



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Conseil scientifique
de l'éducation nationale

L'APPROCHE DE LA RÉPONSE À L'INTERVENTION APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Synthèse de la recherche et recommandations

Par Alain Desrochers,
Mathilde Favier,
Franck Ramus
et Johannes Ziegler



Alain Desrochers est directeur du Groupe de recherche sur l'apprentissage de la lecture, professeur associé à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université d'Ottawa. **Mathilde Favier** est cheffe de projet du pôle pilote AMPIRIC. **Franck Ramus** est directeur de recherche au CNRS, membre du Département d'Études Cognitives de l'École normale supérieure. **Johannes Ziegler** est directeur de recherche au CNRS, responsable recherche fondamentale du pôle pilote AMPIRIC.

Résumé

Cette synthèse cherche à fournir une vue d'ensemble des fondements théoriques et empiriques de l'approche de la réponse à l'intervention dans le contexte des systèmes de soutiens à paliers multiples. Nous présentons une description détaillée de ses principales voies d'action, notamment l'enseignement universel comme première mesure de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le repérage des élèves à risque de rencontrer ces difficultés, l'intensification de l'enseignement à l'intention de ces élèves et le suivi des progrès réalisés consécutivement à cette intensification. Ces voies d'action découlent d'un ensemble de principes directeurs (p. ex. l'équité, l'inclusion, la prévention) et elles ne constituent qu'une partie des moyens qui peuvent être déployés pour appuyer la réussite éducative de tous les élèves.

Sommaire

Résumé	3
Introduction	5
1. L'enseignement universel comme premier palier de prévention.....	6
La planification des activités d'enseignement.....	7
La gestion des activités d'apprentissage	9
La consolidation des apprentissages.....	10
2. Le repérage universel	11
3. L'intensification précoce des interventions éducatives.....	12
4. Le suivi des progrès aux paliers 2 et 3	13
5. Conclusions.....	14
Ce qu'il faut retenir	15
Pour aller plus loin	16
Bibliographie.....	17

Introduction

Les trajectoires d'apprentissage s'établissent tôt dans le parcours scolaire des élèves, dès les premiers mois de scolarisation. Elles sont relativement stables dans le temps, à moins qu'une intervention ciblée ou intensive leur donne une nouvelle direction. La récupération spontanée se produit rarement sans une intervention ciblée ou intensive chez les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage sévères. Sans prise en charge, l'écart entre les lecteurs faibles et leurs pairs augmente progressivement au fil du parcours scolaire. Plus on tarde à intervenir auprès des lecteurs-scripteurs en difficulté, plus l'intervention est lente à agir sur la trajectoire d'apprentissage, plus elle exige de ressources (p. ex. humaines et financières) et moins elle est efficace.

L'une des solutions pour mieux répondre à la diversité et aux difficultés des apprenants consiste à mettre en œuvre des systèmes de soutiens à paliers multiples (SSPM), dont l'approche de la réponse à l'intervention (RàI). Ces systèmes ont fait leurs preuves d'efficacité depuis plus d'une décennie dans des écoles de l'Amérique du Nord et proposent un cadre d'organisation préventive, tant dans les domaines des apprentissages, que du comportement et de la santé mentale.

L'approche des SSPM est un modèle éducatif qui vise à fournir **un soutien différencié aux élèves en fonction de leurs besoins**, en permettant une intervention progressive et ciblée. Ces SSPM incluent les composantes essentielles suivantes : un système préventif d'enseignement et d'intervention, la prise de données de repérage et de suivi des progrès auprès des élèves et la prise de décisions à partir de plusieurs sources de données. Cette approche repose sur plusieurs paliers d'intervention, chacun offrant un type de soutien plus ou moins intensif en fonction de la gravité des difficultés rencontrées par l'élève. Les SSPM sont structurés autour de trois niveaux principaux (voir Figure 1) :

Palier 1 (préventif, universel) : Ce premier niveau correspond à l'enseignement de qualité dans la classe ordinaire, avec des stratégies pédagogiques adaptées à l'ensemble des élèves. Tous les élèves bénéficient de ce soutien de base qui inclut des pratiques d'enseignement efficaces et des approches inclusives.

Palier 2 (intervention ciblée) : Si un élève rencontre des difficultés persistantes, il peut bénéficier d'un soutien adapté. Ce palier implique une prise en charge plus individualisée, généralement en petit groupe, avec des interventions ciblées en fonction des besoins spécifiques (par exemple, en lecture ou en mathématiques).

Palier 3 (intervention intensive) : Lorsque les difficultés sont plus importantes et résistent aux interventions des paliers précédents, un soutien intensif est mis en place. Cela inclut des programmes plus spécialisés et des interventions sur mesure, souvent réalisées par d'autres professionnels, comme des orthopédagogues ou des psychologues scolaires.

