexe 1*)
- ☆ S'assurer de **dépister rapidement** les élèves qui risquent de rencontrer des difficultés d'apprentissage
- ☆ Suivre les progrès des élèves par un **pistage ponctuel et fréquent**
- ☆ Établir un **portrait de classe**
- ☆ Miser sur les principes de **l'enseignement stratégique**
- ☆ **Enseigner explicitement** (*Annexe 2*)
- ☆ Offrir un enseignement centré sur le **processus** d'apprentissage des élèves et non pas seulement sur « *les contenus à faire apprendre !* »
- ☆ Favoriser le développement de **stratégies cognitives et métacognitives** (*Annexe 3*)
- ☆ Offrir des **conditions propices d'apprentissage** à tous les élèves
- ☆ Reconnaître **la responsabilité collective** de l'enseignement des stratégies
- ☆ **Uniformiser le vocabulaire** entre enseignants d'un cycle et entre les cycles

***Il ne faut surtout pas croire que l'enseignement universel ne se fait qu'en grand groupe !  
L'enseignement universel regroupe l'enseignement à toute la classe mais aussi,  
toute la différenciation au niveau des structures !***



**OBSERVER** les élèves  
**ÉVALUER** dans une optique de dépistage  
**SUIVRE** les progrès des élèves et compléter des « graphes »  
**CONSIGNER** ses interventions et les contextes proposés  
**RÉGULER** continuellement ses stratégies d'enseignement  
**S'AJUSTER** rapidement

« L'enseignant doit colliger et analyser les données du dépistage universel à la lumière du seuil de réussite. Normalement, 80% des élèves devraient atteindre le seuil de réussite. S'il n'y a pas 80% des élèves qui atteignent le seuil de réussite, il faut se questionner : Doit-on modifier les pratiques pédagogiques habituelles ? Il faut alors analyser nos pratiques, voir où nous sommes efficaces (les élèves réussissent quoi ?) et où nous sommes moins efficaces (les élèves ont des difficultés avec quoi ?) »<sup>20</sup>

« Identifier avec précision les élèves qui ne répondent pas à cette intervention et veiller avec l'orthopédagogue, dans son rôle indirect, à ce que ces élèves reçoivent une intervention additionnelle plus intensive, explicite et systématique. L'enseignant en classe régulière peut assurer ce soutien, en regroupant ses élèves en fonction de besoins éducatifs semblables. »<sup>21</sup>

## LES DÉFIS

- S'approprier concrètement les données issues de la recherche.
- Se donner des façons de mesurer efficacement les principales composantes des mesures d'aide qui ont été proposées à l'élève et qui n'ont pas donné les résultats souhaités, dans le but de les ajuster aux besoins de l'élève et de l'amener à faire des progrès.  
Le RTI met donc en lien trois variables qui s'inter-influencent dans l'analyse de la non-réponse d'un élève à l'intervention. Il s'agit de :<sup>22</sup>
  - ❑ **L'enseignement**  
*Comment on enseigne l'habileté, la stratégie, le matériel, les outils, les consignes, l'interaction, la rétroaction, relation enseignant-élève...)*
  - ❑ **L'évaluation**  
*Comment on mesure l'acquisition ou non de l'habileté enseignée ?*
  - ❑ **L'intensité**  
*Le niveau de complexité, le dosage, la fréquence et la durée*

<sup>20</sup> Association Québécoise des Psychologues Scolaires, 21<sup>e</sup> colloque, 2009

<sup>21</sup> Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture, p.29

<sup>22</sup> Bulletin de liaison de l'AQPS, Vol.21 No 2 (2009), article de Sylvie Tessier, page 4



## L'ORTHOPÉDAGOGUE peut ainsi :

- ☆ Soutenir les enseignants selon les **compétences orthopédagogiques reconnues pour le niveau 1** <sup>23</sup> (Annexe 4)

A ce **PREMIER NIVEAU D'INTERVENTION**, le rôle de l'orthopédagogue consistera à offrir un **SOUTIEN INDIRECT** pour assurer un enseignement universel et efficace pour **tous les élèves** et pour collaborer à la mise en place des conditions optimales d'apprentissage dans la classe.

En collaboration avec l'équipe multidisciplinaire et les conseillers pédagogiques, l'orthopédagogue offre également un soutien indirect :

- en **sensibilisant** les enseignants sur les facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage (*facteurs individuels, facteurs scolaires, facteurs familiaux*)
- en **informant** et en **conseillant** le personnel enseignant sur les prédicteurs de l'apprentissage de la lecture, le développement des stratégies cognitives et métacognitives ainsi que sur le transfert des apprentissages
- en **contribuant** avec l'école à l'analyse des besoins d'un cycle ou de l'école ainsi que des pratiques éducatives et de l'organisation du service.

- ☆ Offrir un **service de consultation** à l'enseignant pour l'outiller dans son développement professionnel, l'informer sur les nouvelles recherches en matière de pratiques pédagogiques reconnues par la recherche, ...
- ☆ **Aider les enseignants** à analyser une problématique observée afin de faciliter le dépistage des élèves à risque.
- ☆ Trouver des moyens pour **tenir compte des divers profils d'apprentissage** des élèves de sa classe,...

<sup>23</sup> PowerPoint « *Modèle d'intervention à 3 niveaux et compétences orthopédagogiques* » présenté par Line Laplante, Symposium de l'ADOQ, novembre 2008

**MOTS-CLÉS À RETENIR**  
**concernant le premier niveau d'intervention !**





## RÉFÉRENCES SUGGÉRÉES

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., et Bouchard, C. (2010), « *Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultat d'une méta-analyse* », Conseil canadien sur l'apprentissage, vol.3, article 1, p. 1-35

Site Internet <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/Journal-2.html>

Boushey, G. et Moser, J. (2009), « *Les 5 au quotidien Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire* », Éditions Duval, 126 p.

Clay, Marie M. (2003), « *Le sondage d'observation en lecture-écriture* », Chenelière/McGraw-Hill, 142 p.

Comité d'intervention en lecture (2007)

Site Internet : [http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/Projet-CIL\\_2.pdf](http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/Projet-CIL_2.pdf)

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), « *Moi, lire ? Tu blagues ! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie* », 64 p.

Site Internet : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/meread/>

MELS (2003) « *Les difficultés d'apprentissage à l'école Cadre de référence pour guider l'intervention* », Québec, Gouvernement du Québec, 48 p.

Chapitre 4 : Pistes d'action à privilégier

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* », 148 pages.

Site Internet : [http://foundationsforliteracy.ca/index.php/Foundations\\_For\\_Literacy](http://foundationsforliteracy.ca/index.php/Foundations_For_Literacy)

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation et Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (2010), « *Les fondements de la numératie : une trousse d'outils appuyée par la recherche pour le professeur de mathématique efficace* », 58 pages.

Site Internet : [http://foundationsfornumeracy.ca/index.php/Foundations\\_For\\_Numeracy/Les\\_fondements\\_de\\_la\\_num%C3%A9ratie](http://foundationsfornumeracy.ca/index.php/Foundations_For_Numeracy/Les_fondements_de_la_num%C3%A9ratie)

Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2007)

INDISSE (*Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture*)

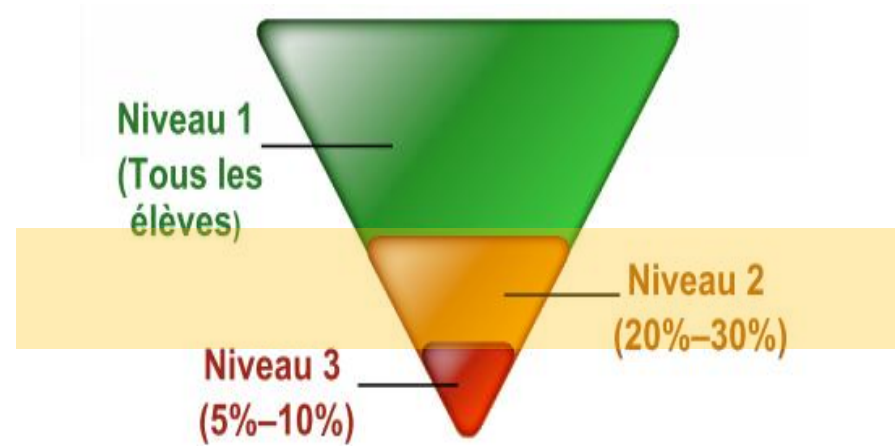
Site Internet : <http://www1.sites.fse.ulaval.ca/indisse>

