

L'intervention du vocabulaire au deuxième palier
du modèle de Réponse à l'Intervention (RTI)

par

Nathalie Rivard et Anne-Marie Talbot

Rapport final présenté à M. Jacques Dumouchel
pour le cours de séminaire clinique et de recherche en orthophonie
ORA5548

Université d'Ottawa
École des Sciences de la Réadaptation
Programme d'orthophonie

le mardi 12 avril 2011

1. Identification de l'organisme et des étudiantes responsables du projet

Ce projet a été réalisé en collaboration avec M. Jacques Dumouchel, personne-ressource régionale de soutien et d'expertise en adaptation scolaire à la Commission scolaire des Draveurs. Cette commission scolaire cherche présentement à implanter un modèle de *Réponse à l'Intervention* (RTI) à trois paliers au sein de leurs écoles, qui couvrent principalement le secteur de Gatineau en Outaouais. Les deux étudiantes responsables de ce projet étaient Nathalie Rivard et Anne-Marie Talbot, deux finissantes du programme de maîtrise en orthophonie à l'Université d'Ottawa.

2. Enjeu priorisé et question de recherche associée

Le modèle RTI est un modèle très en vogue aux États-Unis et à ce jour, la grande majorité des états ont implanté ou sont en processus d'implantation du modèle au sein de leurs écoles (Hugues et Dexter, 2011). Ce modèle a émergé du besoin d'une prise en charge adéquate des élèves en difficulté (Hugues et Dexter, 2011). Il est basé sur des principes d'enseignement qui sont supportés par des faits scientifiques et qui montrent un niveau d'évidence relativement élevé. Ces principes d'enseignement efficace sont inclus dans tous les paliers du modèle et visent une qualité d'enseignement enrichie. Ce modèle permet également une identification précoce des élèves à risque en offrant un dépistage auprès des élèves dès leur entrée à l'école et en mesurant leur progrès tout au long de leur apprentissage (Hugues et Dexter, 2011).

En milieu scolaire québécois, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage occupent une place prédominante à l'intérieur de la catégorie des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Brodeur, M., Dion, E., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. & Bournot-Trites, M., 2010). Cela est une problématique alarmante, compte tenu qu'environ 20% des élèves présentent des difficultés de lecture qui nuisent à leur apprentissage présent et futur (Brodeur et al., 2010). La nécessité d'avoir des ressources pour permettre une identification et une prise en charge précoce des élèves à risque est pressante au sein de nos écoles. La Commission scolaire des Draveurs a donc entrepris d'implanter le modèle RTI afin de permettre cette identification précoce des élèves à risque ainsi qu'une prise en charge basée sur des faits scientifiques.

En 2000, le National Reading Panel (NRP) a émis certaines recommandations quant à l'apprentissage de la lecture. Le NRP a identifié la conscience phonologique, la conscience phonémique, la fluidité, le vocabulaire et la compréhension de textes comme composantes importantes à l'apprentissage de la lecture (Hugues et Dexter, 2011). Sachant que le vocabulaire est une composante déterminante à l'apprentissage de la lecture, et ce, à tous les niveaux scolaires, il est fortement recommandé d'inclure des interventions en vocabulaire dans le curriculum scolaire (Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S. et al., 2009). En effet, la connaissance du vocabulaire permet à l'enfant de comprendre ce qu'il lit et d'utiliser la lecture comme moyen d'apprentissage.

En réponse à ces constats, l'enjeu priorisé dans le cadre de ce projet portait spécifiquement sur l'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves à risque qui se situent au deuxième palier du modèle RTI. Notre question de recherche était donc : « Quelle serait l'intervention la plus efficace dans le but d'accroître le lexique oral chez des enfants qui résistent au premier palier du modèle de Réponse à l'Intervention et qui se situent au deuxième palier de ce modèle? ». Pour y répondre, nous avons entrepris de faire une revue systématique de la littérature dans plusieurs bases de données afin de déterminer les recommandations de deuxième palier qui sont soutenues par un haut niveau d'évidence et qui seraient applicables et pertinentes à l'enseignement du vocabulaire en milieu scolaire.

3. Réponses aux questions de recherche

Notre revue de la littérature nous a mené à quelques sources intéressantes, qui sont discutées une à une dans cette section sous forme de tableaux. Pour chaque référence, une synthèse des résultats, le niveau d'évidence de ces résultats, leur pertinence pour notre question de recherche ainsi que leur applicabilité pour la commission scolaire sont listés. D'autres références pertinentes se retrouvent aussi dans la bibliographie.