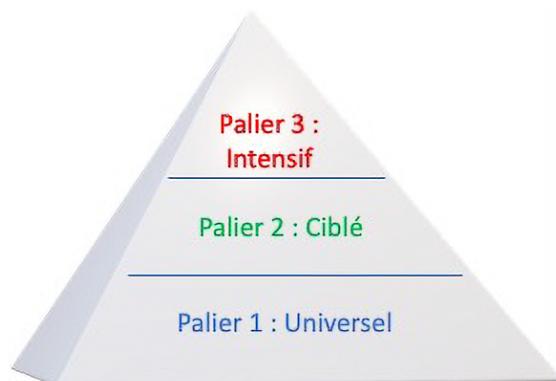


Figure 1 : Les trois paliers d'intensité de l'approche des systèmes de soutiens à paliers multiples

L'approche Réponse à l'Intervention (RàI) est l'une des implémentations-phare des SSPM. Dans le cadre de la RàI, les enseignants surveillent en continu les progrès des élèves et ajustent les interventions en fonction de leur réponse. Cette approche s'appuie sur une collecte de données périodique, ce qui permet de personnaliser l'intensité et la nature des interventions (telles que celles des paliers 2 et 3). L'objectif est d'assurer que tous les élèves, y compris ceux qui présentent des difficultés, reçoivent un soutien approprié et en temps opportun, en s'appuyant sur des pratiques fondées sur des preuves et des stratégies de prévention. Elle est assortie d'un ensemble coordonné de voies d'action conçues pour hausser l'efficacité de l'enseignement, pour repérer précocement les élèves à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage et pour offrir à ces derniers un soutien adapté à leurs besoins. Enfin, elle s'oppose à celle qu'on a appelée « attendre l'échec », c'est-à-dire celle d'attendre que l'élève se trouve en grande difficulté ou en état d'échec scolaire avant d'intervenir (Brown-Chidsey et Steege, 2010).

Les quatre prochaines sections visent à détailler les voies d'action fondamentales de l'approche de la réponse à l'intervention : un enseignement universel efficace (c'est-à-dire au palier 1 d'intervention), le repérage universel périodique des élèves à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage importantes au palier 1, l'intensification des interventions éducatives supplémentaires (aux paliers 2 et 3) et le suivi des progrès aux paliers 2 et 3.

1. L'enseignement universel comme premier palier de prévention

L'enseignement au palier 1 constitue **une véritable mesure préventive** lorsqu'il est efficace. Pour être jugé efficace, cet enseignement doit réunir trois conditions :

- il doit conduire à une élévation des apprentissages réalisés par l'ensemble des élèves ;
- il doit réduire la variabilité entre les élèves dans leurs apprentissages ;
- il doit réduire la corrélation entre les caractéristiques initiales des élèves (p. ex. leur origine sociale) et leurs résultats scolaires (Bloom, 1979).

Dans l'approche de la réponse à l'intervention, un palier 1 efficace doit permettre à la grande majorité (c'est-à-dire 80 à 85 %) des élèves de réaliser les apprentissages prévus dans le programme d'enseignement sans intervention supplémentaire.

Comment rend-on l'enseignement universel de la lecture et de l'écriture efficace ? Les trois principaux points d'appui de l'enseignement de la lecture et de l'écriture sont :

- la planification des activités d'enseignement,
- la gestion des activités d'apprentissage et
- la consolidation des apprentissages.

La planification des activités d'enseignement

Que doit-on enseigner aux élèves pour les conduire à devenir des lecteurs-scripteurs compétents ? Comme le montre la Figure 2, la lecture experte s'appuie sur deux grands groupes d'habiletés, celles associées à la compréhension de l'oral et celles associées à l'identification des mots (voir la synthèse de Sprenger-Charolles & Ziegler « Apprendre à lire : du décodage à la compréhension », 2022¹).

