

INTENSIFIER L'ENSEIGNEMENT EN LITTÉRATIE



Pratiques essentielles



Citation

St. Martin, K., Vaughn, S., Troia, G., Fien, & H., Coyne, M. (2020). *Intensifying literacy instruction: Essential practices*. Lansing, MI: MiMTSS Technical Assistance Center, Michigan Department of Education.

Ce document a été produit pour l'U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Award N° H325A170003. David Guardino fut le chargé de mission. Les points de vue exprimés ne reflètent pas nécessairement les positions ou les politiques de l'U.S. Department of Education (ministère de l'Éducation des États-Unis). Le ministère de l'Éducation des États-Unis n'approuve pas officiellement les projets, les produits, les services ou les entreprises mentionnés dans le présent document ni n'en déduit quoi que ce soit.

Introduction

*Sharon Vaughn, Meadows Center for Preventing Educational Risk,
The University of Texas*

Frederick Douglass [traduction] : « Une fois que vous avez appris à lire, vous serez libre éternellement. »

Savoir lire mène à l'ultime passage vers les circonstances opportunes. Que ce soit une occasion de plaisir, d'apprentissage, de partage d'expériences ou d'élargir ses horizons – lire est un talent qui offre l'occasion à toutes ces possibilités de se réaliser. Ces soixante dernières années, j'ai passé la plupart de mon temps à réfléchir au sujet de la lecture – en premier pour apprendre à lire, puis en faire une passion, ensuite, pour apprendre comment enseigner la lecture et finalement aujourd'hui, pour contribuer à notre compréhension empirique de l'enseignement de la lecture, en particulier à ces élèves qui ont des difficultés de lecture. Cette obsession de la lecture et de l'écriture est l'essence de mon enthousiasme pour la rédaction du document, *Intensifier l'enseignement en littératie : pratiques essentielles* développées en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Michigan. Ce guide fournit un cadre fondé sur des données probantes pour le personnel enseignant qui ont à prendre des décisions pour améliorer l'enseignement de la littératie aux élèves à risque d'éprouver des difficultés de lecture et d'écriture ou d'avoir des besoins en littératie. Je suis enthousiaste à l'idée que ce document extraordinaire puisse servir de cadre pour le personnel enseignant. Je soupçonne aussi que les membres du corps enseignant sauront reconnaître sa valeur et s'en serviront pour tirer avantage de ses principes et pratiques essentiels.

Quels sont les motifs qui me font tant aimer ce document? Premièrement, ce document introduit les pratiques fondées sur des données probantes obtenues par la séquence pédagogique qui comprend un examen préalable pour les élèves qui ont des difficultés de lecture, un suivi continu des progrès pour documenter les décisions pédagogiques, et une approche réaliste pour utiliser les éléments de lecture comme leviers pour ajuster l'enseignement afin de répondre aux besoins des élèves. Deuxièmement, j'aime l'angle pratique employé dans ce document pour exposer les fondements de l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture pour tous les élèves – et aussi pour ceux qui ont des difficultés de lecture plus importantes. Cette justesse de l'approche pourvoit au personnel enseignant des ajustements à leur objectifs et leur précise des pratiques qui répondent à leurs attentes et à leurs besoins. Troisièmement, j'accueille le professionnalisme avec lequel les pratiques sont décrites, qui tient compte des connaissances considérables du personnel enseignant, ainsi que leur approche pragmatique à exiger une orientation clairement articulée. Je suis persuadée que ce document sera bénéfique aux responsables pédagogiques, aux enseignantes et enseignants, aux psychologues en milieu scolaire et à tous les autres professionnels en éducation alors de la collaboration à la réalisation de programmes plus efficaces en matière de littératie pour les élèves. Rappelez-vous les mots de Frederick Douglass; nous avons la responsabilité de contribuer à rendre les élèves « libre éternellement ».

Table des matières

Citation	2
Introduction	3
Intensifier l'enseignement en littératie : Pratiques essentielles	
Objet	6
Pratique 1	
La connaissance et l'utilisation de la progression des apprentissages pour développer les compétences en lecture et en écriture	8
Figure 1 : Modèle simplifié de la lecture	9
Figure 2 : La progression des apprentissages de la lecture	11
Figure 3 : Modèle simplifié de l'écriture	12
Figure 4 : La progression des apprentissages de l'écriture	13
Pratique 2	
Conception et utilisation d'une plateforme d'intervention comme base pour une intervention efficace	15
Pratique 3	
La prise de décision continue fondée sur des données probantes pour réaliser et intensifier les interventions	18
Pratique 4	
Les adaptations pour accroître l'intensité pédagogique de l'intervention	22
Pratique 5	
Les infrastructures de soutien pour les élèves ayant des difficultés persistantes et des besoins urgents en littératie	26



Motivation et engagement

Réflexions pour comprendre comment l'apprentissage et le comportement des élèves sont améliorés par la motivation et l'engagement	29
Résumé	30
Notes	31
Remerciements	35

Intensifier l'enseignement en littératie : Pratiques essentielles

Objet

L'objectif de ce document est de permettre aux responsables en éducation et aux praticiens, de soutenir un large éventail d'élèves qui ont besoin de plus de soutien en littératie pour devenir des lectrices et des lecteurs et des rédactrices et des rédacteurs compétents en intensifiant un ensemble de pratiques essentielles qui sont soutenues en recherche et qui devraient être au centre du développement professionnel dans l'ensemble de la province. Ces pratiques pour intensifier l'enseignement en littératie s'appliquent aux élèves qui ont des difficultés persistantes et des besoins urgents en lecture et en écriture, qui n'ont pas répondu dans le cadre de l'enseignement aligné sur les normes pédagogiques de la province, quel que soit le statut de l'incapacité.

Et parce que intensifier l'enseignement en littératie nécessite une approche de « tout le monde sur le pont »; ce document se concentre sur un éventail d'intervenants requis pour les efforts de mise en œuvre, y compris la direction (district et administration scolaires), le personnel enseignant (éducation générale et spécialisée) et les intervenantes et intervenants. Le second public qui trouvera ce document utile comprend le personnel enseignant en formation initiale, les experts ou spécialistes de contenu, et la faculté de formation des membres du corps enseignant. Il doit être utilisé parallèlement avec les documents d'orientation approuvés du gouvernement et le matériel d'apprentissage professionnel approfondi qui est conçu pour avoir une incidence positive sur le développement de la littératie des élèves dans les contextes de l'élémentaire, du primaire et du secondaire.

Dans de nombreux cas, les élèves qui ont des troubles d'apprentissage qui éprouvent des difficultés en lecture et en écriture sont soutenus dans le cadre d'un système de soutien à paliers multiples (SSPM). Un SSPM fournit un cadre fondé sur des données probantes pour l'enseignement en classe efficace, l'évaluation des pratiques et le soutien nécessaire aux interventions pour prévenir ou corriger les difficultés des élèves. Le cadre des SSPM couvre une approche à trois paliers pour répondre efficacement aux besoins de tous les élèves. Il est crucial de comprendre que simplement *mettre en œuvre* un cadre de SSPM n'est pas suffisant. En fait, il est nécessaire de s'assurer que toutes les pratiques du cadre d'un SSPM sont sélectionnées et qu'elles sont utilisées efficacement à l'intérieur d'un ensemble de décisions fondées sur des données probantes. Cela signifie que les décisions en matière de pratiques, d'évaluations et d'interventions pédagogiques, dans la mesure du possible, doivent être alignées sur les données probantes et selon les professionnels qui possèdent les connaissances et compétences nécessaires afin d'accroître l'efficacité globale de la mise en œuvre des SSPM.

Ce document vise à servir de fondement pour établir une politique, affecter des ressources et fournir des occasions de formation professionnelle afin de répondre aux besoins d'une diversité d'élèves ayant des troubles d'apprentissages en littératie, y compris, mais sans s'y limiter, ceux ayant des incapacités. Dans un cadre des SSPM, les soutiens à l'enseignement et aux interventions de plus en plus intensifs seront classés



en tant que niveau 2 et niveau 3. Bien que ces types d'approches de niveau et de niveau se déroulent probablement en petits groupes en complément à leur enseignement en littératie de niveau ou avec l'ensemble de la classe, il est important de reconnaître que la majorité des élèves qui reçoivent ce genre de soutien passent la majorité de leur période pédagogique dans une classe d'enseignement général ou de matière principale.

Par conséquent, il est impératif que les informations contenues dans ce document servent de base à la formation professionnelle et à l'accompagnement, non seulement du personnel enseignant spécialisé et du personnel supplémentaire chargé des interventions (niveau 2 et niveau 2), mais aussi du personnel enseignant en classe.

Ces cinq pratiques possèdent les aspects les plus essentiels pour garantir que les élèves recevant des interventions de niveau 2 et de niveau 3 puissent profiter de l'enseignement intensif nécessaire en matière de littératie. Elles comprennent :

1. La connaissance et l'utilisation de la progression des apprentissages pour former des lectrices et des lecteurs et des rédactrices et des rédacteurs compétents.
2. La conception et l'utilisation d'une plateforme d'intervention fondée sur des données probantes comme base d'une intervention efficace.
3. Une base de données de prise de décision continue pour réaliser et intensifier les interventions.
4. Les adaptations pour accroître l'intensité pédagogique de l'intervention.
5. Les infrastructures (les systèmes) de soutien pour les élèves ayant des difficultés persistantes et des besoins urgents en littératie.

Les pratiques sont ordonnées de telle manière que l'attention centrale au départ porte sur les besoins de compétences pour devenir un élève accompli en lecture et en écriture, pour ensuite s'étendre aux soutiens nécessaires pour développer ces compétences. Bien que ce document soit écrit pour un large auditoire et que son contenu soit pertinent pour toutes les catégories de public, tel que mentionné plus bas, les premières personnes responsables de réaliser le contenu de chaque pratique seront les dirigeants (districts et administrateurs scolaires), ou le personnel enseignant (éducation générale ou spécialisée) et les intervenants. L'énoncé suivant l'introduction de chaque pratique précise qui, au premier plan, doit comprendre son contenu et agir en conséquence. L'intention est d'accroître la clarté pour les lectrices et les lecteurs.

Pratique 1 :

La connaissance et l'utilisation de la progression des apprentissages pour développer les compétences en lecture et en écriture

Le personnel enseignant et les intervenantes et intervenants doivent avant tout comprendre ces pratiques essentielles et agir en conséquence.

