

Élaboration et premiers pas de validation de questionnaires pour évaluer la fidélité¹ du modèle de réponse à l'intervention en littératie dans les écoles primaires francophones québécoises

Catrine Demers
Université d'Ottawa

André C. Moreau
Université du Québec en Outaouais

Pascal Lefebvre
Université Laurentienne

1 Notez ici que le concept de « fidélité » est employé dans un contexte d'implantation et qu'il réfère à l'implantation d'un plan comme prévu, c'est-à-dire, le degré avec lequel les employés ont mis à exécution les tâches planifiées. Ce concept est à ne pas confondre avec celui de « fidélité » dans le domaine de la mesure et de l'évaluation en psychométrie traduite du terme « *reliability* » (p. ex. : fidélité test-retest). Cette fidélité, aussi appelée fiabilité, n'est pas le concept énoncé par ce terme. Lorsque la propriété psychométrique « *reliability* » est utilisée dans la présente étude, cela est fait avec le terme « fiabilité ».

Résumé

Plusieurs écoles primaires francophones québécoises implantant le modèle de réponse à l'intervention (RAI) en littératie désirent en évaluer la fidélité. En collaboration avec certaines de ces écoles, cette étude vise à élaborer et à valider des instruments d'évaluation de la fidélité de la RAI et de ses stratégies d'implantation. Des questionnaires d'auto-évaluation ont été élaborés : 50 participants ont discuté en groupes pour adapter le contenu à leur contexte et 35 participants ont pris part à des entrevues cognitives pour prétester les questionnaires. Ces questionnaires permettront d'alimenter la rétroaction sur l'implantation de la RAI et sont essentiels pour l'évaluation de l'efficacité de la RAI.

Mots-clés : réponse à l'intervention, fidélité, implantation, lecture, écriture, littératie, questionnaires, validité

Abstract

Many French-speaking elementary schools in Quebec implementing the Response to Intervention (RTI) model in literacy need to evaluate the accuracy (or fidelity) of its implementation. In collaboration with schools, this study is aimed at developing and validating instruments to evaluate the fidelity of RTI and its implementation strategies. Self-evaluation questionnaires were developed, including the completion of group meetings with 50 participants to adapt the content to the context and cognitive interviews with 35 participants to pretest the questionnaires. These questionnaires will help inform feedback on the implementation of RTI, and are essential to evaluate the efficacy of RTI.

Keywords: response to intervention, fidelity, implementation, reading, writing, literacy, questionnaires, validity

Introduction

Au Canada, la plupart des ministères, dont celui du Québec, ont des politiques favorisant l'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RAI) dans les écoles (McIntosh et al., 2011). Au Québec, sur 52 écoles sondées en 2018, les données préliminaires indiquent que la majorité implante le modèle de RAI en littératie au primaire depuis plus de 2 ans (Gouvernement du Québec, 2018). La RAI en littératie a pour but de prévenir les difficultés de lecture et d'écriture ainsi que d'améliorer ces apprentissages pour tous les élèves. Ce modèle réunit plusieurs composantes organisées de façon systématique. Sans être un programme ni prescrire d'interventions spécifiques, ce modèle regroupe des composantes issues de la recherche et de la pratique (Burns, 2010). Selon le National Center on Response to Intervention (NCRTI, 2010), ces composantes sont : a) un modèle de prévention à plusieurs paliers ; b) des dépistages universels ; c) des mesures de progrès des apprentissages ; et d) des prises de décisions basées sur des données objectives.

Dans la majorité des écoles québécoises, la RAI s'organise en trois paliers de services. À l'intérieur de ces paliers s'actualisent des pratiques d'enseignement et d'intervention en lecture et en écriture fondées sur les données probantes. Ces pratiques sont ajustées selon les niveaux de besoin des élèves à l'aide de données objectives d'apprentissage. Moins intuitive, l'utilisation de ces données objectives aide à prendre des décisions plus cohérentes et spécifiques sur l'intervention ou sur les actions à implanter (Desrochers et al., 2015). Elles sont collectées auprès des élèves à l'aide d'outils de dépistages universels et de mesures de progrès des apprentissages. Les dépistages universels visent principalement à identifier ceux qui présentent des risques et à leur offrir des suivis et des mesures de leur progrès d'apprentissage. Ces mesures de la progression d'apprentissage renseignent si ces élèves répondent ou non à l'enseignement en classe et à l'intervention supplémentaire déployée. Ces données aident à déterminer le niveau de besoin et à préciser l'enseignement et l'intervention nécessaires aux paliers appropriés.

Depuis 2009, plusieurs écoles francophones québécoises ont choisi d'implanter la RAI en littératie au préscolaire et au premier cycle du primaire en utilisant une approche par résolution de problèmes ; celle-ci a été actualisée à l'aide de la démarche d'implantation *Cap sur la prévention* (Commission scolaire des Phares, 2018). L'approche par résolution de problèmes permet une implantation flexible et qui

s'adapte aux besoins des écoles, du personnel scolaire et des élèves (King et Coughlin, 2016). Selon cette approche, lors de rencontres en équipe collaborative, le personnel scolaire prend les décisions concernant les composantes de la RAI. Le travail en équipe collaborative réfère au personnel d'une école fonctionnant d'une façon interdépendante ; chaque membre est responsable et garant de l'amélioration des résultats et de la réussite des élèves (Moreau et al., 2014). Ce travail se fait à l'aide de la pratique réflexive qui consiste en l'analyse de situations problèmes (Leclerc et Moreau, 2011). Elle renvoie à l'idée que le personnel enseignant se donne du temps pour réfléchir à une situation problème, se questionne à savoir comment cela est relié à sa pratique professionnelle et détermine des objectifs ainsi qu'un plan d'action (Roffey-Barentsen et Malthouse, 2013). L'actualisation de la RAI par résolution de problèmes nécessite, entre autres, un contexte organisationnel qui facilite la collaboration. Pour la majorité des écoles, cela implique des changements systémiques sur plusieurs plans, dont l'utilisation de stratégies d'implantation.

Il existe plusieurs stratégies d'implantation pour la mise en place de la RAI, généralement utilisées en réponse aux obstacles présents lors de l'implantation. Powell et al. (2015) regroupent une liste de 73 stratégies d'implantation qui peuvent être mobilisées. Les stratégies les plus appropriées pour le modèle de RAI réfèrent au leadership, à la formation, à l'accompagnement, aux rencontres d'équipe, à la mesure de la fidélité et à la rétroaction (voir Demers, 2019). Ces stratégies sont actualisées à différents degrés par les écoles québécoises. Depuis l'implantation de la RAI au Québec, des discussions au sein des différentes commissions scolaires ont émergé concernant le désir d'obtenir des données sur l'état de l'implantation de la RAI en littératie dans leurs écoles. Le consensus exprimé vise à obtenir des données objectives d'implantation pour permettre d'en vérifier la fidélité.

