



Conseil fédératif

A1617-CF-133

Échange

Réponse à l'intervention (RAI)

Présentation de deux études

NIH Accès public

Manuscrit des auteurs

Sch Psychol Q. Manuscrit des auteurs disponible dans PMC, 17 février 2010.

Publié sous forme définitive après édition comme suit :

Sch Psychol Q. 1^{er} juin 2009, 24(2) : 130, doi : 10.1037/a0016158.

Réponse à l'intervention : Prête au non? Ou, passer d'un échec en attente à l'observation d'un échec

Cecil R. Reynolds, retraité
Université A&M du Texas

Sally E. Shaywitz
Professeure titulaire de la Chaire Audrey G. Ratner en développement de l'apprentissage, École de médecine de l'Université Yale, codirectrice du Yale Center for Dyslexia and Creativity

Résumé

Les écoles procèdent actuellement à la mise en œuvre rapide des modèles de réponse à l'intervention (RAI) utilisés aux fins de diagnostic et d'intervention. L'objectif de la préconisation du recours à un modèle RAI pour les élèves ayant une difficulté est clairement louable, mais un examen attentif révèle une insuffisance non évaluée de données empiriques appuyant la RAI, ainsi qu'un optimisme excessif quant aux problèmes pratiques que celle-ci soulève. Les modèles sont mis en pratique en l'absence de recherche et de soutien logique adéquats et sans tenir compte des retombées négatives à long terme qu'ils sont susceptibles d'avoir chez les élèves ayant des difficultés. La mise en œuvre soulève de nombreux problèmes, dont les suivants : (a) les aléas entraînés par les détails cruciaux du modèle dans la pratique; (b) l'absence de prise en compte des élèves brillants qui éprouvent des difficultés; (c) le caractère relatif, contextuel et propre à la situation de l'identification des élèves à cibler; (d) les faiblesses préoccupantes du processus de RAI comme moyen de diagnostiquer ou de déterminer une difficulté; (e) le manque apparent de données sur les élèves permettant de choisir efficacement les approches et les composantes de l'intervention. Les auteurs sont favorables au concept de la RAI si elle est mise en pratique à titre de modèle de prévention. Comme l'ont observé les auteurs, les avantages éventuels de l'utilisation de ce modèle pour déterminer les difficultés sans disposer de données empiriques valides et fiables demeurent une hypothèse non prouvée, tandis que les préjudices potentiels pour certains enfants ayant des difficultés sont très susceptibles de se concrétiser.

Mots-clés

difficultés d'apprentissage; intelligence; prévention; intervention; diagnostic

La RAI en tant que stratégie de prévention : Quel est l'état des données probantes?

Données probantes actuelles

Fuchs, Mock, Morgan, et Young (2003), ainsi que Gresham, Restori, et Cook (2008), Fletcher et Vaughn (2009), et Reschly (2005), et de nombreuses autres personnes ont décrit les modifications apportées en 2004 aux lois fédérales régissant l'admissibilité à une éducation spécialisée en raison de difficultés spécifiques d'apprentissage (*Individuals With Disabilities Education Improvement Act*; IDEIA – loi sur l'amélioration de l'éducation des personnes handicapées) en mettant l'accent sur ce que l'on appelle communément la

« réponse à l'intervention » (RAI). Ce faisant, ils examinent habituellement aussi les données probantes appuyant la réorientation vers un modèle RAI de prestation de services, qui est expliqué plus clairement dans les révisions récentes des règles de mise en application de l'IDEIA (département de l'Éducation des États-Unis, 2004). Reschly (2005), Shinn (2005), Fletcher et Vaughn (2009), et d'autres acteurs décrivent aussi en quoi pourrait consister un modèle RAI, précisant ce qu'ils considèrent comme des protocoles standard de mise en œuvre des modèles RAI.

Toute correspondance au sujet de cet article doit être adressée à Cecil R Reynolds, 101 Reynolds Court, Bastrop, TX 78602.
crrh@earthlink.net.

Une partie de cet ouvrage figure également dans une brève critique de Fletcher et Vaughn (2009) par Reynolds et Shaywitz (2009).

Bien que la notion de la RAI en tant que processus de prestation de services puisse être utile à la fois pour l'éducation générale et l'éducation spécialisée, les données probantes existantes n'appuient pas l'enthousiasme apparemment débordant que suscite l'état de préparation actuel du modèle RAI chez ses défenseurs, qui semblent avoir été trop optimistes et qui l'ont souvent présenté de manière incomplète quant aux données de recherche qui le soutiennent, à la facilité de sa mise en œuvre, à la portée de son application dans les écoles, à la clarté de ce en quoi consiste la réactivité, et la capacité du modèle RAI à aider les enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

Par ailleurs, l'absence de données probantes fiables donne fortement à penser que la mise en œuvre du modèle est très prématurée, surtout compte tenu de l'importance que le gouvernement fédéral accorde aux traitements prenant appui sur des données empiriques. En effet, Fuchs et ses collaborateurs (2003) ont conclu que les défenseurs de la RAI comme autre moyen de cerner les difficultés d'apprentissage doivent toujours prouver que leur démarche de résolution de problèmes mérite d'être décrite comme étant « scientifiquement étayée » (p. 167). La base de recherche n'est toujours pas suffisante pour fournir une orientation adéquate ou fiable aux praticiens quant à la façon de mettre en œuvre la RAI comme processus efficace de prestation de services, car il reste à établir de nombreux détails et à définir des aspects particuliers de la RAI (dont certains sont aussi essentiels que la question à savoir en quoi consiste exactement une réponse, c.-à-d. le « R » dans « RAI »). L'ampleur de l'effet déclarée dans le cadre des études de recherche sur la RAI est moins constante que ne l'affirment bon nombre des défenseurs de celle-ci, et les études faisant état d'excellents résultats sont très susceptibles d'être fondées sur des degrés de fidélité au traitement qui ne sont pas représentatifs de ceux qui sont atteints dans le cadre des pratiques d'enseignement quotidiennes en situation réelle (c.-à-d. non dans le cadre d'un projet de recherche à petite échelle faisant l'objet d'une surveillance étroite), et un grand nombre de ces études ne portent pas sur des échantillons d'élèves représentatifs des élèves qui reçoivent actuellement des services d'éducation spécialisée (p. ex. se reporter à Graham et Perin, 2007). Fait encore plus préoccupant, la RAI est déjà utilisée comme seul moyen de diagnostiquer les difficultés d'apprentissage (ce qui a pour effet de contourner l'exigence d'effectuer une évaluation globale pour déterminer les difficultés, puisque la RAI est définie comme étant une évaluation globale) dans de nombreux États aux États-Unis, et d'autres proposent de faire de même.

Un grand nombre de ces problèmes témoignent directement du manque de connaissances essentielles concernant presque toutes les hypothèses influant sur le processus de mise en œuvre de la RAI. En l'absence de données probantes à cet égard, l'orientation fournie par la réglementation fédérale concernant la mise en œuvre des traitements liés à la RAI et l'évaluation de leur effet ne peut être que vague et imprécise, et en fait, elle l'est. Par conséquent, la mise en œuvre est soumise aux caprices et aux incohérences des ensembles particuliers de croyances individuelles non fondées sur des données probantes des psychologues scolaires, des enseignants, des directeurs d'école, et des administrateurs de systèmes scolaires. Ainsi, les règlements sur l'éducation spécialisée établis par le bureau de l'éducation spécialisée et de la réadaptation (Office of Special Education and Rehabilitation [OSERS]) du département de l'Éducation des États-Unis favorisent l'utilisation de la RAI, mais à ce jour, l'orientation qu'ils fournissent n'est toujours pas suffisante pour donner l'espoir d'une cohérence raisonnable sur les plans de son élaboration, de sa mise en application et de ses résultats. Cette absence d'orientation quant à la procédure a pour effet de garantir que la mise en œuvre de la RAI manquera de fidélité, subira les répercussions de modèles de mesure incohérents, et donnera lieu à l'augmentation des niveaux de subjectivité en matière de diagnostic et de traitement.

Compte tenu de la situation actuelle, il est inévitable que de grandes variations surviennent quant à la conceptualisation de la RAI et aux particularités réelles de la pratique relativement à des questions qui sont importantes et qui auront une incidence directe sur la démarche consistant à déterminer quels élèves seront désignés pour l'obtention de services d'éducation spéciale et combien d'entre eux les recevront. Les décisions en matière de placement au sein des services d'éducation spécialisée sont importantes pour les personnes concernées et peuvent avoir des répercussions, tant positives que négatives, susceptibles de changer leur vie.

De plus, alors que les auteurs comme Reschly (2005), Gresham et ses collaborateurs (2008), ainsi que Fletcher et Vaughn (2009) semblent exprimer une opinion consensuelle quant au bien-fondé et à l'état de préparation de la RAI et à ses pratiques qu'ils jugent clairement établies, de nombreux acteurs du domaine considèrent que celle-ci est très peu évoluée en plus de prêter à controverse à de nombreux égards et même de soulever la polémique dans certains milieux (p. ex. on peut consulter les archives relatives à la « RTI » [RAI] sur le serveur de liste de diffusion de la National Association of School Psychologists pour avoir une idée du débat intense, et parfois ad hominem, que soulèvent les défenseurs et les détracteurs de la RAI). D'autres personnes en vue dans le domaine (p. ex. Kavale, Kauffman, Bachmeir, et LeFever, 2008) soutiennent que la RAI est presque entièrement un phénomène sociopolitique.

Les problèmes liés à la mise à l'échelle de l'application de la RAI sont considérables, tout comme le sont ceux que soulèvent la surveillance à grande échelle du traitement (c.-à-d. les interventions) et la fidélité au traitement. La fidélité au traitement (ou intégrité du traitement) est tout simplement la mesure dans laquelle une intervention est mise en œuvre comme prévu. Malheureusement, l'intégrité du traitement a généralement été passée sous silence dans les écoles, et il peut être consternant de constater que l'intégrité du traitement est un élément essentiel de l'évaluation de l'efficacité de l'intervention, mais qu'elle n'est pas mesurée régulièrement par les professionnels des domaines de la psychologie scolaire ou de l'éducation spécialisée et que lorsqu'elle est mesurée, elle ne l'est pas par des observateurs externes impartiaux, mais l'est le plus souvent à partir de rapports d'enseignants — les personnes mêmes dont les méthodes de traitement sont évaluées. Cela pose problème, et ce, même au niveau des écoles, et les problèmes que suscite la mise à l'échelle de la surveillance de la fidélité au traitement dans l'ensemble des arrondissements, des États, et du pays sont manifestement importants.

Les défenseurs de la RAI semblent présenter la RAI comme étant prête à mettre en application et accompagnée de pratiques bien établies et appuyées. Toutefois, les recherches qui appuient la RAI sont en majeure partie fondées sur des études à petite échelle qui comprennent un contrôle étroit de l'intervention ou de la fidélité au traitement, qui est exercé dans le cadre de programmes de recherche et de formation universitaires. En outre, ces recherches n'ont souvent pas été menées auprès d'élèves véritablement sous performants (se reporter aux discussions ultérieures de Graham et Perin, 2007). Pogrow (1996), qui a parlé dans ses écrits des grands mythes de la réforme pédagogique, a souligné le fossé qui existe entre les recherches à petite échelle et la mise en œuvre à grande échelle comme étant le principal élément de ce que qui constitue à son avis le septième mythe des réformateurs de la pédagogie.

[Traduction] « Mythe n° 7. On peut comprendre le changement à grande échelle si l'on comprend ce qui se passe à une très petite échelle. Il s'agit là du plus grand mythe! [...] Les chercheurs étudient des phénomènes à petite échelle pendant de très courtes périodes. Ils tirent leurs connaissances de recherches en laboratoire contrôlées, d'études pilotes, d'études de cas menées dans quelques écoles, ou de quelques exemples d'écoles exceptionnellement efficaces. Des techniques de recherche élaborées plus récemment, comme la méta-analyse, « prétendent » que les résultats ont été produits à grande échelle » (p. 659). Pogrow affirme ensuite que bien que les personnes qui préconisent une réforme rapide se convainquent que les réformes proposées sont maintenant prêtes à être mises en œuvre, une telle croyance ne cadre pas avec la réalité des écoles. Selon Pogrow (1996), la réalité pointe son vilain nez très rapidement, ou comme il le dit en réponse au mythe n° 7 [Traduction] « Réalité n° 7. C'est l'échelle, idiot! Un changement à grande échelle reflète des propriétés qui sont souvent diamétralement opposées à celles qui sont présentes dans le cadre de recherches à petite échelle. Alors que la réussite à petite échelle est une source d'inspiration, les méthodes employées ne sont pas nécessairement applicables à grande échelle. Le fait qu'une démarche soit efficace dans quelques classes, dans quelques écoles, pour quelques enseignants, à quelques niveaux d'étude, pendant quelques semaines, et ainsi de suite, n'indique pas s'il est possible ou non de la déployer ni si elle sera réellement efficace à grande échelle » (p. 659). À la suite de la publication du rapport de 2000 du National Reading Panel (comité national sur la lecture), l'éducation a fait un pas de géant vers le monde de la norme de la science moderne, qui consiste à ne pas se fier aux opinions, aux systèmes de croyances, ni à la frénésie de masse, mais plutôt à se fonder sur des données probantes pour prendre des décisions en matière d'éducation. Dans un tel contexte, les appels lancés pour la mise en œuvre rapide de la RAI – qui s'appuient actuellement sur des données probantes

insuffisantes — semblent refléter un recul considérable et témoigner davantage d'une mode pédagogique et d'une rectitude politique que de pratiques éducatives efficaces reposant sur des données scientifiques (se reporter également à Kavale et coll., 2008).