La connaissance et l'utilisation de la progression des apprentissages pour développer les compétences en lecture et en écriture a été choisie volontairement comme première pratique parce qu'elle est la pierre angulaire pour construire un système qui soutient un large éventail d'élèves. Une progression des apprentissages se définit comme un « ensemble de modules ordonnancés que les élèves doivent maîtriser dans leur cheminement vers un objectif pédagogique plus éloigné. Ces modules consistent en des sous-compétences et en corpus de connaissances habilitantes ¹. » L'absence d'une progression des apprentissages « a des répercussions importantes sur la difficulté ou la facilité avec laquelle les élèves font l'apprentissage de nouvelles compétences ². » Avant de poursuivre les explications, il y a trois points essentiels à considérer pour aider à structurer les contenus de cette pratique :

1. La lecture et l'écriture sont deux ensemble de compétences distinctes mais interdépendantes. Il est important que le personnel enseignant les envisagent comme deux compétences distinctes, afin que chacune soit considérée comme un élément important de leur enseignement. Cependant, les mécanismes pour intégrer la lecture et l'écriture sont les buts fondamentaux.
2. Les modèles simplifiés de la lecture ³ et de l'écriture ⁴ sont des modèles fondés sur des données probantes pour comprendre ces deux ensembles de compétences.
3. La progression des apprentissages qui est ancrée dans ces deux modèles aide à documenter une portée et une séquence pédagogiques qui sont bénéfiques à tous les élèves, mais cruciales pour les élèves ayant des difficultés persistantes et des besoins urgents en lecture et en écriture.

À des fins de clarté, la lecture et l'écriture seront expliquées comme deux buts distincts de la littératie, mais interconnectés. Bien qu'ils soient tous les deux liés aux connaissances habituelles (p. ex. le principe alphabétique, la conscience phonémique et morphémique, la correspondance son-symbole), aux processus habituels (p. ex. les processus de communication) et aux compétences usuelles ⁵, lire et écrire requiert leur propre quantité significative en matière d'enseignement, de manière séparée et combinée ⁶. Écrire est une compétence importante dont la lecture ⁷ lui est profitable et inversement, ainsi les élèves qui ont des difficultés à lire auront inévitablement des difficultés à devenir des rédactrices et des rédacteurs compétents ⁸. Prendre en considération la lecture et l'écriture séparément permet de définir

clairement la progression des apprentissages nécessaire au développement des pratiques pédagogiques pour promouvoir ces compétences. Cette progression des apprentissages s'étend du primaire au secondaire. Cette première étape est décisive dans la conception d'un plan d'interventions individualisées (PII) intensives de haute qualité. Vous trouverez plus de renseignements sur le plan d'interventions intensives à la section de la Pratique 4.

Le modèle simplifié de la lecture ⁹ (Figure 1) et le modèle simplifié de l'écriture ¹⁰ (Figure 3) sont des structures qui seront utilisées pour définir la progression des apprentissages en lecture et en écriture. Il est important de souligner que les modèles simplifiés de lecture et d'écriture ne sont **PAS** simples. Par exemple, le modèle simplifié de la lecture est un cadre bien documenté et complet qui permet de comprendre les variations des composantes qui contribuent à la compréhension de la lecture à n'importe quel stade de développement, pour non seulement les lecteurs francophone, mais aussi pour les apprenants d'une langue additionnelle et les utilisateurs bilingues ¹¹. Le modèle simplifié de la lecture précise que la compréhension de la lecture est le produit de la reconnaissance des mots écrites et de la compréhension du langage (linguistique)¹². Parce que le modèle comprend des explications multiples au développement de la compréhension de la lecture, à aucun moment dans l'élaboration de la progression des apprentissages, l'enseignement ne doit se concentrer exclusivement sur l'une des deux parties. Bien que les composantes spécifiques du modèle simplifié de la lecture soient plus pertinentes à différentes phases du développement (p. ex. plus d'accent sur la lecture des mots au début et de moins en moins au fur et à mesure que les élèves ont acquis des compétences à lire des mots plus complexes et plus recherchés); l'enseignement doit effectivement intégrer les composantes de la reconnaissance de mots et de la compréhension du langage ¹³.

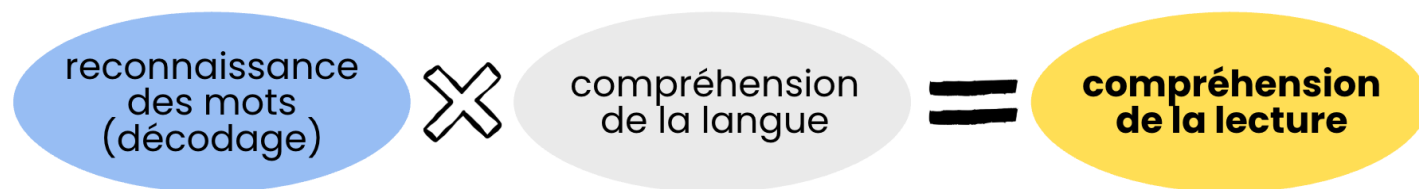


Figure 1. Modèle simplifié de la lecture

Le modèle simplifié de la lecture sert de fondement théorique à la construction d'une progression des apprentissages pour développer des lecteurs compétents; il est dérivé de la recherche fondée sur des données probantes en lecture. La progression des apprentissages est conçue pour transformer les lecteurs novices en lecteurs compétents et s'étend de la prématernelle à la 12^e année. La figure 2 schématise cette progression des apprentissages, qui comprend une hiérarchie des compétences de facile à complexe, pour enseigner les composantes de la reconnaissance de mots (décodage) et de la compréhension du langage qui sont nécessaires à la bonne compréhension d'un texte écrit. Chaque composante du modèle simplifié de la lecture est représentée sur sa propre ligne du schéma séparée par une ligne noire pleine. Chacune des composantes de compétences pour la reconnaissance de mots et la compréhension du langage est représentée par une barre ombragée placée à un niveau scolaire déterminé. Chacune des barres représente une donnée probante évaluée



en fonction de lecteurs ordinaires qui maîtrisent ces compétences. Certaines composantes des compétences comprennent une mince ligne qui s'étire jusqu'aux niveaux suivants, qui représente l'utilisation continue, le perfectionnement et l'étendue des compétences.

Il faut prendre en note deux choses importantes lorsque l'on interprète la figure 2 de la progression des apprentissages. **Premièrement, il est important de retenir que chaque composante des compétences énumérées dans les barres ombragées peut et devrait être définie en pratique, et présentée dans une portée et une séquence pédagogiques plus approfondies pour son utilisation par les enseignants.** Par exemple, la conscience phonologique appelle trois niveaux de compétences : initial, de base et avancé ¹⁴, et chaque niveau correspond à différentes phases de la lecture ¹⁵. Les normes pédagogiques approuvées par la l'État et les ressources pédagogiques approuvées par les districts scolaires doivent être consultées pour mieux définir la portée et la séquence pédagogiques des compétences composantes. Il est important également de souligner que les élèves qui pourraient bénéficier d'un enseignement intensif en petits groupes ou individualisé pour développer davantage leurs compétences en lecture auront besoin d'un enseignement formel dans les compétences inférieures à leur année scolaire actuelle. La clé est de connaître le niveau d'acquisition de chaque élève pour chaque composante et ajuster l'enseignement en conséquence. Par exemple, les lecteurs de 3^e année qui lisent au niveau de la 1^{re} année pourraient exiger un enseignement avec des composantes de compétences inférieures à la 3^e année (p. ex. les bases de la phonétique).

Écrire, comme lire, nécessite l'intégration de nombreuses composantes de compétences, y compris la morphologie (p. ex. les unités significatives des mots comme les préfixes et les suffixes) et la syntaxe (p. ex. les règles pour utiliser les mots et les syntagmes dans les phrases). Ces compétences peuvent être classées dans deux domaines comme le modèle simplifié de la lecture. Le premier domaine de compétence de l'expression écrite comprend les compétences de transcription (p. ex. l'écriture manuscrite [y compris la formation des lettres], la saisie au clavier, l'orthographe), souvent appelées « compétences fondamentales », qui sont utilisées pour les mécanismes de la transcription (c.-à-d. mettre sur papier ou sur écran l'expression du langage). Le deuxième domaine comprend les compétences de rédaction utilisées pour composer un texte ou créer des idées, et les transposer dans un langage approprié en fonction de la tâche d'écriture et du public visé (c.-à-d. utiliser les processus d'écriture pour planifier, écrire, réviser et corriger).

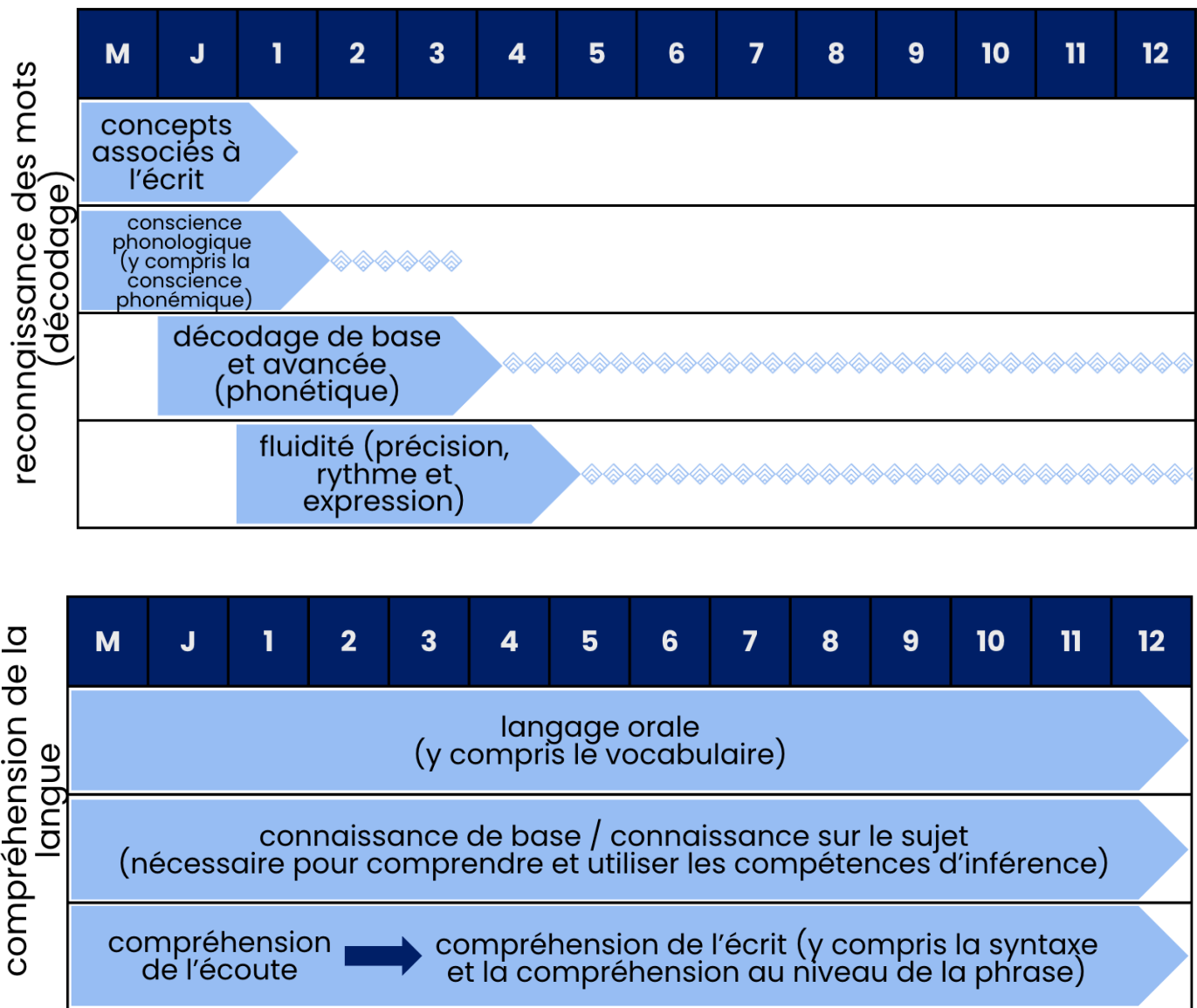


Figure 2. La progression des apprentissages de la lecture

Le modèle simplifié de l'écriture ¹⁶ (Figure 3) suggère que l'écriture soit représentée par un ensemble intégré de connaissances et de compétences utilisées pendant les tâches d'écriture dans le cadre de la capacité limitée de la mémoire de travail. Cet ensemble de connaissances et de compétences comprend la transcription (orthographe, écriture manuscrite et au clavier), la création de texte ou la rédaction (écrire les idées formulées sur papier au niveau des mots, des syntagmes et des phrases). Cela comprend également les compétences nécessaires à se concentrer sur l'attention, à se rappeler les directives, à jongler avec plusieurs tâches qui étaient initialement soutenues par d'autres et à coordonner la transcription et la