Cadre théorique de la fidélité

La fidélité réfère au degré d'exécution d'un plan comme prévu (Gresham, 1989). Elle se compose de deux types : (1) la fidélité d'intervention et (2) la fidélité d'implantation (Fixsen et al., 2005). La fidélité d'intervention est le degré d'actualisation des pratiques d'intervention, soit les méthodes, procédures et activités utilisées par le personnel scolaire œuvrant auprès des élèves (Dunst et al., 2008). La fidélité d'intervention renvoie

quant à elle à l'appréciation du respect des composantes essentielles de la RAI discutées précédemment : un modèle de prévention à plusieurs paliers, les dépistages universels, les mesures de progrès des apprentissages et les prises de décisions basées sur des données objectives. Le personnel qui met en place ces composantes dans le cadre de la RAI en lecture et en écriture est habituellement composé des enseignants, des orthopédagogues, des orthophonistes et des psychologues d'une commission scolaire.

La fidélité d'implantation réfère quant à elle au degré de mise en place des stratégies d'implantation, c'est-à-dire des méthodes, procédures ou activités qui promeuvent l'utilisation des pratiques d'intervention (Trivette et Dunst, 2011). Ainsi, la fidélité d'implantation renvoie aux stratégies d'implantation discutées précédemment qui permettent l'actualisation de la RAI. Ces stratégies concernent le leadership, la formation, l'accompagnement, les rencontres d'équipe, la fidélité et la rétroaction. Les membres du personnel scolaire qui mettent en place ces stratégies sont généralement : les directions d'école, les directions adjointes d'école, les directions des commissions scolaires et les conseillers pédagogiques. La fidélité d'implantation influence la fidélité d'intervention, puis chacun de ces deux types de fidélité influence les résultats des élèves de façon indépendante (Dunst et al., 2013). L'implantation de la RAI repose alors non seulement sur les épaules du personnel œuvrant auprès des élèves dans les écoles, mais aussi sur celles du personnel cadre des écoles et de la commission scolaire.

Les données de fidélité apportent de l'information juste et précise sur le degré d'implantation de la RAI pour fournir une rétroaction appropriée au personnel scolaire (Begeny et al., 2013 ; Noltemeyer et al., 2014). De plus, elles servent à réguler et à prendre des décisions sur l'efficacité de la RAI (Hagermoser Sanetti et al., 2009). Sans avoir de renseignements précis de l'état de l'implantation de la RAI, il s'avère difficile pour le personnel scolaire de porter un jugement sur son impact réel (Carroll et al., 2007). Si l'implantation de la RAI ne fournit pas les résultats escomptés en ce qui a trait à la réussite des élèves, ces données peuvent alors permettre d'apprécier les stratégies actualisées ainsi que de choisir celles qui peuvent être maintenues et celles qui doivent être améliorées (Hagermoser Sanetti et Kratochwill, 2011). En outre, pour entreprendre cette démarche, il est nécessaire d'utiliser des instruments qui documentent des données de fidélité. Or, selon les recherches documentaires effectuées, aucun instrument adapté à la RAI par résolution de problèmes n'est actuellement disponible en contexte francophone québécois.

Objectifs

Afin d'évaluer la fidélité du modèle de RAI et de l'implantation de la RAI, un instrument pour chacun des deux types de fidélité sera développé pour le préscolaire et le premier cycle du primaire : un instrument pour évaluer la mise en place des composantes essentielles du modèle de RAI par les intervenants et un instrument pour évaluer la mise en place des stratégies d'implantation par les directions et les commissions scolaires. Les objectifs de recherche sont : (a) d'élaborer deux instruments d'évaluation de la fidélité et (b) d'obtenir des éléments de preuve de leur validité.

Méthodes

L'élaboration et l'obtention d'éléments de preuve de la validité des deux instruments s'appuient sur une démarche collaborative entre chercheurs et praticiens des milieux scolaires. Une démarche collaborative est recommandée lors de l'élaboration d'instruments qui évaluent la fidélité (Keller-Margulis, 2012 ; Power et al., 2005). De plus, pour élaborer des instruments, il est essentiel de suivre des étapes. Huit étapes ont été choisies en s'inspirant des démarches de Bond et al. (2000), de Nelson et al. (2012) ainsi que de Colton et Covert (2007). Ces étapes sont : (1) définir les buts ; (2) déterminer si des instruments existent déjà ; (3) déterminer le contenu des instruments ; (4) adapter le contenu au contexte ; (5) choisir les modes de collecte de données ; (6) développer les instruments ; (7) prétester les instruments ; (8) évaluer les propriétés psychométriques des instruments. Les sept premières étapes ont été accomplies dans cette étude. Les sections suivantes détaillent les étapes comportant des méthodes spécifiques.

Selon les *Standards for Educational & Psychological Testing* (American Educational Research Association [AERA] et al., 2014), lors de l'élaboration d'instruments, différents éléments de preuve de la validité peuvent être récoltés, dont des preuves liées au contenu (*content*) et au processus de réponse (*response processes*). Les preuves de la validité basées sur le contenu concernent la relation entre le contenu et le construit qu'il doit mesurer (AERA et al., 2014). Des preuves de la validité du contenu ont été obtenues dans les étapes (3) déterminer le contenu des instruments et (4) adapter le contenu au contexte. Précédemment, deux recensions des écrits ont permis de déterminer le contenu potentiel pour chaque instrument pour l'étape (3) déterminer le

contenu des instruments (voir Demers, 2019 pour les détails concernant la méthodologie). Les preuves de la validité basées sur le processus de réponse vérifient la relation entre le processus de réponses exprimées et le construit (AERA et al., 2014). Des éléments de preuve de la validité sur le plan du processus de réponse ont été obtenus à l'étape (7) prétester les instruments.

Étape 4 : adapter le contenu au contexte

Les indicateurs de la fidélité pertinents et importants au contexte francophone québécois ont été sélectionnés pour les composantes de la RAI et les stratégies d'implantation à l'aide de rencontres de groupe avec le personnel scolaire qui implante la RAI.

Participants. L'étude a reçu les approbations requises du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa (H 03-16-02) ainsi que des comités d'éthique existants des commissions scolaires. Les participants étaient des membres du personnel d'écoles fonctionnant selon le modèle RAI par résolution de problèmes, selon la démarche d'implantation *Cap sur la prévention* (Commission scolaire des Phares, 2018). Ceux-ci jouaient tous un rôle dans la RAI et étaient des utilisateurs potentiels des instruments. Tous les participants ayant démontré de l'intérêt lors de la démarche de recrutement ont été retenus.

Vingt-deux participants ont assisté aux rencontres de groupe pour la validation du contenu des composantes de la RAI. Une rencontre de groupe a eu lieu dans trois commissions scolaires différentes. Chacun des groupes était composé de six à neuf participants. Ces participants incluaient en tout 12 enseignants au préscolaire et au premier cycle du primaire, 7 orthopédagogues et 3 orthophonistes.