5

## NIVEAU 2

**Enseignement supplémentaire ou intervention supplémentaire**

**Synonymes :** *intervention ciblée, intervention secondaire, prévention secondaire*



## EN BREF

- ☆ Dispensé par **l'enseignant, l'orthopédagogue** ou **les deux en complémentarité**
- ☆ Pour les **élèves à RISQUE** n'ayant pas suffisamment progressé dans leurs apprentissages lors de l'enseignement universel et ce, malgré les mesures de différenciation (*environ 20% des élèves*)
- ☆ Les élèves ciblés ont donc des **difficultés d'apprentissage PASSAGÈRES**
- ☆ Formation de **groupe de besoins** (homogène) et **plus petit** ratio (1 : 4 ou 1 : 5)
  - « Globalement, les résultats de comparaisons de l'enseignement en petits groupes montrent que lorsque des enseignants qualifiés implantent cette intervention rigoureusement (enseignement réciproque et tutorat) les résultats scolaires sont les mêmes pour les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement individualisé ou en petit groupe de 2 à 6 élèves. »<sup>24</sup>
- ☆ **Soutien temporaire** et **supplémentaire** mis en place pour les élèves à risque sur une habileté spécifique de la lecture
- ☆ **20-30 minutes / jour** afin d'assurer des **interventions systématiques** et **intensives** (*5 jours par semaine*)
- ☆ **Interventions efficaces** et reconnues par la recherche
  - Enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives** (modelage, pratique guidée, pratique autonome)
  - Enseignement réciproque**  
Elbaum et ses collaborateurs définissent l'enseignement réciproque comme étant la possibilité donnée aux « *élèves de travailler en équipe de deux afin de s'entraider mutuellement. Dans ce contexte, un élève peut exercer, plus spécifiquement, un rôle de tuteur (enseigner un contenu à son partenaire) ou de tuteuré (recevoir un enseignement de son partenaire)* »<sup>25</sup>
  - Tutorat**  
« *Le tutorat est défini comme une intervention supplémentaire aux activités usuelles de lecture afin d'aider les élèves en difficulté. Cette intervention est de type individuel et elle est réalisée par un adulte ayant reçu une formation appropriée.* »<sup>26</sup>
- ☆ Intervention pouvant être dispensée **dans la classe** ou **hors de la classe**
- ☆ **Arrimage entre les interventions** réalisées dans la classe et celles réalisées hors de la classe

<sup>24</sup> Traduction libre citée dans Bissonnette et al., p.13

<sup>25</sup> Bissonnette et al. « *Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ?* », p.12

<sup>26</sup> *Idem*, p.13

☆ Intervention **planifiée en complémentarité** en respectant les **zones de collaboration**

*« La collaboration est un processus interactif dans lequel des individus possédant différentes expertises, connaissances et expériences travaillent volontairement ensemble en vue d'apporter des solutions communes à un problème. Elle se caractérise par la confiance, le respect mutuel et la communication. »<sup>27</sup>*

☆ Assurant le **transfert** des apprentissages en recontextualisant ceux-ci dans des tâches signifiantes (*Annexe 7*)

☆ Planification d'un **échancier d'intervention**

☆ **Suivre de près** la progression de l'élève (**pistage au deux semaines**) afin de réajuster rapidement l'intervention

☆ Si **résistance à l'intervention (non réponse à l'intervention)** ou **persistance des difficultés**, intervention intensive de niveau 3.

*C'est dans le cas où un élève ne réussit pas les sondes à 80%, ou que les graphes ne sont pas croissantes après 8-10 semaines d'interventions supplémentaires et intensives qu'on envisage de passer au palier suivant.*

*Par contre, si c'est l'enseignante qui a assuré les interventions du niveau 2, nous parlerons alors du niveau 2a. On pourrait donc décider de planifier un niveau 2b où l'orthopédagogue interviendrait, sans être dans les interventions rééducatives, afin de rehausser la pente des graphes.*

*Si cela ne fonctionne réellement pas, nous proposons le troisième niveau d'intervention !*

---

<sup>27</sup> St-Laurent, L. (1995) *Programme d'intervention auprès des élèves à risque Une nouvelle option éducative*, Gaëtan Morin éditeur, p. 22



## LES ENSEIGNANTS doivent ainsi :

# INCONTOURNABLES pour assurer l'efficacité et la présence du niveau 2

- ☆ Connaître les **compétences professionnelles** de chacun (*Annexes 2 et 5*)
- ☆ Clarifier les **rôles de chacun** pour soutenir l'apprentissage de l'élève  
Ex. Questionnaire au préalable propose dans le PIER
- ☆ Développer le **travail collaboratif** entre les enseignants et les orthopédagogues
- ☆ **Planifier rigoureusement** l'enseignement supplémentaire en tenant compte de la complémentarité des interventions
- ☆ Se donner des **intentions d'intervention** et des **indicateurs** d'observation
- ☆ Établir des **modalités de communication** pour échanger de l'information sur la progression de l'élève  
Ex. Mémo de l'ortho
- ☆ Se soucier du **transfert** des apprentissages (*Annexe 7*)
- ☆ Établir un **échancier d'intervention**
- ☆ **Consigner** toutes les **interventions et les observations pertinentes** pour dresser le portrait de l'élève ciblé
- ☆ Se donner un **temps de régulation** pour discuter de la progression de l'élève et sur la planification élaborée
- ☆ Planifier des **temps de concertation**
- ☆ Mettre en place toutes les **conditions favorables** au service d'orthopédagogie intégré



## L'ORTHOPÉDAGOGUE peut ainsi :

- ☆ Soutenir les enseignants selon les **compétences orthopédagogiques reconnues pour le niveau 2** <sup>28</sup> (Voir Annexe 5)

A ce **DEUXIÈME NIVEAU D'INTERVENTION**, le rôle de l'orthopédagogue consistera à offrir un **SOUTIEN INDIRECT et DIRECT** pour assurer un enseignement **supplémentaire et temporaire** pour les élèves ciblés qui ont des besoins particuliers.

En collaboration avec l'équipe multidisciplinaire, les conseillers pédagogiques et les personnes-ressources régionales, l'orthopédagogue peut :

- Contribuer au **dépistage** des élèves à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage
- **Orienter** les interventions à mettre en place auprès des élèves à risque
- Établir un **plan d'intervention** avec l'enseignant, les parents, les autres personnels des services éducatifs complémentaires et la direction
- Apporter un **soutien temporaire** à certains élèves qui ont des besoins particuliers à un moment donné

- ☆ Offrir un **service direct** à l'élève ciblé et à l'enseignant et ce, **dans l'action**
- ☆ Offrir un **service indirect** à l'enseignant pour assurer un enseignement supplémentaire pour CERTAINS élèves de sa classe, pour collaborer à la mise en place des conditions d'apprentissage ADAPTÉES favorisant l'apprentissage de ses élèves en tenant compte de leurs besoins et de leurs capacités.
- ☆ **Aider les enseignants** à analyser des productions d'élèves afin d'identifier les capacités et les besoins des élèves à risque.

<sup>28</sup> PowerPoint « *Modèle d'intervention à 3 niveaux et compétences orthopédagogiques* » présenté par Line Laplante, Symposium de l'ADOQ, novembre 2008



**PLANFIER RIGOREUSEMENT**  
**COLLABORER**  
**OBSERVER les élèves**  
**ÉVALUER dans une optique de pistage des progrès de l'élève**  
**CONSIGNER ses interventions et les contextes proposés**  
**RÉGULER continuellement ses stratégies d'enseignement**  
**S'AJUSTER rapidement**

*« L'évaluation des élèves occupe encore une place importante car elle permet de suivre leur progrès et d'identifier ceux qui éprouvent des difficultés malgré l'aide supplémentaire en lecture. »<sup>29</sup>*

*« Implique une démarche rigoureuse pour l'identification des forces et des faiblesses de l'élève, l'identification des interventions reconnues scientifiquement en fonctions des besoins de ce dernier et la mesure du progrès et de l'efficacité des interventions mises en place. »<sup>30</sup>*

---

<sup>29</sup> Bulletin de liaison de l'AQPS, Vol.21 No 2 (2009), article de Marie-Ève Desrochers, page 13

<sup>30</sup> *Idem*

**MOTS-CLÉS À RETENIR**  
**concernant le deuxième niveau d'intervention !**





## RÉFÉRENCES SUGGÉRÉES

Comité d'intervention en lecture (2007)

Annexe « *Guide d'accompagnement pour favoriser la métacognition en classe* », pages 69 à 94

Site Internet : [http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/Projet-CIL\\_2.pdf](http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/Projet-CIL_2.pdf)

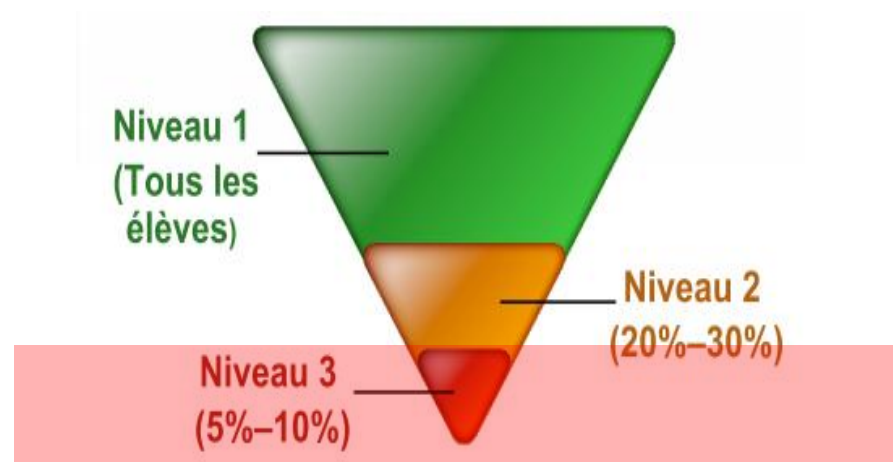
St-Laurent, L. (1995) *Programme d'intervention auprès des élèves à risque Une nouvelle option éducative*, Gaëtan Morin éditeur, 297 p.  
Principalement le chapitre 2 « Modèle d'orthopédagogie intégrée »