production de texte (p. ex. le contrôle conscient de l'attention, la concentration, les efforts). Les compétences et les connaissances de la transcription, en particulier, sont fondatrices du développement et de la performance ¹⁷ de l'écriture, alors qu'elles exercent une forte influence sur le succès des processus de rédaction dans les tâches d'écriture (ou du moins, celles qui ne sont pas dépendantes de la dictée) due aux capacités cognitives limitées. Par conséquent, et à moins que la transcription ne soit automatisée ou jusqu'à qu'elle le soit, l'expression écrite sera probablement limitée en longueur et en qualité ¹⁸.

« Savoir écrire, comme savoir lire, se définit d'un point de vue du développement ¹⁹, qui commence par l'acquisition des compétences fondamentales et mènent ensuite indéniablement vers l'application de techniques plus sophistiquées ²⁰ », telles que celles employées pour développer des compétences en rédaction, afin d'être en mesure d'organiser et d'exprimer des idées efficacement au fil des années scolaires. Les compétences de rédaction s'appuient sur le langage oral et ses composantes, qui sont : a) le vocabulaire et la sémantique – le contenu du langage; b) la grammaire et la morphologie (la construction des unités de sens comprend les racines, les préfixes et les suffixes) et la syntaxe (la construction des unités de phrases, comme différentes structures de phrases et de clauses) – la forme du langage; et c) la pragmatique (l'application de règles de frontières culturelles pour utiliser efficacement le langage dans divers contextes sociaux) – l'usage du langage. **À aucun moment de la progression des apprentissages en écriture, le personnel enseignant ne doit se concentrer uniquement sur une partie de l'équation en excluant l'autre.**

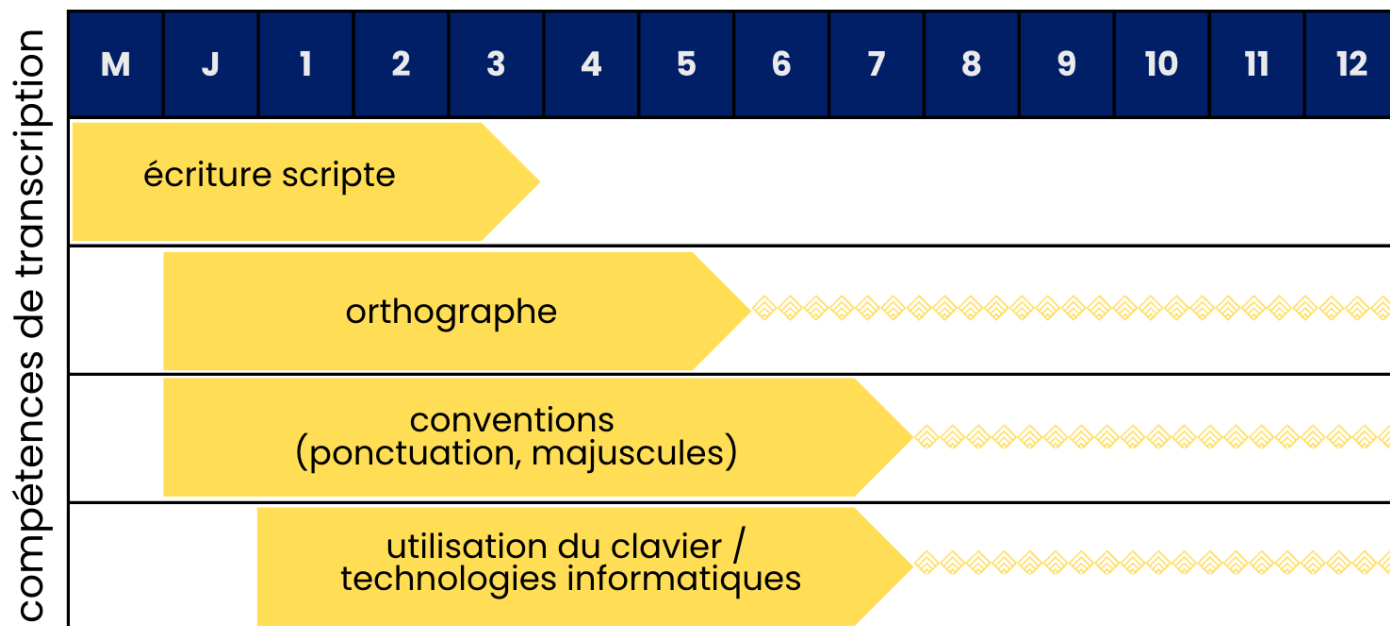


Figure 3. Modèle simplifié de l'écriture

La figure 4 schématise une progression des apprentissages dans l'enseignement de l'écriture. Elle établit une hiérarchie du degré de transcription, de facile à complexe, et des compétences de rédaction nécessaires pour devenir une rédactrice ou un rédacteur accompli. Chacune des composantes de compétences sur les fondements de l'écriture et la composition est représentée par une barre ombragée qui est placée à une année scolaire particulière. Chacune des barres représente les données probantes relatives au moment évalué où ces habiletés doivent être maîtrisées par une rédactrice ou un rédacteur ordinaire. Certaines des composantes de ces compétences comprennent une mince ligne qui s'étend jusqu'à la 12^e année scolaire, qui représente l'utilisation continue, le perfectionnement et la généralisation des compétences. Les deux mêmes indications fournies pour la progression de la lecture s'appliquent également à la progression de l'écriture. **Chacune des composantes de compétences énumérées dans les barres vertes peut et devrait être définie en pratique et présentée dans une portée et une séquence pédagogiques plus approfondies.** Par exemple, enseigner les phrases commence par enseigner aux élèves les composantes d'une phrase complète (p. ex. les sujets et les prédicats sont généralement exigés pour exprimer une pensée complète) et la frontière entre

une phrase complète et une phrase incomplète (définir et reconnaître ce qui constitue les unités de phrase, les clauses et les phrases). L'enseignement de la phrase progressera par l'enseignement des différents types de phrases aux élèves. **En plus, les élèves qui recevaient un enseignement intensif en petits groupes ou individualisé pour développer davantage leurs compétences en écriture auront besoin d'un enseignement formel dans des compétences inférieures à leur année scolaire actuelle.**

Les progressions des apprentissages présentées aux figures 2 et 4 sont les pierres angulaires pour les pratiques résiduelles parce que non seulement elles documentent la portée et la séquence pédagogiques dont profitent les élèves, mais elles sont cruciales pour les élèves ayant des difficultés persistants. En liant les progressions des apprentissages aux modèles fondés sur les données probantes pour comprendre la lecture et l'écriture, en tant que deux éléments distincts, mais construits en interconnexion, le personnel enseignant obtient un guide pour approfondir la connaissance besoin pour établir des priorités dans le séquençage pédagogique et respecter les besoins d'un large éventail d'apprenants.



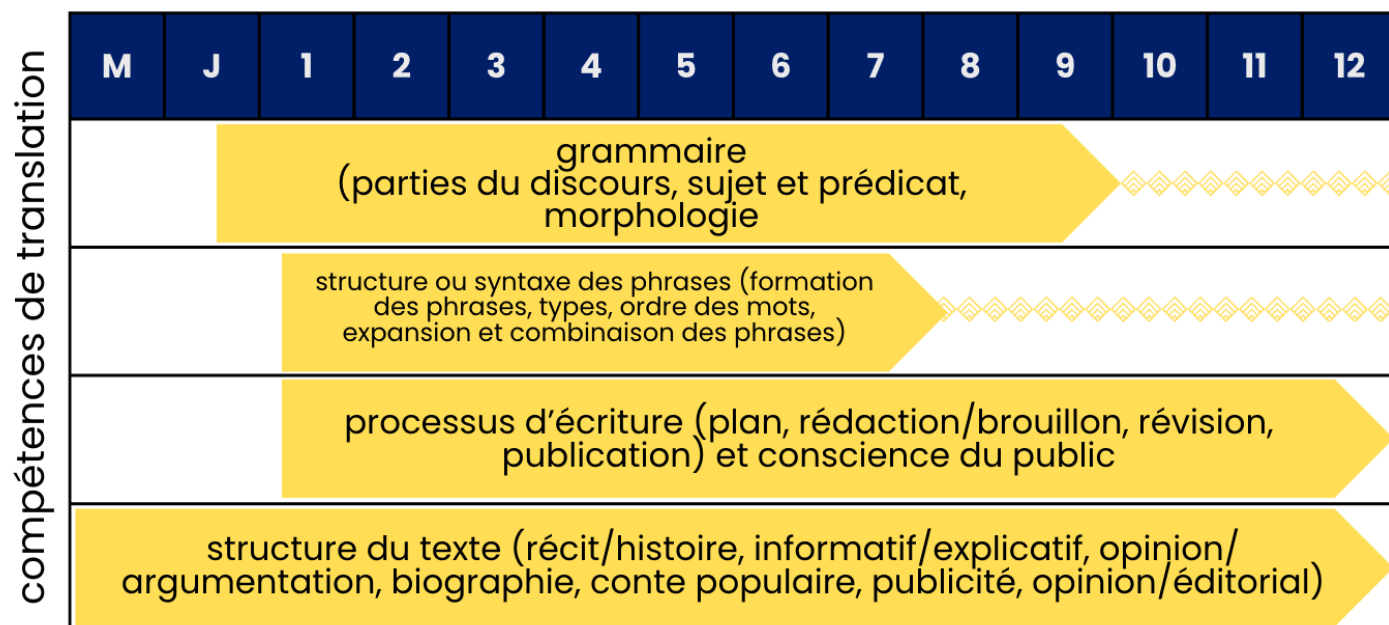


Figure 4. La progression des apprentissages pour former des rédacteurs compétents

Pratique 2 : Conception et utilisation d'une plateforme d'intervention comme base pour une intervention efficace

Les dirigeants doivent avant tout comprendre cette pratique essentielle et agir en conséquence.

