

Comment l'évaluation peut-elle soutenir un suivi des progrès qui permette à tous les élèves d'apprendre ?¹



LIESJE COERTJENS

UCLOUVAIN (BELGIQUE)

Introduction

Le domaine de l'évaluation formative est vaste et de multiples options existent pour que le personnel enseignant puisse la mettre en œuvre. La plus connue consiste à fournir une rétroaction à l'élève ou à l'étudiant après l'évaluation (Shute, 2008 ; Wisniewski *et al.*, 2020). Il existe cependant une autre option, moins connue : l'utilisation de l'évaluation formative (et plus précisément d'une évaluation rigoureuse des progrès des élèves ou des étudiants) pour différencier l'enseignement.

Un modèle bien décrit pour cette combinaison du suivi des progrès et de différenciation est le modèle « *Multi-Tiered System of Support*² » (MTSS). Ce modèle a été développé pour identifier et aider les élèves et étudiants en difficulté (Fuchs *et al.*, 2003). Bien que la majorité des recherches menées jusqu'à présent sur ce modèle proviennent des États-Unis³, quelques premières études ont été publiées en Europe (Suède, Wolff, 2011 ; Irlande, Fives *et al.*, 2013 ; United Kingdom, Hatcher *et al.*, 1994).

Dans ce qui suit, je vais d'abord détailler le modèle MTSS et le rôle clé des deux composantes de ce modèle, à savoir le suivi des progrès et la différenciation. Ensuite, les résultats de la recherche sur ce modèle MTSS et ses deux composantes seront détaillés.

Pour illustrer le fonctionnement du modèle et décrire les résultats de la recherche, nous nous concentrerons sur les compétences en lecture. Ce choix s'explique par trois raisons principales. Premièrement, les compétences en lecture sont essentielles et sont importantes pour l'apprentissage dans d'autres domaines également, tant dans l'enseignement primaire que secondaire. Deuxièmement, il semble que le modèle MTSS soit fréquemment utilisé et étudié dans le domaine des compétences en lecture. Troisièmement, l'apprentissage de la lecture est un exemple relativement simple, qui permettra, nous l'espérons, de saisir pleinement la logique du modèle MTSS et de ses résultats. Il convient de souligner que le modèle MTSS s'applique également à d'autres domaines (comme par exemple les mathématiques).

¹ Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Coertjens, L. (2023) Comment l'évaluation peut-elle soutenir un suivi des progrès qui permette à tous les élèves d'apprendre ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 101-114). Cnesco-Cnam.

² Système de soutien à plusieurs niveaux.

³ Le modèle MTSS est également utilisé dans les écoles qui ne participent pas à une étude de recherche, voir Berkeley *et al.* (2020).

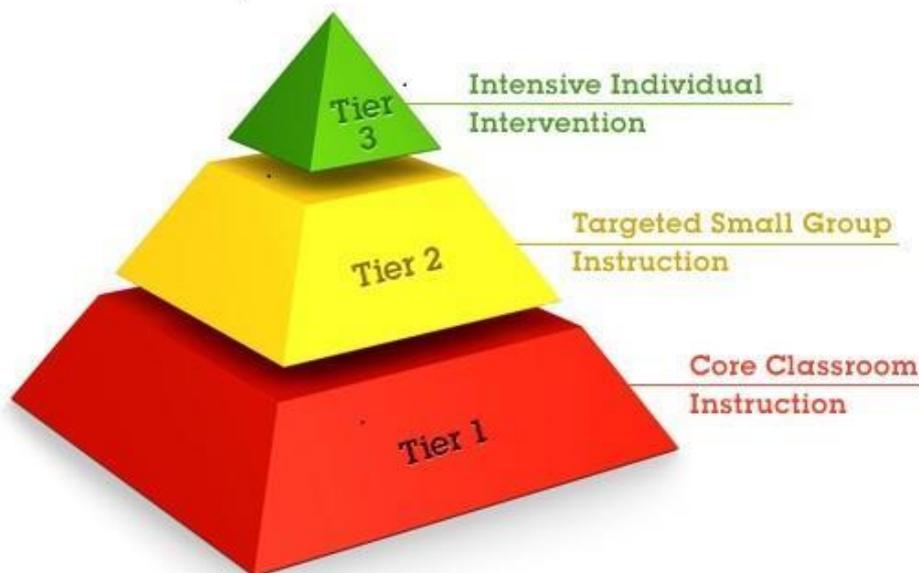
I. Le modèle « Multi-tiered system of support » (MTSS)

A. Le modèle MTSS « classique » et ses versions plus récentes

Dans sa version originale, le modèle MTSS comporte trois niveaux, qui sont présentés sous la forme d'une pyramide (voir Figure 1). Le premier niveau est constitué du programme d'enseignement élaboré par l'enseignant pour tous les élèves. Cela ne se limite pas à des explications de l'enseignant concernant un certain sujet (par exemple, dans l'apprentissage de la lecture, le son d'une nouvelle lettre), mais il s'agit de la combinaison de tous les moments de cours *ex cathedra* et de tous les exercices que l'enseignant prévoit pour que les élèves puissent maîtriser un certain sujet. Il est souligné dans le modèle que cette démarche doit être fondée sur des preuves (« *evidence-based* »), ce qui signifie qu'elle doit être conforme aux résultats de la recherche sur la manière d'enseigner un certain sujet.