⑥

## NIVEAU 3

**Intervention spécifique INTENSIVE et « sur mesure »**

**Synonymes :** *intervention dirigée, intervention rééducative, prévention tertiaire*



## EN BREF

- ☆ Dispensée par l'**orthopédagogue seulement**
- ☆ Pour les élèves qui ont des **difficultés persistantes d'apprentissage** malgré les interventions réalisées dans le niveau 2 (*moins de 2 % des élèves*)
- ☆ Les élèves **n'ont pas progressé de façon significative**
- ☆ Soutien direct offert à **l'extérieur de la classe**
- ☆ Individuel ou en groupe de besoin (ratio 1 : 3)
- ☆ **Pratiques orthopédagogiques spécifiques et rééducatives reconnues par la recherche pour son efficacité**

« Les divers programmes d'entraînement à la conscience phonémique analysés sont effectués par le biais d'un enseignement explicite. »<sup>31</sup>

« Les résultats montrent que l'entraînement à la conscience phonémique améliore le rendement de l'ensemble des élèves en lecture mais également en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe. Les auteurs mettent en évidence que les activités sollicitant la segmentation et la fusion des phonèmes favorisent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. »

« L'enseignement de la conscience phonémique est plus efficace lorsqu'il est effectué en petits groupes (3-4 élèves) qu'individuellement. »

« Pour être efficace l'enseignement de la conscience phonémique doit comporter un enseignement explicite des correspondances entre les symboles représentant les sons de la parole (graphèmes) et les phonèmes. »<sup>32</sup>

- ☆ **Programme de rééducation structuré** selon une démarche d'intervention rigoureuse (*Annexe 6*)
- ☆ **Planification selon les besoins** des élèves, comme prévu au plan d'intervention.
- ☆ **Intensité, fréquence et durée des interventions**  
Séances rééducatives de **45 à 60 minutes / jour**  
**ou 30 minutes / 2 fois par jour et ce, pendant 5 jours** afin de viser des **interventions systématiques**
- ☆ Programme appliqué rigoureusement pendant **6-8 semaines**
- ☆ Vise le **développement de l'automatisation et de la généralisation** des stratégies
- ☆ Évaluation sur une **base hebdomadaire**

<sup>31</sup> Traduction libre, National Reading Panel, 2000, p.8

<sup>32</sup> Bissonnette et al. « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultat d'une méta-analyse, p.15

## INCONTOURNABLES pour assurer l'efficacité et la présence du niveau 3



**L'ORTHOPÉDAGOGUE  
peut ainsi :**

☆ Soutenir les enseignants selon les **compétences orthopédagogiques reconnues pour le niveau 3**<sup>33</sup>

A ce **TROISIÈME NIVEAU D'INTERVENTION**, le rôle de l'orthopédagogue consistera à offrir un **SOUTIEN DIRECT** aux élèves.  
En collaboration avec l'équipe multidisciplinaire et l'enseignant, l'orthopédagogue peut :

- Déterminer l'**orientation des interventions** à mettre en place
- Établir un **plan d'intervention**
- **Choisir, modifier ou élaborer** des **activités intensives** visant le développement des processus déficitaires
- Mettre en œuvre des **interventions intensives adaptées** à la problématique de l'élève
- Planifier et mettre en œuvre des interventions favorisant le **transfert** des connaissances et des stratégies acquises au cours de la rééducation
- **Réajuster les interventions** mises en œuvre selon les résultats observés et l'évolution de la situation de l'élève
- Conseiller l'enseignant dans la mise en œuvre de **mesures adaptatives** visant à pallier certaines difficultés de l'élève au moment des situations d'apprentissage et lors de l'évaluation
- **Conseiller les parents** dans le choix et la mise en œuvre d'interventions
- **Conseiller la direction** de l'école relativement aux décisions à prendre quant au classement et au cheminement académique de l'élève
- **Assurer le suivi**, d'une année à l'autre, auprès des enseignants et autres professionnels des services complémentaires qui seront amenés à intervenir auprès de l'élève.

- ☆ **Communiquer régulièrement** avec l'enseignant sur la progression de l'élève
- ☆ **Impliquer l'enseignant** dans la rééducation par son observation dans la classe lors de situation d'apprentissage précise
- ☆ Offrir un **service indirect** à l'enseignant en lui proposant des pistes d'adaptation et de modification de situations d'apprentissage et d'évaluation
- ☆ **Accompagner le transfert** des apprentissages et ce, **dans la classe** (*Annexe 8*)

<sup>33</sup> PowerPoint « *Modèle d'intervention à 3 niveaux et compétences orthopédagogiques* » présenté par Line Laplante, Symposium de l'ADOQ, novembre 2008



**OBSERVER** les élèves  
**ÉVALUER** dans une optique de pistage des progrès  
**CONSIGNER** ses interventions et les contextes proposés  
**RÉGULER** continuellement ses interventions  
**S'AJUSTER** rapidement  
**METTRE** à jour le portrait de l'élève et ses besoins

*C'est important de mettre en place une rééducation de qualité avant de procéder à une évaluation diagnostique !*

**MOTS-CLÉS À RETENIR**  
**concernant le troisième niveau d'intervention !**



## RÉFÉRENCES SUGGÉRÉES

Association des orthopédagogues du Québec (2003) « *L'acte orthopédagogique dans un contexte actuel* »

Comité d'intervention en lecture (2007)

Site Internet : [http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/Projet-CIL\\_2.pdf](http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/Projet-CIL_2.pdf)

## PLANIFIER L'IMPLANTATION

« Afin que l'implantation du modèle soit efficace, il est essentiel que la direction de l'école, les enseignants et les orthopédagogues veuillent s'engager collectivement. De plus, les enseignants et les orthopédagogues doivent être dûment formés et réaliser les activités de façon rigoureuse, bien qu'adaptée à leur personnalité et à leur contexte. Enfin, une solide collaboration doit être établie entre les administrateurs scolaires, les enseignants et les chercheurs. »<sup>34</sup>

« Si les interventions ciblées pour un élève sont reconnues scientifiquement mais que l'implantation de celles-ci est inadéquate, on peut à tort conclure que cet élève ne répond pas aux interventions et l'orienter vers des services inappropriés. Donc, il est primordial de d'assurer l'intégrité dans l'implantation de l'approche RTI et dans l'application des services et des mesures d'aide destinés aux élèves. »<sup>35</sup>

« Le programme RTI implique tellement de changements dans les façons traditionnelles de faire du système éducatif qu'il est impossible de penser l'appliquer dans un milieu scolaire sans d'abord former le personnel. En effet, ce type de programme implique que les intervenants doivent développer de nouveaux types d'évaluation, tenir des activités autant préventives que curatives et mettre de l'avant des changements pour adopter, appliquer et maintenir des services de qualité pour les élèves. »<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture, p.29

<sup>35</sup> Bulletin de liaison de l'AQPS, Vol.21 No 2 (2009), article de Marie-Ève Desrochers, page 15

<sup>36</sup> Texte « *Le développement professionnel : une nécessité pour implanter correctement un programme de RTI dans une école* », Robert Pelletier, psychologue, Commission scolaire de Sherbrooke



## L'IMPLANTATION PASSERA PAR LES COMPOSANTES ET LES ACTIONS SUIVANTES<sup>37</sup> :

### Composante 1 Établir un consensus

- Rendre disponible l'information au sujet de RTI et coordonner la compréhension
- Mettre à la disposition de l'équipe-école l'information nécessaire au sujet de la RTI
- Évaluer en partant du degré de consensus de l'équipe-école à l'égard du RTI
- Décider des prochains pas à prendre
- Planifier le changement

### Composante 2 Bâtir une infrastructure

- Former une équipe RTI dans l'école
- Élaborer un plan d'évaluation de la démarche et un système de collecte de données
- Élaborer un plan d'action pour la mise en place de RTI

### Composante 3 Implanter la démarche

- Développer un plan d'implantation RTI sur 3 à 5 ans
- Implanter un plan de développement professionnel
- Mettre en application le plan d'évaluation et le plan d'analyse des données RTI
- Poursuivre et maintenir l'implantation RTI