Première source :

<i>Référence</i>	Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S. et al. (2009). Assisting students struggling with reading: Response to intervention (RtI) and multi-tier intervention in the primary grades. Institute of Education Sciences Practice Guide. Récupéré le 28 janvier 2011, de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/
<i>Synthèse des réponses</i>	<p>Cette source offre cinq recommandations touchant la lecture pour faciliter l'implantation du modèle RTI dans les écoles primaires. Deux des cinq recommandations offertes par ces auteurs s'appliquent plus spécifiquement au deuxième palier du modèle RTI et sont résumées comme suit :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Une intervention supplémentaire de nature intensive et systématique, portant sur jusqu'à trois habiletés de base en lecture, devrait être offerte aux enfants qui se situent au deuxième palier du modèle RTI. Cette intervention devrait se donner en petits groupes qui se rencontrent de 3 à 5 fois par semaine pour une période de 20 à 40 minutes. 2) Le progrès des étudiants qui se situent au deuxième palier du modèle RTI devrait être mesuré une fois par mois. Les chiffres obtenus devraient être utilisés pour déterminer si l'intervention est toujours nécessaire ou si elle devrait être intensifiée.
<i>Niveau d'évidence</i>	<p>Puisqu'il s'agit d'une méta-analyse (une étude regroupant et analysant les résultats de plusieurs études antérieures), les auteurs offrent le niveau d'évidence pour chaque recommandation. Les auteurs qualifient le niveau d'évidence pour la première recommandation d'<u>élevé</u> et qualifient le niveau d'évidence pour la seconde recommandation de <u>faible</u>.</p> <p>N.B. Selon ces derniers, un niveau d'évidence élevé se qualifie par des études ayant une bonne validité interne (i.e. des études empiriques bien construites qui permettent de supporter des conclusions fiables) et une bonne validité externe (i.e. des études dont les résultats peuvent s'appliquer à la population visée). Un niveau d'évidence moyen se qualifie par une bonne validité interne mais une validité externe modérée (ou vice versa) alors qu'un niveau d'évidence faible relève plus de l'avis d'experts dans le domaine.</p>
<i>Pertinence des réponses pour la question de recherche</i>	<p>Ces éléments de réponse nous renseignent sur le format à adopter pour toute intervention se donnant auprès d'enfants situés au deuxième palier du modèle RTI afin de faciliter l'apprentissage de la lecture et ses composantes, y compris le vocabulaire.</p> <p>Par conséquent, ils contribuent à la question de recherche en précisant qu'une intervention de deuxième palier pour le vocabulaire doit être intensive (i.e. se donner 3 à 5 fois par semaine), systématique (i.e. intégrer les habiletés une à la fois à partir des habiletés de base) et explicite (i.e. expliquer clairement les concepts et le vocabulaire) et ce,</p>

	en favorisant la participation de l'enfant et en lui offrant une rétroaction immédiate sur sa performance.
<i>Applicabilité des réponses</i>	Le fait que ces interventions peuvent se donner en petits groupes de 3 à 4 élèves les rendent particulièrement applicables au milieu scolaire. De plus, étant donné qu'elles se donnent sur une période de temps relativement courte, les enfants peuvent être facilement retirés de la salle de classe selon un horaire qui convient ou vus à l'intérieur de celle-ci en petits groupes si ce format est déjà établi pour d'autres activités. Enfin, il est intéressant de souligner que selon cette méta-analyse, regrouper ensemble les élèves avec des difficultés semblables donne des gains comparables à ceux qui seraient obtenus s'ils étaient vus individuellement, ce qui est particulièrement intéressant d'un point de vue pratique.

Deuxième source :

<i>Référence</i>	Pullen, P.C., Tuckwiller, E.D., Konold, T.R., Maynard, K.L., & Coyne, M.D. (2010). A tiered intervention model for early vocabulary instruction : The effects of tiered instruction for young students at risk for reading disability. <i>Learning Disabilities Research & Practice</i> , 25(3), 110-123.
<i>Synthèse des réponses</i>	Le but de cette étude était d'examiner les bénéfices d'une intervention additionnelle (de deuxième palier) au niveau du vocabulaire des enfants de première année à risque de difficultés en lecture. Les résultats de cette étude étaient en faveur d'une intervention additionnelle pour ces enfants. Cette intervention consistait à revenir sur les définitions des mots vus au premier palier et ce, dans des contextes multiples et variés et lors d'activités hautement interactives. Les enfants à risque qui ont reçu l'intervention additionnelle ont obtenu des scores de vocabulaire plus élevés que ceux qui n'ont pas reçu cette intervention. Cependant, les résultats ont aussi démontré que quatre semaines après l'intervention, les enfants ayant reçu l'intervention n'ont pas pu maintenir les gains qu'ils avaient faits durant l'intervention.
<i>Niveau d'évidence</i>	Bien que cette étude présente certaines limites (comme une validité externe modérée et des outils de mesure qui n'étaient possiblement pas assez sensibles pour détecter de petits changements dans les scores), le fait qu'elle dispose d'une méthodologie solide et d'un groupe d'enfants à risque avec lequel comparer les enfants ayant reçu une intervention additionnelle permet de la qualifier d'étude avec un niveau d'évidence relativement <u>élevé</u> .
<i>Pertinence des réponses pour la question de recherche</i>	Cette étude suggère que les interventions de premier palier ne sont pas suffisantes pour les enfants à risque en lecture. Les résultats démontrent en effet que ces derniers peuvent bénéficier d'une intervention additionnelle qui implique de revenir sur les définitions des mots vus au premier palier et ce, dans des contextes multiples et variés , en plus de les engager dans des activités pour leur permettre d'interagir