Vingt-huit participants ont pris part aux rencontres de groupe visant à obtenir des preuves de la validité du contenu des stratégies d'implantation de la RAI. Une rencontre de groupe a eu lieu dans quatre commissions scolaires différentes. Chacun des groupes était composé de 5 à 12 participants. Ces participants incluaient en tout 6 directions d'école, 4 directions adjointes d'école, 10 conseillers pédagogiques (p. ex. : adaptation scolaire, généraliste au primaire, français, préscolaire), 4 autres membres de l'équipe d'implantation (orthopédagogues) et 4 autres employés de la commission scolaire (directeur adjoint du service des ressources éducatives, coordonnateurs des services éducatifs ou des ressources éducatives).

Méthode. La méthode de collecte de données développée pour les rencontres de groupe combine des éléments de méthode permettant d'obtenir un consensus de groupe : la technique de groupe nominal (Delbecq et al., 1975 ; Fox, 1989) et la méthode Delphi (Dalkey et Helmer, 1963). La technique de groupe nominal originale de Delbecq et al. (1975) compte quatre étapes principales : réflexion individuelle, présentation des idées, discussion de groupe et vote individuel anonyme. Une version modifiée suggérée par Fox (1989) a été utilisée afin de conserver l'anonymat ainsi que pour maximiser le temps de réflexion et de discussion. De plus, les résultats de la recension des écrits correspondante à l'instrument en développement ont été envoyés aux participants avant la rencontre de groupe afin qu'ils les consultent, réfléchissent et choisissent les énoncés pertinents. Cette étape est couramment utilisée dans la méthode Delphi (Hsu et Sandford, 2007).

Procédures. La démarche de rencontres de groupe s'est actualisée en deux temps. Dans un premier temps, avant la rencontre de groupe, les participants ont reçu par courriel des explications concernant la démarche, la question de recherche visée et les tableaux compilant les items issus de la recension des écrits correspondante à l'instrument en développement. Les tableaux issus des recensions des écrits rendus disponibles aux participants sont accessibles aux Annexes A et B. Les participants devaient en prendre connaissance et les renvoyer par courriel avec leurs modifications et leurs choix d'énoncés qu'ils considéraient comme pertinents et importants. Les modifications et les choix ont été compilés, et les tableaux ont été modifiés en tenant compte de ceux-ci.

Dans un deuxième temps, les rencontres de groupe ont eu lieu dans un local mis à notre disposition par chaque commission scolaire participante. Elles ont été animées par la première auteure (CD). Les rencontres de groupe ont duré 2 h 30 min pour les composantes de la RAI et entre 1 h 30 min et 2 h 30 min pour les stratégies d'implantation. Au début de la rencontre de groupe, une introduction permettait d'informer les participants du contexte, des objectifs et des étapes de la rencontre. Durant les rencontres de groupe, les participants avaient accès à un stylo et un surligneur ; ils avaient également une copie des tableaux issus de la recension des écrits correspondante à l'instrument en développement ainsi que des tableaux modifiés selon les commentaires et votes envoyés par courriel en version papier, et une version multimédia était projetée sur un écran. Ensuite, les participants ont discuté du contenu des tableaux modifiés. Après la discussion de groupe, les participants ont voté de façon individuelle et anonyme pour

les énoncés qu'ils considéraient comme les plus importants et pertinents. Ils devaient remplir un tableau de votes leur permettant de choisir jusqu'à 10 énoncés pour chaque catégorie (voir les Annexes C et D).

Analyses. Le nombre de votes des participants a été compilé pour chaque énoncé des tableaux pour chacun des instruments en développement. Les indicateurs de la fidélité retenus pour les composantes de la RAI et pour les stratégies d'implantation de la RAI sont ceux qui ont obtenu un vote d'au moins un participant provenant de chaque commission scolaire participante.

Étape 6 : développer les instruments

Les instruments ont été élaborés en suivant des lignes directrices proposées par Bond et al. (2000), Colton et Covert (2007) ainsi qu'Haladyna et Rodriguez (2013). Ces lignes directrices concernent les sections des instruments, la formulation des items et les options de réponses. Pour les sections des instruments, par exemple, plusieurs sections doivent être incluses dans les instruments : titre, introduction, instructions, items, données démographiques et section de clôture (Colton et Covert, 2007). Les indicateurs de la fidélité doivent être formulés sous la forme d'items en s'assurant qu'ils soient précis et compréhensibles. Par exemple, il faut éviter les items qui incluent deux concepts ou plus à la fois ; chaque item doit inclure un seul concept (Haladyna et Rodriguez, 2013). Ensuite, les items ont été formulés en tenant compte des commentaires issus des rencontres de groupe. Une fois les items développés à l'aide de lignes directrices, les options de réponses des items sont élaborées. Des lignes directrices ont été suivies, notamment de veiller, lorsque c'est possible, à ce que le nombre d'options demeure constant tout au long de l'instrument (Bond et al., 2000). Enfin, en suivant ces lignes directrices, les probabilités d'obtenir des instruments – incluant les items et les options de réponses développées – pertinents et compréhensibles augmentent considérablement.

Étape 7 : Prétester les instruments

Les instruments ont été prétestés à l'aide de la méthode d'entrevues cognitives. Il s'agit d'une procédure standard lors du processus de développement de tout type d'instrument (Collins, 2003).

Participants. Les critères de sélection des participants sont les mêmes que ceux énoncés à l'étape 4. Tous les participants ayant démontré de l'intérêt lors de la démarche de recrutement ont été retenus. Les participants se distinguent toutefois selon chaque instrument en développement.

Dix-huit participants provenant de trois commissions scolaires ont pris part à des entrevues cognitives visant le développement de l'instrument évaluant la fidélité des composantes de la RAI. Ces participants incluaient sept enseignants au préscolaire et au premier cycle, cinq orthopédagogues, cinq orthophonistes et un conseiller pédagogique.

Dix-sept participants provenant de quatre commissions scolaires ont assisté aux entrevues cognitives contribuant au développement de l'instrument évaluant la fidélité des stratégies d'implantation de la RAI. Ces participants incluaient cinq directions d'établissement et trois directions adjointes, sept conseillers pédagogiques (p. ex. : français, adaptation scolaire) et deux autres membres des services d'une commission scolaire (directeurs adjoints au service des ressources éducatives).

Méthode. Les entrevues cognitives réfèrent à une méthode qualitative qui examine spécifiquement le processus utilisé par les participants pour répondre aux items d'un instrument (Miller, 2014). Elles sont réalisées individuellement et le participant remplit l'instrument en pensant à voix haute et en répondant à des questions (Willis, 2005). La « pensée à voix haute » réfère à inviter le participant à verbaliser son processus de pensée lorsqu'il répond aux questions (Willson et Miller, 2014). Les questions cognitives sont quant à elles les questions posées directement par le chercheur à propos du processus de questionnement et de réponse, et ce, durant ou après l'entrevue cognitive (Willson et Miller, 2014). Les entrevues cognitives permettent de vérifier si les participants comprennent les items de façon constante et selon l'intention ciblée (Collins, 2003).

