

Annexe 2 : RÉPONSE À L'INTERVENTION

Une approche axée sur la réponse à l'intervention
pour l'identification des enfants à risque d'éprouver des difficultés en lecture

Chantal Dufour-Martel¹ et Alain Desrochers²

¹Dynamic Measurement Group et ²Université d'Ottawa

Correspondance : Chantal Dufour-Martel, Directrice du Groupe de recherche IDAPEL, Dynamic Measurement Group, 132 East Broadway, Suite 636, Eugene, Oregon, USA 97405. Tél. 541-431-6931 poste 100; télécopieur : 866-211-1450; courriel : chantaldm@dibels.org.

Manuscrit soumis à la revue *Rendez-Vous* le 3 mai 2011

Introduction

L'apprentissage de la lecture s'appuie sur plusieurs habiletés cognitives. Les points d'appui de cet apprentissage sont typiquement établis pendant la petite enfance. Pour certains, apprendre à lire présente un obstacle réel. L'éducation préscolaire doit jouer un rôle primordial dans la préparation des jeunes enfants à relever ce défi, car les études longitudinales montrent qu'ils présentent de grandes différences interindividuelles sur le plan des habiletés langagières qui président à l'apprentissage de la lecture (ex. la conscience phonologique, les connaissances alphabétiques, l'accès rapide au lexique). Ces habiletés sont actuellement vues comme des précurseurs du rendement ultérieur en lecture (voir Lonigan, Anthony, Phillips, Purpura, Wilson & McQueen, 2009 ; Kirby, Desrochers, Roth & Lai, 2008 ; Whitehurst & Lonigan, 1998).

On estime que l'enseignement universel en grande classe est suffisant pour permettre à la majorité (c.-à-d. environ 75-80 %) des élèves d'apprendre à lire adéquatement (Vaughn, Wanzek, Woodruff & Linan-Thompson, 2007). En revanche, un pourcentage appréciable des élèves (20-25 %) aura besoin d'une aide supplémentaire pour atteindre les cibles prévues, car leurs trajectoires de lecture s'écartent de celle du groupe de référence. Pour éviter que des difficultés légères en lecture deviennent sévères, on recommande de mettre en œuvre un programme de dépistage précoce des élèves à risque de difficultés en lecture et un programme d'intervention préventive (National Reading Council, 1998 ; National Reading Panel, 2000 ; Vellutino et Scanlon, 2002). Ces mesures sont particulièrement importantes, car, plus on attend, plus il est difficile de changer la trajectoire d'apprentissage des élèves en difficulté (Stanovich, 1986 ; Kame'enui, 1993).

La première condition à satisfaire pour mettre en œuvre une intervention préventive efficace est une identification juste des élèves à risque. Une des approches les plus prometteuses actuellement pour atteindre cet objectif est appelée *réponse à l'intervention* (RàI). Selon Mellard et Johnson (2007), cette approche doit réunir trois éléments principaux pour que les résultats attendus soient observés : a) le dépistage universel des élèves afin de pouvoir déceler les élèves à risque tôt donc réagir *avant* l'échec scolaire, b) un enseignement différencié et adapté aux besoins des élèves en difficultés et c) une évaluation continue du rendement des progrès des élèves pour vérifier le redressement de la trajectoire d'apprentissage des élèves en difficulté. L'approche RàI est résolument préventive dans la mesure où elle met l'accent sur l'identification précoce des élèves à risque ou nouvellement en difficulté et sur la mise en œuvre d'interventions adaptées pour favoriser la réussite scolaire de *tous* les élèves. Il va sans dire que l'apprentissage chez les élèves et les progrès consécutifs en lecture dépend largement de l'appui d'une communauté éducative qui valorise la concertation entre *tous* les intervenants et la coordination des services à l'élève.