	activement avec ces mots. Étant donné que ces principes sont aussi à la base de l'intervention au premier palier, il semble que d' intensifier l'intervention en se basant sur les mêmes principes bénéficie aux enfants à risque de difficultés en lecture puisque l'on observe des gains favorables sur leur vocabulaire suite à l'intervention.
<i>Applicabilité des réponses</i>	Puisque le contenu des interventions de premier palier semble ressembler à celui des interventions de deuxième palier, un intervenant déjà formé à donner un enseignement de qualité au premier palier peut se baser sur les mêmes principes pour intensifier cette intervention et favoriser un apprentissage efficace du vocabulaire. Le fait d'utiliser de petits groupes pour offrir cette intervention plus intensive est également applicable au milieu scolaire puisqu'il est plus facile d'engager les enfants dans des activités hautement interactives et de leur offrir une rétroaction immédiate sur leur performance dans un tel contexte.

Troisième source :

<i>Référence</i>	Loftus, S. M., Coyne, M. D., McCoach, D. B., Zipoli, R., & Pullen, P. C. (2010). Effects of a supplemental vocabulary intervention on the word knowledge of kindergarten students at risk for language and literacy difficulties. <i>Learning Disabilities Research & Practice, 25</i> (3), 124-136.
<i>Synthèse des réponses</i>	Le premier but de cette étude était de déterminer si les étudiants à risque de difficultés en lecture peuvent bénéficier d'une intervention supplémentaire pour favoriser leur apprentissage du vocabulaire, lequel a été confirmé par les résultats obtenus. Le deuxième but de cette étude était d'examiner si cette intervention est suffisante pour permettre aux enfants à risque de rattraper l'écart avec leurs pairs non à risque. D'après les résultats, l'intervention s'est avérée utile pour minimiser cet écart, mais elle n'était pas suffisante pour permettre aux enfants à risque de le rattraper entièrement.
<i>Niveau d'évidence</i>	Bien que cette étude dispose elle aussi d'une méthodologie solide, le petit échantillon de 43 enfants provenant d'une seule école limite l'applicabilité des résultats. De plus, l'absence d'un groupe d'enfants à risque avec lequel comparer le groupe d'enfants ayant reçu l'intervention ainsi que l'emploi de mesures dont la validité et la fidélité n'avaient pas été établies préalablement nous permet de qualifier niveau d'évidence de <u>modéré</u> .
<i>Pertinence des réponses pour la question de recherche</i>	Cette étude est encourageante dans le sens qu'elle démontre qu'il est possible pour les enfants à risque de difficultés en lecture de faire des gains substantiels au niveau du vocabulaire pour minimiser l'écart entre eux et leurs pairs non à risque. Les auteurs rapportent que les trois composantes sur lesquelles ils ont basé leur intervention ont pu ensemble amener des gains de vocabulaire chez les enfants. Ces composantes consistaient en un temps d'instruction plus élevé, une intervention plus intensive (i.e. plus d'occasions de répondre et la présence de rétroaction immédiate et individualisée) et l'utilisation de petits

	groupes. Bien qu'on ne connaisse pas encore la quantité relative et la combinaison idéale des composantes pour favoriser un apprentissage optimal du vocabulaire au deuxième palier, la présence de telles composantes semble être favorable aux enfants à risque de difficultés en lecture. Il semble donc qu'une intervention pour le vocabulaire au deuxième palier du modèle RTI devrait miser sur l'intégration de ces trois composantes.
<i>Applicabilité des réponses</i>	Les professeurs peuvent supporter l'apprentissage du vocabulaire d'étudiants à risque en offrant une intervention directe en classe au premier palier et en utilisant une intervention supplémentaire pour les enfants qui présentent toujours des difficultés au deuxième palier. Les trois composantes ressorties par ces auteurs devraient facilement s'appliquer au contexte scolaire en rassemblant les enfants avec des difficultés semblables en petits groupes et en leur offrant une intervention plus fréquente et plus intensive. Par exemple, les interventions de premier palier dans la classe et celles de deuxième palier en groupes séparés peuvent se donner à des journées différentes qui alternent et se complètent à l'intérieur d'une même semaine.