Procédures. Chaque participant a pris part à une entrevue cognitive de façon individuelle avec la première auteure dans un local mis à notre disposition par leur commission scolaire respective. Chaque entrevue devait durer environ 1 heure ; dans les faits, les entrevues ont duré entre 40 min et 4 h 10 min, selon la disponibilité et la quantité de commentaires du participant. Au début de l'entrevue cognitive, une introduction verbale présentée par l'expérimentatrice informait le participant du but, du

contexte, de la durée et du déroulement de l'entrevue. Avant de remplir l'instrument, le participant s'exerçait à penser à voix haute afin de se familiariser avec le processus (Willis, 2005). L'instrument visé par l'entrevue était présenté sur Google Formulaires à l'aide d'un ordinateur portable. Durant l'entrevue cognitive, le participant devait remplir l'instrument en pensant à voix haute et en répondant à des questions cognitives. Les questions cognitives portaient sur une variété d'aspects (p. ex. : la compréhension des items et de certains termes à l'intérieur des items ; la longueur de l'instrument; l'ordre des items). L'entrevue cognitive consistait en une démarche flexible, ce qui permettait de formuler plusieurs types de questions. Plus précisément, la première auteure a posé des questions qui ont été rédigées à l'avance (voir les Annexes E et F pour les protocoles) ; des questions émergentes selon les réponses des participants ; et des questions spontanées (Willis, 2005). Toutes les entrevues cognitives ont fait l'objet d'un enregistrement vocal à l'aide d'un enregistreur numérique. De plus, des notes ont été prises au cours de chacune des entrevues.

Analyses. Des analyses qualitatives selon les commentaires reçus ont été effectuées après chaque série d'entrevues cognitives, comme le recommande Willis (2005). Les notes prises durant les entrevues ont été analysées par la première auteure afin de bonifier, voire de modifier les instruments en conséquence. Les instruments modifiés ont permis une réédition de ceux-ci, qui ont alors été utilisés pour la prochaine série d'entrevues cognitives. Le nombre d'entrevues cognitives pour une série a été déterminé selon le nombre de modifications à effectuer ou selon la récurrence des mêmes commentaires. Pour chaque instrument, cinq séries d'entrevues ont été complétées. Les entrevues ont cessé lorsqu'il n'y avait plus de participants désirant commenter les instruments.

Les instruments modifiés ont été révisés lors de rencontres entre la première auteure et le troisième auteur (PL). Ce dernier est un expert en RAI par résolution de problèmes adaptée au contexte francophone québécois. Les instruments ont été révisés, partie par partie, catégorie par catégorie et item par item, en discutant des modifications qui ont été effectuées et de celles qui restaient à apporter selon les commentaires recueillis. Cette dernière activité de révision par un expert a mené à une dernière édition des instruments.

Résultats

La complétion des sept étapes a mené à l'élaboration et à l'obtention d'éléments de preuve de la validité de deux instruments évaluant la fidélité de la RAI : un instrument qui évalue la fidélité des composantes de la RAI et un instrument qui évalue la fidélité des stratégies d'implantation de la RAI.

Étape 1 : définir les buts

Les buts des instruments développés visent à intégrer la pratique et la recherche. En pratique, ces instruments visent principalement à surveiller l'implantation dans le but de donner de la rétroaction et d'améliorer l'implantation. Pour la recherche, des données sur la fidélité permettent de tirer des conclusions justes sur l'efficacité de la RAI.

Étape 2 : déterminer si des instruments existent déjà

Il n'existe pas d'instrument d'évaluation de la fidélité de la RAI adapté au contexte francophone québécois de la RAI par résolution de problèmes.

Étape 3 : déterminer le contenu des instruments

Les recensions complétées par Demers (2019) ont mené à la formulation de 158 indicateurs de la fidélité pour les composantes de la RAI et de 88 indicateurs de la fidélité pour les stratégies d'implantations de la RAI (voir les Annexes A et B).

Étape 4 : adapter le contenu au contexte

Les rencontres de groupe ont permis d'identifier le contenu pour chacun des instruments représentant les énoncés qui sont les plus importants et pertinents selon les contextes des commissions scolaires participantes. De plus, les rencontres de groupe ont permis de réduire de façon considérable le nombre d'indicateurs de la fidélité. Pour l'instrument évaluant la fidélité des composantes de la RAI, la recension des écrits avait permis de rassembler un total de 158 énoncés concernant les composantes de la RAI. Une fois les rencontres de groupe terminées, le total de 158 énoncés issus de la recension des écrits a

été réduit à 79 énoncés (voir l'Annexe G pour consulter quels énoncés ont été conservés et enlevés). Dans cet instrument, trois énoncés ont été conservés même s'ils n'avaient pas un vote dans chacune des commissions scolaires, afin de conserver une cohérence. Ces énoncés ont été conservés lorsque ceux-ci concernaient un niveau scolaire ou un palier et que les mêmes énoncés correspondant à un autre niveau scolaire ou palier avaient été retenus.

D'une manière similaire, les rencontres de groupe ont réduit de manière importante le nombre d'indicateurs de la fidélité des stratégies d'implantation de la RAI pour conserver les énoncés les plus importants et pertinents au contexte. La recension des écrits concernant la fidélité des stratégies d'implantation avait permis d'obtenir 88 énoncés. Ces énoncés ont été réduits à 35 une fois les rencontres de groupe achevées (voir l'Annexe H pour consulter quels énoncés ont été conservés et enlevés).

Étape 5 : choisir les modes de collecte de données

Afin de guider l'élaboration des instruments, il faut déterminer une méthode de collecte de données. Il existe plusieurs méthodes de collecte de données pour évaluer la fidélité de la RAI : les méthodes directes telles que les observations, les méthodes indirectes telles que les produits permanents, les questionnaires d'auto-évaluation et les entrevues. Les trois méthodes dominantes dans l'évaluation de la fidélité sont l'observation directe, les produits permanents et les questionnaires d'auto-évaluation (Hagermoser Sanetti et al., 2009 ; Noell, 2008). Les questionnaires d'auto-évaluation ont été sélectionnés comme méthode de collecte de données dans la présente étude, puisqu'ils constituent une pratique courante dans les écoles (Noell et Gansle, 2006) et que l'auto-évaluation est avantageuse lorsqu'elle vise la pratique réflexive (Eva et Regehr, 2008 ; Taylor, 1994).

Étape 6 : développer les instruments

À la suite des résultats issus des rencontres de groupe, les questionnaires d'auto-évaluation ont été élaborés en suivant les lignes directrices mentionnées précédemment. Les parties pertinentes du questionnaire ont été incluses, les items ont été développés de façon rigoureuse et les options de réponses des items qui ont été retenues pour le corps des questionnaires étaient une échelle de type Likert de cinq options, incluant une option ne s'applique pas à moi.

Étape 7 : prétester les instruments

Les entrevues cognitives ont permis la réédition des questionnaires de façon à représenter le contexte francophone québécois et à ce qu'ils puissent être interprétés conformément à la conception exprimée par le personnel scolaire. Dans l'introduction, des consignes plus détaillées ont été ajoutées au début des deux questionnaires afin de préciser les attentes et de clarifier la tâche à effectuer. Par exemple, le temps approximatif pour remplir le questionnaire a été spécifié (p. ex. : de 30 à 40 minutes pour le questionnaire évaluant la fidélité d'intervention). Voici un exemple qui indique la suggestion de cet ajout :

« Mais tsé, je sais pas si genre en début de – vous pouvez donner un approximatif, tsé, ça va prendre 30 à 40 minutes, mettons. Pour que les gens soient comme mindé que, ça se peut que ça prenne, ben juste pour pas que tsé tu te dises « ah je vais faire ça en 5 minutes » [...] ».