Pour un grand nombre d'élèves (voir I. C.), cet enseignement de niveau 1 suffira pour maîtriser le nouveau contenu. Mais pour d'autres élèves, ce ne sera peut-être pas le cas. Le modèle MTSS suggère alors de fournir à ces élèves, un enseignement plus ciblé (comme la ré-explication de certains contenus, la réalisation d'exercices supplémentaires ou le *preteaching*⁴), pendant une courte période. Par exemple, plusieurs fois par semaine (3 à 5 fois), ces élèves bénéficient d'un enseignement supplémentaire de 30 minutes. Il s'agit du niveau 2 du modèle MTSS. Le modèle MTSS suggère que cet enseignement supplémentaire peut être dispensé en petits groupes (2 à 6 élèves maximum), mais dans la pratique, il est parfois dispensé individuellement (Gersten *et al.*, 2020 ; Neitzel *et al.*, 2021).

Figure 1 : Le modèle « *Multi-Tiered System of Support* »⁵



Tier 1 : niveau 1 – enseignement de base pour toute la classe

Tier 2 : niveau 2 – enseignement ciblé en petits groupes

Tier 3 : niveau 3 – intervention individuelle intensive

⁴ Enseigner aux élèves le contenu de la leçon à venir (en classe entière) à l'avance. De cette façon, ils ou elles travaillent deux fois la matière, ce qui peut être bénéfique pour leur apprentissage.

⁵ Repris de <https://www.fargo.k12.nd.us/Page/2059>

De nouveau, pour un grand nombre d'élèves, l'enseignement de niveau 2 est suffisant pour l'acquisition des connaissances visées initialement. Cependant, pour quelques élèves, le niveau 2, ajouté au niveau 1, peut ne pas suffire (c'est-à-dire que ces élèves ne « répondent » pas de manière adéquate à l'intervention/au soutien, d'où le premier nom du modèle « réponse à l'intervention »). Pour eux, le modèle MTSS prévoit un niveau 3, à savoir un soutien individuel et intensif : c'est la principale caractéristique de ce niveau. L'enseignement est ici dispensé individuellement par un enseignant ou un membre de l'école à un élève, qui est ponctuellement retiré de la classe pour le suivre.

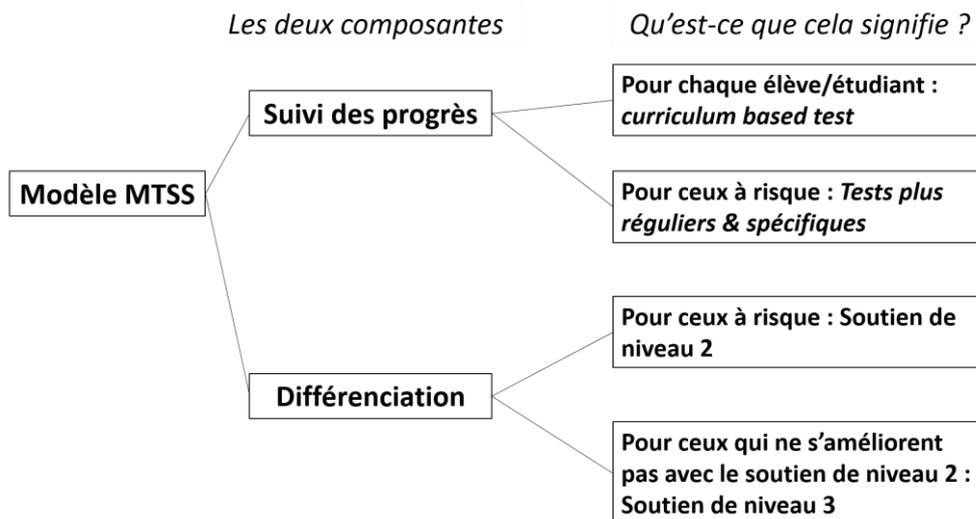
Certaines versions plus récentes du modèle MTSS divisent ce niveau 3 en deux : d'une part un soutien individuel et intensif tel que décrit ci-dessus, et d'autre part, une aide extérieure à l'école (par exemple le suivi par un logopède⁶) ou l'orientation vers la filière de l'éducation spécialisée.

Pour déterminer quels élèves ou étudiants ont besoin d'un soutien de niveau 2 et/ou 3, une évaluation rigoureuse est essentielle. La section suivante détaille cette évaluation de manière plus approfondie.

B. Quel est le rôle de l'évaluation dite « de suivi des progrès » (« *progress monitoring* ») dans le modèle MTSS ?

L'évaluation joue un rôle essentiel pour garantir que ni trop ni trop peu d'élèves et d'étudiants soient dirigés vers les niveaux 2 et 3, afin d'utiliser les ressources limitées de manière adéquate. **Le suivi des progrès comprend deux parties** (voir Figure 2).

Figure 2 : Carte mentale du modèle MTSS et de ses deux composantes



Premièrement, le niveau de compétence de tous les élèves est mesuré plusieurs fois par an en utilisant un « *curriculum-based test* ». Par exemple, au cours de la première année de l'enseignement primaire, lorsque les élèves apprennent à lire, ils lisent à haute voix des lettres et des mots pour discerner leur degré de maîtrise. Pour cela, un dispositif idéal consiste à faire effectuer un test court à l'élève, individuellement, en dehors de la classe, dans un endroit calme.

⁶ Orthophoniste, en France.

Comme nous le verrons plus loin (voir I.D.1.), les *curriculum-based tests* sont élaborés par des experts (et non par les enseignants), pour un niveau d'âge précis, et dans le but de distinguer des différences fines de niveau, ce qui suppose que certaines questions ou tâches sont difficiles. Mais cela ne pénalise pas les élèves, car **ces tests ont une visée purement formative** : certes, ils permettent de faire un état des acquis de chaque élève (ce qui peut faire penser à une évaluation sommative), mais les résultats ne sont utilisés que pour déterminer le meilleur accompagnement possible pour chaque élève. Ils ne sont pas destinés à fournir une note pour le bulletin scolaire.