Quatrième source :

<i>Référence</i>	Justice, L. M., Meier, J. & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. <i>Language, Speech and Hearing Services in Schools, 36</i> , 17-32.
<i>Synthèse des réponses</i>	Dans cette étude, des enfants de maternelle à risque pour le développement du vocabulaire et l'apprentissage de la lecture ont été séparés en deux groupes, soit un groupe recevant l'intervention et l'autre non. L'intervention se donnait à partir de livres pour enfants et impliquait l'exposition à 60 nouveaux mots, dont 30 étaient définis et élaborés en contexte (les 30 autres mots étaient définis mais non- élaborés). Les auteurs ont rapporté des gains en vocabulaire plus importants pour les mots qui avaient été définis et élaborés en contexte. Ils ont également trouvé que l'effet de l'élaboration des mots était plus important chez les enfants avec un vocabulaire faible, puisque ces derniers ont montré des gains en vocabulaire plus grands comparativement à ceux qui avaient un vocabulaire plus élevé.
<i>Niveau d'évidence</i>	Bien que cette étude dispose de certaines limites (comme un échantillon d'enfants relativement petit), la présence d'un groupe d'enfants à risque avec lequel comparer le groupe ayant reçu l'intervention et d'une méthodologie robuste lui donne un niveau d'évidence relativement <u>élevé</u> .
<i>Pertinence des réponses pour la question de recherche</i>	Cette étude démontre que les enfants à risque de difficultés en lecture peuvent bénéficier d'un apprentissage de mots élaborés à partir d'une histoire et ce, particulièrement si leur niveau de vocabulaire est relativement bas. Les auteurs offrent aussi certaines recommandations basées sur des faits scientifiques pour favoriser

	<p>l'apprentissage du vocabulaire, soit :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) d'augmenter le taux d'exposition aux mots (selon la recherche, il s'agit du plus grand prédicteur pour l'apprentissage de mots) 2) d'offrir des occasions d'interaction plus élevées pour faciliter l'apprentissage (i.e. donner l'occasion à l'enfant de poser des questions, de faire des commentaires spontanés, de participer activement, etc.) 3) de donner le sens des mots dans un contexte saillant (i.e. en employant du matériel visuel, manipulable, etc.) 4) d'encourager l'exposition aux mots en contextes variés, à l'extérieur du contexte du livre par exemple.
<i>Applicabilité des réponses</i>	<p>Une intervention de deuxième palier qui se donne en petits groupes, plus d'une fois à l'intérieur d'une semaine et qui revient sur des définitions vues préalablement, devrait permettre à l'intervenant de faire un usage efficace de ces principes. Par exemple, le professeur peut prendre avantage du fait qu'il enseigne différentes matières et engage les enfants dans des activités différentes pour les exposer aux nouveaux mots dans des contextes variés. Le fait de voir les enfants en petits groupes devrait également augmenter les occasions d'amener les enfants à participer et à s'engager activement dans les activités. Enfin, l'emploi d'images ou de simples objets que les enfants peuvent voir et manipuler peut être intégré facilement dans l'intervention pour supporter l'apprentissage du vocabulaire.</p>

Résumé des réponses aux questions de recherche :

En somme, l'ensemble de ces recherches a permis de faire ressortir des principes qu'il serait important de préserver lors de toute intervention qui vise un apprentissage efficace du vocabulaire. Nous pouvons donc nous baser sur ces résultats pour en conclure que les interventions de deuxième palier, tout comme celles au premier palier, devraient préserver ces principes et offrir des activités aux enfants en petits groupes leur permettant **d'être exposés aux mots plusieurs fois**, dans des **contextes multiples et variés**, et en favorisant un **apprentissage actif**. Jusqu'à ce que les recherches apportent davantage d'information sur les composantes précises d'une intervention de deuxième palier, de tels principes devraient donc être gardés à l'idée lors de la sélection d'activités auprès d'enfants pour qui une intervention de premier palier n'est pas suffisante. Il faut également souligner l'importance d'un enseignement **intensifié, systématique et explicite** au deuxième palier, les **petits groupes** se prêtant particulièrement bien à ce type d'enseignement.