### Composante 4 Évaluer le point de départ

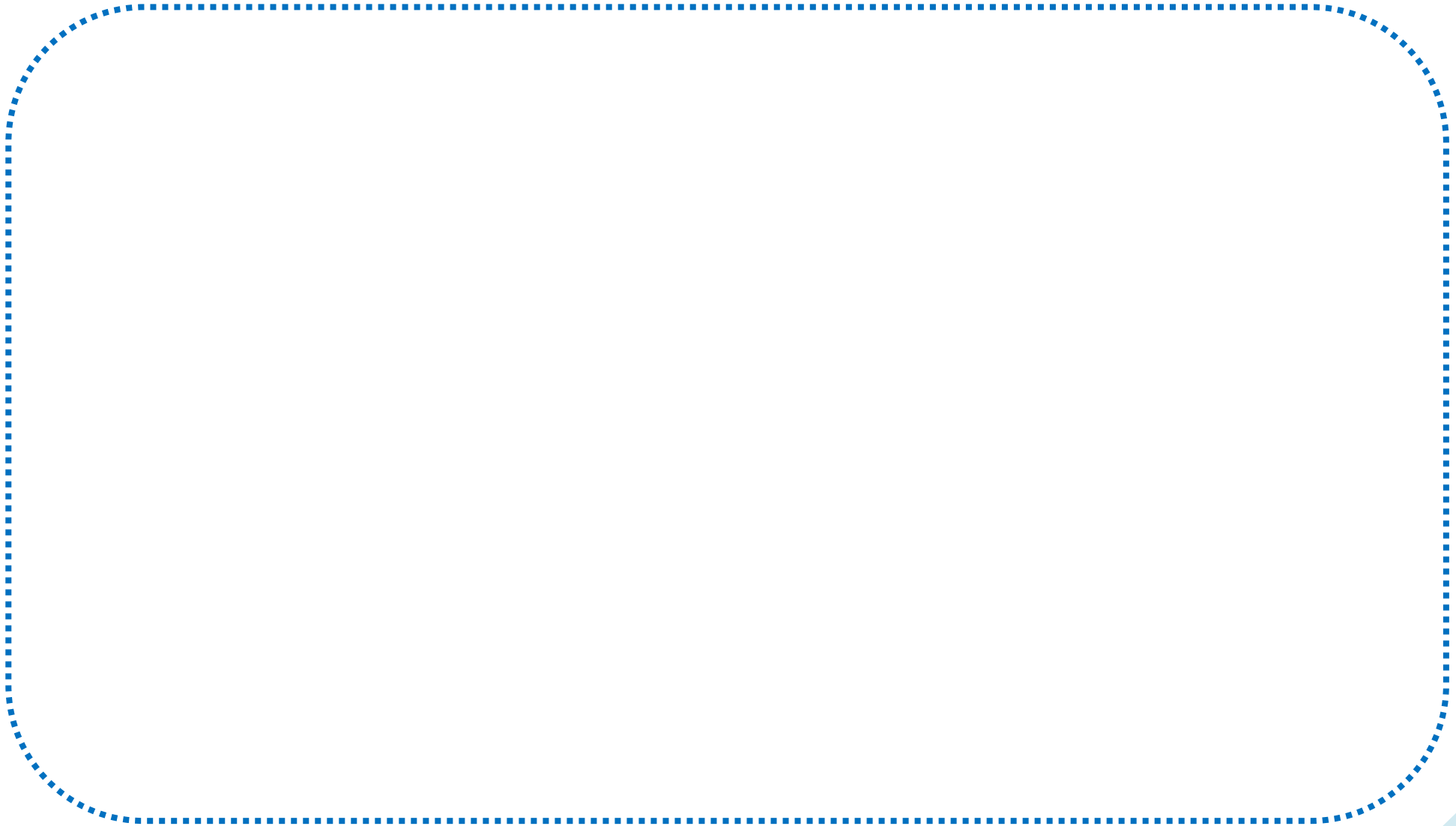


## À VENIR

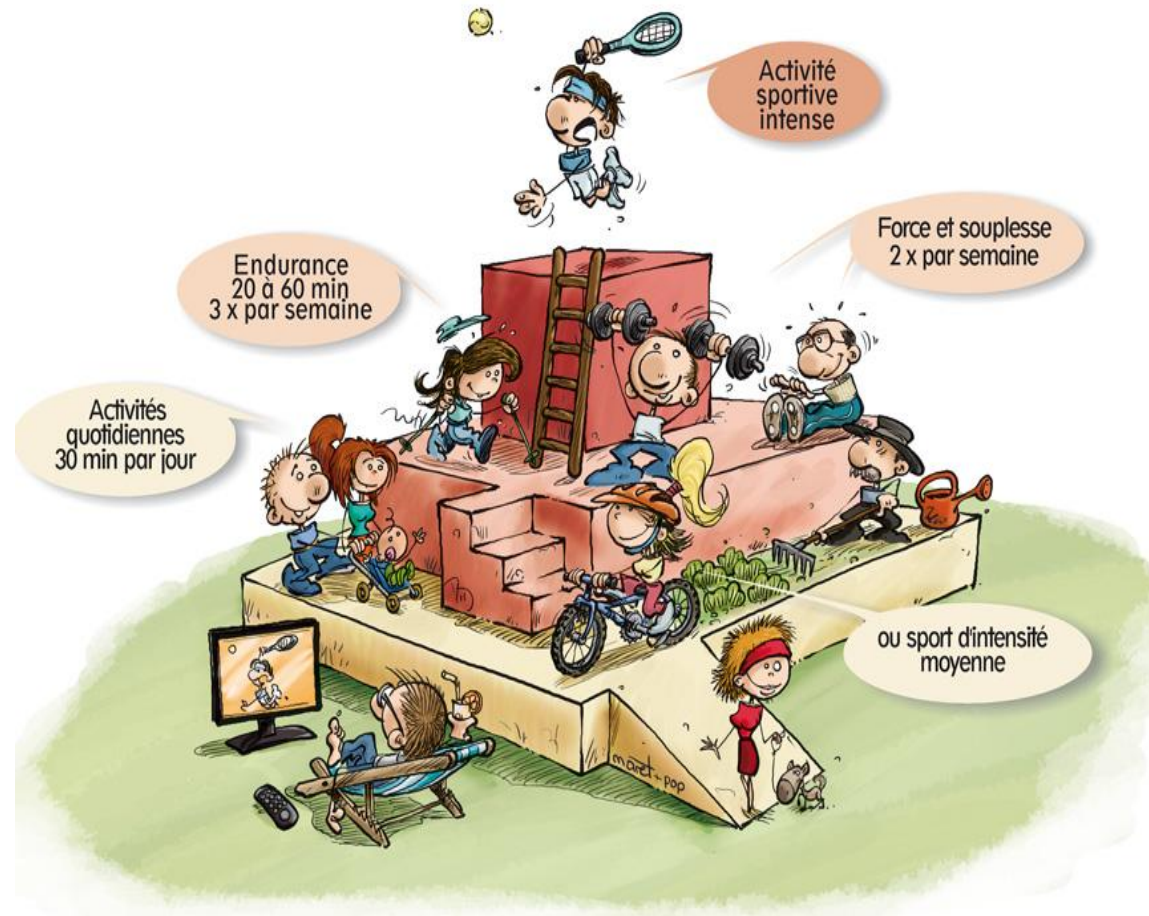
**Des outils et des grilles pour favoriser l'implantation du modèle d'intervention à trois niveaux, pour une école et pour une commission scolaire, seront développés dans le cadre du développement de l'expertise nationale des personnes-ressources régionales pour les difficultés d'apprentissage au primaire prochainement !**

<sup>37</sup> Document « Ressources pour RTI, plan pour l'implantation dans une école », J. Dumouchel, personne-ressource pour les difficultés d'apprentissage au préscolaire-primaire, région de l'Outaouais  
Inspiré et adapté de Response to Intervention Blueprints for implementation, National Association of State Director of Special Education, Inc. 2008

## CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE



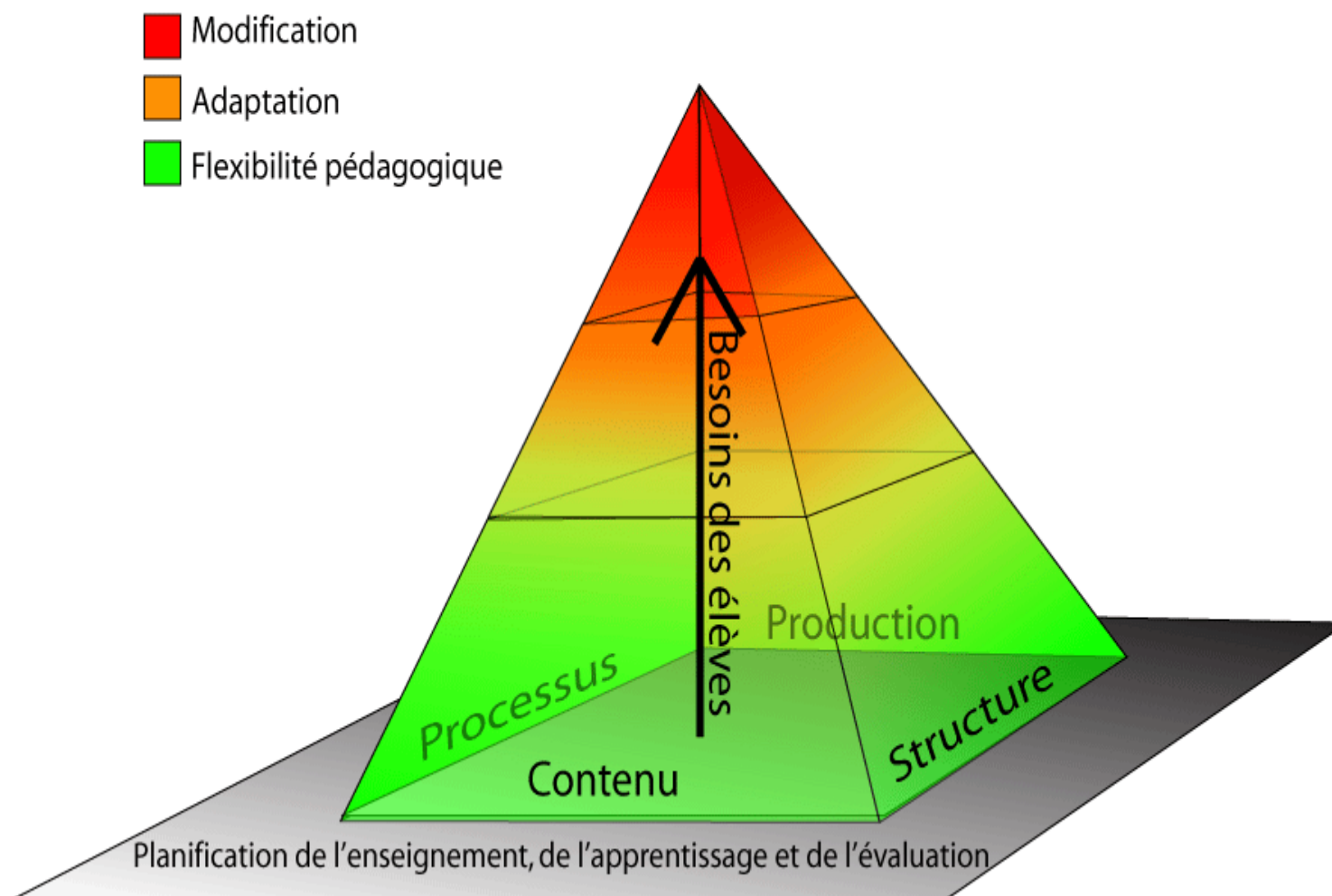
## RÉSUMONS LE MODÈLE PAR UNE IMAGE.....