La fréquence à laquelle tous les élèves sont testés varie dans la littérature, mais tous les deux mois (Mathes *et al.*, 2005), toutes les neuf semaines (Vernon-Feagans *et al.*, 2010) ou trois fois par an (<https://mtss4success.org/>) semblent courants.

Un deuxième principe clé est que dès qu'un élève est identifié comme nécessitant un soutien de niveau 2, les tests sont plus réguliers et plus spécifiques. Cela a plusieurs objectifs : cela permet de voir si un mauvais résultat à un test basé n'est pas simplement le reflet d'un mauvais moment (par exemple, l'élève aurait très peu dormi). Il est certain que pour les élèves dont les performances sont très variables, il est difficile pour l'équipe éducative de discerner leur véritable niveau.

En outre, pour mieux comprendre les difficultés précises des élèves (par exemple, certaines lettres sont-elles plus difficiles pour les élèves que d'autres ?), le test est également plus spécifique. Il se concentre moins sur l'objectif final global (ce qui est le cas du *curriculum-based test*) et se concentre davantage sur des objectifs d'apprentissage spécifiques en relation avec l'enseignement dispensé au niveau 1 (par exemple l'association lettre-son). De cette manière, il fournit des pistes concrètes pour le soutien de niveau 2, l'idée sous-jacente étant que si un élève peut progresser sur ces objectifs plus spécifiques (association lettre-son), il progressera également sur l'objectif global (lire un texte).

En ce qui concerne la fréquence de ces tests plus spécifiques, les études diffèrent d'une fois toutes les quatre semaines (Little *et al.*, 2012) à chaque semaine (McMaster *et al.*, 2005 ; Vernon-Feagans *et al.*, 2010).

C. La règle du 80 %-15 %-5 %, mais aussi du 60 %-30 %-10 % ou du 100 %-0 %-0 % est également possible !

Pour donner aux équipes scolaires et aux enseignants des idées sur le nombre probable d'élèves nécessitant du soutien de niveau 2 et 3, la littérature fournit des pourcentages. Bien qu'ils puissent varier d'une source à l'autre, il est fréquemment indiqué que pour 80 % des élèves, le niveau 1 suffira. Pour les autres élèves, le niveau 2 sera suffisant pour un grand nombre d'entre eux, soit 15 % de l'ensemble des élèves. Les 5 % restants auront besoin d'un enseignement supplémentaire de niveau 3.

Concrètement, pour une classe de 25 élèves, environ 20 progresseraient de manière satisfaisante dans leur apprentissage avec le niveau 1, environ 4 le feraient avec une combinaison des niveaux 1 et 2, tandis qu'un seul aurait besoin du soutien des trois niveaux.

Pourtant, chaque classe est différente. Cela n'aurait donc pas de sens d'appliquer la règle empirique du 80 %-15 %-5 % de manière systématique. En d'autres termes, si l'élève au rythme d'apprentissage le plus lent de la classe maîtrise le contenu avec seulement le niveau 1 (soit 100 %-0 %-0 %), il n'y a pas de raison pour mettre en place un enseignement de niveau 2 ! Dans d'autres classes au contraire, un plus grand nombre d'élèves aura besoin d'un enseignement de niveau 2 et 3 (par exemple 60 %-30 %-10 %).

D. La mise en place du modèle MTSS est un travail d'équipe

Le modèle MTSS suppose l'intervention conjointe de différents acteurs au service de l'apprentissage de tous les élèves. Dans cette sous-partie, nous donnons des précisions sur les personnes qui interviennent aux différentes étapes du dispositif.

1. La création de *curriculum-based tests*

Comme on l'a dit, les *curriculum-based tests* sont essentiels dans le modèle MTSS puisqu'ils permettent de repérer les élèves qui ont besoin des niveaux 2 et/ou 3 d'intervention. Ces tests ne sont pas à la charge des enseignants, mais élaborés par des chercheurs (par exemple, les tests DIBELS, <https://dibels.uoregon.edu/>, utilisés dans Wanzek & Vaugh, 2008 ; Denton *et al.*, 2013) ou par des agences gouvernementales (Vernon-Feagans *et al.*, 2010).

Pourquoi les *curriculum-based tests* ne sont pas élaborés par les enseignants ? Prenons à nouveau l'exemple de l'apprentissage de la lecture : supposons qu'un ensemble de textes *a priori* de plus en plus difficiles à lire par les élèves soit disponible tout au long de leur scolarité. Le travail de création ou de sélection de ces textes ne suffit pas. Il faudrait encore les valider en les testant sur un grand nombre d'élèves. Cela permettrait d'éviter les textes inappropriés (c'est-à-dire censés être d'un certain niveau, mais qui sont en réalité trop difficiles ou trop faciles). En outre, cette validation à grande échelle est nécessaire pour discerner les seuils d'un niveau de lecture « insuffisant ». La fixation de seuils trop ambitieux (c'est-à-dire un niveau de lecture que très peu d'élèves atteignent à un moment donné) ou trop bas (c'est-à-dire un niveau de lecture que tous les élèves atteignent, même ceux qui développeront des problèmes en lecture pour la suite) entraverait l'utilité du test. Ce travail de validation ne peut donc pas être concrètement réalisé par les enseignants eux-mêmes dans leur classe.

Pour permettre au modèle MTSS d'être largement utilisé dans les écoles, cela supposerait donc un panel de *curriculum-based tests* validés, permettant de suivre les progrès des élèves ou des étudiants sur plusieurs années. Ce panel de tests serait accompagné d'un manuel destiné au personnel enseignant, donnant des indications sur l'administration des tests et définissant les seuils permettant de déterminer quels élèves ou étudiants ont besoin d'un soutien de niveau 2.