Une « plateforme d'intervention » est un ensemble de pratiques ou de programmes qui ont été intentionnellement examinés et choisis pour servir de base ou de fondement pour adapter les interventions ¹. Par exemple, un programme fondé sur des données probantes pour soutenir les progrès dans le décodage et la reconnaissance des mots a été choisi pour servir auprès d'élèves identifiés comme ayant besoin d'enseignement supplémentaire pour développer la précision dans la lecture des mots contenant des correspondances lettres-sons spécifiques. Les élèves pratiquent les compétences de décodage et de reconnaissance des mots en lisant des textes qui peuvent être décodés et qui contiennent un nombre important de mots avec des correspondances lettre-son, et une fréquence élevée des mots qui sont au centre de la matière d'enseignement. Cela sert à développer les compétences des élèves à lire les mots contenant ces correspondances lettre-son d'une manière spontanée et avec un moindre effort à vue. Utilisé seul, ce programme fondé sur les données probantes pourrait s'avérer insuffisant pour répondre adéquatement aux besoins de certains élèves qui doivent être capables de lire une variété de textes avec précision, à un rythme approprié et avec expression afin de les comprendre pleinement. D'autres composantes fondées sur les données probantes devraient être choisies judicieusement dans la plateforme d'intervention afin de garantir un programme pédagogique plus complet permettant de répondre efficacement aux besoins des élèves.

Il est important de savoir que les ressources et les pratiques curriculaires fondées sur des données probantes faisant partie d'une plateforme d'intervention ne sont pas censées être développées par le personnel enseignant individuellement. Concevoir du matériel pédagogique d'intervention efficace pour la lecture et l'écriture demande une expertise considérable dans le domaine concerné (lecture ou écriture), une bonne connaissance des principes de conception pédagogique et des sciences de l'apprentissage. Elle exige également beaucoup de temps, dont le personnel enseignant ne dispose pas compte tenu de leurs responsabilités quotidiennes. C'est pourquoi, afin de s'assurer que les écoles ont soigneusement conçu les plateformes d'intervention systématique pour les élèves qui ont des besoins pédagogiques supérieurs à ceux qui peuvent être satisfaits en classe, les dirigeants de district doivent s'engager dans un processus approfondi d'examen, de sélection et de désélection. Cela ne signifie pas que les dirigeants de district agissent de façon isolée lors de l'examen des interventions. Au lieu de cela, il s'agit d'un processus inclusif qui comprend des experts en littératie afin de les soutenir à prendre les meilleures décisions en fonction des recherches disponibles et du contexte du district. Pendant ce processus d'examen, il est possible que de nouvelles interventions doivent être adoptées pour la pratique, alors que des interventions courantes pourraient être mises de côté si l'information recueillie pendant l'examen révèle que les interventions courantes ne sont pas efficaces dans la pratique.



L'adoption de ressources curriculaires fondées sur les données probantes comprend les choix de multiples composantes, dont l'une d'elles consiste à prendre en considération la manière d'intégrer les ressources dans un contexte donné. Le National Implementation Research Network – NIRN (réseau national de recherche sur la mise en œuvre) a développé l'outil « Hexagon Discussion and Analysis » qui décrit les composantes du processus² pour effectuer un examen, une sélection et une désélection de qualité, permettant ainsi aux districts de s'engager sur une base annuelle dans un examen et prendre des décisions éclairées. Spécifique à l'examen des ressources d'intervention, une attention particulière doit être accordée aux aspects suivantes de l'intensité³ de l'intervention afin d'accroître la confiance dans le fait que les interventions comprises dans la plateforme d'intervention du district permettront d'accélérer efficacement le progrès de l'élève :

- **La force** : Les études d'intervention sont analysées afin de déterminer si les interventions envisagées ont démontré leurs effets sur les élèves dont les résultats sont inférieurs au 20^e rang centile. Les interventions qui ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse présentent une variété de données d'évaluation afin de démontrer si les élèves ont acquis des habiletés d'apprentissage relatives à l'intervention enseignée et si ces habiletés se sont traduites par la capacité des élèves à obtenir de bons résultats lors d'évaluations plus complètes qui mesurent un ensemble plus large de compétences au-delà de l'objectif de l'intervention. L'ampleur des effets devrait être analysée afin de déterminer si l'intervention a effectivement produit des effets significatifs sur les résultats importants pour les élèves les plus à risque.
- **Le dosage** : L'information sur les leçons, la durée de chacune d'elles, les recommandations sur la taille du groupe et le nombre d'occasions où la réponse de l'élève est recueillie pour démontrer son apprentissage pendant la leçon (les réponses verbale, écrite et physique).
- **L'alignement** : L'objectif de contenu du primaire pour l'intervention pédagogique est déterminé. Le matériel pédagogique des ressources curriculaires qui a été choisi pour être intégré dans la plateforme d'intervention du district devrait cibler les compétences appropriées dans la progression des apprentissages schématisée aux figures 2 et 4 pour former des lectrices et des lecteurs et des rédactrices et des rédacteurs compétents.
- **Le degré de compréhension (éléments explicites d'enseignement)** : Les interventions pendant les leçons devraient être conçues avec des éléments explicites d'enseignement. Cela signifie que le langage pédagogique écrit dans l'intervention contient des paroles claires et concises. Le temps consacré aux leçons est suffisant pour développer les connaissances de base et, ainsi, permettre aux élèves de démontrer leur accomplissement dans ce qui est attendu d'eux pendant la leçon. Il y a également suffisamment de personnel enseignant pour adapter des stratégies de solutions efficaces afin d'aider les élèves à trouver la bonne réponse ou à fournir une réponse appropriée (p. ex. le décodage d'un mot plurisyllabique, l'analyse morphologique, la structure du texte). De plus, on retrouve un nombre d'occasions de pratiques pour le personnel enseignant, leur permettant d'observer le progrès des élèves et de documenter des décisions pédagogiques supplémentaires qui pourraient survenir au cours de la leçon. L'effacement graduel du soutien pédagogique (p. ex. les intervenants fournissent le soutien, remplacé ensuite par des pairs qui procurent les autres types de soutien, puis enfin, l'élève seul qui a des occasions de pratiques autonomes) est construit à même les leçons de telle

manière que lorsque l'élève s'engage dans une pratique individuelle, les chances de réussite sont plus élevées. L'intervention comprend également une pratique cumulative et distribuée avec laquelle l'intervenante ou l'intervenant travaille avec les élèves pour réviser ce qui a été enseigné et mettre en pratique ce qui est appris pour accroître les tâches plus complexes. Pendant toutes les phases de l'enseignement, une grande quantité de rétroactions doit être fournie, autant explicite et affirmative (p. ex., dire à l'élève pourquoi sa réponse est pertinente ou acceptable) que informative (p. ex., dire à l'élève pourquoi sa réponse est incorrecte ou inacceptable). Cela aide à réduire les possibilités d'erreurs d'apprentissage.

- **L'attention au transfert** : Les interventions sont analysées pour déterminer le degré avec lequel les interventions soutiennent les élèves utilisant ce qui est appris dans différents contextes à l'extérieur de l'intervention pédagogique (p. ex. la salle de classe, les classes de matières principales).
- **Le soutien comportemental** : L'intervention est examinée afin de déterminer si les stratégies qui sont mises en œuvre lors des leçons favorisent l'engagement de l'élève (p. ex., les élèves suivent la leçon en participant pendant toute sa durée et en fournissant les réponses au moment voulu). Il est également important que les interventions comprennent des stratégies visant à aider les élèves à adopter un état d'esprit qui leur permette de croire en leur capacité à réussir les tâches/activités qui leur posent régulièrement des difficultés. Ces stratégies, associées à des mécanismes visant à aider les élèves à maîtriser leurs émotions et leurs pensées efficacement pour atteindre leurs objectifs, soutiendront le personnel enseignant à créer un contexte et un climat très motivants autour de l'élève.

Il existe des interventions publiées et conçues pour répondre à des besoins d'apprentissage spécifiques qui ont été évaluées dans le cadre d'études répondant aux normes de rigueur technique, et qui ont démontré des effets significatifs sur d'importants résultats d'apprentissage des élèves. Concevoir une intervention qui comprend toutes les dimensions de son intensité, telle que décrite précédemment, serait une lourde tâche due aux compétences et au temps requis pour la développer. C'est pour ce motif que les districts doivent envisager l'offre d'accéder aux ressources offertes qui ont évalué les preuves des interventions publiées. Quelques-unes de ces ressources comprennent l'*Academic Tools Chart* du *National Center for Intensive Intervention* (NCII)⁴, *What Works Clearinghouse*⁵, *Evidence for ESSA* et *Best Evidence Encyclopedia*⁶. Ces exemples fournissent d'abord des renseignements sur la qualité de la recherche et la solidité des preuves pour des interventions spécifiques pour lesquelles des données de recherche ont été soumises à l'examen par les éditeurs. Les responsables de districts auront tout de même besoin d'un examen approfondi concernant les autres dimensions de l'intensité de l'intervention et d'une évaluation des coûts de mise en œuvre, des ressources disponibles et des ressources supplémentaires nécessaires pour ce déploiement, avant de faire des choix.

Pratique 3 :

La prise de décision continue fondée sur des données probantes pour réaliser et intensifier les interventions ¹

Le personnel enseignant, les intervenants et les dirigeants doivent avant tout comprendre les trois catégories d'évaluation soulignées dans cette pratique. Les dirigeants doivent également comprendre et agir en fonction des informations fournies dans la deuxième partie de cette pratique sur l'utilisation d'un processus de révision, de sélection et de désélection de haute qualité pour les évaluations.

Les données relatives aux élèves doivent être utilisées d'une manière continue afin d'aider le personnel enseignant à prendre les meilleures décisions possibles et ainsi, éclairer la mise en place de soutiens à l'intervention. Il existe différents types de données utilisés pour de multiples objectifs qui aident à prendre ces décisions. Les districts devraient examiner soigneusement et retenir les trois types d'évaluation les plus communément utilisés en matière d'interventions pédagogiques, y compris : 1) l'examen préalable; 2) le suivi des progrès (résultat général et maîtrise du contenu); et 3) le diagnostic. Les mesures de dépistage sont utilisées pour tous les élèves afin de déterminer ceux qui sont à risque d'obtenir de mauvais résultats en littératie, et elles fournissent des données techniques probantes sur la fiabilité des notes données aux élèves et procurent un indicateur de rendement global relatif à la lecture et à l'écriture. Les mesures de dépistage ont habituellement un seuil de risque qui permet de prédire le rendement futur en littératie et sert comme point de départ pour confirmer le risque ². Si le risque est confirmé et que les compétences dans le cadre de l'intervention ont été classées prioritaires (p. ex. le décodage, la compréhension du langage ou les deux), le personnel enseignant prend la décision de fournir les soutiens à l'intervention à ces élèves. Les tests de placement au sein de la plateforme d'intervention servent à préciser davantage les objectifs de l'intervention pédagogique. Dans le cadre d'un SSPM, les mesures de dépistage renvoient souvent à des « dépistages universels » et constituent un élément essentiel utilisé au niveau 1 ³.