4. Solutions proposées et implantation

La Commission scolaire aux Cœurs des Vallées est déjà en processus d'implantation du modèle de *Réponse à l'Intervention* à trois paliers. En effet, un projet pilote visant l'apprentissage du lexique a été mené et offre des résultats encourageants. Dans ce projet, des professeurs ont été formés à cibler des mots spécifiques et les enseigner de façon explicite. Après vérification, les professeurs ont rapporté des résultats positifs au niveau du gain de vocabulaire chez les enfants. De plus, ce projet pilote est intéressant d'un point de vue logistique. Il suggère que le modèle à trois paliers est applicable au format des salles de classe et pourrait utiliser des ressources déjà présentes au sein des écoles.

Cependant, ce projet n'en est encore qu'à ses débuts et des stratégies efficaces devraient être mises en place afin de maximiser le succès de l'implantation. Une méta-analyse effectuée par Oxman et collaborateurs (1995) a permis de recenser différentes stratégies d'implantation et de les comparer en terme d'efficacité. Bien que ces stratégies provenaient du domaine de la santé, elles peuvent également se prêter au domaine de l'enseignement. Parmi les méthodes qui se sont montrées efficaces, **l'utilisation de rappels, de rétroaction et de vérifications sur l'utilisation des nouvelles stratégies** peuvent être utiles. De plus, pour maximiser le partage de connaissance et l'atteinte d'un but commun, un **effort explicite pour déterminer les besoins et faciliter le changement** est nécessaire lors de conférences, de tables rondes ou d'ateliers. Enfin, **l'inclusion des participants à des discussions** dans le but d'une meilleure compréhension du problème et d'un effort concerté de résolution de problème est importante. **Une intervention intégrant deux ou plusieurs de ces stratégies montre des résultats positifs au niveau de l'implantation et le maintien des recommandations.** Une combinaison de ces stratégies pour faciliter l'implantation a donc été employée aux diverses étapes du projet de collaboration tel que démontré ci-bas.

Dans un but de partage de connaissances et de résolution de problèmes liés à l'implantation, une **rencontre avec le Groupe de Travail des Pratiques Efficaces** de la commission scolaire a été effectuée. Lors de cette rencontre, les recommandations

générales au deuxième palier ont été présentées et une discussion s'en est suivie sur la façon de les implanter en salle de classe. Durant cette discussion, il est ressorti que l'emploi de petits groupes d'élèves présentant des difficultés semblables facilite l'intégration des grands principes d'enseignement intensif, systématique et explicite. En effet, les enfants peuvent être divisés en petits groupes dans la classe pour travailler sur des activités dirigées par le professeur et/ou l'orthopédagogue. De plus, ils peuvent être retirés de la classe pour de courtes activités lorsque l'horaire y est favorable. L'importance de promouvoir un style d'activité qui est interactif et rétroactif afin de permettre aux enfants de manipuler et jouer avec les mots dans des contextes variés a aussi été discutée. D'ailleurs, les recherches démontrent que ces activités peuvent être de courte durée et de type routinier (ex : lire et discuter d'un livre pendant 20 minutes 4 fois par semaine), ce qui permet de les intégrer plus facilement en contexte de classe, garde les enfants intéressés et n'exige pas un temps de préparation excessif de la part des professeurs.

Afin d'aider les professeurs à mettre en application les grands principes favorisant un apprentissage efficace du vocabulaire au deuxième palier du modèle RTI, un livre d'activités a aussi été suggéré. Il s'agit du livre *The Bridge of Vocabulary : Evidence-based activities for academic success* écrit par Judy Montgomery. Ce livre se base sur les grands principes que nous avons cités plus haut (en plus d'autres principes importants à l'apprentissage de la lecture comme la rime ou la structure du récit) et suggère plus de 400 activités simples, rapides à préparer et aisément applicables en contexte scolaire. Une copie du matériel visuel à imprimer est également disponible sur un disque compact compris avec le livre. De plus, des modifications pour réduire la taille des groupes, comme il est recommandé de faire au deuxième palier, sont indiquées afin de faciliter la tâche à celui qui devra adapter l'activité à de plus petits groupes. Bien que ce livre soit en anglais et que certaines activités puissent être traduites au français assez facilement, d'autres nécessitent davantage d'adaptation avant d'être employées (concernant notamment le choix des mots équivalents). Ainsi, pour faciliter la tâche des intervenants, nous avons listé les activités de niveau préscolaire et du premier cycle du primaire qui se prêtent à une intervention de deuxième palier en fonction de leur facilité d'adaptation au français, du temps nécessaire pour les réaliser et leur catégorie (voir Annexe 1). Les

activités connexes intéressantes à utiliser pour renforcer l'apprentissage au sein d'une certaine catégorie, par exemple des activités de rime, sont également listées. Jusqu'à ce qu'une traduction officielle soit effectuée pour maximiser et favoriser l'utilisation du livre, ce tableau d'activités pourra donc aiguiller les professeurs et intervenants dans leurs choix d'activités pour favoriser un apprentissage efficace du vocabulaire au deuxième palier.

