

Les interventions recommandées en palier 1 et 2 du modèle de Réponse à l'Intervention pour la littératie en 3^{ème} année de maternelle

Schillings P., André, M. & de Chambrier A.-F.

ULiège

Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales (FHSE)

Département des Sciences de l'Éducation

Patricia.schillings@uliege.be

ULiège

Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales (FHSE)

Département des Sciences de l'Éducation

Marine.andré@uliege.be

HEP Vaud

Unité d'Enseignement et de Recherche en Pédagogie Spécialisée (UER PS)

anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch

Trois mots-clés (premier mot-clé ; deuxième mot-clé ; troisième mot-clé)

(littératie ; langage oral ; modèle de Réponse à l'Intervention)

Résumé court (259 mots)

Le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI) a été développé aux États-Unis au début des années 2000 précisément pour prévenir les difficultés en lecture dès le « Kindergarten » (3^{ème} maternelle). En tant que domaine étudié depuis plusieurs décennies et étant donné sa forte intrication avec le langage oral, la littérature scientifique sur l'acquisition de la littératie et sur les difficultés en la matière est particulièrement vaste. Les recommandations pédagogiques fondées sur les preuves préconisent de développer chez les jeunes élèves la conscience phonémique et la connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes, le vocabulaire, la compréhension de textes entendu, les habiletés syntaxiques et narratives, l'encodage ainsi que la conscience de l'écrit. Les interventions de palier 2 visent quant à elles à développer de manière plus ciblée et plus intensive (3 à 5 séances de 30 min. par semaine pendant 8 à 16 semaines) les compétences jugées particulièrement importantes pour les apprentissages ultérieurs. Plusieurs programmes de palier 2 ont été validés dans ce sens mais ont tendance à se focaliser sur l'un ou l'autre aspect de la littératie. Dans la perspective d'un projet de recherche européen visant à implémenter le modèle RàI dans nos systèmes scolaires, la présente

communication vise d'une part à faire la synthèse des compétences et dispositifs à favoriser pour optimiser la réussite des élèves en langage oral et écrit sur le long terme. Elle vise d'autre part à faire émerger les différentes questions que le modèle Ràl soulève, telles celles de la nature des compétences à privilégier au palier 2 ou de la durée préconisée des interventions respectives.

Résumé long (952 mots)

Le modèle de Réponse à l'Intervention (Ràl) a été développé aux États-Unis au début des années 2000 précisément pour prévenir les difficultés en lecture dès le « Kindergarten » (3^{ème} maternelle). Le développement de ce modèle faisait suite aux débats de la fin du siècle dernier sur l'enseignement de la lecture (approche syllabique *versus* globale) ; à l'expertise du *National Reading Panel* ayant mis en évidence l'importance d'un enseignement systématique des correspondances graphèmes-phonèmes et de la conscience phonémique (NRP, 2000); et au constat selon lequel de nombreux élèves mauvais lecteurs étaient victimes d'un « trouble de l'enseignement » plutôt que d'un trouble d'apprentissage (Vellutino et al., 1996). Depuis lors, de nombreuses données ont confirmé l'importance de la maîtrise du code pour une bonne entrée dans le langage écrit, dimension pour laquelle le niveau de preuve en termes d'efficacité pédagogique est très fort (Bilton & Tillotson, 2020). Ces travaux sont à mettre en perspective du modèle de lecture à deux voies (Coltheart et al., 2001), omniprésent dans la littérature scientifique, qui précise que l'identification des mots se fait majoritairement par décodage en début d'apprentissage, pour se faire progressivement davantage par reconnaissance directe de mots stockés dans un lexique mental. Plusieurs programmes de palier 1 ont ainsi été développés pour enseigner la conscience phonémique et les correspondances graphèmes-phonèmes aux jeunes élèves (p. ex. : Road to the Code, Blachman et al., 2000), pour assurer à terme une identification fluide des mots.

De nombreux experts soulèvent toutefois que si la connaissance du code et plus généralement l'identification des mots sont des conditions indispensables à l'apprentissage de la lecture, elles n'en sont pas pour autant suffisantes. L'identification des mots est en effet le meilleur prédicteur de l'apprentissage de la lecture jusqu'en milieu d'école primaire, mais la richesse du vocabulaire et les compétences en compréhension orale deviennent plus déterminantes au-delà (Ouellette & Beers, 2010). À ce titre, le dispositif de lecture interactive, qui vise notamment à favoriser le développement du vocabulaire et de la compréhension de textes entendus en familiarisant progressivement les jeunes élèves avec le registre de l'écrit, est un dispositif pédagogique dont l'efficacité a été démontrée (Towson et al., 2017).