Les mesures de suivi des progrès sont administrées aux élèves qui ont été identifiés comme étant à risque et ont été placés ensuite dans les programmes de soutiens accessibles dans le cadre de la plateforme d'intervention de haute qualité. Le suivi des progrès a pour objectif de déterminer l'efficacité de l'intervention en évaluant les progrès de l'élève. Les progrès de l'élève sont évalués fréquemment (p. ex. sur une base hebdomadaire) et porté sur un graphique en fonction du temps pour déterminer le taux d'apprentissage pendant l'intervention. Il existe deux formes de données relatives au suivi des progrès : 1) les données fondées sur le résultat général et 2) les données fondées sur la maîtrise de contenu ⁴. L'utilisation de ces deux formes de données permet d'obtenir une analyse plus fiable de la réponse à l'intervention afin de répondre aux besoins des élèves qui ont des difficultés persistantes et des besoins urgents en lecture et en écriture.

Les mesures sur le suivi des progrès qui génèrent des données fondées sur le résultat général possèdent des protocoles d'administration et de notation normalisés et sont aptes à détecter les améliorations d'apprentissage plus rapidement que d'autres catégories d'évaluations formatives créées par le personnel enseignant. En plus, l'objectif des mesures du résultat général est à long terme (p. ex. échelonné sur l'année),



donc les méthodes pour tester les évaluations et les contenus demeurent cohérentes pour chaque évaluation. Cela signifie qu'il existe de nombreux tests d'évaluation servant à mesurer les progrès qui ont tous été attestés comme ayant des niveaux de difficulté équivalents et que le suivi des progrès peut donc se faire régulièrement⁵.

Les formes de suivi des progrès fondées sur la maîtrise du contenu fournissent des renseignements sur la compréhension par les élèves de compétences soigneusement ordonnancées (de facile à complexe) qui sont enseignées dans le cadre des programmes d'intervention. Les interventions qui démontrent des preuves considérables de résultats positifs pour les élèves ayant des difficultés persistantes en lecture ou écriture offrent normalement des mesures fondées sur la maîtrise de contenu qui sont mises en œuvre environ une fois par semaine (p. ex. à chaque cinq leçons). Ce type d'information est utile pour l'intervenante ou l'intervenant parce qu'elle détermine la capacité de réponse de l'élève à l'intervention et l'aiguille sur les adaptations pédagogiques pertinentes pour en améliorer la maîtrise.

Les évaluations diagnostiques sont utilisées lorsque de l'information supplémentaire est requise pour mieux définir les forces et les besoins de l'élève. Le terme « diagnostic » ne doit pas être confondu avec celui qui est utilisé pour identifier un élève avec des incapacités spécifiques. Au lieu de cela, des évaluations diagnostiques seraient utilisées si des analyses plus approfondies sur des données relatives au suivi des progrès étaient insuffisantes pour déterminer le degré d'intensité de l'intervention pédagogique. Il est important de se rappeler que les évaluations diagnostiques ne sont pas requises pour tous les élèves – seulement pour ceux qui pourraient ne pas répondre à l'intervention fondée sur les données relatives au suivi des progrès et à la maîtrise de contenu.

Il existe une panoplie d'évaluations diagnostiques disponibles. Elles se classent d'informelles, de faciles d'accès à faciles à mettre en œuvre, ou de plus normatives à fondées sur la norme, dont la réalisation et l'interprétation nécessitent plus de temps et de formation. Les évaluations diagnostiques normatives seraient utilisées pour les élèves, qui de manière répétée, n'ont pas la réponse attendue aux adaptations de plus en plus intensives des interventions. Peu importe que les évaluations soient informelles ou normatives, elles ont tendance à nécessiter plus de ressources pour être réalisées, analysées et appliquées afin d'informer les adaptations de plus en plus intensives des soutiens à l'intervention. C'est pour cette raison que certains concepteurs de tests offrent des conseils sur la manière d'utiliser des données issues du suivi des progrès à des fins diagnostiques, afin d'éviter des solutions plus coûteuses. Les concepteurs de tests peuvent également inclure des conseils sur le type de profil d'élève nécessitant des évaluations diagnostiques.

L'utilisation des données pour prendre les meilleures décisions possibles pour les élèves exige que les responsables de districts utilisent des processus d'examen, de sélection et de désélection de haute qualité pour les évaluations tout comme ce qui est requis pour concevoir la plateforme d'intervention. Les données seront utilisées pour confirmer le risque, afin de déterminer le degré de réponse de l'élève à l'intervention, pour renseigner dans quelle mesure les adaptations aux interventions accélèrent la réussite de l'élève et pour évaluer la pertinence d'orienter l'élève vers des services d'éducation spécialisée. La précision avec laquelle ces décisions doivent être prises fournit amplement de soutien pour s'assurer, dans la mesure du possible, que les mesures d'évaluation, bien conçues et techniquement solides, sont ordonnées pour leur

utilisation. L'outil « Hexagon Discussion and Analysis » du National Implementation Research Network (NIRN) peut être utilisé pour conduire des processus d'examen, de sélection et de désélection de haute qualité en matière d'évaluation. Des conditions particulières d'évaluation devraient s'appliquer à trois des six facteurs de cet outil. Les éléments à prendre en compte pour l'évaluation des preuves, des soutiens et de l'adéquation comprennent :

- **La preuve**

- Les rapports sur les données de validité pour tous les sous-tests d'évaluation;
- La fiabilité (0,80 et plus pour le coefficient d'objectivité, le test-retest et le coefficient alpha);
- La validité prédictive (pour les évaluations préalables) (0,40 et plus de corrélations);
- La zone sous la courbe (pour les évaluations préalables) (0,80 et plus de corrélations);
- Les notes de passage sont associées à des rangs centiles particuliers ou à des chances d'atteindre les objectifs futurs en lecture et en écriture;
- La preuve est normalisée en fonction d'un échantillon représentatif au niveau national.

- **Les ressources pour soutenir la mise en œuvre**

- La sélection de la clientèle visée pour l'évaluation, y compris les populations et catégories d'élèves qui seront exclues de l'évaluation;
- La fréquence de mise en œuvre de l'évaluation;
- Le format de mise en œuvre de l'évaluation (p. ex. groupe-classe, individuellement, papier-crayon, par ordinateur, choix multiples);
- La technologie nécessaire pour soutenir la collecte et l'analyse des données;
- Le temps de préparation requis pour le matériel pédagogique et la mise en place de l'évaluation.

- **L'adéquation**

- Des évaluations comparables qui sont disponibles dans le district et qui mesurent des compétences ou des concepts équivalents à l'évaluation proposée pour l'examen des mesures;
- Des données qui attirent l'attention du district afin qu'il considère la pertinence d'examiner des évaluations supplémentaires lorsque d'autres évaluations comparables sont disponibles;
- Des mises à jour des infrastructures actuelles du district, dans chaque école et dans l'ensemble des écoles, pour mettre en œuvre et noter les évaluations (p. ex. changer les échéanciers, utiliser des technologies).

Des lignes directrices en matière d'examen d'une évaluation sont aussi offertes pour appuyer les districts afin qu'ils soient de « bons consommateurs » d'évaluations diagnostiques et de suivi des progrès. Par



exemple, le NCII a organisé l'information concernant l'examen de haute qualité relative aux outils pédagogiques et comportementaux de l'évaluation. Les responsables de districts devront tout de même continuer d'évaluer les coûts de mise en œuvre et les besoins en ressources (disponibles et supplémentaires) pour le déploiement des évaluations, avant de faire des choix en cette matière. Selon la portée des évaluations diagnostiques, de l'informel au normatif, il ne sera peut-être pas toujours possible d'en choisir une qui possède toute la rigueur technique désirée. En contrepartie, il est important pour les districts de connaître les types d'évaluations diagnostiques disponibles et quelles sont les compétences visées par celles-ci. Le NCII offre également des exemples d'outils diagnostics couramment utilisés et publiés. Contrairement aux renseignements figurant dans leurs tableaux des outils pédagogiques et comportementaux, les outils diagnostics n'ont pas été examinés par le Technical Review Committee (comité d'examen technique) du NCII.

Pratique 4 :

Les adaptations pour accroître l'intensité pédagogique de l'intervention ¹

Le personnel enseignant ainsi que les intervenants doivent avant tout comprendre cette pratique et agir en conséquence.

Une équipe multidisciplinaire (p. ex. équipe de soutien aux élèves, équipe de PEI) est chargée de concevoir et d'affiner un plan d'intervention intensive individualisée pour tous les élèves qui ont besoin d'un soutien intensif, y compris certains élèves ayant des troubles d'apprentissage. Cette équipe comprend le personnel enseignant de l'élève et d'autres membres du personnel ayant diverses compétences. Pour les élèves avec des troubles d'apprentissage, ce plan devrait être complémentaire aux plans d'enseignement individualisé (PEI) annuels, sans le remplacer. L'équipe multidisciplinaire examinera les renseignements suivants lorsqu'elle envisage des adaptations à l'intervention pour accroître l'intensité pédagogique des plans d'intervention :

- La fidélité ou la portée de l'intervention qui a été mise en œuvre selon ce qui était prévu (p. ex. un protocole de traitement normalisé a été appliqué pour réaliser l'intervention pédagogique);
- L'assiduité des élèves pendant les leçons de l'intervention;
- Les observations attentives de l'intervenante ou l'intervenant sur les comportements verbaux et non verbaux de l'élève pendant l'enseignement (p. ex. bonnes ou mauvaises réponses, degré de participation, de motivation, d'attention et de persévérance);
- Les analyses de données pour l'enseignement (les tendances quant aux mesures de résultats généraux et de maîtrise dans les données de suivi des progrès et de diagnostics);
- Les raisons plausibles qui expliquent pourquoi l'élève a des difficultés selon les données analysées.