De plus, des descriptions au début de chaque partie ont été composées afin que les participants interprètent les composantes et les stratégies de façon semblable. L'ordre de quelques items et de parties a été permuté afin de suivre un ordre logique d'importance et de chronologie des événements.

Spécifiquement concernant les items, certains ont été reformulés de façon à les simplifier sur le plan de la syntaxe et de la longueur. La terminologie a parfois été changée afin d'utiliser des termes d'usage par le personnel scolaire, mieux compris ou plus acceptables. Des exemples ont été ajoutés pour certains items afin de les clarifier. Un exemple est tiré du questionnaire pour évaluer la fidélité d'intervention, dans la section nommée « prises de décisions basées sur des données objectives ». L'item « Dans le(s) palier(s) où je suis impliqué, mes prises de décisions sont faites en collaboration avec les autres membres de mon équipe. » a été précisé à l'aide d'un exemple. Il est alors devenu « Mes décisions sont prises en collaboration avec les autres membres de mon équipe qui sont concernés (p. ex. : enseignant du même niveau scolaire, orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, direction d'école, etc.) » afin de le rendre plus clair. Voici le verbatim d'un participant qui appuie ce changement :

« C'est qui les autres membres de mon équipe ? Pis tsé j'pense c'est variable aussi d'un, d'un milieu à l'autre là. Pis c'est correct que ce soit, que ce soit variable là. Mais, tsé si je vais juste voir ma collègue, ça peut-être pas autant d'impact que si,

tsé si on s'assoit en communauté, pis qu'on... C'est pas la même chose que si je vais, je vais voir Madame [...] à côté de ma classe, on est du même niveau, pis qu'on fait juste se consulter. [...] Tsé peut-être de mettre des, des exemples entre parenthèses. Fait comme ça, tsé j'pense que la *cliquer sur une réponse*, si j'vois plusieurs exemples pis que je me rends compte que je « oups c'est juste avec une collègue » ou tsé peut-être à place de dire *totalemment vrai* ça va être plus nuancé ».

Également, la pertinence d'avoir plusieurs items a été revue ; parfois, certains items ont été combinés dans un seul item. Certains items ont été jugés non pertinents ou non essentiels et ont donc été éliminés. Les items comprenant plus d'un concept ou d'une interprétation pertinente ont été dédoublés afin de séparer les concepts. Des ajouts ont aussi été faits afin de bonifier les questionnaires d'items ayant un contenu pertinent et essentiel.

Enfin, l'échelle de réponses a été modifiée. L'échelle des questionnaires initiaux était une échelle de Likert à cinq options comprenant les choix suivants : 1 = *ne s'applique pas à moi* ; 2 = *totalemment faux* ; 3 = *partiellement faux* ; 4 = *partiellement vrai* ; 5 = *totalemment vrai*. Des commentaires ont notamment porté sur l'ambiguïté de l'échelle, à savoir qu'il est difficile de différencier *partiellement faux* de *partiellement vrai*. De plus, il était difficile pour les participants de savoir ce que représente *totalemment faux* versus *partiellement faux*, ainsi que *totalemment vrai* versus *partiellement vrai*. L'échelle a donc été changée comme suit : 1 = *ne s'applique pas à moi* ; 2 = *faux* ; 3 = *plutôt faux* ; 4 = *plutôt vrai* ; 5 = *vrai*. Voici l'exemple d'une participante ayant partagé son opinion de l'échelle :

« Ben soit plus de choix ou bien le *totalemment vrai*, moi le mot *totalemment* il m'intimide (rires). C'est juste, c'est ben niaiseux, mais il m'intimide ce mot-là. C'est comme là je me suis tsé j'ai pas porté attention plus que ça parce que j'étais pas en mode j'reponds pour vraiment, pour vraiment répondre. Mais, si j'avais été seule, le *totalemment vrai* je suis pas sûre que j'aurais cliqué souvent, parce que le mot m'intimide. Parce qu'on passe vraiment du *partiellement*, que là *partiellement* je vois moi j'ai 50 % dans ma tête là ou disons là en tout cas, pis là *totalemment* c'est comme 100 % [...] Mais ça, c'est mon interprétation du mot *totalemment* ».

Bref, les entrevues cognitives ont grandement aidé à améliorer les questionnaires. De nombreuses modifications ont été apportées à la suite des entrevues cognitives et des rencontres finales avec l'expert, permettant alors d'obtenir des questionnaires de meilleure qualité.

À la suite des révisions finales, le questionnaire évaluant la fidélité des composantes de la RAI comprend 59 items et prend environ 30 à 40 minutes à remplir. À la suite de l'introduction, le contenu du questionnaire est divisé en 8 catégories : (1) 3 items pour le système de prévention à plusieurs paliers ; (2) 9 items pour les caractéristiques de tous les paliers ; (3) 7 items pour les caractéristiques spécifiques au palier 1 ; (4) 11 items pour les caractéristiques spécifiques aux paliers 2 et 3 ; (5) 3 items pour les caractéristiques spécifiques au palier 3 ; (6) 8 items pour les prises de décisions basées sur des données objectives ; (7) 10 items pour les dépistages universels ; et (8) 8 items pour les mesures du progrès des apprentissages. Une fois les révisions finales terminées, le questionnaire qui évalue les stratégies d'implantation de la RAI comprend 52 items et prend environ 20 à 30 minutes à remplir. Une fois la partie d'introduction complétée, les parties sont divisées selon les 6 catégories suivantes : (1) 17 items pour le leadership ; (2) 8 items pour la formation ; (3) 7 items pour l'accompagnement ; (4) 10 items pour les rencontres d'équipe ; (5) 7 items pour la fidélité ; et (6) 3 items pour la rétroaction.

Discussion

La présente étude a permis l'élaboration et l'obtention d'éléments de preuve de la validité sur les plans du contenu et du processus de réponse pour deux questionnaires. Ces questionnaires sont adaptés au contexte francophone québécois. Un des questionnaires permet d'évaluer la fidélité des composantes de la RAI en littératie au préscolaire et au premier cycle du primaire et l'autre vise à évaluer la fidélité des stratégies d'implantation de la RAI. Un questionnaire a été conçu pour chaque type de fidélité, puisque chacun des types de fidélité influence les résultats (Dunst et al., 2013). Puisque les acteurs responsables des deux types de fidélité sont différents, chaque acteur doit alors remplir le questionnaire approprié à son rôle.