Questions au sujet de la RAI et de son efficacité

Les réponses aux questions cruciales suivantes, entre autres, sont essentielles à l'élaboration de la RAI en tant que modèle réussi de prestation de services fondé sur des données probantes. Comment définit-on un enseignement efficace et comment l'inculque-t-on aux enseignants et en quoi cela améliore-t-il l'enseignement? Qui plus est, entre parenthèses, en quoi cela diffère-t-il de ce qui se passe ou devrait se passer à l'heure actuelle? Quels sont les aspects de ce processus qui sont propres à la RAI, c'est-à-dire, qu'est-ce qui distingue la formation des enseignants en matière de RAI de toute autre méthode utilisée pour apprendre aux enseignants comment offrir un enseignement efficace? Quelle est la durée de la période au cours de laquelle la réussite est évaluée? Dans quelle mesure fournit-on une formation supplémentaire dans le contexte de l'enseignement régulier et en quoi cette formation supplémentaire diffère-t-elle des démarches que l'enseignant effectue déjà dans sa classe? Quels sont les progrès adéquats ou quelle est la réponse aux soi-disant nouvelles stratégies d'enseignement mises en œuvre dans le cadre de la RAI? Par exemple, Speece et Walker (2007, p. 294) remettent en question ce que représente la lettre « R » dans la réactivité à la RAI : [Traduction] « À l'heure actuelle, les définitions de la “réponse” et de l’“absence de réponse” données dans la documentation varient considérablement [...] Pour qu'il soit possible d'utiliser la RAI comme élément de la définition des difficultés d'apprentissage [...] il faut s'attaquer davantage à la question épineuse de la réactivité », indiquant que [Traduction] « [...] la promesse de la RAI excède les données probantes. » (p. 287) Il est primordial de surmonter les aléas et le caractère très varié de la définition du “R” dans la RAI si nous voulons voir ressortir une orientation pédagogique efficace des recherches et une pratique efficace pour de nombreuses raisons, dont la plus vitale tient peut-être au fait qu'il existe des interactions importantes entre la définition et le traitement des difficultés d'apprentissage dans le cadre des études primaires fondées sur des données probantes, qui sont le plus souvent citées comme appuyant la RAI en tant que modèle (p. ex. se reporter à Swanson et Hoskyn, 1999). Contrairement à de nombreux défenseurs affirmant qu'il existe un consensus au sujet de la supériorité de la RAI par rapport aux méthodes passées (p. ex. Fletcher et Vaughn, 2009; Gresham et coll., 2008; Tilly, 2006, tels que cités dans Fuchs et Deschler, 2007), en plus de Speece et Walker, d'autres chefs de file des domaines des difficultés d'apprentissage, de l'éducation spécialisée, de la psychologie scolaire et de domaines connexes ont exprimé des réserves à propos de la RAI (p. ex. se reporter à Fletcher-Janzen et Reynolds, 2008; Reynolds, 2005). Par exemple, en ce qui concerne la prématurité de la RAI, Fuchs, Mock, Morgan, et Young (2003) ont tiré les conclusions suivantes, à la suite de la recension des écrits empiriques sur la RAI, en portant une attention particulière à l'efficacité et à la faisabilité de celle-ci : [Traduction] « [...] il faut comprendre plus à fond la RAI pour pouvoir la considérer comme un moyen valable d'identifier les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. » (p. 157)

En ce qui a trait aux problèmes de mesure entourant la question à savoir si une RAI a eu lieu, Fuchs, Fuchs, et Compton (2004) ont conclu que les diverses méthodes actuellement utilisées pour déterminer la réponse ont pour effet d'identifier différents enfants et d'entraîner des taux de prévalence variables en matière de déficience de lecture :

[Traduction] « Comme le démontrent nos analyses [...] différents systèmes de mesure reposant sur des critères différents [qui se rapportent tous à la RAI] ont pour effet d'identifier différents groupes d'élèves. La question cruciale qui se pose est de savoir quelle combinaison d'éléments d'évaluation permet de déterminer le plus précisément quels sont les enfants qui éprouveront des problèmes de lecture graves et chroniques qui les empêcheront de lire aux fins de compréhension aux niveaux d'étude supérieurs et d'agir avec succès en tant qu'adultes. À l'heure actuelle, on

possède relativement peu de connaissances pour répondre à cette question lorsque la RAI constitue le cadre d'évaluation » (p. 226).

Peu de choses ont été publiées au-delà d'arguments depuis ce temps pour modifier substantiellement ce commentaire concernant la recherche sur l'efficacité de la RAI. Étant donné que les interactions définition × traitement sont clairement établies dans la documentation (Swanson et Hoskyn, 1999), la question de la mesure et de la détermination de ce qui constitue une « réponse » à l'intervention doit être résolue de manière cohérente pour que la RAI ait une chance réelle de réussir.

Par conséquent, bien qu'elle semble intuitivement intéressante, la RAI repose en fait sur une assise expérimentale très faible, en particulier des études longitudinales sur les effets de la RAI sur les progrès des élèves vers l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et au-delà. Il n'existe actuellement pas de données probantes relatives à la RAI qui permettraient de répondre adéquatement aux questions soulevées précédemment, et on ignore toujours si la RAI représente un modèle de prestation de services permanent efficace ou tout simplement une autre mode passagère en matière d'éducation. Fletcher et Vaughn (2009) passent en revue des études sur l'ampleur des effets associés aux modèles RAI et applaudissent les retombées et la réussite de celle-ci, citant plus particulièrement les travaux réalisés par Swanson, Hoskyn, et Lee (1999) comme étant les méta-analyses les plus exhaustives de cette documentation. Plus récemment, toutefois, Swanson (2008) lui-même a formulé des observations au sujet de la ténuité des recherches sur la RAI en ce qui concerne son efficacité pédagogique et laisse entendre que la réussite en lecture n'est pas tout à fait liée aux méthodes d'enseignement. Lors de l'examen des études sur l'efficacité de la RAI qui sont considérées comme étant les meilleures, Swanson a tiré les conclusions suivantes :

[Traduction] « En résumé, nos résultats indiquent que les études fondées sur “les meilleures données probantes” sont influencées par une foule de variables relatives aux différences environnementales et individuelles qui rendent difficile leur application directe à l’évaluation des enfants à risque de difficultés d’apprentissage en fonction d’un modèle reposant uniquement sur la RAI. En outre, bien que la RAI s’appuie sur des études fondées sur des données probantes aux divers paliers de l’enseignement, en particulier dans le domaine de la lecture, il est important de noter que même dans les conditions pédagogiques (enseignement direct) les plus favorables à l’enseignement de la lecture, moins de 15 % de la variance observée dans les résultats est liée à l’enseignement (se reporter au tableau 5 dans Swanson, 1999). » (Swanson, 2008, p. 34)

Swanson (2008, p. 34) poursuit en abordant la pertinence des formes traditionnelles de tests psychométriques dans l’évaluation de ces résultats, tests qui ne sont plus exigés en vertu du processus de la RAI et que détestent certains défenseurs, plus particulièrement Gresham et coll. (2008) : [Traduction] « Fait plus important encore, les études qui ne tenaient pas compte des renseignements cruciaux couramment utilisés dans le cadre de la plupart des batteries de tests neuropsychologiques (p. ex. les résultats aux tests de QI et de tests de rendement) en ce qui concerne les données sur les différences individuelles (ou les différences agrégées) ont considérablement gonflé les résultats du traitement. »

Les défenseurs de la RAI ont aussi tendance à citer les résultats de la méta-analyse des compétences en écriture appuyée par la Carnegie Corporation (Graham et Perin, 2007), comme étayant l’efficacité de la RAI et fournissant une orientation pour l’enseignement fondé sur des données probantes, et mettent à cette fin l’accent sur plusieurs rapports traitant de l’ampleur de l’effet qui était certainement importante, mais semblent ne faire aucun cas d’autres données du même document qui font état d’une ampleur plus faible (c.-à-d. inférieure à 0,25). Cependant, les types d’études et de populations sur lesquels ces travaux portaient étaient plutôt restreints. [Traduction] « Par conséquent, même s’il existe un nombre impressionnant de recherches mettant à l’essai différentes approches d’enseignement de l’écriture, le manque d’information sur l’enseignement efficace de l’écriture aux rédacteurs adolescents sous performants provenant de milieux à faible revenu en zone urbaine constitue toujours une grave lacune de la documentation » (Graham et Perin, 2007, p. 25), et il s’agit en fait des populations les plus susceptibles d’être orientées vers des ressources et d’être soumises aux méthodes de RAI, les populations mêmes au sujet desquelles nous possédons le moins de données probantes sur lesquelles fonder nos décisions.

Avant d’encourager les éducateurs à intégrer un changement aussi radical aux pratiques scolaires ayant une incidence sur des dizaines de milliers d’enfants, il faut régler ces questions qui sont cruciales à la mise en œuvre concrète et à la mise en pratique d’une approche fondée sur la RAI. Le bureau de l’éducation spécialisée et de la réadaptation (Office of Special Education and Rehabilitation [OSERS]) ne les a pas réglées adéquatement, fort probablement parce qu’il n’était pas en mesure de le faire, c’est-à-dire parce que les données requises n’existent toujours pas ou sont moins cohérentes que ce qui est politiquement populaire dans l’esprit du temps actuel.

Fait ou passade

La frénésie entourant la RAI rappelle celle qui caractérisait l’approche du langage global il y a environ une décennie. Certains estiment que la remise en question de la RAI est

pratiquement hérétique, affirmant que ceux qui s'opposent présentement à la mise en application immédiate et approfondie du modèle RAI sont tout simplement mal informés. Comme une bonne part des éléments de l'éducation spécialisée, la RAI est caractérisée par une obligation morale et un activisme politique plutôt que par la science (se reporter également à Kavale et coll., 2008). Fuchs et Deschler (2007) se sont aussi exprimés en toute franchise au sujet de cette question :

[Traduction] « En mai 2006, David Tilly et sept de ses collègues ont envoyé une lettre à l'Office of Special Education and Rehabilitation Services (OSERS), que l'un des auteurs nous a ensuite remise. Les auteurs de la lettre faisaient des reproches à l'OSERS à plusieurs égards, affirmant notamment qu'à leur avis, l'organisme faisait à tort la promotion d'une notion selon laquelle les chercheurs et les praticiens doivent mieux comprendre la réponse à l'intervention (RAI) pour assurer la réussite de sa mise en œuvre. Tilly et ses associés ont exprimé une conviction opposée, affirmant que les praticiens possèdent toutes les informations nécessaires et suffisantes pour mettre la RAI en application avec compétence. Ils ont écrit que [Traduction] "La recherche en milieu universitaire et sur le terrain appuie fortement le recours à la résolution de problèmes et à la RAI comme modèle de prestation de services entraînant les résultats les plus équitables pour les divers apprenants aux États-Unis à l'heure actuelle [...] la mise en œuvre de la RAI a permis d'améliorer les résultats de tous les élèves en plus de réduire les renvois vers l'éducation spécialisée [...] Le seul problème qui se pose encore touche la mise à l'échelle [un point de vue que partagent Fletcher et Vaughn, 2009], qui constitue une question de recherche différant de celle à savoir si les pratiques comme la RAI sont efficaces ou applicables." Ce message indiquant "nous savons tout ce que nous avons besoin de savoir" au sujet de la mise en œuvre de la RAI a aussi été communiqué dans le cadre de conférences et de programmes internes à l'échelle du pays. L'objectif manifeste de ce message est d'inspirer confiance aux enseignants et aux administrateurs quant à la mise en œuvre de la RAI et de les encourager à entreprendre le difficile travail de réforme de la prestation de services. Un objectif moins évident semble être de caractériser ceux qui soulèvent des questions à propos de la RAI comme étant mal informés ou (pire encore) usant de tergiversation (ou bien pire) comme tentant de faire obstacle au recours plus étendu à la RAI par le biais d'une intellectualisation passive-agressive.