Les recommandations didactiques fondées sur les données probantes préconisent par ailleurs un enseignement conjoint de la lecture et de la production écrite. À ce niveau, il importe d'une part de soutenir le développement des compétences en production orale, sous-jacentes aux habiletés en production écrite. Des dispositifs visant à favoriser chez les jeunes élèves les compétences syntaxiques et plus largement narratives sont ainsi recommandés, comme le proposent notamment les ouvrages *Narramus* (Roux-Baron, Cèbe & Goigoux, 2017). Il est également préconisé de développer les compétences des jeunes élèves au niveau de l'écriture à plus proprement parler. Des dispositifs visant l'écriture émergente ou l'orthographe approchée (Puranik & Lonigan, 2014) assurent la fluidité des compétences d'encodage de mots au moyen d'une pratique régulière de production d'écrits. Parallèlement, des ateliers d'écriture tels que ceux formalisés par Calkins (1986) permettent d'enseigner dès 5 ans l'utilisation de stratégies visant à stimuler la planification et la régulation des écrits (De Croix et al. 2020).

Ces activités de production écrite impacteraient positivement l'acquisition de la littératie au maternel notamment en favorisant la compréhension par les élèves du fonctionnement du langage écrit et des similitudes et divergences qu'il entretient avec l'oral. Le travail de cette « conscience de l'écrit » ou *print awareness* (Justice & Ezell, 2001) figure également parmi les recommandations didactiques

fondées sur les preuves. Plus largement, la découverte des normes de l'écrit et des genres textuels dès l'école maternelle implique un guidage de l'adulte dont un exemple est formalisé dans le dispositif francophone de *Dictée à l'adulte* (Thévenaz, 2012).

Les interventions de palier 2 visent pour leur part à développer de manière plus ciblée, plus systématique, plus intensive et en plus petits groupes d'élèves les compétences jugées particulièrement importantes pour les apprentissages ultérieurs. Elles prennent généralement la forme de séances de soutien intensif (3 à 5 séances de 30 min. par semaine pendant 8 à 16 semaines) en petit groupe d'élèves (4-6 élèves) réalisées au sein ou en dehors de la classe. Plusieurs programmes de palier 2 ont été validés dans cette perspective (p. ex. : *Early Reading Intervention*, Coyne et al., 2013; Goldfeld et al., 2022). Toutefois, et mis en perspective des durées habituelles des interventions de palier 2, ces programmes ont tendance à se focaliser sur l'un ou l'autre aspect de la littératie, alors que les travaux sur la littératie au sens large montrent que les habiletés langagières des élèves en difficultés peuvent être significativement améliorées moyennant un accompagnement sur plusieurs années (Zorman et al., 2015). Le programme PARLER, développé et validé en France et récemment validé en Belgique (Dejaegher et al., 2023), vise justement à favoriser l'acquisition de la littératie au sens large auprès d'élèves en difficulté en prévoyant à leur intention des activités supplémentaires du début de la 3^{ème} maternelle à la fin de la 2^{ème} primaire.

En tant que domaine étudié depuis plusieurs décennies et étant donné sa forte intrication avec le langage oral, la littérature scientifique sur l'acquisition de la littératie et sur les difficultés en la matière est particulièrement vaste. Dans la perspective d'un projet de recherche européen visant à implémenter le modèle Ràl dans nos systèmes scolaires, la présente communication vise d'une part à faire la synthèse des compétences et dispositifs à favoriser pour optimiser la réussite de tous les élèves en langage oral et écrit sur le long terme. Elle vise d'autre part à faire émerger les différentes questions que le modèle Ràl soulève, telles celles de la nature des compétences à privilégier au palier 2, de la durée préconisée des interventions respectives ou de la fréquence des évaluations de suivi des progrès.

Bibliographie

- Bilton, C. & Tillotson, S. (2020). *Improving literacy in key stage 1 : Guidance report*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/literacy-ks-1>
- Blachman, A. B., Black, R. & Ball, E. (2000). *Road to the Code: A Phonological Awareness Program for Young Children*. Brookes.
- Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Heineman.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-56
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Hagan-Burke, S., Simmons, L. E., Kwok, O., Kim, M., . . . Rawlinson, D. M. (2013). Adjusting beginning reading intervention based on student performance: An experimental evaluation. *Exceptional Children*, 80(1), 25-44.
- De Croix, S., André, M., Dachet, D., Dumont, A., Libion, M., & Schillings, P. (2020). Devenir auteur dès l'entrée au primaire : les ateliers d'écriture aident-ils les jeunes enfants à développer leurs compétences en production d'écrits ? *Revue Hybride de l'Éducation*, 4(2), 73-93.
- Dejaegher, C., Lafontaine, D., André, M., Leyh, O., Rappe, J. et Schillings, P. (à paraître). Expérimentation du programme PARLER en Belgique francophone. *Revue Française de pédagogie*.
- Goldfeld, S., Beatson, R., Watts, A., Snow, P., Gold, L., Edwards, S., ... & Eadie, P. (2022). Tier 2 oral language and early reading interventions for preschool to grade 2 children: a restricted systematic review. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 27(1), 65-113.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.
- 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: Reports of the subgroups.*
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(2), 189-208.
- Puranik, C. S. & Lonigan, C. J. (2014). Emergent Writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 453-467.
- Roux-Baron, I., Cèbe, S. & Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue Française de pédagogie*, 201, 83-104.
- Thévenaz, T. (2012). *La dictée à l'adulte : une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel*. Retrieved from http://www.forumlecture.ch/thevenaz_christen_2012_2.cfm
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3) 132-146.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Chen, R., Pratt, A., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601-638.
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G. & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 57-76.
-