Bibliographie

- Baumann, J. F. (2009). Intensity in vocabulary instruction and effects on reading comprehension. *Topics in Language Disorders, 29*(4), 312-328.
- Brodeur, M., Dion, E., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. & Bournot-Trites, M. (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : Mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *AQEP Vivre le Primaire, 23*(1), 29-31.
- Case, L. P., Speece, D. L., Silverman, R., Ritchey, K. D., Schatschneider, C., Cooper, D. H., et al. (2010). Validation of a supplemental reading intervention for first-grade children. *Journal of Learning Disabilities, 43*(5), 402-417.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S. et al. (2009). Assisting students struggling with reading: Response to intervention (RtI) and multi-tier intervention in the primary grades. Institute of Education Sciences Practice Guide. Récupéré le 28 janvier 2011, de <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>.
- Hugues, C. A. & Dexter, D. D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory Into Practice, 50*, 4-11.
- Justice, L. M., Meier, J. & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 36*, 17-32.
- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Wills, H., Veerkamp, M., & Kaufman, J. (2008). Effects of small-group reading instruction and curriculum differences for students most at risk in kindergarten: Two-year results for secondary- and tertiary-level interventions. *Journal of Learning Disabilities, 41*(2), 101-114.
- Kousoftas, A. D., Harmon, M. T. & Gray, S. (2009). The effect of tier 2 intervention for phonemic awareness in a response-to-intervention model in low-income preschool classrooms. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 40*, 116-130.
- Loftus, S. M., Coyne, M. D., McCoach, D. B., Zipoli, R., & Pullen, P. C. (2010). Effects of a supplemental vocabulary intervention on the word knowledge of kindergarten students at risk for language and literacy difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(3), 124-136.
- Montgomery, J. K. (2007). *The bridge of vocabulary : Evidence-based activities for academic success*. Minneapolis : Pearson.

Oxman, A. D., Thompson M. A., Davis, D. A. & Haynes, B. (1995). No magic bullets: A systematic review of 102 trials of interventions to improve professional practice. *Canadian Medical Association Journal*, 153(10), 1423-1431.

Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L., & Coyne, M. D. (2010). A tiered intervention model for early vocabulary instruction: The effects of tiered instruction for young students at risk for reading disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 110-123.

Tuckwiller, E. D., Pullen, P. C., & Coyne, M. D. (2010). The use of the regression discontinuity design in tiered intervention research: A pilot study exploring vocabulary instruction for at-risk kindergarteners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 137-150.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekanani, K., Pedrotty Bryant, D., Dickson, S. & Blozis, S. A. (2003). Reading instructions for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 24(5), 301-315.

Annexe 1

Tableau d'activités tirées du livre *The Bridge of Vocabulary : Evidence-based activities for academic success* (Montgomery, J., 2007)

Pré-maternelle (preschool)