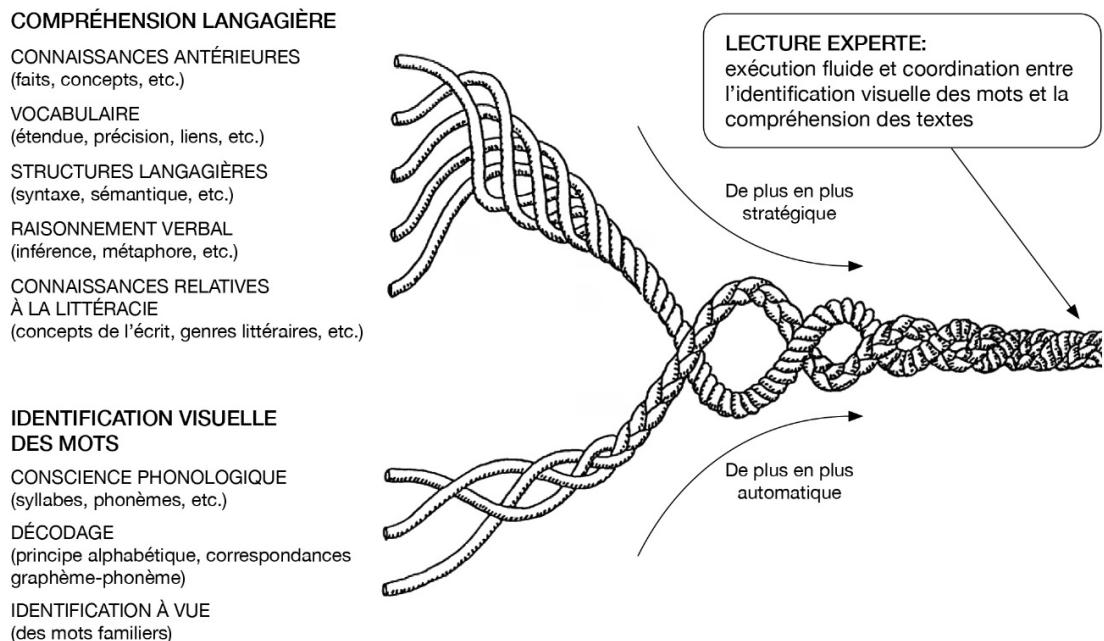


Figure 2 : Principales composantes cognitives de la lecture experte. Source : Adaptée de la figure 1 de Scarborough, 2001, p. 98.

Chacun de ces groupes d'habiletés s'appuie sur plusieurs savoirs ou savoir-faire, et cette liste n'est pas exhaustive. Pour soutenir la compréhension de l'écrit, l'identification des mots doit devenir de plus en plus automatique. L'identification des mots s'appuie initialement sur le décodage qui s'appuie sur la connaissance du principe alphabétique, la connaissance des lettres et l'analyse phonémique. Par la suite, l'automatisation s'obtient largement par la pratique régulière de la lecture.

Parallèlement, la compréhension doit devenir de plus en plus stratégique, c'est-à-dire s'appuyer sur une coordination entre le traitement de divers indices et les actions mises en œuvre pour résoudre des problèmes d'interprétation sémantique. Enfin, la mobilisation de tous ces savoirs et savoir-faire doit être coordonnée, intégrée et autorégulée pour soutenir la compréhension en lecture, ce qui exige un enseignement systématique et de nombreuses heures de pratique. Cet enseignement doit réunir au moins sept cibles d'apprentissage fondamentales listés ci-dessous.

¹ https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_Apprendre-a-lire.pdf

Les cibles d'apprentissage en lecture-écriture

- 1. La langue scolaire :** Les différences entre le langage familial et scolaire peuvent poser des défis pour les enfants, surtout ceux issus de milieux défavorisés. Ces enfants reçoivent souvent moins d'attention langagière, de stimulation verbale et d'exposition à des pratiques de littératie familiale, ce qui peut freiner le développement de leur vocabulaire, de leur conscience phonologique et de leurs compétences en lecture et écriture. Cependant, des pratiques éducatives adaptées dès l'école maternelle peuvent contribuer à réduire ces écarts et améliorer leurs compétences.
- 2. Le principe alphabétique :** Il repose sur la compréhension que les lettres et groupes de lettres représentent les sons de la parole. Son apprentissage passe par l'analyse phonémique, la connaissance des lettres et les correspondances graphème-phonème, souvent initiés en famille et approfondis à l'école. Dans les évaluations nationales du CP et mi-CP, la connaissance du principe alphabétique est le meilleur prédicteur de la fluence en CE1 (Gioia, Ziegler et Deauvieau, 2024).
- 3. L'analyse des mots :** Elle repose sur l'identification d'unités infralexicales (graphèmes, syllabes, morphèmes) et lexicales, essentielles pour la lecture et l'écriture. Elle s'appuie sur le décodage des graphèmes, renforçant l'autonomie des apprenants et leur compréhension des mots. Les syllabes, majoritairement de type CV ou CVC en français, et les morphèmes, porteurs de sens, jouent un rôle central. L'analyse inclut aussi des dimensions grammaticales, comme la classification des mots et l'assemblage syntaxique, pour produire des phrases grammaticalement correctes.
- 4. Le vocabulaire :** Il désigne les mots connus par un locuteur, et chez les élèves, il varie en étendue (nombre de mots) et en richesse (informations associées à chaque mot). L'exposition à des textes de plus en plus complexes à l'école augmente le nombre de nouveaux mots à comprendre. Un enseignement systématique du vocabulaire et des stratégies pour en déduire le sens (définitions, analyse morphologique, indices contextuels) améliore la compréhension des textes, surtout avec des réexpositions aux mêmes mots et une compréhension conceptuelle approfondie.
- 5. La lecture orale :** Elle permet d'évaluer l'aisance des élèves, caractérisée par la fluence. Ces termes englobent l'identification automatique des mots, un débit adapté au niveau scolaire, une lecture expressive et un phrasé juste. La fluence reflète l'efficience et le contrôle des processus de lecture, privilégiant une vitesse adaptée aux exigences de la compréhension, la prosodie et la prise en compte de la ponctuation, plutôt qu'une simple rapidité.
- 6. La compréhension écrite :** Elle repose sur la construction d'une représentation cohérente des informations d'un texte, intégrant indices linguistiques, connaissances et inférences. Elle mobilise des processus propres à l'écrit (identification des mots) et communs à l'oral (analyse syntaxique) ou plus généraux (mémoire, raisonnement). Chez le lecteur débutant, l'identification des mots est primordiale, mais, avec l'automatisation, d'autres compétences, comme le vocabulaire et la morphologie, gagnent en importance. Pour développer ces habiletés, il est recommandé d'enseigner explicitement les composantes cognitives, de structurer les apprentissages et de consacrer des périodes régulières à la pratique de la lecture et à l'écriture