Le message selon lequel “nous savons tout” semble être à la fois imparfait et contre-productif. Ce message est imparfait parce qu’il n’est pas conforme aux faits. Nous sommes loin de disposer de toutes les informations fondamentales d’appoint nécessaires pour s’assurer que la RAI permet, comme le déclarent Tilly et ses collègues, d’améliorer les résultats “de tous les élèves” — un fait dont au moins un certain nombre d’enseignants, d’administrateurs et de chercheurs sont bien conscients. Le message est contre-productif parce que les praticiens doivent comprendre ce que *nous ne savons pas* collectivement, pour éviter les erreurs coûteuses. Par ailleurs, en reconnaissant ce que nous ne savons pas, les praticiens et les chercheurs peuvent travailler avec diligence pour trouver des solutions et ainsi renforcer notre capacité collective à mettre en œuvre la RAI sur une grande échelle avec succès. » (p. 129)

Comme ceux de Tilly, les écrits de Gresham et coll. (2008), Gresham (2004), Fletcher et Vaughn (2009), Reschly (2005), et Shinn (2005), entre autres, concluent que la RAI est prête à être mise en œuvre et que la mise à l’échelle de la RAI est la dernière question importante qui reste à régler. De toute évidence, c’est une question importante, mais non la seule question.

Utilisation de la RAI aux fins de diagnostic

La RAI : Un autre modèle fondé sur l’écart

L’un des éléments clés, dont font l’éloge Gresham et coll. (2008), Gresham et coll. (2004), Fletcher et Vaughn (2009), Reschly (2005) et Shinn (2005), et dont Siegel (1989), entre autres, fait la promotion, consiste à ne pas tenir compte du quotient intellectuel (QI) et de ce que l’on appelle la composante de l’« écart grave » du diagnostic des difficultés d’apprentissage dans le cadre de la RAI, en particulier en ce qui a trait au diagnostic d’une difficulté d’apprentissage. L’OSERS n’a jamais défini en quoi consiste un « écart grave », bien qu’un groupe de travail fédéral ait examiné la question et recommandé un modèle de pratiques exemplaires (se reporter à Reynolds, 1984, pour obtenir le rapport officiel). Néanmoins, chaque agence d’éducation étatique (SEA) et dans la plupart des cas, chaque agence d’éducation locale (LEA), était libre d’élaborer et d’utiliser sa propre méthode. C’est ce qu’elles ont fait, et les méthodes qu’elles ont établies pour déterminer les écarts graves varient grandement et comportent une certaine incohérence à l’échelle des SEA et des LEA. En fait, l’utilisation de critères relatifs aux écarts graves aux fins du diagnostic des difficultés d’apprentissage n’a jamais vraiment été mise à l’essai adéquatement en raison de ses nombreuses versions. Il existe maintenant un environnement similaire en ce qui a trait à l’absence de directives dans la réglementation pour ce qui est de déterminer si une RAI a eu lieu. Les incohérences entre les modèles de mesure, qui nuisent aussi aux analyses des écarts graves (p. ex. se reporter à Reynolds, 1984, pour une étude de ces questions), auront inévitablement une incidence négative sur la RAI. En fait, la RAI est une autre forme d’analyse des écarts, ici entre la réponse d’un élève donné et celle des autres élèves de sa classe ou d’un autre groupe de comparaison désigné (qui variera aussi d’une administration à l’autre). Les enjeux liés à la détermination des gains réalisés dans le cadre des modèles RAI sont nombreux et peut-être même plus complexes que ceux entourant les modèles de l’écart entre le QI et la réussite, et de nombreuses variantes de la façon d’aborder de telles comparaisons, présentant divers degrés de raffinement seront offerts — mais on peut être très certain qu’il existera de nombreuses applications qui produiront des résultats différents et permettront d’identifier différents enfants dans le cadre des divers modèles ne faisant pas consensus qui seront utilisés. Les modèles RAI ne font pas taire ces critiques dans le meilleur des cas, et peuvent même les renforcer.

De nombreux défenseurs de la RAI ne semblent pas être conscients des problèmes de mesure liés aux modèles RAI ni des similitudes existant entre ces problèmes et un grand nombre de ceux que soulèvent les modèles de l'écart entre les habiletés et la réussite. Gresham et coll. (2008) déclarent par exemple que [*Traduction*] « La RAI offre une meilleure approche d'évaluation qui permet aux éducateurs d'aider les enfants dont ils *savent* qu'ils éprouvent des difficultés, et ce, sans faire face aux problèmes associés à l'approche QI-réussite. » (p. 7, italique ajouté). Fletcher (2008) soutient qu'il est facile d'évaluer la réponse à une intervention (p. 13). Cela n'est manifestement pas le cas — la détermination d'une réponse à l'intervention dans des cas particuliers est une tâche mathématiquement complexe, peut-être même plus complexe qu'elle ne l'était dans le cadre des modèles de l'écart antérieurs, et engendre encore plus de difficultés à l'heure actuelle que le modèle QI-réussite, qui est au moins mieux compris du point de vue mathématique (p. ex. se reporter à Reynolds, 1984, 2008).

D'autres ont aussi exprimé de graves préoccupations (p. ex. se reporter à Fuchs et coll. 2003, 2004; Reynolds, 2005, 2008; et Speece et Walker, 2007, en plus des renvois et de l'information ci-dessus). Bref, la RAI n'offre pas de moyen cohérent de déterminer la réactivité, et l'application de différentes méthodes donne lieu à l'identification de différents enfants, c'est-à-dire que la méthode n'est pas fiable et n'est pas appliquée de façon uniforme.

Prenons comme exemple parmi d'autres le libellé de nombreux règlements récemment établis par certains États (p. ex. se reporter en particulier à ceux de la Caroline du Nord et de l'Indiana) et des énoncés de l'OSERS figurant dans le registre fédéral (*Federal Register*) des règlements portant sur l'établissement d'un diagnostic de difficulté d'apprentissage en vertu de l'IDEA 2004. Un grand nombre de ceux-ci font état de niveaux de rendement constamment inférieurs aux normes établies relativement à chaque année d'étude et de la constatation de l'absence de progrès (changement) par rapport aux pairs lorsqu'un enseignement validé empiriquement est offert dans le cadre de la RAI. Toutefois, peu de ces règles, y compris les énoncés de l'OSERS (se reporter au *Federal Register*, vol. 71, n° 156, 14 août 2006; les règlements occupent plus de 300 pages du registre fédéral) définissent même les pairs ou indiquent comment définir ou déterminer les normes relatives à chaque année d'étude.

- En ce qui concerne les différences par rapport aux pairs en matière de réussite, devrait-il s'agir des pairs selon l'âge ou des pairs selon l'année d'étude; le sexe et les autres variables nominales sont-ils importants pour définir le groupe de pairs, en particulier si l'on tient compte de la surreprésentation des garçons au sein des services d'éducation spécialisée (or, les filles ont un rendement scolaire plus élevé en moyenne), devrait-on par conséquent comparer les garçons uniquement à d'autres garçons?
- Fait plus important encore, cependant, doit-on définir la réussite des groupes de pairs comme étant le niveau moyen de progrès des autres élèves de la même classe, de la même école, du même arrondissement scolaire, du même État, ou du pays, et est-il plus pertinent de se fonder sur les normes relatives à l'âge ou à l'année d'étude?
- Quelle est la meilleure mesure à utiliser pour déterminer la réponse à une intervention et comment doit-on la choisir? La solution consisterait-elle à se fonder sur les scores bruts ou sur la conversion des scores bruts en échelle à intervalles égaux (souvent désignés comme des scores de croissance ou croissance W), ou d'autres scores établis à partir de la théorie de la réponse aux items [TRI], ou serait-il plus pertinent de se fonder sur un score normalisé dont l'écart est corrigé pour l'effet de l'âge ou de l'année d'étude (nous préconiserions l'utilisation de l'un de ces derniers scores normalisés)? Chacun de ces types de scores répond à une

question très différente en ce qui a trait aux changements survenant sur le plan du rendement, et le type de score utilisé influera sur la détermination des élèves ayant répondu directement à une intervention, en plus de dicter le fondement conceptuel de l'identification des élèves présentant des difficultés (p. ex. se reporter à Reynolds, 2009). Un grand nombre des études existantes de la RAI reposent sur différentes mesures et celles-ci sont souvent simplement arbitraires ou pratiques (ce qui a en outre pour effet de rendre les résultats de ces études impossibles à comparer ou ne permet pas de les regrouper de façon précise aux fins de méta-analyses). L'utilisation de mesures arbitraires dans le cadre des recherches sur la réponse à toute intervention dans quelque contexte que ce soit donne souvent lieu à des conclusions inappropriées concernant les progrès réalisés (p. ex. se reporter à Blanton et Jaccard, 2006, et plus particulièrement à Kazdin, 2006, pour un examen et une analyse détaillés).

- Ces préoccupations ne sont pas banales; en raison de l'absence de réponse scientifique consensuelle, les cliniciens de différents milieux identifieront des groupes très différents d'enfants comme ayant besoin d'une éducation spécialisée ou comme y étant admissibles, en plus de ne pas repérer différents groupes d'élèves ayant des difficultés en lecture. Qui plus est, l'identification des élèves est importante pour de nombreuses raisons, notamment en ce qui a trait à l'efficacité de l'enseignement, à la disponibilité de services connexes, aux diverses mesures d'adaptation en milieu scolaire, et à l'état d'incapacité défini dans le cadre d'une foule de programmes fédéraux et de certains programmes des États.

- La détermination d'une réponse à l'intervention est une forme très complexe d'analyse des écarts — qui consiste à soustraire les scores relatifs à une mesure de rendement donnée d'une norme prédéterminée ou d'un score établi en fonction d'une autre mesure. On peut la considérer comme une analyse des écarts qui présume que tous les enfants ont le même niveau de capacité en matière de rendement scolaire (le $QI = 100$ pour tous les enfants) ou que l'intelligence en général ou les profils de capacités n'ont rien à voir avec la réponse à l'intervention tant que des méthodes d'enseignement validées de façon empirique sont utilisées (Reynolds, 2008). Encore une fois, nous remarquons que les incohérences des modèles de mesure, qui touchent aussi les analyses des écarts graves, nuiront inévitablement à tout le moins à la RAI. L'intelligence est également liée à la RAI et devrait continuer d'être prise en compte dans la réflexion concernant les difficultés d'apprentissage, au-delà de l'objectif consistant à simplement écarter la présence d'une déficience intellectuelle (voir ci-dessous).

L'intelligence est-elle non pertinente en ce qui a trait au diagnostic, à l'intervention et aux résultats en matière de difficultés d'apprentissage?

La relation entre le QI et les résultats dans le cadre de la RAI est complexe et difficile à comprendre. Swanson (2008) a entrepris une analyse de cette question en particulier, et des travaux récents visaient précisément à vérifier cette hypothèse (Fuchs et Fuchs, 2006; Fuchs et Young, 2006). Contrairement à l'opinion de Gresham et coll. (2008), Gresham et coll. (2004), Fletcher et Vaughn (2009), Reschly (2005), Shinn (2005), et Siegel (1989), entre autres, ces chercheurs concluent que le QI demeure pertinent et permet de prévoir la réactivité. Traitant de la complexité de la question et analysant les résultats de travaux de recherche publiés, Swanson (2008) a conclu ce qui suit :

[Traduction] « [...] bien que l'importance de l'écart entre le QI et la lecture n'était pas pertinent pour ce qui était de prévoir l'ampleur de l'effet, l'ampleur des différences en matière de rendement (ampleur de l'effet) entre les deux groupes était liée au QI verbal. Il a été constaté que lorsque les différences relatives à l'ampleur de l'effet entre le groupe présentant un écart (groupe ayant des difficultés en lecture) et le groupe ne présentant aucun écart (élèves sous performants dans ce cas) quant aux mesures du QI verbal étaient supérieures à 1,00 (le QI verbal moyen du groupe ayant des difficultés de lecture atteignait approximativement 100 et le QI verbal moyen du groupe d'élèves sous performants atteignait approximativement 85), l'ampleur moyenne de l'effet sur diverses mesures cognitives était de 0,29. Par contre, lorsque l'ampleur de l'effet du QI verbal était inférieure à 1,00 (le QI verbal moyen du groupe ayant des difficultés de lecture atteignait approximativement 95 et le QI verbal moyen du groupe d'élèves sous performants atteignait approximativement 90), l'ampleur estimative de l'effet sur diverses mesures cognitives se situait près de 0 ($M = -0,06$). Par conséquent, plus le QI du groupe ayant des difficultés de lecture s'éloignait de la fourchette de 80 (soit la note de passage utilisée pour sélectionner les échantillons relatifs aux difficultés de lecture), plus le rendement global de ce groupe sur le plan des mesures cognitives était susceptible de différer de celui du groupe d'élèves sous performants » (p. 35) [Traduction] « J'ai examiné ces importantes synthèses de la documentation afin de montrer que celle-ci n'appuie pas uniformément le retrait du QI , plus particulièrement du QI verbal, des procédures d'évaluation à titre de mesure des aptitudes dans la classification des enfants comme présentant des difficultés d'apprentissage. » (p. 36)

Même les détracteurs des tests cognitifs ont effectué des recherches démontrant que l'intelligence intervient dans la réactivité à l'intervention dans le cadre de l'enseignement de

la lecture (p. ex. se reporter au tableau 10 dans Vellutino, Scanlon, Small, et Fanuele, 2003), bien que de tels effets soient rarement abordés adéquatement.