Les questionnaires développés dans cette étude se distinguent des autres questionnaires disponibles. Contrairement à la plupart des questionnaires et guides pour évaluer la RAI (voir Center on Response to Intervention at American Institutes for Research, 2014 ; Marston et Lau, 2008, 2009 ; Mellard, 2010 ; National Association of State Directors of Special Education [NASDSE], 2008a, 2008b, 2008c ; Wallace, 2006 ; Wisconsin RTI Center, 2015), ces deux questionnaires ont été développés de façon à obtenir des preuves de la validité. Les autres questionnaires et guides consultés n'ont pas suivi une démarche appliquée leur permettant d'obtenir de telles preuves de la validité.

Quelques questionnaires disponibles aux États-Unis ont utilisé un processus rigoureux pour le développement de leurs questionnaires, soit le *RTI Implementation Scale for Reading* (RTIS-R ; Noltemeyer et al., 2014), une rubrique de fidélité pour le modèle de RAI au Milwaukee (Ruffini et al., 2016) et le *Self-Assessment of MTSS Implementation* (SAM ; Stockslager et al., 2016). Cependant, dans ceux-ci, la recension des écrits n'est pas détaillée, n'est pas exhaustive ou comprend une variété de documents qui n'ont pas été évalués par les pairs (p. ex. : livres, rapports, manuels). En opposition à ces autres questionnaires, les recensions des écrits utilisées dans la présente recherche se limitent aux articles ayant été publiés dans des journaux scientifiques évalués par les pairs (voir Demers, 2019). Ainsi, il est plus probable que les items soient développés selon les meilleures données actuelles de la recherche. Enfin, tous les outils mentionnés précédemment ont été développés dans un contexte anglophone américain. Or, il était essentiel d'effectuer des collectes de données dans la province du Québec afin d'obtenir des instruments adaptés au contexte francophone québécois. En effet, le contexte est important lors de l'élaboration de questionnaires.

Les questionnaires ont été élaborés de façon à trouver un compromis entre la spécificité et la flexibilité. Lors de l'élaboration d'instruments d'évaluation de la fidélité, il est recommandé que les items soient adaptés au contexte (Bond et al., 2000). Cependant, Gresham (1989) mentionne que les items devraient être spécifiques à un degré intermédiaire seulement. Hagermoser Sanetti et al. (2009) indiquent que les questionnaires pour évaluer la fidélité doivent être généraux à l'intervention. Selon Haynes et al. (2016), le degré de spécificité devrait correspondre au degré de flexibilité qu'il y a dans l'intervention. Puisque la RAI et ses stratégies d'implantation sont flexibles, les items peuvent alors être exprimés comme des principes plutôt que comme des éléments plus spécifiques. Ainsi, les questionnaires devraient utiliser des items qui

représentent des principes à la fois raisonnablement flexibles et spécifiques au contexte québécois. Ils ont donc été élaborés de façon à cibler les énoncés importants et pertinents selon le contexte, mais sont également exprimés de façon à être assez généraux. Ces questionnaires peuvent être utilisés dans une variété de contextes propres à la province de Québec.

Collaborer et impliquer le personnel scolaire dans l'élaboration de questionnaires évaluant la fidélité comporte des avantages. Par exemple, le personnel scolaire impliqué peut développer un sentiment d'appartenance envers la RAI menant ainsi à son acceptabilité (Power et al., 2005). La collaboration doit se poursuivre au-delà de la conception, c'est-à-dire lors de l'utilisation des questionnaires. Certes, Power et al. (2005) proposent de continuer de collaborer afin de développer le plan d'évaluation de la fidélité, de réviser les données et de vérifier si les modifications sont implantées ainsi que leur impact sur les résultats. Plus précisément, lorsque les écoles désirent collecter les données de fidélité, certains choix s'imposent. Il faut prendre des décisions concernant le plan d'évaluation, à savoir la fréquence de l'évaluation, les méthodes de collecte de données et les individus qui vont collecter les données. Par exemple, la fréquence peut être quotidienne, quelques fois par semaine, hebdomadaire, etc., jusqu'à quelques fois par année.

Les données issues de l'évaluation de la fidélité pourront alimenter la rétroaction offerte aux différents acteurs de la RAI. L'évaluation de la fidélité permet d'obtenir des données précises sur son degré d'implantation concernant chacune des composantes et des stratégies. Ainsi, les données issues de l'évaluation de la fidélité peuvent être utilisées dans le cadre d'une autre stratégie d'implantation, soit la rétroaction. En effet, lors de la rétroaction au personnel scolaire, des données justes et précises sur le degré d'implantation pourront être utilisées afin de soutenir les interactions. Cette rétroaction peut alors être jumelée aux stratégies d'implantation appropriées (p. ex. : formation, accompagnement) permettant de résoudre les défis et obstacles décelés. À son tour, l'implantation de nouvelles stratégies peut mener à une amélioration de la fidélité.

Les deux questionnaires sont disponibles et accessibles à tous sur la plateforme de Google Formulaires. Les utilisateurs qui désirent obtenir ces questionnaires afin de les utiliser doivent détenir un compte Google. Ils peuvent alors avoir accès à une copie des questionnaires permettant leur modification, leur distribution et la collecte des réponses. Le *Questionnaire d'autoévaluation des composantes de la réponse à l'intervention*

(QAC-RAI) est disponible à l'Annexe I et au lien inclus dans cette référence : Demers et Lefebvre (2018a). Le *Questionnaire d'autoévaluation des stratégies d'implantation de la réponse à l'intervention* (QASI-RAI) est disponible à l'Annexe J et au lien inclus dans la référence suivante : Demers et Lefebvre (2018b).

Il est important de souligner que la démarche d'élaboration de ces questionnaires n'est pas terminée. L'étape (8) évaluer les propriétés psychométriques des instruments est encore à faire. Puis, les questionnaires possèdent seulement certaines preuves de leur validité, mais aucune de leur fiabilité. Par conséquent, d'autres études seront nécessaires afin d'évaluer les propriétés psychométriques des questionnaires à l'aide de preuves de la validité supplémentaires et de preuves de la fiabilité. De plus, des études reliant les résultats des élèves aux données de fidélité permettront de cibler les items les plus importants de la RAI en contexte francophone québécois. Cela permettra éventuellement de mettre l'accent sur ces items lors de l'implantation et aussi de créer des questionnaires plus succincts qui pourront être plus facilement utilisables.

Limites

Malgré la méthode utilisée dans le développement des questionnaires, cette étude comprend certaines limites. Les limites concernent principalement les techniques d'échantillonnage et les méthodes de collecte de données. Pour la technique d'échantillonnage, les participants ne sont pas nécessairement représentatifs de la population. Les commissions scolaires s'étaient toutes portées volontaires. Tout de même, les participants étaient issus de commissions scolaires de différents milieux susceptibles de se rapprocher sans être complètement représentatifs du contexte francophone québécois général : urbain versus rural, contexte d'une ou de plusieurs langues et cultures, ainsi que différents niveaux socioéconomiques. De plus, puisque la participation à l'intérieur des commissions scolaires se faisait sur une base volontaire, les réponses des participants impliqués peuvent être biaisées par le fait qu'une majorité d'entre eux participent en raison de leur grand intérêt pour la RAI. Il est donc possible que les items retenus dans les questionnaires ne soient pas représentatifs de la situation de toutes les écoles francophones québécoises. Ces facteurs constituent une limite de la représentativité des participants sollicités dans l'élaboration des questionnaires à travers le Québec. Il faut reconnaître que les items ont été développés afin de trouver un

équilibre entre la spécificité et la flexibilité, et ce, afin de respecter le contexte général québécois. Puis, il est à noter qu'un expert en RAI par résolution de problèmes a aussi contribué à la réédition finale des questionnaires. Cela a ainsi pu aider à contrer la limite de représentativité des participants ayant contribué à l'élaboration des questionnaires.