7. La production écrite : Elle repose sur trois composantes principales : (1) la maîtrise des graphèmes et des gestes pour les tracer, (2) l'appropriation des normes orthographiques et grammaticales, et (3) l'organisation des phrases et des relations dans un texte. Ces compétences mobilisent des habiletés motrices, perceptives, mnésiques et langagières. L'entraînement graphomoteur à l'école améliore la lisibilité et la fluidité de l'écriture, l'identification des lettres en lecture, ainsi que les compétences orthographiques et rédactionnelles. La production écrite, tout comme la compréhension écrite, exige de nombreuses opérations complexes, comme l'identification des mots, la construction d'idées, et l'inférence d'informations implicites. Pour soutenir les élèves, il est essentiel de planifier une progression d'apprentissage cohérente, adaptée à chaque niveau scolaire, en fixant des cibles claires et en prévoyant des évaluations régulières pour guider leur développement tout au long du parcours scolaire.

La gestion des activités d'apprentissage

Les élèves doivent relever des défis adaptés à leur niveau, qu'ils peuvent surmonter avec l'aide des personnes plus compétentes qu'eux. Ces défis doivent se situer dans leur zone proximale de développement (ZPD), un concept de Vygotsky qui désigne l'écart entre ce qu'un élève peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec de l'aide. Les enseignants doivent donc :

- Prendre en compte le niveau actuel des élèves et les habiletés nécessaires pour progresser.
- Adapter les activités pour fournir le soutien nécessaire tout en favorisant l'autonomie.

Pour gérer ce soutien, Wood, Bruner et Ross (1976) ont introduit le concept de l'étayage (*scaffolding*). Cette approche consiste à :

- Apporter un soutien au début, pour permettre à l'élève de réussir des tâches difficiles.
- Réduire progressivement l'aide, en fonction des progrès de l'élève, pour renforcer son autonomie.

Stratégies d'étayage pour les enseignants :

- Simplifier temporairement les tâches complexes.
- Modéliser les étapes à suivre.
- Donner des directives claires et des explications adaptées.
- Poser des questions ou offrir des indices pour guider la réflexion.
- Fournir une rétroaction immédiate, centrée sur les actions réalisées par l'élève et constructive.

Ces stratégies sont au cœur de méthodes d'enseignement efficaces, comme l'enseignement explicite, dont l'impact positif sur les apprentissages a été largement démontré par la recherche (voir la synthèse de Pascal Bressoux, 2022²).

² https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf

Dans le cadre de l'enseignement de la lecture, ces principes se traduisent de multiples manières, notamment :

- Travailler la conscience syllabique avant la conscience phonémique.
- Enseigner explicitement les correspondances graphèmes-phonèmes avant de faire décoder les mots qui les portent.
- Faire lire en priorité des mots que l'enfant peut décoder à l'aide des correspondances graphèmes-phonèmes apprises.
- Suivre une progression des correspondances graphèmes-phonèmes rationnelle, commençant par les plus simples, les plus régulières et les plus fréquentes.
- Corriger aussi souvent que possible les erreurs de lecture à voix haute et d'écriture des élèves pour éviter qu'elles s'imprègnent et deviennent difficiles à corriger.

La consolidation des apprentissages

Les apprentissages réalisés par les élèves ne se réduisent pas à une application le jour même : ils doivent s'accumuler et rester utiles dans le temps. Cependant, les nouvelles connaissances sont fragiles et risquent d'être oubliées. Pour les consolider, plusieurs stratégies sont efficaces :

- Revoir régulièrement ce qui a été appris et réenseigner au besoin.
- Espacer les mises en pratique dans le temps pour renforcer la mémoire, plutôt que de tout concentrer sur une courte période.
- Varier les activités d'application : travaux pratiques, projets, devoirs, toujours suivis d'une rétroaction.
- Relier les nouvelles connaissances aux précédentes : évoquer des notions déjà apprises, poser des questions et évaluer régulièrement.

Ces méthodes permettent de mieux ancrer les apprentissages et de favoriser leur réutilisation à long terme.

Dans le cadre de l'enseignement de la lecture, ces principes se traduisent de multiples manières, notamment :

- Entrainer les correspondances graphèmes-phonèmes enseignées de manière répétée, sur de multiples syllabes et mots, et à l'aide de tâches variées.
- Accroître progressivement la complexité des mots et des textes lus afin d'y inclure toutes les correspondances graphèmes-phonèmes étudiées depuis le début.
- Entrainer le développement des automatismes par la pratique régulière et répétée de listes de mots et de textes, et par l'utilisation de la lecture dans de multiples activités.
- Travailler la fluence en lecture en mettant à la fois l'accent sur la vitesse et la précision.