Soulignant le caractère incomplet de la documentation existante sur la question, Swanson poursuit en disant ceci : [*Traduction*] « Cela sous-entend manifestement que le QI est pertinent à toute définition des difficultés d'apprentissage donnée dans les politiques. Chez les groupes d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et dont les profils d'aptitudes sont similaires à ceux d'élèves généralement sous performants ou lents (faible QI et faiblesse en lecture), l'ampleur de l'effet sur les résultats de traitement était supérieure à celle relevée chez les élèves faisant partie des échantillons présentant un écart entre le QI et la lecture. Étant donné que très peu de recherches ont été réalisées pour déterminer les raisons de cet écart, il est important de reconnaître que certaines parties de l'équation, comme le QI, peuvent toujours jouer un rôle. » (p. 37)

Pour des raisons très pratiques, il est pertinent de tenir compte du QI, tant en ce qui concerne le processus de la RAI que le diagnostic de difficultés d'apprentissage. Dans le processus de la RAI en soi, lors du passage d'un palier à l'autre, il faut examiner la question suivante : quel est l'impact de la comparaison dite entre pairs et camarades de classe si un enfant particulier est très intelligent ou même doué? Il faut plus particulièrement tenir compte de l'impact si l'enfant en question se trouve dans une classe de « pairs » dont le niveau de fonctionnement cognitif est inférieur. Un élève brillant pourrait fonctionner à un nouveau niveau inférieur à ses capacités, mais à un niveau absolu comparable à la moyenne de la classe ou de ses pairs moins doués. Les élèves éprouvant des difficultés en lecture, qui sont très nombreux comme d'autres l'ont constaté tout comme nous, seraient tout à fait invisibles et passeraient inaperçus dans un tel processus de RAI. Il arrive souvent, en fait, que la seule façon d'identifier ces élèves est de procéder à une évaluation détaillée et complète des capacités cognitives et des processus psychologiques. Dans le cadre du processus de RAI, ces élèves ne seraient jamais repérés à l'heure actuelle, et seraient encore moins dirigés vers une évaluation complète de leurs capacités de traitement cognitif et psychologique. Pire encore, les élèves ayant des difficultés en lecture ne bénéficieraient pas d'interventions ou de mesures d'adaptation efficaces, et ce [Traduction] « en dépit du fait que leur déficit relatif dans un domaine particulier pourrait entraîner une grave détresse psychologique ainsi qu'un rendement inférieur inattendu » (Boada, Riddle, et Pennington, 2008, p. 85) et pourrait être atténué grâce à de telles interventions et mesures d'adaptation.

Les données montrent clairement que ces élèves brillants affichent des niveaux de lecture supérieurs, mais qu'ils ont un rendement inférieur à leurs capacités et ont de nombreuses qualités (p. ex. des déficits phonologiques) en commun avec les élèves ayant des difficultés en lecture et un niveau de fonctionnement inférieur (Hoskyn et Swanson, 2000; Steubing et coll., 2002). Il ne serait pas plus juste de laisser de côté ces élèves brillants éprouvant des difficultés en lecture que de laisser de côté leurs camarades de classe dont le niveau de fonctionnement est inférieur.

Abandon de l'évaluation des processus cognitifs et psychologiques dans l'identification des difficultés d'apprentissage : Utile ou néfaste?

De nombreux défenseurs de la RAI (p. ex. Reschly, 2005; Shinn, 2005) affirment que les enfants qui ne répondent pas aux méthodes d'enseignement dont l'efficacité a été démontrée auprès de la majorité des enfants devraient donc être considérés comme ayant une difficulté d'apprentissage et être placés dans un programme d'éducation spécialisée. Les personnes qui sont de cet avis estiment qu'il est inutile d'effectuer une évaluation diagnostique supplémentaire, et ce, que ce soit pour concevoir un enseignement ou pour déterminer la présence ou l'absence d'une difficulté. Gresham et coll. (2008) font valoir qu'aucun test normalisé n'est nécessaire. Même les défenseurs de la RAI qui conviennent de la nécessité de réaliser des évaluations globales donnent souvent une définition très restrictive de ce qu'ils considèrent comme une évaluation globale. Par exemple, Fletcher et Vaughn (2009) indiquent que les enfants qui échouent en matière de RAI sont ensuite orientés vers une évaluation « globale ». Toutefois, les détails qu'ils fournissent quant à ce qui constitue une telle évaluation sont vagues, mais ils disent tout de même considérer que la RAI ainsi que l'évaluation du rendement scolaire et la prise en compte de critères d'exclusion font partie d'une « évaluation globale ». Ici, et dans d'autres écrits et déclarations, ils semblent indiquer que l'on devrait exclure l'évaluation des capacités cognitives (à moins que l'on ne soupçonne la présence de difficultés autres que des difficultés d'apprentissage; se reporter à Fletcher, 2008) et les processus psychologiques. Fletcher (2008) fait toutefois valoir qu'il y aurait lieu d'effectuer le dépistage d'autres variables affectives et comportementales (p. ex. la présence d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité [TDAH]) qui pourraient

être associées à des problèmes d'apprentissage, et de le faire sur une base préférentielle, ajoutant qu'il y a des moyens précis mais brefs de réaliser ce genre de dépistage lié au palier 1 (p. ex. Kamphaus et Reynolds, 2007). Ici cependant, il est important de noter qu'il existe une comorbidité importante entre le TDAH et les difficultés d'apprentissage (Shaywitz, Fletcher, et Shaywitz, 1994) et que la survenue d'un TDAH n'exclut d'aucune façon la présence de difficultés d'apprentissage entraînant des difficultés scolaires et que ceux-ci doivent faire l'objet d'un dépistage et être cernés.

Les caprices des règles de l'OSERS concernant la mise en application de l'IDEIA 2004 laissent en suspens la détermination de ce qui constitue exactement une évaluation globale. De nombreux États adoptent maintenant des règlements qui définissent le processus de RAI même comme étant une évaluation globale, ce qui leur évite d'avoir à effectuer des travaux de diagnostic supplémentaires avant de déclarer qu'un élève présente des difficultés d'apprentissage, souvent en raison des arguments selon lesquels l'évaluation des compétences cognitives n'apporte rien à la conception de l'enseignement (p. ex. Gresham et coll., 2008). La détermination d'une difficulté d'apprentissage serait alors réalisée dans le cadre du modèle RAI en se fondant sur l'incapacité de l'élève à faire des progrès au même rythme que ses camarades de classe, une fois que l'on aurait confirmé la pertinence des méthodes d'enseignement utilisées (la façon de procéder à cette fin n'est pas précisée). On ne tiendrait pas compte du niveau intellectuel tant qu'il se situerait au-dessus des niveaux généralement considérés comme reflétant la présence d'une déficience intellectuelle, et qu'il ne serait pas nécessaire de prendre en compte ou de démontrer une perturbation ou dysfonction d'une forme quelconque de traitement psychologique. *Cette approche représente une altération fondamentale et élimine le fondement essentiel même du concept d'une difficulté d'apprentissage en tant que difficulté d'apprentissage inattendue propre à l'enfant.* Elle va en outre à l'encontre de ce qui est considéré comme étant l'objet de la réglementation fédérale, et en fait, alors qu'il était directeur de l'OSERS, Posny (2007) a clairement indiqué la nécessité de procéder à une évaluation globale avant de pouvoir déclarer qu'un élève présente une difficulté (se reporter également à Naglieri, 2007).

L'approche présentée par Gresham et coll. (2008), Reschly (2005), Shinn (2005), ainsi que Fletcher et Vaughn (2009) promeut le dangereux concept de la relativité d'une difficulté dans le contexte de la salle de classe individuelle plutôt que de considérer que la difficulté est propre à l'élève, lorsque les habiletés sont comparées à la réussite. Par exemple, Reschly (2005) a affirmé qu'il était non seulement raisonnable mais un résultat souhaitable et attendu de la RAI qu'un enfant soit considéré comme ayant des difficultés d'apprentissage dans la classe d'un enseignant donné mais non dans une autre classe où le niveau de réussite général et le rythme de progression des autres élèves sont différents. Cette déclaration modifie profondément le fondement même du concept des difficultés. Une difficulté est reconnue comme un état psychopathologique principalement associé à la personne. Le modèle RAI met l'accent sur l'échec de l'interaction enfant-école qui est complexe et est modifiée par le niveau global de réussite d'une classe individuelle. Bien qu'il soit tout à fait approprié de mettre l'accent sur les échecs éventuels de l'interaction enfant-école et de rechercher des solutions autres que l'éducation spécialisée, ces échecs ne constituent pas une difficulté au sens de la définition traditionnelle mais reflètent plus précisément le fait que l'éducation générale ne tient pas compte des variations normales de l'apprentissage, et, bien que nous soutenions fortement l'idée de corriger de tels échecs, nous sommes également en désaccord avec l'idée que ceux-ci représentent une difficulté. Nous partageons en outre les préoccupations que d'autres ont exprimées (p. ex. Boada, Riddle, et Pennington, 2008, p. 184-185) : [Traduction] « il semble que les méthodes d'identification donneraient lieu à la définition selon laquelle l'expression "difficulté spécifique d'apprentissage" (DSA) désignerait simplement un groupe d'enfants sous performants qui ne répondent pas bien à un enseignement de bonne qualité. » Une telle approche semble constituer un retour à l'époque où l'on parlait d'« élèves lents » et où l'on avait recours au suivi pédagogique. Par ailleurs, ces chercheurs ajoutent ce qui suit : [Traduction] « les enfants dont le niveau de rendement "est égal à leur année d'étude" relativement à certaines mesures distinctes peuvent en fait présenter des écarts très importants quant à certaines tâches intégratives par rapport à leurs pairs et aux compétences dans d'autres domaines. Ces enfants bénéficieraient aussi d'une intervention. » (p. 190) De plus, il est facile de manipuler le nombre et le type d'élèves identifiés comme ayant une difficulté en manipulant la répartition des élèves par classe d'une manière systématique consistant à regrouper les élèves sous performants de sorte qu'il n'y ait aucun élève présentant des écarts par rapport à ses pairs. Les personnes faisant preuve de

cynisme à l'égard de la législation relative à la RAI pourraient considérer que c'est là le but de cette législation, car cela réduirait considérablement les coûts des services d'éducation spécialisée en réduisant grandement le nombre d'élèves qui y seraient admissibles.