La batterie d'épreuves IDAPEL

La batterie d'épreuves *Indicateurs dynamiques d'habiletés précoces en lecture* (IDAPEL) est un outil standardisé qui permet l'évaluation des cinq composantes fondamentales de la compétence en lecture. La batterie est utilisée pour faire le dépistage universel de tous les élèves au début de l'année scolaire de manière à identifier tôt les élèves qui, ultérieurement, font des progrès inférieurs à ceux attendus. Ses épreuves constitutives sont standardisées et calibrées en fonction du rendement attendu à différents moments dans l'année scolaire où elles sont sensibles à la croissance et aux changements d'habiletés en lecture avec le temps et aux effets d'interventions.

Nous avons étudié les propriétés éducométriques de six épreuves de la batterie IDAPEL dans une étude réalisée dans des écoles ontariennes de langue française : la reconnaissance du son initiale, la segmentation phonémique des mots, la dénomination des lettres, la lecture de nonmots, la lecture orale de texte et le rapport oral du récit. Les résultats indiquent a) que la fidélité des différentes formes de chaque épreuve est adéquate ($r = .53 - .81$), b) le score moyen augmente linéairement en fonction du moment de l'évaluation (début, milieu et fin de l'année scolaire) et d'une année à la suivante, c) les résultats aux épreuves IDAPEL sont tous significativement corrélés ($r > .54$) à ceux d'épreuves indépendantes qui mesurent les mêmes concepts (tirées de la batterie ÉCOLE; Desrochers, 2011) et, enfin, d) les indicateurs IDAPEL mesurés pendant l'année scolaire peuvent prédire le rendement en lecture de mots, de nonmots et phrase à la fin de l'année.

Le pistage des progrès et l'enseignement différencié

Le pistage des progrès est une condition essentielle à la mise en œuvre d'un modèle d'intervention dans lequel l'intensité de l'enseignement est différenciée selon les besoins ponctuels des élèves (voir Haager, Klingner & Vaughn, 2007; Mellard & Johnson, 2007). Si, au dépistage, un élève est identifié comme étant à risque, une intervention préventive est prévue pour éviter que ses progrès scolaires soient plus lents que ceux de son groupe de référence. On se sert alors des données de pistage pour vérifier l'augmentation du niveau d'habiletés de l'élève ainsi que de l'effet de l'intervention préventive. Lorsque les données de pistage indiquent que l'élève ne démontre pas les progrès attendus, on étudie le profil de ses résultats pour apporter des ajustements à l'intervention et rectifier sa trajectoire d'apprentissage en lecture.

Conclusion

Les trois concepts évoqués ici, soit la réponse à l'intervention, le pistage des progrès en lecture (mesurés par la batterie IDAPEL) et l'enseignement différencié, sont intimement liés entre eux, ce qui fait de l'approche RàI autant un modèle d'évaluation qu'un modèle d'intervention. Cette

approche vise à élargir la portée de l'enseignement en milieu scolaire, à répondre aux besoins ponctuels et, du coup, à assurer la réussite de *tous* les élèves.

Références

- Desrochers, A. (2011). *ÉCOLE : Épreuves de compétence en lecture*. Manuscrit en cours d'élaboration, École de psychologie, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.
- Haager, D., Klingner, J. & Vaughn, S. (2007). (Dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Kame'enui, E. J. (1993). Diverse learners and the tyranny of time: Don't fix blame, fix the leaky roof. *The Reading Teacher*, 46, (5), 376-383.
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L. & Lai, S. S. V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, 103, 103-110.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Phillips, B. M., Purpura, D. J., Wilson, S. B. & McQueen, J. D. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 101, 345-358.
- Mellard, D. F., & Johnson, E. (2007). *RTI: A practitioner's guide to implementing response to intervention*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press and Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Report of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- National Research Council. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. L. & Linan-Thompson, S. (2007). In D. Haager, J. Klingner & S. Vaughn. (Dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (pp.11-27). Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.

Vellutino, F.R. & Scanlon, D. M. (2002). Emergent literacy skills, early instruction, and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case for early intervention. De S.B. Newman et D. K. Dickinson (Dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 295 – 321). New York: Guilford Press.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872.