

# La réponse à l'intervention, ça mange quoi en hiver?



[MARIE-ÈVE BERGERON-GAUDIN](#)

[7 décembre 2016 Un commentaire](#)

La réponse à l'intervention, ça mange quoi en hiver?

Marie-Ève Bergeron-Gaudin

Dans la foulée de la vaste consultation publique lancée en septembre dernier par le gouvernement du Québec pour moderniser le système d'éducation, plusieurs acteurs du milieu de l'éducation se questionnent sur les moyens de favoriser la réussite éducative, et par le fait même de diminuer le décrochage (Nadeau, 2016). Cette question n'est cependant pas nouvelle et refait ponctuellement surface.

Il est vrai que le problème du décrochage scolaire, même s'il a diminué entre 2006 et 2012, demeure préoccupant : au Québec, en 2011-2012, 12,7 % des filles et 19,8 % des garçons inscrits en formation générale des jeunes ont décroché. Ce taux atteint 46,8 % pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Pour favoriser la réussite éducative, il semble donc incontournable de prévenir, dans la mesure du possible, les difficultés d'apprentissage, particulièrement celles en lecture, car elles nuisent à la longue aux apprentissages dans les autres matières scolaires (Berger & Desrochers, 2011). Le modèle de réponse à

l'intervention (RAI) permet justement de poursuivre ce but. J'explore ce modèle avec vous.

### **Un peu d'histoire**

Le modèle RAI a vu le jour aux États-Unis dans les années 2000, mais ses bases ont émergé dans la littérature scientifique dès les années 70 (Jackson, Pretti-Frontczak, Harjusola-Webb, Grisham-Brown, & Romani, 2009). Il visait initialement à redéfinir la façon d'identifier les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture et de les aider. Avant qu'il soit élaboré, la pratique courante était de statuer sur la présence d'un trouble d'apprentissage en lecture sur la base d'un écart entre les habiletés en lecture d'un élève, souvent évalué par un test de lecture de mots isolés, et son quotient intellectuel, évalué à l'aide d'un test standardisé (Berger & Desrochers, 2011). Ce critère diagnostique a d'ailleurs perduré dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM)* au chapitre du trouble de la lecture jusqu'en 2013, année de parution de la 5<sup>e</sup> édition en anglais (voir American Psychiatric Association (2015) pour la version française).

Grosso modo, on supposait alors qu'un élève qui possède les aptitudes cognitives pour apprendre à lire, mais qui ne réussit pas à le faire au niveau attendu pour son âge et son niveau de scolarité présente un trouble d'apprentissage de la lecture. Toutefois, dans la pratique, l'écart entre l'aptitude intellectuelle à apprendre et le rendement en lecture n'était souvent détecté que vers la 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année du primaire, alors que l'élève était déjà en échec et qu'il n'avait pas reçu d'aide plus tôt (McIntosh et al., 2011). Le critère laissait en outre échapper certains élèves présentant des difficultés moindres, qui auraient quand même bénéficié d'une intervention plus ciblée. Par ailleurs, ce critère ne permettait pas de départager les difficultés relevant du manque d'habiletés de

l'élève de celles explicables par son environnement d'apprentissage (Fuchs & Fuchs, 2006).

Aux États-Unis, en 2004, la situation a été renversée lorsque Bush a signé l'Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA), qui encourage les enseignants et les intervenants à utiliser la réponse à l'intervention comme critère diagnostique des élèves ayant un trouble d'apprentissage de la lecture au lieu de se servir de l'écart entre le rendement et le quotient intellectuel. Ce nouveau critère est d'ailleurs jugé fiable et valide d'un point de vue scientifique (McMaster, Fuchs, Fuchs, & Compton, 2005, Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman, 2003, cités dans St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, & Giroux, 2011). En même temps, des fonds ont été injectés pour l'intervention précoce dans les écoles (Fuchs & Fuchs, 2006).

Parallèlement, dans les dernières années au Québec, plusieurs commissions scolaires québécoises se sont vu allouer des fonds visant l'implantation du modèle RAI dans les écoles. Le gouvernement reconnaît aussi grandement l'importance de la prévention, notamment dans l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

### **En quoi consiste le modèle de réponse à l'intervention?**

Le modèle RAI est d'abord une initiative fondée sur les faits scientifiques (Justice, 2006). Plusieurs études démontrent en effet que l'identification et l'intervention précoce dans les premières années scolaires ont un effet positif sur les performances scolaires des élèves (O'Connor, Fulmer, Harty, & Bell, 2005, Vellutino, Scanlon, Small, & Fanuele, 2006, cités dans McIntosh et al.,

2011). À l'inverse, des études font ressortir que 70 % des élèves jugés en difficulté en lecture en 1<sup>re</sup> année le sont toujours en 8<sup>e</sup> année si aucune intervention n'est faite (Landerl & Wimmer, 2008, cités dans Berger & Desrochers, 2011). En fait, la période de l'émergence et du début de la littératie serait celle où les interventions sont les plus efficaces pour réduire les différences entre les élèves qui réussissent bien et ceux qui le font moins bien (Fuchs et al., 2002, Speece, Case, & Molly, 2003, Vaughn et al., 2003, Vellutino et al., 1996, cités dans Justice, 2006).