2. Qui administre le *curriculum-based test* dans les écoles ?

Une fois un *curriculum-based test* créé et validé, il peut être administré dans les écoles. Le degré de collaboration nécessaire au sein de l'école varie en fonction du type de test. Reprenons notre exemple de l'apprentissage de la lecture. Un élève devra quitter la salle de classe pour lire quelques mots ou un texte à haute voix dans un endroit calme. Cela peut être devant l'enseignant, mais un membre de l'équipe (autre enseignant ou assistant pédagogique) devra alors prendre en charge la classe. Une autre possibilité est qu'un membre de l'équipe administre le test pour chacun des élèves. Peut-être que pour d'autres domaines, comme les mathématiques, il est possible de regrouper quelques élèves car le test peut être un test écrit. Ces éléments doivent être précisés dans le manuel accompagnant le test, mais la considération essentielle pour l'équipe d'enseignants est toujours d'obtenir une appréciation la plus précise possible du niveau des élèves ou des étudiants. Par conséquent, les conditions d'administration du test doivent être optimales pour permettre une vision correcte du niveau de maîtrise des élèves ou des étudiants.

3. Qui réalise le soutien de niveau 2 ?

Lorsque les résultats d'un *curriculum-based test* sont connus, les élèves qui ont besoin d'un soutien de niveau 2 sont identifiés. Pour assurer ce soutien de niveau 2, deux possibilités existent. La première possibilité est que l'enseignant propose des exercices pour que tous les élèves puissent travailler de manière indépendante et qu'il regroupe ensuite les élèves qui ont besoin d'un soutien de niveau 2 dans la classe pour travailler avec eux de manière plus intensive. À ma connaissance, aucune étude empirique n'a utilisé cette première option, peut-être en raison de la difficulté à l'organiser.

Une deuxième possibilité est que l'élève ou les élèves nécessitant un soutien de niveau 2 quittent la classe individuellement ou par groupes de 2 à 6. De nouveau, l'enseignant peut effectuer ce soutien de niveau 2, mais il faudrait alors qu'un autre enseignant ou un assistant pédagogique prenne en charge la classe. Ou encore, un assistant pédagogique ou un bénévole pourrait assurer le soutien de niveau 2 (Gersten *et al.*, 2020 ; Neitzel *et al.*, 2021). Dans ce cas, cette personne est informée par l'enseignant sur le contenu et les méthodes utilisées en classe et, l'enseignant lui fournit des exercices.

À première vue, il peut sembler étrange de laisser une personne moins qualifiée assurer le soutien de niveau 2, mais les recherches sur l'apprentissage de la lecture au début de l'école élémentaire aux États-Unis suggèrent des avantages évidents à travailler de manière plus intensive avec un petit groupe d'élèves, même lorsque cette personne n'est pas un enseignant certifié (Gersten *et al.*, 2020). À partir de ces résultats de recherche, et même si le soutien apporté par un enseignant est légèrement (mais pas de manière significative) meilleur, il apparaît qu'un soutien aux élèves en difficulté par une personne moins qualifiée qu'un enseignant est préférable à une absence de soutien (Gersten *et al.*, 2020 ; Neitzel *et al.*, 2021).

4. Qui réalise le soutien de niveau 3 ?

Si un élève ne progresse pas après avoir mis en place un soutien de niveau 2, un soutien de niveau 3 est nécessaire. Il s'agit d'un soutien individuel, c'est-à-dire que l'élève quitte la classe pour une durée déterminée. En ce qui concerne la personne qui fournit ce soutien de niveau 3, les mêmes options que pour le niveau 2 existent : enseignant, autre enseignant de l'école, assistant pédagogique ou bénévole. En outre, le niveau 3 est parfois assuré par une personne plus spécialisée, comme un orthophoniste dans le cas de l'apprentissage de la lecture. Ce dernier soutien peut se faire soit à l'école, soit en dehors des heures de classe.

Pour le niveau 3, la même logique que pour le niveau 2 s'applique : d'après une étude récente, mieux vaut un soutien de niveau 3 réalisé par une personne moins qualifiée qu'un enseignant qu'aucun soutien de niveau 3 (Neitzel *et al.*, 2021). Les chercheurs observent toutefois que les bénévoles non rémunérés entraînent un gain moindre en matière de compétences en lecture, comparativement à un enseignant certifié (Neitzel *et al.*, 2021).

5. Qui crée et administre les évaluations supplémentaires pour les élèves ou étudiants bénéficiant d'un soutien de niveau 2 et 3 ?

Pour les élèves et étudiants identifiés comme étant « à risque » sur la base du *curriculum-based test*, bénéficiant d'un soutien de niveau 2 (ou 3), des tests plus fréquents et plus détaillés sont recommandés. Encore une fois, ce n'est pas aux enseignants de créer ces tests : ils sont créés soit par une équipe de recherche, soit par une équipe de conseillers pédagogiques. L'équipe pédagogique

sélectionne ensuite les tests les plus appropriés en fonction de la compétence étudiée (par exemple, la lecture) et de l'âge de l'apprenant.

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, si les résultats d'un *curriculum-based test* indiquent qu'un élève peut avoir des difficultés, des tests supplémentaires (par exemple, sur la conscience phonologique, la fluidité, le décodage...) peuvent révéler quel aspect de l'apprentissage de la lecture est le plus problématique pour lui. Pour s'assurer d'une vision adéquate, il semble judicieux de réaliser ces tests dans une pièce calme et individuellement. Une fois cet ou ces aspects identifiés, le soutien de niveau 2 (ou 3) peut être adapté en conséquence.

Lorsque les sessions de soutien de niveau 2 ou 3 sont en cours, des tests supplémentaires réguliers sur ces compétences plus spécifiques sont recommandés. La littérature sur le modèle MTSS n'indique pas clairement qui administre ces tests, mais il semble que cela fasse souvent partie des sessions de soutien de niveau 2 ou 3 mises en place. Autrement dit, la personne qui assure ces sessions administre également ces tests.

II. Que savons-nous de l'impact du modèle MTSS et ses deux composantes sur la lecture ?

Dans les sections suivantes, nous détaillerons les résultats de la recherche concernant le modèle MTSS dans son ensemble et les résultats pour les deux composantes clés, à savoir le suivi des progrès et la différenciation.

Cinq méta-analyses publiées récemment semblent particulièrement pertinentes pour évaluer l'impact du modèle MTSS. Le Tableau 1 fournit plus d'informations sur les études incluses dans chacune de ces méta-analyses et sur la composante du modèle MTSS examinée.

A. L'impact du modèle MTSS

Récemment, Neitzel *et al.* (2021) ont publié une méta-analyse sur les programmes de soutien pour les lecteurs en difficulté. Quatre études empiriques rigoureuses ont examiné l'effet du modèle MTSS, soit appliquées à l'ensemble de l'école, soit au niveau de la classe.

Les résultats montrent un effet positif sur la lecture (0,27), mais en raison du petit nombre d'études (seulement quatre), cet effet n'était pas significatif ($p=0,098$). Il existe donc une première piste qui suggère que le modèle MTSS peut avoir un impact positif sur les résultats des élèves en lecture.

L'étude de Smith *et al.* (2016) est l'une des quatre études incluses dans la méta-analyse. Afin de donner un meilleur aperçu de la manière dont le modèle MTSS peut être mis en œuvre, nous la décrivons brièvement ci-dessous.

Les 44 écoles participantes de l'Oregon (États-Unis) ont été assignées aléatoirement à la condition de traitement (groupe-test, c'est-à-dire élèves bénéficiant de la mise en place d'un soutien selon le modèle MTSS) ou de comparaison (groupe-témoin, c'est-à-dire élèves ne bénéficiant pas du dispositif). Environ 3 000 élèves de première année ont participé, dont la moitié environ avait un accès à la restauration scolaire gratuit ou à prix réduit, ce qui est un indicateur du faible statut socio-économique de sa famille. L'étude s'est déroulée pendant toute la première année en primaire⁷.

⁷ Cours préparatoire en France

Un état des acquis de chaque élève a été effectué à l'automne de l'année scolaire. Tous les élèves de première année ont passé le *Stanford Achievement Test*, un *curriculum-based test* qui a été validé et normalisé par d'autres chercheurs au préalable. Plus précisément, les élèves ont passé les parties de ce test consacrées à la lecture de mots et de phrases, qui sont administrées à l'ensemble de la classe en même temps. Si un élève obtenait un score inférieur au 30^e percentile, il était identifié comme « à risque » et recevait un soutien supplémentaire.

Tous les élèves ont reçu un enseignement de la lecture de 90 minutes par jour (niveau 1). Les enseignants ont participé à 5 journées de formation au cours de l'année scolaire, au cours desquelles les points suivants ont été soulignés : « (a) routines d'enseignement ; (b) aperçu de la recherche sur le contenu et les compétences de la lecture débutante, notamment la conscience phonémique, la phonétique, le vocabulaire, la compréhension et la fluidité de la lecture de textes connectés ; et (c) stratégies pour accroître l'engagement des élèves » (p. 556).

Les élèves ayant droit à un soutien de niveau 2 ont reçu un enseignement supplémentaire de 30 minutes en petits groupes (3 à 5 élèves) sur la lecture. Au cours de ces séances quotidiennes, qui ont duré toute l'année scolaire, un instructeur a travaillé sur « les compétences fondamentales en lecture, y compris la conscience phonémique, la lecture de mots et la fluidité de la lecture de textes reliés » (p. 555). Les instructeurs étaient principalement des assistants pédagogiques ; seuls quelques-uns étaient des enseignants certifiés. Les instructeurs ont participé à trois journées de formation et ont reçu un accompagnement (*coaching*) sur leur lieu de travail.

Les résultats indiquent que les élèves de la condition de traitement ont significativement plus progressé en lecture de mots que les élèves de la condition de comparaison (taille de l'effet de 0,24). Il existe également un effet sur la lecture de phrases (taille de l'effet de 0,18), mais il n'est pas significatif. La présence d'un effet est remarquable dans ce cas, car les écoles de la condition de comparaison ont également fourni un soutien supplémentaire aux lecteurs en difficulté en petits groupes. Cela signifie que l'effet positif était dû à la formation des instructeurs et à l'alignement explicite entre les niveaux 1 et 2, facilité par le matériel fourni aux enseignants et aux instructeurs pour cet enseignement de niveau 1 et 2.

Tableau 1 : Informations sur les différentes méta-analyses

Article	Études incluses dans la méta-analyse	Impact sur quel aspect ?
Dietrichson et al. 2017	Méta-analyse de 101 études (95 % provenant des États-Unis), réalisées à partir de 2000, qui portent sur des interventions en matière de mathématiques ou de lecture ciblant des élèves de faible statut socioéconomique. Pour être incluses dans la méta-analyse, les études devaient inclure un groupe de contrôle (soit le traitement habituel, soit un traitement placebo) et des tests standardisés ⁸ . En raison du petit nombre d'études et comme les résultats statistiques n'indiquent pas de grandes différences, l'effet des interventions en mathématiques (21 % des études) et en lecture est regroupé. L'étude s'est concentrée sur l'enseignement primaire et le début de l'enseignement secondaire.	5 études comprenaient une composante supplémentaire de retour d'information ou de suivi des progrès, afin d'optimiser l'enseignement futur (appelée « <i>feedback and progress monitoring</i> »). Les auteurs ajoutent que la plupart de ces études comprenaient également d'autres interventions, comme un accompagnement des enseignants (<i>coaching</i>). Du soutien de niveau 2 (appelées « <i>tutoring</i> » dans cette étude, définies comme un enseignement supplémentaire pour 1 à 5 élèves) ont été trouvées dans 36 études.
Dietrichson et al. 2020	Méta-analyse comprenant 71 études dans l'enseignement secondaire (83 % provenant des États-Unis), réalisées à partir de 1980, qui portent sur des interventions en matière de mathématiques ou de lecture ciblant des élèves de faible statut socio-économique. Les études devaient inclure un groupe de contrôle (soit le traitement habituel, soit un traitement placebo) et des tests standardisés. Comme certaines études combinent des interventions en lecture et en mathématiques, l'effet des interventions n'a pas été séparé. Pourtant, les interventions étaient plus souvent examinées à l'aide de tests de lecture (32 % utilisaient un test de mathématiques).	Dans 19 études, les enseignants ont reçu les résultats de leurs élèves au <i>curriculum-based test</i> , qualifiées de suivi des progrès. Cependant, ces méthodes étaient toujours combinées à d'autres méthodes, comme un accompagnement des enseignants (<i>coaching</i>) ou le soutien de niveau 2. Dans 22 études, l'enseignement en petits groupes a été utilisé, avec jusqu'à 5 élèves.
Dietrichson et al. 2021	Méta-analyse comprenant 205 études dans l'enseignement primaire (86 % provenant des États-Unis), réalisées à partir de 1980, qui portent sur des interventions en matière de mathématiques ou de lecture ciblant des élèves de faible statut socioéconomique. Les	Dans 19 études (dont 10 portant uniquement sur la lecture), les enseignants ont reçu des informations sur le progrès des élèves (par exemple à l'aide de <i>curriculum-based tests</i>). Cependant, ces méthodes étaient presque toujours combinées à d'autres méthodes : les deux études dans lesquelles ce n'était

⁸ Un test standardisé est un test créé et validé par des chercheurs ou par des agences gouvernementales. Il diffère d'un *curriculum-based test* car, dans ce dernier cas, des seuils sont spécifiés pour interpréter les résultats (voir I. D. 1.).

	<p>études devaient inclure un groupe de contrôle (soit le traitement habituel, soit un traitement placebo) et des tests standardisés.</p> <p>Comme certaines études combinent des interventions en lecture et en mathématiques, l'effet des interventions n'a pas été séparé. Pourtant, les interventions se concentrent plus souvent sur la lecture (18 % ont utilisé un test de mathématiques).</p>	<p>pas le cas portaient sur les mathématiques et étaient relativement anciennes (Fuchs <i>et al.</i>, 1991 et Fuchs <i>et al.</i>, 1996).</p> <p>Dans 118 études, un enseignement en petits groupes (semblable à un soutien de niveau 2) a été utilisé, avec un maximum de 5 élèves. 67 séances de soutien étaient individuelles, 48 en groupes de 2 ou 3, et 35 en groupes de 4 ou 5.</p>
<p>Gersten et al. 2020</p>	<p>Méta-analyse de 33 études provenant des États-Unis (publiées entre 2002 et 2017), qui portent sur des interventions en matière de lecture ciblant des élèves en 1^e, 2^e ou 3^e primaire⁹. Les études devaient porter sur du soutien de niveau 2 (soit en petits groupes, soit individuellement) et durer au moins 8 heures. Les études devaient inclure un groupe de contrôle et des tests standardisés pour identifier les élèves à risque.</p>	<p>Du soutien de niveau 2 (défini comme un enseignement supplémentaire pour 1 à 5 élèves, en général 30 minutes par jour) ont été trouvées dans 33 études. 21 de ces études comprenaient des petits groupes (2 à 5 élèves) tandis que dans 12 études, un tutorat individuel était proposé. La durée médiane de la séance de tutorat était d'environ 25 minutes par jour, mais variait de 9 minutes à 52 minutes par jour. Ce tutorat était assuré par une personne sans diplôme d'enseignant (17 études), un chercheur titulaire d'un bachelier (9 études) ou des enseignants (7 études).</p>
<p>Neitzel et al. 2021</p>	<p>Méta-analyse de 65 études (95 % provenant des États-Unis), qui portent sur des interventions en matière de lecture ciblant des élèves en maternelle ou en 1^e primaire, publiées entre 1990 et 2020. Les études devaient se dérouler sur une période d'au moins 12 semaines et être réalisées par des enseignants ou des assistants pédagogiques. Les études devaient inclure un groupe de contrôle, qui recevrait le traitement habituel, et des tests standardisés.</p>	<p>Quatre études ont examiné l'impact du modèle MTSS appliqué au niveau de la classe ou de l'école. Cela signifie que ces études incluaient à la fois le suivi des progrès et la différenciation (soutien de niveau 2 et, parfois, de niveau 3).</p> <p>Du soutien de niveau 2 (appelé « <i>One-to-small group tutoring</i> » dans cette étude, correspondant à un enseignement supplémentaire pour 1 à 6 élèves, en général 30 minutes par jour) ont été trouvées dans 23 études. 19 de ces études comprenaient des petits groupes (2 à 6 élèves), tandis que dans 4 études, des assistants pédagogiques encadraient ces petits groupes.</p> <p>Du soutien de niveau 3 (appelé « <i>One-to-one tutoring</i> » dans cette étude, correspondant à un enseignement supplémentaire pour 1 élève) ont été trouvées dans 25 études. Ce tutorat était assuré par des bénévoles non rémunérés (4 études), des bénévoles rémunérés (3 études), des assistants pédagogiques (4 études) ou des enseignants (14 études).</p>

⁹ Cela correspond à cours préparatoire, cours élémentaire niveau 1 et cours élémentaire niveau 2 respectivement

B. L'impact de la composante « suivi des progrès »

Pour discerner quels élèves et étudiants sont à risque et devraient bénéficier d'un soutien de niveau 2 (et plus tard de niveau 3), le suivi des progrès des élèves ou des étudiants est important. Trois méta-analyses ont examiné l'effet de différentes interventions ciblant les élèves à risque (Dietrichson *et al.*, 2017 ; Dietrichson *et al.*, 2021; Dietrichson *et al.*,2020). Toutes trois comprenaient des études à la fois sur la lecture et les mathématiques, mais les études sur la lecture aient été prédominantes pour l'ensemble des interventions (seulement 21 %, 18 % et 32 % des études étaient axées sur les mathématiques dans chacune des trois méta-analyses).

Étant donné le faible nombre d'études portant uniquement sur l'impact de la composante « le suivi des progrès » (voir Tableau 1), les résultats doivent être interprétés avec prudence. De plus, toutes les études sur le suivi des progrès des élèves concernant la lecture dans l'enseignement primaire comprenaient également d'autres composantes d'intervention (par exemple, formation du personnel) (Dietrichson *et al.*, 2021). Il est donc difficile de démêler les effets et d'obtenir une image précise de l'effet du suivi des progrès en tant que tel.

Malgré ces limites, il semble que le suivi des progrès améliore les performances des élèves en lecture et en mathématiques : selon les différentes méta-analyses, les tailles d'effet moyennes étaient de 0,32 (Dietrichson *et al.*, 2017, 5 études en primaire ou au début du secondaire), 0,173 (Dietrichson *et al.*, 2021, 19 études en primaire) et 0,188 (Dietrichson *et al.*,2020, 19 études en secondaire).

C. L'impact de la composante « différenciation »

Pour les élèves ou étudiants qui ne progressent pas suffisamment en lecture avec l'enseignement de niveau 1 en classe, un soutien de niveau 2 est ajouté. De multiples méta-analyses ont examiné l'efficacité de ce soutien de niveau 2 (voir Tableau 1).

Différentes méta-analyses concluent que le soutien de niveau 2 améliore les résultats en lecture dans l'enseignement primaire (Neitzel *et al.*, 2021 : 23 études avec une taille d'effet moyenne de 0,24, $p < 0,001$; Dietrichson *et al.*, 2017 : 36 études avec une taille d'effet moyenne de 0,36, intervalle de confiance de 95 % : 0,26-0,45 ; Dietrichson *et al.*, 2021 : 118 études avec une taille d'effet moyenne de 0,376, intervalle de confiance de 95 % : 0,314-0,438). Ces résultats sont en accord avec l'affirmation de Baker *et al.* (2010) selon laquelle « environ 30 minutes d'enseignement en petits groupes chaque jour (3 à 5 jours par semaine) est très efficace pour les élèves qui ont des difficultés à apprendre à lire » (p. 3).

Comme le recommande le modèle MTSS, ce soutien de niveau 2 se fait en petits groupes (généralement 2 à 6 élèves). Pourtant, dans de nombreuses études, ce soutien est individuel. Par conséquent, les méta-analyses ont également comparé si ce choix (séance en petit groupe ou tutorat individuel) avait un impact sur l'efficacité du dispositif. Les résultats de différentes méta-analyses convergent à nouveau : le tutorat individuel est légèrement plus efficace, mais les différences avec un soutien en petit groupe sont faibles et non significatives (Dietrichson *et al.*, 2017 ; 2021). Gersten *et al.* (2020) par exemple ont trouvé une taille d'effet de 0,31 pour les petits groupes et de 0,46 pour les tutorats individuels. Dans l'étude de Neitzel *et al.* (2021), la taille de l'effet était de 0,24 pour un petit groupe (2 à 6 élèves), contre 0,41 pour le tutorat individuel. Les chercheurs ont également testé si cette différence était significative, et l'ont fait par niveau scolaire. Les résultats indiquent qu'en première année (environ à 6 ans), le tutorat individuel est plus efficace que le travail en petit groupe,

mais ce n'est pas le cas en deuxième et troisième année (7-8 ans) (Neitzel *et al.*, 2021). En résumé, les résultats suggèrent que le soutien de niveau 2 peut être organisé efficacement en petits groupes, mais qu'en première année primaire, le soutien individuel gagnerait à être privilégié.

Le niveau 3 est ajouté si le soutien de niveau 2 n'est pas suffisant pour un élève spécifique. Ce soutien de niveau 3 est toujours individuel. Une seule méta-analyse a examiné l'effet de ce soutien de niveau 3 : Neitzel *et al.* (2021) ont identifié 25 études, avec un effet moyen de 0,41. Il apparaît donc que le soutien de niveau 3 est efficace pour aider à apprendre à lire aux élèves en primaire pour lesquels les niveaux 1 et 2 n'ont pas suffi.

En guise de conclusion

Cette note avait pour but de détailler une possibilité moins connue d'évaluation formative, à savoir le suivi des progrès en vue de la différenciation. Cette articulation du suivi des progrès et de la différenciation est évidente dans le modèle MTSS. Ce modèle a été décrit en détail ainsi que les différents acteurs intervenant dans sa mise en place dans une école.

Ensuite, les résultats de la recherche empirique ont été présentés, axés sur l'application du modèle MTSS ou de l'une de ses deux composantes pour l'apprentissage de la lecture au début de l'enseignement primaire. Dans l'ensemble, il existe des premières preuves de l'efficacité du modèle MTSS, même s'il est évident que des recherches supplémentaires sont nécessaires. En ce qui concerne la composante « suivi des progrès », trop peu d'études l'ont examinée séparément pour pouvoir conclure sur son impact. En ce qui concerne la composante « différenciation » (c'est-à-dire le soutien de niveaux 2 et 3), de nombreuses méta-analyses rigoureuses montrent qu'elle est efficace pour améliorer les compétences en lecture des élèves.

Malgré ces (premiers) résultats prometteurs, deux remarques critiques sur la base de la littérature actuelle sont à noter. Premièrement, les études sont principalement dirigées par des chercheurs : les chercheurs ont développé des matériels, fourni des formations, évalué les progrès des enfants et vérifié la mise en œuvre correcte du soutien de niveau 2 et 3. Ces conditions sont souvent favorables à l'obtention de tailles d'effet (plus) positives et significatives. Il reste à déterminer si des effets similaires peuvent être obtenus lorsque le modèle MTSS est mis en œuvre dans un cadre scolaire plus ordinaire (hors expérimentation), par exemple lorsque le personnel enseignant évalue les progrès des élèves ou étudiants et utilise le matériel pour le soutien de niveau 2 sans formation supplémentaire.

Deuxièmement, la littérature se concentre principalement sur (le début de) l'enseignement primaire. Bien qu'il existe une première méta-analyse des études menées dans l'enseignement secondaire (Dietrichson *et al.*, 2020), le modèle MTSS reste relativement peu étudié dans l'enseignement secondaire.

Références

- Baker, S. K., Fien, H., & Baker, D. L. (2010). Robust Reading Instruction in the Early Grades: Conceptual and Practical Issues in the Integration and Evaluation of Tier 1 and tier 2 Instructional Supports. *Focus on Exceptional Children*, 42(9). doi:10.17161/foec.v42i9.6693
- Berkeley, S., Scanlon, D., Bailey, T. R., Sutton, J. C., & Sacco, D. M. (2020). A Snapshot of RTI Implementation a Decade Later: New Picture, Same Story. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 332-342. doi:10.1177/0022219420915867
- Denton, C. A., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., Barth, A. E., Vaughn, S., & Francis, D. J. (2013). Effects of tier 3 intervention for students with persistent reading difficulties and characteristics of inadequate responders. *Journal of Educational Psychology*, 105, 633-648. doi:10.1037/a0032581
- Dietrichson, J., Bøgg, M., Filges, T. & Jørgensen, A.-M. K. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243-282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Dietrichson, J., Filges, T., Klokke, R. H., Viinholt, B. C. A., Bøgg, M., & Jensen, U. H. (2020). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with, or at risk of, academic difficulties in Grades 7–12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 16(2), e1081. doi:<https://doi.org/10.1002/cl2.1081>
- Dietrichson, J., Filges, T., Seerup, J. K., Klokke, R. H., Viinholt, B. C. A., Bøgg, M., & Eiberg, M. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K-6: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1152. doi:<https://doi.org/10.1002/cl2.1152>
- Fives, A., Kearns, N., Devaney, C., Canavan, J., Russell, D., Lyons, R., ...O'Brien, A. (2013). A one-to-one programme for at-risk readers delivered by older adult volunteers. *Review of Education*, 1(3), 254–280. <https://doi.org/10.1002/rev3.3016>
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171. doi:<https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020, 2020/04/02). Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions for Students in the Primary Grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401-427. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>
- Hatcher, P.J., Hulme, C., & Ellis, A.W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65(1), 41–57. <https://doi.org/10.2307/1131364>
- Little, M. E., Rawlinson, D. A., Simmons, D. C., Kim, M., Kwok, O.-m., Hagan-Burke, S., . . . Coyne, M. D. (2012). A Comparison of Responsive Interventions on Kindergarteners' Early Reading Achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(4), 189-202. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00366.x>
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148-182. doi:<https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.2>

- McMaster, K. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2005). Responding to Nonresponders: An Experimental Field Trial of Identification and Intervention Methods. *Exceptional Children*, 71, 445-463.
- Neitzel, A. J., Lake, C., Pellegrini, M., & Slavin, R. E. (2022). A Synthesis of Quantitative Research on Programs for Struggling Readers in Elementary Schools. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 149-179. doi:<https://doi.org/10.1002/rrq.379>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi:10.3102/0034654307313795
- Smith, J. L. M., Nelson, N. J., Smolkowski, K., Baker, S. K., Fien, H., & Kosty, D. (2016). Examining the Efficacy of a Multitiered Intervention for At-Risk Readers in Grade 1. *The Elementary School Journal*, 116(4), 549-573. doi:10.1086/686249
- Vernon-Feagans, L., Gallagher, K., Ginsberg, M. C., Amendum, S., Kainz, K., Rose, J., & Burchinal, M. (2010). A Diagnostic Teaching Intervention for Classroom Teachers: Helping Struggling Readers in Early Elementary School. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 183-193. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00316.x>
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2008). Response to varying amounts of time in reading intervention for students with low response to intervention. *J Learn Disabil*, 41(2), 126-142. doi:10.1177/0022219407313426
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10(3087). doi:10.3389/fpsyg.2019.03087
- Wolff, U. (2011). Effects of a randomised reading intervention study: An application of structural equation modelling. *Dyslexia*, 17(4), 295–311. <https://doi.org/10.1002/dys.438>