## 9 ANNEXES

- Annexe 1** *Pyramide « La différenciation pédagogique »*
- Annexe 2** *Les douze compétences professionnelles des enseignants*
- Annexe 3** *L'enseignement explicite des stratégies en lecture*
- Annexe 4** *Guide d'accompagnement pour pratiquer la métacognition en classe*
- Annexe 5** *Compétences et actions orthopédagogiques selon le modèle d'intervention à 3 niveaux*
- Annexe 6** *Ma démarche d'intervention et mon référentiel pour construire des séances rééducatives*
- Annexe 7** *Le transfert des apprentissages*
- Annexe 8** *Portrait d'élèves et portrait de classe*
- Annexe 9** *Formation offerte par le Service régional pour les difficultés d'apprentissage au primaire*

# La différenciation pédagogique



## Compétence 1 AGIR DE FAÇON PROFESSIONNELLE

## Compétence ⑩

## TRAVAILLER de CONCERT

avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences et ce, en fonctions des élèves concernés.

- Travailler à l'obtention d'un **consensus** entre les membres de l'équipe pédagogique
- Discerner les situations qui nécessitent la **collaboration** d'autres membres de l'équipe relativement à la conception, l'adaptation des situations d'apprentissages, etc.
- **Se concerter**
- **Participer activement** et de manière continue auprès des mêmes élèves

## Compétence ③

## CONCEVOIR

des situations d'enseignement-apprentissage en fonctions des élèves concernés et du PFEQ

- Prévoir des **contextes variés**
- Viser la **signification** des apprentissages
- Appuyées sur la **recherche**
- Sélectionner et interpréter les **savoirs disciplinaires**
- Planifier selon la **logique des contenus** et de la **progression des apprentissages**
- Prendre en considération les **préalables**, les **besoins** et les **champs d'intérêt** particuliers des élèves
- Choisir des **approches didactiques variées** et appropriées
- Anticiper les **obstacles** à l'apprentissage

## Compétence ④

## PILOTER

des situations d'enseignement-apprentissage en fonctions des élèves concernés et du PFEQ

- Créer des **conditions** pour amener l'engagement des élèves en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales
- Rendre accessible toutes les **ressources nécessaires** à la réalisation
- **Guider les élèves** dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources
- **Encadrer les apprentissages** par des **stratégies**, des **démarches**, des **questions** et des **rétroactions fréquentes** et pertinentes de manière à favoriser le **transfert**
- **Habiller les élèves** à travailler en **coopération**

## Compétence ⑨

## COOPÉRER

avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue d'atteindre des objectifs éducatifs

- Soutenir les élèves dans leur **participation aux structures de gestion de l'école ou aux activités et aux projets de l'école**
- **Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école** en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et la mise en œuvre de projets
- Faire participer les **parents** et les informer
- **Coordonner ses interventions** avec les différents partenaires de l'école

## Compétence ⑤

## ÉVALUER

la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

- **Prendre des informations** pour repérer les **forces** et les **difficultés** des élèves ainsi que de revoir et d'**adapter l'enseignement** en vue de favoriser la progression des apprentissages
- Construire ou **employer des outils** permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences
- **Communiquer** de façon **claire** et **explicite** les **résultats attendus** ainsi que les **rétroactions** au regard de la progression et de l'acquisition des compétences
- Établir un **bilan des acquis** afin de porter un jugement
- **Collaborer** avec l'équipe-cycle

LES 12  
COMPÉTENCES  
PROFESSIONNELLES  
DES ENSEIGNANTS

## Compétence ⑧

## INTÉGRER les TIC

aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel

- Exercer un **esprit critique** quant aux **avantages et aux limites des TIC** comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage
- **Évaluer le potentiel didactique** des outils informatiques
- **Communiquer** à l'aide d'outils multimédias variés
- **Utiliser les TIC** pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes
- Utiliser les TIC pour se constituer un **réseau d'échange et de formation** continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique
- **Aider les élèves à s'approprier les TIC** et à les utiliser dans divers contextes

## Compétence ⑦

## ADAPTER ses INTERVENTIONS

aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap

- Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un **plan d'intervention** adapté
- Favoriser l'**intégration pédagogique et sociale** des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap
- **Rechercher l'information pertinente** auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves
- Présenter aux élèves **des tâches d'apprentissages et des défis** qui les font progresser dans leur cheminement

## Compétence ⑥

## PLANIFIER, ORGANISER et SUPERVISER

le mode de fonctionnement du sous-groupe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

- Définir et mettre en place un **système de fonctionnement efficace** pour les activités vécues en classe
- Communiquer aux élèves des **exigences claires** au sujet des **comportements scolaires et sociaux appropriés**
- Faire participer les élèves à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe
- **Adopter des stratégies** pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent
- Maintenir un **climat propice à l'apprentissage**

## Compétence 11 S'ENGAGER DANS UNE DEMARCHE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL



## L'enseignement explicite des stratégies de lecture

### PLANIFICATION

#### Analyse de la situation :

Cibler une stratégie, définir le quoi, le pourquoi, le comment et le quand. Anticiper les difficultés des élèves en lien avec cette stratégie et prévoir les outils de flexibilité ou d'adaptation, susciter l'intérêt et la motivation, etc.

#### Élaboration d'un plan d'action :

Déterminer une *intention* pédagogique, trouver des *ressources*, élaborer les tâches pédagogiques (préparer, réaliser et intégrer), développer des *outils*, prévoir le *transfert* souhaité, les pistes de différenciations, autres aspects.

### PHASE DE PRÉPARATION

- ✗ Proposer des **défis** significatifs, stimulants et réalistes (motivation et engagement).
- ✗ Activer les **connaissances antérieures**.
- ✗ **Survoler la stratégie** : quoi, pourquoi, comment et quand.

Retrait progressif du soutien de l'enseignant

### PHASE DE RÉALISATION

- ✗ **Modélage** : Expliquer verbalement comment procéder pour utiliser la stratégie. Rendre le processus transparent.
- ✗ **Pratique guidée** : Diriger les élèves lors de l'utilisation de la stratégie par une démonstration partagée. Assister durant l'expérimentation de la stratégie. Diminuer progressivement l'aide.
- ✗ **Pratique coopérative** : Favoriser les échanges et les réflexions afin de consolider la stratégie utilisée.
- ✗ **Pratique autonome** : Identifier la stratégie utilisée. Amener les élèves à identifier les différents contextes dans lesquels ils devront l'utiliser. *Ils utilisent adéquatement la stratégie ou identifient lorsqu'ils ont besoin de soutien*. Les inviter à expliquer leur démarche.

### PHASE D'INTÉGRATION

- ✗ Amener les élèves à **prendre conscience** du chemin parcouru et à verbaliser sur le: quoi, pourquoi, comment et quand de la stratégie.
- ✗ Amener les élèves à **évaluer** l'efficacité de la stratégie et les transferts possibles dans d'autres contextes.

### ÉVALUATION

- ✗ Analyse, ajustement et partage au sujet des tâches réalisées en cours et à la fin du processus.
- ✗ Faire la **synthèse** des apprentissages réalisés. Identifier les **besoins** d'apprentissage de mes élèves, les suites à donner en vue d'un **transfert**.