2. Le repérage universel

La fonction générale du repérage universel (p. ex des évaluations nationales) dans l'approche de la réponse à l'intervention **n'est pas d'inscrire l'élève dans une catégorie diagnostique, mais plutôt de dresser un portrait de ses forces et de ses faiblesses pour mieux intervenir** et le soutenir dans ses apprentissages scolaires (voir le document EvalAide³). On parle de repérage universel précoce lorsque l'intention est de déceler, au début de la scolarisation, les signes avant-coureurs de futures difficultés d'apprentissage. Le terme repérage universel périodique renvoie, pour sa part, à la pratique de mener une collecte de données à intervalles réguliers pour suivre les progrès de chaque élève (p. ex. trois fois par année : au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire).

- **La première fonction** du repérage universel périodique est de **suivre les progrès des élèves** à l'école et, donc, de vérifier la trajectoire d'apprentissage de chaque élève. Le premier repérage nous renseigne sur l'état des apprentissages réalisés avant le début d'une nouvelle année scolaire. Dans quelle mesure les élèves sont-ils prêts à amorcer les prochains apprentissages ? Faut-il prévoir un enseignement différencié dès le début de l'année pour les élèves qui n'ont pas réalisé les apprentissages attendus à la fin de l'année précédente ? Ces informations sont particulièrement utiles pour dégager une vue d'ensemble de la classe et pour guider la planification de l'enseignement.
- **La deuxième fonction** du repérage universel, surtout de celui qui a lieu au milieu de l'année scolaire, est de **repérer les élèves qui n'ont pas réalisé les apprentissages attendus** depuis le début de l'année scolaire, malgré un enseignement ou une différenciation pédagogique efficaces pour la majorité des élèves. À la suite de l'analyse de ce portrait de classe et de toute autre donnée pertinente, ces élèves peuvent être dirigés vers le palier 2 d'intervention ou directement vers le palier 3, selon le degré de sévérité de leur situation⁴. Lorsque le palier 1 est efficace pour la majorité des élèves, le pourcentage des élèves repérés comme étant à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage ou déjà en difficulté se situe typiquement entre 15 et 20 % (Spear-Swerling, 2015). Lorsque le pourcentage des élèves jugés à risque ou en difficulté est significativement plus élevé que 20 %, la priorité n'est pas de mettre en place des interventions au palier 2 ou 3, mais de relever l'efficacité du palier 1.
- **La troisième fonction** du repérage est double : a) déterminer si l'élève pourra profiter du palier 2 d'intervention ou s'il est préférable de le diriger directement vers le palier 3 ; b) **guider le choix des composantes de l'intervention** les mieux adaptées à ses besoins (p. ex. les fondements de l'identification des mots, ceux de la compréhension écrite ou ceux de la production écrite).

Précisons toutefois qu'il ne s'agit pas d'une évaluation de l'ensemble de la compétence des élèves ni d'une évaluation approfondie de leurs savoirs et de leurs savoir-faire. Il s'agit plutôt d'un procédé d'évaluation qui cible des habiletés fondamentales, surtout au cours des premières années d'apprentissage.

Dans le contexte français, le repérage universel des difficultés d'apprentissage de la lecture s'appuie sur les résultats obtenus par les élèves aux évaluations Repères CP, Point d'étape CP, et Repères CE1-CM2. Afin de repérer de manière fiable les élèves à besoin, **il est donc essentiel que les enseignants fassent passer ces évaluations à tous leurs élèves, en suivant rigoureusement les consignes de passation** (notamment le chronométrage des épreuves en temps limité). C'est à cette

³ https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/15_EvalAide_CSEN.pdf

⁴ À partir du CE1, les performances de l'élève de l'année précédente peuvent être utilisées comme indicateur pour justifier la mise en œuvre d'un palier d'intensification supérieur dès le début de l'année scolaire.

seule condition qu'ils pourront comparer les scores de leurs élèves aux seuils indiqués dans le Guide des scores, et ainsi bénéficier du travail d'étalonnage effectué par la DEPP.

Les évaluations Point d'étape CP sont une étape particulièrement cruciale pour repérer les élèves qui sont déjà en difficulté d'acquisition de la lecture, et leur offrir une intervention leur permettant de rattraper leur retard au cours de la deuxième moitié de l'année (voir la note du Passeur).⁵

3. L'intensification précoce des interventions éducatives

Plusieurs raisons ont été invoquées pour justifier la nécessité d'une intensification des interventions à des paliers d'intervention supérieurs. Pour cela, les séances d'intervention aux paliers supérieurs sont typiquement conduites auprès de petits groupes d'élèves ou d'un seul élève à la fois. Cette forme de tutorat vise à soutenir l'apprentissage en adaptant les interventions éducatives aux besoins particuliers des élèves, et en axant ces interventions sur une séquence ordonnée de leçons et sur les habiletés essentielles à la lecture et à l'écriture : l'analyse phonémique, la compréhension du principe alphabétique, la maîtrise du décodage phonologique, l'automatisation de l'identification des mots dans le traitement des textes, la construction du sens, l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise de l'orthographe et des processus rédactionnels (Foorman et Torgesen, 2001). Pour être efficace, cinq conditions doivent être réunies :