Certaines recherches indiquent que l'évaluation normalisée des compétences et des processus cognitifs contribue à la planification de l'enseignement. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le QI intervient dans la réponse à l'intervention et nous considérons que cette information est importante. Gresham et coll. (2008) attaquent la position selon laquelle l'évaluation des processus cognitifs est utile, en soulignant que l'analyse des profils des résultats aux tests d'intelligence au niveau des sous-tests ne résiste pas à un examen psychométrique minutieux. Nous sommes d'accord avec ce dernier point de vue depuis quelques années (p. ex. se reporter à Reynolds et Kamphaus, 2003). Toutefois, Gresham et ses collaborateurs semblent généraliser l'échec de l'analyse des profils au niveau des sous-tests relevé sur le plan d'une gamme étroite de tests (tests de QI) à toutes les mesures des processus cognitifs, et l'analyse des profils au niveau des sous-tests n'est pas le seul moyen d'évaluer le fonctionnement cognitif par rapport au rendement scolaire. Les modèles neuropsychologiques ont d'importants antécédents témoignant du fait qu'ils permettent de dégager des approches pédagogiques plus efficaces (p. ex. se reporter à Hartlage, 1975a, 1975b; Hartlage et Lucas, 1973; Hartlage et Reynolds, 1981; Naglieri et Kaufman, 2008; et Reynolds, 1988). Des rapports de recherche individuelle plus récents appuient l'utilisation de modèles d'évaluation fondés sur la connaissance des fonctions cérébrales et des relations cerveau-comportement comme fournissant une orientation très utile à l'égard des approches pédagogiques (p. ex. Haddad, Garcia, Naglieri, Grimditch, McAndrews, et Eubanks, 2003; Naglieri et Gottling, 1995, 1997; Naglieri et Johnson, 2000). Des examens de la documentation ont aussi démontré l'applicabilité et l'efficacité de tels modèles (p. ex. Berninger et Richards, 2002; Naglieri, 2008; Naglieri et Goldstein, 2006; Naglieri et Kaufman, 2008; Swanson, 2008). Les études individuelles ainsi que les examens, plus particulièrement ceux que Berninger et Richards ont compilés, démontrent l'efficacité des principes pédagogiques fondés sur les résultats d'évaluations neuropsychologiques minutieuses (se reporter aussi à la section V dans D'Amato, Fletcher-Janzen, et Reynolds, 2005). Berninger a fourni des descriptions supplémentaires de programmes complets en matière de diagnostic et de traitement de difficultés liées à l'écriture et à l'arithmétique qui sont validés dans la documentation neuroscientifique et pédagogique (p. ex. se reporter à Berninger et Holdnack, 2008, en particulier aux pages 74–75 pour un exposé et des références supplémentaires).

Il existe d'autres exemples du rôle que joue l'évaluation normalisée dans la détermination des éléments à enseigner aux élèves qui éprouvent des problèmes d'apprentissage. À titre d'exemple clair à cet égard, des recherches menées au cours des quelque 50 dernières années en psychologie pédagogique et scolaire et dans des domaines connexes ont démontré maintes fois que les élèves qui participent à un apprentissage stratégique et à des tests ont un rendement scolaire supérieur à celui des élèves qui ne le font pas (p. ex. se reporter à Stroud et Reynolds, 2009, pour un examen). Il est souvent possible d'améliorer considérablement le rendement scolaire en améliorant l'aptitude aux études, l'apprentissage, la compréhension de lecture, la participation à des tests, ainsi que les stratégies connexes des apprenants de tout âge, et cette approche est efficace à la fois pour les élèves suivant un enseignement général et les élèves recevant une éducation spécialisée. Il est cependant nécessaire d'effectuer des tests normalisés de vérification des compétences des élèves dans les domaines d'étude pertinents pour déterminer quels élèves ont besoin d'un enseignement additionnel (ils n'en ont pas tous besoin), et le cas échéant, il faut cerner les stratégies qu'il convient de leur enseigner ainsi que la meilleure façon de les aborder (p. ex. se reporter à Stroud et Reynolds, 2009, 2006). Il est certainement possible de recueillir cette information à l'aide d'autres méthodes, mais l'évaluation normalisée des compétences des élèves dans ces domaines est plus rapide, plus précise et plus rentable que les approches de rechange. Et en dernier lieu, la sensibilisation relativement récente et croissante au rôle prépondérant que joue l'absence de fluidité en lecture fait ressortir un groupe dont la RAI ne tient pas compte, c'est-à-dire les élèves brillants dont l'incapacité à lire rapidement a souvent des conséquences négatives particulières sur eux. Les élèves brillants qui sont capables de lire avec précision et se situent dans la plage dite moyenne sont souvent laissés pour compte à moins que leurs antécédents soient examinés plus à fond ou de faire l'objet d'évaluations plus complètes. Les difficultés en matière de fluidité sont persistantes et il n'existe pas de moyens connus de les éliminer. Les élèves brillants atteints de dyslexie peuvent améliorer leur aptitude à reconnaître les mots mais ils continueront de lire lentement, non de façon automatique et en faisant de grands efforts, et peuvent accroître leur niveau de compréhension grâce à un soutien, à des mesures d'adaptation, et plus particulièrement à davantage de temps. Cependant, les élèves qui éprouvent ce genre de difficultés doivent d'abord être identifiés, ce que les approches actuelles de RAI ne permettent pas de faire.

La pente glissante et dangereuse de la définition des difficultés d'apprentissage dans le cadre de la RAI

Compte tenu de l'objectif historique de l'acquisition de connaissances scientifiques et de l'état actuel de celles-ci, comment devrait-on au juste déterminer la présence d'une difficulté d'apprentissage? Depuis son adoption, le terme « difficulté d'apprentissage » a été décrit et a été, et est encore, conceptualisé comme étant une difficulté d'apprentissage inattendue survenant dans au moins l'un de sept domaines de rendement, mais se manifestant le plus souvent dans le domaine de la lecture. Il est fort probable que la mise en application de l'approche et de la définition intégrées à la RAI jusqu'à la conclusion ultime de celle-ci aura pour effet d'éliminer le concept fondamental de la difficulté d'apprentissage tel qu'il était envisagé et tel qu'il est actuellement compris. Cela serait extraordinairement malheureux, d'autant plus que des progrès considérables ont été réalisés dans le domaine des neurosciences pour comprendre et valider par exemple, la dyslexie, soit la difficulté spécifique d'apprentissage (DSA) la plus fréquente. Grâce à l'arrivée de l'imagerie fonctionnelle du cerveau, il est devenu possible de littéralement examiner le cerveau en profondeur et d'observer différents systèmes neuronaux à l'œuvre, notamment, chez les élèves types et ceux ayant des difficultés en lecture. Une difficulté invisible est donc devenue visible, et accessible aux fins d'étude scientifique au niveau neurobiologique.

Shaywitz (2005), entre autres, a souligné l'extraordinaire complexité du cerveau et de la relation entre celui-ci et l'apprentissage. On sait depuis longtemps que le cerveau est un organe dynamique de traitement de l'information et d'apprentissage, et qu'il change constamment en réponse à son environnement tout en modifiant simultanément l'environnement dans lequel il se trouve. Tout comme la neuropsychologie a démontré il y a de nombreuses années que les différents profils neuropsychologiques des enfants, qui représentent ou modélisent les relations entre le cerveau et le comportement de chaque enfant, permettaient de prévoir une réponse différentielle à des approches pédagogiques variables (p. ex. Reynolds, 1988), les travaux dont Shaywitz fait mention ont déjà mis en lumière une difficulté autrefois cachée, la dyslexie, et ont fourni des données probantes sur la validité de celle-ci; ils ont en outre fourni le fondement neurobiologique sous-jacent de l'absence de fluidité ainsi que des données neurobiologiques probantes étayant la nécessité de consacrer davantage de temps à des examens en ce qui concerne les enfants dyslexiques (se reporter également à Shaywitz et coll., 2002). De telles études sont très susceptibles de fournir de solides données neurobiologiques probantes expliquant pourquoi différentes méthodes sont efficaces pour différents cerveaux. À mesure que ces méthodes sont mises au point et améliorées, elles favorisent une compréhension plus fine et approfondie et permettent ainsi d'établir des méthodes d'intervention ciblées plus clairement et perfectionnées qui sont vraiment personnalisées, et par conséquent, plus efficaces.

En tant que modèle diagnostique, la RAI comporte des lacunes non seulement sur les plans de la couverture de diagnostic et de la validité, mais elle offre peu d'indices quant aux mesures à prendre en matière d'enseignement lorsque l'enfant ne répond pas à l'intervention. Il semble peu probable que la prestation plus poussée du même enseignement inefficace fonctionne. L'un des principaux objectifs d'une évaluation globale est d'en tirer des hypothèses au sujet du profil cognitif d'un élève, qui permettraient de dégager un enseignement différent et plus efficace. Il ressort clairement des données probantes que les mesures correctrices axées sur des variables non liées aux processus scolaires sont inefficaces. Or, les méthodes d'enseignement axées sur les lacunes scolaires, qui ont été mises à l'essai auprès d'un élève donné et se sont révélées inefficaces doivent aussi être modifiées et devraient être abandonnées. L'élimination d'une évaluation des capacités cognitives et des processus psychologiques semble constituer un retour à une mentalité favorisant une approche unique pour tous, en vertu de laquelle on présume naïvement que tous les enfants échouent pour la même raison. Dans le domaine de la lecture, un modèle laissant entendre que l'élimination des lacunes au niveau de la conscience phonologique permettra de remédier aux problèmes de lecture chez presque tous les enfants s'est hélas révélé incorrect. Aujourd'hui, nous observons de nombreux enfants dont les compétences phonologiques ont été améliorées, et ce grandement, mais qui continuent d'avoir de la difficulté à lire couramment et à comprendre ce qu'ils ont lu. Dans l'état actuel des connaissances scientifiques, seule une évaluation globale de l'ensemble complet des capacités et des processus cognitifs et psychologiques d'un enfant permettra de déterminer les diverses causes proximales et profondes sous-jacentes des difficultés en lecture, et ensuite d'effectuer des interventions particulières axées sur les besoins individuels de chaque élève.

Nous (p. ex. Reynolds, 1988; Shaywitz, 2005) reconnaissons la nécessité d'offrir un enseignement différencié en fonction des caractéristiques des élèves et qui ne souscrit pas à la notion selon laquelle « un modèle d'enseignement unique (s'il est fondé sur des données probantes) convient à tous. » Shaywitz (2005) a présenté un compte rendu sommaire du caractère essentiel des contributions que les sciences du comportement et les neurosciences apportent, non seulement à l'évaluation et à l'identification des difficultés d'apprentissage, mais aussi à l'élaboration d'interventions fondées sur les caractéristiques des élèves :

[Traduction] « La technologie moderne d'imagerie du cerveau permet maintenant aux scientifiques d'examiner le cerveau de manière non effractive, et de l'observer

littéralement à l'œuvre chez les enfants et les adultes. Grâce à cette nouvelle technologie, nous et d'autres laboratoires du monde entier, avons maintenant identifié les systèmes neuronaux particuliers qui sont utilisés aux fins de lecture et nous avons démontré en quoi ces systèmes diffèrent entre les élèves compétents en lecture et ceux ayant de la difficulté à lire, et nous avons déterminé les systèmes qui sont utilisés pour compenser cette difficulté en plus de cerner les systèmes qui favorisent la compétence ou la fluidité en lecture. En outre, nous avons identifié différents types de difficultés en lecture et nous avons aussi démontré la malléabilité ou la plasticité des circuits neuronaux intervenant dans la lecture en réponse à une intervention en lecture fondée sur des données probantes. Ces études, tout comme d'autres, ont favorisé l'acquisition d'un niveau de connaissances et de compréhension nouveau et sans précédent concernant les troubles neuropsychologiques qui touchent fréquemment des enfants et des adultes, ainsi que les mécanismes de ces troubles, leur identification et leur traitement efficace. »

(p. vii)

Il est clair qu'il existe de nombreuses raisons impérieuses d'effectuer de véritables évaluations globales auprès des élèves qui échouent en matière de RAI, et de ne pas déclarer que la RAI est une évaluation globale. Pour que la RAI soit efficace, les interventions doivent être adaptées aux besoins individuels de l'enfant. Même les ardents défenseurs de la RAI reconnaissent une telle rubrique dans le cadre de leurs recherches. Par exemple, Vellutino et coll. (2003), traitant des résultats d'une intervention efficace visant des problèmes précoces en lecture, soulignent que leurs résultats [*Traduction*] « [...] ajoutent à la masse croissante de données probantes démontrant qu'il est possible de remédier aux difficultés précoces en lecture chez la plupart des lecteurs débutants si ces enfants font l'objet d'interventions correctives globales précoces adaptées à leurs besoins individuels » (p. 31). Il faut effectuer une évaluation globale pour déterminer les besoins individuels et les combler. On ne saurait trop insister sur le fait que le meilleur appariement, et par conséquent le plus efficace ultérieurement, entre les besoins individuels et des éléments d'intervention particuliers pour chaque enfant repose sur la connaissance des antécédents de cet enfant et du profil individuel de ses forces et de ses faiblesses (cognitives et psychologiques) — un fait qui semble être négligé dans la frénésie actuelle entourant l'affirmation selon laquelle la RAI, et peut-être une évaluation étroite des compétences scolaires, sont suffisantes pour identifier les difficultés d'apprentissage et effectuer des interventions pour y remédier. Il convient également de noter que ce n'est pas seulement la spécification des composantes exigeant une intervention, mais aussi celle des éléments cruciaux du processus de mise en œuvre efficace, par exemple l'intensité (taille du groupe) et la durée (nombre de minutes par jour et durée de l'intervention au fil du temps) qui relèvent actuellement du domaine de la conjecture et ne sont pas fondées sur des données probantes en ce qui a trait aux procédures relatives à la RAI.