## ***Guide d'accompagnement pour pratiquer la métacognition en classe***

Document de travail

© Debeurme, G. et Charron, G. (2006), Université de Sherbrooke

avec la collaboration de Lise Bibaud, France Blouin et Guylaine Landry  
C.S. Marie-Victorin

Annexes: Guide d'accompagnement pour pratiquer la métacognition en classe  
© Debeurme, G. et Charron, G. (2006), Université de Sherbrooke

vi

## ***Table des matières***

1. Pour y voir plus clair: Quelques définitions
2. Le fonctionnement du cerveau
  - 2.1 Pour résoudre un problème
  - 2.2 Pour prononcer un mot lu dans un livre
  - 2.3 Pour apprendre...
  - 2.4 Pour me souvenir...
3. Qu'est-ce que la métacognition ?
4. Pourquoi pratiquer la métacognition dans ma classe ?
5. Quelques principes de base ?
6. Comment pratiquer la métacognition dans ma classe ?
7. Stratégies d'apprentissage
  - 7.1 Les stratégies d'entraînement (pour la mémorisation)
  - 7.2 Les stratégies de conceptualisation (pour apprendre de manière sensée)
  - 7.3 Les stratégies d'organisation
  - 7.4 Les stratégies de lecture
  - 7.5 Les stratégies de résolution de problème
  - 7.6 Les stratégies de mémorisation
  - 7.7 Les stratégies d'élaboration d'un message
  - 7.8 Les stratégies d'écriture
8. Les stratégies d'autorégulation
9. L'entrevue métacognitive
  - 9.1 Pourquoi une entrevue métacognitive ?
  - 9.2 Comment se déroule une entrevue métacognitive ?
  - 9.3 Caractéristiques des questions métacognitives
  - 9.4 Banque de questions métacognitives
    - 9.4.1 Connaissance de soi en tant qu'apprenant
    - 9.4.2 La tâche
    - 9.4.3 La représentation personnelle
    - 9.4.4 L'évaluation
    - 9.4.5 En lien avec les mathématiques
    - 9.4.6 En lien avec le français
10. Bibliographie
 

*Annexe 1: Gabarit pour mener l'entrevue métacognitive*  
*Annexe 2: Exemple d'entrevue métacognitive (Français écriture)*  
*Annexe 3: Exemple d'entrevue métacognitive (Français lecture)*  
*Annexe 4: Exemple d'entrevue métacognitive (Mathématiques)*

Annexes: Guide d'accompagnement pour pratiquer la métacognition en classe  
© Debeurme, G. et Charron, G. (2006), Université de Sherbrooke

vii



## Compétences et actions orthopédagogiques selon les 3 niveaux d'intervention

A ce **PREMIER NIVEAU D'INTERVENTION**, le rôle de l'orthopédagogue consistera à offrir un **SOUTIEN INDIRECT** pour assurer un enseignement universel et efficace pour **tous les élèves** et pour collaborer à la mise en place des conditions optimales d'apprentissage dans la classe.

En collaboration avec l'équipe multidisciplinaire et les conseillers pédagogiques, l'orthopédagogue offre également un soutien indirect :

- en **sensibilisant** les enseignants sur les facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage (*facteurs individuels, facteurs scolaires, facteurs familiaux*)
- en **informant** et en **conseillant** le personnel enseignant sur les prédicteurs de l'apprentissage de la lecture, le développement des stratégies cognitives et métacognitives ainsi que sur le transfert des apprentissages
- en **contribuant** avec l'école à l'analyse des besoins d'un cycle ou de l'école ainsi que des pratiques éducatives et de l'organisation du service.

A ce **DEUXIÈME NIVEAU D'INTERVENTION**, le rôle de l'orthopédagogue consistera à offrir un **SOUTIEN INDIRECT et DIRECT** pour assurer un enseignement **supplémentaire et temporaire** pour les élèves ciblés qui ont des besoins particuliers.

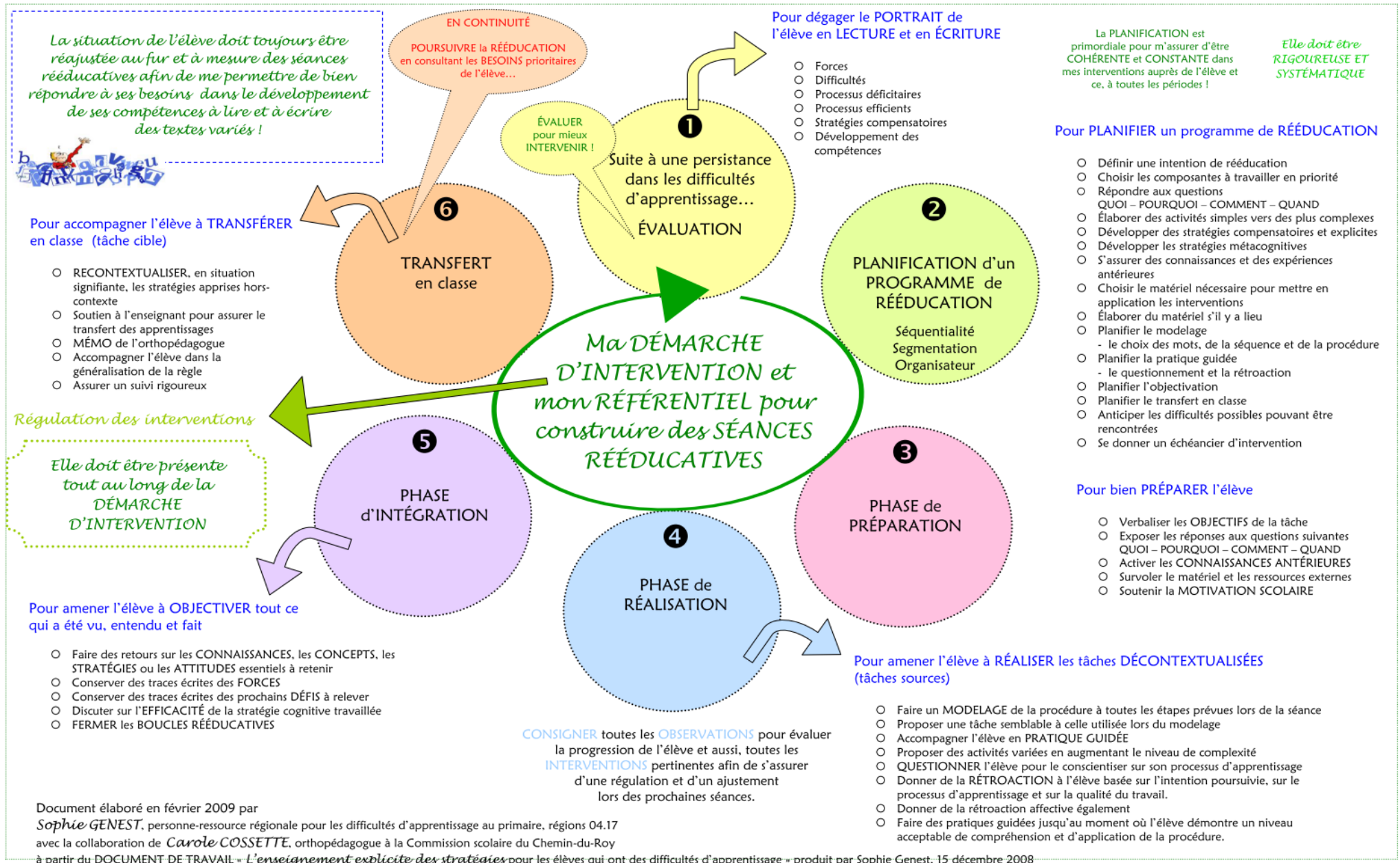
En collaboration avec l'équipe multidisciplinaire, les conseillers pédagogiques et les personnes-ressources régionales, l'orthopédagogue peut :

- Contribuer au **dépistage** des élèves à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage
- **Orienter** les interventions à mettre en place auprès des élèves à risque
- Établir un **plan d'intervention** avec l'enseignant, les parents, les autres personnels des services éducatifs complémentaires et la direction
- Apporter un **soutien temporaire** à certains élèves qui ont des besoins particuliers à un moment donné
- **Conseiller** l'enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre des interventions visant à soutenir la progression des élèves
- **Conseiller** l'enseignant quant aux aménagements pédagogiques devant être privilégiés en classe pour répondre aux besoins et capacités de certains élèves
- **Choisir, modifier ou élaborer** des activités supplémentaires visant le développement des processus ou des stratégies
- **Mettre en œuvre des interventions supplémentaires** adaptées à la problématique des élèves ciblés.

A ce **TROISIÈME NIVEAU D'INTERVENTION**, le rôle de l'orthopédagogue consistera à offrir un **SOUTIEN DIRECT** aux élèves.

En collaboration avec l'équipe multidisciplinaire et l'enseignant l'orthopédagogue peut :

- Déterminer l'**orientation des interventions** à mettre en place
- Établir un **plan d'intervention**
- **Choisir, modifier ou élaborer** des **activités intensives** visant le développement des processus déficitaires
- Mettre en œuvre des **interventions intensives adaptées** à la problématique de l'élève
- Planifier et mettre en œuvre des interventions favorisant le **transfert** des connaissances et des stratégies acquises au cours de la rééducation
- **Réajuster les interventions** mises en œuvre selon les résultats observés et l'évolution de la situation de l'élève
- Conseiller l'enseignant dans la mise en œuvre de **mesures adaptatives** visant à pallier certaines difficultés de l'élève au moment des situations d'apprentissage et lors de l'évaluation
- **Conseiller les parents** dans le choix et la mise en œuvre d'interventions
- **Conseiller la direction** de l'école relativement aux décisions à prendre quant au classement et au cheminement académique de l'élève
- **Assurer le suivi**, d'une année à l'autre, auprès des enseignants et autres professionnels des services complémentaires qui seront amenés à intervenir auprès de l'élève.