Les deux méthodes, soit les rencontres de groupe et les entrevues cognitives, possèdent aussi des limites. Premièrement, la présence de la première auteure peut avoir limité l'expression de leurs commentaires. En effet, certains participants peuvent avoir ressenti de l'inconfort à communiquer leurs pensées vis-à-vis les composantes de la RAI et les stratégies d'implantation de la RAI. Dans un souci de rendre à l'aise les participants, la première auteure a explicité son ouverture et s'est montrée réceptive à tout commentaire, peu importe s'ils étaient négatifs ou positifs. Deuxièmement, la durée prévue pour les deux méthodes était souvent insuffisante. Ainsi, il se peut que le manque de temps ait fait en sorte que des discussions ou des commentaires n'aient pas été communiqués. En conséquence, la première auteure s'est montrée flexible à prolonger les rencontres au besoin. Ainsi, les participants avaient souvent la possibilité de prolonger la durée s'ils étaient disponibles et si la première auteure n'avait pas un conflit d'horaire. En conclusion, de multiples tactiques ont été employées afin de diminuer le plus possible l'effet de ces limites.

Conclusion

Plusieurs contributions de cette étude sont à souligner. Les questionnaires développés dans le cadre de cette recherche permettront d'évaluer la fidélité d'intervention et la fidélité d'implantation de la RAI par résolution de problèmes en littératie au préscolaire et au premier cycle du primaire, et ce, dans les commissions scolaires québécoises francophones qui utilisent cette approche. De plus, les données de fidélité apporteront de l'information juste et précise afin de fournir de la rétroaction et de mettre en place les stratégies d'implantation supplémentaires appropriées. Ces questionnaires sont alors une contribution importante à l'implantation de la RAI dans les écoles francophones québécoises. Également, l'appréciation de cette fidélité étant essentielle à l'évaluation de son efficacité, des études sur l'efficacité de la RAI au Québec pourront être réalisées de façon rigoureuse en s'assurant préalablement que la RAI a été implantée comme

prévu. Cette étude a permis de faire avancer les connaissances quant à l'implantation et à l'évaluation de la RAI dans un contexte francophone québécois. Ultiment, elle pourra contribuer à la prévention des difficultés en lecture et en écriture et à l'amélioration à long terme des résultats en lecture et en écriture des élèves francophones du Québec.

Références

- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] et National Council on Measurement in Education [NCME]. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Begeny, J., Upright, J., Easton, J., Ehrenbock, C. et Tunstall, K. (2013). Validity estimates and functionality of materials and procedures used to monitor the implementation integrity of a reading intervention. *Journal of Applied School Psychology, 29*(3), 284–304. <https://doi.org/10.1080/15377903.2013.810187>
- Bond, G., Williams, J., Evans, L., Salyers, M., Kim, H.-W., Sharpe, H. et Leff, S. H. (2000). *Psychiatric Rehabilitation Fidelity Toolkit*. https://www.hsri.org/publication/psychiatric_rehabilitation_fidelity_toolkit
- Burns, M. K. (2010). Response to intervention research: Is the sum of the parts as great as the whole. *Perspectives on Language and Literacy, 36*(2), 13–15.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. et Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science, 2*(40). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Center on Response to Intervention at American Institutes for Research. (2014). *RTI Fidelity of Implementation Rubric*. http://www.rti4success.org/sites/default/files/RTI_Fidelity_Rubric.pdf
- Collins, D. (2003). Pretesting survey instruments: An overview of cognitive methods. *Quality of Life Research, 12*(3), 229–238. <https://doi.org/10.1023/A:1023254226592>
- Colton, D. et Covert, R. W. (2007). *Designing and constructing instruments for social research and evaluation*. Jossey-Bass.
- Commission scolaire des Phares. (2018). *Cap sur la prévention - Support aux pratiques éducatives en prévention des difficultés de lecture et d'écriture*. Repéré le 28 novembre 2018, de <http://capsurlaprevention.csphares.qc.ca/>

- Dalkey, N. et Helmer, O. (1963). An experimental application of the DELPHI method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458–467. <https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458>
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H. et Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: a guide to nominal group and Delphi processes*. Scott Foresman.
- Demers, C. (2019). *Développement d'instruments d'évaluation de la fidélité de la réponse à l'intervention dans des écoles primaires francophones québécoises* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ontario]. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-23351>
- Demers, C. et Lefebvre, P. (2018a). *Questionnaire d'autoévaluation des composantes de la réponse à l'intervention (QAC-RAI)*. <https://docs.google.com/forms/d/1tIUAI2ZXW2Xl--96-f7wqAbcpvMi7HjSw0nq04i9D2Y/copy>
- Demers, C. et Lefebvre, P. (2018b). *Questionnaire d'autoévaluation des stratégies d'implantation de la réponse à l'intervention (QASI-RAI)*. https://docs.google.com/forms/d/1w50QEo-PbZYop1OFVpPhNQLAm7pgl8OyyD-cpsKJ_Tg/copy
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2015). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Conçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about Learning to Read and Write - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)* (p. 290–314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/10243>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. et Raab, M. (2013). An implementation science framework for conceptualizing and operationalizing fidelity in early childhood intervention studies. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 85–101. <https://doi.org/10.1177/1053815113502235>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., McInerney, M., Holland-Coviello, R., Masiello, T., Helsel, F. et Robyak, A. (2008). Measuring training and practice fidelity in capacity-building

- scaling-up initiatives. *CELLpapers*, 3(1), 1–11. http://www.earlyliteracylearning.org/cellpapers/cellpapers_v3_n1.pdf
- Eva, K. W. et Regehr, G. (2008). “I’ll never play professional football” and other fallacies of self-assessment. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(1), 14–19. <https://doi.org/10.1002/chp.150>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. et Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature* (FMHI publication no 231). University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network. <https://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf>
- Fox, W. M. (1989). The Improved Nominal Group Technique (INGT). *Journal of Management Development*, 8(1), 20–27. <https://doi.org/10.1108/EUM000000001331>
- Gouvernement du Québec. (2018, 25 juillet). *Une conférence de consensus sur la réponse à l'intervention (RàI)*. <http://recit.qc.ca/nouvelle/conference-de-consensus-reponse-a-lintervention-rai/>
- Gresham, F. M. (1989). Assessment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention. *School Psychology Review*, 18(1), 37–50.
- Hagermoser Sanetti, L. M. et Kratochwill, T. R. (2011). An evaluation of the Treatment Integrity Planning Protocol and two schedules of treatment integrity self-report: Impact on implementation and report accuracy. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21(4), 284–308. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.620927>
- Hagermoser Sanetti, L. M., Chafouleas, S. M., Christ, T. J. et Gritter, K. L. (2009). Extending use of direct behavior rating beyond student assessment: Applications to treatment integrity assessment within a multi-tiered model of school-based intervention delivery. *Assessment for Effective Intervention*, 34(4), 251–258. <https://doi.org/10.1177/1534508409332788>
- Haladyna, T. M. et Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. Routledge.