En résumé, de nombreuses raisons expliquent pourquoi la RAI ne constitue pas une approche fiable pour diagnostiquer avec exactitude une DSA chez les élèves et intervenir efficacement en conséquence, dont les suivantes : (a) la RAI ne permet pas d'identifier les élèves brillants mais éprouvant des difficultés en lecture qui ont besoin d'une intervention et de mesures d'adaptation et qui en tireraient profit; (b) la RAI ne définit pas les composantes particulières, par exemple la lecture (conscience phonologique, fluidité, vocabulaire, traitement orthographique, attention ou autre) nécessitant une intervention, ni les points forts particuliers qui aideraient à améliorer les points faibles; (c) on s'interroge sur la meilleure façon de mettre en œuvre la RAI : on ne connaît pas actuellement l'intensité et la durée de l'intervention qui s'impose, et on ne sait pas, bien entendu, (d) en quoi consiste le « R » dans la RAI.

À titre de méthode de diagnostic, la RAI n'a pas fait ses preuves en tant que processus visant à écarter ou confirmer une difficulté. Autrement dit, un élève qui réussit dans le cadre de la RAI, plus particulièrement si ses capacités ou son rendement sont supérieurs à ceux de ses

camarades de classe, peut présenter une difficulté. À l'inverse, un élève qui échoue dans le cadre de la RAI peut ou non présenter une difficulté, et la nature de cette difficulté, le cas échéant, reste inconnue après l'échec sur le plan de la RAI. L'échec relatif à la RAI n'est pas une condition nécessaire ni suffisante pour déterminer la présence d'une difficulté d'apprentissage. Bien qu'il soit intuitivement intéressant d'affirmer que la RAI est un solide processus permettant d'écarter la présence d'une difficulté, la RAI, sous sa forme relativiste aux fins de comparaison, ne peut être appliquée avec précision, et ce, même de cette manière. Ce qui est encore plus déplorable, c'est qu'elle devient le plus important critère, ou le seul, pour l'identification d'une difficulté spécifique d'apprentissage (DSA).

Divers problèmes persistent

Bien que des contraintes d'espace nous empêchent de présenter une critique complète de la RAI dans son état actuel, le présent examen vise à soulever des questions que les acteurs du domaine régleront du point de vue conceptuel et de façon empirique. Un grand nombre des hypothèses sous-jacentes et des pratiques de la RAI semblent aussi poser des problèmes. Il faut en outre donner suite aux préoccupations suivantes alors que les acteurs du domaine éprouvent des difficultés liées aux nombreux aspects de la mise en œuvre de la RAI.

Dans le cas des enfants dont l'apprentissage scolaire accuse un retard dans les écoles publiques, ces enfants fréquentent l'école et reçoivent un enseignement de la part de personnes reconnues comme enseignants par leur État de résidence. Le palier 1 de la RAI prévoit la prestation d'un enseignement validé de façon empirique aux élèves ayant été orientés vers une intervention, pour déterminer s'ils répondent à des techniques d'enseignement reconnues pour leur efficacité auprès de la plupart des enfants. Cela pose une foule de problèmes, le premier étant la présomption selon laquelle l'élève ayant été orienté vers une intervention ne recevait pas un enseignement scolaire dont l'efficacité a été validée de façon empirique (une présomption qui ne tient pas compte de l'obligation redditionnelle exceptionnelle établie en vertu de la *No Child Left Behind Act* – NCLB [aucun enfant laissé de côté] et de l'initiative *Reading First*, qui prévoit comme conséquence au non-respect de cette obligation la prise en charge ou la mise sous surveillance par les autorités fédérales). Si cette présomption s'avère justifiée, cela signifie que c'est aussi le cas des camarades de classe de l'élève en question. Bien entendu, cela veut dire que les enseignants de la classe régulière n'utilisent pas des méthodes d'enseignement ayant été validées. Pourquoi ne le font-ils pas?

Les collèges et les universités accrédités qui forment des enseignants diplômés ne devraient-ils pas être tenus de leur enseigner à utiliser des méthodes d'enseignement validées?

Les écoles accréditées par leur État ou l'organisme de certification de leur région ne devraient-elles pas être tenues d'employer des techniques pédagogiques validées et d'utiliser des programmes d'étude et du matériel didactique dont l'efficacité est étayée de manière empirique?

Les directeurs sont considérés comme des chefs de file pédagogiques dans les écoles. Ne devraient-ils pas être au courant des recherches sur les techniques d'enseignement efficaces et surveiller d'une certaine manière l'efficacité de l'enseignement dispensé dans leurs écoles respectives?

Les enfants n'ont-ils pas tous droit à un enseignement fondé sur des méthodes et du matériel pédagogiques validés de façon empirique, ou un tel enseignement est-il uniquement destiné aux élèves n'ayant pas réussi à apprendre dans le cadre de méthodes d'enseignement dont on ignore si elles sont efficaces?

Étant donné la très grande incertitude et l'absence de données empiriques fiables concernant le rôle de la RAI dans l'identification et la correction des difficultés d'apprentissage, les

acteurs du domaine restent confrontés à la question à savoir [*Traduction*] « la RAI est-elle la réponse à la recherche de la stratégie la plus efficace pour l'identification précoce et le diagnostic exact d'une difficulté en lecture et pour la prestation d'un enseignement efficace de la lecture et de services d'intervention en temps opportun? Ou encore la RAI est-elle plutôt un cheval de Troie qui semble de prime abord attrayant mais qui est rempli de pratiques risquées, non éprouvées, et en fin de compte, potentiellement préjudiciable, ou se situe-t-elle quelque part au milieu? » (Shaywitz, 2008, p. xiii). Compte tenu de l'empressement actuel vers la RAI face à l'absence de données probantes, il se peut qu'un « modèle d'échec en attente » (la caractérisation accrocheuse du modèle de l'écart grave) soit actuellement remplacé par un modèle « d'observation d'un échec » connu sous le nom de RAI. En conclusion, un examen des données probantes entourant la RAI indique que les intérêts des élèves susceptibles de présenter une DSA seront le mieux servis lorsque l'identification et les interventions seront guidées par des données probantes et non par des anecdotes ou la politique, et lorsque tous les enfants, y compris les élèves brillants, auront des chances égales en matière d'identification, de mesures correctives et de mesures d'adaptation.

En prenant appui sur les données probantes actuellement disponibles concernant l'utilisation de la RAI aux fins de diagnostic des DSA, nous offrons les lignes directrices de pratique suivantes.

1. Avant de placer un élève en éducation spécialisée, effectuer une évaluation globale pour cerner les domaines dans lesquels l'élève présente des faiblesses et des points forts sur le plan scolaire, et déterminer pourquoi l'intervention réalisée en classe dans le cadre du modèle RAI s'est révélée inefficace. Déterminer ou écarter la présence d'une difficulté dans toutes les catégories précisées dans la loi fédérale et ne pas présumer de la présence d'une difficulté spécifique d'apprentissage (DSA). Écarter ou confirmer la présence de troubles concomitants et évaluer la nécessité d'intervenir dans plusieurs domaines, y compris dans les domaines affectif et comportemental. Recueillir de l'information en vue d'orienter le choix des interventions. Cette démarche est particulièrement nécessaire dans les domaines affectif et comportemental où la documentation qui traite des interventions fondées sur des données probantes exige d'adapter les interventions avec soin au domaine comportemental ou affectif sous-jacent où les problèmes existent (p. ex. se reporter à Vannest, Reynolds, et Kamphaus, 2009).

Les interventions qui sont efficaces dans le traitement et la prise en charge des comportements agressifs, par exemple, sont peu susceptibles d'être efficaces dans le traitement et la prise en charge de la dépression, d'un trouble de stress post-traumatique ou de troubles d'anxiété, et ce, même si chez les enfants, ces troubles peuvent se manifester notamment par un comportement agressif.

2. La RAI ne doit pas être utilisée comme modèle de diagnostic ou de détermination d'une difficulté. Même dans les cas où des règles écrites laissent entendre que la RAI constitue une évaluation globale, la RAI ne doit pas être utilisée comme seul facteur déterminant, ou même comme principal facteur déterminant, de la présence d'une DSA (ou de tout autre diagnostic) sans tenir compte d'autres données probantes empiriques attestant de l'exactitude et de l'impartialité du diagnostic, d'études de biais liés au sexe ou à l'origine ethnique résultant de l'utilisation de la RAI comme méthode diagnostique, et des taux de classification incorrecte des élèves comme présentant une DSA lorsque d'autres difficultés sont présentes, y compris le fait de ne pas diagnostiquer les troubles concomitants. Il est préférable de mettre la RAI en pratique comme modèle de prévention, pour mener des interventions précoces auprès des élèves ayant des difficultés afin de prévenir la survenue d'une difficulté.

3. Dans le cas de la dyslexie, la RAI est particulièrement problématique comme modèle de détermination de la présence d'une difficulté. En raison de sa nature, la RAI fondée sur la comparaison de l'élève au groupe est inappropriée et ne permet pas d'identifier les enfants brillants dont les compétences en lecture se situent au niveau de celles de l'élève moyen de la classe (ou de l'école), mais bien en deçà de ses propres capacités. La dyslexie, qui est la DSA la plus fréquente, représente par définition une difficulté en lecture « inattendue » par comparaison aux capacités de la personne. La RAI ne permet pas d'identifier de tels enfants, en particulier lorsqu'ils sont très brillants. Pour ces enfants, il est nécessaire de procéder à une évaluation complète, en tenant notamment compte de leurs antécédents, de leur acquisition de la langue orale, de leurs capacités de lecture et d'écriture (y compris la fluidité), et de leurs capacités cognitives. Les évaluations ne comportant pas cette profondeur et cette étendue ne permettront pas d'identifier les élèves brillants qui éprouvent des difficultés en lecture.
4. Étant donné que des recherches ont révélé que les interventions précoces en lecture doivent être personnalisées en faisant un choix parmi les interventions « validées » ou en combinant certaines d'entre elles, il est nécessaire d'effectuer des évaluations plus globales au début de l'intervention, y compris une documentation complète des faiblesses scolaires et des compétences secondaires que celles-ci touchent (p. ex. une série de tests diagnostiques en lecture). La lecture nécessite l'acquisition d'une foule de compétences secondaires (p. ex. la fluidité) qui sont importantes mais qui peuvent être insuffisantes pour devenir un lecteur compétent, c'est-à-dire atteindre un taux élevé de compréhension. Il faut évaluer non seulement ces compétences secondaires et fournir un enseignement direct axé sur les faiblesses, mais aussi évaluer la compréhension et enseigner des stratégies de compréhension ainsi que des stratégies plus complexes de compréhension de la lecture. En effet, l'enseignement de stratégies de compréhension de concert avec les compétences de base produit des effets d'une ampleur plus importante en ce qui a trait aux problèmes de lecture dans le cadre des modèles RAI que la seule prestation d'un enseignement direct axé sur les compétences secondaires essentielles (p. ex. Scammacca et coll., 2007; Stroud et Reynolds, 2009).
5. Mettre l'accent sur l'identification précoce en soumettant tous les élèves à un dépistage objectif dans les domaines scolaire, affectif et comportemental, et adopter ainsi la RAI comme modèle de prévention primaire. Le fait d'attendre que les élèves soient orientés ou désignés par un enseignant aux fins d'intervention dans le cadre de la RAI va en grande partie à l'encontre de la véritable raison d'être d'une intervention précoce. Au moment où les élèves retiennent l'attention des enseignants et d'autres personnes, ils accusent un retard scolaire considérable ou présentent des troubles affectifs et comportementaux manifestes qui auraient pu être prévenus si les élèves couraient un risque élevé de présenter ces troubles avaient fait l'objet d'un dépistage objectif et d'interventions précoces fondées sur des données probantes.
6. Surveiller et évaluer systématiquement la fidélité au traitement et à l'intervention par l'intermédiaire de professionnels indépendants qui ne participent pas à la prestation directe de services aux élèves. Éviter de surveiller la fidélité au traitement en se fondant sur les déclarations des personnes qui effectuent l'intervention.
7. Lors de l'évaluation de la réponse d'un élève à l'intervention (le R dans RAI), être conscient du modèle de mesure que l'on utilise, plus précisément des questions auxquelles le modèle de mesure permet de répondre, de la raison pour laquelle il s'agit du meilleur modèle à utiliser, et comprendre qu'il existe d'autres modèles et que chaque modèle permet non seulement de répondre à différentes questions

portant sur la réponse d'un élève (ou un changement ou encore un écart par rapport à un état antérieur), mais aussi d'identifier différents enfants comme présentant une difficulté (p. ex. se reporter à Reynolds, 2009).