Il est aussi utile pour les intervenants d'accéder à la documentation sur la plateforme d'intervention relative à l'examen pour prendre en note quels sont les aspects de l'intensité d'intervention qui n'ont pas bien fonctionné dans l'intervention. Cela permet à la personne qui enseigne d'être proactive et de comprendre comment renforcer ces dimensions si une analyse sur le suivi des progrès, la maîtrise de contenu et d'autres diagnostics (p. ex. les observations des élèves et les analyses approfondies des données relatives au suivi des progrès) indiquent le besoin d'être adaptées. Par exemple, si une ou un élève de 6^e année est placé dans une intervention de compréhension et que les processus d'examen et de sélection ont indiqué que la dimension de « l'attention au transfert » aurait pu être plus forte (les occasions limitées pour les élèves de mettre en pratique leurs apprentissages dans d'autres types de textes ou de classes), l'intervenante ou l'intervenant peut alors être mieux préparé pour agir sur les données, comme lorsque les observations indiquent que l'élève applique avec succès la stratégie pendant l'intervention pédagogique, mais ne semble pas en mesure d'appliquer des stratégies apprises dans un texte de fiction ou de comprendre les contenus d'un texte utilisé dans le cadre d'une classe.

Afin d'intensifier l'enseignement, les équipes multidisciplinaires vont soigneusement évaluer chaque dimension de l'intensité d'intervention (sauf la force)² pour concevoir des adaptations à l'intervention fondées

sur des données probantes. Chaque dimension telle que mise en pratique dans des adaptations pédagogiques de plus en plus intensives est brièvement définie ci-dessous.

- **L'alignement** : Le personnel enseignant détermine comment l'intervention actuellement utilisée correspond aux besoins de l'élève et comment cette intervention pourrait être ajustée (complétée ou modifiée) pour répondre aux besoins non satisfaits tels que soulevés par les données. Par exemple, l'objectif de contenu de l'intervention actuellement utilisée pourrait correspondre aux besoins essentiels de l'élève; cependant, des données supplémentaires obtenues pourraient suggérer que davantage d'occasions de pratiquer des activités au niveau des mots et de la fluidité sont nécessaires. Ainsi, le personnel enseignant adapte l'intervention pour fournir des occasions de pratique supplémentaires en documentant la réponse de l'élève et en continuant d'affiner et d'adapter, en utilisant les données de suivi des progrès pour orienter la prise de décision. Pour une ou un autre élève, la compréhension a été le besoin essentiel; cependant, ses notes sur la fluidité ont plafonné dans les six ou sept dernières semaines de l'enseignement. Le personnel enseignant adapte l'intervention de telle sorte qu'elle comprend un élément renforçant la fluidité, un suivi des progrès de l'élève et des ajustements de l'enseignement, au besoin.
- **Le dosage** : Le personnel enseignant cherche à multiplier les occasions offertes à l'élève pour répondre et recevoir une rétroaction positive et informative (l'information aux élèves au sujet de leurs réponses). L'augmentation des occasions offertes aux élèves pour répondre et recevoir une rétroaction peut être réalisée en adaptant l'intervention de deux manières : 1) par le dosage des adaptations dans la conception d'une leçon et 2) par le dosage des adaptations structurales.
 1. Le dosage des adaptations dans la conception d'une leçon : le personnel enseignant peut augmenter le nombre d'occasions de pratique accessible à l'élève pendant la leçon et s'assurer qu'une rétroaction immédiate est fournie pour rectifier une mauvaise compréhension (p. ex. augmenter le nombre d'occasions pour l'élève de lire et de répondre aux questions, réduire le temps de discours de la personne enseignante).
 2. Le dosage des adaptations structurales :
 - Augmenter le nombre de séances d'intervention;
 - Augmenter le nombre de minutes pédagogiques en ajoutant du temps dans la séance de l'intervention;
 - Réduire le nombre d'élèves participants dans une intervention de groupe;
 - Accroître le ratio d'adultes avec les élèves (p. ex. une personne para-éducatrice avec le personnel enseignant pendant l'intervention pédagogique et capable de l'appuyer dans les occasions de suivi sur la pratique).
- **L'exhaustivité (éléments de l'enseignement explicite)** : Le personnel enseignant incorpore des éléments supplémentaires à l'enseignement explicite qui permettraient de résoudre la situation où l'élève ne répond pas à l'intervention. Les éléments de l'enseignement explicite qui peuvent être considérés par le personnel enseignant comprennent :

- Utiliser un langage pédagogique plus clair, concis et simple;
 - Fournir des modèles supplémentaires de stratégies pour parvenir à une bonne réponse;
 - Développer plus de connaissances de base;
 - Fournir plus d'occasions de pratique accompagnées d'une rétroaction positive et immédiate;
 - Améliorer l'effacement graduel des soutiens pédagogiques;
 - Fournir suffisamment de périodes de pratique autonome accompagnées également d'une rétroaction positive et immédiate;
 - Élaborer un plan d'examen cumulatif distribué.
- **L'attention au transfert de l'apprentissage ²** : Le personnel enseignant intègre des occasions pour l'élève d'établir des liens entre les compétences connexes et maîtrisées, et d'appliquer à d'autres contextes les stratégies enseignées dans l'intervention. Par exemple, les données sur les observations supplémentaires de l'intervenante ou l'intervenant et sur le groupe-classe indiquent que l'élève n'applique pas les stratégies qui sont utilisées efficacement pendant l'intervention, dans d'autres contextes. L'intervenante ou l'intervenant adaptera l'intervention pour intégrer aux leçons des types de mots, de textes, etc., qui sont utilisés dans les classes de l'élève. Les intervenants fourniront également à tout personnel enseignant de la classe des moyens pour encourager l'utilisation de la stratégie d'intervention afin que l'élève puisse comprendre le résultat de l'application de la stratégie dans le cadre de la classe.
 - **Soutien comportemental ³** : Le personnel enseignant intègre des soutiens comportementaux supplémentaires dans le programme de l'intervention et aborde les aspects tels que l'organisation et l'aménagement physique de l'environnement de la classe, afin d'accroître la motivation, l'engagement et la réussite globale dans le cadre de l'intervention pédagogique. Les adaptations au soutien comportemental peuvent comprendre :
 - **Les mécanismes pour ajuster l'organisation et l'aménagement physique de l'environnement de la salle de classe.** Par exemple, le personnel enseignant ajuste les places assignées aux élèves de façon à accroître le suivi et la rétroaction durant la leçon de l'intervention. Il est important que l'élève soit dans le champ de vision direct et à proximité du personnel enseignant afin de aisément observer et entendre les réponses de l'élève lors des occasions de pratique. Cela permet au personnel enseignant de fournir une rétroaction informative et positive plus immédiate à l'élève.
 - **Les stratégies pour aider les élèves à développer la persévérance pour accomplir les tâches et les activités des leçons.** Par exemple, une ou un élève remet en question les tâches de la leçon d'intervention et s'autocritique pour ne pas être capable d'accomplir facilement ce qui est demandé. Afin de répondre aux critiques formulées à l'égard de la leçon, le personnel enseignant fixe un objectif avec l'élève pour intégrer des énoncés plus positifs au sujet des activités de la leçon. Pour répondre à l'autocritique, le personnel enseignant intègre des stratégies pour enseigner à l'élève comment attribuer les réussites dans la quantité de

travail et de pratique effectuée. Ensemble, l'élève et le personnel enseignant vont effectuer le suivi de ses progrès. Les affirmations sur l'acquisition progressive des apprentissages seront célébrées au même titre que l'accomplissement des objectifs.

- **Les méthodes visant à promouvoir l'autosupervision de son engagement dans les leçons.** Par exemple, le personnel enseignant travaille avec l'élève pour définir les comportements constitutifs de l'engagement dans la leçon avec des exemples et des contre-exemples. L'élève surveille et note son comportement (le personnel enseignant l'enregistre aussi). En préparation à cette tâche, le personnel enseignant et l'élève se mettent d'accord sur une manière discrète de demander à l'élève de noter son niveau d'engagement. Le personnel enseignant et l'élève développent un objectif pour accroître l'engagement. Les résultats sont ensuite comparés pour déterminer si ce soutien comportemental est efficace pour permettre à l'élève d'accomplir son objectif.
- **Les méthodes pour réduire les troubles du comportement hors tâches.** Une base solide doit exister en classe pour prévenir et réduire les troubles du comportement hors tâche. Cela signifie que l'enseignante ou l'enseignant de l'intervention définit clairement les attentes relatives aux comportements appropriés dans le cadre de la classe. L'enseignement aux élèves sur ces attentes s'accomplit à l'aide d'exemples et de contre-exemples. L'enseignante ou l'enseignant conçoit un moyen de valoriser les élèves qui font preuve de comportements appropriés dans la classe et le fait dans un suivi régulier. Les élèves sont aussi conscients, de manière proactive, du continuum des conséquences. Les troubles du comportement hors tâche pendant l'intervention surviennent généralement parce que les élèves ont une perception de faible probabilité de réussite. Les soutiens comportementaux supplémentaires, comme la définition des objectifs et la collecte des données relatives à la fréquence, à l'intensité et à la durée des comportements hors tâche, aideront les enseignants et les autres membres du personnel de l'école ou du district, qui ont une expertise en cette matière, à définir plus précisément ces soutiens supplémentaires qui devraient être intégrés dans l'intervention pédagogique. Ces mesures de soutien peuvent comprendre la correction anticipée des comportements et le repérage de leurs premières manifestations, la présentation de la solution comportementale de remplacement à l'élève, l'élaboration d'un système de renforcement structuré, la définition des limites et l'établissement des conséquences individualisées.

Pratique 5 :

Les infrastructures de soutien pour les élèves ayant des difficultés persistantes et des besoins urgents en littératie ¹

Les dirigeants doivent avant tout comprendre cette pratique essentielle et agir en conséquence.

Le terme « infrastructures » utilisé dans ce guide fait référence aux mécanismes des écoles et des districts (p. ex. processus de normalisation, sélection des ressources) relatifs à l'utilisation des pratiques fondées sur des données probantes, de telle sorte qu'ils permettront d'obtenir des résultats significatifs en littératie pour les élèves ayant des difficultés persistantes et des besoins urgents en littératie. Ces mécanismes donnent l'assurance que les soutiens à l'intervention fournis sont efficaces et efficaces. Pour cette raison, le développement des infrastructures est l'une des cinq pratiques pour intensifier l'enseignement en littératie.

Les districts devraient envisager de mettre en place une « infrastructure de mise en œuvre » pour normaliser les composantes de la littératie et des comportements dans un cadre de système de soutien à paliers multiples (SSPM), tout en permettant des différenciations indispensables au sein de ces infrastructures dans les environnements d'enseignement à l'élémentaire, au primaire et au secondaire. Une infrastructure bien établie et fonctionnelle crée les conditions nécessaires pour permettre aux efforts engagés au sein d'un cadre de SSPM d'être de haute qualité, mesurables et durables. L'information sur l'infrastructure de mise en œuvre du district peut être trouvée en accédant à l'évaluation de la capacité du district ². Un exemple de composante de cette infrastructure est l'établissement d'un processus de district pour régulièrement examiner, sélectionner et désélectionner les innovations en éducation (p. ex. ressources curriculaires d'intervention, évaluations préalables, évaluations du suivi des progrès). Un autre exemple comprend les processus de districts mis en place pour rapidement cibler et éliminer les obstacles qui nuisent aux efforts de l'école pour mettre en œuvre les soutiens à l'intervention pédagogique et de la littératie de haute qualité. Une infrastructure de mise en œuvre de district dans le cadre du soutien pour accroître les résultats en littératie nécessite une délimitation décisionnelle entre les niveaux de l'école et du district qui est relative à l'intervention intensive.