- Haynes, A., Brennan, S., Redman, S., Williamson, A., Gallego, G. et Butow, P. et The CIPHER team. (2016). Figuring out fidelity: A worked example of the methods used to identify, critique and revise the essential elements of a contextualised intervention in health policy agencies. *Implementation Science*, 11(1), 1–28. <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0378-6>
- Hsu, C.-C. et Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1–8. <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol12/iss1/10>
- Keller-Margulis, M. A. (2012). Fidelity of implementation framework: A critical need for response to intervention models. *Psychology in the Schools*, 49(4), 342–352. <https://doi.org/10.1002/pits.21602>
- King, D. et Coughlin, P. K. (2016). Looking beyond RtI standard treatment approach: It's not too late to embrace the problem-solving approach. *Preventing School Failure*, 60(3), 244–251. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1110110>
- Leclerc, M. et Moreau, A. (2011). Quelques conditions incontournables pour implanter une communauté d'apprentissage professionnelle. *Vivre le Primaire*, 24(2), 43–47.
- Marston, D. et Lau, M. (2008). *Data review meeting checklist* [manuscrit non publié]. Minneapolis, MN.
- Marston, D. et Lau, M. (2009). *Student data meeting fidelity checklist*. Minneapolis Public Schools.
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C. et Bennett, J. L. (2011). Response to intervention in Canada: Definitions, the evidence base, and future directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18–43. <https://doi.org/10.1177/0829573511400857>
- Mellard, D. (2010). *Fidelity of implementation within a response to intervention (RtI) framework: Tools for schools*. National Center on Response to Intervention (NCRTI). <https://webnew.ped.state.nm.us/wp-content/uploads/2018/03/Fidelity-of-Implementation-guidev5-1.pdf>
- Miller, K. (2014). Introduction. Dans K. Miller, V. Chepp, S. Willson et J.-L. Padilla (dir.), *Cognitive interviewing methodology* (p. 1–5). John Wiley & Sons.

- Moreau, A. C., Stanké, B., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2014). Des enseignants en milieu minoritaire francophone améliorent leur enseignement pour la réussite en littératie. *Language and Literacy*, 16(2), 90–108. <https://doi.org/10.20360/G2GK5K>
- National Association of State Directors of Special Education [NASDSE]. (2008a). *Response to intervention: Blueprints for implementation (District Level)*. <https://buildingrti.utexas.org/booklets/response-to-intervention-blueprints-for-implementation-district-level>
- National Association of State Directors of Special Education [NASDSE]. (2008b). *Response to Intervention: Blueprints for Implementation (School Building Level)*. <https://buildingrti.utexas.org/leadership-tools/response-to-intervention-blueprints-for-implementation-school-building-level>
- National Association of State Directors of Special Education [NASDSE]. (2008c). *Response to Intervention: Blueprints for Implementation (State Level)*. <https://buildingrti.utexas.org/booklets/response-to-intervention-blueprints-for-implementation-state-level>
- National Center on Response to Intervention [NCRTI]. (2010). *Essential components of RTI—A closer look at response to intervention*. http://www.rti4success.org/sites/default/files/rtiessentialcomponents_042710.pdf
- Nelson, M. C., Cordray, D. S., Hulleman, C. S., Darrow, C. L. et Sommer, E. C. (2012). A procedure for assessing intervention fidelity in experiments testing educational and behavioral interventions. *Journal of Behavioral Health Services and Research*, 39(4), 374–396. <https://doi.org/10.1007/s11414-012-9295-x>
- Noell, G. H. (2008). Research examining the relationships among consultation process, treatment integrity, and outcomes. Dans W. P. Erchul et S. M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation* (p. 315–334). Lawrence Erlbaum Associates.
- Noell, G. H. et Gansle, K. A. (2006). Assuring the form has substance: Treatment plan implementation as the foundation of assessing response to intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 32(1), 32–39. <https://doi.org/10.1177/15345084060320010501>

- Noltemeyer, A. L., Boone, W. J. et Sansosti, F. J. (2014). Assessing school-level RTI implementation for reading: Development and piloting of the RTIS-R. *Assessment for Effective Intervention*, 40(1), 40–52. <https://doi.org/10.1177/1534508414530462>
- Powell, B. J., Waltz, T. J., Chinman, M. J., Damschroder, L. J., Smith, J. L., Matthieu, M. M., Proctor, E. K., Kirchner, J. E. (2015). A refined compilation of implementation strategies: results from the Expert Recommendations for Implementing Change (ERIC) project. *Implementation Science*, 10(21), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s13012-015-0209-1>
- Power, T. J., Blom-Hoffman, J., Clarke, A. T., Riley-Tillman, T. C., Kelleher, C. et Manz, P. H. (2005). Reconceptualizing intervention integrity: A partnership-based framework for linking research with practice. *Psychology in the Schools*, 42(5), 495–507. <https://doi.org/10.1002/pits.20087>
- Roffey-Barentsen, J. et Malthouse, R. (2013). What is reflection? Dans J. Roffey-Barentsen et R. Malthouse (dir.), *Reflective practice in education and training* (2e éd., p. 3–11). SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781526402134.n2>
- Ruffini, S. J., Miskell, R., Lindsay, J., McInerney, M. et Waite, W. (2016). *Measuring the implementation fidelity of the Response to Intervention framework in Milwaukee Public Schools* (REL 2017-192). <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=1460>
- Stockslager, K., Castillo, J., Brundage, A., Childs, K. et Romer, N. (2016). *Self-assessment of MTSS Implementation (SAM) - Technical Assistance Manual*. Florida's MTSS. [http://www.florida-rti.org/gtips/docs/self_assessment_of_mtss_\(sam\).pdf](http://www.florida-rti.org/gtips/docs/self_assessment_of_mtss_(sam).pdf)
- Taylor, L. (1994). Reflecting on teaching: The benefits of self-evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19(2), 109–122. <https://doi.org/10.1080/0260293940190204>
- Trivette, C. M. et Dunst, C. J. (2011, août). *Implementation with fidelity: How to get changes in early childhood classroom practices* [communication]. Global Implementation Conference, Washington, DC, États-Unis.
- Wallace, T. (2006). *Teacher CBM Survey*. Université du Minnesota.

Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. SAGE publications.

Willson, S. et Miller, K. (2014). Data collection. Dans K. Miller, V. Chepp, S. Willson et J.-L. Padilla (dir.), *Cognitive interviewing methodology* (p. 15–33). John Wiley & Sons.

Wisconsin RtI Center. (2015). *School-wide implementation review (SIR)*. <https://www.wisconsinrticenter.org/school-implementation/assess-system>