QUOI

*Le transfert, c'est...*

**Del Giudice** (1999) regroupe sous le terme de transfert « tout processus consistant en la réutilisation d'une connaissance apprise antérieurement. »

**Barth** (1993) mentionne que « la notion de transfert se réfère à la capacité de *mettre en œuvre des savoirs ou des savoir-faire, appris dans une situation donnée, dans un contexte nouveau* : autrement dit, il s'agit de la *capacité de généraliser* ce qu'on a appris à une situation nouvelle. »

**Presseau** (2000,2004) il s'agit d'un processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit *pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches.*

QUOI

*Types de Transfert...*

2 Selon Morissette (2002)

<b>Transfert</b> « <b>bas de gamme</b> »	<b>Transfert</b> « <b>haut de gamme</b> »
<b>Quelques ressemblances</b> au niveau du <b>contexte</b> <b>seulement</b> ce qui permet d'activer une stratégie déjà automatisée.	<b>Différences marquées</b> au niveau du <b>contexte</b> et du <b>contenu</b>

Exige de la part de l'orthopédagogue d'amener les élèves à faire émerger les ressemblances et les différences  
« Discussion métacognitive! »

QUOI

*Types de Transfert...*

1 Selon Dias (2001)

<b>Transfert rapproché</b> Quelques différences au niveau du <b>contenu</b> et du <b>contexte</b>	<b>Transfert éloigné</b> Changements <b>significatifs</b> au niveau du <b>contenu</b> et du <b>contexte</b>
--	--

Exige une **planification rigoureuse** quant à la complexité du **contenu** et la diversité des **contextes** !  
« Faut le voir sur un continuum ! »

QUOI

*Types de Transfert...*

3 Selon Tardif (1992)

<b>Transfert vertical</b> Utiliser les <b>connaissances antérieures</b> en vue d'effectuer un <b>nouvel apprentissage.</b>	<b>Transfert horizontal</b> Utiliser les <b>connaissances dans un autre contexte.</b> <b>Transfert en avant</b> <b>Transfert en arrière</b>
---	--

Exige une **objectivation** et un rappel des **connaissances antérieures.**  
« Questionner les élèves avant de commencer ! »





QUOI

## Types de transfert

4 Selon Gick et Holyoak (1987)

### **Transfert spontané**

#### **Sans aucune assistance**

Toute la procédure est automatisée

### **Transfert assisté**

#### **Avec une assistance externe à l'élève.**

Forme *graduelle* d'accompagnement et de soutien puisqu'il doit s'atténuer (*Étayage*)

Exige une **intervention de qualité** centrée sur le processus d'apprentissage de l'élève.

« Questionnement fréquent et rétroaction constante ! »



QUAND

## À quel moment

Le transfert des apprentissage doit être abordé dans les 3 phases de l'apprentissage

PRÉPARATION – RÉALISATION – INTÉGRATION

**Il n'arrive pas seulement à la fin d'un apprentissage...il n'est pas la phase terminale de l'apprentissage, mais**

**il est présent tout au long de l'apprentissage en construction !**

- Jacques Tardif



POURQUOI

## C'est important

Parce que toutes les interventions faites en classe doivent permettre à l'élève de réutiliser les connaissances et les stratégies acquises en RÉÉDUCATION (*tâche source*) lors des situations signifiantes et complexes de lecture et d'écriture (*tâche cible*)



Parce que l'élève doit être capable d'évaluer l'efficacité d'une stratégie et d'en citer les contextes de réutilisation.



COMMENT

## Au moyen d'un

### **élève actif dans ses apprentissages**

Il considère ses connaissances et ses compétences comme des **outils**

Il fait preuve d'un haut niveau d'**autorégulation** dans l'utilisation des stratégies et de sa façon d'apprendre

Il **réfléchit pour être conscient** en :

- nommant les apprentissages qu'il fait
- trouvant des situations de réutilisation des apprentissages
- verbalisant et en validant ses stratégies

**Mémoire à long terme / Interaction / Action / Réflexion /**

**Sens** (Signification)

## COMMENT

### *Au moyen d'un*

#### **médiateur (d'un guide)**

Il planifie du **temps** pour permettre la réflexion, l'exploration, les essais, le partage...

Il pose des **questions** et soutient l'élève dans sa recherche des ressemblances et des différences au niveau du contenu et du contexte

Il propose des **tâches et des situations variées** afin de permettre à l'élève de construire ses connaissances

Il termine une intervention par une **synthèse métacognitive (objectivation)** pour permettre à l'élève de nommer les apprentissages effectués

## COMMENT

### *Favoriser le transfert.*

En effectuant un travail en quatre temps :

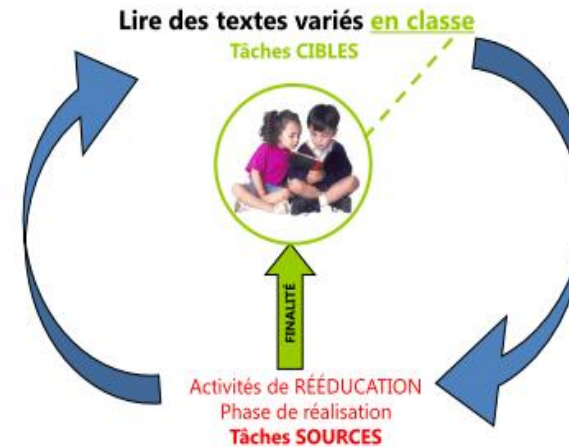
- **Contextualisation** (*Lire des textes en classe*)  
Un contexte bien précis !
- **Décontextualisation** (*Stratégies d'identification*)  
Se distancer de ce contexte signifiant en précisant le *Quoi-Pourquoi-Quand-Comment*
- **Recontextualisation** (*Lire des phrases, des textes*)  
En entraînant une stratégie dans des contextes variés. *Vise une autonomie !*
- **Généralisation** (*Utilise la stratégie seulement au besoin*)  
*Automatisation et l'élève s'interroge et agit*

## COMMENT




### *Exemples de questions...*

- ⌘ Qu'est-ce qu'on demande dans cette tâche ?
- ⌘ Ai-je déjà réalisé une tâche semblable ?  
Si oui, où et dans quel contexte ?
- ⌘ Qu'est-ce que je peux réutiliser de ce que j'ai déjà fait ?
- ⌘ Quelles sont mes connaissances ?
- ⌘ Où se situe mes difficultés ?
- ⌘ Qu'est-ce que je dois faire ?
- ⌘ Quels sont mes outils, mes ressources ?
- ⌘ ...









## Schématiquement



Source : Laplante, L., DesGagné, L., Turgeon, J. (2009) PowerPoint « Capsule théorique sur le transfert des apprentissages » dans le cadre de la formation RÉÉDYS, présentée aux personnes-ressources régionales pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

	Français		Mathématique		Compétences transversales		Facteurs individuels		Champs d'intérêt	Intelligences multiples	Motivation <small>(Valeur de la tâche, perception de la compétence à réaliser, la tâche et contraintes)</small>	Difficultés particulières	Intervenants des services éducatifs complémentaires pouvant être impliqués
	Lire des textes variés 	Écrire des textes variés 	Résoudre une situation-problème 	Raisonner à l'aide de concept et de processus mathématique	Exploiter l'information	Méthodes de travail efficaces	Coopérer	Facteurs de risque <small>Rythme, style d'apprentissage, profil affectif, profil cognitif, aspects sensoriels ou moteur, etc.)</small>					
Noms des élèves	Échelons 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Échelons 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		Échelons 1 2 3 4								
Indiquez l'échelon qui correspond aux acquisitions des élèves dans le développement de leurs compétences.													
1.													
2.													
3.													
4.													
5.													
6.													
7.													
8.													
9.													
10.													
11.													
12.													
13.													
14.													
15.													
16.													
17.													
18.													
19.													
20.													
21.													
22.													
23.													
24.													
25.													
26.													
27.													
28.													
29.													

# Portrait de ma classe

8 intelligences multiples								
Noms des élèves	Verbo-linguistique	Logico-mathématiques	Visuo-Spatiale	Kinesthésique	Naturaliste	Musicale	Intrapersonnelle	Interpersonnelle
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Utilise le langage</li> <li>☉ Raconte</li> <li>☉ Lit</li> <li>☉ Écrit</li> <li>☉ Joue avec les mots</li> <li>☉ S'exprime</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Habile à compter</li> <li>☉ Résout des problèmes</li> <li>☉ Prédit</li> <li>☉ Expérimente</li> <li>☉ Raisonne</li> <li>☉ Recherche</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Observe</li> <li>☉ Dessine</li> <li>☉ Conçoit</li> <li>☉ Construit</li> <li>☉ A besoin d'images</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Bouge</li> <li>☉ Exécute</li> <li>☉ Manipule</li> <li>☉ Fabrique</li> <li>☉ Répare</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Aime tout ce qui concerne la nature</li> <li>☉ Distingue</li> <li>☉ Classifie</li> <li>☉ Collectionne</li> <li>☉ Passe du temps dehors</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Chante</li> <li>☉ Mémorise des chansons</li> <li>☉ A besoin de rythme</li> <li>☉ Fait de la musique</li> <li>☉ Fredonne</li> <li>☉ Tape du pied</li> <li>☉ Crée des effets sonores</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Travaille seul</li> <li>☉ Penseur</li> <li>☉ S'autodiscipline</li> <li>☉ Connait ses forces et ses faiblesses</li> <li>☉ S'appuie sur sa propre expérience</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Travaille en équipe</li> <li>☉ Persuade</li> <li>☉ Interagit</li> <li>☉ A plusieurs amis</li> <li>☉ Coopère</li> <li>☉ Sensible aux autres</li> <li>☉ Médiateur</li> </ul> 
<b>Filles</b>								
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								

## ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

NIVEAU 0 – INFORMATIONS INITIALES	
DIMENSION CONATIVE	DIMENSION COGNITIVE
Trait de personnalité	Connaissances du monde
Représentations que l'apprenant a de lui	Connaissances sur la langue
Intérêts et motivation	Processus cognitifs spécifiques (identification/production)
Représentation que l'apprenant a de la lecture-écriture	Processus cognitifs non spécifiques
	Processus métacognitifs

Source : PowerPoint de Line Laplante « *L'évaluation diagnostique des difficultés en lecture-écriture* »  
présenté au Colloque de l'ADOQ 2009



## EVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

NIVEAU 1 ET 2		
PROCESSUS COGNITIFS		PROCESSUS MÉTACOGNITIFS
SPÉCIFIQUES (identification et production de mots écrits)	NON-SPÉCIFIQUES (compréhension langagière)	
Traitement logographique (mots fréquents)	Traitement groupes de mots	Gestion de l'ensemble du processus
Traitement alphabétique (non-mots)	Microsélection	Gestion de la perte de compréhension
Traitement orthographique (mots irréguliers)	Marques de référence et de discontinuité	
Traitement morphographique	Inférence	
	Structure du texte	
	Macrorègles du résumé	

Source : PowerPoint de Line Laplante « *L'évaluation diagnostique des difficultés en lecture-écriture* »  
présenté au Colloque de l'ADOQ 2009

# PORTRAIT DES ÉLÈVES SUIVIS EN ORTHOPÉDAGOGIE EN FRANÇAIS 2009-2010

## Légende

Forces (vert)
Difficulté moyenne (jaune)
Difficulté importante (rouge)

	LECTURE																								
	MICROPROCESSUS				PROCESSUS D'INTÉGRATION			MACRO-PROCESSUS		PROCESSUS D'ÉLABORATION			MÉTACOGNITION			ÉCRITURE									
	Conscience phonologique	Traitement alphabétique	Traitement orthographique	Lecture par groupe de mots	Sélection de l'information importante dans la phrase	Référents / Anaphores	Connecteurs	Inférences fondées schéma	Identification idées principales	Résumé	Utilisation structure du texte	Prédications (avant, pendant, après)	Imagerie mentale	Liens avec connaissances antérieures	Raisonnement	Identification de la perte de compréhension	Réparation de la perte de compréhension	Conscience phonémique à l'écrit (corr. phonème-graphème)	Orthographe d'usage — Réguliers	Orthographe d'usage — Irréguliers	Structure de phrase	Structure de texte	Stratégies de correction		

Nathalie Robitaille, CSMV, janvier 2009; Modifié par Rachelle Lévesque, personne-ressource régionale pour les difficultés d'apprentissage au primaire, région de la Montérégie et Denise Pontbriand, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Sorel-Tracy, Janvier 2010.



10

## FORMATIONS DISPENSÉES

### Service régional de soutien et d'expertise pour les difficultés d'apprentissage au primaire

Genest, S. (2007) « *L'enseignement explicite des stratégies pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire* », Formation destinée aux enseignants et aux orthopédagogues

Genest, S. (2008) « *L'orthopédagogie dans mon école, une richesse à redécouvrir !* », Formation destinée au direction d'établissement primaire

Genest, S. (2008) « *L'orthopédagogie dans ma classe, UNE des avenues à explorer !* », Formation destinée à des dyades enseignantes et orthopédagogues provenant d'une même école

Genest, S. (2009) « *Le transfert des apprentissages, quel beau défi !* », Formation destinée aux orthopédagogues

Genest, S. (2009) « *Bâtissons des séances rééducatives !* », Formation destinée aux orthopédagogues

Genest, S. (2010) « *Référentiel d'intervention orthopédagogique* » Formation destinée aux orthopédagogues

Genest, S. (à venir) « *Les fonctions exécutives pour soutenir l'apprentissage des élèves en difficulté d'apprentissage* » Formation destinée aux conseillers pédagogiques, aux enseignants et aux orthopédagogues

Genest, S. (à venir) « *Les processus cognitifs et les difficultés d'apprentissage* » Formation destinée aux conseillers pédagogiques, aux enseignants et aux orthopédagogues

## BIBLIOGRAPHIE

Association des orthopédagogues du Québec (2003) « *L'acte orthopédagogique dans un contexte actuel* »

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., et Bouchard, C. (2010), « *Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultat d'une méta-analyse* », Conseil canadien sur l'apprentissage, vol.3, article 1, p. 1-35  
Site Internet : <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/Journal-2.html>

Brodeur, Monique et al. (2009) « *L'évaluation dans un contexte d'une recherche sur la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture à la maternelle* », PowerPoint présenté à l'ADOQ 2009

Clay, Marie M. (2003), « *Le sondage d'observation en lecture-écriture* », Chenelière/McGraw-Hill, 142 p.

Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (2007) « *Cadre de référence des services en orthopédagogie* »

Desrochers, Alain (2008) « *L'évaluation des habiletés en lecture : Sept défis pour l'orthopédagogie* », PowerPoint présenté à l'ADOQ 2008.

Desrochers, Alain (2008) « *Le modèle multi-niveaux d'intervention en lecture : une introduction* », PowerPoint présenté à l'ADOQ 2008.

Desrochers, Alain (2009) « *Critères pour évaluer la pertinence et la qualité des outils d'évaluation en lecture* », PowerPoint présenté à l'ADOQ 2009

Desrochers, Alain (2009) « *L'évaluation de la lecture appuyée par la recherche : Un impératif pour guider les intervenants et les décideurs* », PowerPoint présenté à l'ADOQ 2009

Dumouchel, J. (2010) « *Ressources pour Réponse à l'intervention* », Service régional pour les difficultés d'apprentissage au primaire, région de l'Outaouais.

Dumouchel, J. (2010) PowerPoint « *Modèle des trois niveaux d'intervention pour prévenir des difficultés d'apprentissage croissantes en lecture* », Service régional pour les difficultés d'apprentissage au primaire, région de l'Outaouais.

Genest, S. (2010) PowerPoint « *Le transfert des apprentissages, de l'orthopédagogie à la classe...quel beau défi !* », Formation régionale, Service régional de soutien et d'expertise pour les difficultés d'apprentissage au primaire, régions 04-17

Genest, S. (2008) « *Démarche d'intervention orthopédagogique et référentiel pour construire des séances rééducatives* », Formation régionale « *Bâtissons des séances rééducatives* », Service régional de soutien et d'expertise pour les difficultés d'apprentissage au primaire, régions 04-17, avec la collaboration de Carole Cossette, conseillère pédagogique de l'adaptation scolaire de la CS du Chemin-du-Roy

- Laplante, Line (2008) « *Modèle d'intervention à 3 niveaux et compétences orthopédagogiques* », PowerPoint présenté à l'ADOQ 2008.
- Laplante, Line et al. (2009) « *Sur le sentier de la Forêt de l'alphabet : d'une intervention pédagogique à une intervention orthopédagogique* », PowerPoint présenté à l'ADOQ 2009
- MELS (2003) « *Les difficultés d'apprentissage à l'école Cadre de référence pour guider l'intervention* », Québec, Gouvernement du Québec, 48 p.
- MELS (2002) « *Programme de formation de l'école québécoise* », Gouvernement du Québec, Québec, 350 p.
- MELS (2003) « *Le plan d'intervention...au service de la réussite de l'élève Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* », Québec, Gouvernement du Québec, 44 p.
- MELS (2004) « *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* », Québec, Gouvernement du Québec, 59 p.
- MELS (1999) « *Une école adaptée à tous ses élèves Politique de l'adaptation scolaire* », Québec, Gouvernement du Québec, 37 p.
- Thompson, Glenn (2009) « *La différenciation des fonctions de l'évaluation de la lecture* », PowerPoint présenté à l'ADOQ 2009
- 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* », 148 pages.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation et Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (2010), « *Les fondements de la numératie : une trousse d'outils appuyée par la recherche pour le professeur de mathématique efficace* », 58 pages.
- Rey, B. et al. (2007), « *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire* », document produit par le Service général du pilotage du système éducatif, Ministère de la communauté française, Bruxelles, 87 p.
- St-Laurent, L. (1995) *Programme d'intervention auprès des élèves à risque Une nouvelle option éducative*, Gaëtan Morin éditeur, 297 p.
- Trépanier, N. (2005), « *L'intégration des élèves en difficulté Une typologie de modèles de service* », 2<sup>e</sup> édition, Éditions Nouvelles, 81 p.
- Trépanier, N. (2010),

## SITES INTERNET

National Center on Response to Intervention (RTI)

[http://www.rti4success.org/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.rti4success.org/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)

Portail et thèse Canada

<http://amicus.collectionscanada.ca/h27-bin/Main/BasicSearch?coll=18&l=1&v=1>

National Reading Panel (*Organisme mandaté par le Congrès américain afin d'identifier les interventions efficaces favorisant l'apprentissage de la lecture.*)

<http://www.nationalreadingpanel.org/>