8. Exiger que les chefs de file pédagogiques de chaque école documentent le fait que les enseignants utilisent bel et bien des stratégies d'enseignement fondées sur des données probantes en classe auprès de tous les élèves, et exiger que ces chefs de file évaluent les enseignants quant à l'application de ces méthodes dans le cadre des activités quotidiennes en classe.

Bibliographie

- Berninger, V.; Holdmack, J. Nature-nurture perspectives in diagnosing and treating learning disabilities: Responses to questions begging answers that see the forest and the trees. In: Fletcher-Janzen, E.; Reynolds, CR., editors. *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention*. New York: Wiley; 2008.
- Berninger, V.; Richards, TL. *Brain literacy for educators and psychologists*. San Diego: Academic Press; 2002.
- Blanton H, Jaccard J. Arbitrary metrics in psychology. *American Psychologist* 2006;61:27–41. [PubMed: 16435974]
- Boada, R.; Riddle, M.; Pennington, B. Integrating science and practice in education. In: Fletcher-Janzen, E.; Reynolds, CR., editors. *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention*. New York: Wiley; 2008.
- D'Amato, R.; Fletcher-Janzen, E.; Reynolds, CR. *Handbook of school neuropsychology*. New York: Wiley and Sons; 2005.
- Fletcher, J. Identifying learning disabilities in the context of Response to Intervention: A hybrid model. 2008. An online paper for the RTI network sponsored by the NCLD: <http://www.rtinetwork.org/Learn/LD/ar/HybridModel>
- Fletcher J, Vaughn S. Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives* 2009;3:30–37.
- Fletcher-Janzen, E.; Reynolds, CR., editors. *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention*. New York: Wiley; 2008.
- Fuchs D, Deschler D. What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice* 2007;22:129–136.
- Fuchs D, Fuchs L, Compton D. Identifying reading disabilities by responsiveness-to-instruction: Specifying measures and criteria. *Learning Disability Quarterly* 2004;27:216–227.
- Fuchs, D.; Fuchs, LS. What the inclusion movement and responsiveness-to-intervention say about high-incidence disabilities. Keynote for the Inaugural International Conference of the University of Hong Kong's Center for Advancement in Special Education; Hong Kong. 2006.
- Fuchs D, Mock D, Morgan P, Young C. Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice* 2003;18:157–171.
- Fuchs D, Young C. On the irrelevance of intelligence in predicting responsiveness to reading instruction. *Exceptional Children* 2006;73:8–30.
- Graham, S.; Perin, D. *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education; 2007.
- Gresham F, Reschly D, Tilly D, Fletcher J, Burns M, Christ T, et al. Viewpoint: Response to AASP. Comprehensive evaluation of learning disabilities: A response to intervention perspective. *Communique* 2004;33:34–35.
- Gresham F, Restori A, Cook C. To test or not to test: Issues pertaining to response to intervention and cognitive testing. *Communique* 2008;37:5–7.

- Haddad F, Garcia Y, Naglieri J, Grinditch M, McAndrews A, Eubanks J. Planning facilitation and reading comprehension: Instructional relevance of the PASS theory. *Journal of Psychoeducational Assessment* 2003;21:282–289.
- Hartlage LC. Neuropsychological approaches to predicting outcome of remedial education strategies for learning disabled children. *Pediatric Psychology* 1975a;3:23.
- Hartlage, LC. Preventing initial reading failure by prescreening for learning style. Paper presented to the annual meeting of the Association for Children with Learning Disabilities; New York. 1975b.
- Hartlage LC, Lucas DG. Group screening for reading disability in first grade children. *Journal of Learning Disabilities* 1973;6:48–52.
- Hartlage, LC.; Reynolds, CR. Neuropsychological assessment and the individualization of instruction. In: Hynd, G.; Obrzut, J., editors. *Neuropsychological assessment and the school-age child: Issues and procedures*. New York: Grune & Stratton; 1981.
- Hoskyn M, Swanson HL. Cognitive processing of low achievers and children with learning disabilities: A selective meta-analytic review of the published literature. *School Psychology Review* 2000;29:102–119.
- Individuals With Disabilities Education Improvement Act (IDEIA). Public law 2004:108–446.
- Kamphaus, RW.; Reynolds, CR. *Behavioral and emotional screening system*. Minneapolis: NCS Pearson; 2007.
- Kavale K, Kauffman J, Bachmeir R, LeFever G. Response-to- Intervention: Separating the rhetoric of self-congratulation from the reality of specific learning disability identification. *Learning Disability Quarterly* 2008;31:135–150.
- Kazdin AE. Arbitrary metrics: Implications for identifying evidence-based treatments. *American Psychologist* 2006;61:42–49. [PubMed: 16435975]
- Naglieri JA. RTI alone is not sufficient for SLD identification: Convention presentation by OSEP Director Alexa Posny. *Communiqué* 2007;35:52–53.
- Naglieri, JA. Best practices in linking cognitive assessment of students with learning disabilities to interventions. In: Thomas, A.; Grimes, J., editors. *Best practices in school psychology*. 5th. Bethesda: National Association of School Psychologists; 2008. p. 679-696.
- Naglieri JA, Goldstein S. The role of intellectual processes in the DSM-V diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders* 2006;10:1–6.
- Naglieri JA, Gottling SH. A cognitive education approach to math instruction for the learning disabled: An individual study. *Psychological Reports* 1995;76:1343–1354. [PubMed: 7480504]
- Naglieri JA, Gottling SH. Mathematics instruction and PASS cognitive processes: An intervention study. *Journal of Learning Disabilities* 1997;30:513–520. [PubMed: 9293233]
- Naglieri JA, Johnson D. Effectiveness of a cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the PASS theory. *Journal of Learning Disabilities* 2000;33:591–597. [PubMed: 15495400]
- Naglieri, JA.; Kaufman, AS. IDEIA 2004 and specific learning disabilities: What role does intelligence play?. In: Grigorenko, E., editor. *Educating individuals with disabilities: IDEIA 2004 and beyond*. New York: Springer; 2008. p. 165-195.
- Pogrow S. Reforming the wannabe reformers: Why education reforms almost always end up making things worse. *Phi Delta Kappan* 1996;77:656–663.
- Posny, A. IDEA 2004—Top ten key issues that affect school psychologists. Invited address to the annual convention of the National Association of School Psychologists; New Orleans. Mar. 2007
- Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development; 2000.
- Reschly, D. RTI paradigm shift and the future of SLD diagnosis and treatment. Paper presented to the Annual Institute for Psychology in the Schools of the American Psychological Association; WA DC. Aug. 2005
- Reynolds CR. Critical measurement issues in assessment of learning disabilities. *Journal of Special Education* 1984;18:451–476.

- Reynolds CR. Putting the individual into the aptitude-treatment interaction. *Exceptional Children* 1988;54:324–331. [PubMed: 3342818]
- Reynolds, CR. RTI, neuroscience, and sense: Chaos in the diagnosis and treatment of learning disabilities. In: Fletcher-Janzen, E.; Reynolds, CR., editors. *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention*. New York: Wiley; 2008. p. 14-27.
- Reynolds, CR. Determining the R in RTI: Which score is the best score?. Miniskills workshop presented at the annual meeting of the National Association of School Psychologists; February, Boston. 2009.
- Reynolds, CR. Considerations in RTI as a method of diagnosis of learning disabilities. Paper presented to the Annual Institute for Psychology in the Schools of the American Psychological Association; Washington, DC. Aug. 2005
- Reynolds, CR.; Kamphaus, RW. *Reynolds Intellectual Assessment Scales and Reynolds Intellectual Screening Test: Professional Manual*. Lutz, F.L.: Psychological Assessment resources; 2003.
- Reynolds CR, Shaywitz SE. Response to Intervention: Prevention and Remediation, Perhaps. *Diagnosis*, No. *Child Development Perspectives* 2009;3:44–47. [PubMed: 20161671]
- Scammacca, N.; Roberts, G.; Vaughn, S.; Edmonds, M.; Wexler, J.; Reutebuch, CK., et al. *Reading interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction; 2007.
- Shaywitz BA, Shaywitz SE, Pugh KR, Mencl WE, Fulbright RK, Skudlarski P, et al. Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry* 2002;52:101–110. [PubMed: 12114001]
- Shaywitz S, Fletcher J, Shaywitz B. Issues in the definition and classification of attention deficit disorder. *Topics in Language Disorders* 1994;14:1–25.
- Shaywitz, SE. Foreword. In: Amato, RD.; Fletcher-Janzen, E.; Reynolds, CR., editors. *Handbook of school neuropsychology*. New York: Wiley; 2005. p. vii-viii.
- Shaywitz, SE. Foreword. In: Fletcher-Janzen, E.; Reynolds, CR., editors. *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention*. New York: Wiley; 2008.
- Shinn, M. Who is LD? Theory, research, and practice; Paper presented to the Annual Institute for Psychology in the Schools of the American Psychological Association; Washington, DC. Aug. 2005
- Siegel LS. IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 1989;22:469–478. 486. [PubMed: 2794763]
- Speece, DL.; Walker, CY. What are the issues in response to intervention research?. In: Haager, D.; Klingner, J.; Vaughan, S., editors. *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes; 2007. p. 287-301.
- Steubing K, Fletcher J, LeDoux J, Lyon R, Shaywitz S, Shaywitz B. Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal* 2002;39:469–518.
- Stroud, KC.; Reynolds, CR. *School motivation and learning strategies inventory*. Los Angeles: Western Psychological Services; 2006.
- Stroud, KC.; Reynolds, CR. Assessment of learning strategies and related constructs in children and adolescents. In: Gutkin, T.; Reynolds, CR., editors. *The handbook of school psychology*. 4th. New York: Wiley; 2009. in press
- Swanson, HL. Neuroscience and response to instruction (RTI): A complementary role. In: Fletcher-Janzen, E.; Reynolds, CR., editors. *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations of diagnosis and intervention*. New York: Wiley; 2008. p. 28-53.
- Swanson HL, Hoskyn M. Definition × treatment interactions for students with learning disabilities. *School Psychology Review* 1999;28:644–658.
- Swanson, HL.; Hoskyn, M.; Lee, C. *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcome*. New York: Guilford Press; 1999.
- U.S. Department of Education. Individuals with Disabilities Improvement Act of 2004, Pub. L. 108–466. *Federal register* 2004;70(No 118):35802–35803.
- Vannest, K.; Reynolds, CR.; Kamphaus, RW. *BASC-2 intervention guide for emotional and behavioral problems*. Bloomington, MN: Pearson Assessments; 2009.

Vellutino, FR.; Scanlon, DM.; Small, S.; Fanuele, D. Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Reading Disabled and Non-Reading Disabled Children: Evidence for the Role of Kindergarten and First Grade Intervention. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium; Kansas City, MO. 2003 Dec.

Manuscript

Étude : La mise en pratique de la RAI est loin de remplir les promesses – *Education Week*

EDUCATION WEEK

Publié en ligne : Le 6 novembre 2015

Publié sous forme imprimée : Le 11 novembre 2015, sous le titre ***RTI Practice Falls Short of Promise, Research Finds***
(la recherche révèle que la mise en pratique de la RAI est loin de remplir les promesses)

Étude : La mise en pratique de la RAI est loin de remplir les promesses

Les élèves de première année désignés pour recevoir une aide supplémentaire ont pris davantage de retard

Par Sarah D. Sparks

[Retour à l'article](#)

La réponse à l'intervention est devenue omniprésente en tant que cadre d'enseignement de la lecture aux élèves des écoles primaires, mais l'évaluation fédérale la plus complète de l'approche à ce jour révèle qu'elle est susceptible d'entraver les progrès de certains des enfants qu'elle devait initialement soutenir.

Les élèves de première année qui ont fait l'objet d'interventions en lecture ont eu des résultats qui étaient en fait pires que ceux de pairs pratiquement identiques qui n'ont pas reçu l'aide mieux ciblée, selon l'étude publiée la semaine dernière par le National Center for Education Evaluation (NCEE) and Regional Assistance. L'étude portait sur des écoles qui utilisaient la RAI en littéracie. Les élèves dont le niveau de lecture se situait juste en deçà de leur année d'étude au début de l'année avaient été orientés vers la RAI afin de les aider à rattraper le reste des élèves de la classe.

De plus, les élèves qui recevaient déjà une éducation spécialisée et ceux qui étaient plus âgés que la moyenne par rapport à leur année d'étude (ce qui donne à penser qu'ils avaient commencé l'école tardivement ou avaient échoué une année scolaire) avaient un rendement particulièrement médiocre lorsqu'ils faisaient l'objet d'interventions.