1. **L'alignement** renvoie à la mesure dans laquelle l'intervention cible les habiletés déficitaires chez l'élève, plutôt que celles qui se développent normalement, et correspond aux attentes du programme d'enseignement pour son niveau scolaire. L'adéquation de cet alignement dépend étroitement de la justesse du portrait des forces et des faiblesses de chaque élève, et de l'inclusion dans les leçons d'activités d'apprentissage centrées sur les habiletés déficitaires qui ont été ciblées.
2. La **composition des groupes à besoins** aux paliers supérieurs est optimale lorsque leurs membres présentent **des besoins similaires**. Vaughn et collègues (2007) recommandent la formation de petits groupes constitués de trois à cinq élèves au palier 2 et d'un à trois élèves au palier 3, bien que les modalités retenues dans les travaux de recherche sur cette question présentent une variabilité légèrement plus grande (c'est-à-dire d'un à huit élèves par groupe). L'objectif est de s'assurer que les occasions pour chaque élève de s'engager dans les activités d'apprentissage et de fournir une réponse sont fréquentes au cours des séances d'intervention (p. ex. un minimum de six réponses par minute au palier 2 et de huit au palier 3).
3. Le **choix de l'approche pédagogique** constitue une décision déterminante dans l'intensification d'une intervention. Celles dont le succès est le mieux documenté auprès des élèves tout-venant, mais surtout auprès des élèves qui rencontrent des difficultés, sont l'enseignement explicite (Carnine et al., 2006 ; Stockard et al., 2018) et le travail collaboratif entre les élèves (Nietzel et al., 2022).
4. Le **choix du meilleur intervenant** aux paliers supérieurs dépend de son niveau d'expertise et des exigences du programme d'intervention. Le palier 3 est ordinairement confié à des spécialistes de la rééducation ou à d'autres professionnels en raison de la nature et du degré de sévérité des difficultés d'apprentissage chez les élèves et de la complexité des programmes d'intervention qui leur sont destinés. Le palier 2 peut aussi être pris en charge par des spécialistes de la

⁵ <https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-site-officiel/publications-et-ressources/lettre-le-passeur.html>.

rééducation, mais les recherches actuelles donnent à penser que les enseignants peuvent être tout aussi efficaces lorsque le programme d'intervention est bien défini et que ses fondements et ses procédures sont bien maîtrisés par les intervenants (Nietzel et al., 2022).

5. La **durée et la fréquence du programme d'intervention** constituent aussi des facteurs importants aux paliers 2 et 3. Le choix des paramètres qui a été fait dans les études qui ont évalué l'effet de ces facteurs gravite autour des valeurs suivantes, sans qu'elles soient nécessairement optimales. Le palier 2 est d'une durée approximative de 8 à 16 semaines à raison de 3 à 5 séances par semaine d'environ 30 minutes, alors que le palier 3 s'étend sur plus de 16 semaines à raison de 4 ou 5 séances de 45 à 60 minutes par semaine (Austin, Vaughn et McClelland, 2017). De manière générale, les experts s'accordent à dire que l'intensité de l'intervention est un ingrédient essentiel de son efficacité : mieux vaut une intervention intense et courte qu'une intervention saupoudrée sur une longue durée. Par exemple, à durée totale d'intervention égale (ici 16 heures), mieux vaut intervenir 30 minutes par jour, 4 jours par semaine, pendant 8 semaines que 15 minutes par jour, 2 jours par semaine pendant 32 semaines.

Dans le contexte français, les interventions de palier 2 peuvent se faire aussi bien en classe entière pour un petit groupe à besoins similaires pendant que le reste de la classe travaille en autonomie, que se faire sur des heures dédiées aux élèves en difficulté comme les activités pédagogiques complémentaires (APC). Le travail avec le groupe à besoins peut être effectué par l'enseignant de la classe, par un autre personnel, ou tirer aussi parti des outils numériques qui facilitent l'entrainement des élèves en autonomie.

4. Le suivi des progrès aux paliers 2 et 3

Les interventions aux paliers 2 et 3 n'ont pas vocation à se poursuivre indéfiniment pour tous les élèves concernés. Si l'on considère qu'en moyenne 15% des élèves bénéficient d'une intervention de palier 2, lorsque celle-ci est efficace elle devrait suffire à la majorité d'entre eux pour rejoindre le niveau attendu du groupe classe. Seuls 5% des élèves (un tiers de ceux participant au palier 2), ne répondant pas suffisamment à l'intervention de palier 2, devraient donc avoir besoin d'une intervention au palier 3.