Le modèle se base non seulement sur les faits scientifiques, mais il nécessite aussi d'appuyer l'enseignement dispensé aux élèves sur des données probantes (St-Pierre et al., 2011). Ainsi, il exige d'assurer un enseignement de haute qualité qui permet d'exclure la possibilité que les élèves n'aient simplement pas reçu l'enseignement nécessaire à l'acquisition des habiletés attendues. On entend par là un enseignement qui aide à développer les habiletés scientifiquement reconnues comme étant directement liées aux compétences ultérieures en lecture. Au préscolaire, ces habiletés sont notamment la connaissance alphabétique, la conscience de l'écrit, la conscience phonologique et le vocabulaire (Justice, 2006). Dans les premiers stades de la lecture, ces habiletés regroupent encore la conscience phonologique et le vocabulaire. S'y ajoutent les correspondances graphèmes-phonèmes, la fluidité (qui correspond à l'automatisme et l'efficacité du décodage) et la compréhension de texte, qui sous-tend le recours à des stratégies pour comprendre ce qui est lu (Justice, 2006).

L'autre caractéristique majeure du modèle est d'offrir une augmentation graduelle de l'intensité de l'enseignement prodigué aux élèves en fonction de leurs besoins. Ainsi, le modèle est typiquement divisé en trois parties, ou niveaux, la première consistant à fournir un enseignement de qualité à l'ensemble de la classe (St-Pierre et al., 2011). Si l'enseignement est efficace, il

est réaliste de s'attendre à ce qu'environ 80 % des élèves progressent de façon satisfaisante en lecture à ce niveau (Brodeur et al., 2010, cités dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). La deuxième partie est envisagée pour les élèves dont l'évolution ne répond pas aux attentes. Le but est alors d'accélérer les apprentissages afin que l'écart cesse de se creuser entre les élèves en difficulté et ceux qui répondent bien à l'enseignement dans le groupe-classe. À ce niveau, les objectifs d'apprentissage restent les mêmes, mais les élèves sont exposés aux cibles d'apprentissage en petits sous-groupes plus homogènes, et ce, de façon systématique, explicite et plus intensive. Ce type d'intervention est fourni tant et aussi longtemps que les élèves en ont besoin (Justice, 2006). Lorsque les élèves présentent des difficultés de lecture malgré une intervention à ce deuxième niveau, ils reçoivent une intervention professionnelle individuelle, qui correspond à la troisième partie. Ce sont ces élèves qui, après une évaluation professionnelle, sont généralement considérés comme présentant un trouble du langage écrit qui ne dépend pas de la stimulation reçue, mais qui repose plutôt sur des bases neurobiologiques (St-Pierre et al., 2011). Les faits scientifiques tendent à démontrer que ces élèves comptent pour 2 à 5 % de l'ensemble (Torgesen, 2000).

Les deux dernières caractéristiques importantes du modèle RAI sont 1) de s'appuyer sur des évaluations fréquentes qui permettent de bien suivre les progrès des élèves et de leur offrir des services plus intensifs au besoin; 2) de reposer sur une approche de résolution de problèmes afin que chaque élève reçoive des services adaptés à ses besoins (St-Pierre et al., 2011). Pour ce faire, la collaboration entre les divers acteurs de l'équipe-école est essentielle (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012), notamment entre l'enseignant, l'orthopédagogue et l'orthophoniste.

## **L'implantation, un défi possible!**

Le modèle RAI sous-tendant une collaboration importante entre plusieurs collègues, il est évident que son implantation dans les pratiques scolaires constitue un défi de taille. En ce sens, le site [Cap sur la prévention](#) peut être très utile, car il traite d'une expérience de recherche-action visant l'implantation du modèle dans une école du Bas-St-Laurent qui s'est soldée par de belles réussites. Le site présente notamment toutes les étapes importantes du processus, des outils d'évaluation des élèves et des témoignages sur les retombées du projet. Par ailleurs, pour améliorer de façon générale la qualité de l'enseignement, les différents acteurs du milieu de l'éducation peuvent compter sur une [trousse d'intervention appuyée par la recherche](#) visant l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture. Cette trousse est publiée par le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

## **Références**

- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5<sup>e</sup> éd.) (version internationale) (Washington, DC, 2013). Traduction française par M. A. Crocq & J. D. Guelfi. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson SAS.
- Berger, M.-J., & Desrochers, A. (2011). *L'évaluation de la littératie*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Jackson, S., Pretti-Frontczak, K., Harjusola-Webb, S., Grisham-Brown, J., & Romani, J. M. (2009). Response to Intervention: Implications for Early Childhood Professionals. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 424-434.

Justice, L. M. (2006). Evidence-Based Practice, Response to Intervention, and the Prevention of Reading Difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37*, 284-297.

McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C., & 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.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme? *Bulletin statistique en éducation, 43*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Section 1 : Soutien aux élèves pour le développement de la compétence à lire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Referentiel-Lecture\\_section1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Referentiel-Lecture_section1.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)

Nadeau, J. (2016). Éducation : Québec lance une vaste consultation publique. *Le Devoir*, 16 septembre. Repéré à

<http://www.ledevoir.com/societe/education/480179/education-quebec-lance-une-vaste-consultation-publique>

St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P., & Giroux, C. (2011). *Difficultés de lecture et d'écriture: Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 55–64.