L'étude, qui portait sur plus de 20 000 élèves dans 13 États, n'examine pas les résultats que les élèves ayant de plus graves problèmes d'apprentissage ont obtenus dans le cadre de la RAI. Elle soulève cependant des questions au sujet de l'évolution d'un modèle initialement conçu pour cibler les élèves aussitôt qu'ils commençaient à éprouver des difficultés, et empêcher ces difficultés de s'accroître au point de nécessiter une évaluation axée sur l'éducation spécialisée.

Maintenant, puisque plus de 70 % des arrondissements scolaires à l'échelle du pays l'intègrent dans au moins quelques classes, la RAI est davantage devenue une approche d'enseignement général, avec tous les compromis que cela comporte.

[Traduction] « Nous examinons ce cadre qui a évolué au fil des ans ainsi que les résultats qu'il a donnés en classe [...] Nous ne nous attendions pas à cette tendance », dit Fred Doolittle, l'un des coauteurs de l'étude et vice-président de la MDRC. [Traduction] « Nous ne voulons pas que les gens disent que ces constatations indiquent que les écoles utilisent mal la RAI; les résultats sont représentatifs de la mise en pratique de la RAI dans la vie quotidienne. »

Changements d'un palier à l'autre

Étude : La mise en pratique de la RAI est loin de remplir les promesses – *Education Week*

La réponse à l'intervention comprend la détermination précoce des problèmes d'apprentissage des élèves et la prestation de cours, ou d'interventions ciblés — habituellement considérés comme des « paliers » d'enseignement de plus en plus intensif — conçus pour améliorer l'apprentissage. Le palier 1 exige que tous les élèves reçoivent un enseignement uniforme de haute qualité fondé sur la recherche axé sur une matière choisie, accompagné d'un suivi continu visant à déceler les problèmes émergents.

Bien que l'on s'attende à ce qu'une grande majorité des élèves apprennent la matière uniquement à partir de ce premier palier, une certaine partie des élèves — souvent de 20 % à 30 % d'entre eux selon les estimations — a besoin d'un soutien supplémentaire dans le cadre de ce que l'on appelle le palier 2.

Les élèves identifiés comme devant être dirigés vers le palier 2 font l'objet d'interventions particulières — dans le cas de la lecture, cela peut consister à leur enseigner en petits groupes afin de renforcer leurs compétences fondamentales, notamment sur les plans de la phonétique ou de la fluidité en lecture — et d'un suivi plus fréquent. Les élèves qui continuent d'éprouver des difficultés passent au palier 3, où ils bénéficient d'interventions plus intensives et peuvent être soumis à une évaluation menant vers une éducation spécialisée.

La RAI peut être utilisée à plusieurs fins éducatives. Dans le cadre de l'étude, les chercheurs de l'Université de Washington et des sociétés de recherche MDRC, SRI International, et Instructional Research Group ont constaté que dans l'ensemble des 13 États, la majorité des écoles visées par l'étude utilisaient la RAI pour enseigner la lecture de la 1^{re} à la 3^e année.

Les chercheurs ont concentré leur étude des retombées sur plus de 140 écoles qui mettaient en œuvre la RAI depuis au moins trois ans, et qui utilisaient quatre éléments clés du cadre : au moins trois paliers d'enseignement de plus en plus intense en lecture; évaluation des progrès de tous les élèves au moins deux fois par année; utilisation régulière des données en vue de placer les élèves aux paliers 2 ou 3; et suivi plus fréquent des progrès des élèves au palier 2 et au palier supérieur pour déterminer si les interventions sont efficaces.

Les chercheurs ont constaté que dans la pratique, même les écoles qui procédaient à la « mise en œuvre intégrale » de la RAI n'établissaient pas toujours une démarcation claire entre l'enseignement de base et l'intervention.

En 1^{re} année, 45 % des écoles offraient des interventions liées au palier 2 à des groupes d'élèves à tous les niveaux de lecture et non uniquement aux élèves dont le niveau de lecture était inférieur à leur année d'étude. Qui plus est, 67 % des écoles offraient des interventions liées au palier 2 dans le cadre de l'enseignement de base en lecture et non uniquement en plus de celui-ci.

Selon Rekha Balu, adjointe de recherche auprès de MDRC et coauteure de l'étude, cela soulève alors la question à savoir quelle est l'ampleur du contraste et des différences entre les services fournis aux élèves dont le niveau de lecture est inférieur à leur année d'étude.

Le fait que la limite entre l'enseignement de base et l'intervention ne soit pas claire est préoccupant, affirme Karen K. Wixson, professeure en lecture et en littéracie et doyenne émérite de la Faculté d'éducation à l'Université de la Caroline du Nord à Greensboro.

Madame Wixson déclare que l'enseignement de base est censé cadrer avec le palier 2, alors que le palier 2 met l'accent sur une composante particulière et l'aborde d'une manière différente. Elle ajoute que

Étude : La mise en pratique de la RAI est loin de remplir les promesses – *Education Week*

l'enseignement de base est plus vaste et couvre un éventail beaucoup plus grand des compétences auxquelles les élèves doivent être exposés.

Selon madame Wixson, si les interventions qui sont axées sur quelques compétences représentent une part supérieure de l'enseignement dispensé au palier 1, les élèves sont privés d'une foule d'éléments plus généraux qui feraient une différence dans leur capacité à rassembler tous les éléments pour atteindre un niveau de lecture fonctionnelle.

Comparaison des élèves

Les chercheurs n'ont pas été en mesure de désigner les élèves de façon aléatoire pour participer ou non dans le cadre de la RAI et ils ont donc eu recours à une statistique inhabituelle pour comparer les élèves.

En ce qui a trait à la RAI, ou à tout autre système utilisant une note de passage aux fins de dépistage chez les élèves, ceux dont le résultat est supérieur ou inférieur d'un (1) point à la note de passage sont statistiquement identiques. Un élève qui obtient une note de 19 lors d'un test de lecture dont la note de passage est 20 sera très similaire, au jour le jour, à un élève ayant obtenu une note de 21, mais il peut avoir des possibilités d'apprentissage très différentes parce qu'il n'a pas atteint la note de passage.

Madame Balu et ses collègues ont effectué le suivi du rendement en lecture de 24 000 élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e année qui ont atteint de justesse ou n'ont pas atteint les notes de passage dans le cadre des interventions du palier 2 dans les écoles.

Au cours de la période de l'automne à l'hiver de l'année scolaire 2011-2012, les élèves de 1^{re} année qui avaient été désignés pour faire l'objet des interventions liées au palier 2 à l'automne ont eu un rendement inférieur de 11 %, soit un rendement considérablement inférieur, lors d'un test sur les capacités globales en lecture mené dans le cadre de l'étude longitudinale fédérale sur la petite enfance (*Early Childhood Longitudinal Study*) cet hiver-là, par comparaison aux élèves qui avaient presque failli être identifiés aux fins d'intervention à l'automne.

Madame Balu dit que cela équivalait à la perte d'un dixième d'année d'apprentissage. Il n'existait pas de différences importantes dans les résultats des élèves issus de milieux ayant différents niveaux de revenu, provenant de différents groupes raciaux ou de langue autochtone.

Les élèves de 2^e et 3^e année ayant été identifiés en vue d'un placement au palier 2 n'ont pas non plus tiré d'importants avantages en matière de lecture, mais contrairement aux élèves de 1^{re} année, les interventions n'ont eu aucun effet négatif sur eux. Seulement quatre des 119 écoles étudiées relativement à la mise en œuvre en 1^{re} année ont constaté que les élèves identifiés pour faire l'objet d'interventions au palier 2 en ont tiré avantage, tandis que 15 écoles ont constaté que les interventions ont eu des effets négatifs sur les élèves.

Cette analyse cadre avec l'intention initiale de la RAI, c'est-à-dire offrir une approche préventive et non corrective visant à intervenir auprès des enfants à risque à un moment décisif, et axée sur les problèmes et les lacunes, selon Douglas Fuchs, professeur et titulaire de la chaire d'éducation spéciale et de développement humain à l'Université Vanderbilt, qui n'était pas rattaché à l'étude mais qui est un défenseur de longue date de la RAI.

Il affirme cependant que les élèves éprouvant « des problèmes d'apprentissage légers et relativement légers » ne sont plus représentatifs des élèves ciblés aux fins d'intervention au palier 2. Ce qui s'est passé

Étude : La mise en pratique de la RAI est loin de remplir les promesses – *Education Week*

au fil du temps dans de nombreux endroits, dit-il, est que la RAI a été utilisée délibérément en quelque sorte pour remplacer l'éducation spéciale par un enseignement général. Il a le ferme sentiment qu'au fil du temps, un nombre de plus en plus grand d'enfants ayant des problèmes d'apprentissage de plus en plus graves sont servis dans le cadre de la RAI.

Cerner le problème

Toutefois, madame Wixson, qui ne faisait pas non plus partie de l'étude, a dit ne pas être étonnée par ces constatations négatives qui, à son avis, font plutôt ressortir des problèmes découlant à la fois des outils de dépistage utilisés pour identifier les élèves aux fins d'interventions au palier 2 et de la gamme d'interventions qui leur est offerte.

La méthode la plus courante de mise en œuvre de la RAI est relativement rigide, selon madame Wixson, les écoles utilisant souvent un seul test pour identifier les élèves aux fins d'interventions au palier 2 ainsi qu'un ensemble standard d'interventions une fois que les élèves ont été identifiés. Elle souligne par exemple que l'étude a révélé que l'enseignement et les interventions en petits groupes dans les écoles ayant recours à la RAI sont plus susceptibles de mettre l'accent sur la phonétique pour les élèves dont le niveau de lecture est inférieur à leur année d'étude plutôt qu'égal à celui-ci.

Voilà un indice qui révèle que les interventions mettent davantage l'accent sur ces compétences fondamentales que sur la compréhension, affirme madame Wixson. Ces résultats négatifs pourraient s'expliquer si les outils de dépistage utilisés pour identifier les élèves ne permettaient pas de dresser un tableau complet des lacunes de leurs compétences, ou si les interventions offertes n'étaient pas axées sur leurs besoins à cet égard.

Monsieur Fuchs tient les propos suivants : [*Traduction*] « Je crois que ces données reflètent aussi l'écart entre la recherche et la pratique, car le fait qu'un aussi grand nombre d'écoles obtiennent des résultats aussi négatifs en [1^{re} année] est très étonnant. Cela soulève la question à savoir pourquoi nous ne pouvons pas effectuer à plus grande échelle [...] dans les écoles les interventions liées au palier 2 qui se sont avérées efficaces. »

Monsieur Doolittle et madame Wixson suggèrent tous deux aux dirigeants scolaires utilisant la RAI en vue de l'enseignement de la lecture au cours des premières années de réexaminer la façon dont ils identifient les élèves ainsi que les interventions qu'ils effectuent auprès de ceux-ci.

Monsieur Fuchs affirme cependant que les chercheurs doivent en savoir plus long sur les différences quant à la qualité de l'enseignement, aux types d'interventions, et aux systèmes de suivi des progrès qui sont utilisés dans chacune des écoles visées par l'étude.

Monsieur Fuchs indique ce qui suit : [*Traduction*] « Pour l'ensemble des écoles, les interventions liées à la RAI ont un effet négatif statistiquement significatif. Cela devrait en faire sourciller plus d'un, en partie parce que c'est contre-intuitif, mais il ne faut pas perdre de vue ici le fait que si nous examinons l'éventail de rendement des 119 écoles [faisant partie de l'échantillon de 1^{re} année], nous observons des variations considérables. »

Selon monsieur Fuchs, de plus amples détails sur les pratiques liées à la RAI sont nécessaires pour que les dirigeants scolaires puissent tirer leçon de l'étude.

Étude : La mise en pratique de la RAI est loin de remplir les promesses – *Education Week*

Il se peut que ces détails soient bientôt disponibles.

Jonathan Jacobson, chargé de projet de l'étude auprès du NCEE, a indiqué que l'organisme de recherche prévoit en outre mettre les données issues de l'étude à la disposition d'autres chercheurs qui souhaitent examiner les différences dans la pratique de l'enseignement ou d'autres questions afin de mieux comprendre ce qui se passait dans les écoles primaires dont les élèves tiraient avantage des interventions liées à la RAI, et dans les écoles où le rendement des élèves s'est détérioré dans le cadre de ces interventions.

BLOGUE CONNEXE

Votre guide sur le monde de la recherche sur l'éducation de la maternelle à la 12^e année
[Consulter ce blogue.](#)



De plus, l'étude n'a pas examiné les effets du cadre RAI sur les élèves qui éprouvaient des difficultés plus importantes en lecture, mais les chercheurs envisagent d'effectuer une étude de suivi pour examiner les effets sur les élèves se situant près du seuil en ce qui a trait au palier 3.

Vol. 35, n° 12, pages 1, 12