Le suivi des progrès aux paliers supérieurs joue donc un rôle déterminant dans la décision de mettre fin à l'intervention parce qu'elle n'est plus nécessaire ou d'en modifier les paramètres parce que son efficacité est insuffisante. Pour s'inscrire dans la logique de la réponse à l'intervention, cette collecte de données doit être axée sur les habiletés déficitaires qui sont travaillées dans les activités d'apprentissage.

La pratique la plus courante consiste à **résERVER quelques minutes à intervalles réguliers pour prendre une mesure des progrès** réalisés par les élèves, par exemple toutes les deux semaines au palier 2 et toutes les semaines au palier 3 (Brown-Chidsey et Steege, 2010 ; Vaughn et al., 2007). Ces recommandations sont ordinairement adéquates pour les habiletés qui se développent rapidement chez la majorité des élèves (p. ex. l'analyse phonémique, la maîtrise des correspondances graphème-phonème, la lecture de mots), mais l'intervalle de temps entre les prises de données peut s'allonger pour les habiletés complexes qui se développent lentement (p. ex. la compréhension en lecture).

Dans le contexte français, le plus simple pour les enseignants peut être de réutiliser les épreuves des évaluations nationales qui ont servi à identifier les élèves à besoins. En les administrant de manière répétée, ils peuvent ainsi suivre les progrès de leurs élèves dans les compétences cibles choisies (par exemple, manipuler des phonèmes, lire à voix haute un texte...). Ce suivi nécessite donc d'enregistrer les scores successifs de chaque élève bénéficiant de l'intervention.

Les programmes d'intervention au palier 2 sont ordinairement assortis d'une cible (p. ex. un score de performance réaliste). L'appréciation des progrès est évaluée relativement à la courbe qui relie le score de départ de l'élève et le score attendu. Lorsque le score attendu est atteint et stable, Brown-Chidsey et Steege (2010) recommandent de poursuivre le programme d'intervention et le pistage des progrès pendant quelques semaines en réduisant progressivement le nombre de séances par semaine afin de confirmer la solidité des apprentissages. Dans le cas où les progrès observés s'écartent des attentes, ils recommandent de commencer par augmenter la durée des séances d'intervention et de réduire la taille du sous-groupe afin d'augmenter le nombre des réponses produites dans les activités d'apprentissage avant de diriger un élève vers le palier 3. Pour faciliter l'interprétation des changements dans la trajectoire d'apprentissage, il faut noter toute modification apportée aux modalités de l'intervention. Ces renseignements permettent de retrouver les conditions particulières à l'origine d'un changement de direction dans la trajectoire.

Lorsqu'un programme d'intervention au palier 3 n'entraîne pas les progrès attendus, il est recommandé de mener une évaluation approfondie des forces et des faiblesses de l'élève pour guider les modifications à apporter à ce programme. Chez les élèves qui rencontrent des difficultés particulièrement sévères, il est possible que l'état actuel de nos connaissances ne puisse pas guider l'amélioration du palier 3 au-delà d'une certaine limite. Il est alors utile de garder à l'esprit que tous les élèves peuvent progresser dans leurs apprentissages scolaires, même ceux qui rencontrent des difficultés chroniques, et que l'amélioration des programmes éducatifs ou rééducatifs est un projet évolutif.

L'insuffisance des progrès au palier 2 justifie souvent le recours à des professionnels extérieurs à l'école (orthophoniste, psychologue...) afin de dresser un bilan plus précis et exhaustif des compétences cognitives de l'élève, et de proposer des remédiations plus spécialisées. En revanche, il est souvent prématûr de faire appel à de tels professionnels tant que des interventions de palier 2 ou 3 n'ont pas été tentées au sein de l'école. C'est tout l'intérêt de l'approche de la réponse à l'intervention que de s'assurer que des réponses pédagogiques adaptées ont été apportées et qu'elles se sont avérées insuffisantes avant de faire appel à des intervenants extérieurs.

5. Conclusions

DuFour, DuFour, Eaker, Many et Mattos (2019) nous rappellent à juste titre que « [c]e n'est que lorsque les gens agissent différemment qu'une organisation peut s'attendre à obtenir des résultats différents » (p. 259). L'implémentation de l'approche de la réponse à l'intervention nous fait réaliser cependant qu'il faut plus que des voeux pieux pour agir différemment. **Il faut réunir un ensemble coordonné de stratégies et accepter d'investir des ressources et des efforts importants de manière récurrente pour éléver l'efficacité d'un système éducatif.** En retour, nous pouvons anticiper une amélioration importante de la réussite éducative des élèves, une réduction concomitante du risque d'échec et de décrochage scolaires et une élévation de l'expertise et du sentiment de compétence professionnelle des acteurs scolaires.