Les décisions qui devraient être prises par les responsables de districts pour accroître la qualité et la cohérence dans l'ensemble des écoles dans la manière dont les élèves sont identifiés et aidés à bénéficier d'une intervention pédagogique graduellement plus intensive comprennent :

- L'examen, la sélection et la désélection des interventions qui feront partie des plateformes d'intervention des écoles;
- L'examen, la sélection et la désélection d'évaluation préalable, de suivi des progrès et d'évaluation diagnostique;
- La mise en place de processus pour garantir une collecte précise et opportune des données (dépistage, suivi des progrès, diagnostic) et d'analyses dans tous les niveaux (district, école, année d'études, élève individuel);
- Le développement et la mise en œuvre des processus pour placer les élèves rapidement et judicieusement dans le cadre de l'intervention (p. ex. ordonnancer les données des évaluations

utilisées pour jumeler les élèves avec des interventions spécifiques dans la plateforme d'intervention);

- La normalisation des formulaires ou des tâches administratives qui seront utilisés pour documenter les plans et les décisions critiques relatives à l'amélioration des résultats en matière de littératie à l'échelle de l'école, les besoins en littératie propre à chaque niveau ou année scolaire, y compris la création de groupes d'élèves pour l'apprentissage différencié, et les soutiens à l'intervention intensive individualisée (y compris la documentation sur les adaptations);
- L'assurance fournie aux intervenants que les soutiens pour un apprentissage professionnel et un accompagnement personnalisé seront continus et de haute qualité, afin d'utiliser avec succès les interventions et d'adapter l'enseignement qui est documenté dans un plan d'intervention intensive individualisée;
- Le développement des lignes directrices et des méthodes utilisées pour contrôler la fidélité des interventions de suivi des progrès et la mise en œuvre des plans d'intervention intensive individualisée;
- Mettre en place des structures d'équipes dans les écoles qui sont responsables de :
 - Maintenir l'objectif de qualité dans les efforts en matière de littératie du niveau 1;
 - Concevoir et maintenir les infrastructures d'intervention de l'école qui permettent un accès équitable aux soutiens d'intervention efficaces;
 - Favoriser une analyse de haute qualité des données individuelles de l'élève (p. ex. individualisation fondée sur les données) pour développer et améliorer en continu les plans d'intervention intensive individualisée;
 - Déterminer l'admissibilité à l'éducation spécialisée et s'assurer que tous les élèves avec des difficultés d'apprentissage ont des occasions de participer équitablement aux niveaux graduellement intensifs de l'intervention, comme l'indiquent les données sur le suivi des progrès et selon l'alignement avec leurs plans d'enseignement individualisé.

Les décisions qui devraient être prises par les responsables de districts pour contextualiser de manière appropriée les soutiens à l'intervention du district accessibles aux élèves comprennent :

- Les dates précises dans les échéances fixées par le district pour la collecte et l'analyse des données servant à cibler les élèves qui recevraient des soutiens à l'intervention (p. ex. échéances des écoles secondaires pour recueillir des renseignements au sujet des nouveaux élèves avant de programmer les classes pour l'année scolaire à venir, échéances pour évaluer les élèves nouvellement arrivés dans le district);
- Le personnel responsable des décisions relatives à l'évaluation de l'intervention et à la formation des groupes;
- Les soutiens à la formation professionnelle et à l'accompagnement individualisé requis pour le personnel d'intervention;
- Les méthodes qui seront utilisées pour le suivi sur la fidélité de l'intervention et les plans de l'intervention intensive individualisée;
- La composition de l'équipe chargée d'assumer les responsabilités associées aux composantes de la littératie et aux troubles du comportement d'un cadre de SSPM (niveau 1, accès aux interventions, rencontres d'analyses de données individuelles des élèves), qui pourrait comprendre deux équipes :

l'une chargée des responsabilités liées au niveau 1 et à l'accès aux interventions, et l'autre chargée

- des responsabilités liées aux analyses de données individuelles des élèves;
- Les dates précises pour les analyses de données dans les délais fixés par le district pour la résolution continue de problèmes avec l'ensemble des équipes-écoles (comprend les équipes-écoles de la direction et des départements).

Le développement des infrastructures du district pour soutenir les écoles afin de répondre efficacement aux besoins du continuum en littératie n'est pas un processus ordonnancé. Ce qui signifie que les écoles peuvent soit commencer à développer et affiner leurs propres infrastructures de mise en œuvre en même temps que les efforts du district, soit commencer avant que le district s'engage dans ce travail. Il y a des infrastructures de soutien qui doivent être construites autour des données (p. ex. collecte, analyse, utilisation) et des pratiques pédagogiques utilisées dans les classes, y compris les classes d'intervention et les classes pour les élèves avec des incapacités. Les renseignements au sujet des composantes nécessaires à l'infrastructure de mise en œuvre d'une école peuvent être obtenus en accédant aux éditions du primaire et du secondaire de : *Reading Tiered Fidelity Inventory* (l'inventaire de fidélité en lecture à plusieurs paliers)³.

Un exemple d'une infrastructure de mise en œuvre de l'école pour soutenir les élèves qui ont des besoins pédagogiques supérieurs aux enseignements en classe est le processus dans lequel les élèves sont identifiés pour recevoir des soutiens d'intervention spécifiques. Cela requiert une coordination importante avec d'autres membres du personnel (p. ex. le personnel enseignant des groupes-classes, personne conseillère chargée de planifier l'emploi du temps des élèves, intervenantes et intervenants) et pourrait avoir des répercussions sur des éléments tels que l'emploi du temps de l'école pour les cours optionnels (p. ex. classes de musique, d'éducation physique) et sur les efforts de coordination de l'enseignement en littératie entre les différents années scolaires. Un autre exemple d'une infrastructure de l'école est la mise sur pied d'une équipe multidisciplinaire pour discuter de la façon de soutenir les élèves qui ont des difficultés persistantes et des besoins urgents en pédagogie et comportement. Les membres de cette équipe sont soigneusement sélectionnés par la direction pour l'ensemble de leurs compétences, de leurs fonctions et de leurs habiletés afin d'assumer pleinement les responsabilités de l'équipe. Les rencontres ont un objectif clairement défini. Ces membres ont des rôles clairement définis lors des rencontres, suivent un format cohérent pour les analyses de données et utilisent un ensemble de matériel normalisé pour recueillir des renseignements sur les besoins des élèves afin de documenter les plans d'intervention intensive individualisée. L'équipe applique les règles décisionnelles pour déterminer le moment propice pour la mise en œuvre d'adaptations à l'intervention. Bien que ces infrastructures ne soient pas les seules à être nécessaires dans les écoles, elles ont été mises en évidence pour aider les personnes dirigeantes, le personnel enseignant et intervenant à comprendre ce que l'on entend par infrastructures pour soutenir les élèves qui tireraient profit d'une intervention graduellement plus intensive.

Considérations pour comprendre comment l'apprentissage et le comportement des élèves sont améliorés par la motivation et l'engagement

Nous avons mis en évidence la motivation et l'engagement comme l'un des processus qui contribuent de manière significative à l'amélioration de l'apprentissage et du comportement de l'élève. Il existe un nombre grandissant d'études qui démontrent que la motivation de l'élève représente [traduction] « une variance unique dans la prédiction de performance en lecture au-delà de ce qui a été expliqué par les compétences scolaires et cognitives [...] cependant, la motivation ne favorise pas automatiquement la réussite en lecture en l'absence de compétences existantes en lecture ¹. » Cela signifie que la motivation et l'engagement peuvent accélérer les performances en lecture et en écriture; toutefois, la motivation est directement liée à la réussite de l'élève. Par conséquent, le personnel enseignant peut influencer directement la motivation des élèves en envisageant des moyens pour les engager dans le processus de lecture et d'écriture. Cela peut comprendre la mise en œuvre efficace des cinq pratiques décrites précédemment.

Les élèves qui sont motivés ont tendance à lire plus en dehors de l'école et ont généralement de bonnes aptitudes en lecture. C'est l'une des raisons pour lesquelles il est difficile de déduire que les élèves lisent davantage simplement en raison de leur motivation. Par conséquent, il est important de garder à l'esprit que l'incapacité des élèves à lire et à écrire aura des répercussions sur leur désir de lire et d'écrire et sur leur engagement global dans les activités liées à la littératie. Alors qu'il est important d'accroître la motivation et l'engagement des élèves à lire et à écrire, les élèves ayant des besoins d'apprentissage prédominants et persistants, en particulier celles et ceux qui ont des incapacités, sont susceptibles d'avoir besoin d'un enseignement très structuré et d'un grand soutien pour améliorer leurs compétences en lecture et en écriture, ce qui agira comme un mécanisme de renforcement de leur motivation et de leur engagement en littératie. Ceci est confirmé par la recherche qui suggère que l'intégration de stratégies visant à améliorer la motivation des élèves dans l'intervention aura comme conséquence d'accroître la performance de l'élève au fil du temps ².

Les stratégies de motivation et d'engagement sont considérées comme l'un des aspects d'un plan d'intervention intensive individualisée, spécialement conçu. Dans ce document, ils ont été expliqués comme une adaptation de la dimension de l'intensité de l'intervention des « soutiens comportementaux ». Cela renforcerait la motivation et l'engagement des élèves et agirait en tant que mécanisme permettant d'améliorer leur réponse à une intervention pédagogique de haute qualité. L'enseignement est la partie la plus essentielle, mais la motivation est malléable et bénéfique à l'apprentissage.

Résumé

Ce document représente un schéma directeur dédié aux écoles et aux districts scolaires pour leur permettre de l'utiliser dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre des pratiques fondées sur des données probantes pour intensifier l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Le public cible comprend les dirigeants (d'école et de district), le personnel enseignant, les intervenants, les stagiaires en enseignement, les spécialistes ou experts de contenus et les facultés de formation des enseignants. Les cinq pratiques sont ordonnancées de telle sorte que l'attention est concentrée au départ sur les compétences nécessaires pour devenir une lectrice-rédactrice et un lecteur-rédacteur accomplis, puis sur les soutiens nécessaires pour développer ces compétences avec succès.

Bien que ce document soit rédigé à l'intention d'un large public et que son contenu soit pertinent pour tous les publics mentionnés précédemment, il y a des personnes, les premières intéressées, qui seraient responsables de la mise en œuvre de ces contenus pour chaque pratique essentielle. Le personnel enseignant ainsi que les intervenants doivent en premier lieu comprendre les pratiques 1 et 4 et agir en conséquence : Pratique 1 – La connaissance et l'utilisation de la progression des apprentissages pour des lectrices et des lecteurs et des rédactrices et des rédacteurs compétents, et Pratique 4 – Les adaptations pour accroître l'intensité pédagogique de l'intervention. Les dirigeants doivent en premier lieu comprendre les pratiques 2 et 5 et agir en conséquence : Pratique 2 – L'élaboration d'une plateforme d'intervention et son utilisation comme base pour une intervention efficace, et Pratique 5 – Les infrastructures de soutien pour les élèves ayant des difficultés persistants et des besoins urgents en littératie. Tous les intervenants, y compris le personnel enseignant, les intervenants et les responsables de la direction ont besoin de comprendre les trois types d'évaluations soulignées dans la Pratique 3 – La prise de décision continue fondée sur des données probantes, pour réaliser et intensifier les interventions.

Notes - Pratique 1 :

1. Popham, J. W. (2007). The lowdown on learning progressions. *Educational Leadership*, 64(7), 83-84
2. Carnine, D. W., Jerry, S., Kame' enui, E. J., Slocum, T. A., & Travers, P. A. (2017). *Direct instruction reading* (6th ed.). Boston: Pearson
3. Gough, P., & Tunmer, W., (1986), Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.; Hoover W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160
4. Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (p. 345–363). The Guilford Press; Berninger, V.W. & Chanquoy, Lucile. (2012). What writing is and how it changes across early and middle childhood development: A multidisciplinary perspective. Writing: A mosaic of perspectives. 65-84; Berninger, V. W., Vaughn, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., et al. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304
5. Moats, L. C., Tolman, C., A. (2019). *LETRS 3rd Edition*. Dallas, TX.: Voyager Sopris Learning
6. Shanahan, T. (2019). Reading-writing connections. In S. Graham, C. A. MacArthur & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 309-332)
7. Graham, S., Harris, K. R. (2019). Evidence-based practices in writing. In S. Graham, C. A. MacArthur & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 3-28)
8. Graham, S., Harris, K. R. (2019). Evidence-based practices in writing. In S. Graham, C. A. MacArthur & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 3-28)
9. Moats, L. C., Tolman, C., A. (2019). *LETRS 3rd Edition*. Dallas, TX.: Voyager Sopris Learning
10. Gough, P., & Tunmer, W., (1986), Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.; Hoover W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160
11. Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (p. 345–363). The Guilford Press; Berninger, V.W. & Chanquoy, Lucile. (2012). What writing is and how it changes across early and middle childhood development: A multidisciplinary perspective. Writing: A mosaic of perspectives. 65-84; Berninger, V. W., Vaughn, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., et al. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2) 291-304; Moats, L. C., Tolman, C., A. (2019). *LETRS 3rd Edition*. Dallas, TX.: Voyager Sopris Learning
12. Bellocchi, S., Tobia, V., & Bonifacci, P. (2017). Predictors of reading and comprehension abilities in bilingual and monolingual children: A longitudinal study on a transparent language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(6), 1311–1334. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9725-5>; Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407–1425. doi: 10.1007/s11145-015-9576-x; Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47–73. doi: 10.1080/19404158.2019.1609272
13. Gough, P., Hoover, W., & Peterson, C. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties* (p. 1-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; Gough, P., & Tunmer, W., (1986), Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.; Hoover W. A., & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160
14. Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R., & Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE 2016-4008). Washington, DC: National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE website: <http://whatworks.ed.gov>
15. Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. Hoboken: Wiley
16. Moats, L. C., Tolman, C., A. (2019). *LETRS 3rd Edition*. Dallas, TX.: Voyager Sopris Learning
17. Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. In H. L. Swanson,

K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (p. 345–363). The Guilford Press; Berninger, V.W. & Chanquoy, Lucile. (2012). What writing is and how it changes across early and middle childhood development: A multidisciplinary perspective. *Writing: A mosaic of perspectives*. 65-84; Berninger, V. W., Vaughn, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K.B., Curtin, G., et al. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304; Moats, L. C., Tolman, C., A. (2019). *LETRS 3rd Edition*. Dallas, TX.: Voyager Sopris Learning

17. Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (p. 57-81). Greenwich, CT: JAI Press
18. Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modeling in the development of written composition. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds), *Handbook of writing development* (p. 23-47). London: Sage
19. Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). 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_reviews.aspx#pubsearch
20. Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058) (p. 6). 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_reviews.aspx#pubsearch

Notes - Pratique 2 :

1. Vaughn, S. (n.d.). video. Retrieved November, 27, 2019, from <https://intensiveintervention.org/resource/what-intervention-platform>
2. Metz, A. & Louison, L. (2018) The Hexagon Tool: Exploring Context. Chapel Hill, NC: National Implementation Research Network, Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill. Based on Kiser, Zabel, Zachik, & Smith (2007) and Blase, Kiser & Van Dyke (2013)
3. Fuchs, L. S., Fuchs, D., Malone, A. (2017). The taxonomy of intervention intensity. *Teaching Exceptional Children*, 50(1), 35-43
4. Academic Intervention Tools Chart. (n.d.). Retrieved February 9, 2020, from <https://charts.intensiveintervention.org/chart/instructional-intervention-tools>
5. WWC: Find What Works! (n.d.). Retrieved February 11, 2020, from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
6. Best Evidence Encyclopedia -- Empowering Educators with Evidence on Proven Programs. (n.d.). Retrieved February 11, 2020, from <http://www.bestevidence.org>

Notes - Pratique 3 :

1. Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., Tilly, W. D. (2008). Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide. (NCEE 2009-4045). Washington DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/3>; Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2007a). *Progress monitoring in the context of response-to-intervention*. Washington, DC: Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education; Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007b). *Using CBM for progress monitoring in reading*. Washington, DC: Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education

- Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2016). *The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement* (2nd.). New York: Guilford Press; Fuchs, D., Fuchs, K.S., Compton, D. L., (2004). Identifying reading disabilities by responsiveness-to- teaching: *Specifying measures and criteria. Learning Disability Quarterly*, (27)4, doi: <https://doi.org/10.2307/1593674>
- McIntosh, K., Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. New York, Guilford Press
- Pentimonti, J. M., Fuchs, L. S., Gandhi, A. G. (2019). Issues of assessment within intensive intervention. In R. Zumeta Edmonds, A. Gruner Gandhi, & L. Danielson (Eds.), *Essentials of intensive intervention*. New York, NY: The Guilford Press
- Pentimonti, J. M., Fuchs, L. S., Gandhi, A. G. (2019). Issues of assessment within intensive intervention. In R. Zumeta Edmonds, A. Gruner Gandhi, & L. Danielson (Eds.), *Essentials of intensive intervention*. New York, NY: The Guilford Press

Notes - Pratique 4 :

1. Murray, C. S., Coleman, M. A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Roberts, G. (2012). *Designing and delivering intensive interventions: A teacher's toolkit*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation; Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., Tarver, S. G. (2010). *Direct Instruction Reading* (5th ed.). New York: Guilford Press; Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., Tilly, W. D. (2008). Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide. (NCEE 2009-4045). Washington DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/3>
2. Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., Janeck, D. (2003). Explicitly teaching to transfer: Effects on third-grade students' mathematical problem- solving. *Journal of Educational Psychology*, 95, 293-304
3. Busacca, M.L., Anderson, A., Moore, D.W. (2015). Self-management for primary students demonstrating problem behavior in regular classrooms: Evidence review of single-case design research. *Journal of Behavioral Education*, 24, 373-401; Carter, E.W., Lane, K.L., Crnabori, M. Bruhn, A. L., & Oakes, W. P. (2011). Self-determination interventions for students with and at risk of emotional and behavioral disorders: Mapping the knowledge base. *Behavioral Disorders*, 36(2), 100-116; MaConroy, M. A., Sutherland, K. S. Snyder, A. L., Marsh, S. (2008). Classwide interventions: Effective Instruction Makes a Difference. *Teaching Exceptional Children*, 40(6). 24-30; Davies, S. Witte, R. (2000). Self-management and peer-monitoring within a group contingency to decrease uncontrolled verbalizations of children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2), 135-147; Gage, N.A., Scott, T.M., Hirn, R., & MacSuga-Gage, A.S. (2018). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavior Disorders*, 43(2), 302-315; Harris, K.R., Friedlander, B.D., Saddler, B., Frizzelle, R. & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the General Education Classroom. *The Journal of Special Education*, 39(3), 145-156; Moore, D. W., Anderson, A., Glassenbury, M., Lang, R. & Didden, R. (2013). Increasing on-task behavior in a regular classroom: Effectiveness of a self-management procedure. Using a tactile prompt. *Journal of Behavior Education*, 22, 302-311; Myers, D., Freeman, J. Simonsen, B., & Sugai, G.

(2017). Classroom management with exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 223-230;

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3). 351-380;

Scott, T. M., Alter, P.J., & Hirn, R.G. (2011). An examination of typical classroom context and instruction for students with and without behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 34(4). 619-641

Notes - Pratique 5 :

1. Vanderheyden, Amanda & Tilly, William. (2016). Keeping RtI on Track: How to Identify, Repair, and Prevent Mistakes that Derail Implementation. LRP Publications; McIntosh, K., Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. New York, Guilford Press; Burns, M. K., Riley-Tillman, T. C., & VanDerHeyden, A.M., (2012). *RTI applications: Vol. 1. Academic and behavioral interventions*. New York: Guilford Press; Murray, C. S., Coleman, M. A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Roberts, G. (2012). *Designing and delivering intensive interventions: A teacher's toolkit*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation; Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: Synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network (FMHI Publication #231)
2. Ward, C., St. Martin, K., Horner, R., Duda, M., Ingram-West, K., Tedesco, M., Putnam, D., Buenrostro, M., & Chaparro, E. (2015). District Capacity Assessment. National Implementation Research Network, University of North Carolina at Chapel Hill
3. St. Martin, K., Nantais, M., Harms, A., & Huth, E. (2015). *Reading Tiered Fidelity Inventory (Elementary-Level Edition)*. Michigan Department of Education, Michigan's Integrated Behavior and Learning Support Initiative; St. Martin, K., Nantais, M., & Harms, A. (2015). *Reading Tiered Fidelity Inventory (Secondary- Level Edition)*. Michigan Department of Education, Michigan's Integrated Behavior and Learning Support Initiative.

Notes - Motivation et engagement :

1. Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta- analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, (p. 3)
2. Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta- analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*

Nous aimerions exprimer nos plus sincères remerciements à tous le personnel enseignant, ainsi qu'à tous les dirigeantes et dirigeants qui ont participé à la révision du contenu de ce document.

Nous vous sommes très reconnaissants d'avoir partagé votre expertise en littératie et vos points de vue pour intensifier son enseignement, ainsi que d'avoir offert vos précieux conseils pour l'organisation de son contenu.



Michigan's MTSS Technical Assistance Center
is funded by the Michigan Department of Education
and the U.S. Department of Education,
Office of Special Education Programs.