No. de l'activité	Activité	Page	Temps	Nombre d'élèves	Activités reliées
Mots d'action					
PS 1.1	All about actions (part 1)	16	++	Tous	PS 1.2-1.5
*PS 1.2	Act it out	17	+	Tous	PS 1.1, 1.3-1.5
PS 1.3	Who can do this?	CD	++	Tous	PS 1.1-1.2, 1.4-1.5
*PS 1.4	People in motion	CD	+	Tous	PS 1.1-1.3, 1.5
PS 1.5	All about actions (part 2)	CD	++	1	PS 1.1-1.4
Antonymes					
PS 2.1	The opposite guys	18	+	1	PS 2.2
PS 2.2	Antonyms mean the opposite	CD	++	Tous	PS 2.1
Classification et catégorisation					
PS 3.1	Where does it belong? (part 1)	19	++	Tous	PS 3.2, 3.10
PS 3.2	Category brainstorm	20	+	1	PS 3.1, 3.3-3.10
PS 3.3	Odd one out (part 1)	21	+	1	PS 3.1-3.2, 3.4-3.10
PS 3.4	Let's pick up	CD	++	Tous	PS 3.1-3.3, 3.5-3.10
PS 3.5	Where does it belong? (part 2)	CD	+	Tous	PS 3.1-3.4, 3.6-3.10
PS 3.6	Plant or animal?	CD	++	1	PS 3.1-3.5, 3.7-3.10
PS 3.7	What is it used for?	CD	+	Tous	PS 3.1-3.6, 3.8-3.10
PS 3.8	Picture piles	CD	++	1	PS 3.1-3.7, 3.9-3.10
PS 3.9	Odd one out (part 2)	CD	+	1	PS 3.1-3.8, 3.10
PS 3.10	Yes or no?	CD	++	1	PS 3.1-3.9
Couleurs et forms					
PS 4.1	Colorful shapes	22	+++	1	PS 4.2-4.6
PS 4.2	Shape outlines	23	+	1, 3-4	PS 4.1, 4.3-4.6
PS 4.3	Shape match	24	+	1, 3-4	PS 4.1-4.2, 4.4-4.6
PS 4.4	Color posters	CD	+++	Tous	PS 4.1-4.3, 4.5-4.6
PS 4.5	A world of colors	CD	++	Tous	PS 4.1-4.4, 4-6
PS 4.6	Shape sculptures	CD	++	Tous	PS 4.1-4.5
Descriptions					
PS 5.1	The mind-reading game	25	+	1, 3-4	PS 5.2-5.7
PS 5.2	What's my job?	26	+	1, 3-4	PS 5.1, 5.3-5.7
PS 5.3	When do you feel...?	27	+	Tous	PS 5.1-5.2, 5.4-5.7
PS 5.4	Comparisons	CD	++	1	PS 5.1-5.3, 5.5-5.7
PS 5.5	Many or few?	CD	+	1	PS 5.1-5.4, 5.6-5.7
PS 5.6	Wish list	CD	++	Tous	PS 5.1-5.5, 5.7
PS 5.7	Show me the person who...	CD	+	1	PS 5.1-5.6
Noms					
PS 6.1	ABC from ant to zebra	28	+++	Tous	PS 6.2-6.6

PS 6.2	Mama bear, baby cub	29	++	1	PS 6.1, 6.3-6.6
PS 6.3	Simon says	30	+	Tous	PS 6.1-6.2, 6.4-6.6
PS 6.4	See it and say it (part 1)	31	++	Tous	PS 6.1-6.3, 6.5-6.6
PS 6.5	See it and say it (part 2)	CD	++	Tous	PS 6.1-6.4, 6.6
PS 6.6	I am thinking of...	CD	+	Tous	PS 6.1-6.5
Position dans l'espace					
PS 7.1	Direction and position	32	+	1	PS 7.2-7.3
PS 7.2	Where is teddy?	CD	+	1	PS 7.1, 7.3
PS 7.3	Teddy on the move	CD	+	1	PS 7.1-7.2
Mots qui riment					
*PS 8.1	A run of rhymes	33	+	Tous	PS 8.2-8.6
*PS 8.2	Rhyming riddles	34	++	Tous	PS 8.1, 8.3-8.6
*PS 8.3	Find the rhyme	CD	+	Tous	PS 8.1-8.2, 8.4-8.6
PS 8.4	Rhyme with me	CD	+	Tous	PS 8.1-8.3, 8.5-8.6
*PS 8.5	Rhyme time	CD	+	1	PS 8.1-8.4, 8.6
*PS 8.6	Do you hear a rhyme?	CD	+	1	PS 8.1-8.5
Raconter une histoire					
*PS 9.1	Word of the day (part 1)	35	+	1	PS 9.2
*PS 9.2	Word of the day (part 2)	CD	+	Tous	PS 9.1

* Ces activités requièrent une traduction adaptée avant d'être employées

Maternelle à 2^{ème} année (Lower Elementary)

No. de l'activité	Activité	Page	Temps	Nombre d'élèves	Activités reliées
Mots d'action					
*LE 1.1	All about actions (part 1)	38	++	Tous	LE 1.2-1.7
*LE 1.2	Listen and do	39	+	Tous	LE 1.1, 1.3-1.7
LE 1.3	Today and yesterday	40	+	Tous	LE 1.1-1.2, 1.4-1.7
LE 1.4	Describe the action	CD	++	Tous	LE 1.1-1.3, 1.5-1.7
LE 1.5	Who can do this?	CD	++	Tous	LE 1.1-1.4, 1.6-1.7
*LE 1.6	All about actions (part 2)	CD	++	1	LE 1.1-1.5, 1.7
*LE 1.7	People in motion	CD	+	Tous	LE 1.1-1.6
Antonymes et synonymes					
*LE 2.1	Antonyms mean the opposite	41	+	Tous	LE 2.2-2.3
*LE 2.2	Synonyms mean the same	CD	++	Tous	LE 2.1, 2.3
*LE 2.3	Are they alike?	CD	++	Tous	LE 2.1-2.2
Classification et catégorisation					
*LE 3.1	People, animals and plants	42	+	Tous	LE 3.2-3.9
*LE 3.2	Domestic or wild?	43	++	1	LE 3.1, 3.3-3.9
*LE 3.3.	Fruits or vegetables?	CD	+	1	LE 3.1-3.2, 3.4-3.9
LE 3.4	Yes or no?	CD	++	1	LE 3.1-3.3, 3.5-3.9
*LE 3.5	Think of one more	CD	++	Tous	LE 3.1-3.4, 3.6-3.9
LE 3.6	Odd one out (part 1)	CD	+	Tous	LE 3.1-3.5, 3.7-3.9

*LE 3.7	Odd one out (part 2)	CD	+	1	LE 3.1-3.6, 3.8-3.9
LE 3.8	Air, land or water (part 1)	CD	++	1	LE 3.1-3.7, 3.9
LE 3.9	Air, land or water (part 2)	CD	++	1	LE 3.1-3.8
Descriptions					
*LE 4.1	What's it like?	44	++	Tous	LE 4.2-4.8
LE 4.2	Describe the emotion	45	+	Tous	LE 4.1, 4.3-4.8
*LE 4.3	I can sense it (part 1)	46	++	Tous	LE 4.1-4.2, 4.4-4.8
*LE 4.4	I can sense it (part 2)	CD	++	Tous	LE 4.1-4.3, 4.5-4.8
*LE 4.5	The mind-reading game	CD	++	Tous	LE 4.1-4.4, 4.6-4.8
*LE 4.6	Wish list	CD	++	Tous	LE 4.1-4.5, 4.7-4.8
LE 4.7	Greatest or least?	CD	++	1	LE 4.1-4.6, 4.8
LE 4.8	Show me the person who...	CD	+	Tous	LE 4.1-4.7
Sens des mots					
*LE 5.1	Sensible sentences	47	++	1	LE 5.2-5.3
LE 5.2	Use your words	CD	++	1	LE 5.1, 5.3
*LE 5.3	Word train	CD	++	1	LE 5.1-5.2
Noms					
LE 6.1	Word web	48	+	Tous	LE 6.2-6.4
LE 6.2	See it and say it (part 1)	49	+++	Tous	LE 6.1, 6.3-6.4
LE 6.3	See it and say it (part 2)	CD	++	Tous	LE 6.1-6.2, 6.4
LE 6.4	Counting money	CD	++	1	LE 6.1-6.3
Position dans l'espace					
*LE 7.1	Preposition discovery	50	+	Tous	LE 7.2-7.3
LE 7.2	Domino directions	51	+	1	LE 7.1, 7.3
LE 7.3	Direction and position	CD	++	1	LE 7.1-7.2
Mots qui riment					
*LE 8.1	Find the rhyme	52	+	Tous	LE 8.2-8.4
LE 8.2	Rhyme with me	CD	+	Tous	LE 8.1, 8.3-8.4
*LE 8.3	Rhyme time	CD	+	Tous	LE 8.1-8.2, 8.4
*LE 8.4	Do you hear a rhyme?	CD	+	1	LE 8.1-8.3
Formes					
LE 9.1	Shape sculptures	53	+	Tous	-
Sons					
*LE 10.1	Animal talk	54	+	Tous	LE 10.2-10.5
*LE 10.2	Beginning sounds	55	+	Tous	LE 10.1, 10.3-10.5
*LE 10.3	Ending sounds	CD	+	Tous	LE 10.1-10.2, 10.4-10.5
*LE 10.4	What makes this sound? (part 1)	CD	++	Tous	LE 10.1-10.3, 10.5
*LE 10.5	What makes this sound? (part 2)	CD	++	Tous	LE 10.1-10.4
Raconter une histoire					
LE 11.1	Tell me a story	56	+	1	LE 11.2
Jouer avec les mots					
*LE 12.1	Word builder	57	++	Tous	LE 12.2-12.5
*LE 12.2	Can you see the sea?	CD	++	1	LE 12.1, 12.3-12.5
*LE 12.3	The dear deer and the bare bear	CD	++	1	LE 12.1-12.2, 12.4-

					12.5
*LE 12.4	Word addition puzzles (part 1)	CD	++	Tous	LE 12.1-12.3, 12.5
*LE 12.5	Word addition puzzles (part 2)	CD	++	Tous	LE 12.1-12.4

* Ces activités requièrent une traduction adaptée avant d'être employées.