Ce qu'il faut retenir

- **Sortir de l'approche « attendre l'échec » :** Les trajectoires d'apprentissage s'établissent tôt et sont stables sans intervention. Une intervention rapide, adaptée et intensive est essentielle pour éviter que les écarts entre élèves en difficulté et leurs pairs ne se creusent davantage.
- **Approche des Systèmes de Soutiens à Paliers Multiples (SSPM) :** Ce modèle différencié offre trois niveaux de soutien (universel, ciblé, intensif) adaptés à la sévérité des difficultés des élèves et à leurs besoins.
- **Réponse à l'intervention (RàI) :** C'est une implémentation spécifique des SSPM qui vise à s'assurer que tous les élèves, y compris ceux qui présentent des difficultés, reçoivent un soutien approprié et en temps opportun, en s'appuyant sur des pratiques fondées sur des preuves et des stratégies de prévention.
- **Enseignement universel :** Le palier 1 (enseignement de qualité pour tous) joue un rôle préventif fondamental en réduisant les écarts d'apprentissage et en limitant l'impact des facteurs externes comme l'origine sociale.
- **Efficacité du Palier 1 :** Un palier 1 efficace doit permettre à la grande majorité (c'est-à-dire 80 à 85 %) des élèves de réaliser les apprentissages prévus dans le programme d'enseignement sans intervention supplémentaire. Lorsque le pourcentage des élèves jugés à risque ou en difficulté est significativement plus élevé que 20 %, la priorité n'est pas de mettre en place des interventions au palier 2 ou 3, mais de relever l'efficacité du palier 1.
- **Intervention ciblée :** Si un élève rencontre des difficultés persistantes, il doit bénéficier d'un soutien ciblé au Palier 2. Ce niveau implique une prise en charge plus individualisée, généralement en petit groupe à besoins similaires, et adaptée à ces besoins.
- **Intervention intensive :** Au palier 2 comme au palier 3, l'intensité de l'intervention est une condition nécessaire pour favoriser l'efficacité. Eviter le saupoudrage.
- **Palier 3 :** Lorsque les difficultés sont plus importantes et résistent aux interventions des paliers précédents, un soutien intensif doit être mis en place. Cela inclut des programmes plus spécialisés et des interventions sur mesure (par ex. 16 semaines à raison de 4 ou 5 séances de 45 à 60 minutes par semaine)
- **Repérage universel :** Des évaluations régulières comme les évaluations nationales permettent d'identifier les élèves ayant besoin de soutien et d'ajuster l'enseignement pour améliorer la progression.
- **Suivi des progrès :** le suivi aux paliers supérieurs joue un rôle déterminant dans la décision de mettre fin à l'intervention parce qu'elle n'est plus nécessaire ou d'en modifier les paramètres parce que son efficacité est insuffisante.

Pour aller plus loin

Brown-Chidsey, R. et R. Bickford (2016). *Practical handbook of multi-tiered systems of support : Building academic and behavioral success in schools*, New York, Guilford Press.

Desrochers, Alain (2021). L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture. Presses de l'Université du Québec.

Bibliographie

- Austin, C.R., S. Vaughn et A.M. McClelland (2017). « Intensive reading interventions for inadequate responders in grades K–3 : A synthesis », *Learning Disability Quarterly*, 40(4), p. 191-210.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor.
- Brown-Chidsey, R. et R. Bickford (2016). *Practical handbook of multi-tiered systems of support : Building academic and behavioral success in schools*, New York, Guilford Press.
- Brown-Chidsey, R. et M.W. Steege (2010). *Response to intervention : Principles and strategies for effective practice*, New York, Guilford Press.
- Carnine, D.W., J. Silbert, E.J. Kame'enui, S.G. Tarver et K. Jungjohann (2006). *Teaching struggling and at-risk readers. A direct instruction approach*, Upper Saddle River, Pearson Education.
- Dufour, R., R. Dufour, R. Eaker, T.W. Many et M. Mattos (2019). *Apprendre par l'action : manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles*, 3e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Foorman, B.R. et J. Torgesen (2001). « Critical elements of classroom and small-group intervention promote reading success in all children », *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), p. 203-212.
- Gioia, P., Ziegler, J. C., & Deauvieau, J. (2024). Revisiting the causal effects of phonemic awareness on reading acquisition: insights from a systematic review and a large-scale longitudinal study. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/xc2qa>
- Nietzel, A.J., C. Lake, M. Pelligrini et R. Slavin (2022). « A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools », *Reading Research Quarterly*, 57(1), 149-179.
- Scarborough, H.S. (2001). « Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities : Evidence, theory, and practice », dans S.B. Newman et D.K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research*, New York, Guilford Press, p. 97-110.
- Spear-Swerling, L. (2015). *The power of RTI and reading profiles : A Blueprint for solving reading problems*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- Stockard, J., T.W. Wood, C. Coughlin et C.R. Khoury (2018). « The effectiveness of direct instruction curricula : A meta-analysis of a half century of research », *Review of Educational Research*, 88(4), p. 479-507.
- Vaughn, S., J. Wanzek, A.I. Woodruff et S. Linan-Thompson (2007). « Prevention and the identification of students with reading disabilities », dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 11-27.

education.gouv.fr

Contact presse

01 55 55 30 10

spresse@education.gouv.fr

Contact Conseil scientifique de l'éducation nationale

csen@education.gouv.fr

reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale